

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kamila Smetanová

Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2012

.....

Kamila Smetanová

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad, materiálových podkladů a připomínek pro diplomovou práci. Děkuji Střední, základní a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci za poskytnutí prostoru pro kontrolní ověřování upravené beletrie. Lence Troubilové děkuji za vytvoření ilustrací k upravené knize.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Sluchové postižení	8
1.1 Klasifikace sluchových poruch	8
1.1.1 Dělení sluchových poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty	9
1.1.2 Dělení sluchových poruch podle místa vzniku vady	11
1.1.3 Dělení sluchových poruch z hlediska doby vzniku	12
2 Komunikace osob se sluchovým postižením	13
2.1 Orální komunikační systémy	14
2.2 Systém totální komunikace	15
2.3 Systém bilingvní komunikace	16
2.4 Systém simultánní komunikace	17
3 Čtení	19
3.1 Význam čtení a psaní	21
3.2 Předpoklady úspěšné recepce a produkce psaných textů	21
3.2.1 Proces a fáze recepce psaných textů	22
4 Čtení osob se sluchovým postižením	24
4.1 Problémy osob se sluchovým postižením při recepci česky psaných textů	25
4.1.1 Omezené znalosti slovní zásoby většinového jazyka	26
4.1.2 Omezené znalosti gramatické stavby textů	27
4.1.3 Nedostatečná úroveň znalostí vztahujících se k obsahu textu (oblast zkušenosti s okolním světem)	29
4.2 Specifické strategie využívané neslyšícími při čtení	29
4.3 Jak vzbudit zájem dítěte o četbu?	30
5 Úprava literárních textů pro potřeby žáků se sluchovým postižením	32
5.1 Úprava textů v rámci jednoho jazyka	32
5.2 Názory odborníků na úpravu textů	33
5.3 Technika přepisu textu	34
5.3.1 Přípravná fáze úpravy textu	34
5.3.2 Fáze úpravy	35
5.3.3 Kontrolní fáze	39
5.3.4 Zhodnocení upraveného textu	40

PRAKTICKÁ ČÁST	41
6 Úprava literárního textu	41
6.1 Cíle vlastní úpravy	41
6.2 Proces výběru knihy pro úpravu	42
6.2.1 Karlík a továrna na čokoládu	43
6.3 Průběh a způsob úpravy textu	44
6.3.1 Úprava délky textu	44
6.3.2 Úprava sledu událostí v textu	51
6.3.3 Gramatická úprava textu.....	55
6.3.4 Tvorba vysvětlivek	62
6.3.5 Ilustrace v upraveném textu.....	65
6.3.6 Ověřování srozumitelnosti upravených textů	68
6.3.6.1 Žáci, kteří se podíleli na ověřování srozumitelnosti textu	68
6.3.6.2 Průběh ověřování srozumitelnosti textu.....	69
6.3.7 Závěrečné hodnocení textu	71
Seznam literatury a pramenů.....	75
Seznam tabulek	80
Seznam příloh	81
Anotace	

Úvod

Diplomovou práci jsme zaměřili na tvorbu upravených textů pro osoby se sluchovým postižením. Čtení s porozuměním osob se sluchovým postižením je problém, kterému byla věnována pozornost od samých počátků péče o osoby se sluchovým postižením, a jež je i dnes stále aktuální. Přestože specifické problémy sluchově postižených s recepcí psaných textů byly popsány již mnohokrát, řešení těchto potíží již takové množství objasněno nebylo. Jedním z možných řešení by mohlo být právě upravování originálních textů, kterému diplomovou práci věnujeme. Názory odborníků na možnosti úpravy originálních textů se však velmi liší.

Diplomovou práci jsme rozdělili na část teoretickou a část praktickou.

Cílem teoretické části práce je zmapování problematiky čtenářství osob se sluchovým postižením. Vzhledem k významnému vlivu sluchového postižení na proces osvojování mluveného jazyka a čtenářských dovedností, budou první dvě kapitoly uvedením do problematiky sluchového postižení a specifik komunikace osob se sluchovým postižením.

Ve třetí kapitole se zaměřujeme na proces čtení, a význam čtení a psaní v životě člověka. Zmiňujeme nahlížení problematiky čtení z různých pohledů, přičemž největší pozornost věnujeme čtení, jako komunikačnímu procesu. V dalších částech kapitoly věnujeme pozornost zejména jednotlivým dílčím procesům, které se podílejí na porozumění psanému textu.

Následující kapitola teoretické části je již věnována čtení osob se sluchovým postižením. Zaměřujeme se na specifika recepce psaného textu osobami se sluchovým postižením a faktory mající vliv na porozumění textu. Naším hlavním cílem je specifikování nejčastějších problémů, se kterými se osoby se sluchovým postižením při čtení potýkají. V závěru kapitoly se zabýváme otázkou, jak přivést osoby se sluchovým postižením k četbě.

V závěrečné kapitole teoretické části se věnujeme poznatkům z oblasti tvorby upravených textů pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením. Pozornost soustředíme zejména na základní východiska a strategie přepisu, která mohou pomoci při tvorbě každému, kdo se úpravou textů zabývá. Cílem závěrečné kapitoly je bližší seznámení s jednotlivými kroky úpravy, které jsou zároveň východiskem pro zpracování praktické části práce.

Cílem praktické části diplomové práce je vytvoření upravené knihy pro čtenáře se sluchovým postižením. Jako předlohu jsme využili pohádkový příběh Roalda Dahla – Karlík a továrna na čokoládu.

Při úpravě knihy jsme vycházeli z poznatků, obsažených v teoretické části práce. Postup a jednotlivé fáze úpravy, popisujeme v samostatných kapitolách. Problémové jevy, s nimiž jsme se v průběhu úprav potýkali, ilustrujeme na konkrétních ukázkách, které jsou součástí praktické části práce. V případě rozsáhlejších materiálů jsme se rozhodli pro jejich zařazení do příloh. Součástí práce je samostatně svázaný upravený text, doplněný vysvětlivkami a ilustracemi.

Vytvořením upravené knihy se pokoušíme přispět k rozvoji pozitivního vztahu čtenářů se sluchovým postižením k českému jazyku a ke čtení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sluchové postižení

Sluch je jedním z hlavních činitelů zprostředkujících styk člověka s vnějším prostředím a má značný vliv na jeho komunikaci. Jestliže je sluchové vnímání narušeno, nebo znemožněno, hovoříme o sluchové poruše (vadě), nebo o sluchovém postižení. Přičemž termín sluchové postižení zahrnuje i sociální důsledky.

Postižení sluchu má podstatný vliv na kognitivní, motorický, řečový, emocionální i sociální rozvoj dítěte. (Vaněčková, 1996)

Na stupeň závažnosti sluchové vady má vliv množství faktorů, mezi něž patří druh a stupeň sluchové vady, věk, ve kterém k poruše došlo, včasné diagnostikování a zahájení intervence, apod. Významný vliv má také přítomnost jiného postižení (smyslového, mentálního, tělesného) či znevýhodnění. (Hrubý, 1997)

1.1 Klasifikace sluchových poruch

V odborné literatuře zabývající se problematikou sluchového postižení panuje značná nejednotnost, která pramení zejména z různých pojetí a způsobů dělení sluchových vad. Hrubý (1997) upozorňuje na možnost kategorizace osob se sluchovým postižením, odvíjející se od úhlu pohledu, z něhož se na osoby se sluchovým postižením nahlíží. V případě pohledu medicínského se k vymezení kategorií přistupuje z funkčního hlediska a bere se v potaz kvantita a kvalita sluchového vjemu. Z pohledu pedagogiky či psychologie, je pro klasifikaci sluchových poruch stěžejní míra komunikačních kompetencí osoby se sluchovým postižením, v závislosti na komunikačním systému. Odlišný je i pohled samotných sluchově postižených,

kteří se považují za příslušníky jazykové a kulturní minority a označují se jako Neslyšící s velkým „N“. (Hrubý, 1997)

Vzhledem k důležitosti vlivu stupně a druhu sluchového postižení na schopnost osvojení si základních čtenářských dovedností osob se sluchovým postižením, se budeme klasifikaci sluchových poruch blíže věnovat v následující kapitole.

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. (Souralová, Langer In: Renotierová, Ludíková, 2006)

1.1.1 Dělení sluchových poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty

Světová zdravotnická organizace (WHO¹) stanovila revizí z roku 2001 doporučení pro klasifikaci stupňů sluchového postižení (Tabulka 1). Jedná se o průměrnou ztrátu v decibelech (dB) na kmitočtech 500, 1000 a 2000 Hz. Velikost sluchové ztráty pak znamená, že jedinec neslyší zvuky, jejichž intenzita je nižší než hodnota sluchové ztráty. (Krahulcová, 2002)

Tabulka 1. Klasifikace sluchových ztrát dle WHO (Krahulcová, 2002)

Název kategorie ztráty sluchu	Velikost ztráty sluchu
normální sluch	ztráta do 25 dB
lehká nedoslýchavost	26 - 40 dB

¹ WHO – World Health Organisation

střední nedoslýchavost	41 - 55 dB
středně těžká ztráta sluchu	56 - 70 dB
těžká ztráta sluchu	71 - 90 dB
velmi těžká sluchová ztráta	více než 91 dB

V surdopedické praxi (např. Suralová, 2003) se pro označení velikosti ztráty sluchu nejčastěji užívá označení nedoslýchavost a hluchota.

Nedoslýchavost označuje každé zhoršení sluchu oproti běžné populaci. Může se pohybovat od minimálních sluchových ztrát až po velmi závažné poškození sluchu. Nedoslýchavost je možné do určité míry kompenzovat elektronickými sluchadly. Osobám se zbytky sluchu sluchadla pomáhají rozvinout mluvenou řeč přirozenou cestou. (Hrubý, 1999)

Hluchota je nejzávažnější postižení sluchu. Neslyšící člověk neslyší zvuk ani s nejvýkonnějšími sluchadly, čímž je znemožněno vnímání mluvné řeči i její přirozený vývoj. Děti, které se narodily neslyšící nebo zcela ztratily sluch před začátkem rozvoje řeči, se učí mluvit velice obtížně. Mluva těchto dětí zní uměle a nepřirozeně. Čtenářské schopnosti neslyšících dětí bývají velice často na úrovni funkční negramotnosti². (Hrubý, 1999)

Termín sluchové vady dále zahrnuje kategorii **ohluchlých**, kterým jsou označovány osoby, u nichž došlo ke ztrátě sluchu v období dokončování vývoje řeči, nebo po jeho ukončení (Suralová, 2003). Osoby ohluchlé si za pomoci logopeda a svého slyšícího okolí mohou udržet dobře srozumitelnou mluvu. Většinou se u nich nevyskytují závažné problémy se čtením. (Hrubý, 1999)

² Funkční negramotnost je neschopnost efektivního využívání psaných (tištěných) informací. (Komorná, 2008)

1.1.2 Dělení sluchových poruch podle místa vzniku vady

Z hlediska místa vzniku postižení hovoří Lejska (2003) o vadách převodních, percepčních, kombinovaných a centrálních.

Percepční (senzorineurální) **vady** jsou způsobeny postižením vláskových buněk ve vnitřním uchu nebo postižením nervové části sluchové dráhy. Dochází k poruše slyšení především vysokých tónů. Percepční vady jsou obvykle ireverzibilní a mohou způsobit úplnou ztrátu sluchu. (Lejska, 2003)

Převodní neboli **konduktivní poruchy** jsou způsobeny poškozením tzv. převodního ústrojí sluchového orgánu (poškození zvukovodu, bubínku, středoušní dutiny včetně řetězu kůstek, pouzdra labyrintu nebo Eustachovy trubice). Slyšení je postiženo především v oblasti hlubokých tónů. Na rozdíl od percepčních vad nemohou převodní poruchy způsobit úplnou hluchotu, jelikož zůstává zachováno kostní vedení zvuku a sluchové buňky jsou neporušeny. (Lejska, 2003)

Při **kombinované formě** bývá postiženo vnitřní ucho a některá část převodního ústrojí. (Lejska, 2003)

Vady **centrální** obvykle představují komplikované patologické vady v podkorovém a korovém systému sluchové dráhy. Při centrálních poruchách není porušeno vnímání hlasitosti zvuků. Hlavním znakem je relativně dobrá sluchová ostrost pro tóny, narušeno je rozlišování zvuků a jejich chápání. Při poškození sluchové dráhy dochází k narušení rozpoznávání zvuků řeči. Při lézi v oblasti mozkové kůry je schopnost rozlišování zvuků neporušena, ale narušeno je jejich rozumění. Nejzávažnější centrální lézí je akustická agnozie, při níž dochází k poruše diferenciaci i chápání smyslu zvuků. V případě centrálních poruch sluchu vzniklých před fixací řeči vzniká vývojová dysfázie. Řeč je opožděná a zkreslená. (Lejska, 1994)

1.1.3 Dělení sluchových poruch z hlediska doby vzniku

Lejska (2003) dělí sluchové vady z hlediska doby vzniku na **vrozené** (hereditární) a **získané** (postnatální). K vrozeným vadám dochází buď na základě dědičnosti, nebo v době intrauterinního vývoje dítě (např. vlivem infekčního onemocnění matky), či na základě komplikací vzniklých při porodu, nebo bezprostředně po něm (v období perinatálním). Vady získané vznikají po narození dítěte a mohou být způsobeny infekčními chorobami (zánět mozkových blan, průšnice,...), traumaty hlavy a uší, opakovanými záněty středního ucha apod. (Lejska, 2003)

Vzhledem k rozvoji mluvené řeči Lejska (2003) dále rozlišuje vady **prelingvální** a **postlingvální**. Vady prelingvální vznikají v době, kdy ještě není u dítěte ukončen základní vývoj řeči (asi do 6 – 8 let³), řeč se nerozvíjí a již získané řečové stereotypy se rozpadají. Postlingvální vady vznikají po ukončení základního vývoje řeči a řečové projevy v tomto případě nezanikají.

³ Mnozí autoři se liší v udávání této hranice např. Lechta (2008) za věkovou hranici pokládá dovršení 7. roku věku.

2 Komunikace osob se sluchovým postižením

„Jednou z fascinujících lidských schopností je schopnost řečové komunikace. Definujeme ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.“ (Lechta, 2008, s. 13)

V následující kapitole se ve stručnosti zaměříme na charakteristiky komunikačních systémů osob se sluchovým postižením. Pro orientaci v dané problematice považujeme za nezbytné v úvodu vymezit chápání obecného pojmu komunikace.

V odborné literatuře se setkáme s velkým množstvím rozmanitých interpretací pojmu komunikace, v závislosti na úhlu pohledu, z něhož je na proces komunikace nahlíženo. Uvedeme pouze některé z nich.

Krahulcová (2002) uvádí, že pojem komunikace je odvozen z latinského výrazu *communis*, společný a je procesem výměny, dorozumění a zprostředkování informací všeho druhu. Uskutečňuje se sdělovacím procesem, kterým jedinec projevuje své city, svou vůli a myšlenky vzhledem k jiným lidem.

Podle Lejsky (2003) je komunikace děj, při kterém dochází k vydávání informace ve srozumitelné podobě a jejímu příjmu, dekodování a porozumění. Na světě neexistuje jediná forma života bez schopnosti a potřeby komunikovat. Potřeba komunikace je jednou z nejsilnějších potřeb a patří mezi schopnosti a instinkty, se kterými se živočich rodí.

Člověk ve své komunikaci využívá především optický a akustický informační kanál. Optickým kanálem jsou vnímány především prostorové vztahy, akustickým kanálem⁴ je tvořena lidská komunikace. Postižení akustického informačního kanálu vede k narušení mezilidské komunikace osob se sluchovým postižením. Zatímco majoritní slyšící společnost komunikuje prostřednictvím národního jazyka (v České republice je to český jazyk), přirozeným jazykem a komunikačním prostředkem osob sluchově postižených jsou národní znakové jazyky (např. český znakový jazyk). Užívání odlišných komunikačních prostředků

⁴ Akustickým kanálem člověk vnímá asi 60 % všech informací. (Lejska, 2003)

způsobuje obtíže v začlenění sluchově postižených osob do majoritní společnosti. (Hrubý, 1997)

Úkolem pedagogů, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním sluchově postižených dětí, je v maximální možné míře rozvinout jejich osobnost i jazykovou a sociální kompetenci. Přičemž komunikační kompetence dítěte může být primárně rozvíjena buď v mluveném jazyce (orální systém), nebo nejprve ve znakovém jazyce neslyšících a teprve následně v jazyce majoritní společnosti (systémy simultánní, totální a bilingvální komunikace). Výběr optimálního komunikačního systému je velmi důležitý a měl by být uskutečněn co nejdříve (Hrubý, 1999).

Krahulcová (2002) varuje před omylem, hojně se vyskytujícím v historii speciálněpedagogické péče, kterým byla jednostrannost a snaha najít jediný a nejlepší edukační program. Důležitá je podle autorky vzájemná prostupnost různých vzdělávacích programů a jejich otevřenost při využívání existujících komunikačních forem.

Z výše uvedených informací je zřejmý zásadní vliv komunikace v životě každého jedince. Celý život žijeme ve společnosti jiných lidí, se kterými se nutně potřebujeme dorozumět. Prostřednictvím komunikace, se tvoří mezilidské vztahy, člověk se začleňuje do společnosti. Postižením sluchu však dochází k omezení množnosti (či nemožnosti) příjmu informací z okolí sluchovou cestou, a tím i k narušení mezilidské komunikace, která má zásadní vliv na vývoj osobnosti. Z toho důvodu je nezbytné komunikaci sluchově postižených osob od raného věku rozvíjet. V následujícím textu zmíníme možné přístupy, které se v komunikaci s osobami se sluchovým postižením nabízejí.

2.1 Orální komunikační systémy

Nejstarším, a tím pádem i nejpropracovanějším komunikačním přístupem užívaným při výchově a vzdělávání sluchově postižených, je orální přístup. Pro orální metody je charakteristické preferování mluvené řeči. Jejich hlavním znakem je vyloučení jakýchkoliv

posunků ze vzdělávání sluchově postižených a cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči. (Hrubý, 1999)

V současnosti se můžeme setkat s tzv. **čistými orálními metodami**, které nedovolují užívání možností vizualizace mluveného jazyka⁵ a zaměřují se pouze na vytváření mluvy a nácvik odezírání. Jejich využití se však v posledních letech snižuje, zejména z důvodu nerespektování fyziologických potřeb těžce sluchově postižených z hlediska rozvoje jazyka. (Krahulcová, 2002)

Dalším typem, se kterým se můžeme setkat, jsou tzv. „volnější“ metody, které využívají podpory vizuálně motorických systémů. Nejčastěji jsou doplňovány vizuálními prstovými abecedami, pomocnými artikulačními znaky⁶, psanou podobou jazyka nebo doplňovanou řečí (Cued speech⁷). (Krahulcová, 2002)

2.2 Systém totální komunikace

Totální komunikace se vyvinula jako liberální přístup, který využívá jak orální, tak manuální komunikace podle potřeb každého jedince. Je spíše filozofickým přístupem, než metodou či předepsaným systémem instrukcí. To znamená, že jako filozofie obhajuje, jaká média by měla být k dispozici, ale už neupřesňuje, jakým způsobem by měla být využita. (Evans, 2001)

Z hlediska teorie komunikace je totální komunikace strategií, při níž se využívá vhodného spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace mezi osobami se sluchovým postižením a slyšícími komunikačními partnery. To znamená, že se zde propojuje užití mluvené řeči společně

⁵ Možnosti vizualizace mluveného jazyka: prstové abecedy, pomocné artikulační znaky, Hand-Mund systém, Cued speech apod.

⁶ Pomocné artikulační znaky jsou specifická postavení ruky/rukou a prstů. Používají se jako pomůcka při rozvíjení orální řeči u sluchově postižených dětí. Jednotlivé znaky upozorňují na správnou polohu mluvidel, specifika výdechového proudu, chvění mluvidel při tvoření znělých hlásek apod. (Krahulcová, 2002)

⁷ Cued speech je pomocný komunikační systém, který pomocí dodatečné informace rukou odstraňuje víceznačnost při odezírání. Využívá určené tvary a polohy ruky v blízkosti mluvidel. (Evans, 2001)

se znakovým jazykem, prstovými abecedami, psaním a dalšími prostředky, které mohou pomoci vzájemnému porozumění⁸. (Evans, 2001) Přitom se zdůrazňuje, že všechny dostupné komunikační prostředky se musí používat současně. (Krahulcová, 2002)

Krahulcová (2002, s. 34) definuje totální komunikaci jako: „*komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální, atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem.*“

Krahulcová (2002) dále poukazuje na fakt, že obecně užívaný termín totální komunikace je spíše mechanickým překladem anglického „total communication“, avšak v českém jazyce by významově přesnější a výstižnější byl např. název globální komunikace.

2.3 Systém bilingvální komunikace

Různí autoři vymezují termín bilingvismus (dvojjazyčnost) různými způsoby. Například Dvořák (2007) definuje termín bilingvismus jako aktivní užívání dvou jazyků (obvykle mateřského a cizího).

Pokud jde o bilingvismus neslyšících, Jabůrek (1998, s. 9) vymezuje termín bilingvismus jako „*znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí.*“

Bilingvální přístup je komunikační systém, při němž jsou oba jazyky, znakový i český, v rovnocenném postavení. Vychází se přitom z poznatků lingvistiky, podle kterých je národní

⁸ Současný systém komunikačních forem zahrnuje všechny expresivní i receptivní formy komunikace:

1. znakové jazyky neslyšících,
2. mluvenou (orální) řeč,
3. odezírání,
4. sluchovou výchovu a reedukaci sluchu,
5. gestikulaci, mimiku, pantomimu,
6. prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky, cued speech,
7. psanou řeč, kresbu,
8. film, televizi, didaktické počítačové programy atd. (Krahulcová, 2002)

znakový jazyk plnohodnotným jazykem a připadá mu tedy rovnoprávný statut s národním jazykem mluveným. (Hrubý, 1999)

Cílem bilingválního systému vzdělávání je dosažení rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Bilingvální vzdělávání přitom vychází ze dvou základních principů. Neslyšící děti si z důvodu narušení sluchové percepce mluvený jazyk přirozeně osvojit nemohou. Přirozeným jazykem⁹ se pro ně tedy stává jazyk znakový, pro jehož percepci jsou náležitě vybaveni. Znakový jazyk je pro neslyšící děti přirozeným prostředkem, na jehož základě si mohou spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby. Druhým základním principem bilingválního vzdělávání je potřeba dokázat se na co nejvyšší komunikační úrovni domluvit jak ve světě neslyšících, tak ve světě slyšících. Mluvený jazyk je komunikačním systémem, který plné zapojení do slyšící společnosti usnadní. (Jabůrek, 1998)

Ve vyučovacím procesu spočívá bilingvální komunikace v přenosu informací ve dvou jazykových kódech (znakový jazyk neslyšících a majoritní národní jazyk), které se **neužívají simultánně**. Vyučovací obsah je žákům předáván ve znakovém jazyce kvalifikovaným neslyšícím učitelem a poté slyšícím učitelem transformován do psané podoby českého jazyka. (Krahulcová, 2002)

2.4 Systém simultánní komunikace

Systém simultánní komunikace (bimodální model vzdělávání) využívá většinového jazyka (mluveného národního jazyka), ovšem paralelně s ním i nejružnější další doplňující komunikační formy. Jejich funkcí je zprostředkování výpovědi a jsou nejčastěji vizuálně-motorické. Simultánní komunikační systém se snaží dosáhnout vyrovnání orální a vizuálně-motorické jazykové komunikační produkce. (Krahulcová, 2002)

⁹ Jabůrek nepoužívá pro znakový jazyk neslyšících označení mateřský jazyk, protože v 90 % případů mají neslyšící děti slyšící rodiče a matka tedy používá mluvený jazyk. Přiklání se k řešení, označovat znakový jazyk jako jazyk první, přirozený, jelikož si ho neslyšící mohou spontánně osvojit a používat. Mateřský jazyk je pak podle autora jazyk země, ve které se neslyšící dítě narodilo a ve které žije.

Krahulcová (2002, s. 32) uvádí, že: „*simultánními komunikačními formami mohou být znakový český jazyk (znakové národní jazyky), prstová abeceda (daktylní řeč, daktylografie), pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, gesta, mimika, pantomima.*“ S tím, že všechny tyto simultánní komunikační formy splňují základní požadavek, kterým je vizualizace většinového jazyka.

Ve vyučovacím procesu je systémem simultánní komunikace takový systém předávání informací, při kterém je dominantní mluvený jazyk, který je simultánně podporován pomocnými komunikačními prostředky zaměřenými na vizualizace a gramatické zpřesňování výpovědi. Krahulcová (2002) však upozorňuje, že trvalá simultánní produkce dvou rozdílných jazykových kódů vyvolává kognitivní přetížení a pro vzdělávací programy sluchově postižených dětí je vhodná pouze částečně.

3 Čtení

Počátky dorozumívání prostřednictvím psaného textu jsou známy již z dob přibližně před pěti tisíci lety (vznik písma). Před vznikem písma byl proces dorozumívání omezen pouze na určité místo a daný okamžik. Až vznik písma umožnil předávání informací na velké vzdálenosti z hlediska místa i z hlediska času. Přestože v průběhu minulého století vznikla řada možností jak mluvenou podobu jazyka zaznamenávat (magnetofon, kompaktní disky), nebo ji přenášet na velké vzdálenosti (telefon, televize), nejdůležitějším médiem pro získávání a předávání informací stále zůstává psaná podoba jazyka. (Černý, 2008)

Písmo, které bylo zpočátku výsadou vládců a vzdělců několika starověkých civilizací, se v dnešní době stalo nezbytnou součástí lidské existence. Prostřednictvím četby se můžeme vzdělávat, získávat informace nezbytné k životu i práci. Četba nám poskytuje poučení, zábavu a obohacuje naše myšlení a prožívání. (Taxová In Tymichová, 1992)

Čtení lze definovat mnoha způsoby v závislosti na úhlu pohledu, z něhož je čtení nahlíženo.

Z hlediska psychologických aspektů lze čtení definovat jako: „*jeden z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, který u člověka vyvolává myšlenkové pochody.*“ (Dvořák, 2007)

Z hlediska metodologického je čtení technikou, jejíž osvojení umožňuje vnímání psané řeči. V odborné literatuře jsou nejčastěji popisovány dvě základní skupiny metod výuky čtení. Metody syntetické, jež vycházejí ze syntézy písmen (hlásek), a metody analytické, vycházející z analýzy celých slov (vět), popř. analyticko-syntetické metody, které při výuce čtení kombinují oba předchozí principy. (Böhmová In Wildová, 2002)

Proces čtení je složitým, komplexním procesem, jehož podstatou je analyticko-syntetická činnost centrální nervové soustavy. Čtení slov aktivuje korové oblasti řečově kinestetického, akustického a optického analyzátoru. „*Má-li se dítě naučit číst, je k tomu*

nezbytně zapotřebí souhry jednotlivých základních schopností: zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, nebo je naopak rozkládat.“ (Vaněčková, 1996, s. 4) Kromě toho čtení s porozuměním klade velké nároky také na psychickou vybavenost dítěte a závisí také na jeho dosavadních zkušenostech a vědomostech, na jeho celkovém vývoji, na úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby. Pokud je některá ze základních složek narušená (či dokonce zcela chybí), mohou nastat ve výuce čtení obtíže.

Posledním hlediskem, které ve stručnosti zmíníme, a jež vzhledem k zaměření práce na úpravu beletrie považujeme za stěžejní, je vymezení čtení jako specifického druhu komunikace.

Vztahem mezi dětským čtenářem a knihou se zabývá ve svých výzkumech např. Smetáček (1988, s. 4), který četbu chápe jako: „*proces verbální komunikace uskutečňující se mezi čtenářem a knihou, jehož výsledkem je estetický prožitek.*“ Četba je tedy sledem komunikačních aktů, probíhajících mezi čtenářem na straně jedné a uměleckým literárním dílem na straně druhé. Stupeň úspěšnosti komunikace přitom závisí na souboru čtenářových dispozic, souboru podnětů uložených v literárním díle a na stupni korelace mezi čtenářem a literárním dílem. Nejlépe jsou čtenáři přijímány texty, které nejvíce odpovídají jejich psychickým, sociálním i osobnostním dispozicím v době četby. Smetáček dále upozorňuje na důležitost emocionálního prožitku z díla, který je podle něj stejně důležitý jako pochopení informativních funkcí díla¹⁰.

Četbu jako komunikaci popisuje také Lederbuchová (2004), která charakterizuje několik fází procesu příjmu informací z textu. První fázi představují tzv. specifické percepční aktivity, které představují příjem textových informací a jejich následné dekódování. Na základě takto získaných informací si čtenář utváří svoji názornou představu o literárním obrazu. Proces percepce plynule přechází v tzv. responzní aktivity v procesu interpretace a konkretizace textu, jimiž čtenář hodnotí předchozí vjemy a přisuzuje významy danému souboru znakových prostředků. (srov. Štochl, 2005)

¹⁰ Podle Petrů (2000) má každé literární dílo tři základní funkce – funkci informativní či poznávací, funkci formativní či výchovnou a funkci estetickou.

3.1 Význam čtení a psaní

Psaní je, společně se čtením, považováno za vyspělou formu řeči. Osvojení těchto dovedností je důležité pro další vzdělávání, je proto důležité, aby si dítě čtení a psaní co nejdříve a co nejkvalitněji osvojilo. Jakmile se dovednost čtení zautomatizuje natolik, že se čtení stane bezproblémovou činností, mohou se dále rozvíjet čtenářské zájmy dítěte. Četba se dítěti stane zdrojem zábavy i poučení. Pomocí četby si bude rozšiřovat aktivní i pasivní slovní zásobu, bude si zlepšovat svoje vyjadřovací schopnosti a rozvíjet myšlení. Při snaze o písemné vyjádření myšlenek zase rozvíjet tvořivost. (Taxová In Tymichová, 1992)

3.2 Předpoklady úspěšné recepce a produkce psaných textů

Jedním ze základních předpokladů úspěšného zvládnutí čtení a psaní je určitý stupeň vyspělosti dítěte, obvykle označovaný pojmem „školní zralost“. Tento pojem zahrnuje dosažený a požadovaný stupeň rozvoje somatického, psychického i sociálního vývoje.

Pro psychické procesy probíhající při recepci textu je nezbytný určitý soubor dosavadních znalostí a zkušeností účastníků komunikace (produktora a receptora). Tento soubor bývá označován jako kompetence a jeho obsahem jsou především:

- **znalosti jazykové** (znalosti gramatiky a lexika příslušného jazyka), dále znalost prostředků parajazykových¹¹ a neverbálních,
- **znalosti věcné, encyklopedické**, především znalosti a zkušenosti čtenáře s tématem textu,
- **znalosti interakční**,
- **znalosti strategické**, spojené se schopností vybírat z jazykového a věcného souboru znalostí vhodné prostředky s ohledem na adresáta a vývoj komunikační situace,

¹¹ Parajazykový prostředek je mimojazykový činitel, doprovázející jazykový projev; podstatně ovlivňující smysl a význam komunikace. (Čermák, 1997)

- **speciální znalosti**, užívané při propojování poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, které pomáhají při interpretaci textu. (Hoffmannová, 1997, s. 104)

3.2.1 Proces a fáze recepce psaných textů

Jednou ze složek řečové komunikace je recepce. Bývá definována jako pasivní, nebo aktivní mentální proces. Nebeská (1992, s. 60) definuje recepci jako: „*komplexní proces, jehož základem je porovnání percipovaného textu s obsahy předpokladových struktur recipienta.*“

Širší pojetí recepce nabízí například Suralová (2002), která recepci textu chápe jako jednu ze složek řečové komunikace, pod níž si můžeme představit celý komplex jevů. Mezi tyto jevy řadíme produkci řeči nebo textu, společenské aspekty řečové komunikace, mentální předpoklady jedince, text jako výsledek produkce řeči a východisko její recepce, situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace a také komunikační normy.

Recepce textu závisí na připravenosti recipienta k vnímání daného textu, jeho pozornosti a motivaci. Schopnost recipovat daný text je také dána vytvořením mentálního slovníku, vymezeného jako souboru znalostí jedince o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech pro jejich využívání (Nebeská, 1992).

Proces recepce psaného textu lze rozdělit do několika fází. Podle Čermáka (1997) by čtenář při recepci psaného textu měl dospět do fáze interpretace. Té nutně předchází fáze percepce a rozumění. Čtenář nejprve zrakem vnímá materiální nositele znaků. Následuje jejich identifikace a přiřazování významu jednotlivým výrazům. Identifikace znakových jednotek tvořících text je důležitým předpokladem pro vlastní interpretaci textu, je vlastně nejdůležitější fází recepce psaného textu. Interpretace textu je potom pochod, při němž recipient postupně vytváří smysl daného textu. (Komorná, 2008)

Při recepci psaného textu čtenář vztahuje přijímané informace ke komplexu svých znalostí a zkušeností. Úspěšnost porozumění textu závisí na rozsahu čtenářových znalostí a zkušeností odpovídajících danému textu. Čtenář se během čtení rozhoduje, o čem text pojednává. Předpovídá a odhaduje průběh textu. Svá původní očekávání si v průběhu čtení buď potvrzuje, pozměňuje, vyvrací, nebo je odmítá. (Komorná, 2008)

Významnou roli v procesu porozumění textu hrají inferenční mechanismy. Podle Nebeské (1992, s. 63) inference představují: „*psychický proces usuzování, vyvozování nových faktů na základě faktů jiných, zaplňování či překlenování mezer v sémantickém prostoru našich znalostí.*“ Prostřednictvím inferencí si čtenář spojuje poznatky získané z textu se svými znalostmi a zkušenostmi. Na základě porovnání těchto poznatků vyvozuje z textu závěry, které sice nejsou v textu doslovně vyjádřeny, ale pro pochopení významu textu jsou nebytné. Rolí inferenčních mechanismů v procesu recepcce textu se zabývá např. Daneš, 1988 aj.

Slyšící dítě je cílenému vnímání psaného textu vystaveno v období kolem šestého roku věku (období vstupu do školy). V tomto období se již u dítěte předpokládá určitá vyzrállost centrální nervové soustavy. Dítě má už také v tomto období vytvořen určitý mentální slovník prostřednictvím akusticko-kinestetické formy řeči. Naučilo se mluvit a teprve na vyšším vývojovém stupni se začíná učit číst a psát. Písmo pro dítě představuje pouze jinou formu sdělení (učí se číst slova, která již zná). U dětí neslyšících se situace poněkud liší. Neslyšící děti si jako první osvojují optickou formu jazyka (ne akusticko-kinestetickou jako děti slyšící), učí se tedy dříve číst, než mluvit. Právě problematice čtení dětí se sluchovým postižením věnujeme následující kapitolu. (Souralová, 2002)

4 Čtení osob se sluchovým postižením

Význam četby a její důležitost jsme nastínili již v předchozí kapitole. Kapitola následující se bude věnovat četbě osob se sluchovým postižením. Četba vytváří, vedle nezanedbatelného přínosu pro rozvoj jazyka, také kulturní povědomí, formuje a vychovává člověka, obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Četba, jako prostředek pro získávání informací, je pro osoby se sluchovým postižením zvlášť důležitá, neboť mají omezenou možnost získání informací z okolí pomocí sluchu. Četba se tak často stává jedinou cestou neslyšících ke vzdělanosti. (Vodrážková, 2002)

Obecně rozšířenou představou mezi slyšícími lidmi je, že pokud se s osobou se sluchovým postižením nemůžeme domluvit prostřednictvím mluvené řeči, můžeme tento způsob komunikace nahradit psanou podobou jazyka, která není přímo závislá na využívání sluchu a neměla by tedy osobám se sluchovým postižením činit žádné potíže (Strnadová, 1998).

Podle Hrubého (1997) se také většina laiků a naneštěstí i řada odborníků domnívá, že dítě se sluchovým postižením lze takřka normálně vzdělávat díky tomu, že se může bez problémů naučit číst. V souvislosti s tím Strnadová (1998) upozorňuje, že by čtení pro neslyšící bylo snadné, v případě, že by jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Vzhledem k tomu, že písmo je grafickým záznamem mluveného jazyka, pak je pro čtení a psaní důležité mluvený jazyk znát. Míra znalosti jazyka se pak odráží jak při čtení, tak při psaní. K tomu, aby si sluchově postižené dítě osvojilo psanou podobu jazyka, nestačí ovládat jenom techniku čtení a psaní (znalost písmen ještě nezaručuje funkční gramotnost¹² v pravém slova smyslu). Hlavním cílem všech snah tedy je, aby žáci se sluchovým postižením četli s porozuměním.

Vedle **obecného cíle**, kterým je právě porozumění psanému textu a získání nových znalostí a kulturního povědomí, má podle Červenkové (1999) četba pro dítě s vadou sluchu

¹² Komorná (2008, s. 11) funkční gramotností rozumí: „*efektivní využívání psaných/tištěných informací.*“ Základem funkční gramotnosti podle autorky je gramotnost formální, která znamená: „*osvojení si elementárního čtení a psaní, tj. dovednosti rozpoznávat jednotlivá písmena, skládat je do slov a slova do vět.*“

také význam **rehabilitační** (dítě si při četbě rozšiřuje slovní zásobu, poznává nové gramatické jevy a četbou nahlas si zlepšuje výslovnost) a v neposlední řadě také význam **sociálně adaptační** (dítě si prostřednictvím četby osvojuje modely správného chování, učí se, jak se utvářejí vztahy mezi lidmi apod.).

Aby mohl jedinec číst s porozuměním, musí být schopen informace přijímané z textu účelně využívat, tzn. přečtené informace analyzovat, nové poznatky srovnávat se souborem svých znalostí a zkušeností, vysuzovat logické vztahy a souvislosti mezi jednotlivými informacemi apod. (Komorná, 2008)

4.1 Problémy osob se sluchovým postižením při recepci česky psaných textů

Podle moderní teorie čtení je čtení interaktivním procesem, který probíhá mezi čtenářem a textem. Na základně přečtených informací dochází ve čtenářově paměti k aktivaci určitých typů znalostí jazykových, a znalostí vztahujících se k obsahu textu. Úspěšnost porozumění textu potom závisí na tom, v jakém rozsahu má čtenář tyto znalosti rozvinuty.

Jedním z nejčastějších faktorů, majících vliv na porozumění textu, je podle Souralové (2002) struktura mentálního slovníku. Vzhledem k tomu, že u osob se sluchovým postižením nejsou položeny základy struktury jazyka, sémantická síť mentálního slovníku je vytvořena nepřehledně. Pevnou součástí mentálního slovníku se stávají slova, která nesou lexikální význam. V případě, že se ve větě vyskytují v základním tvaru, nečiní neslyšícím téměř žádné obtíže. Narušeno však je jejich uspořádání podle gramatické struktury. Toto narušení způsobuje zejména neznalost funkce slov nezbytných pro koherenci celého textu. V období počátečního čtení činí osobám se sluchovým postižením potíže zejména určení funkce zájmen osobních, ukazovacích a zvrtných, jejichž užití není podloženo konkrétní představou.

Podle Macurové (2000) má na úspěšnost čtení vliv několik základních předpokladů. Řadí mezi ně oblast slovní zásoby, gramatické stránky řeči a oblast týkající se zkušenosti

se světem. Jsou to právě ty faktory, které činí osobám se sluchovým postižením při čtení největší potíže.

V počátcích péče o osoby se sluchovým postižením můžeme pozorovat různé metody výuky čtení s porozuměním, které většinou vycházely z metod osvědčených u slyšící populace. Prvním krokem k získání čtenářských dovedností byla a stále je metoda globální. Globálním čtením se dítě učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. Naproti tomu analyticko-syntetická metoda věnuje pozornost rozkladu slov na slabiky a dokáže zachytit komplikovanou flexi českého jazyka. Analyticko-syntetická metoda výuky čtení bývá často doprovázena daktylem.

V následujících kapitolách se budeme blíže věnovat některým nejčastějším problémům, se kterými se mohou čtenáři se sluchovým postižením potýkat.

4.1.1 Omezené znalosti slovní zásoby většinového jazyka

„Slovní zásoba je soubor slov, kterým dítě dobře rozumí, a která umí správně užívat.“
(Pulda, 1994, s. 89)

Slovní zásoba představuje soubor slov, kterými jedinec disponuje. Slovní zásoba je u každého jedince individuální. Můžeme ji dále rozdělit na slovní zásobu aktivní, zahrnující slova, jež jedinec aktivně užívá ve svých mluvených a písemných projevech, a slovní zásobu pasivní, jež zahrnuje slova, kterým jedinec rozumí, ale aktivně je nepoužívá. (Karlík a kol., 1997)

U jedinců se sluchovým postižením je nabývání a rozšiřování slovní zásoby ztíženo zejména omezenou možností, či nemožností spontánního získávání informací sluchovou cestou. V tom spočívá rozdíl u dětí slyšících, které obrovské množství informací přijímají přirozeně ze svého okolí. (Krahulcová, 2002) Malá slovní zásoba se tak stává problémem, se kterým se potýká většina sluchově postižených.

Mezi nejčastější potíže v oblasti slovní zásoby lze zahrnout především následující:

- **omezený rozsah slovní zásoby,**
- **potíže se ztotožněním významu nového slova s pojmem již známým** – neslyšící 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 (př. neslyšící 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** – (př. hrát x hřát),
- **potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy,**
- **neznalost synonym** – pro určitý pojem zná neslyšící pouze jedno slovo, ale s jiným slovem, které znamená totéž, si jej nespojí (př. pracovat – dřít se – lopotit se; stonat – marodit – být nemocný; květen - máj),
- **neznalost homonym** – neslyšící totéž slovo nezná v jiném významu (př. kohoutek může být pták, uzávěr vody nebo účes dítěte),
- **záměna dvou náhodně se podobajících slov** – (př. mezi x na mezi),
- **potíže s rozpoznáním odlišnosti významu při změně délky samohlásky** – (př. paní x pání, peče x péče,...)
- **neznalost hovorových výrazů,**
- **potíže s pochopením frazémů, idiomů či tropů.** (Strnadová, 1998)

4.1.2 Omezené znalosti gramatické stavby textů

Gramatika je podle Černého (2008, s. 101): „*soubor pravidel, kterými se řídí výstavba jednotlivých tvarů nebo celých vět nějakého konkrétního jazyka [...].*“ Gramatiku mateřského jazyka, stejně jako ostatní složky jazyka, se učíme přirozeným způsobem již od útlého věku.

Její pravidla ani poučky se nemusíme učit, jsou pro nás naprosto přirozenou součástí jazyka. V jiné situaci se nachází neslyšící, jelikož, jak jsme již zmínili v předchozím textu, čeština není jejich přirozeným jazykem. Vzhledem k tomu, že čeština je jazykem s bohatou a nepravidelnou flexí, působí neslyšícím (ale také cizincům) její osvojení značné potíže.

Podle zkušeností Macurové (2000) je gramatika češtiny pro neslyšící mnohem větším problémem než slovní zásoba. Autorka upozorňuje na skutečnost, že i v případě osvojení lexikálních významů všech slov obsažených v textu, nebude čtenář textu nikdy rozumět, pokud si zároveň neosvojí také významy gramatické. Neslyšící totiž neoperují znalostmi, které se vztahují ke gramatické (morfologické a syntaktické) stavbě jazykových projevů. Neumí pracovat s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (rod, pád, číslo, slovesná osoba, čas, slovesný rod atd.), neovládají způsoby vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu. Neslyšící zná slovo pouze v základním tvaru, který se naučil, a odlišný tvar téhož slova pro něj představuje opět nové slovo, které se musí naučit. Také znalost zákonitosti tvoření vět a souvětí je nezbytná pro pochopení smyslu předávaného sdělení.

Omezené znalosti gramatiky jazyka se projevují jak při čtení, tak v textech, které neslyšící píše. Přesto (a právě proto), že objasnění gramatických významů je obtížné, a neslyšící nemá možnost si je osvojit jiným způsobem, než v procesu řízeného učení, je nezbytné mu věnovat náležitou pozornost a dítěti konkrétní gramatické jevy neustále přístupným způsobem vysvětlovat (Macurová, 2000).

Každý z výše uvedených problémů sám o sobě stačí k tomu, aby způsobil nedorozumění v každodenním kontaktu s jazykem, který nedostatečně ovládáme. Všechny tyto důvody způsobují neslyšícím značné potíže s dešifrováním obsahu informací z psaného textu, přestože znají použitou abecedu. Člověk, který umí číst jen mechanicky, bez toho aby čtenému textu rozuměl, není k četbě motivován. Nedostatečná znalost jazyka ho od četby odrazuje.

4.1.3 Nedostatečná úroveň znalostí vztahujících se k obsahu textu (oblast zkušenosti s okolním světem)

Ani dostatečně velká aktivní slovní zásoba a ovládnutí gramatiky českého jazyka však ještě nezaručuje stoprocentní porozumění textu. Jak jsme již zmínili, každý text je dotvářen čtenářem, na základě jeho osobních zkušeností s okolním světem a s prostředím v němž žije, neboť v textu nikdy není řečeno vše. Při utváření smyslu textu tedy není důležitá pouze znalost jazyka, ale zejména zkušenost se světem, ze které při doplňování nevyjádřených informací čerpáme. Bez příslušné znalosti světa není možné text pochopit.

Dospělý čtenář, disponující potřebnými zkušenostmi, si informace do textu doplňuje automaticky, aniž by o nich musel vědomě přemýšlet. Jinak je tomu u dětí, zejména potom u dětí neslyšících, které tyto nezbytné zkušenosti pro dotvoření významu textu nemají, nebo s nimi neumí pracovat, neumí je usouvztažnit k informacím, které získaly z textu. Macurová proto považuje za důležité vysvětlit dítěti ještě před čtením, o čem bude text pojednávat (přípravit dítě na čtení), abychom dítěti pochopení textu usnadnili a předcházeli tak možným nepochopením. (Macurová, 2000)

4.2 Specifické strategie využívané neslyšícími při čtení

Zahraniční výzkumy se zabývají využíváním tzv. **specifických strategií** při testování čtení s porozuměním. Jedná se o speciální mechanismy, které využívají při testování čtení s porozuměním neslyšící v případě, kdy nerozumí textu nebo testovým otázkám, ve snaze zamaskovat svůj problém s nepochopením dosažením co nejlepších výsledků. U nás se výzkumem specifických strategií zabývá ve své diplomové práci Poláková (2000).

Při výzkumných testováních porozumění textu jsou využívány buď testové otázky koncipované jako zavřené, s možností výběru jedné správné odpovědi, nebo otázky, u nichž je požadována volná odpověď.

Komorná (2008) zmiňuje některé možnosti strategií využívaných při testování. Je to např. **strategie slovně-myšlenkových asociací** (Word/Idea Association Strategy). V tomto případě využívá respondent při výběru správné odpovědi asociačních vztahů. Tedy vybírá správnou odpověď na základě asociace slov obsažených ve větě testové položky a slov obsažených v nabídce možností.

Další možností je využívání tzv. **strategie vizuálního porovnávání** (Visual Matching Strategy), jejíž princip spočívá v tom, že respondent hledá stejná, nebo podobná slova, která se vyskytují v zadání, jednotlivých alternativách i v textu. Vybere potom tu alternativu, ve které se objevuje stejné nebo podobné slovo jako na určitém místě v textu (i v případě, kdy není vzhledem k dané položce relevantní). (Komorná, 2008)

Poslední možností, kterou Komorná (2008) zmiňuje, je tzv. **strategie využívání vlastních zkušeností** (Responses Using Background Experiences), která je založena na výběru odpovědi na základě svých vlastních zkušeností s obdobnou situací. Výběr odpovědi pak může být zcela neadekvátní, vzhledem ke smyslu textu.

Výsledky zkoumání těchto strategií nám mohou pomoci při tvorbě vhodných otázek ověřujících porozumění textu. Na základě seznámení s využíváním strategie vizuálního porovnávání můžeme vytvořit k ověřování srozumitelnosti takové otázky, které využívání této strategie neumožní. Zjistíme tak skutečné porozumění textu.

4.3 Jak vzbudit zájem dítěte o četbu?

Dítě by mělo vyrůstat v prostředí, ve kterém vidí, jak čtení lidem pomáhá (je zdrojem zábavy i informací). Mělo by kolem sebe vidět lidi s knížkami, novinami, časopisy apod.

Pozitivní vztah nejmenších dětí ke čtení ovlivňují společné čtenářské aktivity s rodiči. Slyšícím dětem rodiče předčítají. U dětí neslyšících je možné tuto činnost nahradit převyprávěním příběhu znakovým jazykem (v případě, že rodiče český znakový jazyk dobře

ovládají), nebo různými formami totální komunikace: znakovou češtinou, prací s obrázky, pantomimou (v případě slyšících rodičů, kteří se znakový jazyk teprve začínají učit). Rodiče by měli při předčítání dítě také zapojit do společné práce s textem a obrázky. Dítě se tak naučí, že text nese určitý význam, a proto je dobré naučit se číst. Znalost obsahu nejznámějších příběhů a pohádek dětem později neobyčejně usnadní samostatnou četbu (Červenková, 1999).

Ve školním prostředí může k rozvoji čtenářství a podpoře kladných čtenářských postojů a návyků významně přispět školní knihovna a její praktické využívání. Nebo ještě lépe třídní knihovna, která žákům poskytuje přístup k široké nabídce textů, se kterými mohou žáci samostatně pracovat. (Ptáčková, 2010)

U starších čtenářů, kteří již zvládají techniku čtení, mohou podle Strnadové (1998) sehrát důležitou roli na cestě k literárním textům televizní titulky. Titulky ve spojení s obrazem nabízí neslyšícímu čtenáři možnost rozvoje slovní zásoby i gramatiky českého jazyka. Znalost příběhu z televizní obrazovky potom může dítě motivovat k přečtení knihy se známým příběhem.

Další možností, která může čtenáři pomoci překonat obtíže s dešifrováním informací z textu je úprava původních textů do podoby, která bude korelovat s jeho aktuální jazykovou kompetencí a čtenářskou dovedností. Upravený text může neslyšícího čtenáře v počáteční fázi utváření čtenářských dovedností motivovat ke čtení a být nápomocný k utváření pozitivního postoje k českému jazyku. Možnostem úpravy literárních textů se budeme blíže věnovat v následující kapitole.

5 Úprava literárních textů pro potřeby žáků se sluchovým postižením

V předchozí kapitole jsme zmínili, že jednou z možností, jak přivést dítě ke čtení s porozuměním, je umožnit mu přečtení zajímavých literárních textů. Vzhledem ke specifikům čtení u osob se sluchovým postižením a jejich malé zkušenosti s psaným jazykem však zpravidla není možné předložit dítěti literární dílo v jeho originální podobě. Pro takové případy se nabízí řešení v podobě úpravy textu do podoby, která odpovídá potřebám čtenářů se sluchovým postižením.

Úpravou textů dochází k jistému narušení jeho autentičnosti, svébytnosti originálu, což způsobuje protichůdné názory odborníků na modifikace textů. U jedné skupiny vyvolává úprava textů, jako cesta ke zpřístupnění díla čtenářům se sluchovým postižením, nadšení, u druhé skupiny vyvolává úprava textů spíše kritiku.

V dalším textu se pokusíme objasnit, co se pod úpravou textů skrývá a jaké možnosti se autorům upravených textů nabízí. V neposlední řadě se zaměříme na popis jednotlivých fází, které ke konečné úpravě textu vedou.

5.1 Úprava textů v rámci jednoho jazyka

Přepis výchozího textu do konečného se soustřeďuje na obsah, smysl originálu, lze ho tedy považovat za pragmatický. Pro upravené texty lze použít pojmenování *literární adaptace*, parafráze či redukovaný překlad. Při vytváření upraveného textu se nejčastěji používá poustup ekvivalence, který adaptátorovi umožňuje použití zcela odlišných stylistických a strukturních prostředků při překladu frazeologismů a onomatopoií. (Souralová, 2002)

V případě modifikace originálního textu, s cílem vytvořit upravený text pro čtenáře se sluchovým postižením, jde o přepis z výchozího jazyka do jazyka cílového, kterým je v obou případech čeština. Vzhledem k tomu, že se pořád jedná o stejný jazyk, může přepis splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci¹³.

„Při funkční ekvivalenci 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)

Při převádění informací z výchozího textu do textu cílového zpravidla nezůstává stejný objem informací, neboť je nutné modifikovat jak délku textu, tak jeho obtížnost, aby cílový text respektoval jazykovou vybavenost čtenáře se sluchovým postižením.

5.2 Názory odborníků na úpravu textů

Již v úvodu kapitoly jsme zmínili, že názory odborníků na úpravy literárních textů nejsou jednotné. Oba protichůdné názory (jak pozitivní, tak negativní) mají jistě svá opodstatnění.

Zjednodušování textů pro potřeby sluchově postiženého čtenáře v závislosti na jeho aktuálních jazykových kompetencích, bývá předmětem kritiky především psycholingvistů. Přichází s názorem, že by se dítě se sluchovým postižením mělo učit pracovat s originálními texty. Jejich zjednodušováním se, podle názorů psycholingvistů, brzdí vývoj dítěte. Je přirozené, že ani slyšící dítě nezná v textu všechna slova, to však nebrání pochopení obsahu celého textu. Dle psycholingvistů je pro čtení s porozuměním důležitější, aby se dítě naučilo využívat informací získaných z textu a vlastních zkušeností se světem. (Krahulcová, 2002)

¹³ Hrdlička (1995, s. 27) rozlišuje funkční ekvivalenci **formální**, v tom případě se jedná o „co nejvěrnější přetlumočení obsahových a formálních rysů originálu“, **dynamickou**, která je založena na „principu stejného účinku předlohy a překladu na čtenáře“, **sémantickou**, jejímž předmětem je „vztah sémantického obsahu významu obou textů“, **stylistickou**, která usiluje o „adekvátní předání obsahu originálu při zachování stylistických a expresivních zvláštností“, **pragmatickou**, kterou charakterizuje „shoda účinku na čtenáře“ a **kommunikační**, při které „nastává vztah shody komunikační hodnoty obou textů.“

Naopak na pozitivní vliv adaptací poukazuje např. Bischofová (2005), která adaptaci považuje za jednu z možných cest jak dítěti s nedostatečnou jazykovou kompetencí zpřístupnit významná literární díla, a zpřístupnit mu tím kulturní a etický odkaz národního i světového literárního dědictví.

Pozitivní přínos v tvorbě upravených textů vidí i Souralová (2002), která zdůrazňuje, že snahou všech tvůrců upravených textů je především zprostředkovat čtenáři citové prožitky a vybudovat u nich kladný vztah ke knihám i k jazyku. Zároveň však připouští oprávněnost argumentací odpůrců, kteří poukazují zejména na to, že nový text ztrácí charakteristické rysy originálu, že nejsou při úpravě používány stejné jazykové prostředky apod.

5.3 Technika přepisu textu

Technikou přepisu textu máme na mysli vytvořený soubor základních východisek a strategií, jež určitým způsobem usnadní práci každému, kdo se zabývá úpravou textů. Jedná se o praxi ověřená doporučení, která adaptátora provedou cestou od výběru vhodného titulu, přes možné způsoby úpravy, a která mohou adaptátorovi pomoci dovést celou práci až k efektivnímu výsledku.

Jak upravovat texty pro osoby se sluchovým postižením popisují např. Souralová (2002) a Daňová (2008). My se v dalším textu pokusíme stručně popsat faktory a blíže specifikovat některé kroky, jež mají na proces úpravy vliv, které i nám sloužily jako východiska při práci na úpravě literárního textu.

5.3.1 Přípravná fáze úpravy textu

Přípravná fáze zahrnuje proces motivace a proces rozhodování. Motivace se přímo vztahuje k procesu rozhodování, který v sobě zahrnuje důležité otázky, na jejichž

zodpovězení závisí všechny další kroky. Adaptátor si musí nejprve zodpovědět otázku, pro jakou věkovou kategorii a za jakým účelem hodlá knihu upravovat (Souralová, 2002).

Zaměření na určitou věkovou kategorii vede k charakteristickým odlišnostem ve výběru knihy i směru, kterým se bude adaptátor při úpravě ubírat. Je zřejmé, že pokud se zaměří na kategorii předškolních dětí, bude mít celý proces odlišný charakter, než v případě úpravy textu pro pubescentní čtenáře.

Fáze rozhodování je v první řadě podřízena potřebám a preferencím dětí, které jsou pro adaptátora určující. Podle Daňové (2008) by se však také při rozhodování neměl opomíjet vztah adaptátora k vybranému literárnímu dílu. Úprava knihy je časově velmi náročnou záležitostí, je tedy nutné počítat s tím, že několik následujících měsíců bude adaptátor s knihou neustále pracovat. V případě, kdy je vybrán titul, který adaptátora nezaujme, nelíbí se mu, nebo k němu nemá vytvořený žádný vztah, vystavuje se tak celý proces úpravy riziku. Je pravděpodobné, že se takový vztah negativně odrazí na konečném výsledku práce. Naopak v případě, kdy dítě pozná a vycítí adaptátorovo zaujetí, ne-li dokonce nadšení z knihy, patrně se toto nadšení přenesení i na čtenáře.

5.3.2 Fáze úpravy

Jakmile jsou zodpovězeny otázky důležité pro výběr titulu a přípravná fáze úspěšně dokončena, dostává se adaptátor do fáze úpravy (adaptačního stadia). Toto stadium je možné rozčlenit do několika dílčích kroků, na které je nutné se detailněji zaměřit. Záleží však na samotném adaptátorovi, v jakém pořadí a v jaké míře se bude jednotlivým krokům věnovat.

V následujícím textu jednotlivé kroky, realizované při tvorbě upraveného textu, ve stručnosti nastíníme. Kroky, kterým je podle našeho soudu třeba věnovat bližší pozornost, doplníme podrobnějšími informacemi. Budeme přitom vycházet z doporučení Souralové (2002).

- **Určení hlavní dějové linie příběhu**

Seznámení s obsahem knihy je důležité pro udržení ústřední dějové linie příběhu. Při úpravách se často pracuje s různými postupy, přispívajícími ke snadnějšímu porozumění textu, jako je redukce rozsahu textu, nárůst textových jednotek či reorganizace částí textu. Užívání všech těchto postupů je spojeno s nebezpečím spočívajícím v odvádění pozornosti od hlavní dějové linie, proto je nezbytné být si tohoto nebezpečí vědomi a snažit se mu předejít.

- **Úprava délky textu**

Již při prvním seznamování s textem je nezbytné rozhodnout, které informace jsou v textu relevantní, tudíž bude nutné je i v upraveném textu zachovat, a které jsou redundantní, a je tedy možné je v upraveném textu vynechat.

Vynecháním některých nepodstatných informací v textu dochází k redukci jeho původního obsahu. Je ovšem důležité mít na paměti, že čtenář se sluchovým postižením má jen omezenou možnost si vypuštěné informace doplnit sám z kontextu. Je proto nezbytné velice pečlivě zvážit, které informace si můžeme dovolit vynechat. Většinou se přistupuje k vynechání informací, jejichž absence nenaruší vnitřní stavbu textu (př. dlouhé popisy, nepodstatné dějové odbočky, vedlejší postavy, které hrají v ději jen okrajovou roli apod.)

V opačné situaci adaptátor rozhoduje o přidání informací důležitých pro zvýšení komunikativnosti textu, v takovém případě dochází k rozšíření textu. Amplifikace se nejčastěji realizuje mimo hlavní dějovou linii ve formě vysvětlivek, aby nebyl čtenář neustálými odbočkami připravován o napětí a přirozenou gradaci děje.

- **Úprava sledu událostí v textu**

V některých případech je nutné, z důvodu udržení chronologické posloupnosti, a tedy i větší srozumitelnosti děje, přistoupit k restrukturalizaci některých kapitol. Může dojít k přesouvání celých kapitol, nebo některých informací v rámci kapitol, sloučení nebo vynechání některých kapitol.

- **Gramatická úprava textu**

Problematickým jevům z oblasti gramatiky jazyka jsme se v předchozím textu již věnovali (viz kapitola 4.1.2), proto zde doplníme pouze několik informací z oblasti syntaxe.

Znalosti zákonitosti tvoření vět a souvětí jsou podstatné pro zvládnutí každého jazyka. Pro pochopení smyslu sdělení totiž nestačí pouze znát významy všech slov, pokud nedokážeme určit jejich syntagmatické vztahy. V textu nejčastěji působí problémy složitá souvětí a nedokončené věty. Tyto potíže však není zcela jednoduché eliminovat pouhým nahrazením souvětí větami jednoduchými, neboť podle Smetáčka (1988) není obtížnost textu určena pouze délkou věty, ale také délkou slov, počtem rozdílných slov, či slovnědruhovým zastoupením v textu.

Možností, jak zpřístupnit text, je zvýšení míry jejich explicitnosti v syntaktické rovině. To znamená, že ve většině případů budeme ve větách užívat podmět vyjádřený zájmenem nebo plnovýznamovým pojmenováním. V některých případech však může vyjádření podmětu zájmenem činit potíže. Předmět řeči, ke kterému zájmeno odkazuje, je totiž nutné správně identifikovat, s čímž mívají sluchově postižené děti s malými čtenářskými zkušenostmi velké problémy. Z toho důvodu je někdy vhodnější použít plnovýznamová pojmenování. (Červinková, 2002)

Explicitnost v syntaktické rovině zvyšuje také výběr vhodných spojovacích výrazů. Např. spojka *ale* je v odporovacím poměru explicitnější než spojka *a*. Stejně tak ve vtahu důsledkovém je spojka *a* méně explicitní, než *proto*, *a proto*, *tedy*, *taktéž*. (Svoboda, 1972)

V oblasti syntaxe je dále důležité všimnout si syntaktické složitosti a pasivního vyjadřování. Zejména pasivní konstrukce jsou považovány pro neslyšícího čtenáře za velmi obtížné. Receptu textu je možné usnadnit nahrazením pasivních konstrukcí aktivními, popř. užitím pasiva opisného s vyjádřeným agentem (př. *Domy jsou stavěny dělníky*). (Červinková, 2002)

- **Práce s grafickou stránkou textu**

Výtvarný doprovod knihy zahrnuje grafickou úpravu (úprava obálky, grafické členění textu, písmo, ...) a ilustrace. Volba výtvarného doprovodu se odvíjí od věku čtenáře a je velmi důležitým faktorem ovlivňujícím vztah čtenáře ke knize.

Upravený text lze podle Daňové (2008) doplnit různými druhy ilustrací.

Může se jednat o **ilustrace umělecky zaměřené**, které jsou pro dětské čtenáře, zejména pak čtenáře se sluchovým postižením, téměř nezbytné pro dokreslení atmosféry příběhu. Ilustrace pomáhá dětem vytvořit si určitou představu postav a děje.

Dalším typem ilustrací, hojně využívaných zejména v textech pro začínající čtenáře, jsou **ilustrace**, které slouží **k vysvětlení neznámých slov**. Jedná se ve většině případů o jednoduché výstižné obrázky, zařazované jako pomocné vysvětlivky.

V některých případech je vhodnější pro pochopení děje využít **ilustrací přispívajících k jeho lepšímu pochopení**, než složitého slovního popisu, který by u čtenářů adekvátní představy vyvolával obtížně.

5.3.3 Kontrolní fáze

Kontrolní fáze úprav, tzv. proces ověřování, prostupuje celou fází úpravy textu. V průběhu jeho tvorby vzniká řada mezičlánků mezi textem výchozím a cílovým, jejichž srozumitelnost je nezbytné neustále ověřovat čtenáři, pro které je text určen.

Daňová (2008) doporučuje při ověřování srozumitelnosti spolupracovat s osobou, která je s dítětem v intenzivním kontaktu, zná jeho zájmy a možnosti (nejen čtenářské). Je tedy vhodné požádat o spolupráci rodiče nebo učitele apod.

Možností, jakým způsobem srozumitelnost textu ověřovat, existuje několik. Při jejich výběru je důležité brát v úvahu zejména věk čtenářů a úroveň jejich jazykových kompetencí. Uvádíme některé možnosti ověřování srozumitelnosti podle Daňové (2008):

- **reprodukce přečteného** – tento způsob ověřování vyžaduje velmi dobrou aktivní znalost jazyka,
- **ověřování porozumění pomocí obrázků** je možné realizovat vyhledáváním obrázků, které se vztahují k obsahu přečteného, sestavováním osnovy příběhu podle obrázků, vyjádřením obsahu vlastním grafickým projevem,
- **jazyková cvičení** – cvičení na doplňování slov v rámci věty, nebo doplňování vět v rámci souvislého textu, nahrazování jednoho pojmu ve větě jiným odpovídajícím pojmem,...
- **odpovědi na otázky** – vhodně formulované otázky jsou účinnou metodou zjišťování porozumění. Odpovědi je možné realizovat písemnou nebo mluvenou formou.
- **metody vyžadující samostatné, tvůrčí myšlení** – úkolem může být vyjádření hlavní myšlenky textu například vymyšlením vhodného nadpisu; rozvinutí situace vlastním pokračováním příběhu apod.

5.3.4 Zhodnocení upraveného textu

Ověřením srozumitelnosti textu by práce adaptátora ještě neměla úplně skončit. Daňová (2008) upozorňuje na důležitost závěrečného zhodnocení, v němž by si měl každý adaptátor zodpovědět, nakolik se původní předpoklady a očekávání shodují s výsledkem, zda se úpravou textu podařilo realizovat prvotní záměry. Je třeba počítat s možností, že přes veškerou snahu adaptátora si děti k upravenému textu cestu nenajdou. Je důležité nenechat se touto skutečností odradit. Na pozitivní přijetí knihy čtenářem má vliv velké množství faktorů, které působí na každého individuálně, nelze proto očekávat, že se knize dostane kladného přijetí od všech čtenářů.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úprava literárního textu

V praktické části, kterou plynule navážeme na předchozí kapitoly, se zaměříme na úpravu konkrétní beletrie. Při práci budeme vycházet z poznatků uvedených v teoretické části. Konkrétní popis celého procesu úpravy vybrané beletrie potom bude vycházet z kroků podle Daňové (2008), uvedených v předchozí kapitole (kapitola 5), které jsme modifikovali pro potřeby vlastní úpravy.

6.1 Cíle vlastní úpravy

Při stanovení cíle práce jsme vycházeli ze zvoleného tématu práce. Naším cílem je vytvoření textu, odpovídajícího aktuálním jazykovým kompetencím skupiny žáků se sluchovým postižením, který zároveň pro čtenáře bude přitažlivý a blízký jejich zájmům. Je nám známo, že pro kladné přijetí konkrétního literárního díla je důležité, aby se ke čtenáři dostalo ve správném věku. V případě, že tento věk mine, stává se pro čtenáře již navždy ztraceným. Tento fakt platí také u čtenářů se sluchovým postižením, v jejich případě je ale situace komplikovanější. Musíme si uvědomit, že úroveň čtenářských kompetencí je u žáků se sluchovým postižením vždy nižší (v závislosti na hloubce sluchové vady) než u jejich intaktních vrstevníků. Pokud tedy chceme dítěti se sluchovým postižením vybrat titul, který je přiměřený jeho čtenářským dovednostem a jazykovým kompetencím, musíme často sáhnout po titulu, který pro něj již není zajímavý z hlediska obsahu. Nemůžeme očekávat, že pubescentní čtenář si se zájmem přečte dílo, které je dedikováno podstatně mladšímu čtenáři. Takové dílo sice může odpovídat jeho jazykovým kompetencím, ale nikdy nemůže dosáhnout žádoucího emocionálního prožitku z díla, neboť čtenář má již zcela odlišné zájmy a preference.

Cílem práce je vytvoření upraveného díla, které bude přiměřené jazykovým kompetencím čtenářů se sluchovým postižením a usnadní jim chápání recipovaného textu. Důležitým faktorem pro nás je, aby upravená kniha zprostředkovala čtenářům především určitý emocionální prožitek. Upravené texty vnímáme jako cestu k samostatnému čtení a věříme, že prostřednictvím jednodušších textů mohou čtenáři získat kladný postoj ke knihám i českému jazyku, který je v budoucnu přivede k touze přečíst si díla v originále, tak jak byla napsána autorem.

6.2 Proces výběru knihy pro úpravu

Nejdůležitější otázkou a také prvním krokem, který bylo nutné učinit před samým započatím práce, byl výběr knihy. Abychom se však do výběru mohli pustit, bylo důležité ujasnit si, jaké věkové kategorii zamýšlíme upravenou knihu věnovat. Po delších úvahách jsme se rozhodli zaměřit na prepubescentní čtenáře, tedy děti ve věku přibližně 11 – 13 let¹⁴.

Představu o knize jsme chtěli mít vytvořenou ještě před navázáním kontaktu s pedagogy a žáky základní školy pro sluchově postižené, které jsme následně požádali o spolupráci při ověřování srozumitelnosti a korekturách námi vytvořeného textu.

Volba knihy byla dlouhodobým procesem. Při rozhodování nad výběrem konkrétního titulu jsme se přiklonili k možnosti vycházet ze seznamu literárních titulů pro děti a mládež od autorů oceněných literárními cenami (např. Zlatá stuha, Cena Astrid Lindgrenové, Cena Hanse Christiana Andersena), z návštěv knihkupectví, kde jsme se zajímali, které tituly se u dětí těší největší oblibě a komparace námi zjištěných informací s výsledky některých výzkumů zabývajících se otázkou dětského čtenářství a jejich oblibou jednotlivých literárních žánrů (Chaloupka, 1982; Smetáček, 1988; Lederbuchová, 2004). Inspirací pro nás také byla možnost nahlédnout do „sbírky“ již vytvořených upravených textů, které již několik let vznikají v rámci diplomových prací studentů speciální pedagogiky PdF UP Olomouc

¹⁴ Vymezení období pubescence není v literatuře jednotné. Chaloupka (1971) vidí ve shodě s Příhodou (1963) počátek pubescence již před 11. rokem a její trvání do 15. roku. Marhounová (1996) dělí věk dítěte od 11 do 15 let na prepubertu (11 - 13 let) a pubertu (13 – 15 let).

ve spolupráci s pedagogy ze škol pro sluchově postižené v rámci celé republiky. Na základě těchto srovnání jsme nakonec vytvořili seznam několika možných titulů.

V další fázi rozhodování se nám nabízelo několik možností, jimiž bychom konečného výběru dosáhli. Brali jsme v úvahu možnost obrátit se přímo na dětské čtenáře, kterým bude upravený titul určen. Aktivní zapojení dětí do procesu rozhodování by totiž pro děti mohlo být zároveň motivací k četbě.

6.2.1 Karlík a továrna na čokoládu

Nakonec jsme pro úpravu zvolili knihu Roalda Dahla¹⁵ *Karlík a továrna na čokoládu*, s níž jsme se již dříve měli možnost setkat v knižní, ale také filmové podobě, a „na první přečtení“ nás zaujala. Jedná se o příběh pro děti s prvky pohádky, s klasickou (chronologickou) textovou výstavbou. Děj příběhu je na první pohled poměrně jednoduchý, není komplikovaný přílišnými dějovými odbočkami. Při bližším seznámení však zjistíme, že příběh komplikuje velké množství fakultativních postav s neobvyklými jmény, které komplikují čtenářovu orientaci. V některých případech není zcela jasné, kde se která z postav nachází, kdo hovoří, koho oslovuje apod. Další komplikací jsou jazykové hry se slovy, kterých autor hojně využívá v celém textu, užívání slovních vtipů, frazeologismů či obrazných přirovnání. Vytváření slovních novotvarů, pro plně smyslově vybaveného čtenáře tak přitažlivých, je pro čtenáře se sluchovým postižením prvkem značně komplikujícím porozumění textu. Ve snaze zprostředkovat čtenáři srovnatelný prožitek z knihy nám tyto jazykové prostředky přichystaly řadu nelehkých úkolů, se kterými jsme se během úpravy textu museli vypořádat.

Domníváme se, že upravený text bude možné využít nejen k rozvoji čtenářských dovedností v hodinách českého jazyka, ale předpokládáme také jeho efektivní výchovné využití. Kniha pojednává o skupině dětí, jež jsou v průběhu příběhu postupně vytrestány

¹⁵Informace o autorovi, jeho životě a díle dostupné z: <http://www.roalddahl.com/>

za své špatné vlastnosti, zlozvyky a nevychovanost. Čtenář má možnost vidět, jaký osud zlé a neposlušné děti čeká.

Hravost a lehkost, s níž je kniha napsána, a jež si získává velkou oblibu u dětských čtenářů po celém světě, v nás vzbudila zvědavost, zda se kniha dočká kladného přijetí i mezi čtenáři se sluchovým postižením.

6.3 Průběh a způsob úpravy textu

V následujících kapitolách budeme procházet jednotlivými kroky úpravy (redukce, reorganizace atd.) tak, jak jsme je již stručně popsali v kapitole (5.3). Konkrétní problémové situace se pokusíme prezentovat na srovnání ukázek výchozího a námi upraveného textu. Zaměříme se jak na obsahové úpravy jednotlivých inovovaných kapitol, tak i na gramatickou úpravu textu. Neméně důležitou součástí práce je problematika tvorby vysvětlivek a ilustrací, proto jim bude v následujícím textu také věnována pozornost. V závěru se ve stručnosti zmíníme o možnostech ověřování srozumitelnosti textů pomocí doplňujících úkolů.

6.3.1 Úprava délky textu

Než začneme s úpravou textu, je důležité seznámit se s obsahem knihy. Jakmile knihu přečteme, měli bychom být schopni stanovit základní dějovou osnovu příběhu a rozhodnout, které informace jsou v textu relevantní, a proto je v cílovém textu zachováme (buť v pozměněné podobě), a které jsou redundantní (nadbytečné), tudíž jejich vynechání nenaruší celkovou soudržnost cílového textu. Při rozhodování o výběru informací je výhodou, pokud příběh dobře známe.

Úprava úvodní kapitoly nám při práci nečinila téměř žádné potíže. Tak jako ve většině knih i v námi vybraném titulu byla úvodní kapitola pojata gramaticky jednoduše, tak aby

obtížností neodradila čtenáře hned zpočátku. Pro nás bylo zásadní, vzhledem k využití textu pro čtenáře se sluchovým postižením, tuto jednoduchost udržet ještě ve větší míře. Originální kniha obsahuje úvodní kapitolu, ve které je čtenář seznámen s informacemi o jednajících osobách a o prostředí, ve kterém se bude děj odehrávat, a může si tak utvořit o příběhu základní představu. Přesto jsme považovali za nezbytné, již v úvodu do koncepce knihy zasáhnout rozšířením jejího obsahu. Již zmíněný soubor základních informací jsme ještě poněkud rozšířili vytvořením vlastní předmluvy v úvodu knihy. V ní se čtenáře navíc dozví, že se mu dostává do rukou příběh, ve kterém se objevují prvky pohádky. Neměl by tak být překvapen, že se v něm mohou vyskytovat kouzelné prvky a imaginární postavy. Poskytnutí uceleného souboru vstupních informací pokládáme za důležité pro pochopení dějových souvislostí, které by si čtenář z původního textu musel odvodit sám na základě vysvětlujících vstupů v průběhu čtení. Předpokládáme, že pokud se čtenář s prostředím seznámí hned v úvodu, bude se potom moci lépe soustředit na čtení a dosáhnout co nejvyšší relevance všech sdělení interpretovaných upraveným textem. Ukázku předmluvy uvádíme v příloze (viz Příloha č. 1 **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! alezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**).

V dalších kapitolách jsme již zjistili, že celý přepis nebude stejně snadný, jako vytvoření úvodní kapitoly. Příběh začínají komplikovat dějové odbočky, větší množství současně jednajících postav, retrospektiva, rozsáhlé popisy prostředí, popisy zázračných vynálezů, apod.

Udržení srozumitelnosti a jednoduchosti textu se stává náročnějším také proto, že s ohledem na cílovou skupinu čtenářů máme k dispozici omezené jazykové prostředky. Přestože se v upravené verzi knihy snažíme zprostředkovat čtenáři informace pokud možno rovnocenné s originálem, množství informací převedených z originálního díla do upraveného textu není totožné. Modifikovali jsme jak délku textu, tak jeho obtížnost. V následujícím textu se budeme věnovat popisu dalších úprav, které jsme v souvislosti s délkou textu a v závislosti na posouzení důležitosti informací museli provést.

Rozhodnutí o tom, které pasáže textu jsou natolik podstatné, aby zůstaly zachovány, a které jsou postradatelné, nebylo jednoduché, neboť tento výběr závisí na mnoha faktorech,

které je třeba brát v potaz. Při úpravách jsme vycházeli z jazykových kompetencí neslyšících čtenářů.

Zejména při zkracování textu (kompresi) je důležité brát v potaz omezenou možnost sluchově postižených čtenářů doplnit si vypuštěné informace z kontextu. Tato omezená možnost usuzování nových faktů z jiných je podle Suralové (2002) zapříčiněna malou zkušeností s užíváním českého jazyka, ale také kvalitou inferenčních procesů neslyšících. Aby čtenář správně pochopil například text: *Karlík uviděl pod obalem hnědou tabulku čokolády – nic víc*, musí si recipient na základě této informace domyslet, zda Karlík našel Zlatý kupon, či nenašel. Jestliže dojde k chybnému výkladu vnímaného textu, může neslyšící čtenář získat nepřesné informace, které naruší koherenci jednotlivých výpovědí a tím zapříčiní nepochopení celého textu. Z toho důvodu jsme se snažili v cílovém textu vynechávat pouze informace, jejichž absence nenaruší stavbu příběhu a neztíží jeho pochopení.

Nejčastěji jsme přistoupili k vypuštění dlouhých popisných pasáží, podružných dějových odboček či vedlejších postav, které se v ději objeví jen sporadicky a hrají pouze okrajovou roli. V upravené části textu desáté kapitoly jsme se rozhodli vypustit popis krajiny, neboť by její dlouhý popis ztěžoval orientaci v textu a odváděl pozornost čtenáře od hlavní dějové linie, mimo to se domníváme, že by jeho verbální prezentace nevyvolala ve čtenáři adekvátní představu.

Ukázka originální části textu desáté kapitoly - *Bucketovi začínají třít nouzi*, ve které je popisováno počasí a krajina v zimě (Dahl, 2010, s. 55):

V průběhu následujících čtrnácti dnů uhodily mrazy. Nejprve napadl sníh. Začal se sypat znenadání, právě když se jednoho rána Karlík Bucket chystal do školy. Stoupl si k oknu a pozoroval, jak se z ocelově šedé, ledové oblohy snášejí obrovské chomáče sněhu.

Navečer bylo už sněhu kolem domku na metr vysoko a pan Bucket musel ode dveří k cestě proházet pěšinu.

Za sněhem se přihnál mrazivý vítr a dul pak bez přestání dlouhé dny a týdny. Ach, to byla krutá zima! Ať se Karlík dotkl, čeho chtěl, všechno bylo jako z ledu, a sotvaže jen vykročil z domu, zařízl se mu vichr do tváří jako nůž.

Ledový průvan se honil i uvnitř domku, kam pronikal škvírami kolem okenních rámců a zpode dveří, a nebylo kam před ním uniknout. Čtyři staroušci, zachumlaní až po bradu, leželi mlčky v posteli a marně se pokoušeli zahřát svoje staré kosti. Rozruch se Zlatými kupony upadl již dávno v zapomnění. Myšlenky celé rodiny se teď točily pouze kolem dvou životně důležitých otázek: jak se zahřát a jak se dosyta najíst. [...]

Ukázka upraveného textu desáté kapitoly - *Přichází zima*:

Uplynulo několik týdnů. Za okny padal sníh a mrzlo. Celé dny foukal ledový vítr. Byla velká zima.

Na Zlaté kupony si už nikdo ani nevzpomněl. Zima trvala dlouhé měsíce a Bucketovi měli velký hlad. Karlík byl hubenější a hubenější. [...]

V upravené ukázce si můžeme všimnout, že v textu byly, z důvodu snížení obtížnosti, použity jednoduché věty. Z textu byla vynechána přirovnání a obrazná pojmenování, která by mohla čtenáře se sluchovým postižením mást, doslovným výkladem (např. ve spojení *vítr se mu zařízl do tváře* nebo *průvan se honil uvnitř domku*). Dále jsme přistoupili k vynechání vícestupňových rozvití větných členů a omezili užívání dlouhých vsuvek. Slovní spojení *kupony upadly v zapomnění* jsme nahradili jednoznačnějším vyjádřením *nikdo už si na Zlaté kupony nevzpomněl*. V upraveném textu jsme vynechali informace o „staroušcích“, které s hlavní dějovou linií přímo nesouvisí, jsou pouze doplňující informace.

Jsme si vědomi, že ne vždy je jednodušší text, který obsahuje pouze známá slova, také obsahově srozumitelnější. Odstraněním veškerých ilustračních slov z textu, nebo nahrazením neobvyklých slov slovy běžnými, narušujeme nejen charakteristický sloh autora originální předlohy, ale navíc tvoříme text, který obsahuje příliš málo informací pro vytvoření adekvátní představy. Takový text je potom pro čtenáře velmi abstraktní, tudíž velice náročný na představivost. Text, který na první pohled může vypadat jednoduše, tak může činit čtenáři mnohem větší potíže s pochopením. Pro srovnání uvádíme dvě verze námi upraveného textu.

Ukázka velmi zjednodušené verze části textu kapitoly třetí - *Tajemní dělníci*:

Další večer dědeček Pepa povídal dál.

„Musím ti ještě něco říct, Karlíku,“ povídal dědeček Pepa. „Do Wonkovy továrny nechodí žádní dělníci. Nikdo do továrny nechodí a nikdo z továrny nevychází. Nikdy.“

Karlík tomu nemohl věřit a povídal: „To přece není možné. Někdo do továrny chodit musí. Někdo musí v továrně pracovat. Kdo vyrábí všechny čokoládové dobroty?“

Dědeček Pepa povídal dál: „Brána do továrny je pořád zamčená. Na bráně je tlustý řetěz a veliký zámek. Viděls někdy bránu otevřenou?“ ptal se dědeček Pepa Karlíka.

Karlík přemýšlel a povídal si: „Dědeček Pepa má pravdu. Nikdy jsem neviděl bránu otevřenou.“

„Kdo v továrně pracuje?“ ptal se Karlík.

„To nikdo neví,“ povídal dědeček Pepa. [...]

Ukázka části textu třetí kapitoly ve finální podobě:

Druhý den večer dědeček Pepa pokračoval v povídání.

„Musím ti ještě něco říct, Karlíku,“ povídal dědeček Pepa. *„Před několika lety pracovaly v továrně pana Wonky tisíce lidí. Jednoho dne ale pan Wonka všem dělníkům řekl, aby šli domů a už se nikdy do továrny nevraceli.“*

„Proč to udělal?“ ptal se Karlík.

Dědeček Pepa povídal: *„Panu Wonkovi se začaly ztrácet tajné recepty. Báł se, že mu dělníci všechny recepty ukradnou. Kdyby mu je vzali, už nikdy by nemohl vyrábět všechny dobroty. Proto pan Wonka nechtěl, aby dělníci do továrny chodili. Zavřel bránu a už do továrny nikoho nepustil.“*

„Ale kdo dnes v továrně pracuje?“ ptal se Karlík.

„To nikdo neví. Brána do továrny je zamčená. Na bráně visí tlustý řetěz a veliký zámek. Nikdo nechodí do továrny a nikdo z továrny nevychází ven. Nikdy,“ povídal dědeček Pepa.

Karlík povídal: *„Někdo musí v továrně pracovat. Někdo přece musí vyrábět všechny čokoládové dobroty. Ale kdo?“*

„To je velká záhada,“ povídal dědeček Pepa. [...]

Přestože první verze textu vypadá na první pohled jednoduše, po přečtení zjistíme, že z textu není vůbec zřejmé, proč pan Wonka továrnu na čokoládu zavřel. Pokud bychom tuto první verzi použili, připravili bychom čtenáře o důležitou informaci, která je nezbytná pro pochopení celé situace. Z toho důvodu jsme se rozhodli použít druhou verzi textu, přestože je rozsáhlejší a obsahuje větší množství obtížných slov. Domníváme se, že druhá verze čtenáři poslouží k vytvoření jasnější představy o probíhajícím ději. Možným způsobům vysvětlení obtížných či neznámých slov se budeme věnovat v samostatné kapitole, proto je zatím v textu ponecháme bez povšimnutí.

V případě některých dalších kapitol bylo nutné do cílového textu přidat důležité informace, abychom dosáhli větší srozumitelnosti. Nejčastěji se jednalo o doplňující jazykové informace. Pokud jsme tímto způsobem museli do textu zasáhnout, snažili jsme se ve většině případů cílový text doplnit vysvětlivkami umístěnými mimo hlavní dějovou linii, abychom čtenáře častým odbočováním nepřipravili o napětí a přirozenou gradaci děje. Pouze v ojedinělých případech jsme přistoupili k vložení informace přímo do hlavní dějové linie z důvodu lepší srozumitelnosti.

Příkladem může být kapitola sedmnáctá *Augusta vcucne potrubí*, ve které je popisováno, jak chlapec spadne do čokoládové řeky, z níž ho nasaje obrovské skleněné potrubí. Při přepisu z výchozího textu jsme do cílového přidali informace o tom, kde se v továrně potrubí nachází, k čemu slouží a upřesnili tak čtenáři okamžitě jeho význam a funkci.

V kapitolách s menším rozsahem (např. kapitoly *Zlaté kupony*, *Karlíkovy narozeniny*, *Dědeček Pepa se odhodlá k riskantnímu podniku*) nebylo nutné do textu příliš zasahovat, tudíž se nám dařilo zachovat v upraveném textu velkou část informací. V upraveném textu jsme užili krátkých vět a jednodušších souvětí.

Ukázka originální části textu z kapitoly deváté - *Dědeček Pepa se odhodlá k riskantnímu podniku* (Dahl, 2010, s. 52):

Když přišel na druhý den Karlík ze školy domů a nakoukl do pokoje dědečků a babiček, zastihl vzhůru pouze dědečka Pepu. Ostatní tři starouškové hlasitě pochrupávali.

„Pššš!“ zašeptal dědeček Pepa a přivolal Karlíka prstem k sobě. Karlík se po špičkách přiblížil a sklonil se k dědovi. Stařík se na něj potměšile zazubil a počal štrchat jednou rukou pod polštářem. Když ji opět vytáhl, svíraly jeho prsty prastarý kožený míšek. Obrátil ho naruby a na peřinu vypadl jediný stříbrný deseticent. „To je můj tajný poklad,“ zašeptal dědeček. „Nikdo o něm nemá ani potuchy. A my dva se teď ještě jednou pokusíme o ten poslední kupon. Co ty na to? Ale musíš skočit pro čokoládu.“ [...]

Ukázka upravené části textu:

Když přišel Karlík druhý den ze školy domů, dědeček Pepa už na něho čekal.

„Pššš!“ šeptal dědeček a přivolal Karlíka k sobě.

Dědeček sáhl pod polštář a vytáhl starý kožený pytlíček. Karlík nastavil dlaň a dědeček z pytlíčku vysypal tři mince.

„*To je můj tajný poklad,*“ šeptal dědeček Pepa. „*Rychle vezmi ty mince a utíkej koupit Wonkovu čokoládu. Musíme ještě jednou zkusit najít Zlatý kupon!*“ povídal dědeček Karlíkovi. [...]

Pro usnadnění vnímání jazykové struktury jsme v naší verzi upraveného textu využili pro přímou řeč odlišné grafické zvýraznění.

6.3.2 Úprava sledu událostí v textu

Abychom udrželi přímou dějovou linii, chronologický sled událostí a omezili opakování již uvedených informací v celém příběhu, museli jsme v některých situacích přistoupit k přeskupení, vynechání či sloučení některých kapitol. Domníváme se, že tento

zásah usnadní čtenáři orientaci v cílovém textu. Z důvodu úpravy sledu událostí a přesouvání některých informací v rámci jednotlivých kapitol jsme byli nuceni změnit názvy některých kapitol oproti originálu. Přesunutím důležitých informací, nebo sloučením kapitol dohromady se mohlo stát, že původní název nebyl vzhledem k upravenému obsahu výstižný. V příloze (viz Příloha č. 2) přikládáme pro srovnání oba seznamy kapitol, jak originální, tak námi upravený. Je nezbytné podotknout, že některé nové názvy s výše uvedenými důvody nesouvisí, ale bylo nutné je změnit z důvodu jazykové obtížnosti (např. kapitola desátá byla původně opatřena názvem *Bucketovi začínají třít nouzi*, kapitola devatenáctá *Vynalézací laboratoř – věčné zavřihubky a vlasové nudle*).

V upraveném textu došlo k vynechání kapitoly třetí *Pan Wonka a indický princ*, která odkazuje na události v minulosti, které nesouvisí s hlavní dějovou linií a neobsahuje žádné zásadní informace. Dospěli jsme k názoru, že by kapitola zbytečně odváděla pozornost čtenáře a narušovala přímý běh děje, proto jsme se rozhodli tuto kapitolu v upraveném textu zcela vynechat.

Z jiného důvodu jsme vynechali kapitolu dvacátou třetí *Vykulené cukrkandlové krychle*, která rovněž představuje dějové odbočení. Celá pointa kapitoly je založena na jazykové hře se slovy. Výraz *vykulené* je jednajícími osobami záměrně ztotožněn s významem *kulaté*, z čehož v příběhu vzniká situace nedorozumění mezi postavami. Domníváme se, že situace je velmi obtížně pochopitelná pro čtenáře se sluchovým postižením, kterému by na veselém nedorozumění nepřipadalo nic vtipného. Pro ilustraci uvádíme ukázkou z dvacáté třetí kapitoly.

Ukázka části textu dvacáté třetí kapitoly – *Vykulené cukrkandlové krychle* (Dahl, 2010, s. 145):

„Vidíte!“ jásal pan Wonka. „Vykulené krychle z cukrkandlu!“

„Já na nich nic kulatého nevidím,“ namítl Miky Telekuk.

„Vždyť jsou to kostky,“ řekla Verkuka Saltini. „Docela obyčejné krychle.“

„Jistěže jsou to krychle,“ přisvědčil pan Wonka. „Nic jiného jsem jaktěživ netvrdil,“ řekl pan Wonka. „Řekl jsem, že jsou vykulené.“

„Ale vždyť na nich nic vykuleného není!“ odporovala Veruka Saltini. „Jsou to přece krychle!“

„A jsou vykulené,“ trval na svém pan Wonka. [...]

[...] Vytáhl z kapsy klíč, odemkl dveře a prudce je otevřel... a náhle... ty dlouhé řady cukrkandlových kostek vykulily oči a zvědavě je otočily ke vchodu, kdo to přichází. Hleděly na pana Wonku, vykulené jako tenisáky. [...]

Se změnou sledu událostí v textu souvisí také další problém, který jsme museli v upraveném textu řešit. Ve výchozím textu se vyskytují některé kapitoly, které jsme považovali za příliš rozsáhlé a množstvím informací pro čtenáře náročné. Rozhodovali jsme se proto, jakým způsobem dosáhnout optimální délky textu.

V celém průběhu úpravy jsme se neustále snažili dodržet členění kapitol do krátkých, relativně ucelených celků (většina kapitol nepřesahuje délku jedné, maximálně jedné a půl strany textu), které by měl být čtenář schopen přečíst najednou. Rozsáhlejší kapitoly by nám nezapadaly do zamýšleného konceptu. Proto jsme brali v úvahu možnost vypuštění méně důležitých informací z výchozího textu. Tuto možnosti jsme po další úvaze zamítli z důvodu velkého množství důležitých informací obsaženého v původním textu, o které jsme čtenáře upravené verze nemohli připravit, aniž bychom narušili srozumitelnost textu. Rozhodli jsme

se proto pro rozčlenění stávající kapitoly do několika samostatných částí. Každou novou kapitolu jsme opatřili vlastním názvem podle obsažených informací.

Zmíněným způsobem jsme rozdělili například kapitolu šestou *První dva nálezci*. Již samotný obsah a členění kapitoly k rozdělení vybízí. V první části kapitoly je čtenář seznámen s prvním nálezcem Zlatého kuponu a způsobem, jakým kupon našel. Z této části kapitoly jsme vytvořili samostatnou kapitolu s názvem *První nálezce Zlatého kuponu*. Druhá část původní kapitoly čtenáře stejným způsobem seznamuje s druhým nálezcem Zlatého kuponu. V našem textu jsme pro ni vytvořili kapitolu s názvem *Druhý nálezce Zlatého kuponu*. Výhodou rozčlenění textu do kratších částí je větší srozumitelnost textu s množností postupného zpracování nových informací.

Ze stejného důvodu jsme rozdělili také původní čtrnáctou kapitolu *Pan Willy Wonka*. Na začátku kapitoly autor čtenářům představuje pana Willyho Wonku, v další části potom popisuje, jak pan Wonka hosty v továrně vítal a co děti po vstupu do továrny viděly. My jsme text opět rozdělili do dvou samostatných kapitol. První kapitolu s názvem *Pan Willy Wonka* a druhou kapitolu s názvem *Továrna na čokoládu*. V první kapitole se tak čtenář může soustředit pouze na seznámení s novou postavou a není zahlcován množstvím dalších informací o továrně.

Mimo již výše zmíněné důvody pro rozdělení kapitol a výhody z něho vyplývající, jsme navíc získali dostatek prostoru pro umístění většího množství ilustrací, které mohou významně ovlivnit vztah čtenáře ke knize a pozitivně ho motivovat.

Další kapitolou, jejíž rozčlenění bylo nezbytné, je kapitola dvacátá čtvrtá o Veručině dobrodružství v ořechovém sále. Rozhodující pro nás v tomto případě bylo předchozí členění kapitol vyprávějících o prohřešcích dětí a jejich následném potrestání. Až dosud bylo členění následující – jedna kapitola pojednává o prohřešku dítěte, následující samostatná kapitola popisuje, co se s dítětem stalo, jak bylo potrestáno. Pouze v případě Veručina „dobrodružství“ je členění porušeno. Z důvodu zachování jisté stabilní struktury knihy jsme se rozhodli v našem upraveném textu kapitolu, po vzoru předchozích, rozčlenit stejným

způsobem. Toto rozdělení jsme aplikovali u všech kapitol, týkajících se špatných vlastností a zvyků dětí a jejich vytrestání.

V úvodu kapitoly jsme zmínili, že udržení chronologického sledu událostí můžeme dosáhnout také sloučením kapitol, které se v původním textu nachází na různých místech, ale vztahují se k jedné události. Pokud se stalo, že se v textu související informace vyskytovaly na různých místech, považovali jsme za vhodné takové části textu sloučit.

6.3.3 Gramatická úprava textu

Jedním z největších problémů, znesnadňujících porozumění textu, je pro neslyšícího čtenáře užívání různých ustálených obrazných rčení, přenesených pojmenování a frazeologismů. Jejich nápaditost a výstižnost může být přitažlivá pro smyslově plně vybaveného čtenáře, pro čtenáře neslyšící jsou však zdrojem dalších problémů při recepci textu, jelikož jim ve většině případů nerozumí.

Vzhledem k tomu, že přenesená pojmenování jsou běžnou součástí beletrie a hojně se vyskytovaly též v některých kapitolách našeho výchozího textu, museli jsme při úpravě rozhodnout, která ponecháme a vysvětlíme jejich význam, popřípadě upravíme nebo úplně vypustíme. Níže uvádíme příklady některých námi upravených pojmenování, dále potom ta, která jsme se rozhodli z textu vynechat, neboť přímo nesouvisí s hlavní dějovou linií, nejsou nutná pro další orientaci v textu a čtenáře by pouze rozptylovala.

Příklady přenesených pojmenování vyskytujících se v textu:

Kapitola první *Karlík se představuje* (s. 14):

[...] tatínek a maminka mu tu a tam přenechali svůj oběd...ale pro kluka, který rostl jako z vody, to bylo pořád málo.

Upraveno:

Karlík rychle rostl a byl pořád hladový. Potřeboval víc jídla.

Kapitola sedmá *Karlíkovy narozeniny* (s. 43):

„Rychle ji rozbal. Jsem z toho jako na trní.“

Upraveno:

„Rychle tu čokoládu rozbal!“ povídala babička Jiřinka netrpělivě.

Kapitola osmá *Dva další kupony jsou na světě* (49):

[...] seděl před obrovskou televizní obrazovkou s očima přilepenýma na obrazovku [...]

Upraveno:

Pozorně sledoval televizní obrazovku.

Příklady přenesených pojmenování, která byla z textu vypuštěna:

Kapitola druhá *O panu Wonkovi a jeho továrně* (s. 20):

„Jsem já to kuba!“

Kapitola čtvrtá *Tajemní dělníci* (s. 28):

[...] pan Willy Wonka zmizel, jako by se do země propadl.

Kapitola desátá *Bucketovi začínají třít nouzi* (s. 55)

[...] sotvaže jen vykročil z domu, zařízl se mu víchr do tváře jako nůž.

Kapitola jedenáctá *Zázrak* (s. 64; 66):

Víš ty vůbec, jakou máš kliku, chlapče?

Uháněl sněhem, co mu nohy stačily.

Zpočátku jsme se domnívali, že největším problémem, se kterým se můžeme při úpravě textu setkat, budou právě různá přenesená pojmenování. Netušili jsme, že se v průběhu

úpravy budeme muset potýkat s problémem daleko větším. Jedná se o výskyt rýmovaných textů (písní) v kapitolách pojednávajících o „dobrodružství“ neposlušných dětí.

V závěru každé kapitoly o zmizení dítěte, jsou v originálním textu použity rýmované texty (písně), které zpívají Umpa-Lumpové. Tyto texty obsahují informace stěžejní pro celkové vyznění celé příběhu. V úvodu originálního textu písně je prezentována špatná vlastnost, zlozvyk dítěte, kvůli kterému bude dítě potrestáno. Například Veruka Saltini doplatí na svoje špatné vychování, pýchu a rozmazlenost v Ořechovém sále, kde je veverkami její „zkaženost“ odhalena, načež je Veruka odsouzena k vyhození do odpadků. V další části písňového textu Umpa-Lumpové zpívají o tom, jakým způsobem bude dítě napraveno, a zbaveno svých zlovyků.

Všechny tyto písňové texty jsou velmi rozsáhlé (dvě až tři strany textu), a jsou vlastně jediným místem v textu, kde se o nápravě zlovyků dětí píše. Jejich vynechání, z důvodu obtížného porozumění, proto není vhodné, neboť čtenář nedostává jinou možnost k doplnění těchto důležitých informací. Rozhodovali jsme se proto, zda písňové texty pouze upravit, aby bylo jejich porozumění pro čtenáře snazší, nebo je zcela vynechat s tím, že bychom podstatné informace přidali do hlavní dějové linie.

Nakonec jsme se rozhodli pro kompromis mezi oběma řešeními. Domníváme se, že pro méně vyspělé čtenáře by i upravené písňové texty byly pro interpretaci velmi obtížné. Z toho důvodu jsme základní informace z písní vložili přímo do textu příběhu. Abychom však knihu o tento poetický prvek zcela nepřípravili, rozhodli jsme se zjednodušené písňové texty zařadit jako přílohu, která může sloužit vyspělejší čtenářům k obohacení textu. Čtenáři si tak budou moci nejprve přečíst obsah kapitoly, ve které se dozví všechny podstatné informace, a v případě zájmu si pro doplnění mohou přečíst také příložené texty písní. Domníváme se, že při práci s písňovými texty bude pro čtenáře důležitá spolupráce s učitelem, případně s rodičem. V příloze uvádíme pro srovnání originální znění jedné z písní a naši zjednodušenou verzi (Příloha č. 3, Příloha č. 4).

Již v předchozím textu jsme zmínili časté potíže neslyšících čtenářů se složitou syntaktickou stavbou textů. V upraveném textu jsme se proto snažili tuto obtížnost snížit užíváním jednodušší větné stavby. V případě, že se v textu vyskytovala dlouhá, složitá

souvětí, jsme je nahrazovali souvětími kratšími a jednoduššími, případně větami jednoduchými. Snažili jsme se také omezit časté užívání vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů. Pro ilustraci uvádíme ukázkou originálního a upraveného textu.

Ukázka originálního textu patnácté kapitoly *Čokoládový sál* (Dahl, 2010, s. 90)

Pod vodopádem (a to byl pohled ze všech nejúžasnější) spadala do řeky spousta tlustých skleněných trubíc, zavěšených kdesi vysoko na stropě! A byly to pořádné trouby. Bylo jich nejméně tucet a všechny nasávaly z řeky její hnědavou blátivou vodu a odnášely ji bůhvíkam. [...]

Ukázka upraveného textu patnácté kapitoly *Čokoládový sál*

Nad čokoládovou řekou vedlo dlouhé skleněné potrubí. Tlusté skleněné trubky visely ze stropu a nasávaly z řeky čokoládu. Čokoláda potom tekla potrubím do všech sálů v továrně. [...]

V případě prvního textu je v souvětí uvedeno příliš mnoho informací, což ho činí nepřehledným. Proto jsme se rozhodli rozsáhlé souvětí nahradit jednoduchými větami, které podle nás přispívají ke snadnější srozumitelnosti textu.

Poměrně často jsme se v průběhu úpravy setkávali s problémem vyjádření výslovnosti textu. Z důvodu zpřístupnění textu jsme se snažili ve velké využívat ve větách vyjádřeného podmětu. K jeho vyjádření jsme užívali buď plnovýznamových pojmenování, nebo zájmen. Při ověřování textu se však v některých případech ukázalo, že ani explicitní vyjádření

podmětu zájmenem není vždy zcela bezproblémové. V několika případech se nám stalo, že čtenáři nesprávně identifikovali předmět řeči, ke kterému zájmeno odkazuje. Zjistili jsme tak, že i užívání zájmen může recepci textu ztížit.

Ukázka první verze upraveného textu:

Pan Bucket četl: „Třetí kupon našla Fialka Garderóbová.“

V domě Garderóbových byla spousta novinářů. Každý chtěl Fialku vidět. Každý si ji chtěl vyfotit.

V první verzi upraveného textu jsme ve třetí větě zastoupili jméno Fialka zájmenem. Při ověřování srozumitelnosti jsme však zjistili, že čtenáři mají potíže s identifikací tohoto zájmena. Nebylo jim jasné, koho si chtěli novináři vyfotit. Vzhledem k tomu, že v tomto případě by zájmeno působilo spíše potíže při porozumění, rozhodli jsme se i ve třetí větě použít plnovýznamové pojmenování.

V dalším textu bylo nutné najít vhodnou míru zastoupení podmětu vyjádřeného plnovýznamovým pojmenováním. Domníváme se totiž, že není možné, ani účelné, zcela nahradit v textu všechna zájmena, neboť častým opakováním konkrétních pojmenování ztrácí text svou literární hodnotu, a působí nepřírozně. Pro ilustraci uvádíme část textu, ve kterém jsme pro vyjádření všech podmětů použili plnovýznamová pojmenování. Originální text nepochybně působí přirozeněji.

Ukázka textu s vyjádřením všech podmětů plnovýznamovými pojmenováními:

[...] „Co si máme počít?“ brumlala nešťastně babička Pepička. „Karlík si od nás nevezme ani sousto. Slyšela jsem, jak Karlíkovi maminka ráno u snídaně podstrkovala svůj krajíc chleba, ale Karlík se chleba ani nedotkl. Maminka si musela chléb vzít zpátky.“

„Karlík je hodný chlapec,“ řekl dědeček Jiří. „Karlík by si zasloužil lepší osud.“ [...]

Ukázka originálního textu (Dahl, 2010, s. 58):

[...] „Co si máme počít?“ brumlala nešťastně babička Pepička. „Nevezme si od nás ani sousto. Slyšela jsem, jak mu maminka ráno u snídaně podstrkovala svůj krajíc chleba, ale on se ho ani nedotkl. Musela si ho vzít zpátky.“

„Je to hodný chlapec,“ řekl dědeček Jiří. „Zasloužil by si lepší osud.“ [...]

Zvýšení míry explicitnosti užitím vhodných spojovacích výrazů znázorňujeme v následujících ukázkách.

Dahl (2010, s. 12)

Na tolik lidí to byl opravdu malý domek, a není divu, že se jim tam žilo dost nepohodlně.

Návrh úpravy:

Na tolik lidí to byl opravdu malý domek, a proto není divu, že se jim tam žilo dost nepohodlně.

Dahl (2010, s. 56)

Továrna na zubní pastu, kde pracoval pan Bucket, přišla znenadání na mizinu a musela být uzavřena.

Návrh úpravy:

Továrna na zubní pastu, kde pracoval pan Bucket, přišla znenadání na mizinu, a proto musela být uzavřena.

Použití spojky *a* v originálním textu, jsme nahradili spojkou *a proto*, neboť její použití je v poměru důsledkovém explicitnější.

6.3.4 Tvorba vysvětlivek

V jedné z předchozích kapitol jsme již naznačili potřebu některé části textu doplnit o další nezbytné informace ve formě vysvětlivek. Jedná se o informace důležité k pochopení slovtvorby, stylistiky, společenských konvencí, historie apod., popisovaných v původním textu. Názory odborníků na používání vysvětlivek jiným způsobem, než prostřednictvím finálního textu, se liší. Podle Auryové (In: Mounin, 1999) svědčí používání vysvětlivek (poznámek pod čarou) o nezpůsobilosti překladatele poradit si s výchozím jazykem. Odlišný názor má např. Macurová, která užívání vysvětlivek považuje za účelné, neboť čtenáři usnadňují příjem textu.

Ztotožňujeme se s výše uvedeným názorem Macurové (In: Český jazyk a literatura, 1984-1985) a rozhodli jsme se v našem textu vysvětlivky využívat. Domníváme se, že vysvětlení některých slov, alespoň těch, která se v textu vyskytují častěji, by mohlo přispět k rozšíření slovní zásoby čtenářů se sluchovým postižením.

Rozhodnutí o tom, která slova je nezbytné vysvětlit, a jakým způsobem adekvátně vysvětlit jejich lexikální význam, bylo jedním z nejtěžších úkolů, se kterým jsme se během tvorby upraveného textu potýkali. Zejména výběr slov komplikuje skutečnost, že mentální slovník jednotlivých čtenářů se sluchovým postižením se podstatně liší. Slova, která jednomu čtenáři nebudou činit žádné potíže, budou pro jiného obtížná či zcela nesrozumitelná. Není proto možné vytvořit univerzální slovník vysvětlujících pojmů, který bude stejně funkční pro všechny osoby se sluchovým postižením.

Již při tvorbě první verze upraveného textu jsme se snažili odhadnout, které pojmy v textu budou činit čtenářům potíže. Zaměřili jsme se především na slova v běžném projevu méně frekventovaná či slova mnohoznačná.

Vhodný způsob vysvětlení jsme konzultovali s třídní učitelkou, která nám za sebe i svoji třídu ochotně přislíbila pomoc při ověřování srozumitelnosti textů. Jako třídní učitelka má o jazykové vybavenosti svých žáků dobrou představu a byla nám při volení adekvátních vysvětlení kvalifikovaným pomocníkem. Důležité je zejména, abychom při vysvětlení slov nepoužívali další neznámé výrazy, neboť taková vysvětlení by byla neúčelná a nefunkční.

Při volbě adekvátního vysvětlení lexikálních významů slov jsme dále vycházeli z Obrázkového slovníku pro ZŠ pro sluchově postižené 1 (1990), Obrázkového slovníku pro ZŠ pro sluchově postižené 2 (1996), Slovníku spisovného jazyka českého (Havránek, 2011) a ze Slovníku synonym a frazeologismů (Bečka, 1982).

Zvažovali jsme také různé možnosti umístění vysvětlivek. Jejich umístění jako marginálie na tutéž stranu textu se nám vzhledem k malému formátu vytvořené knihy (formát A5) jevílo jako nevhodné, neboť by se tím velice omezil prostor pro text. Dalším důvodem, který nás od tohoto způsobu odrazoval, byla nepřehlednost v případě většího množství vysvětlovaných slov v rámci jedné kapitoly, nebo při nutnosti vysvětlení výrazu pomocí ilustrace. Z uvedených důvodů jsme tuto možnost po krátké úvaze zamítli.

Další možností, která se nám nabízela, bylo umístění vlastního textu pouze na stránkách vpravo a umístění vysvětlivek na prázdnou stranu vlevo. Touto možností jsme se zabývali jako praktickým řešením. Vysvětlivky by neubíraly místo textu, volná strana

nabízí dostatek prostoru a hlavně je toto řešení velice praktické pro čtenáře, který nemusí vysvětlivky nikde dohledávat. Nakonec jsme však upustili i od této možnosti a ponechali volnou stranu ilustracím.

Pro vysvětlované výrazy jsme nakonec v celém textu zvolili jednotné umístění, vždy na samostatné straně na konci kapitoly. Vzhledem ke krátkému rozsahu kapitol (jedna až dvě strany textu) čtenáři většinou stačí k vyhledání neznámých pojmů pouze otočit jeden list. Při využití tohoto umístění se čtenáři dostane přehledného výčtu informací na dostupném místě.

Vysvětlované pojmy jsme označili jako „**nová slova**“. Pro rychlou a snadnou orientaci jsme pojmy řadili v pořadí, v jakém se vyskytují v textu, nejsou tedy řazeny podle abecedy. Ve finálním textu jsme pro přehlednost neznáma slova navíc zvýraznili podtržením.

Vzhledem k tomu, že text je adresován starším dětským čtenářům, s určitou jazykovou vyspělostí, volili jsme převážně verbálně formulovaná vysvětlení. K vysvětlení formou obrázku jsme přistupovali pouze ojediněle, v případech, kdy pro nás bylo důležité vytvořit u dětí konkrétní představu (např. v případě *Zlatých kuponů* bylo pro objasnění nezbytné, aby čtenáři kupon viděli přímo na obrázku). Obrázků jsme k vysvětlení využili také v případech, kdy bylo možné odkázat přímo na konkrétní místo v ilustraci, kde byl např. neznámý předmět vyobrazen.

Vysvětlivky uvádíme vždy v základním tvaru, slovesa v infinitivu, podstatná jména v prvním pádu jednotného či množného čísla. Některé výrazy jsme kromě verbálního vysvětlení doplnili o uvedení konkrétního příkladu užití výrazu ve větě. Věty jsme umístili na samostatný řádek pod vysvětlované slovo. Aby bylo zřejmé, že se jedná pouze o doplňující příklad, jsou věty napsány menším písmem.

Uvádíme příklad vysvětlivek s použitím doplňující věty z kapitoly *O panu Wonkovi a jeho továrně*:

okraj kraj, konec

Karlík seděl na okraji postele. Neseděl uprostřed.

Ve většině případů jsme doplňující věty využili k uvedení nového výrazu v některém z tvarů, v němž se objevuje v textu, neboť čtenáři se sluchovým postižením často rozpoznají význam slova pouze v základním tvaru. Pokud se však výraz vyskytuje v jiném pádu s jinou koncovkou, tento tvar neidentifikují a neporozumí mu. Některé další ukázky vysvětlivek k jednotlivým kapitolám jsme zařadili do příloh (přílohy č. 5, č. 6a, č. 6b).

Významy slov jsme objasňovali pouze ve vztahu k interpretovanému textu, přenesené významy slov jsme do vysvětlivek nezahrnovali.

6.3.5 Ilustrace v upraveném textu

Hmotnost a formát knihy, barva papíru, velikost a čitelnost písma jsou tzv. vnější charakteristiky knihy. Tyto vnější charakteristiky se u jednotlivých knižních publikací liší v závislosti na tom, komu je kniha určena. Je např. prokázáno, že dětský čtenář preferuje obdélníkový formát knihy před čtvercovým, knihy pro děti nesmějí být těžké, písmo bývá větší apod. Poznatků z této oblasti je využíváno zejména v nakladatelské a redakční praxi k tvorbě publikací co nejlépe vyhovujících potřebám a požadavkům čtenáře (Smetáček, 1988).

Pro naši práci bylo důležité seznámit se ještě s jinou důležitou knižní charakteristikou - výtvarným doprovodem. Výtvarný doprovod zahrnuje grafickou úpravu knihy (úprava obálky, grafické členění textu,...) a ilustrace. Oba tyto faktory mají v dětské knize velký význam a zásadním způsobem ovlivňují vztah čtenáře ke knize. Ilustrace v knihách plní především uměleckou funkci. K textu se mohou ilustrace buď volně vztahovat, nebo ho obsahově, tematicky doplňovat. V knihách určených čtenářům se sluchovým postižením ilustrace navíc zastávají funkci vysvětlovací, neboť výtvarné zachycení popisovaného děje usnadňuje u čtenáře porozumění textu.

Při rozhodování o ilustracích do našeho textu jsme brali v potaz zejména věk čtenářů, jimž je text adresován. Obecně je známo, že všechny věkové skupiny dětských čtenářů dávají přednost knihám s barevnými ilustracemi, které jsou dobře přehledné. Tento požadavek jsme se snažili naplnit i v naší upravené knize.

Vzhledem k tomu, že originální ilustrace není možné do upraveného textu použít z důvodu porušení autorských práv vztahujících se na publikované obrázky, využili jsme vlastních ilustrací, které přímo pro upravenou knihu vytvořila absolventka střední chemicko-průmyslové školy, amatérská výtvarnice Lenka Troubilová. Důležité pro nás bylo vytvoření dobře přehledných ilustrací, které realisticky doplňují děj. V případě situací náročných na představivost čtenáře, nebo takových, kde bylo nutné ilustrovat složité prostorové vztahy, jsme preferovali ilustrace, na nichž bylo možné tyto situace vysvětlit a lokalizaci předmětů v prostoru znázornit. Jedná se například o případ druhé kapitoly, jež popisuje situaci, kdy Karlík přijde do ložnice obývané babičkami a dědečky a posadí se na postel, o kterou se všichni „starouškové“ dělí. Jedná se o situaci natolik neobvyklou, že jsme považovali za nezbytné, její věrné znázornění.

Ukázka ilustrace ke druhé kapitole - *O panu Wonkovi a jeho továrně:*



Na obrázku čtenář přímo vidí všechny postavy, o nichž se v kapitole hovoří. Při práci s textem je možné obrázku vhodně využít (návrhy na možnou práci s textem přikládáme v souboru pracovních listů) pro usnadnění porozumění.

Ujasnění funkce, kterou od ilustrací očekáváme, pro nás bylo poměrně snadné, o to nesnadnější bylo rozhodnutí, zda v knize budou ilustrace barevné, či černobílé. V minulosti byly barevné ilustrace v upravených textech spíše výjimkou, neboť jedinou cestou, jak se mohl upravený text ke čtenáři se sluchovým postižením dostat, bylo vytvoření xerokopie, na které byly barvy tmavé a obrázky nepřehledné. V dnešní době, je však možné texty šířit také v elektronické podobě, čímž problém tmavých kopií obrázků odpadá.

Naše ilustrace byly původně vytvořeny černobíle. Avšak po využití možnosti srovnání přitažlivosti barevných a černobílých ilustrací v již vytvořených upravených textech, jsme se rozhodli již vytvořené černobílé ilustrace kolorovat.

V kapitole o úpravě informací v cílovém textu jsme zmínili přidání předmluvy na začátek knihy, z důvodu seznámení čtenáře s obsahem knihy. Ze stejného důvodu jsme na úvod knihy zařadili také samostatnou stranu s portréty hlavních jednajících postav. Předpokládáme, že konkrétní představa osob z příběhu bude děti více motivovat ke čtení.

Navíc získají čtenáři možnost seznámit se hned v úvodu s neobvyklými jmény postav, která jim později v textu již nebudou neznámá (příloha č. 7).

6.3.6 Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Tvorba upraveného textu je časově náročným procesem, při němž je nutné neustále ověřovat jeho srozumitelnost neslyšícími čtenáři. Při tomto procesu vzniká mezi výchozím textem a textem konečným řada mezičlánků, které se neustále přibližují rovině porozumění čtenářů se sluchovým postižením. Cílem přepisu je dosažení nejvyššího možného komunikačního efektu vytvořeného textu. Není snadné najít kompromis mezi přílišným přizpůsobováním textu jazykovým možnostem čtenářů se sluchovým postižením a výchozím textem. Je nezbytné si uvědomit, že naším úkolem je zprostředkování původního díla neslyšícímu čtenáři, nikoliv vytvoření díla nového.

Pro ověřování srozumitelnosti textu se nám podařilo dohodnout spolupráci se žáky sedmého ročníku Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci a jejich třídní učitelkou.

6.3.6.1 Žáci, kteří se podíleli na ověřování srozumitelnosti textu

Na ověřování srozumitelnosti se podílelo celkem šest žáků sedmého ročníku, z toho dva chlapci a čtyři dívky. Z důvodu zachování anonymity žáků a dodržení principu ochrany osobních údajů v rámci práce neuvádíme žádná jména a osobní údaje týkající se žáků.

Ve třídě mají všichni žáci těžkou (71 – 90 dB) nebo velmi těžkou sluchovou ztrátu (více než 91 dB). V případě všech žáků se jedná o vrozenou či prelingválně získanou poruchu sluchu. Žáci jsou vzděláváni metodou totální komunikace, přičemž upřednostňován je vždy

ten způsob komunikace, jenž nejvíce odpovídá individuálním schopnostem dítěte. Ve výuce je využívána především znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání a orální řeč. Žáci se mezi sebou nejčastěji dorozumívají znakovým jazykem. Mezi jednotlivými žáky jsou velké rozdíly v úrovni myšlení, poznávacích procesů i znalosti českého jazyka a znakového jazyka.

6.3.6.2 Průběh ověřování srozumitelnosti textu

Pro vlastní ověřování srozumitelnosti textu nám třídní učitelka ochotně poskytla prostor v hodinách českého jazyka vymezených pro čtení. Během jedné vyučovací hodiny se nám běžně podařilo přečíst a zhodnotit jednu až tři kapitoly textu, v závislosti na jeho délce, obtížnosti a množství neznámých slov. Žáci si text vždy nejprve samostatně přečetli, aby měli možnost vyhledat obtížná a neznámá slova, která jsme následně společně vysvětlili. K vysvětlení neznámých slov jsme užívali buď znakový jazyk, nebo mluvenou formu českého jazyka. V některých případech bylo nutné dětem zprostředkovat význam pomocí obrázku či názorné ukázky (obrázků jsme využili například u slov *továrna*, *Zlatý kupon*, *mince*, *potrubí* apod. názorné ukázky potom u slov *okraj*, *pult*, ...).

V začátcích ověřování nám byla velmi nápomocná třídní učitelka, která byla připravena vždy v případě nutnosti pomoci s objasněním některého z neznámých pojmů, nebo dětem připomenout, že s daným pojmem se již setkali v jiném textu, mají jej ve slovníčku a stačí si na něj jen vzpomenout.

Možností, jimiž lze zjišťovat komunikativnost upraveného textu, existuje velké množství. Jejich výběr závisí zejména na jazykové kompetenci neslyšících čtenářů. Obecně můžeme při ověřování zvolit cestu grafického vyobrazení obsahu, reprodukování informací z příběhu znakovým jazykem nebo psanou či mluvenou formou českého jazyka. Nám se osvědčilo zjišťování obsahu recipovaného textu kombinací znakového jazyka s písemnou nebo mluvenou formou českého jazyka. V některých hodinách jsme si s dětmi o obsahu více povídaly (děti vlastními slovy reprodukovaly přečtený text), v dalších hodinách jsme více

prostoru věnovali psané formě mluveného jazyka (děti měly vlastními slovy odpovídat na otázky v pracovních listech).

Žáci byli v každé hodině nejprve dotazováni na text přečtený v minulé hodině, stručně byl shrnut obsah textu, aby bylo možné na něj další kapitolou knihy navázat. Následovalo představení textu nového, který měli žáci za úkol si sami přečíst. V textu vyhledávali a podtrhávali neznámá či nejasná slova. Poté, co si žáci text přečetli tzv. tichým čtením, následovala fáze společného rozboru textu. Nejprve jsme přistoupili k vysvětlení obtížných slov. Poté žáci pomocí znakového jazyka nebo mluveného českého jazyka reprodukovali informace, které si z textu zapamatovali. Následně samostatně vypracovali zadaný doplňující úkol.

Důležitou součástí ověřování bylo také závěrečné hodnocení textu, žáci byli dotazováni na náročnost textu, zda jim porozumění obsahu činilo potíže, zjišťovali jsme, jak se jim líbil obsah příběhu a také nás zajímalo hodnocení ilustrací.

Ke každé kapitole knihy jsme vytvořili soubor doplňujících úkolů k ověření porozumění přečteného textu. Úkoly jsou zařazeny mimo hlavní text, do samostatného souboru pracovních listů. Způsob řešení úkolů je objasněn zadáním. Pro účel ověřování jsme využili těchto typů doplňujících úkolů:

- volná odpověď na otázku psanou formou českého jazyka,
- výběr odpovědi na otázku ze tří možností,
- výběr vhodného slova pro dokončení věty z omezeného výběru možností,
- chronologické řazení vět podle posloupnosti děje příběhu,
- přiřazení slov k obrázku podle obsahu příběhu.

V příloze uvádíme ukázky pracovních listů s doplňujícími úkoly, vyplněné žáky (přílohy č. 8, č. 9). Jedná se o pracovní listy s otevřenou možností odpovědi na otázku. Při vyplňování těchto pracovních listů měli žáci k dispozici text kapitoly, do kterého mohli nahlédnout a potřebné informace vyhledat. Přestože byli žáci instruováni, aby na otázky

odpovídali vlastními slovy, u většiny z nich se v odpovědích objevovaly části vět, opsané přímo z textu (příloha č. 8). V případě odpovědí na otázky, které byly v textu přímo vyjádřené, nečinily odpovědi žákům větší potíže. Pokud se jednalo o informace, které bylo nutné z textu vysoudit, žáci byli při odpovědích nejistí, často se ptali, zda odpovídají správně, dotazovali se na konkrétní místa v textu, z nichž je možné informace vyvodit. Je nutné podotknout, že v úrovni psaných projevů žáků byly patrné značné rozdíly (srov. příloha č. 8 a příloha č. 9).

6.3.7 Závěrečné hodnocení textu

V samém závěru práce se dostáváme do konečné, hodnotící fáze našich snah o úpravu textu. Podle Daňové (2008) by v této fázi mělo dojít k porovnání našich původních očekávání a předpokladů s výsledkem práce. Měli bychom zhodnotit, zda upravený text splnil účel, pro který byl vytvořen.

V průběhu celého procesu úpravy jsme si ověřili, jak dlouhou a náročnou záležitostí tvorba upravených textů je. Ve chvíli, kdy jsme předpokládali, že se již blížíme ke zdárnému konci, se vždy objevila další nepředvídatelná komplikace, která nás vedla k novému přezkoumání textu a novému ověřování. Během úpravy nám tak vzniklo velké množství různých verzí rozpracovaného textu. Mezi nimi byly jak texty velmi jednoduché, zcela odpovídajících úrovní jazykových kompetencí našich čtenářů, avšak bez možnosti je dále rozvíjet, přes několik textů sice obtížnějších, zato však lépe rozvíjejících jazykové kompetence čtenářů, až po konečnou verzi, blížící se v největší možné míře našim požadavkům. Neustále jsme se přitom potýkali s otázkou, zda byly námi použité prostředky pro úpravu voleny adekvátně. Zda jsme zvolili nejvhodnější cestu, která nás dovede k vytvoření díla, zprostředkujícího čtenáři původní záměr autora, či zda byly naše zásahy do původního textu natolik zásadní, že v konečném výsledku vznikl text odlišný natolik, že by mohl být spíše považován za zcela nové dílo.

Při ověřování srozumitelnosti textu jsme předpokládali, že dětem budou činit velké potíže zejména kapitoly věnující se „zmizení“ dětí, neboť tyto jsou velmi náročné na představivost. I když jsme se text snažili rozšířit, o co největší množství doplňujících informací, představa těchto situací byla obtížná, jelikož se jedná a děje nereálné. Čtenář si tak pro vytvoření představy nemůže pomoci ani doplněním informací na základně předchozích zkušeností. Jak se později ukázalo, naše obavy byly oprávněné.

Abychom dětem porozumění usnadnili, snažili jsme se většinu situací znázornit přímo v knize ilustracemi. V hodinách jsme si dále pomáhali upřesňujícími kresbami, tvořenými přímo na základě potřeb čtenářů. Velmi nápomocným pro nás bylo také využití filmového zpracování příběhu. Tím, že děti celé situace shlédli ve filmu, četly se jim poté tyto pasáže mnohem snáze. Děti měly také velkou radost z možnosti srovnání textu s filmem.

Vhodný výběr literárního titulu se nám potvrdil v každé hodině ověřování. Nejen, že se děti velmi těšily na pokračování příběhu a byly zvědavé, jak to s hlavami hrdiny dopadne, navíc samy projevovaly touhu, navštívit také takovou továrnu na čokoládu, jako je ta v příběhu.

Problematické se nejprve zdálo také pochopení zvláštních vynálezů pana Wonky (např. zmrzlina, která se nikdy nerozpustí; žvýkačka, ve které se skrývá celý oběd,...). Hned po prvním přečtení textu jsme váhali, zda se nám vůbec podaří dětem vynálezy popsat tak, aby si je dokázaly představit. Při ověřování textu bylo důležité dětem připomenout, že se jedná o pohádkový příběh, který se odehrává v kouzelné továrně na čokoládu, která reálně neexistuje. Poté, co jsme si o vynálezech povídali, byla již jejich představa pro děti snazší.

Celkově můžeme říci, že dětem, s nimiž jsme na ověřování srozumitelnosti knihy pracovali, nečinilo porozumění textu žádné závažné potíže, které by nebylo možné menšími úpravami odstranit. Věříme proto, že naše kniha bude pro čtenáře se sluchovým postižením přínosná na jejich cestě do světa literatury, a splní tak účel, pro který byla vytvořena.

Závěr:

Čtení s porozuměním má pro osoby se sluchovým postižením nesmírný význam. Četba je důležitým prostředkem získávání informací, což v případě sluchově postižených osob platí dvojnásob. Poškození sluchu znamená omezení v oblasti příjmu informací z okolí sluchovou cestou. Je proto důležité najít způsob, který příjem akustických informací alespoň částečně nahradí. Proto je pro osoby se sluchovým postižením velmi důležité naučit se číst s porozuměním. V případě efektivního zvládnutí této velmi náročné dovednosti, se psaný text může pro sluchově postižené stát „náhradníma ušima“ a hodnotným vyjadřovacím prostředkem.

Náplní teoretické části naší práce bylo v první řadě popsat oblasti, které jsou nezbytným předpokladem či nedílnou součástí rozvoje čtenářských dovedností. Chtěli jsme zejména poukázat na propojenost všech jednotlivých složek, podílejících se na rozvoji čtení a čtenářství (např. jazyk, komunikace, apod.) v komplexní celek, kde narušení i jediné složky může významně ovlivnit celý proces.

Na obecné poznatky z oblasti čtení jsme následně navázali specifickou problematikou čtení sluchově postižených. Znalosti z této oblasti pro nás byly stěžejní pro práci s literárním textem, při jehož tvorbě je nutné mít všechna specifika neustále na paměti, abychom tak mohli vytvořit text odpovídající potřebám čtenářů se sluchovým postižením, zejména pak jejich jazykovým kompetencím.

Cílem praktické části bylo vytvoření upraveného textu, vhodného pro praktické využití při četbě žáků se sluchovým postižením. Důležitým východiskem pro nás byl fakt, že vhodně upravený text může čtenáře se sluchovým postižením v počátcích získávání čtenářských dovedností významně motivovat k četbě. Může čtenářům ukázat, že psaný text nemusí sloužit pouze k získávání informací, ale může být také zdrojem zábavy a příjemných prožitků.

Jsme si vědomi, že žádný text nemůže zcela odpovídat potřebám a zájmům všech osob se sluchovým postižením, neboť jejich jazyková a mentální úroveň i míra zkušeností je značně rozdílná. Přesto věříme, že upravená kniha bude alespoň pro některé čtenáře přínosem.

Seznam použitých zkratek:

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
mj.	mimo jiné
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
WHO	World Health Organisation
tzv.	tak zvaný

Seznam literatury a pramenů:

BISCHOFOVÁ, J. Zamyšlení nad adaptacemi v literatuře pro mládež. In: *Cesty současné literatury pro děti a mládež*. 1. vyd. Slavkov u Brna: BM Typo, 2005, s. 47-52. Ladění. ISBN 80-903339-6-6.

BÖHMOVÁ, E. Globální metoda výuky čtení a psaní. In: WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002, s. 26-43. ISBN 80-7290-103-6.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace, 1997. 460 s. ISBN 80-7110-183-4.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. 248 s. ISBN 978-80-7346-093-8.

ČERVENKOVÁ, A. Co dává neslyšícímu dítěti čtení. In: ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, s. 7-15.

ČERVINKOVÁ, I. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. In: *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>

DAHL, R. *Karlík a továrna na čokoládu*. Vyd. v KK 1. Praha: Knižní klub, 2010. 203 s. ISBN 978-80-242-2596-8.

DANEŠ, F., ULÍČNÝ, O. *Jazyk a text I: výběr z lingvistického díla Františka Daneše*. Praha: Univerzita Karlova, 1999-. ISBN 80-85899-70-1.

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

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

EVANS, L. *Totální komunikace: struktura a strategie*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. 89 s. ISBN 80-238-7915-4.

HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a--: současná situace stylistiky*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1997. 200 s. Jazykové příručky. ISBN 80-85573-67-9.

HRDLIČKA, M. *Překladatelské miniatury*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 82 s. Acta Univ. Carolinae Philol. Monographia. ISBN 80-7066-987-X.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. Díl 2*. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. s. 13-321. ISBN 80-7216-075-3.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Septima, 1999. 395 s. ISBN 80-7216-096-6.

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, 1990. 356 s. ISBN 80-04-10378-2.

HRUŠKA, J. et al. *Obrázkový slovník: pro ZŠ pro sluchově postižené. 2, P-Ž*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. 361 s. ISBN 80-04-26650-9.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (Aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Vyd. 1. Praha, 1971.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. 1. vyd. Praha: Septima, 1998. 43 s. ISBN 80-7216-052-4.

KARLÍK, P, ed. et al. *Průruční mluvnice češtiny; editor*. Vyd. 2., opr, 1. dotisk. Praha: Lidové noviny, 1997. 799 s. ISBN 80-7106-134-4.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 79 s. ISBN 978-80-87218-29-7.

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

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 191 s. ISBN 978-80-7367-433-5.

LEJSKA, M., a kol. *Základy praktické audiologie a audiometrie*, 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1994. 171 s. ISBN 80-7013-178-0.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.

MACUROVÁ, A. *K druhům a funkci vysvětlivek při čtení a interpretaci textu*. In: Český jazyk a literatura, roč. XXXV 1984 – 1985, č. 4.

MARHOUNOVÁ, J. *Dospívání*. 1. vyd. Praha: Empatie, 1996. 154 s., 31 obr. příl. ISBN 80-901618-7-1.

MOUNIN, G. *Teoretické problémy překladu*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 263 s. ISBN 80-7184-733-X.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000. 187 s. ISBN 80-85839-44-X.

POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním?* Diplomová práce, Praha: FF UK, 2000.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. 1, Vývoj člověka do 15 let*. Praha: SPN, 1963. 461. Učebnice vysokých škol.

PTÁČKOVÁ, K. Rodinné čtení u malých neslyšících dětí. *E-pedagogium: Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol*. 2010, roč. 2010, 2. mimořádné číslo, s. 110-116. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

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. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.

SMETÁČEK, V. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole: (Predikční model dět. čtenáře.)*. Olomouc, 1988.

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

STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících. 1, Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. 279 s. ISBN 80-85899-45-0.

SVOBODA, K. *Souvěťí spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha, 1972.

ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace: [úvod do studia literatury]*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2005. 218 s. ISBN 80-86903-09-5.

TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 139 s. Obory speciální pedagogiky.

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

VODRÁŽKOVÁ, D. Slyší červená karkulka?. [online]. s. 1-4 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/402-slysi-cervena-karkulka>

WILDOVÁ, R. ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

PŘÍMÉ INTERNETOVÉ ZDROJE:

Roald Dahl [online]. [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://www.roalddahl.com/>

Slovník spisovného jazyka českého. HAVRÁNEK, B., J. BĚLIČ, M. HECL a A. JEDLIČKA. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. 2011 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/>

Seznam tabulek:

Tabulka 1: **Klasifikace sluchových ztrát dle WHO (Krahulcová, 2002), s. 9**

Seznam příloh:

- Příloha č. 1: **Ukázka předmluvy k upravené knize**
- Příloha č. 2: **Seznamy kapitol**
- Příloha č. 3: **Originální text písně z kapitoly *Veručino dobrodružství v Ořechovém sále* (Dahl, 2010, s. 157 – 159)**
- Příloha č. 4: **Zjednodušený text písně z kapitoly *Veruka patří do odpadků***
- Příloha č. 5: **Ukázka vysvětlivek ke kapitole deváté *Dědečkův tajný poklad***
- Příloha č. 6a: **Ukázka vysvětlivek ke kapitole šestnácté *Čokoládový sál***
- Příloha č. 6b: **Ukázka vysvětlivek ke kapitole šestnácté *Čokoládový sál***
- Příloha č. 7: **Seznámení s hlavními postavami příběhu**
- Příloha č. 8: **První ukázka pracovního listu k osmé kapitole**
- Příloha č. 9: **Druhá ukázka pracovního listu k osmé kapitole**

Příloha č. 1 Ukázka předmluvy k upravené knize

Milí čtenáři,

držíte v rukou knihu, která vás zavede do kouzelného světa pohádek a dobrodružství. Kniha je o malém chlapci, který se jmenuje Karlík Bucket. Karlík žije se svojí rodinou v malém dřevěném domku. Blízko jejich domku stojí obrovská továrna na čokoládu. Továrna pana Williho Wonky. Není to ale obyčejná továrna! V továrně se dějí zvláštní věci a vyrábí se tam takové dobroty, jaké nikdo na světě ještě neochutnal.

Dobrodružství začíná, když pan Wonka vymyslí soutěž, a pozve do továrny na čokoládu pět dětí. Karlík Bucket, August Gdoule, Veruka Saltini, Fialka Garderóbová a Miky Telekuk jsou šťastné děti, které si mohou prohlédnout celou továrnu na čokoládu. Děti v továrně ochutnají nejlepší čokoládové dobroty, potkají tajemné dělníky a zažijí neuvěřitelná dobrodružství. Žádné z dětí se však domů nevrátí stejné, jako bylo dřív.

Ptáte se, co se s dětmi v továrně stane? Jaká dobrodružství zažijí? To už se brzy dozvíte...

Příloha č. 2 Seznamy kapitol

Původní seznam kapitol:

1. Karlík se představuje
2. O panu Wonkovi a jeho továrně
3. Pan Wonka a indický princ
4. Tajemní dělníci
5. Zlaté kupony
6. První dva nálezci
7. Karlíkovy narozeniny
8. Dva další kupony jsou na světě
9. Dědeček Pepa se odhodlá
k riskantnímu podniku
10. Bucketovi začínají třít nouzi
11. Zázrak
12. Co stálo na Zlatém kuponu
13. Slavný den začíná
14. Pan Willy Wonka
15. Čokoládový sál
16. Umpa-Lumpové
17. Augusta vcucne potrubí
18. Plavba po čokoládové řece
19. Vynálezací laboratoř – věčné
zavříhubky a vlasové nudle
20. Podivuhodný žvýkačkový automat
21. Sbohem, Fialinko
22. A jde se dále
23. Vykulené cukrkandlové krychle
24. Veručino dobrodružství
v Ořechovém sále
25. Velký skleněný výtah
26. V sále televizních čokolád
27. Zteleviznění Mikyho Telekuka
28. Zbývá už jen Karlík
29. Ostatní děti se vrací domů
30. Karlíkova továrna na čokoládu

Upravený seznam kapitol:

1. Karlík se představuje
2. O panu Wonkovi a jeho továrně
3. Tajemní dělníci
4. Zlaté kupony
5. První Zlatý kupon
6. Druhý Zlatý kupon
7. Karlík má narozeniny
8. Další dva Zlaté kupony
9. Dědečkův tajný poklad
10. Přichází zima
11. Zázrak
12. Poslední Zlatý kupon
13. Před bránou továrny na čokoládu
14. Pan Willy Wonka
15. Továrna na čokoládu
16. Čokoládový sál
17. Umpa-Lumpové
18. August zmizí v potrubí
19. Plavba po řece
20. Laboratoř
21. Sbohem, Fialko
22. A jde se dál
23. Ořechový sál
24. Veruka patří do odpadků
25. Velký skleněný výtah
26. Televizní sál
27. Miky Telekuk zmizel
28. Zbývá už jen Karlík
29. Děti se vrací domů
30. Karlíkova továrna na čokoládu

Příloha č 3. Originální text písně z kapitoly *Veručino dobrodružství v Ořechovém sále* (Dahl, 2010, s. 157 – 159)

Veruka Slatini! Ta už se sotva vrátí zpátky!

Právě nám zmizela v kanále na odpadky!

A jelikož se domníváme, že třeba řešit případ celý

(a případ Saltini si to přec přímo velí),

vzali jsme do rukou od celé věci klíče

a nezapomněli jsme ani na rodiče.

Dolů se řítí Veruka a stoka už se pění –

a nám tak zbývá čas k malému vysvětlení,

že dívka potká při svém pádu

hromadu různých kamarádů,

jiných, než znala nahoře, to ani zdání,

po jejich jemnosti a módním vychování.

Rybí hlavu kupříkladu, uříznutou

jistou rukou

dneska ráno z platýze. Hezký den, že?

Skutečně!

Jak se daří? Báječně!

A kousek dál, vlevo dole

už se další tlačí v kole,

vyběhly na velkou túru:

chleba a kus romadúru,

zde dokonce řízek čísi,

ústřice vypadlá z mísy,

zelenají se tu párky

(a jsou cítit z velké dálky),

žluklá hruška, shnilý meloun

v jednom kole se tu melou,

plno věcí je v té tůni,

plno trochu strašných vůní!

To je houfek kamarádů,

které potká při svém pádu,

takhle kdo je na scestí

platí za své neštěstí.

Ted' to tu pomalu vypadá na hádku,

kdopak nám zaručí, že je to v pořádku,

že všechno je jen její hřích?

Proč hněv a ostuda a smích

valí se na Veruku Saltini?

To ona jen má platit za viny?

I když je zkažená a nic dobrého neumí,

nemohla zkazit sama sebe, to se rozumí!

Tak kdo ji zkazil, dámy a páni?

Kdo spěchal vyplnit každé její přání?

Tak kdo si vychoval tohohle rozmazlence?

Kdo jsou ti viníci? Dostanou věnce!

Běda! Není třeba dlouho pátrat,

hříšníci jsou tady! Zkrátka

je to... (je to smutná novinka) –

je to... sám papínek a matinka.

Proto byl jejich osud vratký.

Proto se shledali – v jímce na odpadky.

Příloha č. 4 Zjednodušený text písně z kapitoly *Veruka patří do odpadků*

Veruka je zlá a zkažená.

Každý z nás ví, co to znamená.

Nic nedělá, pořád jen křičí.

Ta holka jednou špatně skončí!

Kdo ji tak zkazil, dámy a páni?

Kdo plnil každé její přání?

Není to pro nás žádná novinka,

že zkazili ji tatínek a maminka!

Ted' už nic nemůžou vzít zpátky,

poletí spolu do díry na odpadky!

Příloha č. 5 Ukázka vysvětlivek ke kapitole deváté *Dědečkův tajný poklad*

Když přišel Karlík druhý den ze školy domů, dědeček Pepa už na něho čekal.

„Pššš!“ šeptal dědeček a přivolal Karlíka k sobě.

Dědeček sáhl pod polštář a vytáhl starý kožený pytlíček. Karlík nastavil dlaň a dědeček z pytlíčku vysypal tři mince. [...]

NOVÁ SLOVA

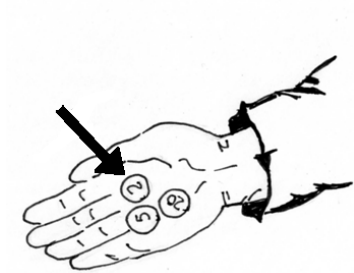
šeptat

mluvit potichu

Dědeček nemluvil nahlas, mluvil potichu. Dědeček šeptal.

mince

kovové peníze



Příloha č. 6a Ukázka vysvětlivek ke kapitole šestnácté *Čokoládový sál*

[...] Nad čokoládovou řekou vedlo dlouhé skleněné potrubí. Tlusté skleněné trubky visely ze stropu a nasávaly z řeky čokoládu. Čokoláda potom tekla potrubím do všech sálů v továrně.

„Jak se vám líbí moje stromy?“ ptal se pan Wonka.

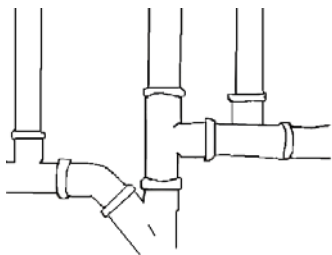
„Jak se vám líbí moje keře? A moje louky? Všechno co tady roste, je k jídlu. Tráva je vyrobená z mentolového cukru. Ochutnejte!“

Každý si utrhl stéblo trávy a ochutnal. Jenom August si utrhl plnou hrst a cpal si mentolovou travu do pusy. [...]

NOVÁ SLOVA

potrubí

trubky, kterými teče voda

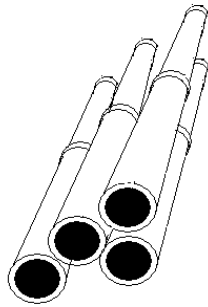


V továrně teče potrubím čokoláda.

Příloha č.6b Ukázka vysvětlivek ke kapitole šestnácté *Čokoládový sál*

trubka

vodovodní trubka



V továrně visí ze stropu trubky. Neteče v nich voda, ale čokoláda.

nasát

nabrat

Vysavač nasává prach.

Trubka nasává z řeky čokoládu.

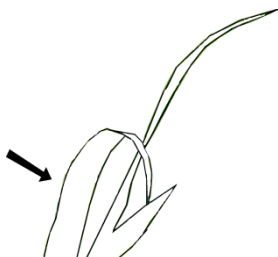
mentolový

větrový

V puse měl mentolový bonbon.

stéblo

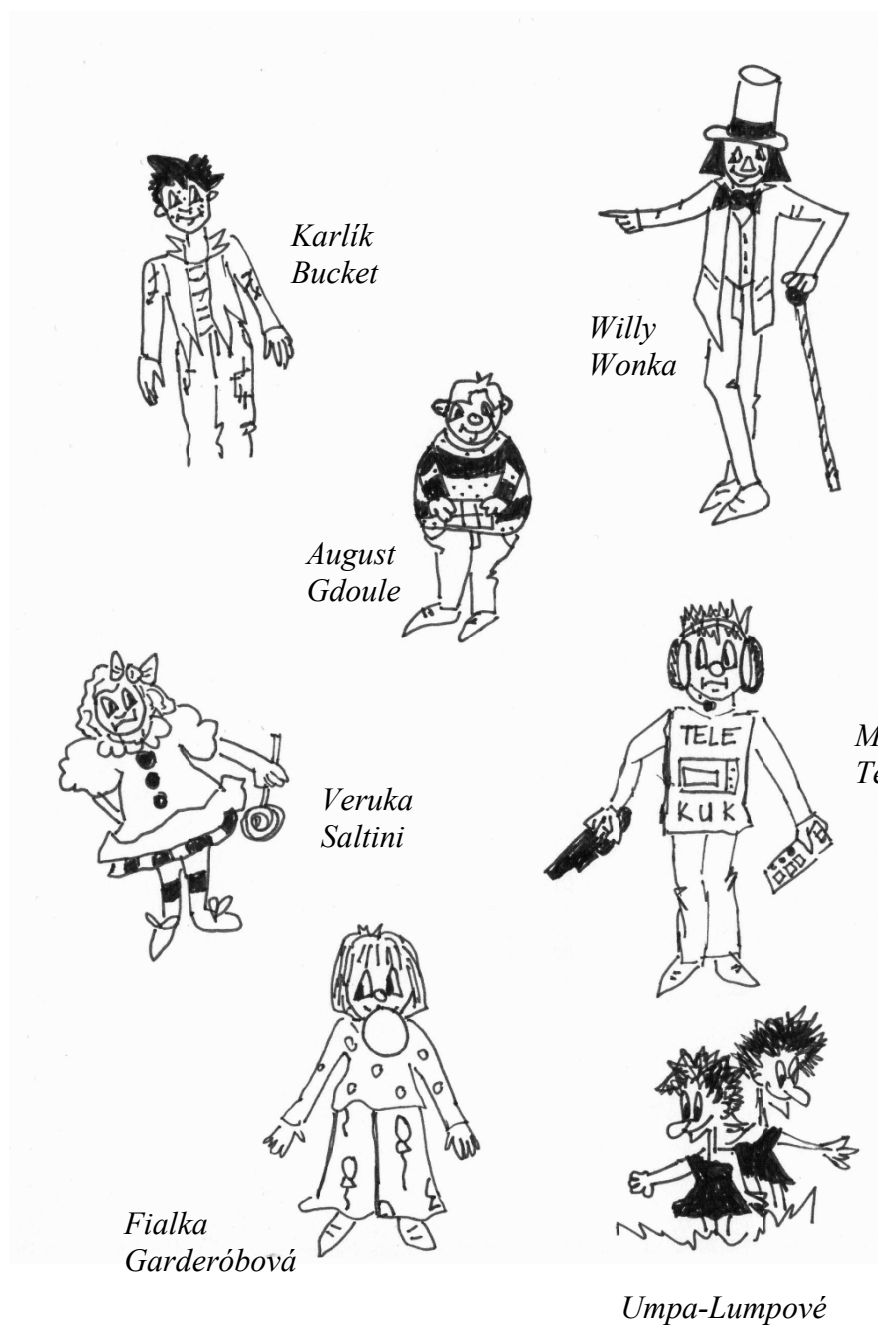
stonek



Karlík si utrl stéblo trávy.

Příloha č. 7 Seznámení s hlavními postavami příběhu

Seznamte se



Příloha č. 8 První ukázka pracovního listu k osmé kapitole

Kapitola 8.

1. Kdo zůstal po večeři v pokoji?

Po večeři zůstala v pokoji celá rodina.

2. Kdo četl noviny?

Pan Benček četl noviny.

3. Kdo našel třetí Zlatý kupon?

Třetí Zlatý kupon našla Fialka Garderobová.

4. Proč Fialka Garderobová jedla čokoládu?

Jedla jsem čokoládu jenom proto, že jsem chtěla najít Zlatý kupon.

5. Kdo našel čtvrtý Zlatý kupon?

Čtvrtý Zlatý kupon našel malý Kluk Miky Telekuk.

6. Co dělá Miky Telekuk nejraději?

Nejraději mám filmy o lupičích.

Příloha č. 9 Druhá ukázka pracovního listu k osmé kapitole

Kapitola 8.

1. Kdo zůstal po večeři v pokoji?

Po večeři zůstala celá rodina v pokoji.

2. Kdo četl noviny?

Pan Butč^k četl noviny.

3. Kdo našel třetí Zlatý kupon?

Fialka Garderóbová našla třetí Zlatý kupon.

4. Proč Fialka Garderóbová jedla čokoládu?

Proč Fialka Garderóbová chtěla najít Zlatý kupon.

5. Kdo našel čtvrtý Zlatý kupon?

Čtvrtý Zlatý kupon našel se své čokoládě malý kluk.

Je jmenován se Miky Telekuk.

6. Co dělá Miky Telekuk nejraději?

Miky Telekuk nejraději divá se na televizi.

Anotace:

Jméno a příjmení:	Kamila Smetanová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Adaptation of Fictitious Literature for Pupils with Hearing Impairment
Anotace práce:	Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část přibližuje čtenářům problematiku čtenářství osob se sluchovým postižením. Poznatky z teoretické části týkající se techniky úpravy textů byly využity k vypracování praktické části diplomové práce. Praktická část je pak zaměřena na úpravu konkrétního literárního titulu (Dahl Roald, Karlík a továrna na čokoládu) pro potřeby čtenáře se sluchovým postižením.
Klíčová slova:	Jazyk, komunikace, čtení, literární text, literární komunikace, sluchové postižení, vliv sluchového postižení na čtení, motivace, odborné přístupy k literárním adaptacím, úprava literatury, technika a fáze úpravy textu.
Anotace v angličtině:	This thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part of this Thesis tries to map out the area of reading which are indispensable requirement and integral part of reading. The above mentioned knowledge, together with a theoretical platform of the text-adaptation techniques have been used in the practical part of this Thesis. The practical part deals with adaptation of specific fiction (Dahl Roald, Charlie and the Chocolate Factory).
Klíčová slova v angličtině:	Language, communication, reading, text of literature, communication of literature, hearing impairment, impact of hearing impairment in reading, motivation, attitudes to text-adaptations, methods and stages of text-adaptations.
Přílohy vázané v práci:	Počet příloh: 9 Příloha č. 1: Ukázka předmluvy k upravené knize Příloha č. 2: Seznamy kapitol Příloha č. 3: Originální text písně Příloha č. 4: Zjednodušený text písně Příloha č. 5: Ukázka vysvětlivek ke kapitole deváté Příloha č. 6a: Ukázka vysvětlivek ke kapitole šestnácté Příloha č. 6b: Ukázka vysvětlivek ke kapitole

	šestnácté Příloha č. 7: Seznámení s hlavními postavami Příloha č. 8: První ukázka pracovního listu k osmé kapitole Příloha č. 9: Druhá ukázka pracovního listu k osmé kapitole
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

