

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav speciálněpedagogických studií**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Ester Ovčáčíková**

**Úprava literární předlohy pro děti se sluchovým postižením**

Olomouc 2022

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

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma: „Úprava literární předlohy pro děti se sluchovým postižením“ vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Ester Ovčáčíková

Děkuji doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D., za vstřícný přístup a odborné vedení závěrečné práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Poděkování patří také rodině a přátelům za podporu.

## OBSAH

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| ÚVOD.....                                                                     | 6  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....                                                         | 8  |
| 1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ .....                                                    | 8  |
| 1.1 Vymezení sluchu.....                                                      | 8  |
| 1.2 Sluchové postižení .....                                                  | 8  |
| 1.3 Klasifikace sluchových poruch .....                                       | 9  |
| 1.4 Komunikace osob se sluchovým postižením .....                             | 12 |
| 1.4.1 Audioorální komunikační systém.....                                     | 12 |
| 1.4.2 Vizuálně – motorické komunikační systémy.....                           | 13 |
| 2 ČTENÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....                                    | 16 |
| 2.1 Čtení.....                                                                | 16 |
| 2.2 Význam čtení .....                                                        | 16 |
| 2.3 Čtení a poruchy sluchu .....                                              | 18 |
| 2.4 Jak vést děti se sluchovým postižením ke čtení.....                       | 19 |
| 2.5 Metody výuky čtení .....                                                  | 20 |
| 2.5.1 Globální metoda čtení.....                                              | 21 |
| 2.5.2 Analyticko-syntetická metoda čtení .....                                | 21 |
| 2.6 Čtenářská gramotnost .....                                                | 22 |
| 2.7 Funkční gramotnost .....                                                  | 22 |
| 2.8 Faktory ovlivňující porozumění textu u dětí se sluchovým postižením ..... | 23 |
| 2.8.1 Malá slovní zásoba .....                                                | 23 |
| 2.8.2 Neznalost gramatiky .....                                               | 24 |
| 2.8.3 Neznalost frazeologie ustálených slovních spojení .....                 | 25 |
| 3 METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM<br>POSTIŽENÍM .....          | 27 |
| 3.1 Výběr knihy pro úpravu .....                                              | 27 |
| 3.2 Úprava textu a věk čtenářů .....                                          | 28 |
| 3.3 Jak postupovat při úpravě textu .....                                     | 30 |
| 3.3.1 Úprava délky textu.....                                                 | 30 |
| 3.3.2 Úprava sledu události v textu .....                                     | 31 |
| 3.3.3 Gramatická úprava textu.....                                            | 31 |
| 3.3.4 Míra výslovnosti textu .....                                            | 32 |
| 3.3.5 Přímá řeč.....                                                          | 32 |

|                                 |                                                    |    |
|---------------------------------|----------------------------------------------------|----|
| 3.3.6                           | Tvorba vysvětlivek .....                           | 33 |
| 3.3.7                           | Metafory, metonymie, frazémy a přísloví .....      | 34 |
| 3.3.8                           | Ilustrace v upraveném textu.....                   | 35 |
| PRAKTICKÁ ČÁST .....            |                                                    | 38 |
| 4                               | ÚPRAVA KNIHY PRO DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM..... | 38 |
| 4.1                             | Cíl praktické části .....                          | 38 |
| 4.2                             | Cílová skupina .....                               | 38 |
| 4.3                             | Výběr knihy pro úpravu.....                        | 38 |
| 4.3.1                           | Justýnka a asistenční jednorozec .....             | 39 |
| 4.4                             | Metodika úpravy knih .....                         | 39 |
| 4.4.1                           | Popis jednotlivých fází úpravy knihy .....         | 39 |
| 4.4.2                           | Úprava délky textu.....                            | 40 |
| 4.4.3                           | Vynechaná část textu .....                         | 44 |
| 4.4.4                           | Úprava úvodní kapitoly .....                       | 47 |
| 4.4.5                           | Úprava sledu událostí .....                        | 48 |
| 4.4.6                           | Gramatická úprava textů.....                       | 51 |
| 4.4.7                           | Míra výslovnosti textu .....                       | 55 |
| 4.4.8                           | Přímá řeč.....                                     | 57 |
| 4.4.9                           | Metafory, metonymie, frazémy a přísloví .....      | 59 |
| 4.4.10                          | Úprava básní .....                                 | 62 |
| 4.4.11                          | Vysvětlivky.....                                   | 64 |
| 4.4.12                          | Ilustrace .....                                    | 66 |
| ZÁVĚR.....                      |                                                    | 70 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY ..... |                                                    | 71 |
| SEZNAM PŘÍLOH .....             |                                                    | 77 |

## ÚVOD

V dnešní době kniha ztrácí svou hodnotu, ne jenom z důvodu přehlceného počtu knih na trhu, u kterých převažuje kvantita nad kvalitou, kde nepřeborné množství znesnadňuje výběr, a může odrazovat potencionální čtenáře od četby, ale také vlivem moderních technologií, již kniha nepřináší takovou zábavu jako dříve.

Knihy jsou nedílnou součástí každého z nás, jelikož rozvíjí osobnost člověka. Podporují představivost a fantazii, umožňují uniknout do jiných světů, nabízí řešení či hledání odpovědí na různé životní situace, ale také rozšiřují slovní zásobu, upevňují gramatická pravidla českého jazyka, prostřednictvím kterých získávají nové informace, a hlavně podporuje čtenářskou gramotnost.

Četba knih nese mnoho benefitů, které někteří z nás nemohou využívat. Jsou to zvláště osoby se sluchovým postižením, které nemají dostačující jazykové kompetence a nerozumí rozsáhlým a gramaticky náročným textům.

Během studia jsem se dozvěděla, že mnozí studenti upravují různé knihy pro děti se sluchovým postižením, aby jim usnadnili porozumění textu. Toto zjištění mě natolik nadchlo, že jsem se rozhodla vytvořit diplomovou práci na toto téma, a tím obohatit knihovnu o další kvalitní upravenou knihu pro tyto děti a zpřístupnit jim výhody četby.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, a to do teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám základními termíny spjatými s problematikou četby, sluchového postižení a nastíním potíže spojené se čtením a význam četby u dětí se sluchovým postižením. Poslední velkou kapitolou teoretické části tvoří základní doporučení pro postup úpravy textu pro děti se sníženou jazykovou kompetencí.

Praktická část je zaměřena na konkrétní postup úpravy vybrané knihy, která bude odpovídat jazykovým kompetencím žáků se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy. Předlohou se stala kniha *Justýnka a asistenční jednorozec* od Kateřiny Pantovič. Knihu jsem si vybrala záměrně, jelikož příběh určitým způsobem reaguje na dnešní dobu, kde vliv televize, počítačů, mobilů či tabletů, způsobuje, že děti ztrácí kreativitu a fantazii.

*„A už se tu někdy někdo utopil?“ zajímala se dál Justýnka.*

*„I to se občas stane. Hlavně lidem, kteří plavou ve slovech, a přitom nemají vůbec co říct,“ odpověděl Hubert. (Pantovič, 2017, s. 32)*

Úryvek z knihy, kterou jsem si vybrala pro úpravu, mluví o slovech, která jsou prázdná. Můžeme to pochopit z několika úhlů, ale já bych chtěla tuto knihu zprostředkovat dětem se sluchovým postižením, nebo s jakýmkoliv problémem, který znesnadňuje porozumění textu. I když tato slova přečtou, nemusí jim vždy rozumět, proto jsem chtěla tuto knihu upravit do takové podoby, aby těmto dětem přinesla krásný zážitek a umožnila jim nahlédnout do světa fantazie.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

#### 1.1 Vymezení sluchu

Společnost, ale i celý živočišný svět, je závislý na sluchovém vnímání z důvodu komunikace, která je slyšena, a předpokládá se, že bude i vyslyšena. U zvířat jsou to prvosignální projevy, které mohou být varující, jako vrčení či štěkot, ale u lidí jsou tyto projevy obohacené o komunikaci postavené na mluvení a slyšení. (Potměšil, 2003)

Sluch je jeden z nejdůležitějších smyslů, který nás informuje o okolním prostředí. Díky sluchu přijímáme informace, na které můžeme reagovat a předávat je dál. Pomocí sluchu zachycujeme zvukové impulzy, díky kterým se můžeme lépe orientovat a registrovat přicházející nebezpečí. (Mukšnáblova, 2014)

Renotierová a Ludíková (2006) poukazují na důležitý předpoklad pro jazykový a řečový vývoj člověka. Tímto předpokladem je sluchové vnímání, protože díky sluchu přijímáme informace z našeho okolí, které slouží k orientaci v prostoru, ale také jsou potřebné k rozvoji mluvené řeči.

#### 1.2 Sluchové postižení

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

Borovský (2013) říká, že je velmi těžké žít s lidmi, kteří mohou komunikovat verbálně. Člověk, který nemůže takto komunikovat, sleduje, co druzí dělají nebo hovoří, ale neví proč, tudíž se může cítit, jako by žil za sklem.

Sluchové postižení u dětí je velmi závažné, protože narušuje ontogenetický vývoj řeči. Narušená komunikační schopnost se odráží v sociálním a mentálním vývoji, a dítě má často problémy při socializaci. (Mukšnáblova, 2014)

Pro žáky se sluchovým postižením je největší problém komunikační bariéra, která je odděluje od ostatních lidí. Nedokážou přijímat informace od svého okolí, ale ani tyto informace zprostředkovat či správně pochopit a vyhodnotit. Chybí jim totiž slovní zásoba, ale také znalosti gramatiky jazyka. (Chmelíř, 2010)



Souralová a Langer (2005) rozdělují osoby se sluchovým postižením do kategorií, podle toho, jaký mají druh a stupeň sluchového postižení. Patří zde osoby:

- neslyšící (sluch je natolik poškozený, že i největším zesílením je znemožněno vnímání řeči a její vývoj),
- nedoslýchavý (člověk s částečným zhoršením sluchu, které lze kompenzovat elektroakustickými pomůckami),
- ohluchlý (osoba, u které nastala ztráta sluchu během dokončování nebo až po dokončení vývoje řeči).

### 1.3 Klasifikace sluchových poruch

Hrubý (1997) upozorňuje na nejednotnost pojetí sluchového postižení a způsobu rozdělení sluchových vad. Na problematiku sluchového postižení lze nahlížet, jak z pohledu medicínského, tak i pedagogicko-psychologického. Potměšil (2007) uvádí, že se prvně sleduje hledisko medicínské, které se zaměřuje na přesnou míru omezení, kvantitu a kvalitu sluchového vnímání. Posléze se řeší speciální edukační přístup a komunikační systém, který daný problém vyžaduje.

Hrubý (1997) dodává, že odlišné stanovisko mají i sluchově postižení, kteří jsou členy kulturní a jazykové komunity Neslyšících s velkým písmenem „N“.

V odborné literatuře najdeme nejrozličnější rozdělení sluchových poruch. Nejčastěji se uvádí klasifikace podle těchto kritérií:

- podle velikosti a stupně sluchového postižení,
- podle místa, kde vada vznikla,
- podle doby, kdy došlo ke sluchové vadě. (Souralová, Langer, 2005)

Podle **velikosti ztráty sluchu**, která se může projevovat od nejlehčích forem, až po ty nejtěžší, sledujeme kvantitu sluchové ztráty. „Světová zdravotnická organizace (WHO) roku 1980 stanovila následující mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch:

- *lehká sluchová porucha (26-40 dB),*
- *střední sluchová porucha (41-55 dB),*
- *středně těžká sluchová porucha (56-70 dB),*
- *těžká sluchová porucha (71-91 dB),*

*úplná ztráta sluchu.*“ (Souralová, Langer, 2005, s. 11)

Podle **místa vzniku** sluchového vady Lejsek (2003) rozlišuje vady převodní, percepční, kombinované a centrální.

- **Percepční** neboli senzorineurální vady, nastávají, když dojde k poškození vláskových buněk ve vnitřním uchu či nervu sluchové dráhy. Může být vrozená či vzniknout z několika příčin, jako jsou infekční nemoci, hluk, působením škodlivých látek, nebo u starších lidí se objevuje presbyakuze neboli stařecká nedoslýchavost. Tato vada je často nezvratná a může dojít k úplné ztrátě sluchu. (Lejska, 2003)  
Vágnerová (2012) uvádí, že percepční vada zkresluje sluchové vnímání, zvláště toto zkreslení nastává u vysokých tónů.
- **Převodní** neboli konduktivní vada, vzniká při poškození některé části sluchového ústrojí, jako je poškození zvukovodu, bubínku, středoušní dutiny včetně ušních kůstek, pouzdra labyrintu nebo Eustachovy trubice. Oproti percepční vady, osoba neslyší zejména tóny hluboké. (Lejska, 2003)  
Sluchové vnímání není zkreslené, ale jenom zeslabené a dochází k lehké, či střední nedoslýchavosti. (Vágnerová, 2012)  
U této vady nemůže dojít k absolutní hluchotě, protože je zachováno kostní vedení zvuku. (Lejska, 2003)
- **Kombinovaná forma** neboli smíšená, vzniká poškozením některé části převodního ústrojí a vnitřního ucha. (Lejska, 2003)
- **Centrální vada** je způsobena poškozením sluchové dráhy v podkorovém a korovém systému, kde není narušené vnímání hlasitosti zvuků, ale jejich rozlišování, porozumění a rozpoznávání. (Lejska, 1994)

Podle **doby vzniku** sluchové vady Lejska (2003) rozlišuje vrozené (hereditární) a získané (postnatální). Vrozené vady vznikají na základě dědičnosti, během nitroděložního vývoje, při nebo těsně po porodu. Vady získané tedy vznikají

po narození, a jsou způsobeny nejrozličnějšími nemocemi jako jsou průšnice, zánět mozkových blan, opakovanými záněty středního ucha nebo úrazy hlavy a uší.

Doba vzniku sluchové vady úzce souvisí s rozvojem mluvené řeči, a proto můžeme vymezit vady prelingvální a postlingvální. (Lejska, 2003)

**Prelingvální vady** sluchu vznikají do doby, dokud není ukončen vývoj řeči, který končí kolem 6–8 roku života dítěte. (Lejska, 2003) Jelikož v této době není úplně zafixována řeč, dochází k tomu, že zaniká a dále se nerozvíjí. (Souralová, Langer, 2005)

Krahulcová (2014) hovoří o důsledcích prelingvální vady. Jelikož dítě neslyší různé zvuky z prostředí kolem něj, nemůže je napodobovat, a tím nedochází k imitaci. Z tohoto důvodu mají děti s touto vadou rozdílný vývoj řeči oproti slyšícím dětem.

*„Důsledky sluchového postižení se projevují zastavením vývoje řeči v přirozených podmínkách ve stádiu zrakového napodobování mluvních pohybů, v tempu vývoje řeči, v kvalitě i kvantitě mluvního projevu.“* (Krahulcová, 2014, s. 92)

Pokud dítě s touto vadou nebude vedeno pod odbornou a dlouhodobou logopedickou péčí, bude mít tato vada nepříznivý dopad na akustickou a jazykovou úroveň mluveného jazyka. (Krahulcová, 2014)

Tarcsiová (2008) poukazuje na fakt, že je velmi důležité, kdy došlo ke ztrátě, jelikož věk velmi ovlivňuje následující postup speciálně pedagogické péče.

U prelingvální poruchy, ke které dochází v období do dokončení řeči do 7. roku, je nutné využít v rámci intervenční péče všech již osvojených vědomostí a kompetencí, aby se dítě naučilo komunikovat, zvládlo jazyk a dosáhlo funkční gramotnosti.

**Postlingvální sluchová vada** je označována za stav, kdy ke ztrátě sluchu došlo přibližně až po 7. roce života, kdy je řeč dostatečně zafixována a slovní zásoba je rozvinutá. (Krahulcová, 2014)

Souralová a Langer (2005) dodávají, že řečové projevy nezanikají, ale z důvodu chybějící sluchové zpětné vazby dochází k prozodickým a artikulačním změnám zvukového projevu.

Převážně u těchto lidí je již osvojena dovednost psát a číst s porozuměním, dokáží přiřadit zvuk ke konkrétnímu zvířeti či předmětu. To znamená, že mají akustické představy, které jsou sice výhodou v několika směrech, ale zároveň si daná osoba uvědomuje, o co přišla, a tito lidé častěji trpí psychickými problémy. (Tarcsiová, 2008)

## **1.4 Komunikace osob se sluchovým postižením**

Komunikace je nedílnou součástí našeho života a základní potřebou pro dorozumívání se svým okolím a vytváření mezilidských vztahů. Tato lidská schopnost nás doprovází celý život již od narození. Během setkání mezi sebou lidé verbálně komunikují, ale v naší společnosti, jsou osoby, které mají v dorozumívání značné potíže, způsobené různými příčinami, ale dopad je vždy stejný. Častokrát jim druzí nerozumí, jelikož je řeč nesrozumitelná. (Kubová, Pavelková, Rádková, 1999)

Podle Souralové a Langer (2005) závisí úspěšnost komunikace na dosažených jazykových kompetencích. Osoby slyšící užívají pro komunikaci národní jazyk dané společnosti, oproti lidem se sluchovým postižením, u kterých je přirozeným jazykem národní znakový jazyk.

Sluchové postižení činí velké problémy pro komunikaci, ale vybrat odpovídající komunikační systém je ještě složitější, jelikož osoby se sluchovým postižením jsou ve společnosti minoritní skupina, která se musí přizpůsobit té majoritní. (Freeman, 1992, in Horáková, 2011)

### **1.4.1 Audioorální komunikační systém**

Orální metoda stojí na zvládnutí mluvené řeči, a vše se musí podřídit jednomu cíli, a to naučit mluvit dítě se sluchovým postižením. Aby se ale dítě naučilo mluvit, závisí na tom několik faktorů, jako věk dítěte se sluchovým postižením, velikost a stupeň sluchové vady, sociální prostředí, individuální potřeby a komplexní péče odborníků. (Hrubý, 1997)

Potměšil (2003) uvádí, že v minulosti byla tato metoda považována za důležitější než obecné cíle pedagogiky. Vzdělávání je považováno za méně důležitou oblast než řeč, proto s touto metodou téměř nesouhlasí.

Komorná (2008) by tuto metodu využívala u žáků s lehčí vadou sluchu, jelikož neslyšící děti mají převážně slyšící rodiče, kteří komunikují orální řečí, a je to pro ně přirozenější způsob komunikace, ale u dětí se sluchovým postižením je tento přístup velice obtížný.

- **Mluvená řeč v komunikaci sluchově postižených**

Jelikož dítě se sluchovým postižením není řádně smyslově vybaveno a chybí mu schopnost auditivní percepce, nedaří se mu osvojit verbální komunikaci. Řeč je většinou

nesrozumitelná, tím se dítě hůř včleňuje do společnosti, a dochází k omezení interkulturní komunikace. Právě proto, aby si dítě osvojilo orální řeč, podporuje ho individuální logopedická péče, která se snaží dosáhnout srozumitelného mluveného projevu pomocí hmatového a zrakového vnímání. (Souralová, Langer, 2005)

- **Odezírání**

Souralová a Langer (2005) uvádí, že odezírání má důležité místo v komunikaci, jak u osob se sluchovým postižením, tak i u slyšících, a je neoddělitelnou složkou komunikace. Odezírání neboli vizuální percepce řeči, lze definovat jako získávání informací pomocí zraku, které získáváme prostřednictvím celkového postoje těla, gestikulací, mimikou obličeje, a především pohybem mluvidel.

Během odezírání jsou důležité vnější a vnitřní podmínky, na kterých závisí úspěšnost komunikace. K vnějším podmínkám patří intenzita a směr světla, vzdálenost a výškový rozdíl mezi komunikanty, dostatečná artikulace. Do vnitřních okolností jsou zahrnuty zbytky sluchu, psychické zvláštnosti jedince, verbální, věkové a sociální podmínky (Souralová, Langer, 2005).

Jungwirthová (2015) uvádí, že i když dítě má závažnou sluchovou vadu, měli bychom na něj mluvit v jednoduchých větách, jelikož nikdy nemůže vědět, jestli řeč nevnímá, nezachycuje nízkofrekvenční složky řeči, rytmus či melodii. A i kdyby dítě neslyšelo nic, může si alespoň uvědomovat pohyby mluvidel, otevírání pusy, což je nezbytné pro nácvik artikulace a především odezírání.

#### **1.4.2 Vizuálně – motorické komunikační systémy**

*„Vizuálně-motorické komunikační systémy jsou soubory vizuálně-pohybových signálů tvořených pohyby jedné nebo obou rukou, které ukazují, napodobují nebo symbolizují jednotlivé předměty, pojmy a činnosti.“* (Souralová, 2005, s. 23)

- **Znakový jazyk**

Český znakový jazyk je přirozený jazyk, který má odlišnou strukturu než jazyk majoritní společnosti. Znakový jazyk je vytvořen ze systému znaků, které znázorňují určité symboly, ve kterých osoba se sluchovým postižením přemýšlí a vyjadřuje se pomocí nich. (Krahulcová, 2014)

Souralová a Langer (2005) dodávají, že znakový jazyk má svou gramatiku a slovní zásobu, jejímž nejmenším prvkem je znak, který se skládá ze dvou složek.

Manuální složka vystihuje význam znaku prostřednictvím pohybu a tvaru ruky, orientace prstů a dlaně, místa, kde je znak znázorňován. Nemanuální složka představuje gramatický význam pomocí výrazu obličeje, pohybu hlavy, pozice trupu a orální složky.

- **Znakovaná čeština**

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob § 6 definuje znakovanou češtinu takto: „*Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.*“

Znakovaná čeština není přirozený jazyk, ale uměle vytvořený systém, který byl sestavený z důvodu komunikace slyšícího člověka s neslyšícím. (Souralová, Langer, 2005)

- **Gestuno**

Gestuno je nadnárodní znakový jazyk, který je především vytvořený pro tlumočníky oficiálních dokumentů. Tento komunikační systém je využíván jen v některých státech v úzké skupině profesionálů. Hlavní překážkou této komunikace je potřeba mluvit kolektivně, což se z důvodů více národních jazyků nedá realizovat. (Krahulcová, 2014)

- **Prstová abeceda**

Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob § 6 definuje prstovou abecedu takto: „*Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.*“

Prstová abeceda se jinak může nazývat daktylní abeceda nebo řeč, při které se vyjadřují různá písmena prostřednictvím různého postavení a poloh prstů. Daktyl má tři formy jednoruční, obouruční a smíšenou (Krahulcová, 2014). Krahulcová (2014) také

uvádí, že se upřednostňuje jednoruční, jelikož je rychlejší, ale zato obouruční a smíšená je zřetelnější.

## 2 ČTENÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

### 2.1 Čtení

Čtení je typ aktivity řeči, která je založena na vizuálním přijímání znaků jako slov, vět či jazykových symbolů, jenž podněcují rozumovou činnost. Výsledkem čtení by mělo být porozumění textu a pochopení dané informace, kterou text přináší, ale aby člověk došel k úspěchu, musí projít několika fázemi. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 in Fasnerová, 2018)

O čtení lze obecně říci, že je to proces recepce psaného textu a uvědomování si významu slov. Slova mají určitý obsah a formu, která má podobu psanou nebo tištěnou. Z toho vyplývá, že čtení je dekodování grafických znaků a pochopení významu slov na základě spojení jejich obsahu a formy. (Vášová, 1995)

Podle Vaněčkové (1996) je čtení a psaní nejvyšší forma řeči. Pokud se dítě má naučit číst, potřebuje k tomu souhrn jednotlivých základních schopností, jako zrakové rozlišení tvarů, sluchové rozlišení hlásek a slabik, zrakovou a sluchovou paměť, orientace v čase a prostoru, rytmus, schopnost rozkládat celky do jednotlivých složek, nebo je naopak skládat.

Četbu můžeme chápat jako komunikaci čtenáře s uměleckým textem, při nichž čtenář aktivně přijímá informace zakódované v textu. Přijímání informací je proces, který má dvě fáze. V první fázi dochází ke specifickým percepčním aktivitám, jako je vnímání textu či představy. V druhé fázi dochází k aktivitám responzivním, kdy se čtenář vrací k předešlým představám a vjemům. Pomocí fantazie dotváří představy, dává jim určitý smysl a hodnotí jejich významy ve vzájemných vztazích. (Vášová, 1995)

### 2.2 Význam čtení

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

*„Čtení knížek s příběhem v nás obvykle vyvolává emoce, představy, vzpomínky, nabízí krajiny, které ještě neznáme, umožňuje nám identifikaci s hrdinou, s prostředím, dobou, v sevřené podobě ukazuje svět a lidské vztahy, které máme kolem sebe, nebo bychom si je přáli mít. Knižka nám pomáhá porozumět sobě samým. Význam příběhu pro dítě je o to větší, že jeho dosavadní svět je malý, skupina lidí, se kterými má*



*kontakty, je zatím velmi omezená. Příběhy tak obohacují jeho život a rozšiřují mu svět v míře nebyvalé.*“ (Mertin, 2004, s. 1)

Smetáček (1988) definuje četbu jako komunikaci mezi čtenářem na jedné straně a knihou na straně druhé. Aby tato komunikace byla úspěšná, musí čtenář mít určité predispozice. Také ale umělecký text musí nést určitý soubor podmětů, které dítě rozvíjí a odpovídá jeho vývojovým potřebám v oblastech osobností, sociální a psychické. Výsledkem této komunikace má být emocionální prožitek, který je srovnatelný s informativní stránkou daného díla.

Čtení má v životě člověka velmi významnou funkci. Stává se celoživotní aktivitou, prostřednictvím které přijímáme nové informace a obohacujeme svou osobnost. Během četby může člověk prožívat nejrůznější emoce a představy, které mohou ovlivnit myšlení, ale také chování v každodenních situacích. (Lukáčová, 2011)

*„Čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost, fantazii, učí jedince hodnotit čtené, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho také následně obhájit.*“ (Tomášková, 2015, s. 10)

Chaloupka (1989) píše konkrétně o dětském čtenářství, které má mnoho důležitých funkcí pro celoživotní utváření lidské osobnosti, pomáhá při procesu socializace a má výchovné a vzdělávací rysy. Aby čtení plnilo tyto funkce, je zapotřebí, aby dítě čtení bavilo, protože pokud dítě nečte s radostí, nemůže plně prožívat to, co čte.

*„Dětská literatura pomáhá dětem v jejich psychickém zrání. Příběhy poslouchané s oblibou opakovaně mají u dětí hlubokou odezvu a děti v nich nacházejí odpovědi na otázky spjaté s úrovní svého vývoje. Dítě vnímá literární text poslechem nebo v případě převyprávění ve znakovém jazyce vizuálně díky další osobě, která mu příběh předčítá či vypravuje. Pomocí svého vypravěče, ke kterému má silné citové pouto, snadněji pronikne k jádru sdělení, splyne s hlavním hrdinou a sleduje postup vyprávění. Pokud rodič zapojí i trochu hereckého talentu, dítě prožívá naplno povahu a činy jednotlivých postav a zaujímá k nim své stanovisko. Rodič má při předčítání naprostou svobodu – může uplatnit vlastní kreativitu a přizpůsobit text svému dítěti, aby usnadnil porozumění nebo zvýšil atraktivitu děje.*“ (Ptáčková, 2010, s. 112)

Dítěti, kterému není předkládáno dostatek podnětů, nebo předčítáno, můžeme považovat za výchovně zanedbané neboli kulturně deprivované, jelikož dochází k zasahování do povrchové stránky osobnosti, což může způsobit opožděné získání dovedností potřebné k začlenění se do společnosti. Toto vše může mít příčinu v tom, že se

dítěti nepředčítá, nerozšiřuje se slovní zásoba prostřednictvím básniček či říkánek, nebo nemá svou vlastní knihu. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010)

Podle Lederbuchové (2004) díky četbě dítě poznává estetické, kulturní a mravní normy určitých kulturních oblastí. Poznává nejen svou kulturu, ale i jiné kultury, do kterých nahlíží a hodnotí je, a proto je dítě lépe vybaveno tolerancí k odlišným kulturám. Ale v dnešní době dochází k úpadku četby, a to může způsobit negativní dopad na kulturně sociální oblast v dalších generacích.

Opakované výzkumy ukazují, že čtenářské zájmy se postupně proměňují vzhledem k neustálému vývoji. Dříve byly knihy považovány za hlavní zdroj informací, ale v dnešní době nahrazují knihy jiné informační technologie, jako je internet či televize. (Bubeníček, 2011)

### 2.3 Čtení a poruchy sluchu

*„Problematika čtení neslyšících je opravdu široká a věnovalo se jí na světě hodně pozornosti. Máme samozřejmě na mysli čtení s porozuměním. Jedním z největších problémů osob s těžkým sluchovým postižením je schopnost čtení s porozuměním. Tato dovednost, dnes již běžná, je základem pro další vzdělávání. Lze říci, že technické čtení je ve většině případů uspokojivě zvládáno. Složitost češtiny jako jazyka s poměrně vysokou mírou flexe, a tím při globálním způsobu čtení v podstatě nemožnost zapamatování všech gramatických tvarů aktivně používaných slov, vede k tomu, že četba jako zdroj studijních informací nebo četba jako zábava je skutečným problémem pro většinu sluchově postižených osob.“* (Potměšil, 2003, s. 32)

Sluchové vady mají obecně negativní vliv na čtení a pravopis. Z důvodu nedostatečné funkce sluchového ústrojí dítě není schopno přijímat a zpracovávat zvukové informace. A navíc sluch má polysenzorickou funkci, což neovlivňuje pouze komunikační schopnosti, ale i další psychické funkce, jako paměť, vnímání, myšlení a pozornost, které jsou nezbytné při čtení. Následkem vady sluchu je zkreslené a omezené sluchové vnímání, opožděný vývoj řeči a omezená slovní zásoba. (Vaněčková, 1996)

Krahulcová (2002) uvádí, že psaný jazyk je pro lidi se sluchovým postižením těžko představitelný oproti mluvené řeči, u které mohou sledovat mimiku, gesta, posunky nebo celkově vycházet z dané situace, což jim usnadňuje porozumění mluvené řeči. U dětí se sluchovým postižením má psaný jazyk různé významy, které odpovídají určitému věku.

Čtení u sluchově postižených závisí na mentálním slovníku, pomocí kterého můžeme navzájem komunikovat. Ale děti, zvláště neslyšící, kvůli svému postižení nemají vytvořený základ jazyka, a nemůžeme říci, jakou strukturu má jejich mentální slovník. Převážně v tomto slovníku jsou slova plnovýznamová, ale pokud se objeví v jiném tvaru, než je základní, může nastat problém poznání významu slova. Podobná komplikace ne-li větší, může nastat v případě poskládání výrazů do věty, kde dochází k propojení gramatiky a sémantiky. Osobě se sluchovým postižením nečiní problém tato slova přečíst, ale pochopit obsah věty. (Souralová, 2002)

*„Četbou člověk získá hodně informací, vzdělává se po všech stránkách a zvláště to platí o neslyšících dětech, které protože neslyší, nemohou postřehnout obrovské množství informací, které zachycují slyšící děti ze svého okolí, a tak četba pro neslyšící dítě znamená často jedinou cestu ke vzdělanosti. Vzdělaný neslyšící člověk se pak může lépe uplatnit na pracovním trhu, nenechá se lehce ošidit od kdekjakých podvodníků a širokou škálou svých vědomostí obohacuje nejen svůj život, ale své vědomosti může předávat i svým neslyšícím přátelům a dětem, a tak nevědomky pomáhá zvyšovat vzdělanost ostatních neslyšících.“* (Vodrážková, 2007, s.1)

Podle Souralové (2002) dochází pomocí psaného jazyka k prolomení komunikační bariéry, která umožňuje jedinci se sluchovým postižením dostat se k informacím. Jestliže se tito jedinci, kteří jsou senzorycky handicapováni, chtějí dorozumívát, kontaktovat či předávat informace jazykem majoritní společnosti, musí disponovat určitými znalostmi jazyka.

## **2.4 Jak vést děti se sluchovým postižením ke čtení**

*„Základním předpokladem jakékoliv úspěšné práce je úspěšný začátek. U čtení neslyšících dětí velice záleží na motivaci dítěte ke spolupráci, proto je třeba hned na začátku vzbudit jeho zájem. A ten mohou vzbudit především jeho nejbližší, kteří jsou odmalička s dítětem v každodenním kontaktu. Rodina je prostředím, kde děti získávají vztah k četbě, a to dávno před tím, než dosáhnou školní zralosti. Dítě, které ví, že se v knížkách dozví něco nového, zajímavého a poutavého, se učí později číst s větší ochotou a nadšením.“* (Ptáčková, 2010, s. 110)

Podle Roučkové (2006) není potřeba s nácvikem čtení spěchat, jelikož u těchto dětí neplatí pravidlo, čím dřív, tím lépe. Dítě musí prvně dozrát a připravit se na tuto složitou činnost. Nesmí se na něj vyvíjet nátlak, ale musíme počkat, až dítě samo projeví zájem o písmena. Toto bude signál, že se chce učit, proto mu budou nabízeny různé

aktivity, jako společné prohlížení knih, pracovní listy nebo přípravné hry. Všechny aktivity jsou postaveny na volbě, ne na nucení.

Červenková (1999) je opačného názoru. Děti by se měly učit číst co nejdříve, ale k tomu je důležité, aby dítě vyrůstalo v prostředí, které je bohaté na podněty, jako je dostatek psaných a tištěných materiálů. Zároveň by měly mít vzor v dospělých, kteří dítěti ukážou, že čtení je zábava a vše jim podávají formou hry. Díky tomu se dítě samo začne o čtení zajímat. Je důležité si všimnout, kdy už je dítě unavené, abychom ho nepřetěžovali, popřípadě ho neodradili od četby, proto můžeme změnit činnost. Nesmíme zapomínat dítě chválit, povzbuzovat a hlavně motivovat.

*„Děti se učí dovednostem a postojům nápodobou. Pokud dospělí v jejich okolí čtou, začnou děti považovat čtení za normální plnohodnotnou činnost.“* (Česká školní inspekce, 2011, s. 10)

Před nácvikem čtení musí dítě projít jazykovou přípravou, aby se rozšířila jeho slovní zásoba. V mluvené řeči dítě nerozlišuje zvukovou stránku od věcného významu, a tomu je třeba se naučit, proto je potřebné procvičovat a posilovat zrakovou a sluchovou paměť, rytmitizaci, zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, orientaci v prostoru. Ale pokud cvičení mají být účinná, musí odpovídat úrovni a schopnostem dítěte. (Vaněčková, 1996)

Krahulcová (2002) vychází z jednotlivých období věku dítěte pro osvojování si psané podoby jazyka. V předškolním období si dítě osvojuje psaný jazyk metodou globálního čtení. Ale ve školním věku nastává změna a dítě se učí číst a psát analyticko-syntetickou metodou. Poté přichází poslední etapa, a to je čtení z pohledu celoživotního vzdělávání.

Souralová (2002) popisuje recepci psaného textu u dětí slyšících a u dětí se sluchovou vadou. Slyšící děti se seznamují s psanou podobou jazyka až při nástupu do školy, kdy, již mají vytvořený určitý mentální slovník. Nejdříve se tedy děti učí mluvit, a až poté si začínají vytvářet optické značky, a tím pádem číst a psát. Děti se sluchovým postižením se seznamují s psanou podobou jazyka mnohem dříve, asi kolem třetího roku. Zde nastává opačná situace než u slyšících, kdy děti se sluchovým postižením umí dříve číst než mluvit.

## **2.5 Metody výuky čtení**

Během historie se péče o lidi se sluchovým postižením neustále měnila a můžeme sledovat nejrůznější metody, které měly vést ke čtení s porozuměním. Tyto metody

nejčastěji vycházely z metod původně určených pro slyšící děti. Dvě nejpoužívanější metody jsou globální metoda a metoda analyticko-syntetická. (Souralová, 2002)

### **2.5.1 Globální metoda čtení**

V dnešní době je globální metoda považována za alternativní způsob vyučování čtení a psaní, která vychází z celku, takže dokud žák sám nedojde k rozkladu jednotlivých vět a slov, zapamatovává si celý obraz tištěného písma, a tím může číst a rozumět textu, aniž by znal písmena. (Fasnerová, 2018)

Prostřednictvím globální metody se žáci se sluchovým postižením prvotně seznamují s četbou, která vychází z tvarové psychologie. Vnímá slovo jako celek, a tím poznává grafickou formu celého slova. Rozkladu slov na jednotlivé morfémy není přisuzován tak velký význam. (Souralová, 2002)

Fasnerová (2018) uvádí, že globální metoda se osvědčila ve speciálních školách, zvláště u žáků se sluchovým postižením, kde je kladen důraz na výkon jedince, a ne na čas, kdy si dítě má osvojit tuto dovednost. Tato metoda respektuje individuální zvláštnosti dítěte, a silnou motivací je smysluplná a zajímavá četba.

### **2.5.2 Analyticko-syntetická metoda čtení**

Vaněčková (1996) uvádí, že proces čtení má základ v analyticko-syntetické činnosti centrální nervové soustavy, jejímž předpokladem je soubor několika schopností potřebných k naučení dítěte číst. Mezi tyto schopnosti řadíme zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, sluchovou a zrakovou paměť, cítění rytmu, časoprostorovou orientaci, skládání či rozkládání jednotlivých složek.

Analyticko-syntetická metoda vychází z celku. Mluvený projev je složený z vět, věty ze slov a slova se skládají z hlásek, ale pokud je napsané, tak z písmen. To znamená, že tato metoda rozkládá jednotlivé části na nejmenší prvky a následně je skládá. (Fasnerová, 2018)

Využívanou metodou pro děti se sluchovým postižením je analyticko-syntetická, která zachycuje komplikovanou flexi jazyka. Při použití této metody nastává problém ve vzájemném ovlivňování českého jazyka s jazykem znakovým, obzvláště v určování čísla a času. Prvně by dítě mělo znát vztah mezi jedním objektem a jeho pojmenováním, a postupně přiřazovat více pojmenování a blíže specifikovat předmět. Abychom nahradili chybějící sluchovou zpětnou vazbu, je tato metoda doprovázena prstovou abecedou. (Souralová, 2002)

## 2.6 Čtenářská gramotnost

Průcha, Walterová, Mareš (2009 in Fasnerová, 2018) definují gramotnost jako dovednost člověka číst, psát a počítat, kterou si osvojil již v prvních ročnících povinné školní docházky. Tyto dovednosti jsou velmi důležité pro další vzdělání, ale i pro všeobecné uplatnění ve společnosti, můžeme tedy říci, že se jedná o tak zvanou základní gramotnost.

*„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.“* (Doležalová, 2005, s. 14)

Zápotočná (2012) definuje gramotnost nejen jako osvojení si určitého množství poznatků z určitých oblastí, ale jde také o to, jak člověk s poznatky pracuje, získává, užívá je nebo prezentuje.

*„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“* (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2018, s. 13)

Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost takto: *„Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2001 s. 34)

Naučit se číst s porozuměním klade velké nároky na vybavenost psychiky dítěte. Dítě si nejprve osvojí grafickou stránku slov, ale poté musí převést slova do mluvené řeči tak, aby bylo schopno text přečíst a pochopit jeho obsah. Porozumění textu závisí na nabytých vědomostech a zkušenostech dítěte, na jeho celkové úrovni vývoje, jazykové výchově a osvojené slovní zásobě. (Vaněčková, 1996)

## 2.7 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost je určitá výbava každého člověka, která je potřebná pro existenci v dnešní době. Tato gramotnost se prolíná v oblastech dokumentové, literární a numerické. Takže neovládat jenom četbu, ale také chápat a vyplnit dokumenty,

rozumět tabulkám a grafům a mnoho dalšímu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 in Fasnerová, 2018)

Nedostatečný rozvoj slovní zásoby a gramatiky jazyka způsobuje obtíže v chápání významu slov v kontextu, jejich vazby, nebo změnu smyslu věty při změně pozice slov ve větě. Jedná se o funkční negramotnost, což znamená, že všichni se naučí číst, ale většina žáků se sluchovým postižením nerozumí čtenému textu. (Chmelíř, 2010)

## **2.8 Faktory ovlivňující porozumění textu u dětí se sluchovým postižením**

Podle Suralové (2002) můžeme sledovat několik faktorů, které činí potíže při čtení a ovlivňují porozumění textu u jedinců se sluchovým postižením. Níže jsou některé blíže popsány. Patří tam:

- struktura mentálního slovníku,
- gramatická stavba textů,
- pojmenování na základě vnější a vnitřní podobnosti v upraveném textu,
- výpovědi přímou řečí,
- porozumění textu.

### **2.8.1 Malá slovní zásoba**

Krahulcová (2002) uvádí, že rozvoj slovní zásoby u dětí s prelingvální poruchou je obzvlášť problematický, ale pokud je sluchová vada diagnostikována včas a zvolena vhodná rehabilitace, může dojít ke zlepšení a rozšíření slovní zásoby. Mezi další důležité faktory úspěšného rozvoje patří rodina, podnětné prostředí a vzdělání. Ale musíme poznamenat, že není důležitá kvantita, kolik slovíček dítě umí, ale zda jim rozumí a chápe jejich význam.

Český jazyk je zvláště pro neslyšící velmi složitý. Nestačí, když se naučí jednotlivá slovíčka, ale zároveň se musí naučit, že existují slova neohebná a ohebná, která podle toho, jakou funkci plní ve větě, mění i svůj tvar. (Komorná, 2008)

U dětí se sluchovým postižením je důležité vytvořit určitý mentální slovník, v němž se propojuje význam slov s ostatními významy slov. Ale bez zpětné sluchové vazby je to velmi obtížné, jelikož nemůže být naprosto zaručené, jestli vztah mezi předmětem a pojmenováním vytváří u dítěte odpovídající představy. Zároveň se slovní

zásobou souvisí i hledání a užívání slov se stejným nebo podobným významem, což je známka bohaté jazykové vybavenosti dítěte. (Souralová, 2002)

Souralová (2002) poukazuje na to, že dítě se sluchovým postižením má v mentálním slovníku převážně slova plnovýznamová, které může spojit s jasnou představou. Proto ve čtení činí problémy zájmena, převážně osobní, ukazovací nebo zvrtná.

Krahulcová (2014) dodává, že lidé se sluchovým postižením nejčastěji používají podstatná jména oproti ostatním slovním druhům. Slovesa slouží jako doplněk, přídavná jména jsou příliš abstraktní, jelikož vyjadřují vlastnosti, proto se používají méně, ale nejméně jsou užívány příslovce.

### 2.8.2 Neznalost gramatiky

Macurová (2000) tvrdí, že gramatika českého jazyka činí mnohem větší problém než rozšiřování slovní zásoby, což má negativní dopad na porozumění textu. Děti se sluchovým postižením častokrát nemají znalosti nebo neumí používat gramatické kategorie sloves a jmen, jako je pád, číslo, rod, osoba, čas a podobně. Velký problém činí rozlišit slovo v jiném tvaru, i když dané slovo znají v základní podobě, ale v jiném tvaru jej nepoznají, a většinou se ho musí naučit, jelikož prezentuje pro něj zcela nové slovo.

Roučková (2006) mluví o čtení a psaní jako o jiném způsobu podoby stejného jazyka. Děti se sluchovým postižením se musí naučit nejenom číst, ale zároveň si rozšířit svoji slovní zásobu, gramatiku, systém skladby slov ve větě a později jednoduchých vět do souvětí.

*„Neslyšící neoperují znalostmi, které se vztahují ke gramatické stavbě jazykových projevů. Neumí pracovat s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (jmenný rod, pád, číslo, slovesná osoba, čas, slovesný rod, způsob atd.) a neovládají ani způsoby vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu. To se projevuje v textech tak, že neslyšící nejsou schopni přiřadit těmto jednotkám ani celému textu správný význam.“* (Komorná, 2008, s. 34)

Žáci se sluchovým postižením nejenom, že neumí pracovat s gramatickými kategoriemi, ale samotné potíže jim činí je rozeznat. Rozpoznání daného slova v jiných tvarech, kontextu nebo rozlišování významů slov stejné podoby či neznalost, že slovesa jsou schopná na sebe vázat ostatní slova, ze kterých se tvoří větné struktury. Toto vše má negativní dopad na práci s textem. (Souralová, 2002)



Souralová (2002) upozorňuje na gramatické rozlišnosti, a především skladby vět českého jazyka a znakového jazyka. Tato skutečnost komplikuje dekodování obsahu sdělení a nutnost znalosti systému tvoření vět a souvětí. Pokud dojde k nedostatečné fixaci syntaxe českého jazyka, může docházet k prolínání obou jazyků v této rovině.

Předmět sdělení určujeme díky určitému způsobu stavby věty a tvaru či druhu slov. Proto sdělení dostává svůj význam až po vazbě slov do vět, a potom i do souvětí. Obsah sdělení také závisí na pořadí slov ve větě. Proto nám k porozumění textu nestačí pouze znalost slovíček, ale k pochopení celého textu musíme prvně pochopit význam věty, a u delších výpovědí i celé odstavce. (Strnadová, 1998)

Souralová (2002) také upozorňuje na nedokončené věty, jelikož dítě se sluchovým postižením se musí naučit český jazyk jako cizí, s tím se také pojí znalost struktury vět. Neúplné věty převážně končí několika tečkami, což způsobuje obtíže při pochopení významu.

Neznalost gramatiky se projevuje jak ve čtení, tak i psaní. Vysvětlení této problematiky je pro děti se sluchovým postižením velice obtížné a jediným způsobem, jak si tyto znalosti osvojit, je cílené učení. Proto je důležité těmto dětem poskytovat patřičnou pozornost, a stále jim objasňovat daný gramatický jev. (Macurová, 2000)

### **2.8.3 Neznalost frazeologie ustálených slovních spojení**

Pokud již čtenář se sluchovým postižením získal znalosti z českého jazyka v oblasti morfologie, syntaktických vztahů a lexikologie, stále mu budou chybět některé předpoklady ke čtení s porozuměním. Jedním z těchto předpokladů jsou obrazná pojmenování, která můžeme považovat za velký problém, jelikož jsou vytvořena na základě osobité situace, a těmto výrazům častokrát osoby se sluchovým postižením nerozumí. (Souralová, 2002)

Komorná (2008) poukazuje na to, že i začínající čtenáři se setkávají v textech s různými obraznými pojmenováními, která se nachází ve všech jazykových rovinách a mohou ovlivnit i kvalitu daného textu. Nepochybně se s tímto jevem setkávají i osoby se sluchovým postižením, které mívají problém rozlišit mezi doslovným a nedoslovným významem pojmenování.

Souralová (2002) tvrdí, že v komunikaci s jedincem se sluchovým postižením se minimálně užívají přenesená pojmenování. Nejčastěji činí potíže metafory, které přenášejí význam, obsahují slovo „slyšet“ nebo frazémy, které jsou zformulovány

slovním spojením a vyjadřují obecné platné zásady či zkušenost dané společnosti. Dítě se většinou naučí tyto pojmenování nazpaměť a mechanicky je používá.

### **3 METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

#### **3.1 Výběr knihy pro úpravu**

Chaloupka (1989) mluví o čtenářské zkušenosti s první knihou jako o druhém kritickém bodu. Nevhodná volba knihy může vyvolat v dítěti negativní emoce, které se vryjí do jeho paměti, a to může ovlivnit jeho postoj k četbě. Proto volba prvních knih musí být vždy promyšlená, jelikož se tato zkušenost velmi špatně odbourává.

Vybrat knihu dítěti není jednoduché. Neexistují jasně daná pravidla nebo seznam knih k doporučené četbě. Proto při výběru knihy musíme vycházet z několika předpokladů. Pokud budeme upravovat knihu pro konkrétní dítě či skupinu dětí, měli bychom je dobře znát a vycházet z jejich vývojové úrovně, z potřeb a aktuálních problémů, které právě řeší. Tyto informace nám mohou pomoci, aby děti danou knihu se zájmem přijaly. (Daňová, 2008)

Na samotném výběru knihy se mohou podílet i děti. Možnost výběru knihy zvyšuje zájem o četbu a do budoucna jim může tato zkušenost pomoci v samostatném rozhodnutí při výběru knihy. (Daňová, 2008)

Podle Mertina (2004) bychom měli dovolit dítěti si samo vybrat knihu, jelikož je dlouhodobě známo, že možnost volby knihy výrazně zvyšuje zájem a ochotu číst, a také se prodlužuje doba, po kterou dítě čte.

Poul (1991) doporučuje, několik zásad, které bychom měli při výběru knížky brát v úvahu:

- duševní úroveň dítěte,
- současný stav rozvoje řeči,
- zájmy dítěte,
- úroveň čtenářské vyspělosti,
- náročnost textu – jakým jazykem je napsaná kniha.

Originální text můžeme dítěti nabídnout, pokud vybereme vhodnou knihu, která jej zaujme a dítě má dostatečnou úroveň jazyka. Jelikož se dítě seznamuje se světem pozorováním věcí kolem sebe a co je mu nejbližší, z tohoto důvodu je dobré vybírat příběhy z jeho života, co právě je pro něho aktuální a momentálně prožívá. V případě že zvolíme text s cizími názvy, jmény nebo cizím prostředím, ale dotýkající se blízkého

tématu dítěte, čtení by nemělo činit velké problémy nebo jej odradit pro nesrozumitelnost. (Poul, 1991)

Pro čtenáře bude mít každá knížka jinou hodnotu, proto je velmi důležitý prožitek při četbě než to, co je napsáno na stránkách knihy. Naším úkolem je, aby četba byla záliba, na kterou se dítě těší. (Daňová, 2008)

### **3.2 Úprava textu a věk čtenářů**

Mnoho autorů se nemůže shodnout, zdali texty upravovat či ne. Barešová a Hrubý (1999) tvrdí, že upravené texty mají výchovně – vzdělávací a estetickou funkci, a můžou je užívat jako vhodný prostředek pro naplnění vzdělávacích cílů. V rámci estetické stránky textu Smetáček (1988) primárně mluví o ilustracích, jako o nejdůležitější oblasti, ale také dodává, že jazykové zpracování knihy podstatně ovlivňuje čtenáře. Protože pokud nevezmeme v úvahu speciální potřeby dítěte a jeho věk, nelze předpokládat, že dítě porozumí textu a přijde o zážitek z četby.

Opačného názoru jsou podle Krahulcové (2002) psycholingvisté, kteří tvrdí, že i intaktní děti se musí vypořádat s problémy během porozumění textu a neznámých slov, což je zcela obvyklé. Úpravou textů dochází k ovlivnění nebo zpomalení vývoje čtenářství, proto děti se sluchovým postižením by měly od začátku číst originální texty, poněvadž se během života s nimi budou setkávat. Musí se naučit se záznamy pracovat, protože nebudou mít vždy k dispozici upravený text.

Naším úkolem je upravit text s ohledem na specifické čtenářské potřeby a možnosti dětí, ale ne text „otrocky“ zjednodušit tak, aby čtenář všemu rozuměl. U vyspělejších čtenářů upravujeme obtížnější texty, ale přitom se snažíme co nejvíce zachovat hodnotu originálu. (Daňová, 2008)

Prvně si musíme položit otázku, pro koho má být kniha určena. Podle Macurové (2000) není odpověď vůbec jednoduchá, protože společenství lidí se sluchovým postižením je velmi různorodá skupina. Aby se naučili číst, má každý jedinec jiné předpoklady, které jsou ovlivněny stupněm a druhem sluchového postižení, ale pro četbu s porozuměním je také důležitá mentální zralost, zkušenosti jedince s četbou a celkově s jazykem.

Nejmenším dětem, které se se čtením teprve seznamují, můžeme text upravit do podoby obrázkového leporela obohaceného veršíky. Budeme se zaměřovat na slovo, které jasně vychází z obrázku. I když to není pravidlem, většinou se opíráme o sloveso, které napíšeme pod obrázek. Pokud dítě tato slova zvládne, můžeme slova pod obrázkem

rozšířit o názvy osob, zvířat, věcí, a tím vytvoříme dvouslovné nebo víceslovné věty. Díky tomuto způsobu úpravy textu máme neustále možnost ověřovat, jestli dítě rozumí tomu, co čte. Dítě ukazuje osoby, zvířata, věci nebo naznačí mimikou či pohybem děj probíhající na obrázku, popřípadě znakovou řečí. (Poul, 1991)

Pro děti předškolního nebo mladšího školního věku můžeme upravit knihu do obrázkové formy nebo do podoby komiksu, které mohou zpřístupnit dětem díla, která jsou pro četbu jazykově obtížná. Avšak dítě si při četbě komiksů nerozvíjí fantazii a neučí se představivosti. (Daňová, 2008)

*„Obrázky v komiksu jsou názorné, obsahují málo textu hlavně ve formě přímé řeči, mívají rychlý dějový spád. Děj běží bez odboček a komplikací, čtenář se nezapléta do složitých slovních charakteristik postav a prostředí. Pro slabšího čtenáře je komiks dobrým dějovým vodítkem – neztrácí nit, ví, co se stalo a co se bude dít.“* (Daňová, 2008, s. 29)

Komiks vyjadřuje vzájemnou propojenost obrázků a slov, tedy soulad literární formy s uměním, kupříkladu symetrie, proporce, kompozice, kontrastu apod. se syntaxí, gramatikou či slovní zásobou. (Eisner, 2000)

Málková (2007) tvrdí, že i když komiks nemá takovou hodnotu jako kniha, doporučuje ho používat v rámci literární výchovy u dětí se sluchovým postižením. Tato forma, která byla dlouhou dobu přehlížena, dokáže pomocí obrázků a krátkého textu přilákat děti k četbě, a tím si získat velkou oblibu.

Další možností, jak upravit dílo je podle Suralové (2002) vymyslet text ke kresleným pohádkám, jako je Krteček, Mach a Šebestová, Maxipes Fík a mnoho dalších. Tento způsob vypadá z pohledu čtenáře poměrně jednoduše, protože dítě obsah děje zná a nyní ho bude mít v psané formě. Ale vymyslet odpovídající text je poměrně složité, jelikož příběh je plný fantazie a autor má volnou ruku ve své tvorbě, která mu umožňuje pozměnit skutečnost podle sebe. Poté se může stát, že čtenář s nižšími jazykovými schopnostmi nedokáže zachytit to, co viděl ve filmové podobě, a to může vyvolat nezájem ke čtení daného příběhu, ale zároveň vést k upřednostnění filmové verzi.

V rámci úpravy textu podle Vodičkové (2019) věnujeme pozornost několika oblastem, jako:

- přiměřené délce textu,
- věku a úrovni jazykové kompetence,
- návaznosti děje,

- jazykové správnosti a valenci sloves,
- úměrné jazykové modifikaci, výskytu neznámých slov,
- grafické stránce – písmo, vysvětlivky, ilustrace.

### 3.3 Jak postupovat při úpravě textu

Neexistuje univerzální způsob, jak nebo do jaké míry se má text upravit. Ale prvotním úkolem je seznámit se s knihou, přečíst ji a stanovit si základní dějovou osnovu, ze které budeme při úpravě knihy vycházet. (Daňová, 2008)

*„Při čtení knihy jsem si velmi pečlivě zaznamenávala informace, věty, nebo celé pasáže, které jsem považovala za důležité. Teprve potom jsem začala odpovídajícími prostředky přepisovat děj.“* (Daňová, 2008, s. 31)

Podle Daňové (2008) bývá často úvodní kapitola jednoduchá, gramatika není obtížná, a proto pro přepis není složitá. Zato je bohatá na informace o hlavních postavách, o prostředí, kde se děj odehrává. Ale v následujících kapitolách se příběh většinou komplikuje a rozšiřuje o další postavy, nepodstatné dějové odbočky, podrobnější popis prostředí či složitě formulované informace. Proto je při úpravě textu důležité neustále dodržovat určitou jednoduchost, vzhledem k cílové skupině, pro kterou je kniha upravována.

#### 3.3.1 Úprava délky textu

Informace, které přepisujeme z původního díla, nebývají většinou totožné, přesto se ale snažíme, abychom čtenáři předali informace, pokud možno stejně hodnotné, jako v originále. Změny textu mohou být v délce i v jeho obtížnosti, ale musíme vždy zvážit, kterou pasáž vynecháme, nebo upravíme. (Daňová, 2008)

Podle Suralové (2002) máme mít během úpravy neustále na mysli to, že dítě se sluchovým postižením nemá dostatečné znalosti ve všech rovinách českého jazyka. Aby upravený text odpovídal jazykovým kompetencím dítěte a usnadňoval pochopení obsahu textu, můžeme podle vlastního uvážení vynechat a pozměnit ty pasáže textu, u kterých můžeme očekávat, že budou činit čtenáři problémy.

U úpravy délky textu se nemusí vždy jednat jen o zkrácení textu, ale někdy je potřeba doplnit nebo podrobněji popsat původní děj nebo situaci pro lepší srozumitelnost nebo informace, které již byly napsané, zopakovat (Daňová, 2008). Suralová (2002) ale doplňuje, že k přidávání informací by mělo docházet co nejméně, aby text neztrácel

nepřetržitým odbočováním napětí a stupňování děje. Osvědčený způsob, jak doplnit do upraveného textu údaje jsou vysvětlivky, které se nachází stranou od dějové linie.

Souralová (2002) uvádí, že nemusíme vždy všechny informace, které jsou v knize navíc, a zdají se nám zbytečné, redukovat. Například reálie, jako jsou historické a zeměpisné údaje nebo lidové zvyklosti nemusí být vymazány, ale mohou být zařazeny do úvodních informací pro lepší pochopení děje. Pokud se čtenář seznámí s prostředím, ve kterém se děj odehrává nebo hlavními postavami hned na začátku, lépe chápe obsah sdělení a orientuje se v něm.

### **3.3.2 Úprava sledu události v textu**

Při úpravě textu musíme neustále sledovat hlavní dějovou linii, protože v některých případech můžeme vynechat, přeskupit nebo sloučit některé kapitoly ale tak, abychom zachovali posloupnost děje. Pokud některá kapitola obsahuje příliš mnoho důležitých informací, můžeme ji rozdělit do více kapitol, a každá kapitola dostane svůj název. Tato úprava usnadňuje čtenářům orientaci v textu. (Daňová, 2008)

### **3.3.3 Gramatická úprava textu**

Dítěti, které má nedostatečné znalosti českého jazyka, způsobuje problémy určení jednotlivých gramatických kategorií, rozlišování významu podobně napsaných slov, poznání slova v různých tvarech či kontextu. Kvůli této skutečnosti musíme vybírat vhodné pojmy nebo tvary, zvláště při tvorbě vysvětlivek. (Daňová, 2008)

Při úpravě textu věnujeme velkou pozornost skladbě vět, jelikož čtenářům způsobují obtíže složité větné konstrukce nebo také nedokončené věty. Souvětí můžeme zkrátit, omezit počet a různorodost vedlejších vět, či rozložení souvětí do vět jednoduchých. Ale ve větách jednoduchých se snažíme omezit dlouhé vsuvky a rozvinuté větné členy. (Daňová, 2008)

Podle Červenkové (1992) musíme rozlišovat slova klíčová a slova ilustrační. Slova klíčová jsou nezbytná pro porozumění textu a posunují děj dopředu. Slova ilustrační doplňují příběh.

Daňová (2008) ještě dodává, že slova ilustrační dokreslují nebo rozšiřují původní text, ale zároveň dávají původnímu textu určitý charakter každého autora, proto je nesmíme úplně vynechat či nahradit, abychom upravený text příliš neochudili.

Červenková (1992) tvrdí, že v upraveném textu, by neměla být, a ani to není možné, aby byla vysvětlena všechna slova. Z toho vyplývá, že není ani vhodné vyškrtávat

ilustrační slova, jelikož by se tím samotný text velmi ochudil. Ale pro samotné dítě je důležité, aby se naučilo vyhledat klíčová slova a dokázalo se dále doptávat na význam slov. Tyto situace často nastávají u doplňků ve větě.

Jednoduchý text, který obsahuje jenom známá slova, se dobře čte, ale ztrácí na zajímavosti, napětí a pravděpodobně i ztratí svou hodnotu. Přitom děti, pro které je čtení obtížné, potřebují k četbě texty zajímavé a přitažlivé. Proto musíme v textu ponechat určité množství ilustračních slov, díky kterým si čtenář vytvoří jasnější představu o ději, i když se jedná o pojmy, kterým nerozumí. Čtenář si tím pádem rozvíjí slovní svou zásobu. (Daňová, 2008)

Daňová (2008) poukazuje na nutnost správné volby písma. Pokud bychom zvolili pouze velká písmena, ztížili bychom čtenáři práci s textem, jelikož na první pohled nejdou rozeznat vlastní jména nebo jednotlivé věty.

### **3.3.4 Míra výslovnosti textu**

Míra výslovnosti znamená, že ve většině případů bude podmět vyjádřený, jak plnovýznamovým pojmenováním nebo zájmenem, ale jenom v případě, bude-li se jednat o jednoznačnou situaci. Užívání zájmen může ztížit pochopení textu, jelikož děti se sluchovým postižením, které mají malé čtenářské zkušenosti, nedokážou rozpoznat gramatický nebo sémantický význam ve větě. (Daňová, 2008)

Daňová (2008) poukazuje na vhodnou volbu spojovacích výrazů v souvětích. Jelikož v některých poměrech, jako je třeba poměr odporovací, nemusí být vhodné použít spojky „a“, ale je lepší použít spojku „ale“, protože čtenář lépe pochopí význam věty.

### **3.3.5 Přímá řeč**

Většina příběhů obsahuje velké množství dialogů postav, které se v textu objevují jako přímá řeč. Je to písemný záznam mluvené řeči, který má charakteristické znaky přímé komunikace v určitém prostoru a čase, a zároveň se používají určité jazykové prostředky. V upraveném textu je přímá řeč bezesporu důležitá a hraje svoji roli, ale musíme neustále myslet, pro koho je kniha určena, aby množství dialogů nekomplikovalo dějovou linii příběhu. (Souralová, 2002)

Uvozovací věty se používají pro upřesnění mluvčího, aby se čtenář lépe orientoval, kdo mluví. Dávají se buď před začátkem, nebo po skončení přímé řeči. Může se také uvádět nepravidelně, díky čemuž dialog působí přirozeněji a získá tak větší spád. Aby se odlišila přímá řeč od zbytku textu, používají se uvozovky, jiné typy písma či velká



písmena nebo interpunkce. Pro usnadnění orientace v textu je možnost umístit jednotlivé části dialogu na samostatný řádek. (Daňová, 2008)

Souralová (2002) doporučuje poskládat rozhovor do podoby otázek a odpovědí. Díky tomu se příběh stává dynamičtější a můžeme postupovat v ději pomocí jednoduchých vět, které nahrazují dlouhé souvětí a přispívají k lepší orientaci a porozumění textu.

Daňová (2008) upozorňuje, pokud se v textu vyskytne situace, kdy mezi sebou komunikuje více osob, nebo do příběhu vstoupí vypravěč, měli bychom zvážit, jestli tuto situaci do příběhu zařadit.

V knihách se často setkáváme s vnitřním monologem, který má skoro stejnou formu jako přímá řeč, pouze v uvozovací větě je napsáno slovo „myslet“. Čtenář se sníženou jazykovou kompetencí může přehlédnout toto slovo v uvozovací větě, a tím dojít k zmatení či ztrátě souvislostí. Z tohoto důvodu se doporučuje zařadit do úryvku s vnitřním monologem výrazy jako „říkal sám sobě“ či „povídal si pro sebe“. (Souralová, 2002)

### **3.3.6 Tvorba vysvětlivek**

Vysvětlivky se zařazují především pro pochopení významu slov, která se málokdy vyskytují. Mohou to být slova knižní, lidová, historická či zastaralá. (Daňová, 2008)

Zkušenosti ukazují, že vytvoření odpovídající vysvětlivky je jeden z nejtěžších úkolů. Autor, který upravuje knihu, musí rozhodnout podle sebe, která slova vysvětlí, i když mentální slovník u každého dítěte je velmi odlišný. (Souralová, 2007)

Daňová (2008) uvádí, že mnozí odborníci tvrdí, že použití vysvětlivek svědčí o neschopnosti překladatele poradit si s úpravou textu, ale druzí je považují za důležité, protože usnadňují pochopení slov v textu.

U nejmenších čtenářů volíme vysvětlivky obrázkové, které prohlubují lexikální a frazeologický slovník dětí se sluchovým postižením. Vyobrazení pomáhá k jednoduššímu pochopení děje, k umístění předmětů a osob v prostoru. U vysvětlivek musíme volit, co nejvěrnější vyobrazení, aby byla popisovaná skutečnost co nejvýstižnější. (Souralová, 2007)

Pro pokročilejší čtenáře můžeme formulovat vysvětlivky verbálně, ale je potřeba důkladně promyslet, jestli bude význam slova vysvětlen jen vzhledem k upravovanému textu, nebo budou vysvětleny i ostatní významy daného slova. (Souralová, 2002)

Rovněž je podle Daňové (2008) důležité rozhodnout, jestli se význam slov bude uvádět v původním tvaru, který se vyskytuje v textu, či ve tvaru základním. Základní tvar nemusí vždy odpovídat užitému tvaru slova v textu, proto se může použít kombinace těchto dvou způsobů, kde vedle sebe bude tvar základní a tvar z textu. Ale vysvětlivky tímto nabývají na objemu a čtenáře to často odradí. Pokud se rozhodneme k jednomu z těchto způsobů, musíme jej dodržet v celé knize.

Vysvětlivky mohou být v textu označené různými způsoby jako podtržením, tučným vyznačením, barevně, ale toto závisí na tom, kdo daný text upravuje, a pro koho je daný text určen. (Souralová, 2007)

Daňová (2008, s. 41-42) uvádí několik možností, kde se mohou vysvětlivky v knize zařadit:

- „vysvětlivky na konci knihy za poslední kapitolu abecedně, nebo abecedně podle kapitol,
- vysvětlivky na konci každé kapitoly,
- vysvětlivky na těžší straně jako marginálie,
- vysvětlivky na spodní části aktuální strany,
- vysvětlivky na prázdné levé straně.“

Podle Suralové (2007) velká námaha při orientaci ve vysvětlivkách odvádí čtenáře od děje, a tím ztrácí čtenář zájem. Proto není vhodné dávat vysvětlivky až na konec kapitoly, ale pokud jsou to vysvětlivky kratší, můžeme je přímo vložit na stejný řádek jako poznámku. Pokud se jedná o delší vysvětlení či obrázek, umístíme jej na spodní část stránky. Nebo je-li upravený text napsán pouze na pravých stránkách, vysvětlivky lze umístit na prázdné stránky vlevo.

### **3.3.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví**

Používání obrazných pojmenování usnadňuje v přirozeném jazyce porozumění a vyjádření osobních zážitků, které cítíme a prožíváme, ale nedokážeme je přesně slovně vyjádřit. Z tohoto důvodu prožitky přirovnáváme k něčemu, co je nám velmi dobře známe a danou skutečnost vystihuje. (Souralová, 2002)

V knihách se často setkáváme s přenesenými či obraznými pojmenováními jako je metafora a metonymie. Metafora je přenesené pojmenování na základě podobnosti, metonymie vzniká na základě věcné souvislosti. Užití metafory je přirozené, protože některé prožitky nelze popsat, ale jen přirovnat k něčemu, co známe. Tato pojmenování

mohou čtenáři způsobovat problémy, jelikož se s těmito významy nesetkal nebo význam nebyl dostatečně vysvětlen. Proto je pro čtenáře nejlepší obrazné vyjádření vysvětlit pomocí životních situací, které čtenář mohl zažít. (Daňová, 2008)

Bečka (1971) mluví o metafoře, jako o výrazovém prvku, který je ve svém významu v rozporu, a je určitým způsobem hádanka, kterou musí čtenář dešifrovat, aby se stala srozumitelnou a splnila svůj význam v příběhu. Metafora je silně vázána na kontext, ze kterého poznáme její smysl, ale zároveň ho do určité míry ovlivňuje. Proto mnohdy metafora vytváří v určitém rozsahu tak zvaný podtext, což znamená, že doprovází význam kontextu.

Souralová (2002) tvrdí, že obrazné pojmenování, zvláště ta, která se přímo vztahují k vlastnostem, způsobují obzvlášť potíže, protože jejich informační hodnota je abstraktní, a tím těžko představitelná, ale zároveň mají citově motivační roli a pokouší se realitu ukázat co nejpoutavěji.

Problémy také způsobují frazémy, jako jsou například pranostiky, pořekadla, ustálená slovní spojení či přísloví, které jsou těžko pochopitelné. (Souralová, 2002)

Daňová (2008) blíže specifikuje obtíže, které mohou způsobovat frazémy (rčení, pranostiky, přirovnání), což je spojení slov do neměnných slovních spojení, které vyjadřují obrazný stylizovaný výrok a obsahuje zkušenosti určitého společenství nebo obecně platné zásady. Děti jsou většinou s tradičními frazémy seznámeny již ve škole v hodinách českého jazyka a literatury, proto můžeme vycházet z předpokladu, že frazémy v textu pochopí nebo jejich vysvětlení bude jednodušší. Ale přísloví, kde první část něco tvrdí a druhé z něho vyvozuje ponaučení, může způsobovat obtíže v pochopení. Čtenářům lze smysl přísloví vysvětlit pomocí příběhů.

Nepřítomnost zvukové stránky jazyka má za následek, že jedinec se sluchovým postižením těžce, až skoro vůbec nechápe ironii, slovní spojení či posměch. Tyto výrazy jsou založené na komunikačních situacích, doprovázené určitou intonací. Používání těchto vyjádření v textu bývá velké ztížení, jelikož porozumí-li dítě jednotlivým slovům, může se snadno ztratit v ději. (Souralová, 2002)

### **3.3.8 Ilustrace v upraveném textu**

Pereira (2008) mluví o ilustracích v knihách jako o převodu mezi různými znakovými systémy. Obrázky můžeme považovat za určitý překlad nebo iteraci textu do vizuální podoby.

*„Ilustrace má dítěti vše zřetelně vypovědět, jako by vůbec nebylo zapotřebí slov. To však neznámá, že bychom měli slovní stránku zanedbávat. Výběru slov a vět věnujeme pozornost neustále. Vyjádřit srozumitelně a přístupně jádro děje, hlavní myšlenku, však nebývá jednoduché. Čím více se nám však daří spojovat slova a věty s přirozenými situacemi, které dítě prožívá, tím snáze si je osvojuje a tím pevněji si je zapamatuje.“ (Daňová, 2008, s. 29)*

Vášová (1995) srovnává ilustrace s literární stránkou knihy. Dětská četba je důležitá k naplnění a obohacení estetických citů života, ale v tomto věku má stejně důležitou roli i ilustrace, a proto ji lze považovat za rovnocennou vzhledem k stránce literární.

Smetáček (1988) popisuje vnější charakteristiky knihy, jako jsou formát a hmotnost knihy, velikost písma či barva papíru, které se liší podle toho, komu je kniha určena. Všechna tato kritéria vycházejí z požadavků a potřeb čtenářů daného věku. U mladších dětí je preferován tvar knihy obdélníkový oproti čtvercovému a písmo bývá převážně větší.

Celková grafická úprava obalu, vytvoření titulní strany, kvalita a počet ilustrací v knize, působí na čtenáře určitým dojmem, který může ovlivnit jeho rozhodnutí, zda si knihu přečte či ne. (Souralová, 2002)

Ilustrace a grafická stránka knihy významně ovlivňuje vztah čtenáře ke knize. Obrázky se mohou volně vztahovat k textu nebo jej tematicky doplňovat. Pro malého čtenáře jsou obrázky v knize neodmyslitelnou součástí a mají podstatný význam, jelikož slouží k vysvětlování, a usnadňují porozumění probíhajícího děje, je-li ilustrace dobře nakreslena. Ale zároveň mohou být příjemným obohacením knihy pro starší čtenáře. (Daňová, 2008)

Dalším způsobem, jak doplnit text o ilustrace, je nakreslit podobizny hlavních hrdinů pro jejich jasnou představu. Toto může děti motivovat a u cizích jmen ulehčit rozlišování jednotlivých postav. To samé platí u map, které slouží k lepší orientaci v zeměpisných údajích a lokalizaci děje. (Souralová, 2002)

Souralová (2002) porovnává ilustrace v knihách pro děti slyšící a děti neslyšící. U dětí slyšících mají ilustrace primárně roli uměleckou, což znamená, že se vztahují nebo tematicky doplňují děj. U dětí se sluchovým postižením plní vysvětlovací funkci k snadnějšímu a rychlejšímu pochopení děje, a proto je i vhodné volit co nejrealističtější vyobrazení dané skutečnosti, a to i ze stránky barevnosti. Zároveň můžeme ilustraci

využít k lokalizaci předmětu v prostoru, a tím zachovat přesnější podobnost upraveného textu s tím původním.

Druhy ilustrací k upravenému textu podle Daňové (2008):

- ***umělecký zaměřená ilustrace*** slouží k dokreslení atmosféry příběhu. Dítěti pomáhá lépe pochopit obsah knihy, pokud může spojit postavu nebo děj s jasnou představou, se kterou jim napomáhá vytvořená ilustrace. K upravenému textu může vytvořit ilustrace kdokoli, avšak nesmíme použít originální ilustrace, jelikož bychom porušili autorská práva.
- ***ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov*** jsou obrázky jednoduché a velmi výstižné. Tyto ilustrace se využívají jako vysvětlivky, nejčastěji u mladších čtenářů. Pomáhají vytvořit lepší představu o dané skutečnosti než verbální popis.
- ***ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje*** se využívá v případech, kdy děj je sice vystižen jazykovými prostředky, ale které jsou na čtenářskou představivost velmi náročné. Proto se v této situaci použije ilustrace, která pomůže k snadnějšímu pochopení děje.

Daňová (2008) připomíná, že dětem se sluchovým postižením činí čtení velké problémy, ale i tak je důležité, aby se naučily číst s porozuměním. Proto lze obrázky využít nejen k objasnění děje, ale i k získání zpětné vazby od dítěte, do jaké míry děj pochopil.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 ÚPRAVA KNIHY PRO DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

#### **4.1 Cíl praktické části**

Původním cílem diplomové práce bylo upravit knihu pro žáky se sluchovým postižením, aby je zaujala, byla pro ně lákavá a usnadnila jim najít cestu k dalším knihám, a tím jim pomohla vytvořit kladný vztah k četbě.

Knihu jsme chtěli zjednodušit do takové podoby, aby byl čtenář schopen sám si ji přečíst, bez jakýchkoliv obtíží, ale zároveň mít takový příběh, jenž by vtáhl dítě do děje.

Postupně jsme zjistili, že takto upravená kniha nemusí být určena pouze pro žáky se sluchovým postižením, ale mohou ji využít i žáci, kteří mají při čtení původního textu obtíže s porozuměním. Také ji mohou využít učitelé nebo rodiče pro další práci s tímto dítětem ve škole či doma.

#### **4.2 Cílová skupina**

Na začátku byla odpověď na tuto otázku zcela jasná, ale postupně jsme zjišťovali, že je velmi složité konkrétně říct, pro koho je tato kniha určena, jelikož se nám naše původní skupina žáků se sluchovým postižením rozšířila o osoby se specifickými poruchami učení či se sníženou jazykovou kompetencí. Navíc žáci se sluchovým postižením tvoří poněkud rozmanitou skupinu, kde jsou jedinci s různými stupni a druhy tohoto postižení, a každý má jiné jazykové předpoklady k osvojení si četby, které jsou ovlivněny několika faktory, jako je zkušenost s četbou, mentální slovník nebo jazyková praxe.

Naše cílová skupina, pro kterou je kniha upravována, je tedy tvořena primárně žáky se sluchovým postižením ve druhém období na prvním stupni základní školy, takže dětmi ve věku od 9 do 12 let. Sekundární skupinu mohou reprezentovat právě žáci se sníženou jazykovou kompetencí nebo s odlišným mateřským jazykem.

#### **4.3 Výběr knihy pro úpravu**

Pokud chceme dítěti se sluchovým postižením vybrat knihu, která by odpovídala jeho čtenářským dovednostem, musíme si primárně uvědomit, že žák se sluchovým postižením má úroveň jazykových kompetencí, jež závisí na sluchové ztrátě, poměrně nižší oproti intaktním dětem stejného věku. Z tohoto důvodu bychom sáhli po titulu, který

je určený mladším žákům a z jazykového hlediska odpovídá jejich čtenářským dovednostem, ale po obsahové stránce nikoli, jelikož čtenář má rozdílné priority a zájmy.

Daňová (2008) doporučuje vybrat knihu, která má konkrétní a názorný děj, neboť se nám bude snadněji popisovat sled událostí. Kniha by měla být vždy aktuální, se zajímavým dějem a vkusnými a pochopitelnými ilustracemi.

Zvolili jsme knihu, která je na trhu poměrně nová a neokoukaná. Poutavý děj, který obsahuje hluboké myšlenky, je doprovázen překrásnými ilustracemi.

#### **4.3.1 Justýnka a asistenční jednorožec**

Pro diplomovou práci jsme zvolili knihu Justýnka a asistenční jednorožec od Kateřiny Pantovič. Na první pohled může tato kniha vypadat jednoduše bez jakéhokoli hlubšího poslaní, ale opak je pravdou. Kniha nabízí mnohem víc. Tento příběh určitým způsobem reaguje na dnešní dobu, kdy vliv televize, počítačů, mobilů či tabletů způsobuje, že děti ztrácí kreativitu a fantazii.

Autorka zachycuje v knize atmosféru smutného dětství dívky, která trpí nemocí, jejíž název je akutní nedostatek fantazie. Diagnóza sice má velmi podivné pojmenování, ale ještě pozoruhodnější je lék na tuto nemoc, a tím je zdravotní asistenční jednorožec Hubert, jehož úkolem je pomoci Justýnce najít tvořivost a přinést do jejího života opět kouzelný svět fantazie.

Fantazie je úžasný dar, díky kterému můžeme vytvářet něco nového a krásného. A přesně o tom vypovídá tato kniha. Původní příběh plný barev, dobrodružství, snů, básniček a fantazie, který je obohacen o krásné ilustrace, jsme chtěli upravit do takové podoby, abychom čtenáři se sníženou jazykovou kompetencí mohli předat zjednodušenou, ale zároveň co nejméně ochuzenou verzi této knihy. Doufáme, že námi upravená verze se třeba stane inspirací pro přečtení originálu.

#### **4.4 Metodika úpravy knih**

##### **4.4.1 Popis jednotlivých fází úpravy knihy**

Daňová ve své knize neustále připomíná, abychom si uvědomovali, pro koho knihu přeprocováváme: „*Musíme mít neustále na paměti, pro jakou skupinu čtenářů text upravujeme. Všechny děti, ale zejména děti, pro které čtení není nic snadného a které se prokousávají svými prvními stránkami (často i s obavami z výsledku), potřebují text na první pohled přehledný, lákavý, přitažlivý. Je to pro nás velká výzva. Úspěch je*

*vykoupen dlouhou a trpělivou prací. Je však korunován tou nejlepší odměnou.*“ (Daňová, 2008, s. 36)

V této části diplomové práce budeme izolovaně popisovat jednotlivé fáze úpravy textu, avšak musíme mít na paměti, že všechny fáze se vzájemně prolínají. Proto se i v jednotlivých ukázkách může objevit i více fází úpravy.

Při popisu jednotlivých fází se budeme přibližně držet osnovy podle knihy, kterou napsala Daňová (2008).

#### **4.4.2 Úprava délky textu**

Přesný návod na to, jak upravit text pro děti se sluchovým postižením, neexistuje. Ale abychom mohli text co nejlépe upravit, museli jsme se s ním velmi dobře seznámit, a až poté jsme mohli do textu zasahovat a rozhodovat, která pasáž textu je pro děj důležitá nebo naopak, která důležitá není, a můžeme ji vypustit. Vždy jsme dbali na to, aby nebyla narušena dějová linie nebo aby čtenář nebyl ochuzen o zážitek z četby vynecháním podstatné části textu.

Skoro každý příběh je komplikován dějovými odbočkami, obsáhlými popisy prostředí nebo vedlejšími postavami, které nejsou pro děj důležité. Považujeme proto celkovou úpravu délky textu za jednu z nevýznamnějších úprav, jelikož velké množství textu může čtenáře od četby odradit.

Do upraveného textu většinou převádíme menší množství informací, používáme krátké věty či jednodušší souvětí. Abychom udrželi jednoduchost a srozumitelnost textu, volíme co nejvhodnější jazykové prostředky, i když je máme poměrně omezené.

Po úpravě bude text kratší a méně složitý, ale zároveň do textu nesmíme zasáhnout příliš, jelikož by podle Daňové (2008) mohl tento text působit na zkušenějšího čtenáře jednoduše. Z toho důvodu jsme dbali na to, aby se text co nejvíce podobal původní předloze. Prováděli jsme takové úpravy a volili nejvhodnější jazykové prostředky, které jsou pro čtenáře se sníženou jazykovou kompetencí nezbytné, aby co nejlépe pochopil obsah knihy, ale zároveň rozvíjel svou slovní zásobu a čtenářskou gramotnost.

Ve třetí kapitole s názvem *Cesta do Básničkystánu* se Justýnčin pokoj mění k nepoznání. Rozhodli jsme se tuto pasáž co nejvíce zjednodušit, jelikož jsme se domnívali, že bude pro čtenáře málo srozumitelná.

Původní text obsahuje několik přirovnání, která by sice čtenáři v jiném kontextu nemusela činit problémy, ale v souvislosti, že se „židle začala roztékat jako kopeček



zmrzliny v horkém letním dni“ nebo „dívence před očima šplíchaly pestré vlny a připadalo jí, jako by se točila na strašně rychlém kolotoči“, by nemusely být tyto skutečnosti čtenáři pochopitelné.

Tato proměna je popsána velmi detailně, proto jsme text zjednodušili do takové podoby, aby čtenář pochopil, co se stalo, avšak nemusel se namáhat složitým čtením popisu, jak se, co v pokoji postupně měnilo.

#### **Původní text**

Justýnka vylezla po žebříku **na palandu** a seskočila z ní přímo Hubertovi na hřbet.

Hubert třikrát mrkl a Justýnčin pokojíček v tu chvíli zalily všechny barvy duhy. Ze stropu kapala žlutá, její stará dřevěná židle byla najednou zářivě červená a začala se roztékat jako kopeček zmrzliny v horkém letním dni. Skříň se obarvila nazeleno, stékaly z ní kapičky husté barvy, a i ona se zanedlouho rozpustila v obrovské barevné kaluži. Justýnka nevěřila, co se to s jejím pokojíčkem děje. S otevřenou pusou pozorovala, jak se všechny její věci mění v barvy a hladina duhové kaluže rychle stoupá. Už sahala Hubertovi k čumáku, najednou mu nebyly vidět ani uši, až barvy pohltily i Justýnku.

Dívence před očima šplíchaly pestré vlny a připadalo jí, jako by se točila na strašně rychlém kolotoči. Najednou kolotoč zastavil, duhová hladina začala pomalu klesat a pokojíček byl ten tam. Justýna s Hubertem stála na ulici, kterou nikdy předtím neviděla.

Lidé tu vesele **švitořili**, seděli pod oranžovými slunečníky a popíjeli ovocné limonády.

#### **Upravený text**

Justýnka vylezla **na postel** a skočila Hubertovi na hřbet.

Hubert mrknul a všechny věci v pokoji se změnilly v duhovou kaluž. Kaluž byla větší a větší, až Hubert s Justýnkou v kaluži zmizeli. Najednou Justýnka a Hubert stáli na ulici. Justýnka ulici neznala.

Lidé seděli pod oranžovými slunečníky, **povídali** si a popíjeli limonádu. Mluvili jenom v básničkách.

Již výše jsme zmiňovali, že jednotlivé fáze úpravy textu se vzájemně prolínají. U této ukázky jsou některá slova tučně zvýrazněna, protože jsme chtěli ukázat, že během úpravy jsme nahrazovali méně užívaná slova běžnějšími. Mohli jsme tato slova ponechat a vytvořit k nim vysvětlivky, ale jelikož k nim existují ekvivalenty, které jsou čtenáři se sluchovým postižením velmi dobře známé, zvolili jsme tuto možnost náhrady.

Jako další příklad úpravy délky textu uvádíme pasáž z páté kapitoly *Nesmyslná prvouka*, kde jsme zredukovali dialog, který sice obsahoval hlubokou myšlenku, že i to, co druzí nevidí, může existovat, ovšem rozhodli jsme se tento dialog zkrátit až skoro vypustit, jelikož jsme se chtěli vyhnout zmatení čtenáře.

#### **Původní text**

„Já Rozárku znám!“ odpověděl nadšeně Hubert.

„Jak ji můžeš znát?“ nechápala Justýnka. „Byla to jen vymyšlená kamarádka. Ve skutečnosti neexistuje.“

„Ano, ty jsi ji vymyslela, takže už je vymyšlená a existuje,“ vysvětloval Justýnce Hubert, jako by to bylo přece nad slunce jasnější, třeba jako že jeden a jeden bonbon dají dohromady dva zubní kazy.

„Podívej třeba na tuhle lžičku,“ pokračoval Hubert a mrkl na lžičku položenou na kuchyňské lince. „Taky dřív neexistovala, dokud ji někdo nevymyslel. A teď už vymyšlená je, což je mimochodem moc dobře. Hlavně pro krupicovou kaši.“

„No ano, ale já tu lžičku vidím a ty ji vidíš taky, můžeme si na ni i sáhnout. Rozárku nikdo jiný neviděl,“ trvala na svém Justýnka.

„Máš ráda svoji maminku?“ zeptal se Hubert tajemně.

„Samozřejmě že mám, co je to za otázku?“

„No vidíš. A můžeš si na tu lásku snad sáhnout? Vidíš ji? A vidí ji někdo jiný? Ne. Jen ji cítíš v srdci, přesto o ní vůbec nepochybuješ.“

Justýnce už se motala hlava z té spousty myšlenek, které jí do ní Hubert nasadil. Jednorozec se dnes pořádně rozpovídal!

„A odkud Rozárku znáš?“ zeptala se ho holčička.

„Přece z planety Fantazie. Dneska jsem ti toho o ní povídal už tolik, že je možná načase ti ji i ukázat,“ odvětil Hubert.

Holčička chtěla vyhrknout: „Ale to přeci není možné!“, ale včas se zarazila. Hubert tu sice byl jen pár dní, ale už několikrát jí dokázal, že s ním je možné úplně všechno. Proto řekla jen: „Dej mi minutku, převleču se.“

#### **Upravený text**

„*Já Rozárku znám!*“ řekl Hubert.

„*Nemůžeš ji znát! Rozárka je vymyšlená!*“ řekla Justýnka.

„*Znám Rozárku z planety Fantazie. Dneska jsem ti o planetě vyprávěl. Já ti planetu ukážu.*“ pověděl Hubert.

Justýnka byla překvapena a řekla: „*Počkej, převleču se.*“

Ze samotného dialogu nakonec vyplývá, že ani hlavní hrdinka nechápe, co to Hubert povídá a z toho usoudí, že ji to všechno ukáže, aby správně pochopila, o čem mluvil. Vypuštěná pasáž nezasahuje do děje, ani ho neovlivní.

#### **Původní text**

„Máte tady saponát na nádobí?“ zeptal se Hubert Rozárky. Ta přikývla a hned pro něj odběhla dovnitř.

Za chvíli už se vracela a hrdě jej třímala v ruce.

#### **Upravený text**

„*Máte mýdlo?*“ zeptal se Hubert.

Rozárka kývla hlavou a přinesla mýdlo.

V originálním textu vidíme široký popis děje situace, jak Rozárka běží pro mýdlo. Z kontextu je hned ze začátku jasné, že mýdlo má a také ho donese. Proto jsme se rozhodli opis zredukovat, protože se nám to zdálo zbytečné toto uvádět.

#### **Původní text**

Na šipce mířící doprava stálo „Domov pro vymyšlené kamarády, zasloužilé pohádkové postavy a další nezařaditelné nadpřirozené tvory a potvory“.

### **Upravený text**

Před domem byla cedule:

„DOMOV PRO VYMYŠLENÉ KAMARÁDY.“

Někdy bylo zapotřebí zredukovat původní text i v oblasti bohaté slovní zásoby, jelikož autorka použila spoustu různých tvarů slov, které by bylo obtížné vysvětlit pomocí vysvětlivek v rámci jednoho odstavce. To by mohlo čtenáře určitým způsobem demotivovat k další četbě.

#### **4.4.3 Vynechaná část textu**

Pro úpravu délky textu je typické některé pasáže textu zcela vypouštět, ale rozhodnutí, které pasáže jsou podstatné, a které naopak postradatelné, bylo velmi obtížné. Příběh se většinou komplikuje a rozšiřuje o další postavy, nepodstatné dějové odbočky, podrobnější popis prostředí či složitě formulované informace. Proto je při úpravě textu důležité neustále sledovat dějovou linii a té se držet.

Pokud se v textu objeví nějaká pasáž, která přímo nesouvisí s hlavním dějem, můžeme tuto pasáž zcela vynechat. Touto úpravou dodržujeme určitou jednoduchost vzhledem k cílové skupině, pro kterou je kniha upravována.

Ve vybraném díle hlavní hrdinové zažívají různá dobrodružství, během kterých se postupně seznamují s novými postavami, proto jsme si museli zvolit jasnou dějovou linii a všechny vedlejší postavy, které bezprostředně nesouvisely s hlavním dějem, jsme do upraveného textu nezařazovali.

#### **Vynechaná část textu – vedlejší postava**

Justýnka si všimla, že si ji a Huberta se zájmem prohlíží korpulentní dáma v šatech s červenými proužky a obrovským kloboukem na hlavě. Po chvíli vstala ze své žluté židle a vydala se jejich směrem.

„HUBERTE, MĚ SNAD ŠÁLÍ ZRAK!

KDE SE TU BEREŠ, PŘÍTELI?

NEPOTKALI JSME SE LÉTA, VŠAK

JAKO BYCHOM SE VČERA VIDĚLI!“

Hubert na dámu vesele spustil:

„MATYLDO, JAK RÁD TĚ VIDÍM.  
DLOUHO JSEM TU NEBYL A VÁŽNĚ SE STYDÍM.  
TOHLE JE JUSTÝNKA, MÁ NOVÁ KAMARÁDKA,  
MUSÍ BRZY DOMŮ, TA NÁVŠTĚVA BUDE KRÁTKÁ.“

„Dobrý den,“ pozdravila Justýnka. Matyllda se na ni ale dívala, jako by ji vůbec nerozuměla. Pokývnutím hlavy a vřelým úsměvem pobídla Justýnku, aby mluvila dál. Ta však nevěděla, co dalšího by měla říct, a nervózně pohlédla na Huberta.

„JUSTÝNKA JE TU POPRVÉ  
A NEUMÍ MLUVIT V RÝMECH,  
LÉČÍM JI, NEB SE NEVYZNÁ  
VE SVÝCH SPLÍNECH.  
PATŘÍ K TĚM DĚTEM,  
CO JSOU RADŠI SAMY,  
ZAVŘENÉ V POKOJI  
S MATEMATICKÝMI TABULKAMI.“

Matyllda se na Justýnku soucitně podívala a pohladila ji po hlavě.

„JUSTÝNKO, POČTY JSOU KRÁSNÁ A VZNEŠENÁ VĚDA,  
AVŠAK MILÁ, VZLÉTNÁ SLOVA – TA JSOU VÁŽNĚ TŘEBA!  
VYPOČÍTEJ PŘÍKLAD JEDEN PLUS JEDEN KAMARÁD.  
MÁ PŘECI JEDINÝ SPRÁVNÝ VÝSLEDEK: MÁM TĚ RÁD.  
TAK MÍSTO VELKÉ NÁSOBILKY  
VYUŽIJ KAŽDÉ VZÁCNÉ CHVILKY,  
KDY MŮŽEŠ NĚKOHO MILOVAT.  
A OPAKUJ MU DOKOLA:  
JSI MŮJ NEJLEPŠÍ KAMARÁD.“

Nato se Matyllda rozloučila a spěchala si dopít citronádu, ve které se koupala větvička rozmarýnu.

Jako ukázkou jsme zvolili postavu Matylldy ze třetí kapitoly *Cesta do Básničkystánu*. V původním textu měla tato postava ukázat, jak všichni lidé

v Básničkářstánu mluví v rýmech. V ukázce probíhá rozhovor mezi Hubertem a Matyldou, kde Justýnka, kvůli nedostatku fantazie, neumí mluvit v básničkách.

Tuto pasáž jsme vynechali ze dvou důvodů. Tím prvním bylo, že celý rozhovor a ani tato postava nebyly důležité pro další děj, proto jsme ji mohli úplně vypustit z příběhu. A dalším důvodem byly rozsáhlé rozhovory v básních, které pro čtenáře se sluchovým postižením mohou být velkou komplikací. Zároveň jsme však z knihy všechny básně nevynechali, protože jsme nechťeli čtenáře ochudit o podstatu této kapitoly. Ovšem o úpravě básní budeme mluvit později.

#### **Vynechaná část textu – děj**

Nazítří se Justýnka probudila na své palandě. Vzpomínala si, že se jí v noci zdál podivný sen, ve kterém se topila v obří sklenici s citronádou. Snažila se vyšplhat na plátek citronu a doplavít se na něm ke stěně skleničky. Místo pádla používala větvičku rozmarýnu. Najednou ale začal někdo citronádu míchat obrovským brčkem. Justýnka vrávorala na své citronové lodi a vodní vír nebezpečně mohutněl.

V tu chvíli se na okraji sklenice objevil jednorožec a spustil do ní svoji barevnou hřívu. Justýnka se jí chytila a jednorožec ji vytáhl přes okraj skleničky. Oba se žuchnutím dopadli přímo do sněhu. Chvíli se brodili závějí, než si uvědomili, že to není sníh, ale cukr. V tu ránu se v cukřence objevila lžička a začala nabírat sladké bílé krystalky. Justýnka s jednorožcem se ji snažili vyhnout, ale lžička je mezi zrníčky cukru našla. O chvíli později se už oba točili ve víru horké čokolády. Víc si Justýnka ze svého snu nepamatovala.

„Hubert!“ vyhrkla holčička leknutím, že se jí o jejím kouzelném kamarádovi jen zdálo. Ohromně se jí ulevilo, když se nahnula přes bok své postele a spatřila Huberta, jak spokojeně dřímá pod oknem.

Dále jsme nejčastěji vypouštěli myšlenkové pochody, vzpomínky, detailnější informace či asociace hlavní hrdinky, které by zbytečně odbočovaly a komplikovaly děj. Skoro každá kapitola byla na začátku uvedena nějakou krátkou příhodou nebo popisem okolností, které nebyly důležité pro děj. Díky redukci těchto pasáží, které nesouvisely s dějovou linií, jsme přispěli k lepšímu porozumění textu.

V úvodní části čtvrté kapitoly *Den jako malovaný, místy přetaženo* je popsán sen, který může být považován za první náznak toho, že se Justýnce vrací fantazie.

Ale nezkušenému čtenáři mohou tyto informace připadat nedůležité a matoucí, tudíž jsme se rozhodli tuto pasáž vynechat.

#### 4.4.4 Úprava úvodní kapitoly

Podle Daňové (2008) bývá často úvodní kapitola jednoduchá, aby náročná gramatika čtenáře neodradila hned ze začátku, a proto její přepis nečiní skoro žádné problémy. Převážně obsahuje informace o hlavních postavách a o prostředí, ve kterém se děj odehrává. Z toho důvodu bychom neměli informace z první kapitoly vypouštět.

V našem případě je úvod knihy celkem obtížný. Autorka nepopisuje prostředí nebo hlavní postavy, ale prvně objasňuje, co je to fantazie. Vysvětluje dětem, že jejich svět je mnohem rozmanitější, než svět dospělých a snaží se vysvětlit proč je fantazie důležitá.

Autorka popisuje tuto schopnost velmi obrazně, pro čtenáře se sníženou jazykovou kompetencí může být tento popis z hlediska slovní zásoby nebo skladby vět náročný. Tato část textu nemá ani děj, o který bychom se mohli opřít, jsou zde popsána fakta o fantazii a k čemu slouží.

Proto jsme se rozhodli úvod upravit tak, že informace o fantazii jsme úplně vypustili, jelikož každé dítě má zcela jinou představu o fantazii a o tom, co se pod tímto pojmem skrývá. Kniha začíná rovnou seznámením se s hlavní hrdinkou Justýnkou a prostředím, ve kterém žije. Postupně samotný čtenář objevuje, co vše se může skrývat pod pojmem fantazie.

##### **Původní text**

Milé děti,

víte, že váš svět je mnohem barevnější než svět dospělých? Možná je to proto, že jíte daleko víc lentilek, díváte se na mnohem víc pohádek a nemusíte platit složenky. Spousta z vás má kamarády, které nevidí nikdo jiný než vy, a když zavřete oči, létá vám v těch malých hlavičkách řůra nápadů a příběhů.

Představujete si třeba, jak asi vypadá Zoubková víla, která vám za vypadlý mléčný špičák přinesla prstýnek, nebo jak si povídají vaše hračky, když zrovna nejste doma. A když si pro paní učitelku vymyslíte příběh, proč jste nedonesli úkol z matematiky, i tehdy vám pomáhá vaše fantazie. Fantazie je úžasná schopnost, která z každého dítěte vmžiku vyčaruje superhrdinu.

Jenže existují i výjimky. Občas se objeví dítě, kterému tahle superschopnost chybí nebo ji v sobě ještě třeba úplně neobjevilo. Na první pohled takové dítě nepoznáte, ale zkuste se ho třeba zeptat, jak podle něj vypadá Lízátková planeta. Okamžitě vám vyjmenuje sedmnáct důkazů, proč Lízátková planeta nemůže existovat, místo aby jednoduše zavřelo oči a na chvíli na ni zaletělo. A právě takové dítě ji i Justýna.

Justýně je sedm let, chodí do druhé třídy a má samé jedničky. Je velmi pořádná a slušná. „Ta vám asi dělá samou radost, že?“ říkávají její mamince všichni sousedi, když je Justýna slušně pozdraví a oni vidí, jak pomáhá s nákupem.

#### **Upravený text**

Justýnce je sedm let. Chodí do druhé třídy a má samé jedničky. Justýnka vždy pěkně pozdraví. Pomáhá s nákupem. Lidé říkají mamince: „*Justýnka vám dělá radost, že?*“

#### **4.4.5 Úprava sledu událostí**

V rámci úpravy textu bylo velmi důležité, aby upravená dějová linka na sebe srozumitelně navazovala, a aby čtenáře vtáhla do světa fantazie. V originálním textu se děj odehrává chronologicky, proto jsme nemuseli řešit během úpravy textu přesouvání důležitých informací v rámci jednotlivých kapitol či celé knihy.

V některých případech může dojít během úpravy textu i k vynechání některé z kapitol. Tento případ nastal u třetí kapitoly *Cesta do Básničkystánu*, kde jsme přemýšleli o jejím vypuštění. Hlavním důvodem, proč by byla celá kapitola vyňata bylo, že celý smysl kapitoly je založený na dialogích v básničkách. Její vypuštění by nenarušilo dějovou linii, ale děj byl by ochuzen o jedno z dobrodružství Justýnky a Huberta. Nakonec jsme se rozhodli kapitolu ponechat, jenom ji upravit do srozumitelné podoby pro čtenáře se sníženou jazykovou kompetencí.

Během úpravy sledu událostí jsme se setkali s dalším problémem, a to, že některé kapitoly byly příliš rozsáhlé a obsahovaly velké množství informací, což by bylo náročné pro naše čtenáře. Snažili jsme se, aby každá kapitola měla jednu, maximálně jednu a půl stránky čistého textu. Proto jsme tyto kapitoly rozdělili do menších celků. Každá nová kapitola dostala vlastní název podle odehrávajícího se děje.



Originální text knihy *Justýnka a asistenční jednorožec* měl sedm kapitol, který se po úpravě rozšířil o další dvě. První rozdělení nastalo ve čtvrté kapitole původního textu s názvem *Den jako malovaný, místy přetaženo*. Původní nadpis jsme nepoužili ani v jedné rozdělené části, jelikož jsme se domnívali, že by čtenář nepochopil skrytý vtip názvu a ani to, co má tento název představovat. Proto první část dostala název *Malovaný den* a druhá *Justýnčin obrázek*.

Další kapitola, která byla rozdělena, se jmenovala *Justýnka na planetě Fantazie*. V tomto případě samotná kapitola vybízela k rozdělení. V první části kapitoly je popisována samotná planeta Fantazie, jak vypadá a co se na ní nachází. Proto jsme jí ponechali původní název *Justýnka na planetě Fantazie*. Druhá část kapitoly je o setkání hlavní hrdinky s její vymyšlenou kamarádkou a vymyšlenou kamarádkou jejího spolužáka. Této kapitole jsme dali nadpis *Vymyšlená kamarádka Týnka*.

V přílohách (viz Příloha č.1) přidáváme pro porovnání seznam kapitol jak upraveného, tak originálního textu. Názvy kapitol se nijak nezměnily, pouze u kapitol, které jsme rozdělili, a pak také u první kapitoly, kde jsme museli provést změnu kvůli jazykové obtížnosti, jelikož původní název zněl *Podivný lékařský předpis doktora Dulíka*, ten byl tedy upraven na nadpis *Lékařský recept doktora Dulíka*.

Toto rozčlenění textu na menší části má obrovskou výhodu pro lepší pochopení textu s možností pomalého a postupného zpracování nových informací a čtenář se tím pádem tolik neunaví při četbě.

#### **Původní text**

„To je Nočnomůrka, nebezpečné houby, které přivolávají podivné sny. Radši se jich moc nedotýkej,“ upozornil ji Hubert a Justýnka houbu rychle pustila.

#### **Upravený text**

„Nedotýkej se jí. To je Nočnomůrka. Tato houba přivolává zlé sny,“ řekl Hubert. Justýnka houbu rychle pustila.

V některých případech jsme pozměnili pořadí vět. Jako příklad jsme vybrali ukázkou z kapitoly *Justýnka na planetě Fantazie*. V původní verzi může vyznít z kontextu, že je sice houba nebezpečná, a tudíž by se jí hlavní hrdinka neměla dotýkat. Tento způsob sdělení zní však spíše jako doporučení, proto jsme se rozhodli změnit řazení vět, abychom dodali situaci na vyšší závažnosti.

Abyste tomu rozuměli, Rozárka je, tedy byla, Justýnčina nejlepší kamarádka. Než začala Justýnka chodit do školy, trávila s Rozárkou skoro každou volnou chvíli. Její nejlepší kamarádka měla nádherné **tmavě kaštanové** vlasy, **čokoládové** oči, husté hnědé obočí a roztomilou pihu nad levým koutkem úst. A také spoustu bláznivých nápadů. Další zvláštností bylo, že jí kromě Justýnky nikdo neviděl. Holčička si ji totiž vymyslela.

#### Upravený text

Rozárka byla nejlepší kamarádka Justýnky. Ale Rozárku nikdo nikdy neviděl, protože Rozárka byla vymyšlená. Jenom Justýnka věděla, jak vypadá. Rozárka měla **hnědé** vlasy, **hnědé** oči. Rozárka zmizela, když Justýnka šla do školy.

V originálním úryvku se čtenář postupně dozvídá informace o Rozárce, ovšem to, že je vymyšlená, zjistí až na konci, přitom je to poměrně důležitá informace pro další sled událostí. Z tohoto důvodu jsme pro lepší srozumitelnost a pochopení děje popřehazovali pořadí vět v textu, aby čtenář primárně věděl, že je vymyšlená, a až poté je popsáno, jak vypadá.

Zároveň v této ukázce můžeme vidět tučně zvýrazněná slova, což jsou přirovnání, která chtějí detailně popsat vzhled holčičky. Sice ve znakovém jazyce se znak „hnědý“ shoduje se znakem „čokoláda“, ale nechtěli jsme čtenáře plést, proto jsme výrazy nahradili běžně užívanými slovy neboli známými barvami.

#### Původní text

Maminka otevřela branku do zahrady a přivázala Huberta k jabloni, kterou tu tatínek vysadil, když se Justýnka narodila. Každý rok krásně vykvetla, ale jablka se na ní ještě nikdy neurodila.

Holčička otevřela branku do zahrady a chtěla Jonatána zavést do kuchyně. Ten se ale zastavil přímo u stromu a prohodil: „Moc hezká jabloň.“

„Děkuji, to je moje jabloň. Tatínek ji tady vysadil, když jsem se narodila. Zatím na ní ale nevyrostlo ani jedno jablko.“

#### Upravený text

Spolu šli k Justýnce domů. Jonatán se zastavil u jabloně a řekl: „*Pěkná jabloň.*“ „*To je moje jabloň. Tatínek ji nasadil, když jsem se narodila. Ale na jabloni nerostou jablka,*“ řekla Justýnka.

Během úpravy bychom se měli vyhýbat opakování již uvedených informací v knize. V této situaci jsme se rozhodli k tomuto řešení. Prvotní zmínku o jabloni vypustíme, jelikož pro děj v ten daný okamžik nebyla důležitá. Druhá zmínka o jabloni na konci knihy již důležitá byla pro následující děj, proto jsme původní text jen upravili do požadované struktury.

#### 4.4.6 Gramatická úprava textů

V rámci gramatické úpravy textu jsme sledovali několik oblastí, jako byly složité větné celky, skladba vět, jednotlivé gramatické kategorie, časy, rozvinuté větné členy, dlouhé vsuvky a mnoho dalších.

Souvětí je složené z více vět, které jsou mezi sebou propojeny různými spojkami. Daňová (2008) doporučuje volit vhodné spojovací výrazy, například v odporovacím poměru využít spojku „ale“ než „a“ nebo v důsledkovém poměru upřednostnit před spojkou „a“ spojky „a proto“, „proto“. Proto jsme i my někdy volili jiné spojovací výrazy, abychom v určitých situacích jasněji vystihli naléhavost děje.

Už během prvotního seznamování se s knihou jsme si všimli, že kniha obsahuje poměrně velké množství souvětí, která by mohla čtenáři se sluchovým postižením činit problémy. Kvůli tomu jsme je přepracovali do jednoduchých vět, eventuálně do kratších souvětí. Pro ukázkou jsme zvolili pasáž z první kapitoly *Podivný lékařský předpis doktora Dulíka*.

#### Původní text

A než stačila maminka Máše říct, že k nim domů Hubert rozhodně jít nemůže, protože na něj nemají místo a maminka nemá ani čas, aby se starala o zvíře, tedy pohádkovou bytost, stála s Hubertem před lékárnou a na dveřích už se houpal nápis ZAVŘENO.

**Upravený text**

Maminka chtěla říct, že Huberta nemůže vzít domů. Doma nemají místo. Nemá čas se starat o zvíře. Ale lékárnice Máša zavřela dveře. Maminka s Hubertem stála před lékárnou. Na dveřích byla cedulka: ZAVŘENO.

**Původní text**

PŘÍSNÝ ZÁKAZ VZTUPU DO LABORATOŘE.  
PROBÍHÁ VJEDECKÝ VÍSKUM. KLEPEJTE.

**Upravený text**

ZÁKAZ VSTUPU!

Čtení příběhů má nespočet benefitů jako například upevnění gramatických jevů, rozšíření slovní zásoby, vyvolání nejrozličnějších emocí, které přináší čtenáři zážitky z četby, a spoustu dalších. Ale abychom tohoto dosáhli, musíme dětem nabídnout kvalitní texty, obzvláště jedincům, kteří mají sníženou jazykovou kompetenci.

U původního textu si můžeme všimnout, že je v něm několik gramatických chyb. V kontextu to má ukázat, že je to tabulka psaná malým dítětem, které chce vypadat dospěle, ale zvolili jsme raději běžnější frázi, kterou mívají děti na dveřích, aby jim tam nikdo nechodil, a to jen „Zákaz vstupu“. Touto úpravou jsme chtěli předejít k matení čtenáře a k fixaci gramaticky špatných výrazů.

**Původní text**

„Já... Víš, já... vlastně jsem sem přišla a chtěla jsem... zazvonit... a zeptat se... Jestli bys třeba nechtěl... Víš, napadlo mě, že bychom třeba mohli... Teda samozřejmě tě do ničeho nenutím, jen jsem myslela...“ Justýnka se nemohla vymáčkout.

**Upravený text**

„Půjďme si spolu hrát?“ zeptala se Justýnka.

V ukázce vidíme, jak hlavní hrdinka není schopna vyjádřit svou myšlenku, a aby autorka znázornila její způsob projevu, zvolila podobu zápisu nedokončených vět se třemi tečkami. Takže jsme se v našem příběhu museli kromě složitých větných konstrukcí vyhnout dalšímu jevu, a to byly nedokončené věty.

U toho úryvku mají nedokončené věty význam hlavně z verbálního hlediska, tudíž by u čtenáře s nižší jazykovou kompetencí mohlo dojít k nepochopení obsahu sdělení. Z toho důvodu jsme text upravili a zkrátili do původně určené myšlenky.

**Původní text**

Hubert kapičku vylil na zem, třikrát (nenapovídat!) mrkl a zahrada byla plná měňavých bublinek a bublin.

**Upravený text**

Hubert dal mýdlo na zem a mrknul. Začaly se tvořit bubliny.

V původním textu jsme se občas setkali s autorčinými poznámkami, které měly zvýraznit opakovanou skutečnost. V tomto případě jsme se již na několika místech v knize setkali s faktem, že když jednorožec mrkne, něco se změní, nebo se něco stane. Pro zkušeného čtenáře může být tato vsuvka oživením a určitým uvědoměním si, že i autorka ví, co si dítě myslí. Ale pro našeho čtenáře nemá tento dodatek žádný význam, a proto jsme ho vypustili.

**Původní text**

Abyste tomu rozuměli, Rozárka je, tedy byla, Justýnčina nejlepší kamarádka.

**Upravený text**

Rozárka byla nejlepší kamarádka Justýnky.

V rámci úpravy jsme se setkali i s problematikou dvou časů v jedné větě, a to s přítomným a minulým. Věta má ukázat, že Justýnka přece jenom měla kamarádku, ale jeden čas jsme vypustili, protože jsme nechtěli našeho čtenáře plést.

#### Původní text

„Já jsem z planety Fantazie, konkrétně z Kouzelné louky. Tam jsem se narodil a strávil většinu života. Dospívání jsem prožil v pralese Nesmyslů, a když jsem dostudoval Vysokou školu pro asistenční lichokopytníky, přestěhoval jsem se sem – do Prahy.“

#### Upravený text

*„Já jsem z planety Fantazie. Do pralesa Nesmyslů jsem chodil do školy. Potom jsem se přestěhoval do Prahy.“* vyprávěl Hubert.

Daňová (2008) mluví o ilustračních slovech jako o dokreslujících a rozšiřujících prvcích textu, která by se měla nahrazovat či vynechávat minimálně, jelikož dodávají textu osobitý charakter daného autora.

V některých případech jsme museli některá problematická slova zredukovat, jelikož by bylo poměrně složité je vysvětlit nebo by čtenář musel v rámci jednoho odstavce relativně často hledat ve vysvětlivkách význam určitého slova, což by mohlo vést k demotivaci a nepřehlednosti.

Původní text obsahuje několik názvů, které mají vzhledem k příběhu fantazijní charakter, ale rozhodli jsme se je všechny neuvádět. Použili jsme jenom ty, které jsou důležité pro následující děj, a vysvětlili jsme je.

#### Původní text

Když Máša po chvíli ze svého **kumbálu** vyšla ven, maminka zalapala po dechu a opřela se o lékárnický pultík.

#### Upravený text

Když lékárnice Máša vyšla ze **zadní místnosti**, maminka se lekla.

Velmi často jsme se v textu setkávali se slovy, která jsou zastaralá, expresivní, převzatá z jiných jazyků atd. Jako ukázkou jsme zvolili část z první kapitoly *Lékařský*

*recept doktora Dulíka*. Pokud to bylo možné, hledali jsme k těmto výrazům synonyma, abychom originální slovo nahradili slovem známým pro našeho čtenáře, ale zároveň jsme nesměli zaměnit všechny tyto výrazy, jelikož by text mohl ztratit svůj původní charakter.

#### 4.4.7 Míra výslovnosti textu

Dalším krokem úpravy, který má text zjednodušit pro naše čtenáře, je míra výslovnosti. Zpočátku se může u této fáze zdát, že jenom nahrazujeme zájmena, aby byl ve větě vždy vyjádřený podmět nebo předmět, ale není tomu tak.

V českém jazyce k přispění přirozenosti textu a k určité úrovni literárního díla využíváme zájmena. Z tohoto důvodu se musíme u úpravy textu vyvarovat neustálému používání konkrétního plnovýznamového pojmenování a musíme vždy najít určitou hranici, kdy je využijeme a kdy ne.

U podmětu, který je nahrazen zájmenem můžeme předpokládat, že bude činit čtenářům se sluchovým postižením problémy, jelikož jim častokrát činí potíže pochopit jeho význam, natož přiřadit určitá zájmena ke konkrétní postavě. S touto situací jsme se během modifikace setkávali poměrně často.

Při úpravě jsme se snažili věty tvořit tak, aby podmět byl vyjádřený, ale zároveň jsme použili i zájmena, a to v případech, kdy bylo jasné, která slova nahrazují. Taková situace většinou nastala, když jsme použili podmět jen v první větě a v následujících větách jsme ho již nemuseli uvádět, jelikož bylo jasné, o jakou postavu se jedná, že se mluví o osobě zmíněné v počáteční větě.

Aniž bychom museli neustále vyjadřovat podmět, tak jsme využili další možnost přizpůsobení textu pro naše čtenáře, a to v těch částech, kde se střídalo několik pojmenování. Tento způsob byl použit převážně u souvětí. Odstranili jsme věty, které obsahovaly nevyjádřený podmět, tím vznikla věta jednoduchá, a zároveň došlo ke zjednodušení děje, ale ne k jeho ochuzení.

V rámci úpravy textu jsme se museli také vyhnout hovorovým výrazům u jmen, protože mohou být matoucí. Čtenář nemusí pochopit, že se pojednává o tutéž osobu, protože podmět, i když je vyjádřený vlastním jménem, je uveden v jiném tvaru.

#### **Původní text**

Její nejlepší kamarádka měla nádherné tmavě kaštanové vlasy, čokoládové oči,

husté hnědé obočí a roztomilou pihu nad levým koutkem úst.

#### **Upravený text**

Rozárka měla hnědé vlasy, hnědé oči.

U toho případu jsme nahradili slovní spojení „její nejlepší kamarádka“ vlastním jménem „Rozárka“, abychom čtenáře nemátli, o koho se vlastně jedná.

#### **Původní text**

„To je Hubert, náš zdravotní asistenční jednorožec. Pan doktor ho vaší dceři předepsal na šest dní.“

#### **Upravený text**

*„To je Hubert. Doktor Dulík předepsal Justýnce bílého jednorožce Huberta. Bude s vámi bydlet šest dní.“*

Vzhledem ke slovní zásobě čtenářů se sluchovým postižením, která je poměrně malá, zvláště v oblasti zájmen, jsme se v ukázce rozhodli zájmeno „ho“ nahradit konkrétním jménem „Hubert“, aby čtenáři bylo bezesporu jasné, kdo bude s Justýnkou bydlet.

#### **Původní text**

„Měl bys jí spíš poděkovat, a ne si jenom stěžovat.“

#### **Upravený text**

*„Měl bys Justýnce poděkovat.“* řekl Hubert.

V ukázce chceme předvést typickou situaci toho, jak jsme zájmeno „jí“ nahradili vlastním jménem „Justýnce“, aby čtenář věděl, komu se měl omluvit, zvláště když by v určité chvíli vystupovalo více jednajících osob ženského rodu.



**Původní text**

„Ale kdepak, budeme cestovat!“

**Upravený text**

„*Ne, budeme cestovat!*“ odpověděl Hubert

Výraz „Ale kdepak“ v tomto kontextu znamená zápor, pro slyšící děti nemusí být problém identifikovat význam tohoto výrazu, jelikož se s ním běžně setkávají v mluvené formě doprovázené určitou intonací. Ale děti neslyšící, u kterých chybí zvuková stránka jazyka, to může činit problém při porozumění, proto jsme ho nahradili jasnou negací.

#### **4.4.8 Přímá řeč**

Přímá řeč má v upraveném textu neodmyslitelnou roli, jelikož umožňuje děj vystihnout jednoduchými větami a příběhu dodává na dynamičnosti.

Původní text je bohatý na dialogy, ve kterých se převážně odehrává děj a zaznamenává se přímou řečí. Proto jsme museli tyto rozhovory častokrát ponechat, popřípadě jenom upravit do srozumitelné podoby pro čtenáře, kterému je kniha určena. Občas jsme dialog zkrátili nebo zredukovali, ale o tom jsme již hovořili výše, v části o úpravě délky textu.

Kromě přímé řeči můžeme dialog zaznamenávat pomocí řeči nepřímé či polopřímé, ale zároveň může do děje vstoupit i vypravěč, který hovoří přímo ke čtenáři a doplňuje příběh o další informace. Vzhledem k predispozicím čtenáře se sluchovým postižením jsme se rozhodli pro lepší pochopení používat pouze jeden způsob záznamu rozhovoru.

Přímou řeč dáváme do uvozovek a doprovázíme uvozovací větou, ve které vždy uvádíme postavu, která právě hovoří. Tento způsob volíme obzvlášť v případech, kdy mezi sebou komunikuje více osob. Pro lepší upřesnění mluvčího jsme uvozovací větu uváděli buď před přímou řečí nebo na jejím konci. Pro její odlišení od běžného textu jsme použili grafické zvýraznění kurzivou.

**Původní text**

Justýnka už lapala po dechu, aby Hubertovi vysvětlila, že má doma glóbus i obrázková atlas světa, a tak moc dobře ví, že Básničkystán nikde není, ale Hubert, jako by to tušil, okamžitě navrhl:

„Nechtěla bys tam na výlet? Znáš zkratku, budeme tam ve třech jednorožcích okamžicích.“

**Upravený text**

„*Básničkystán není*,“ řekla Justýnka.

Ale Hubert rychle řekl: „*Pojedeme na výlet do Básničkystánu?*“

V příběhu se občas objevuje i nepřímá řeč, což je myšlenka nebo promluva jednající postavy, při které nevyjadřujeme celý proslov, jen na něj poukazujeme, proto jsme nepřímou řeč upravili na řeč přímou. Ukázka je z druhé kapitoly Hubert umí mluvit a psát. Myšlenku úryvku jsme vyjádřili stručněji a jasněji, a tím se text i poměrně zredukoval.

**Původní text**

„Ale Justýnko, vůbec se neomlouvej,“ prohlásil Hubert rozhodně a obrátil se na šneka: „Kdyby tě Justýnka nenamalovala, tak tady vůbec nejsi. Měl bys jí spíš poděkovat, a ne si jenom stěžovat.“

**Upravený text**

„*Ale Justýnko, neomlouvej se.*“ řekl Hubert a otočil se na šneka.

„*Kdyby tě Justýnka nenamalovala, tak tady nejsi, šneku. Měl bys Justýnce poděkovat.*“ řekl Hubert.

Na tomto dialogu můžeme vidět postavu Huberta, jak mluví ke dvěma lidem současně a čtenáři by mohlo činit problém rozlišit, s kým mluví. Kvůli tomu jsme odstavec rozdělili, aby bylo jasné, kde začíná další přímá řeč, a tu jsme doplnili o uvozovací větu, aby obsahovala, kdo danou výpověď řekl.

**Původní text**

„Nudí se ... Hm, hm, to je nepříjemné, ale na to tady žádné léky nemáme. A hrajete si s ní dost?“ ptá se maminky pak doktor Dulík.

**Upravený text**

„*Na nudu léky nemáme. Maminko, hrajete si s Justýnkou?*“ ptá se doktor Dulík.

Do upraveného textu jsme nezařazovali citoslovce nebo popisy zvuků, jelikož děti se sluchovým postižením tyto zvuky nevnímají, nebo velmi špatně, a nedokáží si je představit. Jejich zařazení do knihy proto nemá žádný význam a akorát by čtenáře mohly mást.

**Původní text**

„Jednorožec? Jednorožec! O-o-opravdu vidím j-j-jednorožce na naší zahradě?“ zakoktal se tatínek a udělal krůček vzad.

„Huberte, vi... vi... viděls to?“ koktala Justýnka.

**Upravený text**

„*Jednorožec? Jednorožec! Opravdu vidím jednorožce?*“ zeptal se překvapený tatínek.

„*Huberte, viděl jsi to?*“ ptala se vyděšená Justýnka.

V přímé řeči se častokrát objevovalo koktání. Tento jev má navodit atmosféru vyděšení nebo překvapení, ale dětem se sluchovým postižením takový zvukový projev nic neříká. Právě proto jsme naznačení koktavosti v přímé řeči vynechali, případně jsme v uvozovací větě popsali, jakým způsobem danou větu řekli.

#### 4.4.9 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

Už výše jsme mluvili o tom, že obrazná pojmenování, jako jsou metonymie, metafory, frazémy či přísloví se v knihách používají zcela přirozeně, jelikož dodávají

přitažlivost textu, dokreslují děj nebo je jednodušší některé skutečnosti k něčemu přirovnat, než je obšírně popisovat. Při úpravě jsme předpokládali, že čtenář nemá tolik nabytých zkušeností s přenesenými výrazy a je pro něj obtížné tato vyjádření dešifrovat, proto jsme se rozhodli přenesené výrazy převážně vynechat.

Ovšem v některých situacích jsme nemohli výraz zcela vypustit, jelikož by jeho myšlenka chyběla v kontextu, tudíž jsme ho museli upravit. Nejčastější modifikací je přirovnání dané skutečnosti k reálné situaci či prožitku ze života, které jsou čtenáři známé.

#### **Původní text**

„To už jsme tady tedy hodně dlouho neměli, už jsem se bála, že nám tady zůstane navždycky,“ řekla Máša pod fousy. Tedy Máša samozřejmě žádné fousy nemá, ale říká se to tak.

#### **Upravený text**

*„To tu dlouho nebylo. Bála jsem se, že tady zůstane,“ řekla lékárnice Máša.*

Tento úryvek obsahuje ustálené slovní spojení „řekla Máša pod fousy“. Abychom obohatili čtenářův slovník o další frázi, mohli jsme ji objasnit pomocí vysvětlivky. Nakonec jsme se však rozhodli tento výraz vynechat, jelikož význam tohoto spojení, který znamená „něco potichu povědět“, je pro děti se sluchovým postižením velmi abstraktní, navíc je hned vzápětí tato skutečnost vyvrácena tím, že se to jen tak říká, což bylo pro nás rozhodující k nezařazení do knihy.

Přirovnání můžeme definovat jako pojmenování, které na základě určité podobnosti předmětů srovnáváme. Většinou se mezi těmito subjekty objevuje slovo jako. V naší ukázce máme hned několik přirovnání. Zkušenějšímu čtenáři by nejspíš nečinily problém, ale i tak jsme usoudili je upravit.

#### **Původní text**

Rozárka zaklepala, ani nečekala na vyzvání a vstoupila dovnitř.

Justýnka si musela promnout oči. Na posteli tady s Atlasem světa ležela

Holčička, která jako by jí z oka vypadla. Stejně medové světlé vlasy, stejně lískooříškové oči i dolíček v pravé tváři. Dokonce i stejný Atlas světa.

#### **Upravený text**

Rozárka otevřela dveře. Na posteli seděla holčička, která byla úplně stejná jako Justýnka. Holčička vyskočila z postele a běžela k Justýnce.

Přirovnání „holčička, která jako by jí z oka vypadla“, které je v našem úryvku, by při doslovném přečtení nezkušeným čtenářem vyzněla poněkud zvláštně. V tomto případě jsme výraz upravili do jednodušší podoby, i když se může zdát, že tato věta ztratila určitý spád.

Dále jsme v textu upravili metafory „medové světlé vlasy“ nebo „lískooříškové oči“. I když tím chtěla autorka popsat co nejdělněji vzhled Justýnky a vyličit co nejpřesněji odstíny barev, tyto výrazy jsme vynechali, jelikož jsme nechtěli čtenáře mást. Původní význam slov je spojený s potravinami a nebyli jsme si jistí, zdali by si je čtenáři ihned s barvami spojili.

#### **Původní text**

„Miláčku, pamatuješ, jak tady s námi čtrnáct dní bydlela tvoje matka?“ zeptal se nakonec tatínek maminky. „Když jsme přežili tehdy, zvládneme i šest dní s jednorožcem,“ prohlásil odhodlaně, odvázel Huberta a odvedl ho do domu.

Další jev, u kterého může dojít ke špatné interpretaci, je ironie nebo nadsázka. Skrytý vtíp dospělých by nemuselo pochopit ani intaktní dítě natož dítě neslyšící. Z toho důvodu jsme tuto pasáž vůbec neuváděli.

#### **Původní text**

„To je šnek, kterého jsem namalovala!“ vyhrkla překvapeně směrem k Hubertovi.

„To tys mě namalovala? Tak to ti tedy pěkně děkuju. Podívej se na moji ulitu.“

Tu jsi pěkně odbyla. Kvůli tobě jsem pořád přetažený. Kolik je ti let? Přetahuješ jak děcka ze školky.“

„Sedm,“ přiznala Justýnka, „Ale já na malování moc nejsem.“

„To je hezké, holčičko, že na malování nejsi, ale jak my k tomu přijdeme! Třeba tady Alois. Ten vůbec neví, čím je. Někdy na nás řehtá, pak začne zničehonic chrochtat. A zrovna včera při vyjíždce shodil princeznu Evelínu ze hřbetu přímo do bahna a začal se v něm rochnit.“

#### Upravený text

„*To je šnek, kterého jsem namalovala!*“ řekla Justýnka.

„*To ty jsi mě namalovala? Podívej se na moji ulitu. Vůbec není pěkná.*“ řekl našťvaný šnek.

I u tohoto dialogu můžeme sledovat, jak je v původním textu postava šneka rozzlobena a autorka jeho rozčílení umocňuje ironií. Tento rozhovor jsme se rozhodli zredukovat a vypustit tím pádem i jízlivost, která je v této pasáži zahrnuta.

#### 4.4.10 Úprava básní

Básně jsou pro děti se sluchovým postižením často nepochopitelné, jelikož jejich podstata tkví v používání uměleckých prostředků, jako je rytmus, metrum, rým. Zvláště rýmy mohou způsobovat potíže, protože jsou založeny na zvukové shodě hlásek na konci veršů.

Třetí kapitola *Cesta do Básničkystánu* je postavena na rozhovorech v básních. Již výše jsme zmiňovali, že jsme tyto básně značně zredukovali, ale pokud bychom je vynechali všechny, nemělo by smysl tuto kapitolu ponechat. Zároveň jsme nechtěli čtenáře ochudit o zkušenost s básněmi, jelikož mnoho dětí rádo tvoří rýmy či krátké básně. Proto jsme se rozhodli některé básně upravit do srozumitelné podoby.

U všech básní jsme upravili jejich grafickou stránku. V původním textu jsou všechny básně napsány velkými písmeny, ale pro lepší orientaci jsme tyto básně napsali písmeny malými, aby čtenář lépe rozeznal jazykovou strukturu, jako je začátek a konec vět, vlastní jména nebo názvy.

**Původní text**

„OVOCE A ZELENINA,  
TO JE SPRÁVNÁ CESTA.  
SLADKOSTI JSOU VOLOVINA,  
BUDEŠ PO NICH TLUSTÁ.“

**Upravený text**

„Ovoce a zelenina,  
to je správná cesta.  
Po sladkostech budeš tlustá.“

Této básni jsme ponechali skoro původní podobu, až na poslední dva verše. Ve třetím verši se objevuje slovo „volovina“, které bychom museli nejspíš vysvětlit, ale jelikož je to expresivní slovo nesoucí záporný citový příznak, nechtěli jsme obohacovat čtenářovu slovní zásobu o vulgarismy. Z tohoto důvodu jsme verše spojili v jeden a udělali z něho volný verš na konci básně.

**Původní text**

„ANO, MÁME TEĎ  
S HUBERTEM JEDINÉ PŘÁNÍ!  
DVA KOPEČKY ŠMOULOVÉ  
A BAREVNÉ POSYPÁNÍ.“

**Upravený text**

*„S Hubertem teď přání máme,  
zmrzlinu si dobrou dáme.“*

Upravená a původní báseň mají společnou jen myšlenku. Originální podobu jsme museli značně pozměnit už jenom kvůli celkovému rozložení veršů, protože báseň byla poskládaná z přerývaného rýmu.

U prvního dvojverší nám slovosled nepřišel zcela vhodný, proto jsme slova popřeházeli, ale tím nastal problém, poněvadž se báseň nerýmovala. Další komplikací

bylo, že dítěti se sníženou jazykovou kompetencí nemusí být hned jasné, co se myslí tím „dva kopečky šmoulové“, proto jsme tento výraz nahradili slovem „zmrzlinu“.

Poté, co jsme v básni našli všechny potenciální komplikace, mohli jsme domyslet báseň, která bude pro čtenáře snadno pochopitelná.

#### **4.4.11 Vysvětlivky**

Vysvětlivky jsou neodmyslitelnou součástí upravené knihy, jelikož děti se sluchovým postižením nemusí vždy pochopit význam daného slova, a tímto způsobem jsme jim chtěli usnadnit porozumění textu, ale také obohatit jejich slovní zásobu. Avšak na nás bylo rozhodnout, které slovo objasnit, neboť odhadnutí je poměrně individuální, protože každý čtenář má odlišný mentální slovník.

Během úpravy jsme se snažili především zachovat originalitu původního textu, abychom čtenáři předali atmosféru daného díla, která vzniká autorčiným jazykem. Z tohoto důvodu jsme nesměli příběh přespříliš zestručnit a ponechali jsme do určité míry nová a neznámá slova či slovní spojení, která jsme objasnili.

Máme několik způsobů, jak vysvětlit složitá slova, ale vzhledem k naší cílové skupině jsme zvolili varianty obrázkových vysvětlivek a písemného popisu.

Dalším úkolem bylo rozhodnout, kde bude nejvhodnější vysvětlivky umístit. Chtěli jsme se vyhnout listování či zdlouhavému hledání vysvětlovaného slova na konci kapitoly nebo knihy, popřípadě vyhledávat daný výraz v abecedním seznamu, aby čtenář nebyl od četby odrazen, demotivován, neztratil dějovou linii a mohl číst bez většího přerušení.

Vzhledem k velkému formátu upravené knihy (formát A4), rozhodli jsme se umístit vysvětlivky přímo do textu, co nejblíže slov, která jsme objasňovali, aby čtenář hned věděl, co daný výraz znamená, ale zároveň jsme počítali s tím, že nesmíme dávat větší množství vysvětlivek za sebou, to by mohlo působit rušivě nebo ztížit orientaci v textu.

V textu jsme nejasná slova vždy podtrhli a u vysvětlení jsme je tučně zvýraznili, aby čtenář pochopil, že se jedná o vysvětlivku. Tu jsme vždy uvedli v prvním pádě, abychom zachovali stejnou podobu v celé knize.

V textu se objevují i slova, která jsou složitá na pochopení, ale zároveň nejdou zcela vysvětlit. Tato situace nastala u slova „fantazie“. Celá kniha se tímto pojmem zabývá, proto jsme jej chtěli hned na úvod vysvětlit, ale vizuálně to nešlo, jelikož je to velice abstraktní pojem. Avšak když jsme se rozhodli jej popsat, vznikla poměrně



komplikovaná definice. Nakonec jsme došli k závěru, že toto slovo vysvětlovat nebudeme, neboť čtenář by měl jeho významu porozumět z příběhu, a pokud se tak nestane, vždy se může zeptat.

#### **Vysvětlivka vytvořená pomocí popisu**

**Básničkystán – země, kde se mluví v básničkách.**

Jelikož je naše kniha určena především mladším dětem, preferovali jsme vizuální formu objasnění, ale ojediněle jsme zvolili i verbální formulaci. Poněvadž je tato kniha postavena na světě fantazie, častokrát se v ní objevují smyšlené názvy zemí, planet a dalších zeměpisných údajů. Pro čtenáře to budou zcela nesmyslná slova, kvůli tomu je musíme vysvětlit, ale zároveň je nemůžeme objasnit obrázkem, jelikož by taková pojmenování vyobrazit nešla, nebo jen velmi obtížně. Proto jsme zvolili možnost vytvořit vysvětlivku pomocí popisu.

#### **Vysvětlivka vytvořená pomocí ilustrace**

##### **Mapa světa**



Vysvětlivku vytvořenou pomocí obrázku můžeme zároveň zařadit k ilustracím. Vzhledem k věku čtenáře, pro kterého je tato kniha určena, převažuje v našem textu tento způsob objasnění slov.

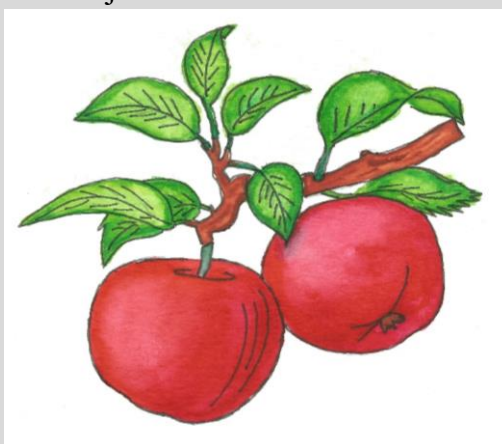
### Vysvětlení jednoho slova synonymem

**Hala** – velká chodba.

Občas se v textu objevila slova, která nešla zcela vyobrazit, ale jako v tomto případě, jsme vyhledali ke slovům podobný výraz, který by čtenáři mohli znát.

### Vysvětlení slova obrázkem i popisem

**Jabloň** – strom, na kterém rostou jablka.



V některých případech jsme využili kombinaci verbální a vizuální vysvětlivky, kde ilustrace byla doplněna poznámkou. Tento způsob můžeme považovat za jeden z nejlepších, protože obraz pomůže čtenáři si představit danou skutečnost, a zároveň může dojít k lepšímu upevnění nového výrazu. Jako názornou ukázkou jsme vybrali vysvětlivku ke slovu „jabloň“.

#### 4.4.12 Ilustrace

Vizuální stránka knihy, do které patří úprava obálky, výtvarný doprovod, grafické rozdělení textu či velikost a typ písma, je pro děti jedna z nejdůležitějších složek, jelikož dříve, než je zaujme samotný příběh, na ně udělá první dojem, jak kniha vypadá, jestli je pro ně atraktivní, a bezesporu ovlivní vztah čtenáře ke knize.

Původní dílo Justýnka a asistenční jednorožec obsahuje bohaté a krásné akvarelové ilustrace, které osobitým stylem autora perfektně dokreslují děj, a kniha

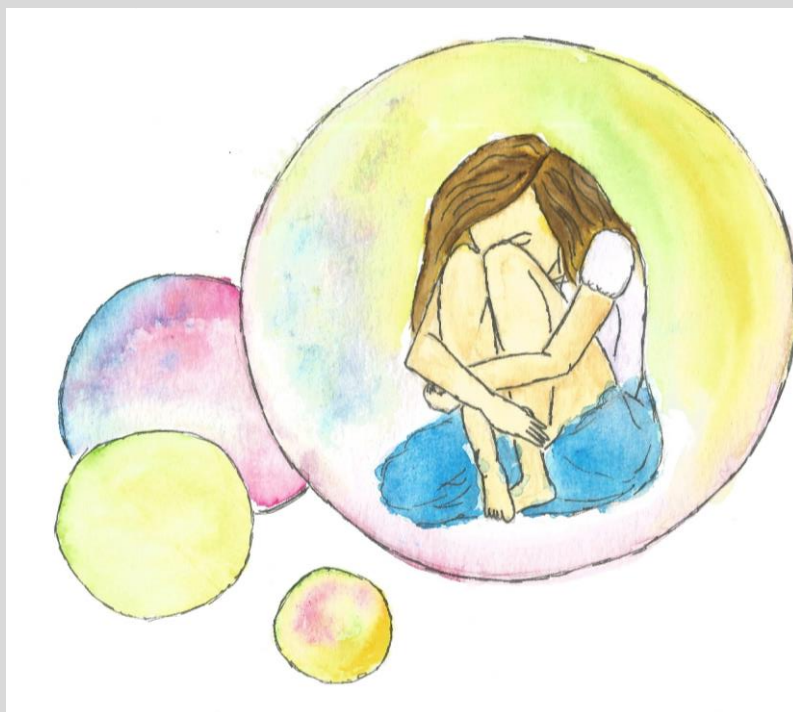
čtenáře na první pohled zcela uchvátí, avšak tyto obrázky jsme nemohli použít, protože by se jednalo o porušení autorských práv.

Proto jsme se rozhodli sami vytvořit pro upravenou knihu originální obrázky. Z předlohy jsme se inspirovali akvarelovou technikou, která může působit nedomalovaně, a tím umožnit čtenáři určitou svobodu k fantazii, na které je celý příběh postavený, ale přitom jsme volili syté a pestré odstíny barev tak, aby odpovídaly skutečnosti a na první pohled dítě zaujaly a motivovaly ho tak k četbě, protože je všeobecně známo, že děti preferují knihy s pestrobarevnými obrázky.

Vždy jsme z příběhu vybírali ty části, které popisovaly nejdůležitější momenty nebo se volně vztahovaly k textu, ale také tematicky či obsahově děj doplňovaly.

Při tvorbě ilustrací jsme měli neustále na paměti věk čtenářů, pro které je kniha určena. Obrázky by měly být výstižné, realistické, zachycovat podstatné prvky pro příběh, protože pokud nemůžeme použít určité jazykové prostředky z důvodu snížené čtenářské úrovně, využijme ilustraci jako vysvětlivku.

#### **Umělecky zaměřená ilustrace**



V upravené knize převažují ilustrace, které jsou umělecky zaměřené, aby dokreslily atmosféru příběhu. Jako příklad jsme uvedli obrázek z osmé kapitoly

*Vymyšlená kamarádka Týnka.* Toto vyobrazení, jak Justýnka odlétá s pláčem, vystihuje smutnou náladu dané situace, a zároveň si čtenář snadněji spojí postavu s dějem a vytvoří si jasnější představu o této události.

**Ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje**



Občas bylo potřeba vytvořit ilustraci, která by vyobrazila komplikovanější situaci pro lepší pochopení děje. Dále při použití náročnějších jazykových prostředků, například ve třetí kapitole *Cesta do Básničkystánu*, kdy se pokoj změnil v duhovou kaluž. Pro lepší porozumění textu jsme nakreslili rozpouštějící se pokojíček, aby si čtenář snáze představil, co se stalo.

## Ilustrace znázorňující postavu

**Justýnka**



V příběhu se postupně čtenář seznamuje s poměrně velkým množstvím postav a imaginárních bytostí, proto jsme usoudili, že bude nejlepší tyto osoby ztvárnit a popřípadě připsat poznámku, kdo je na ilustraci vyobrazený.

V ukázce vidíme portrét hlavní hrdinky Justýnky, o které je napsaný celý příběh. Pro jasnější představu byly nakonec namalovány portréty všech postav, aby si čtenář snadněji spojil obraz s konkrétním jménem a tím mu bylo ulehčeno rozlišovat jednotlivé postavy, zvláště když v příběhu vystupuje několik podobných holčiček.

## ZÁVĚR

Původním cílem diplomové práce bylo upravit knihu pro žáky se sluchovým postižením, která je zaujme, bude pro ně lákavá a pomůže jim najít cestu k dalším knihám, a tím si vytvořit kladný vztah k četbě, ale postupně jsme zjistili, že tato kniha nemusí být určena jen dětem se sluchovým postižením, ale zároveň ji mohou využít i ti, kteří mají obtíže s porozuměním originálního textu nebo jejichž mateřským jazykem není čeština.

V teoretické části diplomové práce jsou vymezeny základní termíny související se sluchovým postižením a čtením. V rámci těchto dvou kapitol jsme se zároveň věnovali významu čtení a čtenářské gramotnosti, ale nejdůležitější byla poslední kapitola teoretické části, která pojednávala o metodice úpravy literární předlohy, na kterou navázala praktická část, kde jsme konkrétně popisovali modifikaci vybrané knižní předlohy.

Metodika úpravy textu se týkala několika oblastí. Primárně došlo ke zkrácení příběhu, kde se především vypouštěli informace, jako dějové odbočky či vedlejší postavy, které se bezprostředně netýkaly hlavní dějové linie. Gramatická úprava spočívala v redukci dlouhých souvětí do krátkých a jednoduchých vět. Nahrazení neznámých a cizích slov známými, nevyjádřeného podmětu vyjádřeným. V oblasti přímé řeči jsme upravovali nepřímou promluvu přímou výpovědí a doplňovali text o uvozovací věty, kde byl vždy uveden mluvčí.

Velkou roli zde hrály ilustrace, které se staly nedílnou součástí celé úpravy. Tvorba těchto obrázků trvala sice nejvíce času, ale dodaly textu na výjimečnosti.

*„Áááá, další stroj času. To je zvláštní, jak vy lidé toužíte ovládat čas na celém světě, a přitom ani neumíte pořádně využít ten svůj.“ (Pantovič, 2017, s. 72)*

Na závěr jsme použili úryvek z upravené knihy, abychom si uvědomili, že bychom neměli chtít jenom ovládat čas a přemýšlet nad tím, co bylo nebo bude. Ale abychom smysluplně využívali ten, který máme právě k dispozici, a třeba ho trávili nad příjemnou knihou, která nám přinese příjemný prožitek, umožní zažít úžasná dobrodružství či utéct do světa fantazie.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANDREJSEK, Jan, Kateřina VODIČKOVÁ, Andrea HUDÁKOVÁ a kol. 2018. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. ISBN 978-80-7481-241-5.
- BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ. 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-105-9.
- BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*[online]. Praha: Česká školní inspekce, ISBN 978-80-88087-24-3.
- BUBENÍČKOVÁ, Petra. 2011. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.
- ČERVENKOVÁ, Anna. 1992. *Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu*. Praha: Gong-Press. 46 s.
- ČERVENKOVÁ, Anna (ed.). 1999. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 80 s.
- DANŮVÁ, Martina, 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
- EISNER, Will. 1985. *Comics & sequential art: principles & practice of the world's most popular art form*. Tamarac, Fla.: Poorhouse Press, ISBN 0961472812.
- FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2011. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-225-3.
- HRUBÝ, J., 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených: Septima. ISBN 80-7216-075-3.

- CHALOUPKA, Otakar. 1989. *O literatuře pro děti*. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel. 103 s.
- KOMORNÁ, Marie. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 79 s. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KUBOVÁ, Libuše, Zuzana PAVELOVÁ a Ivana RÁDKOVÁ, 1999. *Znak do řeči*. Praha: Tech-Market. ISBN 8086114236.
- LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. 2010. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-710-7.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vydání. Plzeň: Aleš Čeněk. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- LEJSKA, M., a kol. 1994. *Základy praktické audiologie a audiometrie*, 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 171 s. ISBN 80-7013-178-0.
- LEJSKA, Mojmír. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- MACUROVÁ, A. 2000, *Předpoklady čtení*. In *Četba sluchově postižených*. Praha: FRPSP, 2000.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.
- PANTOVIČ, Kateřina. 2017. *Justýnka a asistenční jednorožec*. Ilustroval Léna BRAUNER. V Praze: Albatros, ISBN 978-80-00-04688-4.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3
- POTMĚŠIL, Miloň. 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.



- POUL, J, 1991. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha: Gong. ISSN 0323-0732
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- ROUČKOVÁ, Jarmila. 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. 1. vydání. Praha: Portál. 151 s. ISBN 80-7367-158-1.
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*, Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 97880-247-1733-3.
- SMETÁČEK, Vladimír. 1988. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole: (predikční model dětského čtenáře)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
- SOURALOVÁ, Eva, 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie II: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1008-7.
- SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.
- STRNADOVÁ, Věra. 1998. *Hluchota a jazyková komunikace*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. 279 s. ISBN 80-85899-45-0.
- TARCSIOVÁ, D. 2008. *Pedagogika sluchovo postihnutých* [online]. Bratislava: Mabag, [cit. 2022-3-20]. ISBN 978-80-89113-52-1. Dostupné z: [https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PSP\\_vybrane\\_kapitoly.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PSP_vybrane_kapitoly.pdf)
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál. 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VANĚČKOVÁ, Vlasta. 1996. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, ISBN 80-85801-82-5.

VÁŠOVÁ, Lidmila. 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie*. 1. vydání. Bratislava: Veda. 141 s. ISBN 978-80-224-1281-0.

Zákon č. 384/2008Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. [cit. 6. března 2022]. Dostupné na Zákony pro lidi:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

## Elektronické zdroje

BEČKA, Josef Václav. Metafora ve větě. *Naše řeč* [online]. 1971, 54(1), s. 1-14 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5531>

BOROVSKÝ, P. *Čítanie s porozumením sluchovo postihnutých žiakov. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. [cit. 2022-3-4]. Dostupné z: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4\\_ops\\_borovsky\\_peter\\_citanie\\_s\\_porozumenim.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_borovsky_peter_citanie_s_porozumenim.pdf).

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5)

CHMELÍŘ, Václav. O výuce neslyšících. *Metodický portál: Články* [online]. 05. 08. 2010, [cit. 2022-03-01]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9357/O-VYUCE-NESLYSICICH.html> . ISSN 1802-4785.

LUKÁČOVÁ, Jana. *Čítanka pro děti se sluchovým postižením*. Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy [online]. 2011, 25(4) [cit. 2022-03-01]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/citanka-pro-deti-se-sluchovym-postizenim>  
JUNGWIRTOVÁ, Iva. Komunikace s malým dítětem se sluchovým postižením: Co dělat, když jste se dozvěděli, že vaše dítě má těžkou sluchovou vadu?. *IDětskýsluch.cz* [online]. 27. listopadu 2015, 17 [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/pece-o-dite/komunikace/komunikace-s-malym-ditetem-se-sluchovym-postizenim-32>

MÁLKOVÁ, Marie. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků*. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2007, [cit. 2022-04-04]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1100/MOZNOSTI-ZVYSENI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-U-NESLYSICICH-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

MERTIN, Václav. *Jak naučit děti číst knížky s příběhem* [online]. 24.9.2004 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek4031.htm>

Pereira, N. M. 2008. *BookIllustration as (Intersemiotic) Translation: PicturesTranslatingWords*. *Meta*, 53(1), 104–119. <https://doi.org/10.7202/017977ar>

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/>

SOURALOVÁ, E., 2007. Úprava textů pro čtení s porozuměním. Ruce [online]. Dostupné z: [http://ruce.cz/clanky/\\_435.pdf](http://ruce.cz/clanky/_435.pdf)

VODRÁŽKOVÁ, Dana. Slyší červená karkulka?. Ruce.cz [online]. 1. 3. 2007 [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/402-slysi-cervena-karkulka>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1**

**Seznam kapitol**

## **Příloha č. 1 Seznam kapitol**

| <b><u>Původní seznam kapitol:</u></b>      | <b><u>Upravený seznam kapitol:</u></b> |
|--------------------------------------------|----------------------------------------|
| 1. Podivný lékařský předpis doktora Dulíka | 1. Lékařský recept doktora Dulíka      |
| 2. Hubert umí mluvit a psát                | 2. Hubert umí mluvit a psát            |
| 3. Cesta do Básničkystánu                  | 3. Cesta do Básničkystánu              |
| 4. Den jako malovaný, místy přetaženo      | 4. Malovaný den                        |
| 5. Nesmyslná prvouka                       | 5. Justýnčin obrázek                   |
| 6. Justýnka na planetě Fantazie            | 6. Nesmyslná prvouka                   |
| 7. Justýnka, Jonatán a jabloň              | 7. Justýnka na planetě Fantazie        |
|                                            | 8. Vymyšlená kamarádka Týnka           |
|                                            | 9. Justýnka, Jonatán a jabloň          |

## ANOTACE

|                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Ester Ovčáčíková                    |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav speciálněpedagogických studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.      |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2022                                |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Název práce:</b>        | Úprava literární předlohy pro děti se sluchovým postižením                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Název v angličtině:</b> | Adaptation of a chosen piece of literature for children with hearing disabilities                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Anotace práce:</b>      | Diplomová práce se zabývá úpravou literární předlohy pro děti se sluchovým postižením. Nejdříve jsme se zabývali problematikou sluchového postižení a četbou, v rámci těchto témat jsme se dotkli oblastí čtení knih neslyšících, čtenářské gramotnosti a porozumění textu. Poslední kapitola je věnována metodice úpravy textu. Poznatky z teoretické části, zvláště týkající se postupu úpravy textu, byly využity pro vypracování praktické části diplomové práce, která je zaměřena na konkrétní úpravu knihy Justýnka a asistenční jednorožec od Kateřiny Pantovič. Výsledkem této práce je zjednodušená kniha pro děti se sluchovým postižením, ale také pro ty, které mají sníženou jazykovou kompetenci. |
| <b>Klíčová slova:</b>      | sluchové postižení, četba, čtení knih neslyšícími, čtenářská gramotnost, porozumění textu, úprava knihy, snížená jazyková kompetence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | The thesis deals with the adaptation of a chosen piece of literature for children with hearing disabilities. Firstly, we looked at the issues of hearing disabilities and reading, and within these topics we touched on the areas of reading books for the deaf, literacy and reading comprehension. The last chapter is devoted to text editing methodology. The knowledge from the theoretical part, especially concerning the text editing process, was used to develop the practical part of the thesis, which focuses on the specific editing of the book Justynka and the assistant unicorn by Katerina Pantovic. The result of this work is a simplified book for children with hearing impairment, but also for those who have reduced language competence. |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | hearing disabilities, reading, reading books for the deaf, literacy, reading comprehension, editing of the book, reduced linguistic competence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Přílohy 1                      Seznam kapitol                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Rozsah práce:</b>               | s. 80                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Jazyk práce:</b>                | Český jazyk                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |