

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eliška Michalíková

Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením

Olomouc 2018

vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením“ vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a elektronické zdroje uvedené v seznamu použité literatury.

V Olomouci 1. dubna 2018

.....

Eliška Michalíková

Velmi děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení práce, nemalou podporu, poskytování materiálů a také hodnotné rady a připomínky při realizaci práce. Děkuji i za to, že jsem měla možnost pod jejím vedením diplomovou práci zpracovat. Poděkování patří také paní učitelce Mgr. Monice Skřivánkové, která mi ve své třídě umožnila pracovat a ověřovat upravený text v praxi a která mi poskytla cenné informace a rady. Děkuji ředitelství základní školy pro sluchově postižené v Olomouci za poskytnutí možnosti realizovat ve škole praktickou část diplomové práce.

Děkuji

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Sluchové postižení.....	8
2 Komunikace osob se sluchovým postižením.....	11
2.1 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením.....	11
2.2 Formy komunikace osob se sluchovým postižením	13
2.2.1 Mluvená řeč	13
2.2.2 Psaný projev	14
2.2.3 Odezírání	15
2.2.4 Znakový jazyk	16
2.2.5 Daktyl	16
2.3 Vztah komunikace a čtení.....	17
3 Čtení osob se sluchovým postižením	19
3.1 Sluchové postižení a čtení	19
3.2 Vliv rodičů na utváření vztahu k četbě.....	20
3.3 Metody výuky čtení využívané u žáků se sluchovým postižením.....	21
3.3.1 Globální metoda čtení.....	21
3.3.2 Analyticko-syntetická metoda čtení	22
3.3.3 Úloha deníků v počátečním čtení	22
3.4 Faktory ovlivňující porozumění čtenému textu.....	23
3.5 Čítanky pro žáky se sluchovým postižením	24
3.6 Volnočasové čtení.....	26
4 Úprava textu pro žáky se sluchovým postižením	28
4.1 Úprava textu	28
4.2 Ověřování upraveného textu.....	29
4.3 Ilustrace	29
4.4 Grafická úprava textu	31
4.4.1 Vysvětlivky.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 Cíle úpravy literárního textu.....	33
6 Výběr knihy pro úpravu a ověřování.....	34
7 Vstup do děje	36
8 Ilustrace	38
9 Vysvětlivky.....	40
10 Úprava textu	42
10.1 Délka upraveného textu.....	42

10.2 Členitost a grafická úprava textu	44
10.3 Přímá řeč	44
10.4 Velikost písma	46
10.5 Zájmena	46
10.6 Gramatická úprava textu.....	47
10.7 Obrazná pojmenování.....	48
10.8 Vlastní jména vyskytující se v textu.....	49
11 Úkoly a cvičení ověřující porozumění	50
11.1 Reprodukce přečteného textu	50
11.2 Otevřené otázky	51
11.3 Výběr z možností.....	52
11.4 Dramatizace	53
11.5 Práce s osnovou	53
11.6 Tvoření správných dvojic	54
11.7 „Bubliny“	56
11.8 Přesmyčky	57
11.9 Vyhledávání nesprávné věty.....	58
11.10 Co říká prstová abeceda.....	59
11.11 Doplnování chybějícího slova do vět	61
12 Hodnocení průběhu úpravy a ověřování porozumění textu.....	62
12.1 Časová náročnost.....	62
12.2 Závěrečné hodnocení.....	63
ZÁVĚR.....	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
ANOTACE	74

ÚVOD

V úvodu této práce, která se věnuje problematice čtení u dětí se sluchovým postižením, je třeba připomenout roli knihy v současném životě dětí. Kniha, respektive čtení, se významně podílí na rozvoji slovní zásoby, fantazie, ale také přináší dětskému čtenáři možnost získávat nové informace. Nemalou roli hraje kniha i jako prvek relaxační. Z těchto důvodů je na začlenění knihy do života dětí kladen velký důraz.

Ve světě osob se sluchovým postižením, dětí a mládeže nevyjímaje, má kniha často jiné postavení než v životě osob intaktní populace. Nemusí být neodmyslitelnou součástí každodenního života, a není tak potom ani zdrojem informací či druhem zábavy. Čtení se může pro osobu se sluchovým postižením stát překážkou, nebo dokonce prvkem, který je spojován s negativními prožitky. Uvedená fakta vycházejí ze skutečnosti, že čtenáři se sluchovým postižením mají odlišné čtenářské možnosti i potřeby, které se odvíjejí od druhu a stupně jejich sluchového postižení.

Množství knih, které v současné době intaktnímu dětskému čtenáři trh nabízí, je z výše uvedených důvodů pro osoby se sluchovým postižením nevhodný a čtenářsky nedostupný.

Čtení žáků se sluchovým postižením, potažmo čtení s porozuměním je odbornou veřejností často řešeným tématem. I přesto však v dnešní době stále neexistuje dostatečné množství literatury určené konkrétně pro skupinu těchto žáků. Pedagogická praxe poukazuje na dobré zkušenosti s upravenými texty literatury určenými původně intaktní populaci dětských čtenářů. Z toho důvodu byla problematika čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením zvolena jako téma této diplomové práce.

Cílem práce je upravit vybrané texty dětské knihy Mikulášovy patálie René Goscinného tak, aby pro čtenáře se sluchovým postižením byly jazykově a graficky dostupné, atraktivní a motivující pro další čtení. Úprava textů probíhala na základě praktického ověřování porozumění textům u žáků se sluchovým postižením.

Podkladem pro vlastní úpravu textů vybraného titulu byla teoretická část této diplomové práce, která vymezuje základní pojmy týkající se problematiky osob se sluchovým postižením, způsoby komunikace, vztah k četbě nebo metody výuky čtení u cílové skupiny. Teoretická část diplomové práce je dále zaměřena na stěžejní kroky úpravy textů pro žáky se sluchovým postižením.

Praktická část práce popisuje celý proces úpravy a ověřování textů ve třídě základní

školy pro žáky se sluchovým postižením. Postupuje od výběru literatury k rozboru konkrétních ukázek upravovaných kapitol vybrané knihy. Pozornost je také věnována nejčastějším obtížím, které se při čtení upravované literatury u žáků se sluchovým postižením vyskytovaly.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sluchové postižení

Úvodní kapitola je věnována vstupním informacím, týkajícím se problematiky sluchového postižení a vymezení základních pojmů.

Současná terminologie pracuje s rozdílným pojetím pojmů sluchové postižení a sluchová vada. Potměšil (in Ludíková, 2005) vysvětluje pojem sluchová vada jako poškození orgánu či jeho funkce. Na základě sluchové vady dochází ke snížení kvality sluchového vnímání. Oproti tomu sluchové postižení je termín, který v sobě zahrnuje jednak důsledky v sociální sféře, které vyplývají ze sluchové vady, ale také potíže v oblasti komunikace těchto jedinců. Pro účely této práce bude častěji užíváno termínu sluchové postižení, který je pojmem širším, zastřešujícím a zdůrazňuje dopady sluchové vady na život a společenské začlenění jedince s tímto deficitem do společnosti.

Odborná terminologie se v současnosti řídí tzv. přístupem people-first language. Tento způsob přístupu vzešel od samotných jedinců se zdravotním postižením a jejich blízkých. (Kučerová, 2008) Podstatou přístupu je kladení důrazu na osobnost a jedinečnost člověka. Na prvním místě je vždy člověk, osoba, žák. Teprve potom se udává charakteristika osoby, v tomto případě postižení. (Potměšilová, 2015)

V současné literatuře se proto setkáváme s označením osoba se sluchovým postižením, člověk, žák nebo dítě se sluchovým postižením.

Pojem osoba se sluchovým postižením se užívá pro označení osob s jakoukoli sluchovou nedostatečností. (Potměšilová, 2015) Sluchová nedostatečnost, respektive sluchové vady se dělí podle doby vzniku vady, místa vzniku vady a velikosti sluchové ztráty. Znat veškeré informace o typu a hloubce sluchového postižení je důležité pro stanovení odborné péče a přístupu k danému jedinci. Neexistuje jednotný přístup k jedincům se stejným druhem postižení. Péče musí být osobě se sluchovým postižením poskytována individuálně na základě konkrétních charakteristik a možností dané osoby. (Souralová, 2007)

Mimo klasifikace sluchového postižení podle výše uvedených parametrů se v české i zahraniční literatuře objevuje členění sluchového postižení, vycházející ze dvou přístupů. Prvním je přístup fyziologický. Tento přístup je ve společnosti více zakotvený. Na sluchové postižení nahlíží jako na vadu. Z názvu druhého přístupu – sociálně-kulturní – je patrné,

že je zaměřen na sebepojetí jedinců se sluchovým postižením a jejich společenské začlenění. Pohlíží na osoby se sluchovým postižením jako na minoritu, která má vlastní jazyk i zvyky. (Potměšilová, 2015)

Právě přístup sociálně-kulturní vedl ke vzniku pojmu Neslyšící. V průběhu šedesátých a sedmdesátých let 20. století se začala v USA vytvářet skupina jedinců se sluchovým postižením, kteří byli na svou jedinečnost hrdí. Členové této minority se začali označovat Neslyšící s velkým N. (Horáková, 2012)

Tito jedinci nepovažují své sluchové postižení za omezení. Jak uvádí Suralová (2007), Neslyšící vnímají sluchové postižení jako životní styl. Potměšilová (2015) označuje tento stav za jakýsi druh emancipace jedinců se sluchovým postižením.

Problematiku komunikace osob se sluchovým postižením řeší zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči. Novela zákona v roce 2008 uvedla v platnost zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v plném znění pod č. 423/2008 Sb. Zákon vymezuje základní pojmy následovně: *„Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“* (www.zakonyprolidi.cz)

Dále zákon udává, že znakový jazyk je základním komunikačním systémem osob se sluchovým postižením v případě, že tyto osoby samy považují znakový jazyk za hlavní formu své komunikace. Jak uvádí Horáková (2012), z výše uvedeného je znatelná změna přístupu k osobám se sluchovým postižením. Tyto osoby přestávají být vnímány jako osoby s postižením, ale jako lidé s vlastní kulturou a jazykem.

Vzhledem k tématu diplomové práce není cílem popsat všechny existující klasifikace sluchového postižení. V návaznosti na problematiku komunikace osob se sluchovým postižením je však vhodné zmínit klasifikaci sluchových vad z hlediska doby vzniku, respektive vzniku vady prelingválně či postlingválně, a jejich vliv na rozvoj jazykových kompetencí, které jsou základním stavebním kamenem pro vytváření dovedností čtenářských.

Horáková (in Pipeková, 2010) uvádí dělení sluchových vad podle období vzniku na sluchové vady vrozené a získané.

Vrozené (hereditární) vady mohou být geneticky podmíněné nebo kongenitálně

získané, tedy získané prenatálně (nemoci matky v průběhu těhotenství – toxoplazmóza, spalničky, zarděnky), nebo perinatálně (Rh-inkompatibilita, protražovaný porod, nízká porodní váha, asfyxie).

Získané (postnatální) vady sluchu lze dále dělit na vady vzniklé prelingválně, tedy před ukončením základního vývoje jazyka a řeči. Horáková (in Pipeková, 2010) ohraničuje toto období šestým rokem věku dítěte. Langer a Kučera (in Ludíková, Kozáková, 2012) uvádějí dobu před fixací řeči jako období mezi čtvrtým a sedmým rokem, v průměru tedy rok šestý.

Sluchové vady vzniklé v prelingválním období se výrazně podepisují na rozvoji jazykových kompetencí dětí. Dochází k omezení možnosti osvojit si mluvený jazyk. Dosud nabyté jazykové a řečové dovednosti v případě ztráty sluchu v prelingválním období začnou zanikat. Příčinou těchto poruch mohou být infekční choroby, traumata, úrazy hlavy nebo opakované hnisavé záněty středního ucha. (Horáková, in Pipeková, 2010)

Postlingvální vady sluchu vznikají v období po ukončení základního vývoje řeči. Řeč a jazykové stereotypy jsou již dostatečně fixovány a nedochází tak k úplné ztrátě řeči. Často však dochází k artikulačním a prozodickým obtížím. Tyto obtíže lze eliminovat včasnou surdopedickou a logopedickou péčí. (Langer, Kučera, in Ludíková, Kozáková, 2012)

Horáková (in Pipeková, 2010) mezi nejčastější příčiny postlingválních poruch sluchu řadí úrazy hlavy, poranění vnitřního ucha, dlouhodobé působení silné zvukové zátěže (85 dB a výše), dále akustické trauma nebo působení různých jedů a toxinů.

2 Komunikace osob se sluchovým postižením

2.1 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikace osob se sluchovým postižením se od komunikace majoritní populace značně liší. Vzhledem k narušení či absenci sluchu jsou osoby se sluchovým postižením dle stupně svého postižení odkázány na příjem informací především zrakovou cestou.

Právě z tohoto důvodu je nutné při komunikaci s osobami se sluchovým postižením dbát na dodržování specifických podmínek komunikace. Pro úspěšnou komunikaci s osobami se sluchovým postižením je nezbytné udržovat stálý zrakový kontakt. Dodržení této podmínky často způsobuje u osob se sluchovým postižením únavu a má přímý dopad na udržení jejich pozornosti. Na tento fakt je třeba důsledně dbát při komunikaci více osob. Sledovat konverzaci více osob je pro sluchově postižené velmi namáhavé, ať už jde o vnímání znakového jazyka, či odezírání. (Langer, 2008)

Při hovoru intaktních osob je běžné, že se zrakový kontakt na určité okamžiky přerušuje, osoby mohou hovořit otočené k sobě zády či jsou pouze na doslech, například hovoří z jiné místnosti. Jak již bylo uvedeno, při jednání s osobami se sluchovým postižením je nezbytné zrakový kontakt udržovat trvale. Na přerušení hovoru je nezbytné osobu se sluchovým postižením upozornit. (Langer, 2008)

Vliv na únavu osob se sluchovým postižením při komunikaci má také osvětlení, při němž se komunikace odehrává. Osoba, která odezírá, by neměla být oslňována. Komunikátor by neměl stát zády k oknu, nebo před ostře osvětlenou plochou. V místnosti je ideální možností zajištění vícezdrojového světla. (Martinková, 2010)

Jak uvádí Martinková (2010), dalším specifikem komunikace osob se sluchovým postižením je narušování osobní zóny. Jedná se o soubor daných doteků, které jsou v komunikaci osob se sluchovým postižením běžné, dokonce zásadní. Může se jednat o dotek při navázání kontaktu a upozornění osoby na potřebu komunikovat. Používá se poklepání na rameno (ne však zezadu), popřípadě na horní část paže. Jedná-li se o komunikaci důvěrně známých osob, je přípustný také dotek na vnější stranu stehén. Mezi doteky, které přípustné nejsou, patří doteky směřované na oblast hlavy, zad, hrudníku, předloktí. Naprosto nepřipustné je dotýkat se prstů, především v průběhu komunikace prostřednictvím znakového jazyka. (Langer, 2008)

Zásadním prvkem v komunikaci osob se sluchovým postižením je mimika. Prvek mimiky má v tomto případě funkci gramatickou, má sdělovací charakter. Bez užití mimiky by mohlo dojít k nesprávné interpretaci sdělení. Vedle mimiky hraje důležitou úlohu také užití pohybů celého těla, gestikulace, proxemika, či haptika. (Martinková, 2010)

V případě osob se sluchovým postižením je nutné zamyslet se nad otázkou komunikační deprivace. Člověk je tvor společenský a komunikaci ve svém životě potřebuje. Ať už z důvodu sdělování svých pocitů nebo názorů, ale také v pracovním procesu nebo při pohybu v sociálním sektoru. Většina dětí se sluchovým postižením se však rodí slyšícím rodičům. (Ptáčková, 2010) Rodiče neznalí znakového jazyka nejsou schopni s dítětem komunikovat v dostatečné míře tak, aby byla naplněna základní komunikační potřeba dítěte. Stejně tak se dítě se sluchovým postižením nedorozumí se svými slyšícími rodiči na dostatečné úrovni. Může proto docházet ke komunikační deprivaci dítěte. (Martinková, 2010)

Pro navázání komunikace s osobou se sluchovým postižením je možné využívat několika způsobů. Mezi ně patří výše zmiňovaný dotek. Dotečky mají přesná pravidla, která je třeba důsledně dodržovat. Je třeba vysvětlit tato pravidla i dětem se sluchovým postižením. V případě, že dítě vyrůstá ve slyšící rodině, nemá ho s těmito specifickými prvky komunikace kdo seznámit. V tuto chvíli hraje důležitou roli speciální pedagog nebo jiná odborná či znalá osoba, která přichází s dítětem do styku.

Ačkoli se jedná o komunikaci osob se sluchovým postižením, je další možností navázání kontaktu zvuk. Tato možnost je užívána především u osob se zbytky sluchu. Na osobu lze nahlas zavolat, či zatleskat.

Vibrace, vnímané osobami se sluchovým postižením jako velmi intenzivní, jsou využitelné v případě, že se osoba dotýká například desky stolu, na kterou poklepeme, nebo má kontakt s podlahou. V tomto případě lze využít například zadupání.

Pohyb rukou je dalším často užívaným způsobem navázání kontaktu. Osoby se sluchovým postižením mají dostatečně vyvinuté a vycvičené periferní vidění. Pro upoutání pozornosti více osob lze využít světelného upozornění. Lze využít několikanásobného zablikání světla v místnosti.

Poslední, často užívanou možností je kontakt prostřednictvím jiné osoby. To znamená kontaktovat námi požadovanou osobu osobou jinou, se kterou již zrakový kontakt navázaný máme. (Langer, 2008)

2.2 Formy komunikace osob se sluchovým postižením

Osoby se sluchovým postižením se v průběhu života setkávají s nemalými komunikačními bariérami. Ztráta sluchu způsobuje nejen problémy při orientaci v prostředí, ale také potíže v sociálních interakcích. Jak uvádí Martinková (2010), laická veřejnost je často mylně přesvědčena o tom, že osoby se sluchovým postižením se mohou běžně dorozumívat prostřednictvím psané formy národního jazyka. Vyžadovat však po osobách se sluchovým postižením komunikovat psanou formou, je ve většině případů srovnatelné jako žádat slyšícího člověka, aby komunikoval psanou formou jazyka, který je pro něj naprosto cizí. Intaktní dítě se již od útlého věku, nejdříve pasivně, později aktivně, setkává s národním jazykem jak ve formě mluvené, tak ve formě psané. Má možnost si jazyk naposlouchat a postupně spojovat formu mluvenou s formou grafickou.

Navštěvuje-li dítě se sluchovým postižením mateřskou školu zřízenou pro žáky se sluchovým postižením, setkává se velmi brzy s psanou podobou jazyka. Už v předškolním věku se učí globálnímu čtení. Postupně spojuje grafickou podobu slov s obrázky, učí se grafickou podobu hlásek. Možnost naučit se hlásky a slova nápodobou prostřednictvím sluchu děti se sluchovým postižením nemají, respektive dle stupně sluchové vady ji mají omezenou. Hlásky se učí vyvozovat na základě vizuální podobnosti. Významnou roli při osvojování mluvené řeči hraje existence zbytků sluchu.

Vzhledem k běžným životním potřebám a interakcím s majoritní slyšící společností je pro osoby se sluchovým postižením nezbytné osvojit si národní jazyk ve formě grafické, a pokud je to možné, tak i ve formě zvukové. (Martinková, 2010)

Martinková (2010) uvádí následující formy komunikace osob se sluchovým postižením: mluvená řeč, psaná forma jazyka, odezírání, znakový jazyk a daktyl.

2.2.1 Mluvená řeč

Mluvená řeč sluchově postižených je výrazně odlišná od řeči intaktní populace. Mimo absence zpětné sluchové vazby jsou v závislosti na stupni sluchového postižení narušeny všechny složky řeči - respirace, fonace i artiklace.

Respirace, respektive dýchání při řeči může být velmi hlasitá. Dochází také k nádechům neodpovídajícím průběhu promluvy. Artiklace je velmi nápadná. Zhoršení artiklace je často přímo úměrné stupni sluchové ztráty. Řeč se tak může stát

nesrozumitelnou.

Specifická je také tvorba hlasu. Hlas nemusí u osob se sluchovým postižením odpovídat věku či pohlaví jedince. Častý je výskyt monotónnosti, nesprávného rytmu řeči, nosovosti či chrapotu. Osoby se sluchovým postižením mají obtíže regulovat správnou sílu hlasu a intonaci. Osoba se sluchovým postižením obeznámená s pravidly české gramatiky a syntaxe se často snaží přizpůsobit vlastní mluvenou produkci jazykové normě. Není však výjimkou, že na základě snahy dosáhnout této normy dochází k přehnanému a neadekvátnímu užívání hlasu. (Martinková, 2010)

Artikulace se u dětí se sluchovým postižením na rozdíl od dětí intaktních nevyvíjí spontánně. Je třeba dětem s tímto handicapem poskytnout včasnou odbornou logopedickou péči. (Krahulcová, 2003, in Horáková, 2012)

2.2.2 Psaný projev

Písemná produkce úzce souvisí s mírou osvojení si mluveného jazyka. Stejně jako mluvená řeč má i psaná forma jazyka osob se sluchovým postižením svá specifika.

Písemný projev osob se sluchovým postižením bývá obsahově jednoduchý a gramaticky často nepřesný. Při tvorbě textů užívají spíše věty jednoduché, souvětí jen výjimečně, jejich texty nepůsobí uceleně. Osoby se sluchovým postižením mají také problém užívat spojovací výrazy, věty řadí mechanicky za sebe. S užitím obrazného vyjádření nebo cizích výrazů se v textu sluchově postižených zpravidla nesetkáme. Podobně jako s užitím metafor či frazémů. V písemné produkci se mohou vyskytovat také slova nevhodně zvolená, zkomolená, může docházet k záměně gramatického rodu. Častý je také nesoulad ve shodě přísudku s podmínkem. (Martinková, 2010)

Martinková (2010) dále uvádí problematiku tzv. citací z češtiny. Osoby se sluchovým postižením jsou si vědomy svých nedostatečností v oblasti užívání písemné formy jazyka. Z toho důvodu užívají jazykové konstrukce gramaticky správné, podle nich vzorové. Tyto části textu však často nezapadají do kontextu a působí nepatřičně.

Problematice recepce psaného textu, která s psaným projevem neoddělitelně souvisí, bude věnována pozornost v další části práce.

2.2.3 Odezírání

Odezírání mluvené řeči je další z možností, jak mohou sluchově postižení přijímat informace. Úspěšné odezírání je závislé na mnoha podmínkách, ať už vnějších či vnitřních, a jeho výsledky nemusí vždy být přesné. Není pravidlem, že každý sluchově postižený umí odezírat. Jde o schopnost, která se musí systematicky a pravidelně rozvíjet. Schopnost odezírat závisí na využitelnosti zbytků sluchu a neporušených mentálních a zrakových funkcích. (Martinková, 2010)

Martinková (2010) dále uvádí, že základním předpokladem pro odezírání a jeho rozvoj je znalost obsahu slov. Nelze odezírat slova, která osoba se sluchovým postižením nezná, kterým nerozumí. Mezi mylné představy laické společnosti patří domněnka, že při komunikaci s osobou se sluchovým postižením je třeba mluvit nahlas (křičet) a velmi výrazně artikulovat. Zvolí-li mluvčí právě tuto techniku, odezírajícímu porozumění neusnadní. Naopak výraznou artikulací, ke které dochází i při hlasitém mluveném projevu, se podoba kinémů může změnit.

Úspěšnému odezírání velmi napomáhá vhodně volená mimika a gestikulace. Je proto potřeba důsledně dbát na to, aby odezírající na mluvčího dobře viděl a měl možnost sledovat i podpůrné složky mluveného projevu – mimiku, gestikulaci a další prvky mimoslovní komunikace.

Mezi vnější podmínky, které ovlivňují odezírání, patří vhodné osvětlení především obličeje mluvčího, vzdálenost a výškový rozdíl mezi komunikujícími a již zmiňované podpůrné složky mluveného projevu.

Mimo vnější podmínky působí na kvalitu odezírání také podmínky vnitřní. Jedná se o fyziologické podmínky odezírajícího (zbytky sluchu, mentální a zrakové funkce), znalost daného jazyka, tedy podmínky verbální, momentální stav odezírajícího (zdravotní stav, věk, nálada), ale roli hrají také zkušenosti odezírajícího, kontext a v neposlední řadě osobní předpoklady pro odezírání.

Je třeba mít na paměti, že odezírání je činnost namáhavá a pro člověka velmi unavující. S prodlužující se dobou odezírání roste chybovost a nepřesnost porozumění. (Martinková, 2010)

2.2.4 Znakový jazyk

Pro osoby se sluchovým postižením, které preferují příjem informací zrakem, je komunikace prostřednictvím znakového jazyka na prvním místě. Jedná se o národní znakový jazyk kulturní menšiny Neslyšících, který je pro sluchově postižené jazykem přirozeným. Znakový jazyk je uznán za svébytný a plnohodnotný.

Langer (2008) definuje znakový jazyk jako vizuálně-motorický komunikační systém, který nemá psanou podobu. Stejně jako český jazyk má český znakový jazyk vlastní gramatická pravidla a vlastní slovní zásobu.

Znakový jazyk má stejně jako jiné jazyky své specifické vlastnosti. Jedná se o simultánnost, na základě které není možné pořídit psanou formu jazyka. Díky simultánnosti jsme schopni současně vyjádřit například určitý děj, vlastnosti tohoto děje a dobu, ve které se děj odehrával. Takové vyjádření v lineárních jazycích možné není.

Vedle simultánnosti má znakový jazyk vlastní znakovou zásobu, nezávislou na českém jazyce. Další vlastností je již zmiňovaná vlastní gramatika. Jedná se o slovosled, způsoby práce s prostorem, slučování znaků nebo o naprosto nezbytné zapojení mimiky do procesu komunikace. Práce s mimikou je natolik výrazným prvkem, že nevyužití správného výrazu obličeje v určité chvíli může způsobit naprosté nepochopení sdělení.

Pro potřeby komunikace slyšící populace s osobami se sluchovým postižením byl uměle vytvořen komunikační systém, v našem případě nazývaný znakový český jazyk. Jedná se o kombinaci dvou na sobě nezávislých jazykových systémů, takzvaný pidgin. Využívá znakovou zásobu národního znakového jazyka, gramatiku však přejímá z jazyka národního. Na rozdíl od znakového jazyka je znaková čeština doprovázena mluvenou řečí, což usnadňuje odezírání a přispívá tak k lepšímu vzájemnému porozumění. Vzhledem k nedostatečné znalosti českého jazyka, přirozeně vyplývající ze sluchového postižení, je pro minoritu osob se sluchovým postižením znaková čeština méně přijatelnou komunikační variantou. (Langer, 2008)

2.2.5 Daktyl

Jednou z podpůrných forem komunikace osob se sluchovým postižením je prstová abeceda - daktyl. Při užití prstové abecedy se využívá tvarů a poloh ruky a prstů s cílem vyjádřit jednotlivá písmena abecedy. Daktylu se využívá v situacích, kdy pro daný výraz není

ve znakovém jazyce znám adekvátní znak, jako například pro osobní jména.

Provedení daktylu může být jednoruční nebo dvouruční. Daktyl jednoruční je převážně využíván ve výchovně-vzdělávacím procesu. V komunikaci dospělých osob se sluchovým postižením je preferován daktyl dvouruční, a to z důvodu podobnosti s písmeny velké tiskací abecedy a také všeobecnější znalosti písmen dvouruční abecedy u laické populace. (Martinková, 2010)

2.3 Vztah komunikace a čtení

Z citátu Heleny Kellerové, který ve své publikaci uvádí Hrubý (1997, s. 13): „*V úplné tmě a tichu, které mne oddělují od světa, mi ze všeho nejvíc chybí přátelský zvuk lidského hlasu. Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.*“ je zřejmé, jak velký dopad má sluchové postižení na sociální sféru.

Komunikace člověka je z velké části založena na mluvené řeči a s ní souvisejícím sluchovém vnímání (Potměšil, 2003). V důsledku sluchového postižení dochází k omezení rozvoje řeči, posléze hrozí narušení sociálního kontaktu. Je tedy patrné, že sluchové postižení způsobuje velkou komunikační bariéru. Omezení se týká jak řeči mluvené, tak řeči grafické, což značně ovlivňuje proces osvojení si čtenářských schopností a současně možnost čtenému textu porozumět. (Souralová, 2007)

Komunikační schopnost úzce souvisí se schopností osvojení si mluveného jazyka. U osob se sluchovým postižením má na proces osvojování jazyka vliv mnoho faktorů. Mezi ně řadí Strnadová (1998) věk, v němž sluchové postižení vzniklo, vrozené vlohy konkrétního jedince, volní vlastnosti, ale také výchovu, jazykové a sociální prostředí, ve kterém se osoba se sluchovým postižením pohybuje.

Úzkou souvislost mezi komunikací a čtením uvádí také Ptáčková (2010). Rodina dítěte se sluchovým postižením volí způsob komunikace, který se stane pro dítě primárním. Rodiče mohou vybírat například mezi znakovým jazykem nebo mluveným jazykem, který je hlavním představitelem orální metody. Velmi často slyšící rodiče volí jako primární způsob komunikace právě orální metodu. V tomto případě hrozí, že se dítě se sluchovým postižením v útlém věku s rodiči nedorozumí. Dítě mluvený jazyk neslyší a nemá tak možnost vytvářet si pojmovou banku. Při čtení potom dochází k nedorozumění z důvodu neznalosti základních pojmů. (Okrouhlíková 2003, in Ptáčková 2010)

Červenková (1999, in Ptáčková 2010) uvádí, že jednou z možností jak předejít vzájemné komunikační bariéře, respektive obtížím při čtení, je využití totální komunikace. Tato komunikační metoda nabízí užití všech dostupných komunikačních možností, například znakované češtiny, obrázků nebo pantomimy, které dětem umožní tvořit si základní představu o světě, a tedy i rozvíjet jejich slovní zásobu.

Totální komunikace lépe umožňuje intaktním rodičům dorozumět se s dítětem se sluchovým postižením. Děti se tak mohou podílet na utváření rodinné atmosféry, ale také se účastnit společného čtení pohádek a příběhů. Totální komunikace, respektive společné čtení tak může být nápomocno prevenci ochabnutí citových vztahů mezi dítětem a rodiči.

V případě rodičů se sluchovým postižením nedochází ke vzniku komunikační bariéry mezi dětmi a rodiči. Obtíže ale mohou vzniknout při společném čtení, kdy rodiče svým dětem nemohou být přiměřeným čtenářským vzorem a vzhledem k vlastnímu sluchovému postižení nedisponují vždy dostatečnou slovní zásobou, která dostačuje k vysvětlení významu čteného. (Červenková, 1999, in Ptáčková 2010)

3 Čtení osob se sluchovým postižením

3.1 Sluchové postižení a čtení

Široká veřejnost se často domnívá, že sluchové postižení nepatří mezi závažnější postižení. Panuje mylná představa, že osoby se sluchovým postižením se mohou bez větších potíží dorozumívat psanou formou řeči, že sluchové postižení nemá vliv na schopnost číst a psát. (Hrubý, 1997) Velká část osob se sluchovým postižením však využívá čtení jako zdroj informací jen velmi omezeně. (Strnadová, 1998)

Jak uvádí Hrubý (1997), je třeba rozlišovat pojmy „umět číst“ a „číst s porozuměním“. Zásadním problémem u osob se sluchovým postižením není proces čtení, ale pochopení čteného. Již výše bylo zmíněno, že příčinou neporozumění může být nedostatečná slovní zásoba. Hrubý (1997) však uvádí výzkum anglického psychologa Conrada, který popisuje situace, kdy osoba se sluchovým postižením dokáže přečíst větu, vysvětlit význam každého užitého slova, přesto významu věty neporozumí. Blíže bude problematika faktorů ovlivňujících porozumění rozebrána v další části této práce.

Jedním z důvodů, proč se problematikou čtení u osob se sluchovým postižením zabývá stále více studií, je fakt, že čtení má významnou úlohu při rozvoji mluveného jazyka a komunikace a hraje zásadní roli při získávání informací a znalostí. (Morina, 2016)

Úroveň čtenářských dovedností má velký význam také ve výuce, a to z důvodu, že učivo je často předáváno právě tištěnou formou jazyka. Děti, které nemají dostatečně rozvinuté čtenářské schopnosti, jsou značně znevýhodněny při získávání poznatků, čímž je potažmo negativně ovlivněna jejich školní úspěšnost. (Prusznowski, 2006)

Výzkumy v oblasti čtení osob se sluchovým postižením přinášejí ve většině případů podobně znějící informaci o tom, že žáci se sluchovým postižením zaostávají ve čtení v porovnání s vrstevníky intaktní populace. Uvádějí, že čtenářské schopnosti, respektive dovednost čtení s porozuměním, dospívajících žáků se sluchovým postižením opouštějících základní školu mohou být na stejné úrovni jako schopnosti devítiletých žáků intaktních. (Kyle, Cain, 2015)

Morina (2016) uvádí tři hlavní oblasti, ve kterých je patrné opoždění procesu čtení u žáků se sluchovým postižením. První oblastí je rychlost čtení, druhou výskyt chyb a poslední oblastí je právě porozumění čtenému textu. Často se výzkumy zaměřují také

na faktory, které ovlivňují kvalitu čtení a jeho porozumění. Nejčastěji jsou uváděny jako hlavní příčiny rozdílných výkonů stupeň sluchového postižení, věk čtenáře, individuální povahové charakteristiky, ale také genderové rozdíly. Při posuzování rychlosti čtení jsou dívky na lepší úrovni než chlapci. (Morina, 2016)

Další faktor, který může mít vliv na kvalitu čtení, je rozvoj sluchových schopností. Někteří autoři uvádějí, že zařazováním sluchového tréninku lze dosáhnout lepších čtenářských výsledků. (Ugwuanyi, Adaka, 2015)

Nepopiratelný vliv na rozvoj jazykových, respektive čtenářských schopností má také včasné zahájení intervence. Je-li sluchové postižení detekováno včas a následná péče o jedince se sluchovým postižením je efektivně zacílena nejen na oslabené schopnosti, ale také na posílení ostatních, nepostižených schopností, je možné očekávat zlepšení sluchových schopností a s ohledem na stupeň sluchového postižení také příznivý posun ve vývoji řeči a jazyka, což se příznivě odráží také ve schopnostech čtenářských. (Oudesluys-Murphy, Korver, 2016)

3.2 Vliv rodičů na utváření vztahu k četbě

Již výše je uvedeno, jaký vliv mají rodiče na výběr komunikačního systému, na základě kterého se vytváří základ pro pozdější proces čtení u jejich dětí. Vedle totální komunikace, typické především pro komunikaci slyšících rodičů s dětmi se sluchovým postižením, uvádí Čevenková (1999, in Ptáčková 2010) znakový jazyk jako způsob komunikace s dětmi upřednostňovaný rodiči se sluchovým postižením. V tomto případě užívají rodiče i dítě se sluchovým postižením stejný komunikační mód, tudíž nedochází ke vzniku komunikační bariéry. Dítě má ideální podmínky pro rozvoj slovní zásoby. Existuje však reálná možnost nedostatečné čtenářské dovednosti na straně rodičů se sluchovým postižením, jak již bylo zmíněno výše.

Naopak nebezpečí jazykového strádání hrozí u dětí se sluchovým postižením slyšících rodičů. V tomto případě neexistuje žádný sdílený jazyk mezi dítětem a rodiči. Dítě preferuje odlišný způsob komunikace než jeho slyšící rodiče a často tak přichází o smysluplné komunikační příležitosti. Takové děti vstupují do školy s minimálními jazykovými zkušenostmi. Tento fakt brání výuce čtení, potažmo psaní. Učitelé se pak musí důsledně zaměřit na rozvoj jazykových schopností. (Prusznowski, 2006)

I přes nejednotnost názorů na volbu komunikačního systému se shodují všechny metody na nepopíratelném vlivu rodičů na citový, sociální i jazykový vývoj dítěte se sluchovým postižením. Roli rodiče nenahradí odborná péče, která je dítěti poskytována. (Freeman, Garbin, Boese, 1981)

Důležité je u dítěte již od útlého věku pěstovat pozitivní vztah ke knize i k četbě. Předčítání dětem, listování knížkami vede nejen k rozvoji fantazie, ale také zakotvuje v dítěti pocit, že četba přináší pozitivní prožitek a radost. Mimo tyto emocionální zážitky dochází prostřednictvím předčítání také k rozvoji slovní i znakové zásoby a rozvoji znalostí. (Ptáčková, 2010)

3.3 Metody výuky čtení využívané u žáků se sluchovým postižením

Osvojit si psanou formu jazyka je pro sluchově postižené žáky velmi obtížné. Jedním z důvodů může být fakt, že psaná řeč má abstraktnější charakter než řeč mluvená. V průběhu promluvy může člověk vnímat pohyby mluvidel, pozorovat mimiku nebo gesta komunikačního partnera. Tento faktor při recepci psané řeči chybí. Žák je odkázán na vlastní zkušenost s daným slovem, která může být často nedostačující. (Krahulcová, 2002)

Slyšící dítě, které se učí číst a psát, má již osvojené základní znalosti o světě. V době, kdy se začne setkávat s psanou formou jazyka, zná již význam mnoha slov. Žák se sluchovým postižením nezná mluvenou podobu jazyka v době, kdy si začíná osvojovat podobu písemnou. Často se žák ve škole mechanicky učí číst jednotlivá slova bez pochopení významu. Tento fakt výrazně ztěžuje proces čtení s porozuměním. (Strnadová, 1998)

Krahulcová (2014) člení proces osvojování si čtení na tři vývojová stádia. První stádium je zaměřené na osvojování psané podoby jazyka v předškolním období globálním čtením. V druhé fázi se při výuce čtení a psaní využívá metoda analyticko-syntetická. Poslední stádium se na proces čtení dívá jako na problematiku celoživotního vzdělávání.

3.3.1 Globální metoda čtení

Při počáteční výuce čtení dětí se sluchovým postižením se používá převážně metoda globálního čtení. Na metodu globálního čtení se zaměřují specializovaná předškolní zařízení pro žáky se sluchovým postižením (Vaněčková, 1996).

Při výuce globálního čtení se využívá pojmu na lístcích, tabulkách či jiných popisků

pro označení daného předmětu, jevu, činnosti nebo osoby a obrázku. Žáci si vytvářejí spojení mezi podobou slova jako celku a jeho významem. V případě globálního čtení nedochází k rozkladu slova na slabiky, či hlásky. Jedná se o zafixování podoby slova jako obrázku. Žákům předškolního věku je celostní vnímání mnohem bližší, a právě toho využívá metoda globálního čtení. (Krahulcová, 2002)

3.3.2 Analyticko-syntetická metoda čtení

Výuka globálního čtení je v případě dětí se sluchovým postižením základním stavebním kamenem pro užití metody analyticko-syntetické. Podle Vaněčkové (1996) je základní podstatou této metody schopnost uvědomovat si fonetickou strukturu slova a znalost grafické podoby hlásek. Krahulcová (2002) uvádí při výuce čtení dvě složky. První složka se zaměřuje na osvojení si čtení. Podstatou druhé složky je schopnost pochopení obsahu čteného textu. Jako příklady cvičení při výuce čtecí metodou analyticko-syntetickou je možno zmínit skládání slov z jednotlivých písmen, následné skládání vět z utvořených slov, doplňování vynechaných písmen do slov (Lukáčová, 2011). Jednotlivé hlásky je vhodné znázorňovat současně pomocí prstové abecedy, popřípadě využít odhmatávání vibrací na krku či obličeji. (Červenková, 1999)

Krahulcová (2002) uvádí další rozdíly v průběhu výuky čtení žáků se sluchovým postižením a žáků intaktních. Při výuce čtení u žáků slyšících dochází k vytváření vztahů mezi mluvenými slovy, které dítě již zná, a slovy v podobě psané. Tímto způsobem slyšící dítě přiřazuje grafickou podobu slova ke slovu, které umí užít v běžné orální komunikaci a kterému rozumí. Žák se sluchovým postižením tuto možnost však nemá. V případě, že přečte grafickou podobu slova, nemá k dispozici mluvený ekvivalent. Nezná zvukovou podobu, mnohdy ani obsahovou stránku slova.

3.3.3 Úloha deníků v počátečním čtení

Jak uvádí Červenková (1999), tvorba tzv. mateřských deníků je významným podpůrným prvkem v počátcích formování malého čtenáře. Jedná se o zaznamenávání jednotlivých zážitků dítěte. Do deníku je možné malovat obrázky, vlepovat výstřižky či fotografie, které znázorňují, co dítě v daný den prožilo. Deníky nabízejí možnost se s dítětem k jednotlivým zápisům či obrázkům vracet a povídat si o dané situaci.

Podle zkušeností Pangrácové (in Červenková, 1999) je možné deníky využívat také pro zobrazování členů rodiny. Nejprve rodiny nejbližší, posléze rodiny vzdálené a dalších přátel rodiny. V denících by své místo měly mít i významné události jako např. narozeniny, Vánoce, Velikonoce či jiné svátky.

Je vhodné děti zapojovat do tvorby jejich deníků, společně vybírat události, které je nejvíce zaujaly. Děti postupně k jednotlivým obrázkům přiřazují slova. Nejprve jednoslabičná, postupně dvouslabičná slova, později i jednoduché věty.

Díky deníkům je možné rozvíjet nejen zkušenosti s jednotlivými životními situacemi, ale také tvořit vztah dítěte ke knize, resp. ke čtení. Při opětovném prohlížení a pročitání deníků dochází k opakování a rozšiřování slovní zásoby a k upevňování správných slovních vazeb. Tvorba deníků se často prolíná s využíváním globální metody čtení. Je však třeba respektovat individuální potřeby dítěte a volit cestu, která bude pro dítě nejpříjemnější. (Červenková, 1999)

3.4 Faktory ovlivňující porozumění čtenému textu

Často se setkáváme s tvrzením, že mimo stupeň sluchového postižení je základním problémem při neporozumění čtenému textu u žáků se sluchovým postižením nedostatečná slovní zásoba. Obtíže v porozumění čtenému textu však nejsou dány pouze tímto aspektem.

Macurová (2000) v této souvislosti připomíná tzv. slovní význam a gramatický význam jazykových výrazů. Oba výrazy mají srovnatelnou důležitost.

Slovní význam lze popsat jako užití výrazu v jeho libovolném mluvnickém tvaru. Vždy se bude jednat o tentýž výraz. Příklad slovního významu, ve kterém se jedná o týž druh ovoce, mění se však gramatická kategorie (v tomto konkrétním případě singulár a plurál): *měla jsem jablko a hrušku; měla jsem jablko a hrušky; měla jsem jablka a hrušku; měla jsem jablka a hrušky*. Slovní význam je ve všech uvedených případech stejný, na rozdíl od gramatického významu, který je různý. Gramatické významy jsou ty, které jsou nositeli rozdílné informace, v tomto případě informace o počtu jablek, či hrušek. Je patrné, že význam uvedených vět není shodný přesto, že jsou užity vždy totožné pojmy. Pochopení gramatického významu je stěžejní pro pochopení přesného obsahu sdělení. (Macurová, 2000)

Uvedený příklad připomíná fakt, že pochopení čteného textu nezávisí pouze na osvojené slovní zásobě. K obtížím v porozumění čteného tak může docházet přesto, že žák

se sluchovým postižením význam slova zná a jeho slovní zásoba je dostačující.

Komplikací pochopení čteného textu je mimo jiné také skutečnost, že děti se sluchovým postižením často chápou pojmy příliš obecně, nebo naopak velmi zúžené (Lechta, 2011).

Dalším faktorem, který se podle Macurové (2000) může odrazit v procesu porozumění čtenému textu, je osobní zkušenost, kterou má dítě s okolním světem. Žák musí mít určitou znalost, zkušenost, kterou při čtení nového textu využije a čtené si spojí s již známými fakty. Bude-li žák číst například o návštěvě vlastivědného muzea, bude obtížně rozumět obsahu, pokud nemá vlastní zkušenost s tím, jak to v takovém muzeu může vypadat. Nemusí chápat, proč se děti v muzeu dívaly na motýly. Má zkušenost, že motýli nelétají v budově, ale venku. V podobných případech je třeba žáky seznámit s jevy, o kterých četli, respektive budou číst.

Strnadová (1999, in Červenková, 1999) uvádí jako častý problém vyskytující se u čtenářů se sluchovým postižením neznalost tvarosloví. Žák nerozpozná slovo v jiném tvaru než základním. Potíže s porozuměním textu mohou u sluchově postižených čtenářů nastat také v případě užití synonym a homonym. Žáci se sluchovým postižením často také zaměňují slova, která se náhodně podobají, nebo se liší pouze délkou samohlásky. Znesnadnit porozumění čtenému textu může také užití frazémů, obrazných pojmenování či rčení. Osoby se sluchovým postižením mohou tyto jazykové prvky chápat doslovně.

Kromě již zmiňovaného se v přístupu dítěte k četbě odráží i styl výchovy, kterým rodiče dítě ke čtení vedou. Také kladným vztahem rodičů k četbě vzniká přirozený vzor, který je jednou z nejdůležitějších okolností vzbuzení zájmu dětí o četbu. Je na místě od malička pěstovat u dětí přirozenou cestou zájem o četbu. Předčítat pohádky, listovat obrázkovými knížkami, ukazovat nápisy na obchodech, učit dítě, že psaná forma jazyka se objevuje zcela všude. Přivést malého čtenáře k poznání, že čtení je pro život potřebné a přináší nejen informace, ale také radost a potěšení. (Macurová, 2000)

Hrubý (1997) uvádí již výše zmiňovaný výzkum Conrada, který se zabýval možností horší krátkodobé paměti u osob se sluchovým postižením. Nedostatečná krátkodobá paměť by mohla zapříčinit ztrátu kontextu při čtení. Vědecky však tato hypotéza nebyla potvrzena.

3.5 Čítanky pro žáky se sluchovým postižením

Čtení u dětí rozvíjí poznání, řeč, myšlení a fantazii. Běhůnková (1996) ve svém úvodním

slovu k Čítance pro žáky se sluchovým postižením upozorňuje, že vzbudit zájem o četbu u žáků se sluchovým postižením by mělo být úkolem pedagoga v hodinách čtení, stejně jako naučit žáky orientovat se v literatuře.

Nelze stavět na předpokladu, že dětem se sluchovým postižením budou číst doma rodiče. U dětí z neslyšících rodin není čtená forma řeči prioritní formou komunikace. Naopak u slyšících rodičů dětí se sluchovým postižením se objevují nedostatečné znalosti znakového jazyka či omezená ochota ze strany rodičů dětem číst a vysvětlovat čtené příběhy. Je proto třeba děti pro četbu nadchnout především v hodinách čtení.

Přestože se v současné době možnosti vzdělávacích prostředků, technik a pomůcek stále rozvíjejí a posouvají vpřed, v oblasti tvorby učebnic pro žáky se sluchovým postižením by bylo možné nalézt mnohé nedostatky. Konkrétně výběr čítanek pro žáky se sluchovým postižením není zdaleka tak rozsáhlý jako výběr čítanek pro školy běžného typu.

Existuje velké množství nakladatelství, která se dnes zaměřují na produkci široké škály učebnic. Většina nakladatelství vydává řadu čítanek pro první i druhý stupeň základní školy. Na trhu se však objevují i čítanky se zaměřením na cílové skupiny s různými druhy znevýhodnění.

Nakladatelství Albatros (www.albatrosmedia.cz) nabízí například čítanku zaměřenou na výuku čtení genetickou metodou nebo čítanku pro žáky se specifickými poruchami čtení. Nakladatelství Nová škola (www.nns.cz) na trh uvádí čítanku taktéž určenou pro žáky se specifickými poruchami čtení, dále pro žáky se specifickými poruchami pravopisu.

V České republice se na tvorbu učebnic pro žáky se sluchovým postižením zaměřuje nakladatelství Septima. Zdroje uvádějí, že pod hlavičkou nakladatelství Septima bylo vydáno 56 učebnic a pracovních sešitů pro žáky základní školy se sluchovým postižením. Nakladatelství se věnuje také publikaci knih pro výuku znakového jazyka u malých dětí s těžkým postižením sluchu nebo metodických příruček pro učitele. Nakladatelství Septima vydalo také řadu publikací, které jsou zaměřené na bilingvální vzdělávání. (www.septima.cz)

Na rozdíl od čítanek určených základním školám běžného typu, které jsou pro každý ročník vydávány samostatně, čítanky pro žáky se sluchovým postižením vydané nakladatelstvím Septima mají pouze tři díly. První díl je určen žákům ve věku osm až jedenáct let a je členěn podle ročních období na čtyři části. Texty v jednotlivých částech čítanky jsou tematicky zaměřeny k danému ročnímu období. U prozaických příběhů jsou vždy přítomny otázky nebo úkoly k textu.

Druhý díl čítanky je určen žákům nižších ročníků druhého stupně základní školy. Texty v čítance jsou zjednodušené či zkrácené a jsou členěny, stejně jako v prvním díle čítanky, na čtyři roční období. Čtenářská náročnost se v každém oddíle zvyšuje.

Třetí díl čítanky pro nejstarší žáky základní školy je již strukturován odlišně. Autorka jednotlivé ukázky třídí podle historických období, v nichž se zaměřuje na nejvýznamnější autory. Tato řada čítanek pro žáky se sluchovým postižením byla publikovaná v roce 1996, ale pro výuku literární výchovy se užívá velmi často dodnes. Čítanky pro studenty se sluchovým postižením na středních školách trh nenabízí.

Novějšími publikacemi určenými čtenářům se sluchovým postižením, které se na trhu objevily v roce 2009, publikovalo nakladatelství Fortuna. Čítanky s názvem Veselé čtení od autorů Souralová, Michalíková, Ptáčková, později také Kučera, jsou určeny pro žáky druhého stupně základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Čítanka má čtyři díly. Součástí každého dílu čítanky je CD s převyprávěnými texty ve znakovém jazyce. Úryvky v čítankách jsou doplněny pestrou obrazovou přílohou, stejně jako vysvětlivkami obtížnějších výrazů vyskytujících se v textu a stručným obsahem původního literárního díla. Vysvětlivky mají podobu jak opisnou, tak obrazovou. Do čítanek jsou zařazeny texty českých autorů i autorů zahraničních. (Souralová, Michalíková, Ptáčková, 2009)

3.6 Volnočasové čtení

Doposud byla v této práci pozornost věnována převážně čtení dětí a žáků se sluchovým postižením v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Problematika čtení se ovšem týká také čtení volnočasového, čtení pro radost. Knihy určené speciálně pro kategorii čtenářů se sluchovým postižením nejsou zatím běžně publikovány. V případě zájmu o četbu je čtenář se sluchovým postižením odkázán na literaturu publikovanou pro slyšící společnost. Situaci mělo napomoci vydání souboru knih Veselé čtení. Jak vyplývá z předmluvy autorek Veselého čtení, četba neupravené literatury může být pro čtenáře se sluchovým postižením náročná. Děj je často příliš složitý a slovní zásoba natolik květnatá, že pro čtenáře se sluchovým postižením se stane četba spíše obtěžující než obohacující. Dochází tak k postupnému, často nezvratnému odmítání čtení, ke kterému byly osoby se sluchovým postižením vedeny v době své povinné školní docházky. (Souralová, Michalíková, Ptáčková, 2009)

K volnočasové četbě neodmyslitelně patří také komixy a časopisy. Z výše zmiňovaných důvodů se dostávají právě komixy na vrchol žebříčku oblíbenosti u osob

se sluchovým postižením. Červenková (1999, in Ptáčková, 2010) jako hlavní důvody uvádí názornost obrazové přílohy, menší množství textu a rychlý dějový spád. Nevýhodou komiksů je omezování fantazie, která je naopak velmi rozvíjena prostřednictvím pohádek. Pohádky však nespádají mezi nejoblíbenější žánry čtenářů se sluchovým postižením. Na přední příčky oblíbenosti se dostávají spíše dívčí romány, popřípadě literatura zaměřená na tematiku zvířat, či cestopisy.

4 Úprava textu pro žáky se sluchovým postižením

4.1 Úprava textu

Úprava literárního textu je jednou z možností, jak žákům se sluchovým postižením přiblížit a zpřístupnit četbu. Názory odborníků se různí. Někteří hodnotí proces upravování textu jako přínosný a vhodný. Dětem je předkládán text, který odpovídá jazykovým i emočním možnostem čtenáře. Na druhé straně však stojí názory odpůrců, kteří považují úpravu literárního textu za znehodnocování originálního díla. Dále odpůrci uvádějí, že zjednodušováním textu může docházet k zpomalování vývoje dítěte. (Bečicová, 2012)

Při úpravě textu je třeba dbát jednak na věk žáků, kterým je text určen, ale také na zvláštnosti vyplývající z daného postižení. Při úpravě textů se nejedná pouze o vynechávání obtížných slov či pasáží textu. Je třeba text přeformulovat, někdy nahradit obtížné pojmy pojmy vhodnějšími pro čtenáře se sluchovým postižením, popřípadě přidat vysvětlující a upřesňující text. (Souralová, 2002)

Je třeba se zaměřit na určité jazykové oblasti, ve kterých u žáků se sluchovým postižením dochází často k potížím s porozuměním textu. Jedná se například o vyjádření ironie. Žák se sluchovým postižením nemá s ironií sluchovou zkušenost. Je-li pak ironie vyjádřena v textu, není schopen odvodit skutečný význam slova či slovního spojení. (Souralová, 2002)

Problémy s dekódováním textu mohou nastat také z důvodu užívání slovosledu typického pro český jazyk. Český znakový jazyk, fungující na principu simultánnosti, umožňuje současné vyjádření gramatických i lexikálních prvků. Tím je umožněno využívat specifický slovosled rozdílný od slovosledu užívaného v českém jazyce. Při recepci textu osobou se sluchovým postižením tak může docházet k nesrovnalostem na základě nedostatečné znalosti zákonitostí českého jazyka. Při úpravě textů je proto třeba se zaměřit na dlouhá složitá souvětí, vyskytující se v originálním textu, a volit věty kratší s jasným významem. Velmi často dochází k problémům s porozuměním také v případě užití metafor, metonymií nebo frazémů v textu. Přenesený význam, který nebyl žákovi objasněn a vysvětlen, může zapříčinit nepochopení myšlenky či celého textu. (Souralová, 2002)

Jak již bylo řečeno, upravovanou knihu je třeba vybírat na základě věku žáků, pro něž je text určen. Daňová (2008) uvádí faktory, které je nutno brát v úvahu při výběru knihy. Jedná se o duševní úroveň dítěte, dále hraje roli stav rozvoje řeči a čtenářská vyspělost.

Důležitým faktorem mohou být také zájmy dětí, pro které je text určen. Posledním, ale neméně důležitým faktorem je náročnost textu samotné knihy, která je k úpravě zvolena.

V některých případech je vhodné přiložit kapitolu, která před samotným čtením uvede čtenáře do děje, seznámí s postavami a s prostředím, ve kterém se děj odehrává. Je vhodné využít ilustrací pro seznámení s postavami. Je na přepisovateli, jakou formu pro úvodní kapitolu zvolí. Důležité je čtenáře motivovat a neodradit nevhodnými, popřípadě dlouhými texty. (Daňová, 2008)

4.2 Ověřování upraveného textu

Při ověřování upraveného textu ve spolupráci se žáky se sluchovým postižením je třeba sledovat, které oblasti při čtení činily nejčastěji potíže. Ověření porozumění probíhá prostřednictvím úkolů, které doplňují upravený text. Může se jednat o otázky, na které žáci písemně odpovídají. Dále je možné využít výběru z více možností odpovědí na danou otázku. Jednotlivcům či skupinám předložit osnovu příběhu (jednotlivé stěžejní body příběhu na samostatných proužcích papíru), kterou mají žáci za úkol seřadit chronologicky. Při práci s osnovou je možné využít také ilustrací. Žákům mohou být předloženy jednotlivé obrázky vyjadřující děj, který se v příběhu odehrával. Obrázky pak žáci řadí ve správné časové posloupnosti. Vhodnou variantou k ověření porozumění je také rozhovor či prostá reprodukce čteného textu. Vhodné je využít dramatizaci. (Daňová, 2008)

Při práci s dětmi zjišťujeme, které části textu je třeba upravit, zjednodušit, nebo lépe vysvětlit. Po následné korekci je text žákům předložen ke druhému čtení. Poté opět probíhají následné úpravy textu do výsledné podoby. (Daňová, 2008)

4.3 Ilustrace

Ilustrace knihy má pro čtenáře se sluchovým postižením velký význam. Zvláště v případě mladších čtenářů plní ilustrace významnou motivační funkci. Děti si mohou již na základě ilustrace utvořit ke knize pozitivní, nebo naopak negativní vztah. Jestliže žáky obrazová příloha zaujme, budou se k četbě vracet mnohem raději než v případě, kdy bude ilustrace nezajímavá, nebo bude zcela chybět. (Souralová, 2002)

Dále Suralová (2002) uvádí, že je s ilustrací vhodné pracovat před zahájením vlastního čtení. Ilustrace pomáhá připravit čtenáře na obsah textu, rozvíjet dětskou fantazii.

Vhodnými otázkami vztahujícími se k ilustraci je možné děti navádět k tvorbě příběhu. Využití ilustrace je vhodné i po přečtení textu. Na základě obrázků se dětem může lépe reprodukovat přečtený text. Obrazová příloha by měla být zvolená tak, aby dětem dokreslovala děj, o kterém četly.

V případě dětí se sluchovým postižením má ilustrace k textu nezastupitelné místo. Nejedná se pouze o ilustrace doprovodné, které zpestřují čtený text. Své místo zde mají také ilustrace s funkcí vysvětlovací. Tyto ilustrace by měly zobrazovat daný objekt či situaci v co nejpresnější a nejreálnější podobě. Děti si na základě ilustrace utvářejí představu o popisovaném jevu. Ilustrace plní úlohu vysvětlivek obtížných či neznámých pojmů. Často se obrazové vysvětlení jeví jako vhodnější, pro děti srozumitelnější než opis pojmu dalšími, mnohdy pro čtenáře se sluchovým postižením neznámými, slovy. (Souralová, 2002)

Pro snadnější orientaci v textu se pro čtenáře se sluchovým postižením často zařazuje vyobrazení hlavních postav. Především v případě děje, ve kterém se vyskytuje více osob, může docházet k dezorientaci a nepochopení. Je vhodné se s typickými znaky postav seznámit před prvním čtením. Postavy pojmenovat, jejich ilustrace vystavit ve třídě na viditelné místo a dále s nimi pracovat. Po přečtení úryvku si zopakovat a ujasnit, o které postavě žáci četli, jaké vlastnosti jednotlivým postavám přísluší. Případně k postavám připisovat další informace, které se při dalším čtení žáci dozvědí. (Daňová, 2008)

Kromě popisu postav lze ilustrace využít i k upřesnění představ o místě či prostoru, ve kterém se děj odehrává. Lze také zvolit ilustrace, které žáci vytvoří sami. Prostřednictvím kreseb žáci dávají také zpětnou vazbu ohledně porozumění přečteného textu. (Souralová, 2002)

Při ověřování porozumění čtenému textu je možné zvolit obrazovou osnovu. Po přečtení textu je žákům předložen soubor obrázků, který mají seřadit ve správném pořadí tak, jak se odehrával děj. Obrázky by měly být bohaté na detaily, které jsou pro žáky stěžejní při zpětné práci s textem. (Daňová, 2008)

Ilustrace mohou mít mnoho podob. Pro dokreslení situace je vhodné zvolit umělecké ilustrace. Pro ilustrace s vysvětlovací funkcí je vhodnější volit ilustrace ve formě lineární kresby. Jednoduché, ale přesné a reálné. Černobílých kreseb je možno využít při práci s textem. Na základě přečteného popisu mohou žáci kresby kolorovat, popřípadě k nim přiřazovat popisky, které se k dané situaci na obrázku vztahují. (Daňová, 2008)

Obrazová příloha by neměla být v případě žáků se sluchovým postižením opomíjena,

a to ani u žáků vyšších ročníků. Žáky se sluchovým postižením je nutné k četbě stále motivovat a vhodně zvolená obrazová příloha je jedním z prostředků, jak žákům četbu zpříjemnit a zpřístupnit. (Souralová, 2002)

4.4 Grafická úprava textu

Text určený pro žáky se sluchovým postižením by měl respektovat určitá kritéria, která žákům čtení usnadní.

Žáci se v textu lépe orientují, je-li členěný. Vhodné jsou větší mezery mezi řádky. Text rozdělený na kratší úseky umožňuje čtení přerušit, zrekapitulovat přečtené či pokračovat ve čtení v další hodině. Žáci tak nemají pocit vytržení z kontextu či násilného přerušení čtení.

Orientaci v textu je možné usnadnit také grafickou úpravou přímé řeči. Podle Daňové (2008) je možné přímou řeč označit uvozovkami, interpunkcí, jiným typem písma či užitím velkých písmen. Jako vhodné se jeví každou pasáž přímé řeči umístit na nový řádek.

4.4.1 Vysvětlivky

Upravený text pro žáky se sluchovým postižením je zpravidla doplněn vysvětlením v textu se objevujících obtížných pojmů. Ve vlastním textu se vysvětlovaná slova zpravidla graficky zvýrazňují. Zvýraznění vysvětlovaného slova a umístění vysvětlivek ovšem může mít vliv na orientaci v textu a může také ovlivnit zážitek z četby. (Daňová, 2008)

Je několik způsobů, kam vysvětlivky umístit. Jednou z možností je konec celé knihy. V tomto případě může docházet k přerušování čtení z důvodu obtížného vyhledávání významu slova. Daňová (2008) dále uvádí možnost umístění vysvětlivek na konci kapitoly, kde jsou zařazena obtížná slova pouze z právě čtené kapitoly. Vysvětlivky je možné také umístit na okraj aktuální strany, jako tzv. marginálie. Tento způsob je vhodné používat v případech krátkých vysvětlivek (např. v podobě synonym). Dále je možné umístit vysvětlivky na spodní část aktuální strany, nebo na prázdnou levou stranu.

Byla již zmíněna možnost využití ilustrací jako formy vysvětlivek. Ilustrace s vysvětlovací funkcí je možno uvádět samostatně, nebo v doprovodu vysvětlujícího textu. Dále je možné slovo zařadit do ilustračních vět, které jsou dětem srozumitelné. Ve větách je vysvětlované slovo zvýrazněno (**Milujeme** své rodiče. **Milujeme** sport). Jiný přístup využívá kontrastu, tedy objasnění slova uvedením jeho opozita (malý x velký). Využít lze

také vysvětlení obtížných pojmů pomocí synonym daného slova (problém = malér). Výčet prvků je další formou vysvětlivek (zvíře = pes, kočka, slepice...). Jedná se o vyjmenování slov podřadných danému pojmu. (Malý, Hruška, Kouřil, Poul, 1990)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle úpravy literárního textu

Diplomová práce „Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením“ byla zpracována se záměrem poskytnout žákům se sluchovým postižením další možnost setkat se s knihou – beletrií a přispět tak k rozvoji pozitivního vztahu ke knize a ke čtení samotnému.

Práce vznikla na základě faktu, že upravit beletrii prvotně určenou pro intaktní žáky je jednou z nemnoha možností, jak sluchově postiženým čtenářům krásnou literaturu přiblížit. Dalším podnětem ke vzniku práce byly také zkušenosti učitelů – surdopedů, kteří v hodinách českého jazyka (čtení) s úspěchem užívají již dříve upravená literární díla.

Jak je uvedeno v teoretické části práce, čtenářská kompetence dětských čtenářů se sluchovým postižením neodpovídá jejich fyzickému věku. Nabízí se předložit literaturu určenou mladším dětem. Ta však čtenáře, který je starší než cílová skupina, pro kterou je literatura původně určena, a má tedy odlišné zájmy, nemusí zaujmout.

Proto je jedním z hlavních cílů této práce upravit literární dílo, v tomto konkrétním případě pro šestý ročník základní školy pro žáky se sluchovým postižením, které svým tematickým námětem žáky zaujme, bude jim blízké a zároveň bude odpovídat jejich jazykovým kompetencím.

Dalším cílem práce bylo vytvořit soubor úkolů a pracovních listů, které by vyučující mohl s žáky ve výchovně-vzdělávacím procesu využít. Úkoly, připravené ke každé kapitole, jsou zaměřeny na práci s textem a ověření porozumění čtenému textu.

Následující část této práce popisuje celý proces úpravy literárního díla. Zařazeny jsou zde také konkrétní ukázky původního i upraveného textu, včetně úkolů, vysvětlivek a ilustrací. V případě potřeby zdůraznit provedené úpravy jsou dané části textu zvýrazněny podtržením.

6 Výběr knihy pro úpravu a ověřování

Výběr knihy pro dětského čtenáře je velmi důležitým a ne vždy jednoduchým úkolem. O to větší pozornost je třeba této otázce věnovat v případě dítěte se sluchovým postižením. Nesprávně zvolená kniha může mít negativní dopad jednak na průběh upravování textu, ale také na zájem čtenářů, kterým je upravovaný titul určen. Kniha by po všech stránkách měla odpovídat jak věkové kategorii žáků, tak stupni jejich postižení. Také je nutné zohlednit zájmy žáků daného věku.

Pro úpravu a ověřování textu bylo nutno vybrat skupinu žáků, kteří svými možnostmi, dovednostmi a zájmy reprezentují možnosti, dovednosti a zájmy svých vrstevníků s odpovídajícím handicapem. Z toho důvodu úprava vybraného textu probíhala v šestém ročníku základní školy pro sluchově postižené. Ve třídě byly děti s různým stupněm sluchového postižení, různými druhy kompenzačních pomůcek, ale také žáci se sluchovou ztrátou neumožňující využívat zbytků sluchu.

Po konzultaci s vyučující v dané třídě byla vybrána kniha francouzského spisovatele René Goscinnyho Mikulášovy patálie. Autorem unikátních ilustrací je J. J. Sempé. Knihu v roce 1995 vydalo nakladatelství Albatros, přeložila Tamara Sýkorová.

Knihu Mikulášovy patálie lze žánrově zařadit mezi příběhovou prózu s dětským hrdinou. I tento fakt byl jedním s kritérií, podle kterého byla kniha pro cílovou skupinu žáků vybrána. Tento druh literatury umožňuje dětskému čtenáři jedinečnou možnost identifikace s dětským hrdinou. Právě na základě identifikace se žák může vcítit do role jím vybraných postav, sdílet stejné pocity a prožívat obdobná dobrodružství, radosti, ale i starosti jako hrdinové v příběhu.

Příběhy jsou umístěny do prostředí dětem blízkého, odehrávají se například ve škole, doma, na hřišti nebo v přírodě. Stejně tak se jednotlivé fabule soustřeďují na běžné problémy, se kterými se čtenář může dnes a denně setkávat – návštěva lékaře, zapomenutý úkol, poznámka ve škole... Příběhová próza s dětským hrdinou je dětem školního věku velmi blízká, proto se kniha, spadající do této žánrové kategorie, pro účely práce nabízela jako vhodná.

Kombinací dětem přístupných ilustrací a neopakovatelného humoru samotného autora se kniha stává dílem jen těžko napodobitelným. Zpřístupnit text žákům se sluchovým postižením a neošidit čtenáře o jedinečný humor, který je pro tuto knihu typický, se jevílo

náročné, což se při vlastním zpracování upravovaných textů také potvrdilo.

Pro vybranou knihu je příznačná často se opakující ironie. S ironií se čtenář setkává snad v každé kapitole. Tento jazykový prvek se však v případě čtenářů se sluchovým postižením může stát zdrojem nepochopení pointy příběhu. Při výběru knihy bylo třeba vzít v úvahu také množství postav, které v knize vystupují a které je z pohledu čtenáře se sluchovým postižením značné.

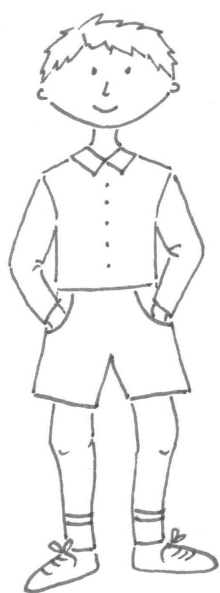
Každodenní starosti, radosti a zážitky, které prožívá Mikuláš – hlavní hrdina – a jeho kamarádi, a které jsou dětem tak blízké, dělají knihu velmi oblíbenou mezi intaktními čtenáři. Tento fakt vedl k rozhodnutí, že by o zážitek ze čtení knihy Mikulášovy patálie neměly být ošizeny ani děti se sluchovým postižením. A právě pro svou jedinečnost byly příběhy malého Mikuláše, i přes všechna výše uvedená předpokládaná úskalí, pro úpravu vybrány.

7 Vstup do děje

Z knihy Mikulášovy patálie byly pro tuto práci ke zpracování vybrány kapitoly s ohledem na jejich obsahovou a jazykovou stránku. Jak je výše uvedeno, čtenář se v jednotlivých kapitolách upravované knihy setkává s velkým množstvím literárních postav, vesměs chlapců, jejichž jména jsou pro českého čtenáře často vzájemně podobná, cizí a na zapamatování náročná. I tento fakt komplikuje dětskému čtenáři se sluchovým postižením porozumění a orientaci v dějové linii. Vzhledem k tomu bylo po dohodě s paní učitelkou rozhodnuto o zařazení kapitoly, která uvede čtenáře do děje předmluvou, výčtem a charakteristikou jednotlivých postav. Kapitola byla zařazena i přes to, že v originálním zpracování díla zahrnuta není.

Úvodní kapitola čtenáře seznamuje s hlavní postavou – Mikulášem – a jeho kamarády výstižnou charakteristikou. Charakteristika každého hrdiny je zpracována tak, aby si čtenáři vytvořili jasnou představu o postavě. Úvodní kapitola je dále doplněna ilustracemi hlavních postav. Obrázek každého chlapce vystihuje jeho nejvýraznější rysy, které korespondují se slovním popisem. Viz dále.

Ukázka – Charakteristika



Mikuláš

Mikuláš je hlavní postava celé knihy. Vypráví o svých problémech a patáliích. Mikuláš je citlivý a spravedlivý. Má velmi rád své kamarády a rodiče.

Náplní práce s upravovaným textem v úvodní hodině bylo detailní seznámení žáků s hlavními postavami a procvičení této znalosti. Žákům byly předloženy obrázky jednotlivých hlavních postav, rozměrově uzpůsobené pro práci na magnetické tabuli. Jména jednotlivých postav předem připravená na kartách žáci formou didaktických her přiřazovali k obrázkům daných postav. Totožný obrazový materiál velikostně odpovídající práci v lavici byl připraven pro každého žáka.

Přestože jména chlapců v upravované knize jsou pro českého čtenáře cizí a mohou se zdát obtížná, žáci si je dokázali osvojit. Za pomoci daktylní abecedy a znakového jazyka si rychle vytvořili pro danou postavu specifické znázornění, které dále usnadňovalo orientaci v textu a komunikaci.

8 Ilustrace

Jak je uvedeno v teoretické části diplomové práce, zařazení vhodných ilustrací v knize hraje pro čtenáře významnou roli. Význam ilustrace v literárním díle je o to podstatnější, jedná-li se o čtenáře se sluchovým postižením. Přestože upravený text byl tvořen pro žáky počátečního období staršího školního věku, u žádné kapitoly ilustrace nechybí. Žáci s ilustrací aktivně pracovali a všímali si i nejmenších detailů.

Úvodní ilustrace jednotlivých kapitol byly zpracovány tak, aby zobrazovaly vždy stěžejní událost dané kapitoly. S ilustrací žáci pracovali před zahájením čtení, nebo naopak po přečtení celé kapitoly. Před zahájením čtení žáci na základě ilustrace usuzovali, o čem by text kapitoly mohl být. Po přečtení kapitoly byla ilustrace využita k závěrečné rekapitulaci děje. Žákům sloužil obrázek jako opora a pomáhal jim vybavit si nejdůležitější události, které se v příběhu odehrály.

Jak již bylo řečeno, při úvodním seznámení s hlavními hrdiny byly ilustrace hlavních postav, vystupujících v jednotlivých kapitolách upravované knihy, stěžejním prvkem celé vyučovací hodiny. Každá postava má své typické charakteristické rysy, povahové vlastnosti i vnější znaky, které se odrážejí v jednotlivých kresbách. Tyto kresby měly žákům pomoci vytvořit si co nejpřesnější představu o hlavních hrdinech. Seznámení se s postavami prostřednictvím názorné ukázky významně usnadňovalo žákům další čtení. Orientace v ději byla poté pro žáky snadnější. V průběhu dalších hodin se úvodní seznámení s postavami ukázalo jako nezbytné. Obrázky postav byly využívány i při práci s dalšími upravovanými kapitolami. Sloužily pro zpracování jednotlivých úkolů při ověřování porozumění textu.

S ohledem na věkovou kategorii čtenářů a původní charakter kreseb v originálním díle byla pro doprovodné ilustrace upravovaného textu zvolena černobílá kresba. Při tvorbě jednoduchých lineárních kreseb byl kladen důraz na výstižnost dané situace. Cílem kreseb nebylo odpoutat pozornost od čteného textu, ale doplnit příběh konkrétnější představou o probíhajícím ději a umožnit čtenáři dotvořit si celkový vzhled postavy dle vlastní fantazie.

Černobílé kresby dále umožňovaly snadnější manipulaci při práci s jednotlivými ilustracemi, jejich opětovné užívání při plnění zadaných úkolů, vystřihování a tvoření osnov děje. Vybarvování a dokreslování obrázků umožňovalo rozvíjet fantazii a představivost žáků.

Ukázka – Ilustrace



9 Vysvětlivky

Vysvětlivky mají při úpravě textu pro čtenáře se sluchovým postižením významnou a nezastupitelnou roli. Neporozumění jednotlivým výrazům může vést k naprosté dezorientaci v celkovém ději a k nepochopení obsahu či pointy. Žák tak ztrácí o čtené zájem.

V předkládaném souboru textů určeném pro žáky se sluchovým postižením jsou vysvětlivky uváděny ve formě opisu, popřípadě jsou obtížná slova vysvětlována prostřednictvím synonym a příkladů.

Výběr obtížných slov a slovních spojení vhodných pro zařazení do vysvětlivek probíhal ve spolupráci se samotnými žáky a jejich vyučující. Prvotní výběr obtížných výrazů proběhl na základě konzultace s paní učitelkou, která vzhledem ke znalosti problematiky vytipovala možná slova, s jejichž porozuměním by žáci mohli mít problémy. Následovalo společné čtení upraveného textu, během kterého žáci vyznačovali slova, kterým zcela neporozuměli ani po přečtení celého příběhu. Tato slova byla následně zařazena do výběru slov k vysvětlení. Naopak slova vybraná před prvním seznámením žáků s textem, u kterých se problémy s porozuměním v průběhu čtení nevyskytly, byla z vysvětlivek vypuštěna.

Při prvním ověřování upraveného textu byly vysvětlivky umístěny na samostatnou stránku na konci kapitoly. Vysvětlované pojmy byly uváděny v jejich základním tvaru. Ve vlastním textu byla vysvětlovaná slova a slovní spojení zvýrazněna tučně.

Během tohoto prvního seznamování s upraveným textem se žáci průběžně dotazovali na význam některých slov, která byla ve vysvětlivkách uvedena. Až na výjimky žáci nelistrovali na konec kapitoly, aby si význam slova ujasnili sami, a to i přesto, že byli na začátku práce s možností využít vysvětlivek seznámení.

Na základě této zkušenosti byly pro další ověřování textu vysvětlivky již umístěny jako poznámka pod čarou na téže straně, na které se obtížné slovo vyskytovalo. Slovo bylo v textu opět zvýrazněno tučně, ale žáci si význam slova dohledávali v průběhu čtení samostatně. Nedocházelo tak k častému a dlouhému přerušování čtení hledáním významu pojmů. Forma vysvětlivek zůstala zachována.

Na výslednou podobu vysvětlivek měla vliv také přítomnost paní učitelky a asistentky pedagoga ve vyučování. Asistentka, sama s těžkým sluchovým postižením, spolu s vyučující na základě reakce dětí pomáhala formulovat vhodné výrazy, které je možné pro vysvětlení neznámých slov užít.

Vysvětlivky jsou ve všech upravených textech uváděny vždy v základním tvaru, slovesa v infinitivu, podstatná jména v prvním pádu.

Jak již bylo uvedeno, třída byla tvořena dětmi s různými stupni sluchového postižení. Přesto žáci upravenému textu ve většině případů rozuměli dobře. Po přečtení textu proběhlo společné převyprávění celého příběhu ve znakovém jazyce, resp. ve znakové češtině, podle preference žáka. Žáci si tak ujasnili pasáže, jejichž porozuměním si nebyli zcela jisti.

Správný výběr obtížných pojmů v textu a funkčnost vysvětlivek se projevila také při plnění zadaných úkolů, vytvořených za účelem ověření porozumění upraveného textu. Na základě toho, zda žáci pracovali samostatně a bez problémů, bylo možné vyhodnotit, nakolik žáci textu porozuměli, jak se v něm orientují, potažmo jak dalece byla vysvětlovaná slova vhodně vybrána a dobře vysvětlena.

Upravovaný text byl tvořen tak, aby umožnil žákům samostatné čtení bez pomoci pedagoga či jiné pověřené osoby, k čemuž přispívají mimo jiné také dobře zpracované vysvětlivky. Upravené texty tak umožní žákům postupně získávat čtenářské zkušenosti, sebevědomí a chuť ke čtení.

Ukázka – Vysvětlivky

Každé družstvo potřebuje **kapitána**. Kapitánem chtěl být každý, kromě Vendelína.

Kapitán – vedoucí družstva

10 Úprava textu

10.1 Délka upraveného textu

Jedním z nejtěžších úkolů při úpravě literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením bylo zachovat původní charakter příběhu. Upravovaná kniha Mikulášovy patálie je velmi specifickým dílem. V originále tohoto díla se čtenář setkává s jedinečným humorem, ironií, množstvím bezvýchodných situací, které jsou vždy zakončeny neopakovatelným vtipem, ale také s hodnotami, jako je přátelství, soudržnost rodiny, důvěra nebo odvaha.

Z důvodu vytyčeného cíle této práce však bylo nezbytné v průběhu úpravy příběhů určité pasáže textu zkrátit. Složitější zápletky, které děj rozvíjely, ale přímo nesouvisely s hlavní dějovou linií, byly zjednodušeny, popřípadě vypuštěny. Pro čtenáře se sluchovým postižením jsou tyto pasáže matoucími a komplikují porozumění, což se také při ověřování textu potvrdilo.

Ukázka – Původní text

Každé mužstvo muselo mít kapitána. Jenomže kapitánem chtěl být každý. Každý kromě Vendelína, který chtěl být brankářem, jelikož nerad běhá. My jsme byli rádi, poněvadž Vendelín je jako brankář senzační: je pořádně široký a kryje dobře branku. Tak zbylo patnáct kapitánů a to bylo přece jen trochu moc.

„Já jsem nejsilnější,“ řval Albín, „kapitánem musím být já. A dám do nosu každému, kdo je proti tomu.“

„Kapitánem jsem já, jsem na to nejlépe oblečený,“ křičel Augustýn a Albín mu dal do nosu.

To teda bylo pravda, že je Augustýn nejlíp oblečený, poněvadž mu jeho tatínek, který je hrozně bohatý, koupil kompletní fotbalový dres s červenomodrobílým trikem.

„Jestli mě neuděláte kapitánem,“ řval Viktorín, „zavolám na vás tatínka a ten vás všecky zavře do vězení!“

Dostal jsem nápad házet frankem hlava nebo orel. Museli jsme házet dvěma franky, jelikož první se zakutálel do trávy a už jsme ho nikdy nenašli. Půjčil nám ho Jáchym a měl vzteka, že se ztratil. Dal se do hledání, přestože mu Augustýn slíbil, že mu jeho tatínek pošle za něj náhradou šek. Nakonec byli vybráni dva kapitáni: Augustýn a já.

Ukázka – Upravený text

Každé družstvo potřebuje kapitána. Kapitánem chtěl být každý, kromě Vendelína. Vendelín chtěl být brankářem, protože nerad běhá. Vendelín je výborný brankář. Je tak tlustý, že se přes něj nikdo do brány netrefí.

„Kapitán budu já, protože jsem nejsilnější a každému dám do nosu,“ řval Albín.

„Kapitán budu já, protože jsem na to nejlépe oblečený,“ křičel Augustýn, ale Albín mu dal do nosu.

Augustýn byl opravdu nejlépe oblečený. Má bohatého tatínka, který Augustýnovi koupil krásný fotbalový dres.

„Jestli nebudu kapitán já, tatínek vás zavře do vězení, protože je policista!“ řval Viktorín.

Nakonec jsme vybrali dva kapitány: Augustýna a mě.

U slyšící populace se předpokládá, že s popisovanou situací má již určitou zkušenost. Tento předpoklad však nemusí být splněn u žáků se sluchovým postižením. Proto byly v určitých případech do textu vkládány úseky, které měly za cíl objasnit a vysvětlit konkrétní zápletku.

Ukázka – Původní text

Celestýn se dožadoval, aby se mu dala píšťalka, a tak došlo k hádce. Píšťalku má totiž jen Viktorín, jeho tatínek je strážník.

Ukázka – Upravený text

Celestýn chtěl píšťalku, když je rozhodčí. Píšťalku má ale jen Viktorín, protože jeho tatínek je policista. Policisté píšťalku potřebují.

10.2 Členitost a grafická úprava textu

Obecně platí, že členitost a grafická úprava textu jsou jednou z nejdůležitějších okolností pro vzbuzení zájmu o četbu. Tento psychologický prvek je třeba u čtenářů se sluchovým postižením respektovat několikanásobně více.

Členění upraveného textu na kratší odstavce a jeho celková grafická úprava se nemalou měrou také podílí na usnadnění orientace v textu, potažmo na porozumění obsahu. Bylo proto nezbytné formátování textu při úpravě kapitol pro čtenáře se sluchovým postižením volit na základě předběžné znalosti jejich čtenářských potřeb. Již při ověřování úvodní kapitoly se ukázalo jako nezbytné zařazovat kratší odstavce, průměrně s pěti řádky, a užívat řádkování 1,5.

Na přehlednost textu má vliv také grafická úprava a struktura přímé řeči, viz dále.

10.3 Přímá řeč

V knize Mikulášovy patálie se často objevuje jak přímá řeč, tak řeč nepřímá. Vzhledem k množství postav, které v knize vystupují, je velmi často děj udáván do pohybu prostřednictvím dialogu. Pro čtenáře se sluchovým postižením může být obtížné se v rozhovoru orientovat, účastní-li se ho více postav. Proto je třeba užívat uvozovací větu, která čtenáře zorientuje v tom, která literární postava v daném okamžiku promlouvá.

V upraveném textu jsou uvozovací věty užívány často, jsou vkládány před nebo za přímou řeč. V případě tohoto upravovaného textu bylo potřeba vždy jednoznačně určit, který z chlapců právě hovoří.

Ukázka – Původní text

Já jsem tatínkovi sliboval, že budu opatrný, a pak jsem plakal a nakonec jsem trucoval a říkal jsem, že uteču z domu, až tatínek konečně řekl, že kolo dostanu, když budu mezi prvními deseti v písence z počtů.

Ukázka – Upravený text

Já jsem tatínkovi sliboval, že budu opatrný. Nakonec tatínek řekl: „Koupím ti nové kolo, když budeš mezi prvními deseti v písemce z matematiky.“

V originále upravovaného literárního díla se však nezřídka objevuje také řeč nepřímá. Pro lepší orientaci bylo někdy zapotřebí převést řeč nepřímou na řeč přímou s užitím uvozovací věty. Díky užití přímé řeči byl dialog graficky přístupnější a žáci se tak v textu lépe orientovali.

Ukázka – Původní text

Tu hodinu jsme měli zeměpis. Vendelín, který sedí vedle mne, se nabídl, že mi o přestávce podrží kabát, až se budu prát s Augustýnem, a radil mi, abych mu šel po bradě jako to dělají boxeři v televizi.

Ukázka – Upravený text

Zrovna jsme měli zeměpis. Vendelín sedí v lavici vedle mě. Radil mi, jak se mám s Augustýnem správně prát. Říkal: „*Nejlepší je mířit na bradu.*“

Z důvodu grafického odlišení přímé řeči od ostatního textu jsou v upraveném textu užitý uvozovky v kombinaci s kurzívou. Byl tak pro čtenáře jednoznačně patrný začátek a konec přímé řeči. Promluvy jednotlivých postav byly umístěny vždy na samostatný řádek. Nedocházelo tak k nepřehlednému zhuštění textu a žáci si lépe uvědomovali jednotlivé mluvčí účastníci se dialogu.

10.4 Velikost písma

Pro žáky šesté třídy, kde probíhalo ověřování upraveného textu, nebylo potřeba připravovat text s výrazně větší velikostí písma. Již z čítanky byli žáci zvyklí na standardně užívanou velikost písma odpovídající písmu Times New Roman 12pt. Tato velikost písma byla užívána po celou dobu ověřování porozumění upravovanému textu.

V případě úkolů připravených pro práci na tabuli byla, po konzultaci s paní učitelkou, zvolena velikost písma odpovídající písmu Times New Roman minimálně 78pt. Přestože třídy ve škole pro žáky se sluchovým postižením jsou menších rozměrů a žáci sedí poměrně blízko tabule, osvědčilo se užívat písmo co největší velikosti.

Úkoly přiložené ke kapitolám byly po stránce velikosti písma vždy aktuálně přizpůsobeny tomu, zda je žáci plnili samostatně v lavici, ve skupinách či společně na tabuli.

10.5 Zájmena

V beletrii se často užívají zájmena, která odkazují na osoby, věci či situace zmiňované v předchozím, již přečteném textu. To však čtenářům se sluchovým postižením může pochopení čteného textu komplikovat. Z toho důvodu bylo nutno při úpravě textu pro žáky se sluchovým postižením dbát na to, aby nedocházelo k nadužívání zájmen, která by mohla v určitých situacích způsobit u osob se sluchovým postižením dezorientaci v ději.

Ukázka – Úvodní kapitola

Augustýnův tatínek je velmi bohatý a koupí Augustýnovi vše, co chce.

Ukázka je vybrána z úvodní kapitoly, která byla vytvořena za účelem uvedení žáků se sluchovým postižením do děje upravovaných textů. Demonstruje problematiku opětovného užití vlastního jména namísto běžně užívaného zájmena (Augustýnův tatínek je velmi bohatý a koupí mu vše, co chce.).

Podobná situace může nastat také v případě dialogu, kdy je z textu zcela vypuštěno označení osoby. Jako příklad je možno uvést dialog, kdy se v uvozovacích větách postupně

vytrácejí jak vlastní jména, tak zájmena. Sluchově postižený čtenář může být zmaten, která z postav právě promlouvá.

Ukázka – Původní text

„Ty jsi lhář!“ řekl jsem Augustýnovi
„Řekni to ještě jednou!“ řekl na to Augustýn.
„Jsi lhář!“ opakoval jsem.

Ukázka – Upravený text

„Ty jsi lhář!“ řekl jsem Augustýnovi.
„Řekni to ještě jednou!“ řekl mi Augustýn.
„Jsi lhář!“ řekl jsem zase Augustýnovi.

10.6 Gramatická úprava textu

Na základě výsledků ověřování textu docházelo z hlediska gramatiky nejčastěji k redukčním a transformacím dlouhých, pro čtenáře se sluchovým postižením složitých, souvětí. Příliš rozvitá souvětí, která se v originálních kapitolách knihy Mikulášovy patálie vyskytují, cílové skupině ztěžují porozumění a také orientaci v textu.

Ukázka – Původní text

Vendelín nám řekl, mně a ještě fůře kluků z naší třídy, že máme odpoledne přijít na plácek, co je nedaleko našeho domu.

Ukázka – Upravený text

Vendelín řekl všem klukům z naší třídy, že máme odpoledne přijít na hřiště.

Další častou úpravou, která byla v upravovaném textu aplikována, je nahrazení složitých, či méně frekventovaných výrazů vhodnějšími synonymy. V některých případech byly obtížné výrazy zcela vypuštěny. Tato úprava textu se týkala nejčastěji slov ilustračních, která pouze dokreslovala děj, nebyla však pro hlavní dějovou linii nezbytná.

Ukázka – Původní text

Smůla byla, že to psaníčko zachytil Celestýn a ten je mazánek paní učitelky. Zvedl ruku a řekl: „*Prosím, paní učitelko, já jsem dostal psaníčko.*“

Ukázka – Upravený text

Dopis uviděl Celestýn a žaloval paní učitelce: „*Paní učitelko, kluci si posílají dopis!*“

V uvedené ukázce je slovo „psaníčko“ z původního textu nahrazeno častěji užívaným pojmem „dopis“. Označení „mazánek“ bylo z textu vypuštěno úplně.

10.7 Obrazná pojmenování

Z textu byla vypuštěna také některá obrazná pojmenování a ustálená spojení, která byla pro žáky se sluchovým postižením obtížně pochopitelná. Pro slyšící populaci jsou obrazná pojmenování naprosto běžná, v běžné řeči se často takováto slovní spojení užívají. Žáci se sluchovým postižením nemají dostatečnou jazykovou zkušenost, aby tomuto druhu pojmenování zcela porozuměli. Doslovný překlad do znakového jazyka, resp. znakové češtiny, by působil nesmyslně.

Ukázka – Původní text

„Měl jsi z pekla štěstí, že zazvonilo,“ řekl mi Augustýn. „Měl jsem chuť tě zmlátit.“

Ukázka – Upravený text

„Měl jsi štěstí, že zazvonilo na hodinu, chtěl jsem tě zbít,“ řekl mi Augustýn.

10.8 Vlastní jména vyskytující se v textu

Vlastní jména chlapců v upravované knize jsou si v některých případech podobná a těžce vyslovitelná. Přesto, že v úvodní hodině byli žáci s hlavními postavami dobře seznámeni, docházelo zpočátku v průběhu čtení jednotlivých kapitol k obtížím s vybavováním jmen a jejich výslovností. Z toho důvodu byla zvažována možnost užít v upravovaném textu jmen alternativních, tedy českých. Tato myšlenka však z důvodu zachování původního charakteru díla nebyla nakonec uskutečněna. Žáci si jména s pomocí obrázků a podpůrných znaků, vytvořených v úvodní hodině, prakticky osvojili.

11 Úkoly a cvičení ověřující porozumění

Ke každé kapitole upravovaných textů byl pro žáky vytvořen soubor úkolů. Úkoly měly ověřit, nakolik žáci čtenému textu porozuměli. K ověření porozumění textu jedné kapitoly bylo vytvořeno vždy více úkolů. Úkoly mají u jednotlivých kapitol, z důvodu inspirace, různou formu. Je na volbě pedagoga vedoucího vyučovací jednotku, aby rozhodl, které úkoly žáci vypracují, a zda využije také model úkolů z jiné kapitoly. V praxi se výběr úkolů bude odvíjet mimo jiné od čtenářských kompetencí konkrétního třídního kolektivu, ale také od časové dotace, kterou bude mít vyučující na práci s textem k dispozici.

Přiložené úkoly jsou velmi různorodé a umožňují další možná využití dle fantazie a možností konkrétního vyučujícího a možností žáků. V následujícím textu jsou uvedeny a popsány jednotlivé typy úkolů a cvičení, kterých bylo využito v průběhu ověřování porozumění upravenému textu.

11.1 Reprodukce přečteného textu

Metoda reprodukce přečteného textu byla při ověřování porozumění obsahu upravovaných kapitol využívána nejčastěji. Žáci vždy po přečtení určitého úseku upraveného textu zopakovali obsah přečteného jimi zvoleným komunikačním prostředkem.

Zvolená délka přečteného textu k reprodukci při ověřování závisela na několika okolnostech. Jednou z hlavních byl obsah. Záleželo na hutnosti informací, na faktu, jestli již měli žáci možnost se s informacemi v některém z předchozích textů seznámit. Jednalo-li se o ověřování úvodních či závěrečných kapitol upravovaného textu, ale také na tom, zda byla situace pro čtenáře známá z jejich osobního života. Roli také hrálo množství užitých, pro žáky neznámých, slov, která bylo třeba vysvětlit.

Při rozhodnutí o délce přečteného textu k reprodukci sehrála velkou roli zkušenost paní učitelky, která žáky zná a uměla rozhodnout, jak dlouhou pasáž je vhodné s dětmi k účelu reprodukce přečíst.

Délka reprodukováného textu závisela na jeho obtížnosti, ale také na schopnostech daného žáka. Stejný proces ověření porozumění obsahu čteného probíhal také po přečtení celé kapitoly.

11.2 Otevřené otázky

Po přečtení kapitoly byly žákům kladeny otevřené otázky, na které odpovídali jim vyhovujícím komunikačním prostředkem, převážně ústně, nebo znakovým jazykem. K dispozici měli žáci upravenou kapitolu, do které mohli v případě potřeby nahlédnout a konkrétní situaci v příběhu vyhledat. Měli však k dispozici také titulní ilustraci a obrázky postav hlavních hrdinů s jejich jmény.

Otázky byly žákům kladeny také písemnou formou. Každý žák obdržel pracovní list s otevřenými otázkami. Po ověření porozumění jednotlivým otázkám v pracovních listech, žáci samostatně odpovídali. Kontrola vypracovaného cvičení probíhala společně.

Ukázka – Otevřené otázky

Odpověz na otázky

1. S kým se chtěl poprat Mikuláš?

Mikuláš se chtěl poprat s Augustýnem.

2. Kdo prozradil paní učitelce, že se kluci chtějí prát?

Paní učitelce to prozradil Celestýn.

3. Z čeho by byla Mikulášova maminka smutná?

Maminka by byla smutná, kdyby Mikuláše vyloučili ze školy.

4. Komu dal Mikuláš kousek rohlíku?

Mikuláš dal kousek rohlíku Augustýnovi.

5. Popral se nakonec Mikuláš?

Mikuláš se nakonec nepopral.

11.3 Výběr z možností

Další ověřovací metodou, uplatňovanou při ověřování upravovaných textů, byl výběr správné odpovědi z uvedené nabídky možných řešení. Tato ověřovací metoda byla pro žáky jednodušší a rychlejší než písemné odpovědi na otevřené otázky. Z označených odpovědí bylo okamžitě patrné, zda žáci odpověděli správně, a dalo se tak usuzovat, zda textu porozuměli.

Při společné práci byly odpovědi všech žáků zkontrolovány, žáci svou odpověď vždy zdůvodnili. Případné nejasnosti byly důsledně vysvětleny.

Ukázka – Výběr z možností

Vyber a označ správnou odpověď.

1. Co přinesl pošťák Mikulášovi?

- a) kolo
- ☒ b) pastelky
- c) dopis

5. Která pastelka Mikulášovi chyběla?

- ☒ a) žlutá
- b) zelená
- c) červená

2. Koho paní učitelka vyvolala k tabuli?

- a) Mikuláše
- b) Vendelína
- ☒ c) Kryšpína

6. Kdo dal Mikulášovi facku?

- a) Albín
- ☒ b) Augustýn
- c) Vendelín

3. Kdo sedí vedle Mikuláše?

- ☒ a) Vendelín
- b) Viktorín
- c) Albín

7. Co se stalo tatínkovi?

- a) onemocněl
- b) usnul
- ☒ c) spadl

4. Co všichni dostali od paní učitelky?

- a) pohlavek
- b) dárek
- ☒ c) trest

11.4 Dramatizace

Dramatizace bylo využíváno k ověření porozumění čteného textu převážně po přečtení celé kapitoly. Ve spolupráci s pedagogem, v dané třídě vyučujícím hudebně-dramatickou výchovu, žáci společně přečtenou kapitolu dramaticky ztvárnili. Díky dramatizaci se žáci následně lépe orientovali v ději a složitějších dialozích. Pro přehlednost byly vytvořeny visáčky se jmény hlavních hrdinů, které žáci při dramatizaci využili. Snadněji si tak vybavovali jednotlivá jména postav, které ztvárňovali.

Výstupy žáků v hodinách hudebně-dramatické výchovy měly také podíl na výsledné podobě upravených textů.

11.5 Práce s osnovou

Velmi zábavná byla pro děti cvičení využívající princip řazení dle správného sledu událostí. Žákům byla předložena osnova kapitoly, jednotlivé položky (věty) byly rozstříhány a smíchány. Žáci společně ve skupině řadili jednotlivé klíčové události, diskutovali o různých variantách a společnými silami dospěli ke správnému řešení. Do činnosti se rády a aktivně zapojovaly všechny děti. Bylo tak možno pozorovat rozdíly jednotlivých žáků v porozumění upravenému textu.

V některých případech dostali žáci k dispozici vlastní pracovní list s osnovou textu s nesprávně seřazenými položkami. Úkolem žáků bylo označit správné pořadí položek číslem. Tato metoda byla využita také jako kontrolní prvek předchozí společné práce.

Seřad' věty podle toho, jak šly v příběhu za sebou. Do rámečku napiš číslo.

- 5** Družstvu Augustýna svítilo slunce do očí.
- 3** Vybrali jsme dva rozhodčí: Celestýna a Fridolína.
- 1** Vendelín dostal nový míč.
- 6** Mikuláš a Augustýn se začali prát.
- 2** Sešli jsme se na hřišti.
- 8** Vendelín zjistil, že zapomněl míč doma.
- 7** Viktorín začal honit Celestýna.
- 4** Kapitáni si vybrali hráče do svého družstva.

11.6 Tvoření správných dvojic

Cvičení, ve kterém žáci utvářeli dvojice, bylo zařazováno v případě většího množství vystupujících postav v upravované kapitole. Cílem cvičení bylo ověřit, zda čtenář umí správně vyhodnotit jednotlivé situace, popřípadě rozhovory ve sledovaném textu. Jestli má správnou představu o jednotlivých aktérech a s nimi spojeném ději. Jednalo se především o dialogy více osob, popřípadě o popis soubojů mezi chlapci, které jsou jedním z ústředních motivů celé knihy.

Cvičení bylo realizováno jako společná práce na tabuli, pomocí kreseb hlavních hrdinů.

Na základě textu žáci tvořili správné dvojice postav. Obrázky byly velikostně uzpůsobeny k práci na tabuli. Stejně cvičení žáci zpracovávali také samostatně do připravených pracovních listů.

Ukázka – Tvoření správných dvojic

Spoj čarou chlapce, kteří se spolu poprali.

The diagram shows six boys arranged in two columns. Each boy is represented by a line drawing and a name label below it. Lines connect the boys as follows:

- Albín (top left) is connected to Viktorín (middle right).
- Jáchym (top right) is connected to Vendelín (bottom right).
- Fridolín (middle left) is connected to Kryšpín (bottom left).

The boys and their names are:

- Albín
- Jáchym
- Fridolín
- Viktorín
- Kryšpín
- Vendelín

11.7 „Bubliny“

V rámci tohoto úkolu žáci pracovali s jednotlivými postavami příběhu a jejich klíčovými výroky dané kapitoly.

Obrázky hlavních postav, vytištěné v dostatečné velikosti, byly umístěny na tabuli. Každý žák dostal vystřiženou tzv. komiksovou „bublinu“, která obsahovala text obsahující výrok jedné z postav. Úkolem žáků bylo přiřadit „bublinu“ ke správné literární postavě. Tento úkol, modifikovaný pro individuální práci, žáci zpracovávali také samostatně.

V počátečních fázích ověřování porozumění čtenému textu bylo třeba před zahájením tohoto cvičení přiřadit každé literární postavě správné jméno. Žáci si tím mimo jiné automatizovali charakteristické vlastnosti hlavních hrdinů, připomněli si výslovnost jejich jmen a současně znak vytvořený pro konkrétní postavu.

Níže uvedená ukázka obsahuje soubor „bublin“ náležící jedné postavě. Tento soubor slouží jako šablona pro vyučujícího. Žáci pro práci obdrží obrázky postav vystupujících v konkrétní kapitole a předem nastříhané „bubliny“ s výroky různých autorů. Ty pak správně přiřazují.

Ukázka – „Bubliny“



11.8 Přesmyčky

V úvodní hodině bylo důležité, aby si žáci osvojili jména hlavních postav co nejlépe. Jedno z cvičení, které bylo za tímto účelem užito, byly tzv. přesmyčky. Žáci dostali pracovní list se jmény všech hlavních postav. Písmena ve jménech však byla přeházená. Úkolem žáků bylo písmena seřadit do správného pořadí a vytvořit tak správný tvar každého jména.

Uváděný tvar přesmyček není náhodný. Konečná verze každé přesmyčky je výsledkem několika různých podob přesmyček jednotlivých jmen, které žáci cvičně dostali ke zpracování. Některé původně navržené tvary přesmyček byly pro žáky obtížně řešitelné, a nemohly být proto užity.

Kontrolní úkoly by neměly žáky odradit od práce s textem. Naopak by měly být

formulovány tak, aby žáky k další práci a ke čtení motivovaly. Toto cvičení je vzhledem k obtížnosti vhodné pro společnou práci.

Ukázka – Přesmyčky

Přesmyčky

Poznáš, jaká jména jsou ukryta v přesmyčkách? Poskládej písmena správně.

DENVENLÍ	<u>VENDELÍN</u>
NÝTESLEC	<u>CELESTÝN</u>
KUŠÁLMI	<u>MIKULAŠ</u>
ROTÍNKIV	<u>VIKTORÍN</u>
BLÍNA	<u>ALBÍN</u>
ŠPÍKRYN	<u>KRYŠPÍN</u>
CHÁMYJ	<u>JAČHYM</u>
GUNÝTSAU	<u>AUGUSTÝN</u>
DOFRINÍL	<u>FRIDOLÍN</u>

11.9 Vyhledávání nesprávné věty

Žákům byl předložen pracovní list s větami, které odpovídaly právě přečtenému příběhu. Některé věty byly uvedeny obsahově nepravdě. Žáci měli chybné věty rozpoznat, označit a opravit.

Snahou bylo, aby žáci při plnění úkolu pracovali pokud možno bez předlohy přečteného textu. V případě nejistoty správného řešení však mohli pracovat s textem dané kapitoly, čímž procvičovali také orientaci v textu. Také kontrola vypracovaného úkolu probíhala prostřednictvím přímé práce s textem, na základě které žáci svou odpověď zdůvodňovali.

Ukázka – Vyhledávání nesprávné věty

Podtrhni věty, které nejsou správně.

1. Vendelín sedí vedle Mikuláše.
2. Vendelín radil Mikulášovi, jak se správně přát s Augustýnem.
3. Fridolín řekl paní učitelce, že si kluci posílají dopis.
4. Viktorín dal pohlavek Albínovi.
5. Vendelín se pral s Celestýnem.
6. Paní učitelka pochválila Mikuláše, Fridolína a Vendelína.

Napiš věty správně

Celestýn řekl paní učitelce, že si kluci posílají dopis.

Vendelín se pral s Fridolínem.

Paní učitelka pochválila Mikuláše, Augustýna a Celestýna.

11.10 Co říká prstová abeceda

V případě následující ukázky pracovního listu se jedná spíše o doplňkové cvičení, které mělo žákům zpestřit práci. Jak již bylo zmíněno, cílem práce je zpřístupnit žákům se sluchovým postižením četbu, zdokonalit čtenářské dovednosti a povzbudit tak v této oblasti jejich sebevědomí. I z tohoto důvodu byl mezi pracovní listy zařazen následující druh cvičení.

Na pracovním listě byla žákům předložena věta, vzkaz, či otázka vyjádřena jednotlivými písmeny jednoruční prstové abecedy. Žáci měli za úkol vzkaz přečíst a odpovědět.

Úkol mimo jiné motivoval žáky k rozhovoru o daném tématu, což umožnilo srovnání

osobních zkušeností žáků se zážitky hrdinů upravovaného textu, potažmo potvrdilo porozumění čtenému příběhu.

Ukázka – Co říká prstová abeceda

Umiš přečíst větu? Na každém řádku je napsané jedno slovo. Přepiš na řádek a odpověz.

Přepis:

Pereš se někdy se svými kamarády?

Odpověď:

Ne, neperu.



11.11 Doplnování chybějícího slova do vět

V tomto cvičení bylo úkolem jednotlivých žáků doplnit chybějící slova do vět vybraných z přečtené kapitoly. Pořadí vět bylo shodné s původním textem, což žákům pomohlo připomenout si obsah přečteného a doplnit tak správné slovo.

V případě, že žáci nedokázali správné slovo doplnit, nebo najít odpovídající synonymum, mohli využít původního textu, kde danou větu vyhledali. Kontrola splněního úkolu probíhala společně. Součástí kontroly bylo také ověření porozumění doplňovanému pojmu, ale i celé větě.

Ukázka – Doplnování chybějícího slova do vět

Doplň do vět vynechaná slova.

„To bude zase nějaký malér,“ řekl tatínek.

Dostal jsem od babičky krabici s pastelkami.

„To mi poslala babička,“ řekl jsem Vendelínovi.

Paní učitelka se zlobila. Všichni jsme dostali rest.

„Žlutou pastelku má albin,“ řekl Viktorín.

Vtom se ozvala velká rána. Tatínek spadl a ležel na zemi.

12 Hodnocení průběhu úpravy a ověřování porozumění textu

Jak je uvedeno v úvodu praktické části této práce, kniha Mikulášovy patálie spisovatele René Goscinyho byla vybrána po domluvě s vyučující českého jazyka třídy, ve které mělo probíhat a následně probíhalo ověřování upraveného textu. Pro daný šestý ročník základní školy byla kniha shledána jako vhodná a odpovídající čtenářským kompetencím jednotlivých žáků se sluchovým postižením.

Při úvodní hodině našeho společného čtení bylo patrné, že žáci jsou zvyklí s paní učitelkou pravidelně číst. Byli velmi nakloněni čtení nových příběhů. Po seznámení se s jednotlivými postavami a obsahem knihy v úvodní kapitole byl zájem dětí o předkládaný titul patrný. Jeden z žáků vyjádřil lítost nad nepřítomností spolužačky, která byla nemocná a nemohla se úvodní hodiny zúčastnit. Atmosféra ve třídě dávala tušit pozitivní a bezproblémový průběh ověřování upravených textů.

Většina vyučovacích hodin, ve kterých se uskutečňovalo ověřování porozumění upravenému textu, probíhala standardně v souladu s výše popsanou úvodní hodinou. Vyskytly se však také chvíle, kdy souhra mnoha faktorů způsobila, že čtení bylo pro žáky velmi náročné a ověření porozumění tak probíhalo za ne zcela jednoduchých podmínek. Aktivitu žáků nejčastěji ovlivňovala plánovaná písemná práce z jiných předmětů, absolvování náročné hodiny tělesné výchovy, ale také počasí, či aktuální složení třídního kolektivu.

12.1 Časová náročnost

Hodiny čtení ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se sluchovým postižením, mají svá specifika. Aktivní, popřípadě pasivní slovní zásoba, která se mimo jiné odvíjí také od stupně a druhu sluchového postižení, přímo ovlivňuje porozumění čtenému, vlastní čtení a potažmo časovou dotaci potřebnou ke zpracování textu.

Dalším z faktorů, který ovlivňuje celkový proces čtení žáků se sluchovým postižením, je nezbytnost stálého ověřování porozumění čtenému textu. Žáci spolu s vyučujícím, individuálně nebo hromadně, přečtenou pasáž převedou do jimi preferovaného komunikačního systému a vysvětlí si nová slova a slovní spojení, kterým nerozumí.

Úroveň porozumění upravenému textu ve třídě, ve které byl text ověřován, byla u jednotlivých žáků rozdílná. Závisela kromě výše uvedeného na typu a kvalitě osobní kompenzační pomůcky. Také čtenářské schopnosti každého z žáků byly na různých úrovních.

Ze všech uvedených důvodů byly jednotlivé kapitoly připravované vždy v maximální délce jedné strany velikosti A4. Právě takové množství textu umožňovalo udržet zájem a aktivitu žáků po celou dobu čtení. Současně umožnilo stihnout v rámci jedné vyučovací hodiny vypracovat vybrané doplňkové úkoly, což bylo pro získání informací o porozumění upravovanému textu nezbytné.

12.2 Závěrečné hodnocení

I přes úskalí, která se v průběhu úprav i ověřování vybraných textů vyskytla, je možné závěrečný výstup této diplomové práce hodnotit jako zdařilý. Výsledná podoba souboru textů pro čtenáře se sluchovým postižením spolu s příloženými úkoly byla žáky přijata pozitivně. Práce na úpravě textu splnila očekávání.

K upraveným textům je přiloženo CD, které obsahuje celý soubor upravených textů, včetně úkolů. CD tak umožní vyučujícím pracovat s texty podle vlastních potřeb a potřeb jejich žáků.

ZÁVĚR

Poskytnout žákům se sluchovým postižením dostatečné množství vhodné literatury by mělo být v dnešní době deklarovaných rovných přístupů jedním ze zásadních úkolů společnosti, zvláště pak vzdělávání.

Cílem diplomové práce bylo upravit vybrané texty dětské knihy a připravit tak další literaturu dostupnou dětskému čtenáři se sluchovým postižením, rozšířit řadu již existujících, studenty upravených, literárních děl a poskytnout tak učitelům – surdopedům větší škálu literatury vhodné pro práci v hodinách českého jazyka a literatury.

Po zpracování teoretické části diplomové práce bylo prvním praktickým úkolem vybrat vhodný typ knihy, který bude odpovídat čtenářským možnostem, mentálnímu věku a zájmům zvolené kategorie dětských čtenářů se sluchovým postižením. Při vlastní úpravě jednotlivých kapitol vybrané knihy byl brán důsledný zřetel na charakter díla, a i přes nezbytné úpravy originálního textu bylo cílem zachovat stěžejní prvky a atmosféru příběhů.

Při praktickém ověřování upraveného textu v hodinách českého jazyka nastaly situace, během kterých byl patrný rozdílný vztah žáka se sluchovým postižením k četbě v porovnání s žákem intaktním. Nebylo výjimkou, že se prvky vtipu, ironie, či skryté pointy, na kterých byl původní text často založen, stávaly čtenářům se sluchovým postižením překážkou v procesu pochopení dějové linie příběhu. Bylo třeba důsledně zvážit možnosti a schopnosti jednotlivých žáků a na základě analýzy těchto informací text dále upravit.

Během jednotlivých setkání s žáky školy pro sluchově postižené byly zaznamenávány problémové oblasti. Nejčastěji se vyskytující problematikou bylo porozumění obrazným pojmenováním a vtipu. I přes mnohé úpravy textu zůstala některým žáků pointa příběhu skrytá. Obtíže se dále vyskytly při čtení, respektive zapamatování si jmen hlavních postav, která jsou v některých případech dlouhá a pro českého čtenáře cizí. Tuto překážku často pomohlo odstranit zařazení daktylu, či znaků vytvořených speciálně pro konkrétní jména jednotlivých postav.

Udržení pozornosti žáků potřebné pro čtení s porozuměním bylo limitující. Upravované texty bylo proto třeba zkrátit. Délka textu, která byla vyhodnocena jako optimální pro konkrétní čtenářskou skupinu, byla na základě získaných informací o třídním kolektivu ustálena na délku jedné normostrany.

Ilustrace, přikládání ke každé upravované kapitole, se ukázaly jako nezbytná součást

textu. Hrály prvek motivační, ale také prvek podporující porozumění čtenému.

Ve výčtu nejčastěji zaznamenaných problémových oblastí týkajících se čtenářství žáků se sluchovým postižením je třeba také zmínit psychické rozpoložení žáků. Únava, smutek či jakákoli nezvyklá událost se vždy podepsala na pozornosti žáků, ale také na motivaci ke čtení a zaujetí čteným textem. Ve výjimečných případech se dokonce jednalo o úplné znemožnění práce s některými žáky.

Výstupem této práce je soubor textů primárně určen pro žáky se sluchovým postižením. Soubor textů byl vytvořen ve spolupráci s učitelkou českého jazyka a asistentkou pedagoga dané třídy, která je sama neslyšící. Jednotlivé texty jsou doplněny vysvětlivkami obtížných slov a slovních spojení, obrazovou přílohou, a také pracovními listy s úkoly, které mají za cíl ověřit porozumění čtenému textu. Kapitoly jsou tvořeny tak, aby vyspělejší čtenář mohl s upraveným textem a přiloženými úkoly pracovat samostatně. Soubor textů je možné s ohledem na stupeň sluchového postižení využívat jako doplňkovou četbu pro žáky staršího školního věku v hodinách jazyka českého. Jednotlivé upravené kapitoly mohou vyspělejší čtenáře motivovat k přečtení originálního díla knihy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CD compact disc

např. například

resp. respektive

s. strana

tzv. tak zvaný

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BĚHŮNKOVÁ, M. 1996, *Čítanka II: Pro ZŠ – pro sluchově postižené*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, ISBN 80-85801-87-6.

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

DAŇOVÁ, M. 2008, *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2389-1.

DITMAROVÁ, D. 1996, *Čítanka I: Pro ZŠ – pro sluchově postižené*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, ISBN 80-85801-85-X.

FREEMAN, R. D., GARBIN, C. F., BOESE, R. J. 1992, *Tvé dítě neslyší: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, ISBN 0-8391-1616-0.

GOSCINNY, R. 1995, *Mikulášovy patálie*. 4. vyd. Praha: Albatros, ISBN 80-00-00224-8.

HORÁKOVÁ, R. 2010, Uvedení do surdopedie. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-198-0.

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

HRUBÝ, J. 1999, *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl. 2. přepracované a rozšířené vyd.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených a Septima, ISBN 80-7216-096-6.

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

KRAHULCOVÁ, B. 2014, *Komunikační systémy sluchově postižených. 1. vyd.* Praha: Beakra, ISBN 978-80-903863-2-7.

KUČEROVÁ, A. 2008, Komunikace u osob se specifickými potřebami. In *Sborník příspěvků ze závěrečné konference k projektu ESF "Tvorba a realizace kurzů v rámci celoživotního vzdělávání rozšiřujících kvalifikaci v oblasti speciální pedagogiky"*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1977-0.

LANGER, J. 2008, Komunikace s osobami se sluchovým postižením prostřednictvím znakového jazyka. In *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1935-0.

LANGER, J., KUČERA, P. 2012, Základy surdopedie. In LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3092-8.

LECHTA, V. 2011, *Symptomatické poruchy řeči u dětí. 3. přepracované vyd.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-977-4.

MALÝ, M., HRUŠKA, J., KOUŘIL, J., POUL, J. 1990, *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu I. A – O. 1. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-10378-2.

MARTINKOVÁ, E. 2010, Komunikace a osoby se sluchovým postižením. In *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál, druhá část*. 1. vyd. Editor JURKOVIČOVÁ, P. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-2649-5.

POTMĚŠIL, M. 2003, *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 8-244-0766-3.

POTMĚŠIL, M. 2005, Problematika kombinovaných vad z pohledu surdopedie. In LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1154-7.

POTMĚŠILOVÁ, P. 2015, *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4812-1.

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

SOURALOVÁ, E. 2007, *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1630-4.

SOURALOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, K., MICHALÍKOVÁ, M. 2009, *Veselé čtení I: Čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha: Fortuna, ISBN 978-80-7373-071-0.

STRNADOVÁ, V. 1998, *Hádej, co říkám: Odezírání je nejisté umění*. 2. vyd. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, ISBN 80-85047-17-9.

STRNADOVÁ, V. 1999, Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení. In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

ŠVEHLOVÁ, J. 1996, *Čítanka III: Pro ZŠ – pro sluchově postižené*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, ISBN 80-85801-94-9.

VANĚČKOVÁ, V. 1996, *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, ISBN 80-85801-82-5.

Elektronické zdroje

BEČICOVÁ, M. 2012, *Úprava beletrie koncipovaná pro žáky se sluchovým postižením na druhém stupni základních škol: Multifaktoriální (zejm. komunikační) pohled na problematiku čtení a úpravy textu jako východisko k úpravě fantasy románu Michaela Endeho Děvčátko Momo a ukradený čas* [online]. Olomouc, [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: https://theses.cz/id/5s9dmq/DIPLOMOV_PRCE.pdf. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

Kyle, F. E., Cain, K. 2015, A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*, 35(2). Dostupné z: 10.1097/TLD.0000000000000053

LUKÁČOVÁ, J. 2011, Čítanka pro děti se sluchovým postižením. *Duha* [online]. Roč. 25, č.4 [cit. 2017-06-05]. Dostupný z: <http://duha.mzk.cz/clanky/citanka-pro-deti-se-sluchovym-postizenim>. ISSN 1804-4255.

MACUROVÁ, A. 2000, Předpoklady čtení. In *Četba sluchově postižených* [online]. [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/22-predpoklady-cteni>

MORINA, M. 2016, The specifics of reading to students with hearing and speech impairment in classes VI-VIII. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences* [online]. [cit. 2017-06-05]. ISSN 2410-3918. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=b560ded9-2da2-4c89-8c69-ce31d15d4ea6%40sessionmgr4010&vid=6&hid=4208>

Nová škola. *Nová škola, s.r.o.: S našimi učebnicemi učení nenudí* [online]. Brno, 2017 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: [https://www.nns.cz/obchod/?item=nabidka&cat_lev2_chbx\[\]=75](https://www.nns.cz/obchod/?item=nabidka&cat_lev2_chbx[]=75)

Oudesluys-Murphy, A. M., Korver, A. H. 2016, Early detection of hearing impairment reflected in better reading ability in teenage years. *Evidence-Based Medicine*, 21(4), 155. Dostupné z: <http://ebm.bmj.com/content/21/4/155>

PRUSZNOWSKI, L. 2006, *An exploration of the use of reading strategies by deaf signing students in an intermediate total communication classroom* [online]. [cit. 2018-02-20]. ISSN EDSNDL. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/304984687>

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

Učebnice a pracovní sešity: Základní škola pro sluchově postižení. *Septima spol. s r.o.* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.septima.cz/nakladatelstvi/katalog.php?kategorie=8>

Učebnice Septima – Úvod. *Septima spol. s r.o.* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.septima.cz/nakladatelstvi/>

UGWUANYI, L. T., ADAKA, T. A. 2015, Effect of Auditory Training on Reading Comprehension of Children with Hearing Impairment in Enugu State. *International Journal of Special Education* [online]. [cit. 2017-06-05]. ISSN 0827-3383. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=b560ded9-2da2-4c89-8c69-ce31d15d4ea6%40sessionmgr4010&vid=6&hid=4208>

Základní školy. *Albatros media a.s.* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.albatrosmedia.cz/zakladni-skoly.html>

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Zákony pro lidi [online]. 2017 [cit. 2017-06-05].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-423/zneni-0>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eliška Michalíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Reading comprehension by students with hearing impairment
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na specifika čtení žáků se sluchovým postižením. Cílem práce je ověřit porozumění čtenému textu u vybrané skupiny žáků se sluchovým postižením a na základě zjištění upravit dětskou literaturu. Pro úpravu byla vybrána kniha Mikulášovy patálie autora R. Goscinyho. Výstupem práce je soubor textů vhodných pro čtenáře se sluchovým postižením staršího školního věku. Součástí souboru upravených textů jsou úkoly k ověření porozumění upravenému textu.
Klíčová slova:	Žák se sluchovým postižením, čtení s porozuměním, komunikace osob se sluchovým postižením, metody čtení, úprava textu.
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on reading specifics in children with hearing impairment. The aim of the thesis is to verify the understanding of a text by a selected group of students with hearing impairment and then to adapt the text on the base of the findings. Mikulášovy patálie by R. Gosciny was chosen for the adaptation. The output of the thesis is a set of texts suitable for readers between 11 and 15 years of age with hearing impairment. Various tasks designed to verify the understanding of the adapted text are a part of the set of texts.

Klíčová slova v angličtině:	Students with hearing impairment, reading comprehension, communication of people with reading impairment, methods of reading, text editing.
Přílohy vázané zvlášť:	Počet příloh: 1 Mikulášovy patálie – Soubor upravených textů pro žáky se sluchovým postižením
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Český jazyk