

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



**Problematika čtení s porozuměním u sluchově postižených
dětí**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce:
Mgr. Miroslava Kotvová

Vypracovala:
Bc. Kateřina Přibíková

Srpen 2008

ABSTRAKT

Název: Problematika čtení s porozuměním u sluchově postižených dětí

Cíl práce: Vypracování uceleného přehledu týkajícího se současných možností nácviku čtení s porozuměním u neslyšících žáků v rámci vzdělávacího procesu na základních školách, způsobů úpravy textů určených pro neslyšící žáky, včetně ověření přínosu čtení textu upraveného pro sluchově postižené žáky.

Metoda: Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je popsáno sluchové ústrojí, sluchové vady a sluchová postižení. Dále některé komunikační metody neslyšících a problematika čtení a vzdělávání sluchově postižených dětí. V praktické části jsou popsány problémy vznikající při čtení neslyšících a při úpravě beletrie. Pomocí dotazníkové metody a Zkoušky čtení dle Matějčka byly ověřeny předem stanovené hypotézy týkající se problematiky čtení a vhodnosti upravených textů pro neslyšící.

Výsledky a závěry: Zjištění významu úpravy textu pro nácvik čtení s porozuměním u neslyšících žáků, dále pak vhodných postupů při úpravě textu, případně možných úskalí, které práce s textem přináší.

Klíčová slova: sluch, sluchové postižení, neslyšící, bilingvální vzdělávání neslyšících, čtení neslyšících, znakový jazyk, totální komunikace, úprava beletrie, čtení s porozuměním

SUMMARY

Name: Reading with understanding with hearing-handicapped children

Object of study: Creating a coherent survey referring to contemporary possibilities of reading practice with hearing-handicapped pupils in conditions of educational process in basic schools, ways of text modifications for hearing-handicapped pupils including testing the contribution of text modification to their understanding.

Method: The study is divided in two parts – theoretical and practical. Organs of hearing, hearing defects and handicaps are described in the theoretical parts. Some methods of communication of hearing-handicapped children and reading and education problems are included there. Problems appearing in the process of reading and modifying texts are described in the practical part. Beforehand determined hypotheses referring to reading problems and text modifications for hearing-handicapped children were verified by questionnaire method and by Testing the reading according to Matějček.

Results and conclusions: Stating the profit from text modifications for reading with understanding practice with hearing-handicapped pupils. Creating suitable methods of text modification and facing possible difficulties appearing during the work with a text.

Key words: hearing, hearing handicaps, hearing-handicapped persons, bilingual education of hearing-handicapped persons, reading of hearing-handicapped persons, sign language, total communication, text modification, reading with understanding

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny jsem uvedla do seznamu použité literatury.


.....
Kateřina Příbiková

V Praze, 5. září 2008

Souhlasím se zapůjčením diplomové práce ke studijním účelům. Prosím o řádné vedení evidence vypůjčovateli.

Jméno a příjmení: Číslo občanského průkazu: Datum: Poznámka:

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Miroslavě Kotkové za trpělivost, odborné vedení a za možnost využít jejích životních zkušeností.

V Praze, 5. září 2008

OBSAH

I. ÚVOD	10
II. CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZY	11
III. OBECNÁ ČÁST	13
1 SLUCH	13
1.1 PROCES SLYŠENÍ.....	13
2 SLUCHOVÝ ORGÁN	15
2.1 ZEVNÍ UCHO.....	15
2.2 STŘEDNÍ UCHO.....	15
2.3 VNITŘNÍ UCHO	16
3 TYPY SLUCHOVÝCH VAD	17
3.1 PŘEVODNÍ PORUCHA	17
3.2 PERCEPČNÍ PORUCHA.....	17
3.3 KOMBINOVANÁ PORUCHA	17
4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	18
4.1 NEDOSLYCHAVÍ	18
4.2 OHLUHLÍ	19
4.3 PRELINGVÁLNĚ NESLYŠÍCÍ	20
4.4 POJMY NESLYŠÍCÍ A NESLYŠÍCÍ.....	20
5 ZPŮSOBY KOMUNIKACE	22
5.1 ORÁLNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE	23
5.2 VIZUÁLNĚ-MOTORICKÉ ZPŮSOBY KOMUNIKACE	24
5.3 JEDNODUCHÉ SYMBOLICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	26
5.4 METODY VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH.....	27
5.4.1 <i>Orální metoda</i>	27
5.4.2 <i>Totální komunikace</i>	29
5.4.3 <i>Bilingvální vzdělávání</i>	30
5.4.4 <i>Důsledky sluchové vady pro dítě v systému vzdělávání</i>	33

6 ČTENÍ	35
6.1 ČTENÍ A ČINNOST MOZKOVÝCH HEMISFÉR.....	35
6.1.1 Co přináší dítěti čtení.....	37
6.2 ČTENÍ A PORUCHY SLUCHU	38
6.2.1 Vliv sluchového postižení na osvojování si čtenářských dovedností.....	38
6.2.2 Jak těžké je číst.....	39
6.2.3 Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení	40
6.2.4 Jak číst s neslyšícím dítětem.....	46
6.2.5 Metody nácviku čtení.....	47
6.2.6 Problematika čtení sluchově postižených z hlediska celoživotního vzdělávání.....	49
6.4 PSANÁ PODOBA JAZYKA V KOMUNIKACI TĚŽCE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH	50
7 ÚPRAVA TEXTU.....	52
7.1 VÝBĚR KNIHY PRO ÚPRAVU	52
7.2 VYTVÁŘENÍ UPRAVENÝCH TEXTŮ.....	53
7.2.1 Funkce vysvětlivek při úpravě textu.....	56
7.2.2 Výtvarný doprovod upraveného textu.....	58
7.2.3 Úprava textu „Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochoomůrky“	60
7.3 KDY DÁT DÍTĚTI PŮVODNÍ (NEUPRAVENÝ) TEXT	63
7.4 OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÝCH TEXTŮ	63
IV. SPECIÁLNÍ ČÁST	66
8 ŠETŘENÍ TÝKAJÍCÍ SE VHODNOSTI UPRAVENÝCH TEXTŮ	66
8.1 POUŽITÉ METODY.....	66
8.2 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉ SKUPINY	67
8.3 PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	69
8.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	75
8.6 DÍLČÍ ZÁVĚRY	82
V. ZÁVĚR	84
VI. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
VII. SEZNAM PŘÍLOH	89

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Čtenářské dovednosti

Graf č. 2: Porozumění neupraveného textu

Graf č. 3: Porozumění upraveného textu

Graf č. 4: Srovnání porozumění upraveného a neupraveného textu

Graf č. 5: Čtení ve volném čase

Graf č. 6: Jak často čteš?

Graf č. 7: Oblíbenost čtení u dětí

Graf č. 8: Čtení textu s obrázky

Graf č. 9: Porozumění čtenému textu

Graf č. 10: Zjišťování významu neznámých slov

Graf č. 11: Zjišťování neznámých slov

Graf č. 12: Používání SMS, internetu, e-mailu

Graf č. 13: Co děti nejraději čtou

I. ÚVOD

Vzdělávání je důležitou součástí našeho života a do budoucna jej ovlivňuje. Vzhledem k tomu, že každý jedinec je jiný, je třeba určitým skupinám lidí vzdělávání přizpůsobovat. A právě tak je tomu i u neslyšících dětí.

Není tajemstvím, že jen málo neslyšících sáhne po knize a čte – pro zábavu, pro poučení. Přečíst si delší článek v novinách nebo v časopise, číst knihu a dobře čtenému rozumět – to bývá pro neslyšícího s běžným vzděláním spojeno s překážkami. A přece je čtení tak závažnou věcí pro neslyšícího. Je pravda, že se mnoho informací dostává do jeho vědomí znakovým jazykem. Ani odezírání není bezvýznamné pro rozvoj duševních vloh neslyšícího. Avšak zapsaná řeč, text, nabízí neslyšícímu přístupnou formou (cestou zraku) možnost, aby přesně poznával a aby si postupně osvojil množství jazykových prostředků. Ty mu potom dovolí nejen číst s porozuměním a dále se vzdělávat, ale zdokonalí i jeho schopnost být ve styku se svým okolím prostřednictvím mluvené řeči.

Čtením se nejčastěji chceme dozvědět něco nového: čteme dopis, čteme zprávy v novinách a v časopisech, čteme povídky a romány. Chceme rozumět, co nám sděluje v dopise přítel, chceme rozumět zprávám v tisku a chceme porozumět i tomu, o čem vypravuje ve své knize spisovatel. Musíme tedy dobře znát slovní řeč, tj. řeč, kterou se lidé mezi sebou domlouvají, kterou poslouchají v rozhlase a v televizi. Prostřednictvím této řeči si mohou slyšící i neslyšící sdělovat písemně zprávy a své myšlenky. Proto je cílem vyučování čtení (ve škole pro slyšící stejně jako ve škole pro neslyšící) naučit žáky číst s porozuměním. To znamená, že se děti nejen učí číst mechanicky řádek za řádkem, ale že se učí také chápat, co která věta říká, jakou myšlenku vyjadřuje.

Důvodem výběru tématu diplomové práce je zmapovat problematiku čtení s porozuměním u sluchově postižených, některá specifika čtení sluchově postižených a pomocí šetření ověřit některá tvrzení.

II. CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZY

CÍLE: Cílem této diplomové práce je podat ucelený přehledu týkající se současných možností nácviku čtení s porozuměním u neslyšících žáků v rámci vzdělávacího procesu na základních školách, způsobů úpravy textů určených pro neslyšící žáky, a na základě šetření ověřit tvrzení, týkající se čtení s porozuměním u sluchově postižených.

ÚKOLY:

- literární rešerše
- příprava metodických postupů
- sestavení dotazníku pro čtení s porozuměním
- sběr dat
- analýza dat
- potvrzení/vyvrácení hypotéz
- závěry a praktická doporučení

HYPOTÉZY:

H₁: Předpokládáme, že porozumění obsahu čteného textu je u neslyšícího žáka větší v případě využití upraveného textu, než textu v originální podobě (bez úpravy).

H₂: Předpokládáme, že neslyšící děti čtou ve volném čase méně, než děti slyšící.

H₃: Předpokládáme, že obrázkové přílohy v upravených textech přispívají k lepšímu porozumění čteného textu u neslyšících dětí.

III. OBECNÁ ČÁST

1 SLUCH

Sluch představuje jeden z pěti smyslů, kterými disponuje lidský organismus a který umožňuje člověku vnímat zvuk jako zdroj informace z vnějšího prostředí. Zvukové vlny jsou zachycovány specializovanými mechanoreceptory. Orgánem sluchu vyšších obratlovců (tedy i člověka) je ucho. Na zvukové vlnění reagují specializované receptory zvané vláskové buňky, umístěné v Cortiho orgánu ve vnitřním uchu. Jejich podráždění vyvolá vzruchy, které jsou přenášeny vlákny sluchového nervu, vedoucími do sluchové části neokortexu. Nejvyšší tóny dráždí vláskové buňky ležící nejbližší oválnému okénku (začátek hlemýždě), nejhlubší tóny dráždí nejvzdálenější vláskové buňky. Centrální nervová soustava rozlišuje výšky tónů podle polohy vláskových buněk, od kterých právě přicházejí vzruchy. Intenzita zvuku je kódována frekvencí vzruchů v daném nervovém vlákně (kódování nervové). Oblast slyšitelných frekvencí leží u člověka mezi 20 Hz až 16 000 Hz. Vyšší frekvence (vyšší tóny, ultrazvuk), vnímají a vydávají například netopýři nebo delfíni.

Sluch má pro člověka mimořádný význam při komunikaci, je důležitou součástí složitého zpětnovazebního procesu, bez něhož není možné tvořit srozumitelnou řeč (Šlapák, Floriánová, 1999).

1.1 PROCES SLYŠENÍ

Pro lidské ucho jsou adekvátním podnětem vzruchu tlakové zvukové vlny. Ze zdroje zvuku přicházejí vlny šířící se ve vzduchu rychlostí asi 330 m/s (pro porovnání: rychlost světla je 300 000 km/s). Tlakové vlny vyvolávají při průchodu prostředím periodicky se měnící oblasti zhuštění a zředění vzduchu. Počet záchvěvů tělesa za sekundu se nazývá

frekvence. Měří se v Hertzích (1 Hertz = 1 kmit za sekundu). Čím větší je počet těchto kmitů, tím silnější je tón. Jenom čisté sinusoidní kmity (vlnění) se nazývají tóny. Zvuky se skládají z tónů různých frekvencí a amplitud.

Kmitání bubínku, přenesené sluchovými kůstkami na oválné okénko, uvede do pohybu perilymfu v obou patrech kostěného hlemýždě. Vlnění perilymfy rozkmitá endolymfu blanitého hlemýždě a blanky na jeho horní a dolní straně. Na bazální membráně jsou v řadách seřazené smyslové buňky Cortiho orgánu, jejichž smyslové řasinky vyčnívají nad podpůrnými buňkami v okolí. Nad nimi leží krycí membrána. Kmity bazální membrány způsobí to, že se řasinky smyslových buněk při nárazech na krycí blanku ohýbají, a tak vzniká jejich podráždění. Bazální membrána je směrem k hrotu hlemýždě širší a méně napjatá. Tím se mění v tomto směru i její schopnost kmitat.

„Vyhodnocení podráždění smyslových buněk (zpracování zvukové informace) provádí sluchové centrum kůry mozkové. Asi 20 000 sluchovým smyslových buněk je ve spojení s mozkem prostřednictvím nervových vláken tvořících sluchový (hlemýžďový) nerv. Cestou vsunutých přepojovacích jader v prodloužené míše se impulsy dostávají do kůry mozku, kde dojde ke vnímání zvuku.“ (Linc, 1996, str. 129)

Ke zjištění směru přicházejícího zvuku stačí sluchovému centru v mozku i nepatrný časový posun v přijetí zvukový vln jedním a druhým uchem. Teprve pokusy ukázaly, že nejmenší ještě vnímatelný časový rozdíl je 0,000 03 sekundy. To je možné, poněvadž přepočet časového rozdílu se odehrává v mozku. Z ucha, které je blíže zdroji zvuku, a smyslové buňky jsou v něm podrážděny dříve, je také podráždění přivedeno do mozku dříve než z ucha druhého.

Rozsah slyšení se u mladého člověka pohybuje od 16 do 20 000 Hz. S přibývajícím stářím se horní hranice snižuje (u 35letého je kolem 15 000, u 65letého kolem 5 000 Hz). Naše uši jsou nejcitlivější pro kmity mezi 2 000 až 5 000 Hz. Velmi vysoké, resp. nízké tóny slyšíme jen při velkém zdroji zvuku. Rozsah lidské řeči leží ve středním poli celkového rozsahu slyšení (Linc, 1996).

2 SLUCHOVÝ ORGÁN

Sluchové ústrojí lidského ucha se skládá ze 3 částí: z oddílu přijímajícího podráždění (zevní ucho), oddílu podráždění přenášejícího (střední ucho) do třetího oddílu vnímajícího (vnitřní ucho).

2.1 ZEVNÍ UCHO

Zevní ucho je tvořeno boltcem a zevním zvukovodem, který je od středoušní dutiny oddělen bubínkem. Základ boltce (auricula) je tvořen chrupavkou, jen lalůček chrupavčitou kostru nemá. Tvar a velikost boltce je různorodá a typická pro každého jedince a je dána genetickou informací převzatou od rodičů. Velikost a tvar boltce přitom nemá vliv na sluch, má však výrazný vliv na celkovou vizáž obličeje a na jeho individuální charakter.

Boltec má trychtýřovitý tvar a zužuje se do zevního zvukovodu. Zevní zvukovod je u dospělého člověka přibližně 3 cm dlouhý a můžeme jej rozdělit na část chrupavčitou, související s boltcem, a na část kostěnou, tvořenou kostí spánkovou. Zevní zvukovod je zakončen bubínkem, jehož plocha není kolmá na průběh osy zvukovodu, nýbrž tvoří úhel otevřený směrem dopředu (Sinělnikov, 1982).

2.2 STŘEDNÍ UCHO

Střední ucho je tvořeno systémem vzdušných prostorů a dutin, které jsou vystlány sliznicí. Ke střednímu uchu patří bubínek, dutina bubínková se třemi sluchovými kůstkami, pneumatizované prostory (viz. příloha č. 1).

Bubínek je vazivová blanka silná asi 0,1 mm, která je zasazena do kostěného žlábků. Bubínek je za normálních okolností šedé barvy, lesklého povrchu a pohled na něj je možný jen při použití speciálních nástrojů a manipulací.

Dutina bubínková obsahuje tři sluchové kůstky - kladívko (malleus), které je rostlé do bubínku, kovadlinku (incus) a třmínek (stapes), jehož ploténka je vsazena do oválného okénka a souvisí tak přímo s vnitřním uchem. Tyto tři kůstky jsou navzájem spojeny a tvoří řetěz, který přenáší zvuk od bubínku do vnitřního ucha. Na tento řetězec kůstek jsou přirostlé dva velmi drobné svaly, které chrání vnitřní ucho před silnými zvuky tak, že při silném zvuku se smrští a zpevní tak řetězec kůstek (Sinělnikov, 1982).

2.3 VNITŘNÍ UCHO

Vnitřní ucho (labyrint) je uloženo v nejtvrděší kosti lidského těla - v kosti spánkové (pyramidě), kde je chráněno proti otřesům a možnému poranění. Vnitřní ucho můžeme anatomicky a funkčně rozdělit na dvě části: vestibulum (utriculus a sacculus) a 3 polokruhové kanálky, které tvoří periferní část rovnovážného ústrojí. Hlemýžď (cochlea) tvoří vlastní vnímavý (percepční) oddíl sluchového analyzátoru. V kosti spánkové rozlišujeme kostěný labyrint, což jsou dutinky a chodbičky v kosti, a blanitý labyrint, který leží uvnitř těchto dutinek a chodbiček a je vyplněn endolymfou. Blanitý labyrint je oddělen od kostěných částí tenkou vrstvou tekutiny, která se nazývá perilymfa. Tím je zajištěno, že blanitý labyrint, který obsahuje velmi citlivé buňky, vlastně "plave" v perilymfě a je tak hydraulickým efektem chráněn proti otřesům hlavy při normální činnosti lidského těla včetně skoků, rychlých pohybů, nárazů do hlavy (Šlapák, Floriánová, 1999).

3 TYPY SLUCHOVÝCH VAD

3.1 PŘEVODNÍ PORUCHA

Její příčinou je porucha středního ucha, jež slouží jako tzv. převodní ústrojí sluchového orgánu. Tímto dochází především k postižení slyšení hlubokých tónů, člověk slyší řeč v menší intenzitě.

Jedná se o kvantitativní poruchu slyšení – tzn., že je zachována schopnost vnímat základní elementy řeči, ale je postiženo vnímání úrovně hlasitosti zvuku. Tuto poruchu lze úspěšně korigovat sluchadlem (Janotová – Svobodová, 1996).

3.2 PERCEPČNÍ PORUCHA

„Je důsledkem poruchy vnitřního ucha a je postiženo především slyšení vysokých tónů. Člověk s touto poruchou špatně rozeznává určité hlásky (převážně sykavky) a tím špatně rozeznává obsah slov.“ (Janotová – Svobodová, 1996, s. 9)

Jedná se o kvalitativní poruchu slyšení – je postiženo slyšení prvků řeči, kterou pak člověk s touto poruchou vnímá zkresleně. Často říká: „Já slyším, ale nerozumím.“

3.3 KOMBINOVANÁ PORUCHA

Jedná se o kombinaci převodní a percepční vady. Takto postižený člověk málo slyší a i špatně rozumí.

4 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Každý typ zdravotního postižení má obrovské spektrum závažnosti. Amputace jednoho článku prstu je jistě tělesným postižením. Jeho závažnost je však nesrovnatelně nižší než celkové ochrnutí. Podobně brýle s jednou dioptrií jsou bez jakékoliv diskuse zrakovým postižením. Jenom málokdo by si však brýlaté troufl vydávat za stejně postižené, jako jsou úplní slepci. Ačkoliv se to může zdát neuvěřitelné, ve sluchovém postižení jsou podobné terminologické záměny již po několik staletí na denním pořádku. Z toho však vyplývá celá řada nejrůznějších nedorozumění, sporů a vášní (Hrubý, 1997).

Být "sluchově postižený" může znamenat přinejmenším tři různé věci:

- a) být nedoslýchavý
- b) být ohluchlý
- c) být prelingválně neslyšící

Může to například znamenat i to, že máte ušní šelesty (tinnitus aurium) a nemusíte patřit ani do jedné z výše uvedených skupin, jste však zaručeně "sluchově postižený". Tyto tři skupiny sluchově postižených se od sebe liší jak z hlediska komunikace, tak z hlediska jejich potřeb.

4.1 NEDOSLÝCHAVÍ

Nedoslýchavost je různě těžká porucha sluchu, která ztěžuje, až znemožňuje příjem zvukových informací. Nedoslýchaví jsou ti, kteří se sluchadlem alespoň v tiché místnosti rozumějí mluvené řeči i bez odezírání. „Neslyšící“, který telefonuje běžným telefonem nebo který v metru rozpozná výzvu „Ukončete nástup, dveře se zavírají“ neexistuje.

Podstatnou část nedoslýchavých tvoří staří lidé, protože zvýšení sluchového prahu je přirozeným důsledkem stárnutí. Tito lidé hrají roli hlavního motoru, který žene výrobce sluchadel k neustálému zdokonalování jejich parametrů.

Ze zlepšování sluchadel mají ale největší přínos nedoslýchavé děti. Jsou-li tak brzy, jak je to jen možné, vybaveny moderními a dobře přizpůsobenými sluchadly a jinými technickými pomůckami, jako jsou např. FM (rádiová) a infračervená pojítka, mohou rozvinout docela dobře mluvenou řeč, navštěvovat bez větších problémů školy pro slyšící a přinejmenším v tichém prostředí sledovat diskuse jiných lidí. V důsledku toho se mohou i bez zvláštních opatření naučit docela dobře číst a v chápajícím rodinném prostředí mohou mít dostatek příležitostí pro tzv. náhodné nebo bezděčné učení, které tvoří podstatnou část našeho sociálně emocionálního rozvoje.

„Hlavním problémem nedoslýchavých dětí je, že jejich přijetí světem slyšících není nikdy stoprocentní a pokud se včas nenaučí na odpovídající úrovni i znakový jazyk, odmítne je i společenství neslyšících. V důsledku toho jsou často velice osamocené.“
(Hrubý, 1997, str. 33)

4.2 OHLUHLÍ

Dojde-li k ohluchnutí až po alespoň částečném rozvoji mluvené řeči, což může být již ve 2 až 4 letech života (Hrubý, 1996), bude mít dotyčný postižený vždy podstatně menší problémy při komunikaci se slyšícími než kdokoliv, kdo se neslyšící narodil nebo ohluchl v nejranějším věku před rozvinutím řeči. Ať je tendence k rozpadu mluvy sebesilnější, mohou ohluchlí s pomocí zkušeného logopeda a celého slyšícího okolí udržet dobře srozumitelnou a poměrně přirozeně znějící mluvu. Dokonce ani děti ohluchlé ve velice raném věku nemají problémy se čtením, které jsou u prelingválně neslyšících obrovské. Hlavní problém ohluchlých je psychologický. Znají cenu zvuku a velice ho postrádají. Dojde-li k ohluchnutí ve vyšším věku, může být pro ohluchlého velice obtížné trénovat své schopnosti odezírání a téměř nemožné naučit se znakový

jazyk. Uspěchaný svět má jenom zřídka dostatek trpělivosti k písemné komunikaci s ohluchlými.

Mnoha ohluchlým však mohou velice pomoci kochleární neuroprotézy a značnou pomoc pro ně představuje i rozvoj ostatních technologií (psací telefony, faxy, skryté titulky v televizi, TELETEXT, přenosné počítače značně usnadňující písemnou komunikaci, elektronická pošta, datové sítě atd. (Hrubý, 1997).

4.3 PRELINGVÁLNĚ NESLYŠÍCÍ

Jako prelingválně neslyšící označujeme osoby, které se narodily plně neslyšící, nebo ztratily sluch před rozvojem řeči, a to tak, absolutně, nebo mají jen nevyužitelné zbytky sluchových vjemů.

4.4 POJMY NESLYŠÍCÍ A NESLYŠÍCÍ

Neslyšící s velkým N jsou lidé, kteří se cítí být, resp. jsou příslušníky jazykové a kulturní menšiny. Tato minorita, minorita Neslyšících, se vůči majoritní společnosti vyhraňuje především používáním znakového jazyka a specifickou kulturou (ať už pod pojmem kultura máme na mysli vlastní historii, hodnotová měřítko nebo společenské zvyklosti). Vzhledem k tomu, že do této minority patří ten, kdo pro svůj život přijímá tato dvě vyhranění, sami si snadno domyslíme, že mezi Neslyšící mohou patřit, a patří, i ohluchlí, nedoslýchaví, ale i slyšící (např. některé slyšící děti Neslyšících rodičů). Naopak to však znamená, že ne zdaleka všichni neslyšící jsou Neslyšící.

Komunitní centra jsou pro neslyšící jedněmi z mála míst, kde poznají, co je to bezproblémová a plnohodnotná komunikace, ale i rovnocenné partnerství. Neslyšící děti a mladí lidé zde objevují své identifikační vzory - modely úspěšného Neslyšícího člověka. Návštěvy center komunity neslyšících jsou nedílnou součástí jejich života. Nachází zde svou sebeúctu a sebedůvěru. Automatické používání norem této kultury - specifické způsoby tělesných kontaktů, jiný styl humoru, podobné životní zkušenosti

(zvláště ty špatné, které mají se slyšící společností) atd. - to všechno stmeluje toto společenství lidí tak pevně, jako sounáležitost s národem v případě etnických minorit. Je opravdu zajímavé sledovat o kolik si je někdy bližší Neslyšící Arab s Neslyšícím Čechem, než slyšící a Neslyšící Čech.

O Neslyšících blíže V. Strnadová (1998, s. 53): "*Velké písmeno symbolizuje, že hluchý člověk není posuzován podle stavu sluchu, ale jako příslušník menšinové společnosti. Nejde o etnickou, ale o jazykovou a kulturní menšinu.*"

Slyšící lidé však jen velmi těžko dokáží posoudit, kdo patří do jazykové a kulturní menšiny Neslyšících a do určité míry i jaké jsou její rysy. Důležité však zůstává to, že neslyšící lidé mají společné hodnoty a shodný způsob komunikace mezi sebou, a jak přiblížil J. Hrubý, mají obdobné problémy s komunikací se slyšícími lidmi. O tom, zda člověk k takovému společenství patří, rozhoduje především "postojová hluchota". Takový postoj hluchého (popř. neslyšícího) člověka znamená, že se identifikuje s ostatními Neslyšícími. Stejně tak je důležité, aby takového člověka i ostatní Neslyšící přijali jako člena své komunity.

S tím by mohlo souviset i to, že i slyšící lidé se stávají členy komunity Neslyšících. Především slyšící děti hluchých rodičů by mohly být členy této komunity na základě „práva narozením“, tj. do komunity se přímo narodí. (Strnadová 1998).

V jiné a trochu podobné situaci jsou slyšící lidé, kteří mají hluché děti, nebo hluché sourozence. Termínu Neslyšící užívám tehdy, potřebuji-li zdůraznit kulturní a jazykovou svébytnost člověka, tedy jeho identitu jakožto člena komunity Neslyšících.

Vedle jazykového a kulturního pohledu na hluché lidi existuje pohled "medicínský". Tento pohled přibližuje např. V. Strnadová (1998, s. 52): "*Označení velkým písmenem, se u nás (dosud) plně nevžilo. V naší zemi dosud přetrvává medicínský postoj k neslyšícímu jedinci, při kterém je některými lidmi hluchota chápána jako stav, který je třeba nějakým způsobem odstranit, léčit a tam, kde to není možné, tak alespoň všemožně usilovat o to, aby z neslyšícího dítěte vyrostl jedinec, který se plně zapojí do normální společnosti. Tou normální společností je míněna populace slyšících.*" Medicínské hledisko na hluchotu lidí může být obzvlášť zavádějící.

5 ZPŮSOBY KOMUNIKACE

Neslyšící lidé volí způsob komunikace podle toho, s kým, kde, kdy, o čem a proč se v danou chvíli dorozumívají. Jsou mistři v nonverbální komunikaci. Toto mistrovství je vypěstováno nutností. Kdo lépe ovládá neverbální komunikaci než neslyšící? A kdo jiný než neslyšící dokáže lépe vyčíst z pouhého výrazu vaší tváře, z pozice vašeho těla a z vašich gest, co si skutečně myslíte (bez ohledu na to, co říkáte)?

Pokud jde o verbální komunikaci, v tomto směru bývají neslyšící lidé podceňováni. Názory na nedostatečné verbální schopnosti neslyšících lidí byly založeny na mylné domněnce, že znakový jazyk je neverbálním dorozumívacím prostředkem. Proto byla hlavním měřítkem pro verbální kompetenci neslyšících lidí jejich znalost češtiny. V odborné literatuře jsou většinou uváděny hlavně jejich zvláštnosti v mluveném a psaném projevu. A ještě dnes se někteří uznávaní odborníci mylně domnívají, že znakový jazyk není verbální komunikační prostředek. Tyto chybné údaje je nutné přehodnotit. Ve skutečnosti neslyšící lidé ovládají mnohem širší škálu verbálních komunikačních forem. Nejenže mohou volit mezi jazykem znakovým a jazykem národním: dokonce tyto jazyky mohou i rozdílně kódovat. Když je zvolen jazyk mluvený, pak je možno slova vyslovovat a odezírat nebo číst a psát. Jak si v dalších kapitolách vysvětlíme, lze během mluvení použít také různé pomocné symboly pro odezírávání. Mluvený jazyk lze i kódovat do znaků. Pak to ale není znakový jazyk, třebaže neinformovaní lidé jej se znakovým jazykem zaměňují. Znakový jazyk je na mluveném jazyce zcela nezávislý. Ačkoliv to už takhle vypadá složitě, ve skutečnosti je to ještě složitější. Tak například je-li zvolena psaná forma mluveného jazyka, je zde výběr z několika způsobů. Buď lze psát na podložku (papír, tabule,...), anebo "do vzduchu", jen prstovou abecedou. Při použití prstové abecedy je výběr mezi použitím jedné ruky nebo obou rukou. Podmínkou pro jakoukoliv komunikaci mezi neslyšícími lidmi je navázání a udržení zrakového kontaktu (Strnadová, 1998).

5.1 ORÁLNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE

Odezírání

Odezíráním nazýváme schopnost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to tedy specifická forma vizuální percepce řeči. Primárním záměrem řeči je vytváření její zvukové formy; proto vnímání jejích doprovodných projevů zrakem může nahradit vnímání mluvené řeči sluchem jen neúplně. S výukou odezírání se setkáváme u ohluchlých dospělých, zatímco děti, pokud se nejedná o dítě ohluchlé, bychom rádi přivedli k odezírání nenásilně, hravou formou tak, aby začaly odezírat spontánně.

Hand-Mund systém

Jedná se o systém manuálně-orální. Jde o druh fonetické prstové abecedy, která znázorňuje aktivitu té části mluvidel, již není při vyslovování možné vnímat zrakem (Sovák, 1965). Hand-Mund systém patří do skupiny fonomimických systémů, určených k podpoře výslovnosti a odezírání. K tomu se využívá pohybového znázorňování jednotlivých fonémů rukou, komunikační situaci lze doplnit i grafémem (Krahulcová, 2003).

Cued speech

„Cued speech je komunikační systém založený na využití kombinací tvarů prstů a poloh ruky, jež vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení.“ (Krahulcová, 2003, s. 252) Jeho základním principem je, že znaky informací na rty nepřemísťují, pouze je doplňují. Cued speech využívá pohybů rukou v kombinaci s řečí. Pohyb ruky

reprezentuje hlásky a neslyšícímu pomáhá pochopit prostřednictvím těchto znaků při sledování mluvčího to, co nemůže odezřít.

Pomocné artikulační znaky

V našich podmínkách bývají hojně využívány. Jejich význam spočívá v podpoře správné artikulace příslušné hlásky, současně splňují i funkci znaků prstové abecedy. Jejich počet je shodný s počtem hlásek mluveného národního jazyka. Jsou účinnou oporou při osvojování, fixaci a automatizaci správné artikulace, což je jejich výhodou ve srovnání se znaky prstové abecedy, které svým vizuálním charakterem mají vztah spíše ke grafémům. Pomocný artikulační znak usnadňuje správné vnímání polohy mluvidel, upozorňuje na specifika výdechového proudu (pocit tepla, chladu, měkkého hlasového začátku,...), na vibraci mluvidel při tvorbě znělých souhlásek a podobně (Krahulcová, 2003).

5.2 VIZUÁLNĚ-MOTORICKÉ ZPŮSOBY KOMUNIKACE

Česká znakový jazyk

Je definován Zákonem o znakové řeči z roku 1998: „Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořených specifickými pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ Celé znění Zákona o znakové řeči je uveden v příloze č. 2.

V užším významu je český znakový jazyk označením pro jazykový systém založený na vizuálně-motorické komunikaci pomocí symbolů. Patří mezi přirozený jazyk, jeho gramatika je zcela nezávislá na jakémkoliv mluveném jazyce (Krahulcová, 2003). Český mluvený jazyk a český znakový jazyk jsou dva zcela odlišné jazykové systémy. Zatímco první z nich je jazyk audio-orální, druhý je vizuálně-motorický. Tyto dva jazyky mezi sebou nejsou nijak příbuzné, přestože oba splňují základní podmínky přirozeného jazyka. Český znakový jazyk je příbuzný s ostatními národními znakovými jazyky. Na světě se nepoužívá žádný jeden univerzální znakový jazyk.

Znakovaná čeština

Umělý jazykový systém, jenž usnadňuje komunikaci mezi neslyšícími a slyšícími. Využívá gramatických prostředků češtiny, která je současně (hlasitě či bezhlasně) artikulována. Znaký českého jazyka jsou pohybem a postavením ruky ukazovány spolu s jednotlivými slovy českého jazyka (Zákon o znakové řeči, 1998).

Prstová abeceda

„Prstová abeceda je slovní vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen.“ (Krahulcová, 2003, s 217) Je dovozena z tvarů písmen. Uherík (1990) uvádí, že prstová abeceda podporuje proces analýzy a syntézy, čímž urychluje nácvik čtení a psaní a pomáhá překlenout diferenciaci mezi fonetickou a písemnou formou textu. Někteří autoři ji doporučují pouze jako pomocný prostředek při počátečním období rozvoje čtenářských dovedností, jiní pouze v nejnútnejších případech (Vitásková, 2000).

Prstová řeč je vizuální formou doslovného, přesného až absolutního tlumočení textu z hlediska formálního. Prstová abeceda je základem pro prstovou řeč.

Prstová abeceda vůbec není samostatným jazykem, ale kódem pro přenos hlásek ve slově, podobně jako Morseova abeceda. Je to způsob "psaní do vzduchu", ať již češtiny nebo libovolného jiného jazyka. (Někteří autoři však upozorňují, že když malé děti používají prstové abecedy, stává se pohyb rukou ve skutečnosti samostatným "znakem", právě tak jako čtení celých slov globálně, bez vnímání posloupnosti písmen.)

Existuje několik systémů prstové abecedy. Jednoruční systémy (viz. příloha č. 4) se mimo jiné používají v Severní Americe a ve Skandinávii. Každé písmo má svůj vlastní tvar ruky. V Anglii, Austrálii a části Britského společenství se používá dvouruční systém (viz. příloha č. 3).

5.3 JEDNODUCHÉ SYMBOLICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Jednoduché komunikační systémy jsou určeny pro ty děti nebo dospělé, kteří nemluví vůbec, nejsou schopni zvládnout jak orální, tak vizuálně-motorické formy jazyka, nebo se nelze spolehnout, že to, co říkají (ukazují) je vyjádřením toho, co si skutečně myslí, a pak pro ty, kteří nemohou samostatně spolehlivě ukazovat, co chtějí říci. Souhrnně lze říci, že jsou určeny pro velmi těžká postižení a postižení vícenásobná. Velká variabilita stupňů a typů postižení pak předurčuje i velkou variabilitu jednoduchých komunikačních systémů. Systém facilitované komunikace je založen na řízeném výběru předložených komunikačních jednotek k dorozumívání. Předkládaný slovní nebo i hláskový materiál může mít nejrůznější formy: od lístků s obrázky, symboly, piktogramy, písmeny nebo slovy, jejich vzájemnou kombinaci, mluvicí hračky a přístroje, až po počítačové zpracování komunikačního nabídkového listu. Systémy augmentativní komunikace (augmentace z lat. zvětšení, rozhojnění, stupňované rozvedení výrazu) jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností. Jejich účelem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování.

Systemy komunikace v každém z těchto systémů jsou i metajazykové prostředky, mimoslovní způsoby sdělování: pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby těla (kinetika), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), gesta (gestika), doteky (haptika), přiblížení a oddálení (proxemika), úprava zevnějšku a životního prostředí. Z jednoduchých netradičních komunikačních systémů slovních i neslovních jsou nejznámější facilitovaná komunikace Rosemary Crossleyové, facilitovaný znakový jazyk Makaton, který je již adaptován i ze znaků českého znakového jazyka neslyšících, edukativní systém Bliss a metody sociálního čtení.

5.4 METODY VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Na začátku této kapitoly bych ráda uvedla, že diskuse o různých vzdělávacích metodách se týká převážně těžce sluchově postižených dětí. V případě nedoslýchavých dětí by se měly zvažovat optimální způsoby vzdělávání pouze v případě, že jejich zbytky sluchu jsou tak malé, že neumožňují spontánní rozvoj mluvené řeči. Nedoslýchavé děti, pokud jsou včas vybaveny dobře přizpůsobenými elektronickými sluchadly, nepředstavují z hlediska vzdělávacích potřeb příliš problémovou skupinu. Měly by být vzdělávány v běžných školách jako integrované (ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem) nebo ve školách pro sluchově postižené podle orální metody.

5.4.1 Orální metoda

Hlavním znakem orální metody je vyloučení jakýchkoliv posunků ze vzdělávání neslyšících. Orální metoda se týká mluvené řeči. Sluchově postižené děti se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení

a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání a rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.

„Tato metoda preferuje prostředek na úkor cíle. Vyzdvihuje důležitost mluvené řeči nad obecné cíle vzdělávací – tedy přípravu na život ve společnosti a později též k dalšímu studiu. Považuje za nejdůležitější pro člověka jeho schopnost ovládnutí mluveného jazyka.“ (Keblová, 2000, s. 10)

Orální metodu lze rozdělit do tří skupin a to podle toho, jak tvrdý přístup je po dítěti vyžadován:

Ryzí orální metoda znamená vytváření mluvy a nácvik odezírání. Zakázána při ní je znaková řeč i prstová abeceda.

Aurálně-orální metoda (auris = ucho) využívá mluvenou řeč a odezírání řeči pro komunikaci neslyšících dětí mezi sebou a s nimi. Tato metoda klade velký důraz na včasné a trvalé používání vysoce kvalitního zesilování zvuku a výcvik sluchu. (Hrubý, 1999)

„Tzv. akupedisté se domnívají (ačkoliv mylně), že dítě má vždy zachováno nějaké zbytky sluchu, které je možno rozvinout tréninkem. Domnívají se, že zrakové podněty odvádějí pozornost dítěte od podnětů sluchových. Požadují proto, aby se na dítě mluvilo jen zezadu, aby nemohlo odezírat. Odezírání by mu totiž usnadnilo život a zmenšilo by jeho zájem o trénink zbytků sluchu.“ (Hrubý, 1999, s. 59)

Rochesterská metoda povoluje (i když s určitými rozpaky) psaní a využívá i prstovou abecedu. Zastánci této metody připouštějí, že je kruté nechat neslyšící dítě závislé pouze na odezírání. (Hrubý, 1999)

Orální metoda se používala od Milánského kongresu v roce 1880 do šedesátých let 20. století v téměř celé Evropě včetně Moravy. V Čechách bylo používání orální metody nařízeno až ve dvacátých letech 20. století. Oralisté považovali znakovou

neslyšící za „*tvory, kteří se nedokážou povznést na úroveň skutečného lidství.*“ (Hrubý, 1999, s. 61)

Dalším argumentem proti ukazování bylo: „*Jakmile se dítě naučí znakovat, nebude mít zájem mluvit.*“ (Hrubý, 1999, str. 59) Tato metoda v naší zemi vydržela přes dobu socialismu až do roku 1989.

Ve školách, kde se v dnešní době využívá orální metoda, může být jako pomocný prostředek využívána prstová abeceda a jednotlivé znaky. Ve školách, kde se vyučuje pouze orálně, můžeme o přestávkách vidět znakující děti, což bylo v dřívějších dobách zakázáno.

V dnešní době je naštěstí již známo, že nevhodné bylo plošné uplatňování orálních metod u všech dětí, tedy i u dětí s kombinovanou vadou. Dnes se tedy vychází z přístupu, že každé dítě je třeba posuzovat jednotlivě a pro každé pak zvolit jemu přirozený způsob vzdělávání, v němž se osvojení mluvené řeči jako prostředku a cíle vyučování nemusí vždy považovat za závazné nebo rozhodující. Toto je posouzeno psychologem spolupracujícím se speciálně pedagogickým centrem a rodičům dítěte je doporučen způsob vzdělávání dle předpokladů dítěte.

5.4.2 Totální komunikace

Prvně se objevila v sedmdesátých letech 20. století. Za zakladatele je považován Dr. Roy Holcomb z Kalifornie. O celosvětové rozšíření se zasloužil Dr. David Denton z Marylandu. U nás vyšla první zpráva o totální komunikaci od PhDr. Miloše Pudly v roce 1979 v časopise Gong. (Hrubý, 1999)

Totální komunikace odmítá použití pouze orální metody vzdělávání. Zahrnuje spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků dle dorozumívacích potřeb

a vyjadřovacích a přijímacích schopností účastníků komunikace. *„Pro sdělení informace využívá vedle mluvené řeči, posunky, znaky, prstovou abecedu, psaní a mimiku. Pro přijetí informace používá sluchově postižený sluchové vnímání (pomocí sluchadla), odezírání, vnímání posunků, znaků, prstové abecedy, mimiky a čtení. (Janotová – Svobodová, 1996, s.25) V totální komunikaci je častěji než znakový jazyk používán znakový národní jazyk – u nás znakovaná čeština.*

Jedná se spíše o filozofii přístupu ke sluchově postiženým než pouhou vzdělávací metodu. Cílem je zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými osobami a mezi nimi navzájem. Dítě má právo si samo svobodně zvolit způsob komunikace, který mu vyhovuje a který bude v rámci totální komunikace využívat. Totální komunikace respektuje dvě základní komunikační potřeby – umění naslouchat a potřebu být vyslyšen.

Aby byla totální komunikace u dítěte komplexně využívána, je důležitá podpora rodičů a jejich schopnost využívat všech prostředků totální komunikace.

5.4.3 Bilingvální vzdělávání

Bilingvismus, dvojjazyčnost, je schopnost ovládat dva jazyky. Existují různé názory na kvalitu osvojení a ovládnání těchto jazyků.

„Pokud mluvíme o bilingvismu lidí se sluchovým postižením máme na mysli znalost a používání znakového jazyka (primární jazyk neslyšících) a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí (národní jazyk).“ (Jabůrek, 1998, s. 5). Znakový jazyk je chápán jako primární jazyk, protože je prvním jazykem neslyšících. Mohou si jej spontánně osvojit a používat oproti jazyku mluvenému (i když se se znakovým jazykem někdy setkají např. teprve ve škole). Prvním předpokladem tohoto přístupu je

uznání znakového jazyka jako jazyka plnohodnotného a rovnocenného mluveným jazykům. Aby si jej dítě mohlo osvojit, musí se s ním setkávat každodenně.

S dětmi se od útlého věku komunikuje znakovým jazykem. Po zvládnutí znakového jazyka se dítě učí jazyk svého okolí pomocí čtení a psaní. Mluvený jazyk je poslední fází, která přichází po porozumění mateřskému jazyku čtením.

Znakový jazyk by měl být používán jako vyučovací jazyk (nelze při něm současně mluvit) a to i při osvojování mluveného jazyka většinové společnosti. Ten by se měli sluchově postižené děti učit stejně, jako se slyšící děti učí cizí jazyk. Děti se musí naučit překládat z mluveného do znakového jazyka a naopak.

Nedoslýchavé děti znakový jazyk mnohdy ani nepotřebují a jsou vyučovány převážně orální metodou. Často se jej ale učí dobrovolně, pro lepší porozumění se svými neslyšícími spolužáky.

Ve škole, kde se využívá bilingvální metoda, se musí plně a aktivně účastnit neslyšící pedagog, který plní funkci komunikačního a hodnotového sociálního vzoru (hlavně u dětí ze slyšících rodin). Zároveň je zde i slyšící pedagog jako dospělý model mluveného jazyka (zástupce slyšící společnosti a kultury).

Hlavní důvody zastánců bilingválního přístupu při vzdělávání a výchově dětí se sluchovým postižením:

- Znakový jazyk je jediný přirozený vizuálně-motorický komunikační prostředek, na jehož základě si může sluchově postižené dítě spontánně osvojit znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby.
- *„Mluvený jazyk je komunikační systém, který mu usnadní plné zapojení do společnosti, ve které žije, a který je komunikačním systémem většinové společnosti a asi v 90% případů je také jazykem jeho rodičů.“* (Jabůrek, 1998, s.19)

Principy a cíle bilingvního vzdělávacího programu

Mluvenou řeč nelze zvládnout bez současného vyučování znakového jazyka.

Znakový jazyk zajišťuje přirozené podmínky jazykového vývoje.

Užívání znakového jazyka neomezuje potřebu sluchově postiženého člověka dorozumívat se.

„Cílem bilingvního vyučování sluchově postižených dětí je normální jazykový vývoj v atmosféře porozumění a úspěchu.“ (Jabůrek, 1998, s. 20)

Bilingvní metoda se začala rozvíjet v 60. a 70. letech 20. století především ve skandinávských státech a USA po prokázání znakového jazyka jako plnohodnotného. Došlo k tomu především proto, že totální komunikace byla v těchto státech používána již dříve než u nás, a proto začalo docházet k dalšímu pokroku, jímž se stala bilingvní výchova a vzdělávání neslyšících (Jabůrek, 1998).

Dalo by se ale říci, že zakladatelem bilingvního vzdělávání u nás byl již ve čtyřicátých letech 19. století Václav Frost, ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé v Praze. Používal tzv. kombinovanou metodu, ve které využíval posunkovou řeč. Do školy přijal prvního neslyšícího učitele. Tato metoda se ve výuce osvědčila a převedena na orální metodu byla až v roce 1923 s příchodem tehdejšího nového ředitele Ústavu pro hluchoněmé v Praze, Aloise Nováka. (Hrubý, 1999)

V dnešní době vypadá bilingvismus v různých státech Evropy různě. Otázkou je, jak konkrétně má vypadat bilingvismus u sluchově postižených v České republice. Zůstává zde mnoho nevyjasněných otázek, na které ještě nebylo dostatečně zodpovězeno. Ty se ale ověřují na experimentálních vzdělávacích programech dle bilingvního modelu, které v dnešní době u nás probíhají v několika mateřských školách pro sluchově postižené a na prvních stupních několika základních škol pro sluchově postižené.

Podle mého názoru jde každému odborníkovi věnujícímu se profesi týkající se sluchově postižených dětí, učitelům sluchově postižených dětí, občanům z laické společnosti zajímajícím se o tuto problematiku, ale především rodičům sluchově postižených dětí o nejlepší způsob vzdělávání těchto dětí. Názory na tuto problematiku se ovšem mohou lišit a liší, jak jsem zjistila z několika rozhovorů vedených s učiteli sluchově postižených dětí a s rodiči sluchově postižených dětí. Obecně z těchto rozhovorů vyplývá, že zastánci bilingvální metody jsou především mladší lidé, kteří jsou podle mého názoru přístupnější novým metodám.

Doufejme tedy, že v co nejbližší době budou provedeny výzkumy týkající se vzdělávání sluchově postižených a ověřeny experimentální modely bilingvální metody a sluchově postiženým dětem bude nabídnut co nejefektivnější model vzdělávání, jako je tomu již v některých státech Evropy.

5.4.4 Důsledky sluchové vady pro dítě v systému vzdělávání

Důsledky sluchové vady se do vývoje dítěte promítají jak podle stupně postižení, tak podle toho, kdy vada vznikla a jakou mělo dítě péči.

U dítěte s vrozenou vadou nebo vzniklou v raném věku je blokován nebo deformován rozvoj řeči. Myšlení bývá deformováno pouze tehdy, není-li používán žádný jazyk. Z toho tedy vyplývá, že komunikujeme-li s dítětem dostatečně jiným komunikačním systémem (např. znakovým jazykem), myšlení deformováno být nemusí. Naproti tomu vada získaná v pozdějším věku ovlivňuje a deformuje funkce, které již byly vytvořeny.

Sluchová vada omezuje rozvoj dítěte již od raného věku a její důsledky se značně projevují i v procesu vzdělávání. Je ochuzeno o spontánní učení a dostatek zážitků a zkušeností získaných sluchovou cestou, z čehož vyplývá, že je potřeba mu dát

možnost a prostor tyto informace získat. Základem pro kvalitu vzdělávání je převážně volba vhodného komunikačního systému, na jehož základě může dítě rozvíjet své předpoklady a schopnosti a získávat nové vědomosti. Těžko můžeme dítě naučit, nerozumí-li nám. Na základě dobrého komunikačního systému je dále třeba používat vhodné způsoby pro výuku nových znalostí uzpůsobené sluchovému postižení. Důležitou součástí vzdělávání sluchově postižených je speciální logopedická péče.

6 ČTENÍ

Čtení a psaní jsou nejvyšší formy řeči. Dovednost čtení dává dobré předpoklady k tomu, aby dítě bylo schopné porozumět tištěné a psané řeči. Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nezbytně zapotřebí souhry jednotlivých základních schopností: zrakového rozlišování tvaru, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, nebo je naopak rozkládat. Kromě toho naučit se číst s porozuměním klade také poměrně velké nároky na psychickou vybavenost dítěte. Po osvojení znalosti grafického vyjádření slov musí být dítě schopné převést tato slova v mluvenou řeč takovým způsobem, aby text četlo a pochopilo jeho obsah. Porozumění čtenému textu závisí i na veškerých dosavadních zkušenostech a vědomostech, které dítě nabylo, a dále na jeho celkovém vývoji, na úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby.

Za normálních okolností má dítě v určitém věku tyto schopnosti rozvinuté do žádoucí míry a čtení se pro ně nestává problematickým. Jestliže některá z výše vyjmenovaných základních složek není zcela funkční nebo je narušená (či dokonce zcela chybí), mohou ve výuce čtení nastat obtíže.

6.1 ČTENÍ A ČINNOST MOZKOVÝCH HEMISFÉR

Po stránce fyziologické je řeč, a tím i čtení, ovlivňována oběma mozkovými hemisférami současně, každá hemisféra při tom ovlivňuje jiné funkce. Pro znázornění si můžeme rozložení funkcí obou mozkových hemisfér představit zhruba takto (Matějček, 1995, s. 37):

Levá hemisféra

Řeč – slova a věty

Slabiky (jako fonetické jednotky řeči)

Melodie

Konfigurace písmen, která znamenají slovo

Analyticko-syntetizační činnost (např. analýza slova v hlásky)

Pravá hemisféra

Přírodní zvuky a hluky

Izolované hlásky – fonémy

Rytmus

Prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary

Holistické, globální vnímání, emocionální složky vjemů

Při vnímání řeči je nutná kooperace obou hemisfér a zvláště významná je tato součinnost při vyšších formách sdělovacího procesu, jakými jsou čtení a psaní. Levá hemisféra provádí pohotověji a kvalitněji operace analyzační a syntetizační, pravá lépe zpracovává podněty celostní. S pomocí levé mluvíme a rozumíme řeči, pravou zpracováváme tvary, orientujeme se v prostu, převádíme své zrakové představy do grafické podoby. Typickou činností levé hemisféry je rozkládání slov ve slabiky a hlásky, čili sekvenční časové analýzy. Pro dítě, které se má začít učit číst, z toho vyplývá, že dokud se seznamuje s písmeny jakožto tvary a dokud hláskuje, zaměstnává především pravou hemisféru. Jakmile však dospěje do stadia, kdy začne číst slova a chápe jejich obsah, pracuje převážně hemisféra levá.

6.1.1 Co přináší dítěti čtení

Není sporu, že čtení má nesmírný přínos pro rozvoj osobnosti. Četba obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Čtení knížek ve čtenáři vzbuzuje emoce, představy, vzpomínky, seznamuje jej s veškerými oblastmi lidského poznání, které doposud neznal. Umožňuje mu identifikovat se s hrdinou, s prostředím, s dobou. Ukazuje mezilidské vztahy a pomáhá mu i porozumět sobě samému. Literatura rozšiřuje náš kontakt se světem, spojuje nás s minulostí, uchovává naše kulturní hodnoty pro budoucnost. Pomocí četby se rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásoba dítěte, zlepšují se jeho vyjadřovací schopnosti, rozvíjí se jeho myšlení (Tymichová, 1985) .

Smetáček (1973) dokonce hovoří o několika základních funkcích, které kniha v životě člověka plní. Jako první lze zmínit funkci rekreační a zábavnou. Četba je činností odpočinkovou, umožňuje čtenáři změnit činnost, oddělit se od vnějšího, skutečného světa a získat jejím prostřednictvím takové zážitky, jaké by v běžném životě získat nemohl. S rekreační funkcí souvisí i funkce úniková. Četba může člověku pomoci dočasně snížit napětí tím, že mu (byť na krátkou dobu) poskytne iluzi takového života, na němž by se rád podílel. Za základní funkci bývá obecně považována funkce informační. Kniha má také funkci utvrzovací. Může čtenáři potvrdit, nebo naopak mu vyvrátit jeho vlastní názory, postoje a konání. Nikoli z vlastností knihy, ale ze způsobu, jakým je využívána k potvrzení statusu čtenáře, vyplývá její prestižní funkce. Důležitou roli má také funkce estetická, projevující se v harmonizování osobnosti. Čtenář se prostřednictvím knihy učí poznávat zákony uměleckého vyjadřování, čímž zjemňuje svůj vkus.

6.2 ČTENÍ A PORUCHY SLUCHU

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že sluchové vady mají nepříznivý vliv na čtení a pravopis obecně. Základní nevýhodou sluchově postiženého dítěte je nedostačující funkce sluchového ústrojí, které tak není schopno plnohodnotně zajistit příjem a zpracování zvukových informací. Sluch má navíc i polysenzorickou funkci, ovlivňuje nejen komunikační schopnosti, ale i další psychické funkce (jako pozornost, vnímání, myšlení, paměť a citové procesy), které se při čtení uplatňují. Narušení sluchového ústrojí má tedy za následek omezené a zkreslené sluchové vnímání, opožděný vývoj řeči a omezenou slovní zásobu (Vaněčková, 1996).

6.2.1 *Vliv sluchového postižení na osvojování si čtenářských dovedností*

Čtení může mít pro dítě se sluchovým postižením ještě důležitější význam než pro dítě slyšící. Dle Červenkové (1999) sleduje čtení u osob se sluchovým postižením tři základní cíle. Prvním z nich je cíl obecný, zahrnující porozumění psanému textu, získávání nových poznatků a kulturního povědomí. Další cíl je rehabilitační, kdy si dítě při četbě rozšiřuje slovní zásobu, učí se poznávat nové gramatické jevy a zároveň si prostřednictvím hlasitého čtení může zlepšovat výslovnost. Konečně třetí cíl je sociálně-adaptační. Velký význam může mít zejména u dětí se sluchovým postižením, které vyrůstají ve slyšících rodinách, v nichž často bývá jediným komunikačním nástrojem mluvený jazyk.

Široká veřejnost většinou nepovažuje vadu sluchu za příliš závažné postižení. Jedním z důvodů, proč k tomu dochází, je dle Hrubého (1998) skutečnost, že většina laiků a bohužel i řada odborníků je toho názoru, že dítě se sluchovým postižením lze téměř normálně vzdělávat díky tomu, že se může naučit bez problémů číst. Většina toho, co tvoří naše vzdělání, je přece uložena v psaných textech. Písmo je přístupné

smyslům lidí se sluchovým postižením, protože je viditelné. Zdá se tedy, že by potíže se čtením a psaním mít neměli. Strnadová (1999) však upozorňuje, že tak by tomu mohlo být v případě, že by se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Písmo je však grafickým záznamem mluveného jazyka a v jeho použití se tudíž odráží míra jeho znalosti jak při čtení, tak při psaní. Slyšící dítě umí používat jazyk dříve, než se naučí číst a psát. Prostřednictvím čtení a psaní tak jen poznává jinou podobu téhož jazyka. Naopak dítě se sluchovým postižením se prostřednictvím písma s češtinou teprve seznamuje.

Pokud dítě neslyší, nedokáže vnímat významotvorné zvuky mluveného jazyka (tzv. fonémy) a proto je nedokáže identifikovat ani vydělit, natož k nim přiřazovat písmena (grafémy). Dochází tedy k tomu, že se nemůže učit mluvený jazyk stejně jako dítě bez sluchového postižení. Když se potom dítě se sluchovým postižením učí číst, čte vlastně v jazyce, který nezná. (Macurová, 1999) Čtenářům se sluchovým postižením většinou nečiní potíže technické čtení. Problémy se však objevují ve čtení s porozuměním, pro něž jsou důležité určité mentální předpoklady, ale i životní zkušenosti jednotlivých čtenářů a jejich jazyková praxe.

6.2.2 *Jak těžké je číst*

Někteří lidé si myslí, že když neslyšící mají oči, mohou přece číst a získávat všechny potřebné informace čtením. Neslyšící samozřejmě oči mají a číst mohou, ale je to pro ně náročnější než pro běžného slyšícího člověka. Slyšící člověk čte tak, že uvidí slovo a mozek ho nejprve rozpozná jako text. Potom ho převede do zvukové podoby, aktivuje centrum sluchu a slovo se v podvědomí "přehraje", takže slovo v podvědomí slyší.

Neslyšící člověk slovo jen vidí jako shluk písmen a maximálně si pod ním může představit odpovídající znak znakového jazyka. Představte si, že jste nikdy neslyšeli, jak

písmena zní. Není to jen něco podobného, jako když nevíte, jak se čtou anglická nebo francouzská slova. Neznáte žádný zvuk pro písmeno A, B, nebo C. Jsou to jen čáry. Něco podobného, jako když otevřete japonskou knihu (pokud neumíte japonsky). A jednotlivá písmena, když se poskládají za sebe, tak tvoří slova a v češtině se ještě nad některými písmeny někdy píše čárka, jindy háček a jindy nic.

Čeština je krásný a malebný jazyk a také pěkně složitý. Se svými sedmi pády a třemi rody dělá spoustu problémů cizincům, kteří ji mohou slyšet. Znakový jazyk (podobně jako např. angličtina), ale nic jako skloňování nemá, nebo rody nemá. Nepotřebuje je. Stůl je zkratka stůl a všechny vazby se vyjádří pomocí vztahů (poloh) v trojrozměrném znakovacím prostoru, nebo pořadí znaků ve větě.

Kromě gramatiky mají neslyšící problémy se slovní zásobou, protože jsou od malička odříznuti od zdrojů informací. Slyšící denně poslouchají rádio, dívají se na televizi, rozšiřují si slovní zásobu ve škole a stále ji používají. Neslyšící slova, která nepotřebují, většinou neznají. Někteří neslyšící např. neznají slovo žehlička, přestože každý den žehlí prádlo (Strnadová, 1998).

6.2.3 Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení

Slyšící dítě zná a umí používat jazyk dávno předtím, než se naučí číst a psát. Poznává jen jinou podobu téhož jazyka. Naproti tomu neslyšící dítě se seznamuje s češtinou teprve prostřednictvím písma. Naučí se písmena, ale přesto nerozumí významu pro něj dosud neznámých slov. Písmo je viditelné, a tedy přístupné smyslům neslyšících lidí. Teoreticky by jim tedy nemělo dělat velké potíže číst a psát. Mnoho slyšících lidí se domnívá, že neslyšící lidé dobře čtou a píšou. Bylo by to snadné, kdyby se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Jde-li však o grafický záznam mluveného jazyka, pak se v použití písma odráží míra znalosti tohoto jazyka jak při

čtení, tak při psaní. To znamená, že pouhá znalost písmen ještě nezaručuje funkční gramotnost v pravém slova smyslu.

Neslyšící dítě je tedy v jiné situaci. Potřebuje pomoc k tomu, aby porozumělo významu psaného textu. Jinak si takto sice osvojí mechanické čtení bez porozumění, ale ne jazyk. Když člověk umí číst jen mechanicky bez porozumění, není motivován k četbě. Není přitom podmínkou, aby dítě umělo napsaná slova dobře vyslovit. To trvá příliš dlouho, ztrácí se tím drahocenný čas a výsledky neodpovídají námaze dítěte i učitele. Abychom mohli neslyšícímu dítěti pomoci porozumět psanému textu, musíme si ujasnit, co neslyšícím lidem dělá při čtení největší problémy.

Problémů je mnoho, Strnadová (1998) uvádí tyto:

Malá slovní zásoba

Projevuje se u většiny neslyšících, avšak u každého z nich individuální způsobem. Například když mají dva neslyšící malou slovní zásobu, mohou ji navíc mít obsahově různou. A tak jeden z nich zná slovo, které nezná druhý, a naopak.

Význam nového slova si neztotožní s pojmem, který již zná.

I když neslyšící člověk zná pojem pro některý jev a má pro něj znak, často mu chybí znalost příslušného slova v mluveném jazyce. Stává se, že se neslyšící děti ve škole naučí vyslovovat, číst a psát slova, jejichž význam jim není jasný. Obvykle je to tehdy, když není použit znakový jazyk k vysvětlení neznámých věcí a jevů. Děti se naučí z paměti něco, čemu ve skutečnosti nerozumí. V dospělosti pak neumějí pojmenovat ani věci denní potřeby. Žena, která vyrostla v internátu, používá například cedník, ale neví, jak se ta věc jmenuje. Když se s tím slovem setká, neví, co to je.

Nezná pojem, který slovo představuje.

Pokud daný pojem představuje zvukové jevy, pak někdy nestačí vysvětlení ve znakovém (ani v žádném jiném) jazyce. Jde-li o vyjádření nějakého specifického zvukového efektu, i po vysvětlení půjde o nejasný pojem. Slyšící dítě má zvuky ještě předtím, než pozná jejich názvy. Naproti tomu neslyšící dítě se ve škole může učit, že kvákání je zvuk, který vydává žába, že stromy šumí, voda bublá, ale nevybaví si představu tohoto pojmu. Například příběh: „*Něco žbluňklo, v trávě zašustilo a ozvalo se kvákání. A pak bylo zase ticho, jen vítr šuměl v korunách stromů.*“

Nezná morfologii slov.

Smysl sdělení se mění při změně koncovek. Také nedostatečná znalost gramatických pravidel bývá závažnou bariérou pro neslyšícího člověka s malou znalostí češtiny. Znamé slovo nerozpozná v jiném tvaru nebo je zamění s jiným významem.

Stává se to zvláště dochází-li ke změně kmenové hlásky:

jdu – šel jsem

jede – jet

Význam nového slova zamění se slovem jiným, již známým a hláskově podobným.

hřát x hrát

Nezná některá synonyma. Pro určitý pojem zná jedno slovo, s jiným si jej nespojí.

pracovat x dřít x lopotit se

Nezná některá homonyma. Totéž slovo nezná v jiném významu.

Jeřáb může být jako stroj, tak i pták nebo strom.

Kohoutek může být pták, uzávěr vody nebo účes dítěte.

Ucho může být u hrníčku nebo u člověka.

Dvě různá slova, která se náhodně podobají, může významově zaměnit, i když v základním tvaru se liší.

mezi x na mezi

pila (napila se)

pila (nástroj)

pila (závod na zpracování dřeva)

Nerozpozná odlišnost významu při změně délky samohlásky.

paní x páni

péče x peče

Nezná hovorové a obecné české výrazy.

Věta: „*Střelil kolo za pět stovek.*“ může být nesrozumitelná pro toho, kdo neví, že „střelit“ v tomto případě znamená „prodat“. Na druhé straně „*střílet*“ není to samé co „*prodávat*“.

Nezná frazeologii a obrazná rčení.

Zkusíme si představit doslovný význam těchto slovních spojení:

Hřál hada na prsou. Dívka celá rozkvetla. Hned byl na koni. Měla nervy v kýblu.

Nezná konvenční pravidla.

Jestliže někdo neví například o existenci vykání a tykání, pak mu to může ztížit porozumění psaného textu. Slovesné tvary v jednotném a množném čísle jsou rozdílné.

Nezná způsob, jakým se slova sdružují do vyšších celků.

Člověk, který nezná gramatiku daného jazyka, může znát i všechna použitá slova, a přesto nepochopí význam sdělení. Význam sdělení není jen součtem významu použitých slov. Sdělení nabývá na významu teprve určitým způsobem vázání slov do vět a vět do souvětí. Smysl sdělení je modifikován také pořadím slov ve větách.

Každý z těchto výše popsaných důvodů by sám o sobě stačil k tomu, aby docházelo k nedorozuměním a omylům v každodenním kontaktu s jazykem, který málo

ovládáme. To vše způsobuje, že neslyšící člověk s malou znalostí českého jazyka (či jiného užitého jazyka) velmi obtížně dešifruje obsah informací z běžného psaného textu, přestože zná použitou abecedu.

Když člověk umí číst jen mechanicky bez porozumění, není motivován k četbě. Vzniká tak začarovaný kruh: Neslyšící člověk nerad čte, jestliže nezná jazyk a čtenému textu nerozumí. A protože málo čte, má méně příležitosti daný jazyk lépe poznat.

Tím je neslyšící člověk odrazován od četby, která by jinak byla nejen vhodným modelem k osvojení si jazyka, ale i cenným zdrojem informací.

Tuto situaci by snad bylo možno řešit tak, že by se neslyšící děti po osvojení znakového jazyka seznamovaly s písemnou formou češtiny poté, co již znají obsah sdělení ve znakovém jazyce. Měl by se používat přirozený znakový jazyk, nikoliv znakovaná čeština. Takto si mohou rozšířit slovní zásobu, „okoukat“ gramatiku (důležité je umět ji odlišit od gramatiky znakového jazyka, aby nedocházelo ke směšování) a získávat tímto způsobem informace. Když bude znát jazyk, byť v písemné podobě, bude se lépe a ochotněji učit mluvit, a hlavně bude mít o čem mluvit.

Důležitou roli zde také mohou sehrát televizní titulky. Neslyšící člověk, který sleduje titulky, zpočátku rozumí málokterým slovům, ale ve spojení s obrazem si smysl některých častěji opakovaných slov může postupně domyslet. Navíc již zná příběh – alespoň zhruba. V této situaci mu můžeme nabídnout knihu, ve které je stejný příběh. Předchozí znalost příběhu jim pomůže orientovat se v textu a rozšiřovat slovní zásobu. K rozšiřování slovní zásoby jsou také vhodné takové knihy a časopisy, kde je hodně ilustračních obrázků.

Další důležitou věcí je, aby dítě vidělo své rodiče často číst a aby mu rodiče vyprávěli, co se z knih dozvěděli. Aby si s dítětem nad knihou vyprávěli. Dítě získá zájem o knihy, s pomocí lidí jemu nejbližších se postupně naučí porozumět novým slovům (Strnadová, 1998).

6.2.4 Jak číst s neslyšícím dítětem

Když začínají neslyšící děti číst, mají rozdílné znalosti, zdroje a schopnosti využití jazyka k vyjádření svých znalostí. Proces čtení vyžaduje, aby čtenáři převedli psanou formu použitím svých znalostí a jazykových kompetencí. Avšak neslyšící děti nepřicházejí do školy vybaveny stejnou znalostí jazyka jako děti slyšící. Většina prelingválně a těžce sluchově postižených jedinců má potíže naučit se číst. Objevují se proto následující otázky: „Používají neslyšící tu stejnou čtecí strategii jako jejich slyšící vrstevníci? Mohou ty stejné techniky používané slyšícími být smysluplně aplikovány i u neslyšících jedinců?“

Jestliže je ztráta prelingválního původu, orální jazyk a řeč se zřejmě nerozvine spontánně a bude opožděna. To negativně ovlivňuje schopnost odhalit a zpracovat orální jazyk a zvuky z prostředí. Mnoho neslyšících se spoléhá více na zrak než na sluch jako na primární způsob komunikace a učení, a tak používají některé formy znakového jazyka. Vývoj čtenářského procesu se postupně mění od počátečních znalostí, které se učí podle předepsaných osnov, až ke strategicky založenému, smysluplnému, interaktivnímu procesu, kterého čtenář dosáhne. Tento vývoj vytváří výzvu pro učitele, kteří by měli přizpůsobit hodiny cvičením, které jsou vhodné pro rozvoj gramotnosti. Učitelovy znalosti stojí na počátku vzdělávání a čtenářského procesu, kdy se postupně z každého studenta stává čtenář. To je někdy pro učitele, který pracuje s neslyšícími, problematické, neboť u neslyšících se objevuje nejen rozličnost jazykového rozvoje, jak mluveného, tak i znakového, ale i rozdílné znalosti a různé typy sluchového postižení. Proto je důležité, aby se učitel zaměřil na jedinečnost každého dítěte, což se ukazuje jako nejdůležitější prvek vzdělávání neslyšících. Avšak existují i některé společné prvky vzdělávání, které jsou vhodné pro všechny.

6.2.5 Metody nácviku čtení

Příprava na čtení začíná hluboko v předškolním věku, ještě před vstupem do mateřské školy a dokonce (pokud jde o vnímání poezie) již ve věku kojeneckém. Pokud jde o děti s velmi těžkou sluchovou vadou, kde rozvíjení fonemického sluchu je velmi těžké, ne-li nemožné, spočívá vlastní příprava na čtení zejména v rozvoji zrakového vnímání. Jde o nejrůznější hry s obrázky, spočívající v hledání podobností a rozdílů, cvičení očních pohybů cestováním v bludišti apod. Nepřeberné množství těchto her a hříček nabízejí dětské časopisy.

Metoda globálního čtení

Metoda nácviku globálního čtení spočívá v tom, že dítě se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. Již 3-4leté dítě se naučí ke své fotografii přiřadit své napsané jméno a nesplete si je se jmény spolužáků. Stejným způsobem se naučí slova *máma, táta, babi, auto, míč,...* atd. Tímto způsobem – který se používá ve většině mateřských škol pro děti s vadami sluchu – jde ze začátku čtení rychleji a snáze, protože dítě nemusí rozeznávat každou jednotlivou hlásku. Problém však nastane při četbě nových slov, zejména takových, kdy pojem nelze nakreslit.

Metoda analyticko-syntetická

Ve školách pro slyšící děti se vesměs používá metoda analyticko-syntetická, která předpokládá, že čtenář si uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova a že je schopen provádět zvukovou analýzu a syntézu slov. Další předpoklad je znalost písmen jako grafických podob jednotlivých hlásek, s nimiž se dítě seznámilo při cvičení fonemického sluchu. Sluchový vjem hlásky je navíc podporován vlastní činností

mluvidel. Při nácviu čtení touto metodou se navzájem prolíná několik analyticko-syntetizačních činností:

Analýza a syntéza akusticko-kinestetická

Dítě dělí slova na slabiky a hlásky, rozlišuje jednotlivé konkrétní hlásky sluchem i vnímáním artikulačních pohybů mluvidel a uvědomuje si jejich pořadí (analýza) ve slově. Naopak dovede spojit jednotlivé hlásky a slabiky (syntéza) ve slovo.

Analýza a syntéza optická

Při této analýze dochází k rozlišování a poznávání písmen zrakem. Dítě tak zrakem dělí slova na jednotlivé slabiky písmena (analýza) a dokáže z písmen složit slabiky a slova (syntéza).

Analyticko-syntetizační činnosti v oblasti sluchu a zraku se při čtení neustále prolínají v různém pořadí. Čtoucí dítě provádí nejdříve optickou analýzu slova, poznává písmena, vidí ve slově slabiky a spojuje je ve vyslovené slovo (syntéza akusticko-kinestetická).

Howe (1997) je toho názoru, že „ve skutečnosti se nejedná o dvě rozdílné metody. Spíše jsou to dva přístupy ke čtení slov, a každý z nich má při čtení své místo. Dnes se užívají obě metody společně“.

Ze začátku, pro přečtení obsahově známého textu, globální metoda postačí. Takto se spontánně naučí číst některé slyšící děti. Nad textem říkadél, která znají nazpaměť, si ve svých leporelech ukazují tak dlouho, až opravdu začnou číst.

I děti se sluchovou vadou, které začínají číst globální metodou, jsou nakonec schopny rozložit slova na písmena a z nich vytvořit slova nová.

6.2.6 Problematika čtení sluchově postižených z hlediska celoživotního vzdělávání

Je obecně známo, že dospělý neslyšící sáhne po delším psaném textu zpravidla jen za mimořádných okolností. Problémy nejsou samozřejmě v technice čtení. Jeho obtíže spočívají v těchto oblastech:

1. Oblast lexikální – nižší slovní zásoba, nepřesné vymezení obsahu mnoha pojmů, problémy v morfologii.
2. Oblast syntaxe – problémy ve znalosti jazykových prostředků, jimiž vyjadřujeme vztahy mezi slovy a mezi větami.
3. Oblast frazeologie – problémy ve znalosti ustálených obrátů, rčení a frází, přenesených významů.

Z hlediska potřeby celoživotního vzdělávání, profesionálního růstu, často potřebné rekvalifikace je nevyhnutelně tyto problémy řešit. Perspektivně snad formami večerních kurzů pro sluchově postižené, v klubech určených pro sluchově postižené seniory. Tady je žádoucí rozvoj andragogiky pro speciální pedagogiku a zvláště pro surdopedii. Oblasti působení v této věkové kategorii z hlediska podněcování sluchově postižených k celoživotnímu vzdělávání jsou tyto.

- zvyšování asertivity,
- snižování frustrací,
- snižování agresivity,
- podporování integrace ve všech oblastech plného života,
- zvyšování právního vědomí,

- zkulturování konzumního stylu života,
- zvyšování výkonnosti a s tím související vytváření kultury minoritní společenské skupiny sluchově postižených, tvorba kulturních hodnot.

To vše přímo souvisí s touhou po získání dalších a dalších poznatků i v dospělosti. To vše rovněž zvyšuje sebevědomí neslyšících při alternativních formách komunikace se slyšícími v běžném životě. (Krahulcová, 2001)

6.4 PSANÁ PODOBA JAZYKA V KOMUNIKACI TĚŽCE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Osvojit si psanou podobu jazyka znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou. Psaná podoba jazyka není jen jednoduchým převodem mluvené řeči do znaků psaných. K tomu, aby si sluchově postižené dítě osvojilo psanou podobu jazyka, nestačí ovládat jenom techniku čtení a psaní. Psaná podoba jazyka je zvláštní řečová funkce, která se od ústní mluvené formy liší svou stavbou i způsobem fungování. Osvojení psané formy řeči je i pro slyšící dítě poměrně obtížné. Náročnost je dána tím, že sama stavba, syntax psané řeči, je jiná, mnohem rozvinutější střízlivější, než je tomu u stavby mluvené řeči. A to je ještě ulehčeno faktem, že slyšící dítě ovládá přiměřeně dobře mluvenou řeč dříve, než se začne učit řeči písemné. Pochopení psaného textu vyžaduje větší soustředěnost i větší podíl volní stránky psychiky. Psaná podoba jazyka je mnohem abstraktnější než mluvená řeč. Při jejím vnímání není možné opřít se o situaci, mimiku, posunky a gesta spoluhlavícího, což vše napomáhá porozumění obsahu mluvené výpovědi. I pro slyšící dítě je poměrně obtížné sladit rozdíly mezi zvukovou a písemnou stránkou jazykového projevu.

Psaná podoba jazyka plní v komunikačním systému sluchově postižených významnou úlohu. Její různé funkce odpovídají věkovým obdobím:

- osvojování psané podoby jazyka v předškolním období globálním čtením,
- analyticko-syntetické čtení a psaní ve výukovém procesu sluchově postižených.
- problematika čtení sluchově postižených z hlediska celoživotního vzdělávání a možnost vizuální komunikace. (Krahulcová, 2001)

7 ÚPRAVA TEXTU

7.1 VÝBĚR KNIHY PRO ÚPRAVU

Vybrat dítěti vhodnou knížku ke čtení či k úpravě není snadné a nelze vytvořit univerzální seznam doporučené četby. Každé dítě nebo skupinu dětí, pro které chceme knížku upravovat, bychom měli dobře znát. Při výběru vhodné knihy je totiž důležité snažit se porozumět současným možnostem budoucího čtenáře, vývojové úrovni a aktuálním potřebám či problémům, které právě řeší. Tyto znalosti nám umožní mnohem lépe vybrat knížky, které děti se zájmem přijmou. Pomoci nám mohou samotné děti. Možnost účastnit se výběru knížky totiž významně zvyšuje ochotu číst. Této skutečnosti bychom měli využít a spolu s dětmi vhodnou četbu najít. Skutečnost, že budeme literaturu vybírat s dětmi, jim později může pomoci v samostatném rozhodování při výběru knihy. Zpočátku není důležité, zda si dítě k četbě zvolí knihu pohádek, román či encyklopedii. Hlavní je, aby četlo rádo a se zájmem. K četbě jiných žánrů či složitějších textů se může postupně později propracovat.

Důležité je, aby se kniha, kterou pro společnou četbu s dětmi vybereme, líbila také nám samotným. Dítě velmi dobře vycítí, že mu četbou chceme prostředkovat něco pěkného, i pro nás zajímavého, a bude mnohem aktivněji spolupracovat než nad textem, který bychom s ním četli jen „z povinnosti“. Může se stát, že knížka, která se líbí nám, dítě nezaujme. V takovém případě bychom neměli dávat příliš najevo své zklamání. Můžeme dítěti říci, proč jsme knihu vybrali a vyjádřit naději, že se k ní někdy vrátíme. Společně je potom třeba vybrat jinou knížku. Snažíme se, aby četba byla pro dítě žádoucí a přitažlivou záležitostí, na kterou se těší.

Hodnota každé knížky je pro čtenáře zcela subjektivní. Jeho vlastní prožitek při čtení je mnohem důležitější než to, co je objektivně na stránkách knihy. Pokud se knížka nesejde se zájmem, vyladěním a psychickou připraveností dítěte, neuspěje ani

prověřený titul. Obecně lze tedy doporučit, abychom se při výběru knížky snažili vzít v úvahu:

- duševní úroveň dítěte
- stav rozvoje řeči
- čtenářskou vyspělost
- zájmy a záliby dítěte
- náročnost textu – tedy jazyk, jakým je kniha napsána (Poul, 1991).

7.2 VYTVÁŘENÍ UPRAVENÝCH TEXTŮ

Texty, které by odpovídaly aktuální jazykové kompetenci neslyšících a usnadňovaly první kroky v chápání recipovaného textu, je možné vytvářet tím, že se z jednotlivých titulů beletrie po zralé úvaze vypustí nebo upraví ty pasáže, o nichž můžeme předpokládat, že budou jazykově méně zdatnému recipientovi činit největší potíže. Při této úpravě musíme počítat s tím, že sluchově postižení mají nedostatečně zvládnutý majoritní jazyk, tedy češtinu ve všech jejích rovinách. V případě, kdy je sluchově postižený uživatelem mluveného i znakového jazyka současně, může docházet k vzájemné interferenci obou jazyků. Jsou-li oba jazyky vůči sobě rezistentní, je velká pravděpodobnost, že budou navzájem neprostupné. V případě, že sluchově postižený čtenář je schopen alespoň částečně si uvědomit rozdílnost obou jazykových systémů, můžeme očekávat, že porozumění obsahu bude znesnadňováno vzájemnými interferencemi méně (Daňová, 2008)

Recepce psaného textu je pro neslyšícího jedince často velmi náročná. Pomineme-li všeobecně menší oblibu čtení u celé populace, kdy většina dětí v období primárního a sekundárního stupně vzdělávání dává přednost televizi, videu a filmům,

pak největší překážkou čtení u neslyšících dětí je jejich nedostatečná znalost českého jazyka. Vážné narušení všech jazykových rovin způsobuje, že neslyšící dítě není k recepci textu náležitě vybaveno a musí vyvinout velké úsilí, aby bylo schopno číst s porozuměním. Vynaložené úsilí však většinou neodpovídá dosaženým výsledkům – neslyšící dítě je učiteli i rodiči neustále motivováno k maximálnímu úsilí, ale čtenému textu zpravidla stále zcela nerozumí.

Jednou z možností, jak neslyšícím dětem čtení zpřístupnit a usnadnit, aby se recepce textu stala, alespoň do určité míry, příjemným zážitkem, je originální text upravit. Při modifikaci originálního textu s cílem vytvořit upravený text jde o přepis z výchozího do cílového jazyka, kterým je vždy čeština. Nejedná se tedy o dva různé jazyky, které by se lišily v oblasti významových složek denotačních, konotačních i pragmatických a přepis tak může splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci. Při funkční ekvivalenci nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace (Daňová, 2008)

Objem informací převáděných z výchozího textu do cílového však zpravidla nebývá totožný, neboť je modifikována jak délka textu, tak jeho obtížnost. Je důležité, aby bylo dosaženo adekvátního účinku přeepsaného textu, a způsob, jakým jsou informace zprostředkovány, by měl respektovat jazykovou vybavenost neslyšícího dítěte. U většiny neslyšících čtenářů lze však jen obtížně stanovit obecnou rovinu porozumění, která by umožnila snadnou recepci literárních textů a předala čtenáři informaci jak věcnou, tak i estetickou. Literární texty totiž v mnohem větší míře než učebnice českého jazyk, z nichž především neslyšící děti čerpají informace o jazyce, užívají různé funkční styly, několikanásobnou komunikační strukturu (primární, sekundární, terciární, atd.), retrospektivu, kdy posloupnost událostí musí čtenář vyvodit s pomocí inferencí, frazeologie, která se často mění při použití v konkrétních komunikačních situacích atd.

Již při prvním zamyšlení nad přepisem textu je třeba rozhodnout, které informace ve výchozím textu jsou relevantní, tudíž budou, byť v pozměněné formě, zachovány, a které jsou redundantní, tudíž jejich vypuštění nenaruší celkovou soudržnost cílového textu. Není to rozhodnutí jednoduché, protože výběr informací do cílového textu ovlivňuje řada objektivních i subjektivních faktorů, mezi něž, kromě již zmiňované jazykové kompetence neslyšících čtenářů, patří jazykové i osobní předpoklady toho, kdo úpravu provádí, a toho, kdo se podílí na ověřování pracovních verzí cílového textu. Zejména komprese textu musí být promyšlená, neboť neslyšící čtenář má jen omezenou možnost doplnit si vypuštěné informace z kontextu prostřednictvím odvozování – brání mu v tom malá zkušenost s užíváním českého jazyka (Souralová, 2002).

Při přepisu z výchozího textu do cílového často dochází k přidávání informací, které jsou nezbytné pro pochopení některých zákonitostí lexikálního subsystému, slovtvorby, stylistiky apod., a informací spojených s mimojazykovou situací (společenské konvence, historie, kultura, ekonomie, způsob života) popisovanou ve výchozím textu. Amplifikace by však měla být realizována uvnitř cílového textu jen zřídka, pro neslyšící čtenáře se osvědčilo doplnit text vysvětlivkami mimo hlavní dějovou linii, aby nebyli neustálým odbočováním připravováni o napětí a přirozenou gradaci děje. Vzhledem k tomu, že se cílový text vytváří především gramaticko-sémantickou substitucí, která určitým způsobem modifikuje užití jazykové prostředky, je největší prostor věnován právě doplňujícím jazykovým informacím. Ty jsou nejčastěji umísťovány do spodní části stránky, jako marginálie nebo jako samostatná stránka textu. Vyžaduje-li to děj knihy, jsou doplňkové informace uvedeny samostatně v úvodní kapitole nově vytvořeného textu.

7.2.1 Funkce vysvětlivek při úpravě textu

Vysvětlit pomocí poznámky pod čarou, o co se vlastně jedná, či objasnit čtenáři nějaký termín jinak než prostřednictvím finálního textu, je podle některých odborníků ostudné a svědčí o tom, že si předkladatel s výchozím jazykem dostatečně nedokázal poradit. Naopak Macurová (1984) považuje používání vysvětlivek k literárnímu textu za účelné, protože mnohdy vysvětlivky usnadňují příjem textu. Potřeba vysvětlivek jako zprostředkujícího mezičlánku literární komunikace vyvstává zvláště zřetelně při chápání výrazů knižních, lidových, řídce se vyskytujících, historických, zastaralých apod. Vysvětlivky v textech mají své místo, protože mohou jako určitá forma mezitextu vstupovat mezi čtenáře a přijímaný text a mohou se tak podílet na utváření smyslu celku literárního díla.

Funkce vysvětlivek, které doprovází text předkládaný neslyšícím, spočívá nejen v přiblížení významu slov lidových, zastaralých, historických atd., ale i v objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů, vztahů denotativních (vztah výrazu k tomu, co označuje) a konotativních (významově nebo stylisticky doplňující základní význam), které jsou běžní populaci zcela srozumitelné. Pro dobré pochopení textu je důležité upřesnit především vztahy konotativní, protože konotace jsou součástí jazyka a je jim třeba při přepisu věnovat stejnou pozornost jako vztahům denotativním. Otázkou konotací se zabývají i jazykoví překladatelé. Často řeší dilema, zda vůbec konotace překládat, a když ano, tak jakým způsobem. Analýza konotací, které vycházejí z charakteru životních situací určité jazykové společnosti, je důležitá, protože právě konotace spojené s pragmatickou rovinou jazyka při překladu často způsobují nečekané obtíže (Mounin, 1999).

Dosavadní zkušenosti s úpravou textu pro neslyšící ukázaly, že adekvátně vysvětlit lexikální význam slova bývá mnohdy jedním z nejtěžších úkolů. Již rozhodnout, která slova vlastně vysvětlit, není jednoduché, protože struktura mentálního

slovníku jednotlivých neslyšících čtenářů se podstatně liší. Někdy mohou do případného výběru alternativních pojmenování pronikat slova ovlivněná regionálními zvyklostmi (*kalíšek - kelímek, papuče – bačkory*, atd.) nebo je produktorem nepřesně interpretován jejich lexikální obsah, což opět ztěžuje porozumění čtenému.

Pro vybrané slovo je třeba zvolit vhodnou formu vysvětlení, která se odvíjí od předpokládané úrovně jazykové kompetence neslyšícího čtenáře určitého věku. Pro malého čtenáře může být slovo objasněno obrázkem. Vysvětlení prostřednictvím obrázků přispívá k větší srozumitelnosti textu, protože kresba je určitým mezičlánkem mezi lineárním jazykem a reálnou skutečností. Platí – čím menší dítě (nebo čtenář s nižší úrovní českého jazyka), tím je vhodnější uvádět více obrazových vysvětlivek.

Pro staršího čtenáře (nebo čtenáře dobře ovládajícího základy českého jazyka) je již možné použít verbálně formulovaného vysvětlení, ale je třeba důkladně zvážit, zda bude význam slova objasňován jen ve vztahu k interpretovanému textu, nebo budou vysvětlovány i jeho přenesené významy. U vyspělejšího čtenáře můžeme předpokládat určitou sociální, kognitivní a komunikační úroveň a přenesené výrazy můžeme směle uvést.

Při uvádění dalších možných významů slova je nutné velmi citlivě volit množství doplňujících informací, aby nebyl čtenář příliš odváděn od základního děje příběhu. Jednou z možností je zařadit slovníček přenesených významů do slovníčku za poslední kapitolou příběhu.

Narazí-li čtenář na slovo, jemuž nerozumí, chce se zpravidla dozvědět jeho význam co nejdříve a s co nejmenší námahou. Musí-li listovat textem nebo složitě vyhledávat vysvětlivky až na konci kapitoly, většinou o četbu ztratí zájem. Kratší vysvětlivky, především vyjadřující vztahy synonymie, je vhodné zařazovat jako marginálie na tutéž stranu.

Pokud se jedná o delší vysvětlení nebo obrázek, pak je lépe vysvětlení umístit na spodní část stránky, nebo je-li text situován jen na stránkách vpravo, pak lze umístit vysvětlivky na prázdnou stranu vlevo.

Zda budou vysvětlovaná slova nebo slovní spojení označována podtržením, tučným písmem či jiným způsobem, již záleží jen na rozhodnutí toho, kdo text přepisuje.

Při úpravě není možné ani účelné vysvětlit všechna slova. Některá jsou pro porozumění textu naprosto nezbytná – pro stručnost jim říkáme slova *klíčová*, zatímco jiná vlastně doplňují základní sdělení, tzv. slova *ilustrační* (Červenková 1992). Jakým způsobem a do jaké míry text upravovat – to bude asi u každého dítěte jiné. Rozhodně ale nesmíme všechna ilustrační slova jen tak vyškrtat, jinak bychom tím tím text nadměru ochudili, a pak také by se dítě nenaučilo samo najít v textu slova klíčová, která posouvají postup děje, a nenaučilo by se samo ptát na jejich význam.

Po stránce gramatické se vyhýbáme složitým větným vazbám, dáváme přednost řeči přímé před nepřímou, neužíváme výrazové prostředky, které dítě nezvládá.

7.2.2 Výtvarný doprovod upraveného textu

Grafická úprava a ilustrace v literárním textu patří mezi faktory, které významným způsobem ovlivňují vztah čtenáře ke knize. Poměr textu a ilustrací záleží na celkové výtvarné koncepci knihy, obecně však lze říct, že výtvarný doprovod má větší význam u dětského čtenáře, ačkoliv zdařilé ilustrace jsou často vítaným zpestřením také knih určených pro dospělé. Kvalita a kvantita výtvarných vyobrazení v knize může rozhodovat při jejím prvním výběru, stejně jako úprava obalu a originální řešení titulní strany.

Ilustrace v knihách pro slyšící populaci je především záležitostí uměleckou, kdy se k literárnímu textu obrázky buď volně vztahují, nebo jej tematicky doplňují. V knihách určených sluchově postiženým plní ilustrace navíc funkci vysvětlovací, protože výtvarné zachycení popisovaného děje vede k prohlubování lexikálního a frazeologického slovníku čtenáře a usnadňuje rychlé porozumění. Vzhledem k tomu, že ilustrace jsou pro sluchově postiženého čtenáře v mnoha případech zdrojem především kognitivního vnímání reality, je lépe volit takové obrázky, které popisovanou skutečnost věrně vystihují. Zpočátku je lépe zařazovat barvená vyobrazení, v nichž použité barvy s realitou korespondují.

Nejčastěji ilustrace v upraveném literárním textu slouží k vysvětlení neznámých slov. Přispívají k lepšímu pochopení probíhajícího děje, k jehož vystižení je třeba použít jazykové prostředky, které zatím nekorespondují s aktuální úrovní českého jazyka sluchově postiženého čtenáře nebo jsou příliš náročné na jeho představivost. Vhodným doplněním upravených textů jsou také portréty hlavních jednajících postav. Konkrétní představa osob z příběhu děti více motivuje ke čtení a v případech cizích jmen usnadní jejich identifikaci. Příběhy lze také doplnit různými mapkami, které napomohou snadnějšímu geografickému umístění děje a mohou sloužit jako zdroj zeměpisných informací.

Pro nácvik čtení s porozuměním je možné také využít obrázky a obrázkové příběhy, tzv. komiksy. Komiksy provází generace čtenářů již více než jedno století. Zpočátku byl komiks terčem kritiků, kteří ho postavili mimo umění. Vytvářením obrázkových příběhů pro čtení neslyšících se zabývá Hudáková (1999), která považuje za vhodnější pokládat za komiks pouze takový obrázkový příběh, v němž jsou přítomny „bubliny“ znázorňující přímou řeč. Pro ostatní obrázky s popisy a obrázkové příběhy považuje za vhodnější používat označení leporela. Největší přínos komiksů a leporel pak vidí v jejich vysoké vypovídací hodnotě, jejich působení na emocionální složku čtenářovy osobnosti, v zprostředkování uměleckého zážitku a možnosti vytvoření pozitivního vztahu k psaným informacím v jakékoliv podobě.

Další z možností, jak formovat čtenářské návyky neslyšících, je vytvářet text podle kreslených filmových příběhů. Nejčastější předlohou bývají příběhy z Večerníčků. Recepce textu napsaného podle kresleného příběhu se může jevit jako jednodušší, protože čtenáři již děj příběhu znají z filmového ztvárnění a jeho jednotlivé části jen recipují prostřednictvím verbální formy, kterou představuje vytvořený text. Zformování textu k filmovému příběhu však není jednoduché, protože kreslený příběh je nabitý fantazií, která dovoluje přetvářet skutečnost podle rozmarů autora, a jeho hrdinové mají často zázračné schopnosti, k nimž téměř vždy patří dar řeči. Text, který by odpovídal aktuální jazykové kompetenci neslyšícího čtenáře, zpravidla není schopen zachytit to, co dítě recipuje zrakem z filmového příběhu a příjmem informací z vytvořeného textu tak vyvolává nechuť k recepci textu a vede k pochopitelné preferenci filmového děje (Souralová, 2002).

7.2.3 Úprava textu „Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky“

Jedním z cílů mé diplomové práce byla snaha o upravení některých příběhů z knížky Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky od autora Václava Čtvrťky (viz. příloha č. 5). Kniha je psána velmi vtipně a poutavě. Jednotlivé příběhy jsou poměrně krátké. Je tam však velké množství dějových odboček a dialogů. Neslyšící čtenáři, pro které byla knížka upravována, by se v nich s největší pravděpodobností těžko orientovali.

Po obsahové stránce by kniha mohla být nejpřístupnější pro žáky druhého stupně základní školy pro sluchově postižené.

K úpravě byly zvoleny pouze některé příběhy z knihy, a to zejména ty, které se jevily pro danou věkovou kategorii jako nejpoutavější a výchovně nejlépe využitelné. Výsledkem je deset příběhů o dvou mužíčcích z pařezové chaloupky.

Při úpravě se musí počítat s tím, že neslyšící mají nedostatečně zvládnutý český jazyk ve všech jeho rovinách. Dále je snaha o to, položit otázku, pro koho je vlastně určen. Neslyšící tvoří různorodou skupinu, jejíž čtenářské dovednosti jsou ovlivňovány mnoha faktory – sluchová vada, mentální předpoklady, životní zkušenosti, jazyková praxe.

Při úpravě textu byla snaha po zralé úvaze vypustit nebo upravit ty pasáže, které se zdály být méně zdatnému čtenáři nesrozumitelné.

Příklady hovorových výrazů:

„Tuhle ho vedu,“ povídá Křemílek vîle

„Honem do zelené ložnice!“

Příklady výrazů obecné češtiny:

kanón, naládovat, kejklat

nebo užití slov jako:

nešika, uždibl, ručička, ztumpachovatěl, nadranc

Eufemismy:

„Je to naše poslední hodinka!“; „Je se mnou konec!“; „Co to vyvádíš?“

Některé metafory:

zamkl studánku na ledový klíč

sluníčková barva

sluníčko vykouklo ze svého nebeského balkonu

„Teď mi došel rozum!“

Václav Čtvrtek používá často přirovnání. Tím dává dětem možnost živě se děj představit:

Třikrát kýchl jako z brokovnice.

Bylo jaro jako zvon.

Rybník jako očko.

Hlásek jako nitka.

Ironie:

„To ti pěkně děkuju.“

Autorská slova:

Sto krucišovatých kukaček z hodin.

7.3 KDY DÁT DÍTĚTI PŮVODNÍ (NEUPRAVENÝ) TEXT

Obecně lze odpovědět takto: až bude dítě v jazyce tak vyspělé, že ho text, který mu vybereme, zaujme a neodradí od čtení pro nesrozumitelnost nebo pro velkou obtížnost.

„Budeme-li s dítětem pracovat na samostatné četbě od první třídy, můžeme po dvou třech letech pokusně vystřídat četbu zjednodušených delších textů četbou krátkého neupraveného příběhu z čítanky pro slyšící děti, z časopisu pro děti nebo z některé knížky. Dítěti dáme nový podnět: vědomí, že dovede číst z knížky (z časopisu), z níž čtou všechny slyšící děti. Při dobrém vedení a při šťastné volbě textu to určitě na dítě zapůsobí pozitivně, podpoří to jeho chuť číst, zvláště když to bude četba zajímavá.,“
(Poul, 1985, s. 19)

7.4 OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÝCH TEXTŮ

Nejsnáze se přepisuje příběh, který obsahuje základní struktury – prezentaci prostředí děje, zápletku, řešení a rozuzlení zápletky a závěrečnou pasáž. Pokud tedy příběh zachycuje přirozenou posloupnost událostí, je většinou schopen aktivovat základní příběhová schémata uložená v paměti neslyšících čtenářů nezbytná pro čtení s porozuměním. Musí-li však čtenář časovou chronologii a vztahy mezi jednotlivými událostmi vyvodit prostřednictvím odvození, může dojít k chybné interpretaci záměru autora a k nepochopení čteného textu. A to zejména v těch případech, vyskytuje-li se v textu nepřesnost v podobě návratů zpět či předbíhání v čase, je-li příběh včleněn do druhého apod.

Pohádky, dobrodružnou literaturu a příběhy pro dívky lze většinu upravit tak, aby byl pro neslyšící čtenáře srozumitelné. V případě literatury s náboženskou tematikou je však velmi obtížné zachovat informační rovnováhu mezi textem výchozím a upraveným. Důvodem jsou složité náboženské symboly a alegorie, které nelze upravit do podoby přijatelné neslyšícím bez odborného posouzení teologických významů nově vytvořených textů.

Přepis z výchozího do konečného textu uvedených prozaických útvarů lze považovat za pragmatický, neboť se soustřeďuje na obsah, smysl originálu a lze pro něj použít pojmenování literární adaptace, parafráze či redukovaný překlad. Při vytváření upraveného textu je nejčastěji používán postup ekvivalence, který umožňuje použití zcela odlišných stylistických a strukturních prostředků při překladu frazeologismů (ustálených slovních spojení) a zvukomalby dokreslujících atmosféru příběhu či gradující děj.

Při tvoření nového textu dochází neustále k ověřování jeho srozumitelnosti neslyšícími čtenáři. Ve snaze napsat přitažlivý příběh s dobrou úrovní českého jazyka vzniká mezi textem výchozím a konečným řada mezičlánků, které se pozvolna přibližují rovině porozumění neslyšících čtenářů. Cílem přepisu zaměřeného na čtenáře je dosažení vysokého komunikačního efektu vytvořeného textu. Tento postup má ovšem četná úskalí, neboť přílišné akceptování potřeb neslyšícího čtenáře a přizpůsobování textu jeho jazykovému možностям může vést k výrazně nižší kvalitě upraveného textu v porovnání s originální předlohou. Míra cílového zaměření upraveného textu má své meze, a kdo text upravuje, musí si být vědom toho, že jeho úkolem je zprostředkování původního díla neslyšícímu čtenáři. Měl by tedy hlavně usilovat o vystižení a adekvátní ztvárnění originální předlohy nikoliv vytvořit dílo nové.

Charakter upraveného textu jako výsledek kompromisu mezi výchozím textem a jazykovými možnostmi neslyšícího čtenáře je ovlivňován kvalitou a kvantitou zásahů do původního textu. Je přirozené, že některé zásahy do výchozího textu jsou předmětem diskuzí, protože jejich platnost je mnohdy vázána na konkrétní skupinu neslyšících,

jejichž čtenářská vyspělost nemusí souhlasit s úrovní čtenářských dovedností jiné části neslyšící populace. Ne vždy jsou zásahy do výchozího textu bez chyb a omylů (nejčastěji jde o důsledek nepřesné prognózy čtenářových reakcí). Ve většině případů jsou však způsobeny snahou co nejvíce se přiblížit schopnostem neslyšících čtenářů.

Možnosti jak zjistit srozumitelnost nově vytvořeného textu je několik a jejich výběr závisí na věku neslyšícího čtenáře, jeho jazykové kompetenci a míře aktivní spolupráce s tím, kdo text upravuje. Čím menší dítě a jazykově méně vyspělé, tím méně lze použít k ověřování verbální prostředky mluveného jazyka. Spektrum ověřovacích metod také závisí na kreativitě toho, kdo text upravuje.

Ověřování čteného textu prostřednictvím kreslených obrázků je výhodné v případě, že neslyšící textu rozumí, ale není schopen (z různých důvodů) verbální reprodukce jeho obsahu. Tento způsob sice eliminuje vliv úrovně verbálních schopností čtenáře, ale může být ovlivněn nedostatečnou schopností se graficky vyjádřit. Řešením může být sestavování jednotlivých obrázků, jejichž chronologický sled bude korespondovat s dějovou linií příběhu.

Zjišťování porozumění obsahu recipovaného textu znakovým jazykem či některou z forem mluveného jazyka předpokládá dostatečnou kompetenci v obou komunikačních systémech, aby bylo možno opravdu objektivně zjistit míru pochopení.

Pokud neslyšící recipovanému textu rozumí, pak mu jeho translace do znakového jazyka a následná reprodukce nečiní větší problémy. V případě, že je porozumění ověřováno písemnou nebo mluvenou formou českého jazyka, není vždy možné objektivně zhodnotit, zda neslyšící textu nerozumí nebo jen jeho prostřednictvím není schopen srozumitelně vyjádřit své myšlenky.

Odpovídat na otázky je vždy jednodušší, než děj souvisle reprodukovat. Souvisí to s omezeným výběrem komunikačních prostředků mluveného jazyka, které mají neslyšící aktuálně k dispozici, a nedostatečně osvojenou strategií plánování a realizace produkce řeči nebo textu (Souralová, 2002).

IV. SPECIÁLNÍ ČÁST

8 ŠETŘENÍ TÝKAJÍCÍ SE VHODNOSTI UPRAVENÝCH TEXTŮ

8.1 POUŽITÉ METODY

Jako první metodu jsem použila zkoušku čtení podle Matějčka. Cílem této zkoušky bylo zjistit, zda děti porozumí čtenému textu, a potvrdit či vyvrátit první z předem daných tvrzení. Použila jsem nejprve originální (neupravený) text z knížky Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochoomůrky a poté upravený text pro neslyšící. Text je velmi abstraktní a plný velmi těžkých neznámých slov a dle mínění učitelek českého jazyka by mu děti nerozuměly.

Jako další metodu pro šetření byl vybrán standardizovaný rozhovor. Díky němu se podařilo zjistit, zda děti ve volném čase čtou a co čtou. Rozhovor byl veden ve znakovém jazyce. Cílem rozhovoru bylo potvrdit či vyvrátit druhou a třetí hypotézu.

Zkouška čtení dle Matějčka

Jsem si plně vědoma toho, že Zkouška čtení dle Matějčka se používá pro zjištění dyslexie u dětí, ale je možné ji zaměřit i „*k hodnocení čtenářské vyspělosti u dětí ze speciálních škol pro děti se smyslovými defekty.*“ (Matějček, 1971, s. 1) Bohužel jsem nemohla při použití testu i při jeho vyhodnocení postupovat standardně vzhledem k těžkým sluchovým vadám daných dětí.

8.2 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉ SKUPINY

Jako sledovanou skupinu jsem použila třicet dětí ze 6. – 8. třídy (ve věku od 12 do 15 let) neslyšících ze Základní školy pro sluchově postižené v Plzni (šestnáct dívek a čtrnáct chlapců). Dvanáct žáků z celkového počtu žije u rodičů, jeden u prarodičů (bráno jako žáci žijící v rodinách – externí žáci) a sedm je přes týden ubytováno na internátě. Všichni používají ke komunikaci znakový jazyk (deset dětí z celkového počtu mají sluchově postižené rodiče) a dle svých individuálních možností artikulovanou řeč a odezírání.

Jedná se o žáky s celkovým intelektem v pásmu normy. Intelektové výkony těchto dětí ve verbální části se pohybují v pásmu mírného až středního podprůměru a intelektové výkony v názorové oblasti v pásmu průměru až nadprůměru. Na snížení mentálních výkonů ve verbální části se do značné míry podílí vada sluchu. Dva žáci z celkového počtu mají individuální vzdělávací plán (jedná se o chlapce s dysfázií a druhý chlapec má diagnostikovány poruchy pozornosti a dyskalkulii). U chlapce s dysfázií považuji za důležité zdůraznit, že rychlost jeho čtení i porozumění čtenému textu je velmi ovlivněno touto diagnózou, neplyne tedy pouze ze sluchového postižení.

U všech dětí jsem předem požádala o písemný souhlas rodičů, že se zařazením svého dítěte do šetření, který bude použit pouze pro studijní účely, souhlasí. Vzhledem k tomu, že tuto část práce jsem prováděla v Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Plzni, ráda bych tuto školu nejprve krátce představila.

Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň, Mohylová 90

Tento areál školských zařízení sdružuje mateřskou školu, základní školu, družinu, internát a speciálně pedagogické centrum (SPC). Škola je určena pro sluchově postižené, ale mohou ji navštěvovat i děti bez sluchové vady, které doplňují počet dětí do maximálního schváleného počtu (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 10, odst. 2, o vzdělávání

dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Jde většinou o sourozence sluchově postižených dětí, děti s poruchami řeči a děti hyperaktivní, vyžadující speciální péči. Jedná se o jedinou spádovou školu pro sluchově postižené pro Plzeňský a Karlovarský kraj. Z toho důvodu jsou děti, které bydlí ve velké vzdálenosti od školy, ubytovány přes týden v internátním zařízení náležejícímu škole.

Mateřská škola

Výchova a výuka je založena na metodě totální komunikace nebo orálního přístupu dle individuálních potřeb dítěte. Rozvíjí se zde především komunikační a sociální dovednosti, znalosti a osobní rozvoj. Součástí denního plánu je logopedická péče a chirofonetika (speciální metoda reedukace poruch řeči).

Pro výuku počátečního čtení je využívána globální metoda.

Základní škola

Děti jsou dle stupně sluchové vady zařazovány do tříd pro nedoslýchavé a neslyšící. Výuka nedoslýchavých probíhá podle vzdělávacího programu běžné základní školy (16847/96-2) a je vedena formou orální metody. Od čtvrté třídy je vyučován německý jazyk jako povinný předmět, anglický pouze jako volitelný.

Děti neslyšící se vzdělávají podle vzdělávacího programu základní školy pro sluchově postižené (1. stupeň – 19227/93-24, 2. stupeň – 14633/01-24) metodou totální komunikace. Znakový jazyk není vyučován jako samostatný předmět. Slovní zásoba znaků je rozšiřována individuálně učiteli. Od září 2007 jsou 1. a 6. třídy vzdělávány podle školního vzdělávacího plánu.

Děti, vyžadující speciální přístup, mohou mít upravený individuální vzdělávací plán dle svých individuálních potřeb. Ten zpracovává učitel na základě

psychologického vyšetření a musí být schválen ředitelem školy a zákonným zástupcem dítěte.

Výuka čtení zde probíhá ve většině tříd dle analyticko-syntetické metody. Čtení v ročnících, kde již je zvládnuta technika čtení, je zaměřeno na přečtení textu artikulovanou řečí (dle individuálních možností dítěte) s použitím znakového jazyka. Neznámá slova jsou převedena do jednoruční prstové abecedy s použitím pomocných artikulačních znaků. Slova, kterým žáci nerozumí, jsou vysvětlena učitelem ve znakovém jazyce a zapsána do slovníku, který každé dítě vlastní.

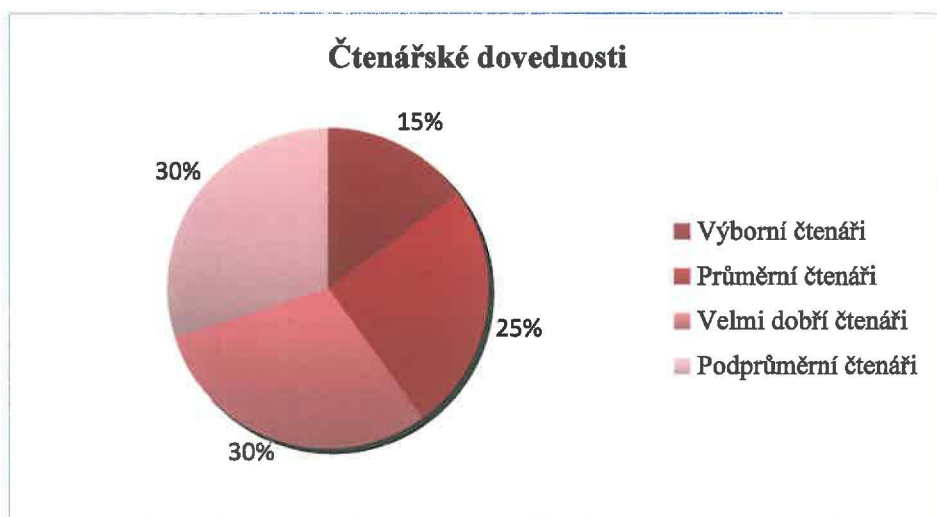
V hodinách českého jazyka jsou používány převážně texty z čítanky, články doplněné ilustracemi či upravené texty pro neslyšící. Od 1. do 4. ročníku jsou ve třídách pro neslyšící používány videoprogramy pro neslyšící doplněné textem k danému tématu a pracovními listy.

8.3 PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Před samotným testováním jsem požádala učitelky českého jazyka v těchto třídách, aby se vyjádřili k úrovni čtení u jednotlivých dětí. Jelikož ve všech třídách neučí stejná učitelka, jedná se pouze o hodnocení subjektivní, které není srovnatelné.

Mezi podprůměrné čtenáře učitelé zařadili 30% dětí z celkového počtu zařazených do tohoto šetření. Mezi průměrné čtenáře zařadili 25%, mezi velmi dobré čtenáře 30% a mezi výborné čtenáře 15% dětí. Hodnocení učitelů českého jazyka je znázorněno v grafu č. 1.

Graf č. 1



Zkouška čtení dle Matějčka

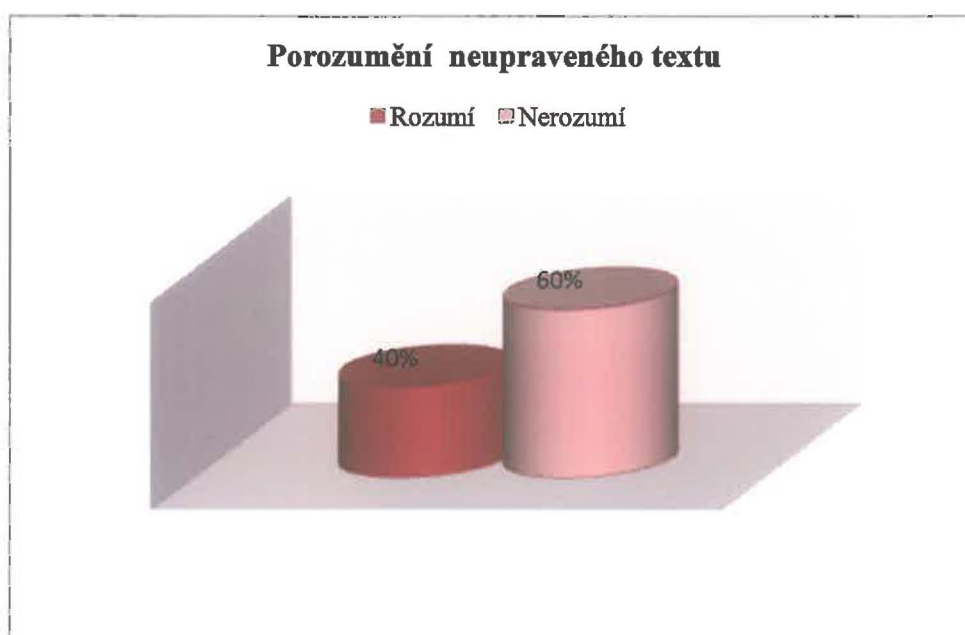
Žáci četli text nahlas dle individuálních možností s použitím znakového jazyka a jednoruční prstové abecedy a pomocí artikulačních znaků. Při čtení jsem sledovala správnost čtení. Zaměřila jsem se na jeho rychlost a na některé nápadnosti při čtení, jako je například ukazování prstem. Hlavním důvodem tohoto šetření byla úroveň porozumění čtenému textu. Po přečtení měly děti možnost samy vyprávět obsah přečteného textu. Tuto možnost využili pouze dva žáci z celkového počtu. Ke zjištění úrovně porozumění jsem použila otázky vztahující se k danému textu (viz. příloha č. 6). Žáci si nejdříve otázky sami přečetli, 20% žáků (tj. 6 žáků z celkového počtu 30) odpovědělo na otázky samo, ostatním byly položeny ve znakovém jazyce.

Nejprve jsem dětem předložila text v originální podobě, tedy text neupravený a bez obrázků. Po přečtení textu se některé děti zeptaly na význam některých slov, jako například slovo „nešika“, „zahuhlat“ nebo „kýchl“. Poté již odpovídaly samy bez pomoci. Většina dětí odpovídalo na otázky jedním slovem. Pouze 20% dětí odpovídalo

celou větou. Z celkového počtu zodpovězených otázek (210) jich bylo správně 84. Celkové porozumění čteného textu tedy činilo 40%. Průměrné porozumění textu dle tříd bylo úměrné věku čtenářů. Pouze 9. třída tvořila výjimku. Porozumění textu v této třídě bylo podprůměrné. Dle učitelky českého jazyka v této třídě, je čtení u těchto dětí velmi slabé a je možné s nimi číst pouze krátké texty z čítanky, které jim je nutné dopodrobna vysvětlit ve znakovém jazyce. Čtení delších příběhů (ani knih upravených pro neslyšící čtenáře) není v této třídě dle jejích slov možné pro absolutní nezájem ke čtení a nutnost vysvětlování většiny slov. V nižších třídách čtou děti po celý rok upravené texty pro neslyšící, které si vybírají dle vlastních požadavků.

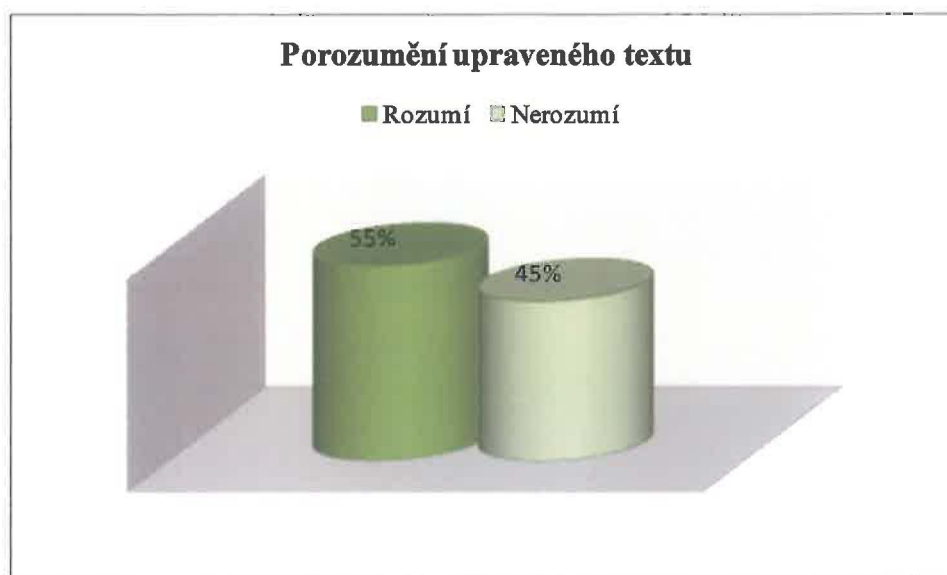
Největší problémy měly děti s poslední otázkou, kde měly vysvětlit vlastními slovy, co to znamená „kýchání“. Zajímavé dle mého názoru je, že dvě neslyšící děti odpověděly na tuto otázku citoslovцем „hepčí“. Míra porozumění neupraveného textu je uvedena v grafu č. 2.

Graf č. 2



Následující den jsem předložila upravený text, který obsahuje vysvětlení některých těžších slov s obrázky pro lepší orientaci. Většina dětí přijala tento upravený text lépe než text předchozí. Některé děti četly vysvětlivky k obrázkům dříve, než začaly číst samotný text. Na zadané otázky odpovídalo větší procento dětí celou větou (35%). Na otázku *Jaké roční období je teď* odpovídala většina čtenářů vyjmenováním všech čtyř ročních období. Poté jim byla otázka ještě jednou vysvětlena ve znakovém jazyce a většina pak již na otázku odpověděla správně. Míra porozumění čteného textu byla 55% (tzn. 115 správných odpovědí), jak je vidět z grafu č. 3.

Graf č. 3



Z grafu č. 4 je vidět, že míra porozumění při čtení upraveného textu se zvýšila o 20%. Toto zvýšení potvrzuje, že upravené texty jsou vhodné pro lepší porozumění u sluchově postižených čtenářů, zvláště pak u neslyšících dětí.

Graf č. 4



Standardizovaný rozhovor

Rozhovor jsem vedla individuálně s jednotlivými dětmi ve znakovém jazyce, kdy jsem se ptala na předem připravené otázky. Všem jsem vysvětlila, proč toto šetření probíhá, jaký je jeho význam. Jelikož byly některé děti nervózní, musela jsem zdůraznit, že nebudou za své výkony známkovány. Atmosféra byla pak během jednotlivých rozhovorů uvolněná, což bylo dle mého názoru způsobeno tím, že všechny z dětí znám osobně, vzhledem k tomu, že v této škole pracuji. Ráda bych zde uvedla otázky, které jsem žákům individuálně podávala ve znakovém jazyce. Odpovídali na ně volně.

U otázek č. 2,8 a 10 jsem zadala spektrum možností, ze kterého mohli žáci vybírat. Nejednalo se o návodné odpovědi, pouze škálu možností pro lepší pochopení. Žáci vymysleli více možností než pouze ty, které jim byly nabídnuty.

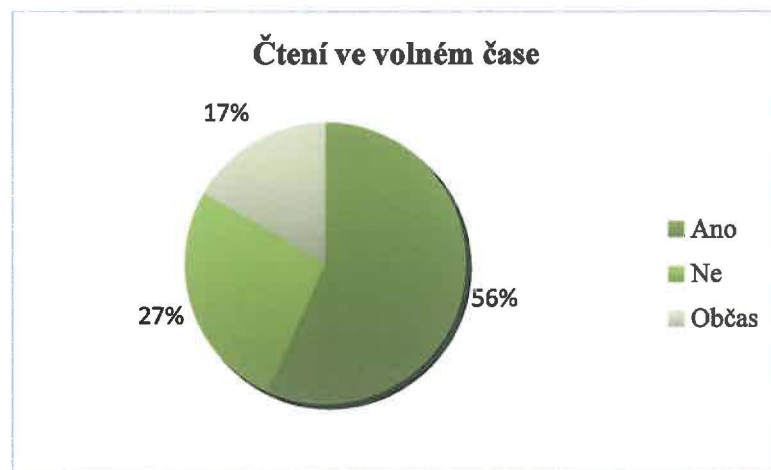
1. Čteš ve svém volném čase?
2. Jak často čteš?
3. Čteš rád/a?
4. Jakou knížku jsi už přečetl?
5. Máš raději knihy s krátkými texty a obrázky, nebo čteš více knížky jen s texty, bez obrázků?
6. Rozumíš všem slovům ve čteném textu?
7. Když nerozumíš některému slovu v knížce, hledáš, ptáš se, co to slovo znamená?
8. Koho se ptáš či kde význam vyhledáš, když nějakému nerozumíš?
9. Používáš mobilní telefon-SMS, internet, či e-mail?
10. Co nejraději čteš?

8.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

1. Čteš ve svém volném čase?

56% (17) dětí ve svém volném čase čte. 17% (8) dětí nečte vůbec nebo jen občas. Míru čtení ve volném čase zobrazuje graf č. 5.

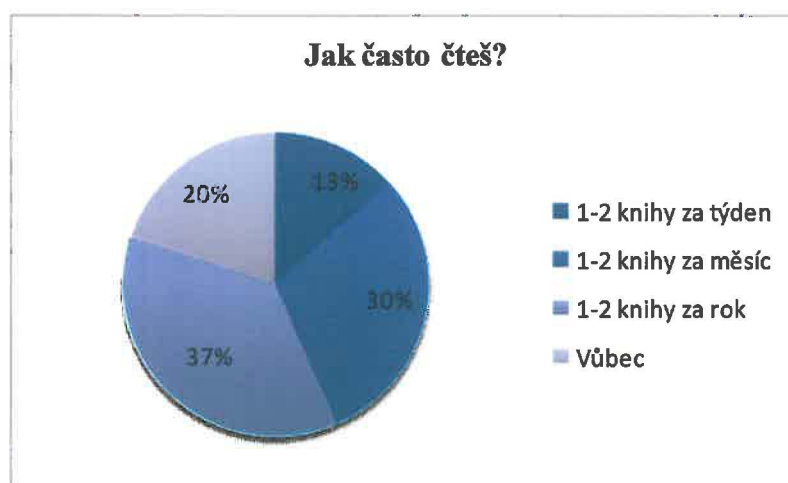
Graf č. 5



2. Jak často čteš?

Z dětí, které ve svém volném čase čtou, čte 13% 1-2 knihy za týden, 30% 1-2 knihy za měsíc a 37% čte 1-2 knihy za rok. Vůbec nečte 20% (viz. graf č. 6).

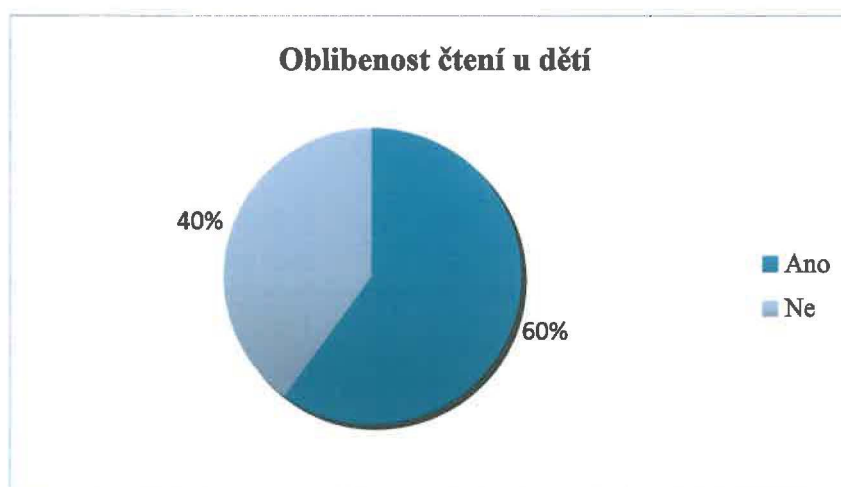
Graf č. 6



3. Čteš rád/a?

Jak je vidět z grafu č. 7, 60% (18) dětí, které čtou ve svém volném čase, čte rádo, 40% (12) dětí čte nerado.

Graf č. 7



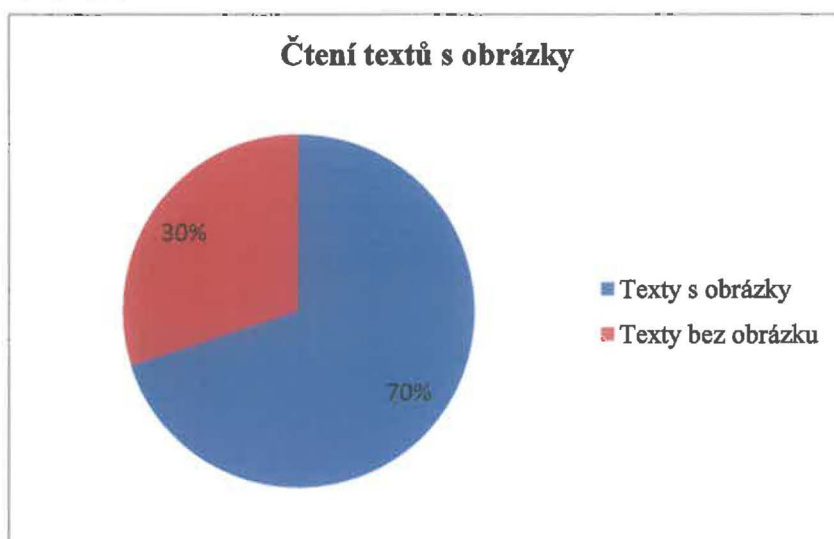
4. Jakou knížku jsi už přečetl?

Většina dětí si nemohla vzpomenout, jakou knížku četla. Osm dětí odpovědělo shodně, že četlo knížku Harryho Pottera, 3 děti knížku Malý Princ. Ostatní většinou čtou z knížek spíše jen povinnou školní četbu a ve svém volném čase si přečtou raději časopis.

5. Máš raději knihy s krátkými texty a obrázky, nebo čteš více knížky jen s texty, bez obrázků?

Většina neslyšících čtenářů má raději knížky s obrázky a kratšími příběhy (70% = 21 dětí), 30% raději souvislé texty bez obrázků (viz. graf č. 8).

Graf č. 8



6. Rozumíš všem slovům ve čteném textu?

50% dětí nerozumí všem slovům čteného textu, 30% udalo, že rozumí všem slovům v textu, a 20% rozumí jen občas. Poměr porozumění je uveden v grafu č. 9.

Graf č. 9



7. Když nerozumíš některému slovu v knížce, hledáš, ptáš se, co to slovo znamená?

60% žáků si vždy zjišťuje význam neznámého slova, 10% občas a 30% si význam slova nezjišťuje (viz. graf č. 10)

Žáci si neznámé slovo zapisují a poté se zeptají rodičů, učitelky atd. stejně jako při zjišťování významu při čtení textů.

Graf č. 10



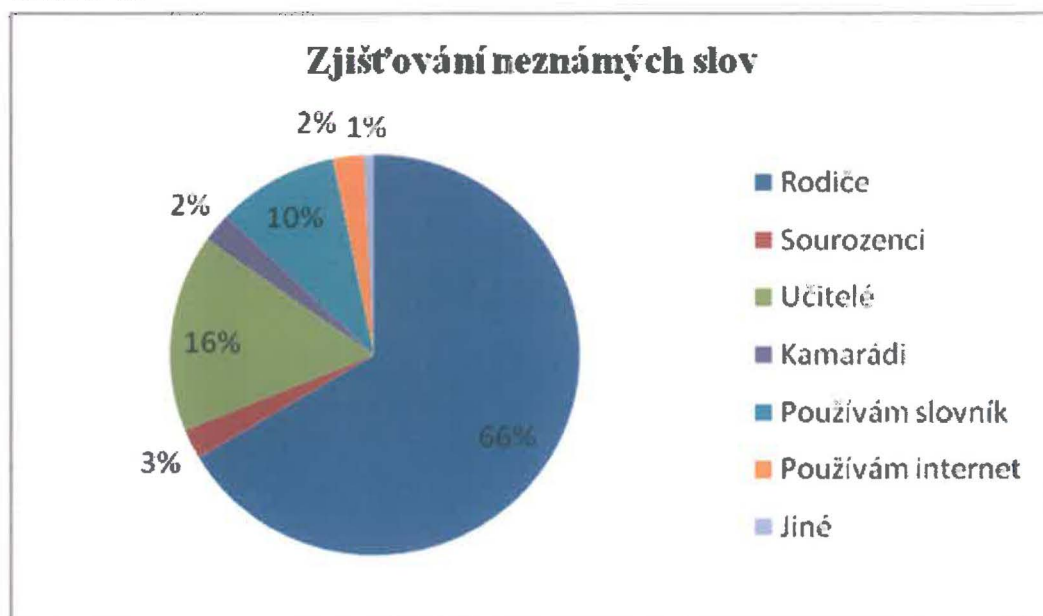
8. Koho se zeptáš či kde význam vyhledáš, když nějakému nerozumíš?

V této otázce měly děti možnost si vybrat více možností, proto nečiní celkový součet odpovědí 100%.

66% dětí, které ve svém volném čase čtou, se na význam neznámého slova ptá rodičů, 16% učitelky ve škole, 10% vyhledává slovo ve slovníku, 1% ve slovníku na internetu, 3% dětí se ptá sourozenců a 2% kamaráda.

Ze získaných údajů je zajímavé, že někteří žáci píší svým učitelům např. i SMS večer či o víkendu, aby se zeptali na význam neznámého slova. Jedná se převážně o děti neslyšících rodičů. Získané údaje jsou uvedeny v grafu č. 11.

Graf č. 11



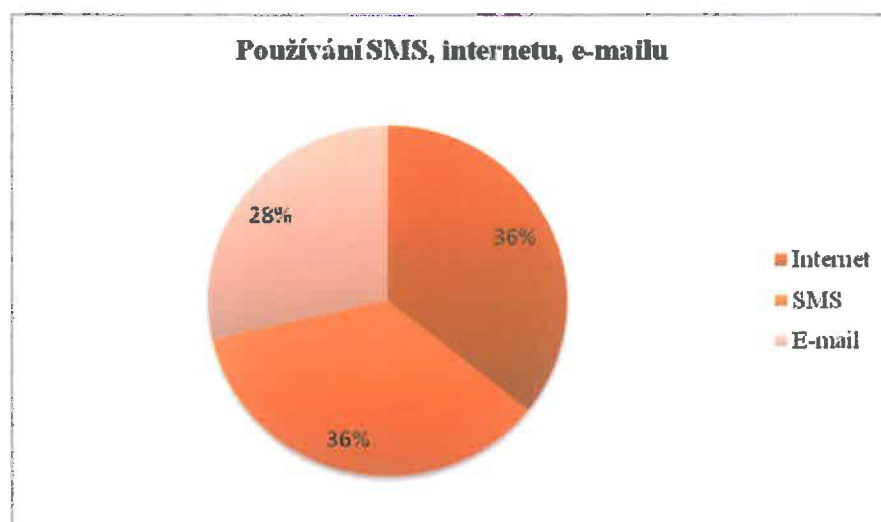
9. Používáš mobilní telefon - SMS, internet, či e-mail?

V této otázce měly děti možnost si vybrat více možností, proto nečiní celkový součet odpovědí 100%.

100% děti využívají mobilní telefon k psaní SMS, 100% si píše e-maily s kamarády a 80% si vyhledává informace a čte si na internetu (viz. graf č. 12).

Zajímavé dle mého názoru je uvést, že u většiny dětí se nejedná o psaní dopisů pomocí e-mailu, nýbrž přeposílání kolujících zábavných e-mailů.

Graf č. 12



10. Co nejraději čteš?

V této otázce měly děti možnost si vybrat více možností, proto nečiní celkový součet odpovědí 100%.

Z žáků, kteří ve svém volném čase čtou, čte 35% časopisy, noviny 28%, encyklopedie 14%, zábavné knihy (beletrii) jen 3%, pohádky 14%, a kuchařky 3%. Údaje jsou uvedeny v grafu č. 13.

Většina žáků uvádí, že beletrii nečte pro velký počet neznámých slov, což je vytrhává z kontextu čteného textu.

Graf č. 13



8.6 DÍLČÍ ZÁVĚRY

Předem jsme si stanovili hypotézy, které jsme se snažili v průběhu šetření potvrdit či vyvrátit.

H₁: Předpokládáme, že porozumění obsahu čteného textu je u neslyšícího žáka větší v případě využití upraveného textu, než textu v originální podobě (bez úpravy).

Tuto hypotézu se podařilo potvrdit. Porozumění upraveného textu je u neslyšících dětí daleko větší (55%) než porozumění neupraveného textu, kdy celkové porozumění textu činilo 35%. Dle mého názoru je to způsobeno také formou úpravy. Čím více obrázků a vysvětlivek, tím lepší porozumění textu. Vysvětlivky i obrázky hrají v textu

důležitou roli, a to nejen jako zdroj informací, ale mají i psychologický efekt, kdy obrázky přitahují pozornost dětí, čtení je více baví a tím je více zaujme i čtený text.

H₂: Předpokládáme, že neslyšící děti čtou ve volném čase méně, než děti slyšící.

Toto tvrzení se nepodařilo potvrdit. Neslyšící děti nečtou méně než slyšící děti. Většina neslyšících dětí ve svém volném čase čte. Považuji ale za důležité zdůraznit, že děti z výzkumného vzorku čtou převážně časopisy a noviny, jen nízké procento dětí z celkového počtu čte knihy, které čtou jejich slyšící vrstevníci. Důvodem je velký počet neznámých slov ve čteném textu, což dětem znesnadňuje udržet dějovou linii čteného příběhu.

H₃: Předpokládáme, že obrázkové přílohy v upravených textech přispívají k lepšímu porozumění čteného textu u neslyšících dětí.

Tato hypotéza se potvrdila. Většina dětí (70%) si přečte raději knížku s kratším textem a množstvím obrázků, než klasický souvislý text bez obrázkových příloh a vysvětlení.

Při úpravě textů pro neslyšící je velmi těžké vybrat slova, která jsou pro sluchově postižené děti nesrozumitelná a následně je vhodně vysvětlit. Co se týče upraveného textu, který byl předložen k šetření, byla některá slova nedostatečně vysvětlena, nebo byla vysvětlena zdlouhavě a nesrozumitelně. Při čtení tohoto textu bylo nutné některým dětem tato slova vysvětlit ve znakovém jazyce pro lepší pochopení. Celkově však byl tento text přijat lépe než text neupravený.

V. ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo popsat možnosti vzdělávání, které jsou sluchově postiženým nabídnuty, metody, které jsou pro tuto práci využívány, a prostředky, které tyto metody využívají. Největší pozornost jsem věnovala čtení sluchově postižených. Čtení nás provází naším studiem i celým osobním životem. Pomocí čtení se z velké části učíme novým vědomostem v procesu vzdělávání, dále je pro nás zdrojem nových informací, pomáhá nám rozšiřovat slovní zásobu a využíváme jej i při vyplňování různých formulářů, jež se nám v životě dostávají do rukou.

Vzdělávání sluchově postižených dětí a převážně výuka čtení jsou specifické úkoly, ke kterým je třeba přistupovat v mnoha ohledech jinak než ve vzdělávání slyšících. Avšak něco mají společného. Sluchově postiženým je stejně jako všem ostatním dětem bez sluchové vady třeba nabídnout takové přístupy, které pro ně jsou srozumitelné. Hlavně je ale třeba k těmto dětem přistupovat jako k dětem – s láskou, porozuměním, ochotou naslouchat a individuálním přístupem.

Dalším cílem této práce bylo seznámení s úpravou textu pro neslyšící, s některými problémy, které provázejí úpravu textů a praktickými radami. Existuje řada možností, jak upravenou knihu dále obohacovat, Závisí to však na mnoha okolnostech. Především na tom, komu je text určen, na účelu, ke kterému byl vytvořen, a v neposlední řadě na fantazii tvůrce upravovaného textu. Mnohdy se nápady objeví teprve v rámci společné práce s dětmi, při ověřování upraveného textu.

Úprava textů je tedy složitou činností, kterou se zabývají jak studenti, tak i učitelé. I přes některé negativní postoje k upraveným textům, se jim musí připsat spousta pozitiv a jejich tvůrci doufají, že jejich prostřednictvím neslyšící čtenáři získají ke knihám a českému jazyku kladný postoj a budou jej motivovat k přečtení originálního díla.

VI. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

ČERVENKOVÁ, A. Jak jsme se učili číst. In: *Knihovna časopisu Gong*, 1992, sv. 18

ČTVRTEK, V. *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky.* Praha : Albatros, 1990, 117 s. ISBN 80-00-00105-5

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-2389-1

HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.* Praha : FRPSP, 1997. 235 s. ISBN 80-7216-006-0

HRUBÝ, J. *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu II.* Praha : FRPSP, 1998. 240 s. ISBN 80-7216-075-3

HUDÁKOVÁ, A. *Obrázkové příběhy & čtení a psaní.* In: *Heterogenost v komunikaci, v textu a v jazyce.* Praha : FF UK, 1999.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: SEPTIMA, 1998. ISBN 80-7216-052-4

JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole.* Praha : SEPTIMA, 1996. ISBN 80-7216-050-8

KEBLOVÁ, A. *Speciální školy pro sluchově postižené v České republice*. Praha : MŠMT ČR, 2000.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2001. 303 s. ISBN 80-246-0329-2

KRAHULCOVÁ - ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 1996. 218 s. ISBN 80-7184-239-7

LINC, R. *Člověk-učebnice biologie člověka pro gymnázia a další střední školy*. Praha : Scientia, 1996. 215 s. ISBN 80-7183-031-3

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

MALÝ, M., HRUŠKA, J., KOUŘIL, J., POUL, J. *Obrázkový slovník I. A-O* Praha : SPN, 1992. 361 s. ISBN 80-04-10382-0

MALÝ, M., HRUŠKA, J., KOUŘIL, J., POUL, J. *Obrázkový slovník II. P-Ž* Praha : SPN, 1992. 356 s. ISBN 80-04-10382-0

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha : H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X

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

POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha : Gong, 1991. 31 s.

RÁDLOVÁ, E. Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2 a 3, s. 194

SINĚLNIKOV, R., D. *Atlas anatomie člověka III. díl*. Praha : Avicenum, 1982. 400 s.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha : Krajský pedagogický ústav Praha, 1973. 100 s.

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

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha : SPN, 1965. 460 s.

STRNADOVÁ, V. *Hluchota a jazyková komunikace*. Praha : FF UK Praha, 1998. 279 s. ISBN 80-85899-45-0

STRNADOVÁ, V. *Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení? Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha : FRPSP, 1999. s. 22-25.

ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1999. ISBN 80-85931-67-2

TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985. 139 s.

UHERÍK, A. *Hluchota. Reč. Poznanie*. Martin : Osveta, 1990. 186 s. ISBN 80-217-0153-6

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

VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených. *Speciální pedagogika*. 2000. roč. 10, č. 2, s. 123-129. ISSN 1211-2720

JINÉ ZDROJE:

MACUROVÁ, Alena. *Osvojování jazyka očima* [online]. c2004-2008 [cit. 2008-04-03]. URL: <http://ruce.cz/clanky/194>

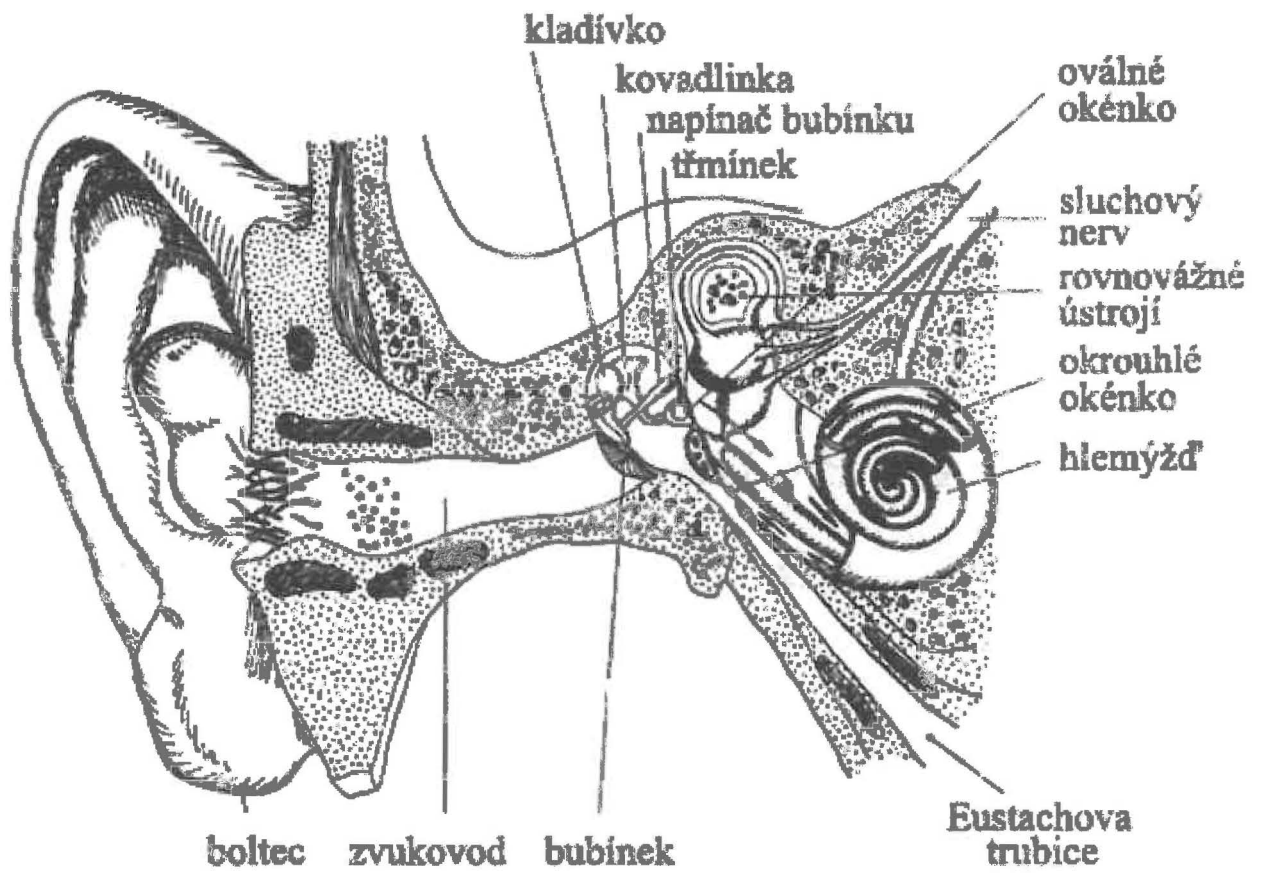
FIKEJS, Jan. *Svět neslyšících I* [online]. c2004-2008 [cit. 2008-04-17]. URL: <http://ruce.cz/clanky/1>

ČERVINKOÁ-HOUŠKOVÁ, Kateřina. *Svět neslyšících II* [online]. c2004-2008 [cit. 2008-04-17]. URL: <http://ruce.cz/clanky/1/2>

VII. SEZNAM PŘÍLOH

- 1. Sluchové ústrojí**
- 2. Zákon o znakové řeči**
- 3. Dvouruční prstová abeceda**
- 4. Jednoruční prstová abeceda**
- 5. Upravený text „Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochoomůrky“**
- 6. Otázky týkající se čteného textu**

PŘÍLOHA č. 1



155

ZÁKON

ze dne 11. června 1998

o znakové řeči a o změně dalších zákonů

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

ČÁST PRVNÍ

§ 1

Úvodní ustanovení

Zákon upravuje používání znakové řeči jako dorozumívacího prostředku neslyšících.

Definice základních pojmů

§ 2

Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace.

§ 3

Znaková řeč

Znakovou řečí se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a znakovaná čeština.

§ 4

(1) Český znakový jazyk je základním dorozumívacím jazykem neslyšících v České republice.

(2) Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.

§ 5

Znakovaná čeština

(1) Znakovaná čeština je umělý jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími.

(2) Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakového jazyka.

§ 6

Prstová abeceda

(1) Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy.

(2) Prstová abeceda je integrální součástí českého znakového jazyka a znakované češtiny, kde se využívá k odhláskování cizích slov, odborných termínů a pojmů, pro které dosud nejsou ustáleny znaky českého znakového jazyka.

Používání znakové řeči

§ 7

Neslyšící mají právo na:

- a) používání znakové řeči,
- b) vzdělávání s využitím znakové řeči,¹⁾
- c) výuku znakové řeči.

§ 8

(1) Neslyšící mají při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a při zajišťování dalších nezbytných potřeb právo na tlumočnicka znakové řeči. Tlumočnická služba se poskytuje bezplatně v rozsahu podmínek stanovených zákonem.²⁾

(2) Neslyšícím, kterým byly z důvodu úplné nebo praktické hluchoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), jsou tlumočnické služby při soudním řízení poskytovány bezplatně.

(3) Neslyšícím studentům středních a vysokých škol, kterým byly z důvodu úplné nebo praktické hluchoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), jsou tlumočnické služby poskytovány bezplatně za podmínek stanovených zvláštním předpisem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

§ 9

Rodiče dětí, u kterých byla diagnostikována praktická nebo úplná hluchota,³⁾ mají právo na bezplatnou výuku v kursech znakové řeči.

§ 10

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví prováděcím právním předpisem

- a) rozsah a obsah přípravy a způsob ověřování znalosti znakové řeči učitelů pro neslyšící,
- b) podmínky a rozsah tlumočnických služeb poskytovaných bezplatně neslyšícím studentům podle § 8 odst. 3 a způsob jejich úhrady,
- c) obsah, rozsah a způsob úhrady kursů podle § 9.

ČÁST DRUHÁ

Změna zákona č. 100/1988 Sb., o sociálním zabezpečení, ve znění pozdějších předpisů

§ 11

Zákon č. 100/1988 Sb., o sociálním zabezpečení, ve znění zákona č. 110/1990 Sb., zákona č. 180/1990 Sb., zákona č. 1/1991 Sb., zákona č. 46/1991 Sb., zákona č. 306/1991 Sb., zákona č. 482/1991 Sb., zákona č. 578/1991 Sb., zákona č. 582/1991 Sb., zákona č. 235/1992 Sb., zákona č. 589/1992 Sb., zákona č. 37/1993 Sb., zákona č. 84/1993 Sb., zákona č. 160/1993 Sb., zákona č. 266/1993 Sb., zákona č. 307/1993 Sb., zákona č. 182/1994 Sb., zákona č. 241/1994 Sb., zákona č. 118/1995 Sb., zákona č. 155/1995 Sb., zákona č. 160/1995 Sb., zákona č. 133/1997 Sb. a zákona č. 91/1998 Sb., se mění takto:

1. Za § 86 se vkládá nový § 86a, který zní:

"§ 86a

Občan, jemuž byly z důvodu úplné nebo praktické hluchoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), má nárok na bezplatné poskytnutí tlumočnické služby formou úkonu pečovatelské služby při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a při zajišťování dalších nezbytných potřeb, a to v rozsahu nejvýše 24 hodiny za kalendářní rok."

2. Za § 94 se vkládá nový § 94a, který zní:

"§ 94a

Nárok na poskytnutí pečovatelské služby podle § 86a vzniká dnem splnění podmínek stanovených tímto zákonem, nejdříve však od počátku měsíce, ve kterém bylo zahájeno řízení o jejím poskytnutí."

ČÁST TŘETÍ

Změna zákona č. 114/1988 Sb., o působnosti orgánů České republiky v sociálním zabezpečení, ve znění pozdějších předpisů

§ 12

V zákoně č. 114/1988 Sb., o působnosti orgánů České republiky v sociálním zabezpečení, ve znění zákona č. 125/1990 Sb., zákona č. 210/1990 Sb., zákona č. 425/1990 Sb., zákona č. 459/1990 Sb., zákona č. 9/1991 Sb., zákona č. 144/1991 Sb., zákona č. 582/1991 Sb., zákona č. 84/1993 Sb., zákona č. 307/1993 Sb., nálezu Ústavního soudu č. 72/1995 Sb., zákona č. 118/1995 Sb., zákona č. 238/1995 Sb., zákona č. 289/1997 Sb. a zákona č. 91/1998 Sb., se v § 34 dosavadní text označuje jako odstavec 1 a doplňuje se odstavcem 2, který včetně poznámky č. 21a) zní:

"(2) Okresní úřad zabezpečuje pečovatelskou službu podle zvláštního zákona^{21a)} a rozhoduje o jejím poskytnutí.

21a) § 86a zákona č. 100/1988 Sb., o sociálním zabezpečení, ve znění zákona č. 155/1998 Sb."

ČÁST ČTVRTÁ

§ 13

Účinnost

Tento zákon nabývá účinnosti dnem vyhlášení, s výjimkou § 8 až 12, které nabývají účinnosti dnem 1. ledna 1999.

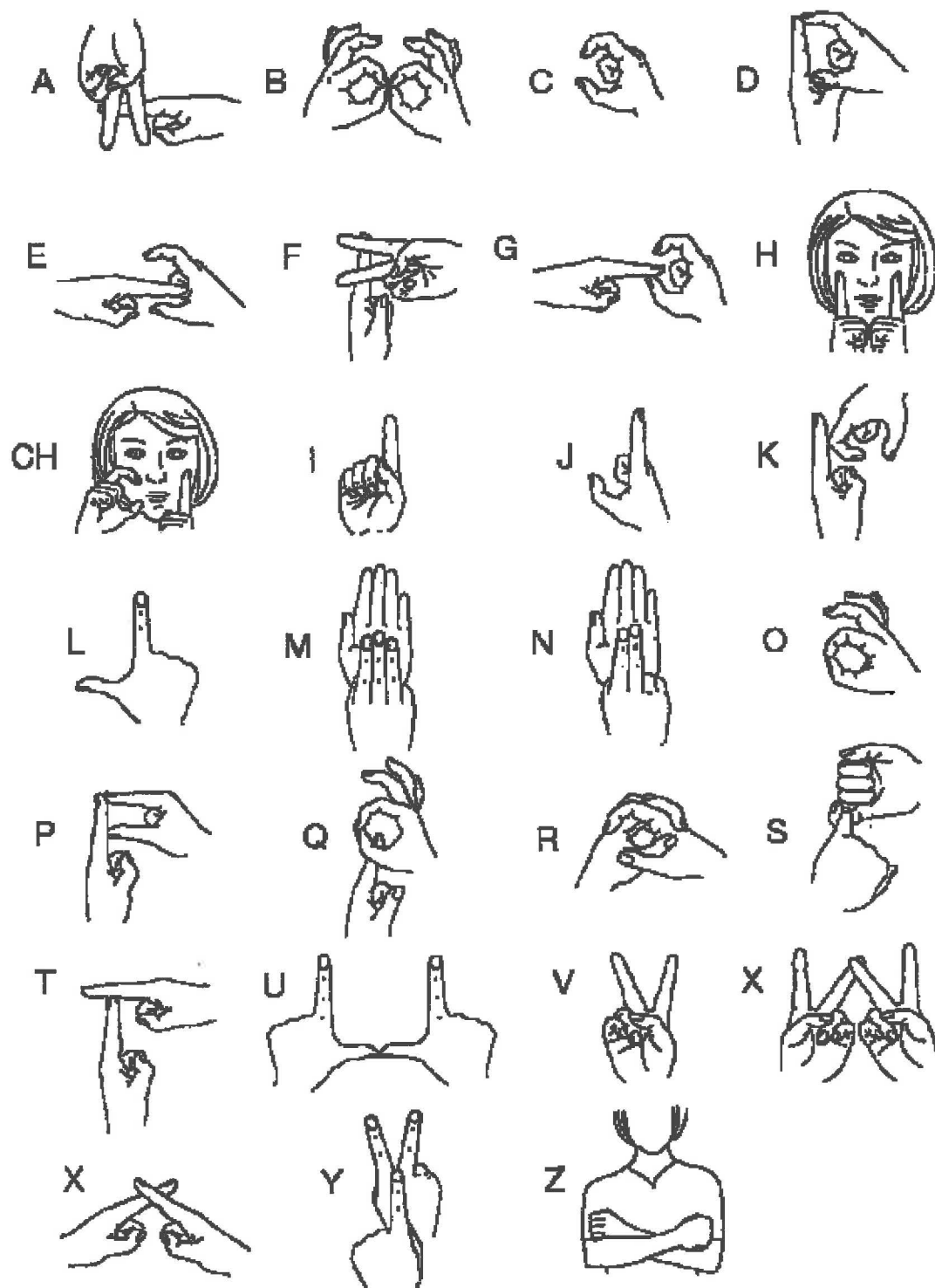
Zeman v. r.

Havel v. r.

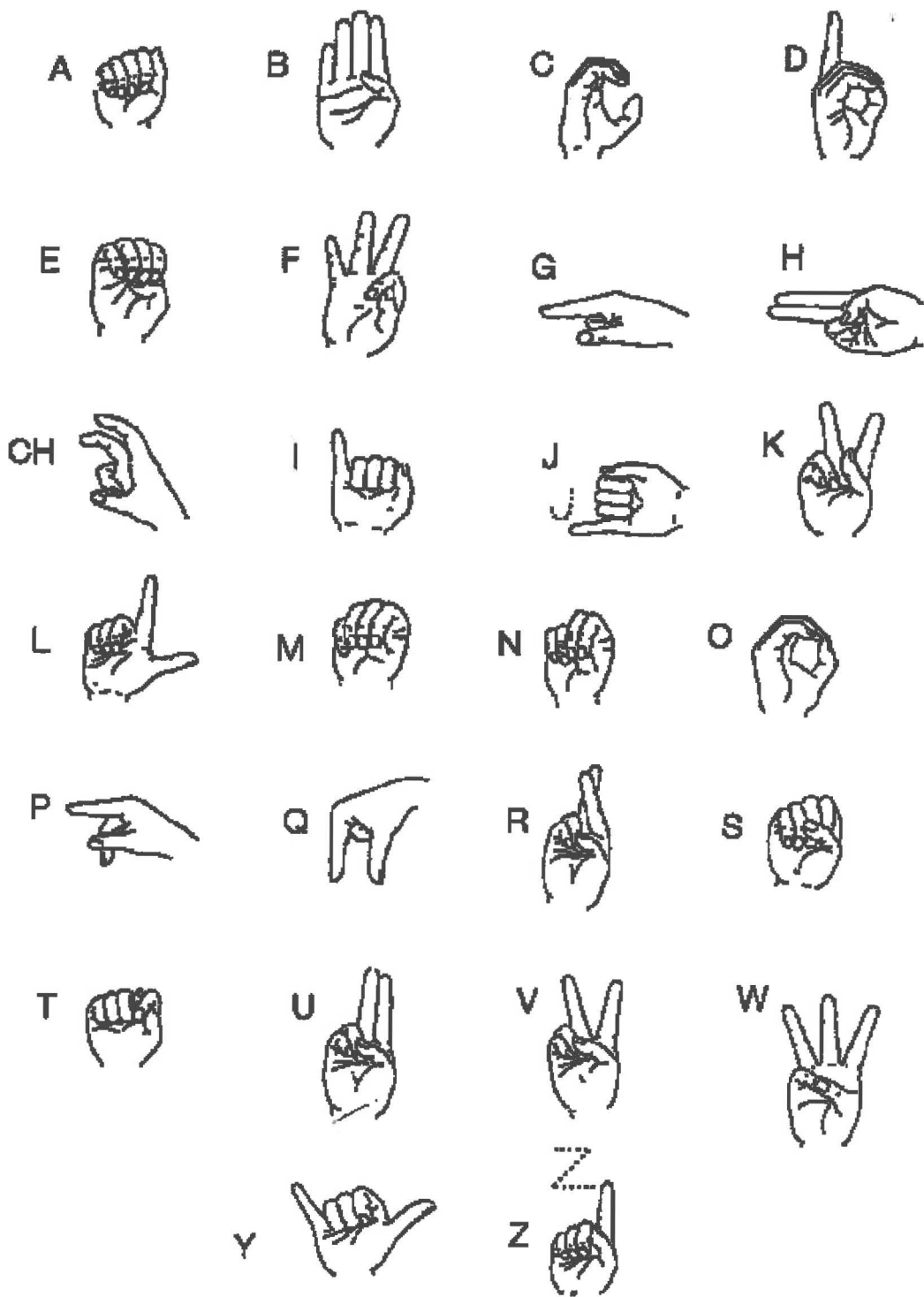
Tošovský v. r.

-
- 1) § 3 odst. 3 zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
 - 2) § 86a zákona č. 100/1988 Sb., o sociálním zabezpečení, ve znění zákona č. 155/1998 Sb.
 - 3) Vyhláška č. 207/1995 Sb., kterou se stanoví stupně zdravotního postižení a způsob jejich posuzování pro účely dávek státní sociální podpory, ve znění vyhlášky č. 156/1997 Sb.

Prstová abeceda pro dvě ruce



Prstová abeceda pro jednu ruku





Václav Čtvrtek:

**Pohádky z pařezové
chaloupky
Křemílka a Vochemůrky**



JAK KŘEMÍLEK A VOCHOMŮRKA MĚLI HODINY S JEDNOU RUČIČKOU

Na pasece stála pařezová chaloupka. V chaloupce byla světnice a tam spali dva mužičkové. Ten hubený byl Křemílek a ten tlustý Vochomůrka.

Ve světnici tikaly hodiny, měly jen jednu ručičku a bylo na nich napsáno JARO - LÉTO - PODZIM - ZIMA.

Když ručička došla k jaru, posadil se Křemílek na posteli a povídá:

„Vochomůrko, vstávej.“

„Nechci,“ zívá Vochomůrka.

Křemílek vyskočil z postele a otevřel okno.

„Venku je jaro,“ povídá.

„Proč je jaro?“ zabručel Vochomůrka a ukázal na hodiny s jednou ručičkou: „Můžou za to tyhle hodiny!“

„Vstávej už!“ řekl Křemílek.

„Za chvíli,“ zívá Vochomůrka. Protahoval se a strčil loktem do hodin s jednou ručičkou.

Ručička se rychle otočila kolem. Střídalo se JARO - LÉTO - PODZIM - ZIMA. Taky venku na louce svítilo sluníčko, byla bouřka, foukal vítr a padal sníh.

„Ty nešiko,“ povídá Křemílek.

Udělal se silný mráz. Ručička na hodinách se zastavila.

Křemílek skočil do postele pod peřinu. Vochomůrka to nestihl a dostal velkou rýmu. Kýchl a povídá:

„Můžou za to hodiny.“

Vzal hodiny a vyhodil je oknem do sněhu.

„Když se hodiny rozbijou, bude na světě pořád zima,“ lekl se Křemílek a vyběhl z chaloupky.

„Ty zůstaň doma a já hodiny najdu,“ křičel Křemílek a běžel k lesu. Křemílek jde lesem a volá:

„Tiktak tiktak tiktak.“

Vysoko na stromě sedí výr Ouško, drží hodiny.

„Přines mi je, to jsou naše hodiny,“ řekl Křemílek.

„Už jsou moje,“ povídá Ouško.

„Neumíš s nimi pracovat!“ volá Křemílek.

„Nikdo s nimi neumí pracovat!“ řekl výr.

„A co když půjde počasí pozpátku?“ ptal se Křemílek.

Výr Ouško udělal ručičkou zimu, podzim, léto a jaro.

„Vrat' mi ty hodiny.“ řekl Křemílek.

„Nevrátím.“ odpověděl výr Ouško.

A tak Křemílek šel pro Vochomůrku. Vochomůrka třikrát silně kýchl. Výr Ouško pustil hodiny. Křemílek a Vochomůrka odnesli hodiny domů a pověsili je na zed'. A už se nepletlo JARO-LÉTO-PODZIM-ZIMA.



JAK OTVÍRALI STUDÁNKU

Na jaře šel Křemílek lesem. Přišel k zamrzlé studánce. Byla tam víla a plakala.

„Proč pláčeš?“ povídá Křemílek.

Víla si utřela slzy, zatukala na led a řekla:

„Nemůžu domů. Byla jsem chvíli pryč a studánka zamrzla.“

„Mám větší sílu,“ povídá Křemílek. Začal tlouct do ledu.

Led je pevný jako kámen. A víla pláče víc a víc.

Křemílek běžel do chaloupky pro Vochomůrku. Vochomůrkovi se nechtělo. Ale nakonec šel.

„Dupni Vochomůrko a otevři mi studánku,“ prosila víla.

Vochomůrka zadupal.

„Víc.“ řekla víla.

Vochomůrka zadupal víc.

„Musíš ještě víc.“

„Už nemůžu, bolí mi pata,“ povídá Vochomůrka.

Víla se rozplakala. Třásla se jí ramena.

„Neplač, jdu pro něco domů.“ řekl Křemílek.

Běžel do chaloupky. Vrátil se a přes rameno nesl prkno a před sebou koulí poleno. Potom přivalil velký kámen. Poleno položil na led. Prkno položil na poleno.

„Stoupni si na konec prkna.“ povídá Křemílek Vochomůrkovi.

Vochomůrka si stoupl na konec prkna. Křemílek křikl: „Héj rup!“

A svalil velký kámen na druhý konec prkna.

Prkno vystřelilo Vochomůrku. Letěl vysoko. Jako strom. A potom dolů na zamrzlou studánku. Břinklo to a Vochomůrka rozrazil led. Udělal v ledu díru a víla vklouzla domů do studánky.



JAK VAŘILI ŠÍPKOVÝ ČAJ

Bylo jaro ale Vochomůrka měl zase rýmu. Kýchal.
„Na tvój rýmu je nejlepší šípkový čaj.“ povídá
Křemílek a šel k šípkovému keři.

„Ty chceš šípký? Já teprve kvetu,“ řekl mu keř.

V každém květu bydlela Růženka a uklízela.

Křemílkovi na rameno zatřukalo sluníčko.

„Já ti pomůžu.“

Sluníčko sáhlo paprskem na jeden květ. Začal se
červenat jeden šípek. Křemílek jej odnesl domů.

Začal vařit čaj proti rýmě. Křemílek vařil.

Vochomůrka se díval.

Z konvice se kouřilo. Někdo klepal na dveře. Byla to Růženka.

„Já teď nemám kde uklízet.“ povídá Růženka.

„Tak uklízej u nás v chaloupce.“ chtěl říct Vochomůrka ale silně kýchl. Všechno se třáslo; Hrnečky popraskaly. Růženka zmizela. I konvice zmizela. Křemílek s Vochomůrkou smutně kroutili hlavou. Šli Růženku hledat.

Šli lesem. Všude koukali. Růženka nikde. Křemílek povídá.

„Je tamhle v kapradí! Kouří se tam z konvice!“

Jdou se podívat do kapradí. Ale kapradí zabručí:

„Jděte pryč, rychle pryč!“

Seděl tam jezevec Burdych a kouřil fajfku.

Šli dál. Došli k ostružinám.

„Růženka je tamhle v ostružinách. Kouří se tam z konvice!“

Ale to byl jenom brouk Prskavec. Cvičí s kanónem. Jezdí sem a tam, namíří a vystřelí. Když uviděl Křemílka a Vochomůrku, křikl na ně:

„Jděte pryč, sem nesmíte! Když Vochomůrko kýchneš, střelím do tebe z kanónu!“

Šli dál. Přišli k rybníku. Kolem rostlo rákosí. Křemílek povídá:

„Růženka je v rákosí. Kouří se tam z konvice!“

Jenže to tam vodník Kebula vařil v hrnečku mlhu. Když uviděl Křemílka a Vochomůrku křikl na ně:

„Když mi Vochomůrko kýchneš do hrnečku, utopím tě!“

Mával rukama a zapomněl hlídat hrneček. Mlha mu přetekla. Křemílek a Vochomůrka v té mlze zabloudili. Bloudili vpravo, bloudili vlevo, bloudili na všechny strany. Volali na sebe:

„Hola!“

„Holala!“

„Holalala!“

Křemílek na něco narazil. Podívali se. Byla to jejich pařezová chaloupka.

„Bloudili jsme dlouho a zabloudili jsme domů,“ povídá Křemílek.

Šli do chaloupky. U stolu sedí Růženka, lije z konvice do hrnečku šípkový čaj a povídá:

„Konečně už jdete. Měla jsem strach, že čaj vychladne.“

„Kde jsi byla Růženko? Hledali jsme tě,“ povídá Křemílek.

„Byla jsem tady.“ řekla Růženka a nalila Vochomůrkovi plný hrneček šípkového čaje.

Vochomůrka se napil. Kýchl tak jemně, že pod oknem vykvetl šípkový keř.

„Ten je můj!“ zatleskala Růženka.

Vyběhla z chaloupky a za chvíli už uklízela ve svém novém šípkovém domečku.



JAK ROZBILI SLUNÍČKOVOU BASU

Jednou Křemílek a Vochoomůrka potkali broučka svatojáňka.

„Chtěl bych k vám jít do služby,“ povídá svatojánek.

„Co umíš?“ řekl Křemílek.

„A kolik ti platí?“ řekl Vochoomůrka.

„Já bych vám svítil,“ povídá svatojánek. „Ráno mi řeknete: Děkujeme za dobré svícení. A bude zaplaceno.“

A tak šel svatojánek s Křemílkem a Vochomůrkou do pařezové chaloupky. Svatojánek celý večer svítil. Ráno mu poděkovali. A ve dne Svatojánek spal.

Jednou odpoledne se chtěl Vochomůrka podívat do svatojánskovo svítilny. Zapálil sirku a podíval se do svítilny. Ze svítilny vyskočil plamínek a utekl pod postel.

Svatojánek povídá:

„Cos to udělal, Vochomůrko? Už vám nemohu posvítit.“

Křemílek a Vochomůrka měli starost, že plamínek pod postelí zhasne. Vochomůrka nemohl ani spát. Každou noc chodil po lese.

Svatojánek každý den houpal svítilnou bez plamínku. Koukal na Křemílka a Vochomůrku jak sedí potmě.

Jednoho dne večer někdo zaklepal na dveře. Vešel čmelák Žumbarda s basou. Postavil basu do rohu a povídá:

„To je vzácná basa. Takové basy rozhazuje sluníčko a čmeláci je na jaře hledají.“

Sluníčková basa je moc vzácný nástroj."

„Proč nám to říkáš?“ zeptal se Křemílek.

„Protože mi dnes přšlo do domečku. Já tu u vás s basou přespím, aby jí nepopraskaly struny,“ povídá čmelák Žumbarda.

„Tak jo, spi tady,“ řekl Křemílek.

Usnul Křemílek, spal svatojánek, dřímал čmelák i basa, spal i plamínek pod postelí. Jen Vochomůrka nespал. Chtěl si zahrát na basu. Vylezl z postele, přišel k base a vzal do ruky smyčec.

„Nech toho!“ zabručela basa.

„Jenom trošku,“ zašeptal Vochomůrka.

„Až ráno!“ zabručela basa.

„Jen brnknu na jednu strunu,“ prosil Vochomůrka.

Basa se rozzlobila a praskla jí jedna struna. Probudil se Křemílek a povídá:

„Cos to zase provedl! Nedříve jsi vystrašil plamínek a teď jsi rozbil basu.“

„Já to opravím,“ zašeptal Vochomůrka. „Vyměním prasklou strunu za provázek.“

Dal tam provázek a zkusil na basu zahrát.

Basu se rozzlobila. Chaloupka málem spadla.

Čmelák Žumbarda se probudil a křičí:

„Kdo to pokazil!“

Pod postelí vykoukl plamínek a povídá:

„Zkazil to Vochomůrka, vystrašil mě sirkou.“

Svatojánek rychle chytil plamínek do svítilny jako do klece. Plamínek začal zase svítit.

Svatojánek poradil Vochomůrkovi, jak spravit basu.

„Namoč si prsty, vezmi si kousek plamínku a ten plamínek natáhni jako strunu. Od shora až dolů.“

Pak svatojánek dál svítil v pařezové chaloupce a čmelák Žumbarda hrál po louce na basu.



JAK ZASADILI SEMÍNKO

Křemílek a Vochomůrka stáli na zahrádce za pařezovou chaloupkou. Sluníčko na ně chvíli koukalo a pak zat'ukalo Křemílkovi na rameno:

„Copak je?“

„Chtěli jsme, aby nám vyrostla kytka. Ale nemáme semínko,“ řekl Křemílek.

Sluníčko ukázalo zlatým prstem:

„Tam jedno leží.“

Opravdu tam leželo jedno semínko.

„Zeptej se Křemítku, co to je za semínko,“ povídá Vochomůrka.

Křemílek se opatrně semínka zeptal:

„Copak jsi zač?“

„Verbaskum,“ zašeptalo semínko.

Ale Křemílek ani Vochomůrka nevěděli, co semínko povídá. Vochomůrka udělal patou **důlek** a Křemílek do něho semínko zasadil. Na semínko položil svoji čepici, aby líp klíčilo. Potom semínko zalili a zpívali mu písničku:

„Vstávej, semínko, holala,
a bude z tebe **fiala!**“

Za chvíli začal růst kopeček.

„Už to bude!“ povídá Vochomůrka.

Kopeček rostl a rostl. Když vyrostl, vykoukla z něj žížala a křičí:

„Co to děláte! Pořád mi dupete nad hlavu
a vytopili jste mi vodou celý byt!“

Hodila po Vochomůrkovi semínko a vrátila se zpátky domů pod zem.

Křemílek a Vochomůrka **kroutili** hlavou.

Křemílek povídá:

„Uděláme to obráceně. Já budu dělat důlek a ty Vochomůrko, budeš sázet.“

A tak Křemílek vyvrtal důlek, Vochomůrka zasadil semínko. Zalívali vodou a zpívali:

„Vstávej, semínko, holala,
a bude z tebe fiala.“

Ale semínko se pod zemí ani nehnulo.

„Je to lenoch.“ povídá Křemílek.

„Asi spí.“ zívá Vochomůrka usnul.

Křemílek povídá:

„Vstávej!“

Křemílek zívá a usnul taky.

„Vy jste ale zahradníci,“ smálo se sluníčko na nebi.
Potom silným slunečním hlasem zazpívalo:

„Vstávej, semínko, holala,
a bude z tebe fiala.“

A ze země lezly zelené lístky. Sluníčko jim pomáhalo. A kytky rostla a rostla.

Najednou se sluníčko leklo:

„Propána, ty nejsi fiala?“

„Ne ne, já jsem divizna. Jenže jsem to těm dvěma zahradníkům řekla latinsky.“ A smála se.

Sluníčko raději uteklo za mrak.

Křemílek se probudil a povídá:

„Ty nejsi fiala!“

Vochomůrka se probudil taky a pomalu chodí okolo kytky. Kytka byla pěkná a voněla.

„Nevadí,“ povídá Vochomůrka. „Fiala to není, verbaskum jí říkat nebudu. Budeme jí říkat třeba divizna.“

Sluníčko vykouklo za mrakem a vesele se zase smálo.



JAK UČESALI VÍLU

Jednou šli Křemílek a Vochomůrka po louce. Najednou slyší tenké naříkání.

„Je to tamhle v ostružinách,“ povídá Křemílek.

Běželi se tam podívat. Našli tam sedm větříků zapletených do ostružin.

„Co to děláte?“ řekli Křemílek a Vochomůrka a začali větříky vymotávat.

Když to všechno udělali, větříci se rozletěli po louce. Sedmý větřík se ale vrátil. Ulomil z ostružiny větvičku a podal jí Křemílkovi s Vochomůrkou.

Větrník povídá:

„Až budete mít trápení, ulomte z větvičky sedm trnů.“

Křemílek s Vochomůrkou nevěřili.

Druhý den večer šli zase po louce. U ostružin stojí víla. Je to pěkná víla ale vlasy má rozcuchané.

„Za chvíli vyjde měsíc, já musím být učesaná,“ vzdychla si víla.

„A proč?“ zeptal se Křemílek.

„Abych mohla měsíčkovi zatancovat,“ řekla víla.

„Tak zatancuj neučesaná,“ poradil jí Vochomůrka.

„To já nesmím.“

„Tak se učeš,“ poradil jí Křemílek.

„Já jsem ztratila hřeben a zrcátko,“ zašeptala víla.

Najednou uslyšeli hlas:

„Pospíchej.“

„To je měsíček!“ lekla se víla. „A já jsem pořád neučesaná.“

Křemílek a Vochomůrka šli hledat hřeben a zrcátko.

Hledali hřeben, ale našli jen suchou větvičku. Hledali zrcátko, ale našli jen lísteček ze stromu. Vrátili se na louku.

„Nesete mi hřeben a zrcátko?“ zavolala víla.

„Neneseme,“ řekl Křemílek.

A uslyšeli opět hlas:

„Pospíchej, vílo!“

„Už vychází měsíček!“ řekla víla.

Nad horou vycházel měsíček. Podíval se dolů a smutně řekl:

„Zase jedna neučesaná víla.“

Vochomůrka rychle olámá z ostružinového proutku sedm trnů. V tu chvíli přiletělo sedm větříků.

„Učeště prosím tuhle vílu,“ poprosil Vochomůrka. „Ale všechny vlásky pěkně za ouška.“

Větříci začali česat vílu jemnými prstíky- a je to hotovo.

Víla byla učesaná. Větříci začali hrát a byla pěkná muzika.

A víla tancovala a tancovala.



JAK MĚLI HODINY SE ZLOU KUKAČKOU

Jednou Vochomůrka chodil kolem chaloupky. Na chvíli se zastavil. A zase chodil.

„Co děláš!“ ptal se Křemílek.

„Vymýšlím hodiny s kukačkou,“ řekl Vochomůrka.

Když Vochomůrka hodiny vymyslel, šli s Křemílkem do lesa. Porazili borovici. Z borovice uřízli špalík s dírou.

Doma pověsili ke špalíku dvě závaží ze šišek a kyvadlo z jahody. Hodiny namalovali žlutou barvou a ručičky udělali z jehličí. Přidělali vrátka pro kukačku.

„Kukačka je nejdůležitější,“ řekl Vochomůrka.

Vyráběl kukačku ze dřeva a z pírek. Ale nešlo mu to. Proto pořád říkal „kruciš“.

„Krucíš, nejde to, krucíš!“

Nakonec vyrobil krásnou kukačku. Usadili ji do hodin, a čekali. Bylo čtvrt. Kukačka vyběhla z vrátek a zavolala:

„Krucíš!“

V půl vykočila z vrátek a křikla:

„Krucíš, krucíš!“

Křemílek a Vochomůrka nečekali na tři čtvrtě. Šli se poradit ven. Kukačka je neslyšela.

Hodiny pokračovaly. Ve tři čtvrtě se otevřela vrátka. Vyběhla kukačka a křičí:

„Krucíš, krucíš, krucíš!“

Ale nikdo tam nebyl. Nikdo to neslyšel. Kukačka vyletěla z hodin. Hledala Křemílka a Vochomůrku. Uviděla je na dvorku. Vyráběli železnou petlici.

„Krucíš!“ řekla kukačka.

Potom kukačka přemýšlela. Začala létat kolem pokojíčku. Chvilíčku se zastavila u hrnců na peci. Chvilíčku se zastavila u hrnečků na stole. Zastavila se i na postýlce. Pak řekla:

„Krucíš, teď uvidíte!“

Za chvíli přišli ze dvorku Křemílek a Vochomůrka. Přidělali ke vrátkům petlici. Na petlici pověsili zámek a zamkli vrátka. Potom se dívali, co se stane.

Hodiny jdou. Kyvadlo se kývá.

Zrovna bylo dvanáct hodin. V hodinách to zaskřípělo. Pak už nic.

„A je klid!“ řekl Křemílek.

Protože byl oběd, šli jíst.

„Nejdříve bych snědl polívku,“ povídá Křemílek. Vochomůrka přinesl na stůl hrnec.

Zvedli pokličku. Vykoukla malá kukačka a povídá:

„Krucíš!“

V každém hrnečku byla kukačka. V každém hrnci byla kukačka. V postýlce byla kukačka.

A všechny křičely:

„Krucíš, kruciš, kruciš!“

Křemílek a Vochomůrka smutně odešli z chaloupky. Chodili po lese.

Potkali kočku Týnu. Kočka povídá:

„Co vás trápí?“

„Kukačky z hodin!“ řekl Křemílek.

„Mohla bys nám pomoci, Týno? Ty se v kukačkách vyznáš.“ ptá se Vochomůrka.

„Nemůžu,“ řekla Týna, „já jsem kočka přirozená. Kukačky jsou hodinové. Na ty živá kočka nestačí.“

Vochomůrka byl smutnej: „Nepomohla nám.“

Ale Křemílek poděkoval, vzal Vochomůrku za ruku a běželi do chaloupky.

Doma Křemílek vzal černý uhlík z pece. Uhlíkem nakreslil na zed' černého kocoura. Když ho kukačky uviděli, řekly:

„Krucíš,...!“

A všechny kukačky uletěly ven.

Jen kukačka zavřená v hodinách zůstala. Když byla jedna hodina, odemkl Křemílek zámek. Sundal petlici. Kukačka vyběhla ven a křičela:

„Kru...!“ a najednou uviděla černého kocoura.

Kukačka se vrátila zpátky do vrátek a zazpívala:

„Kuku! Kuku!“



JAK ROZPÁLILI OHNIVÉHO MUŽÍKA

Jednou ráno se kolem pařezové chaloupky setmělo. Jakoby prošel někdo zlý. A někdo zabouchal na dveře a volá:

„Chcete koupit tři slepičí pírka?“

Vochomůrka chtěl otevřít dveře. Křemílek ho chytl a povídá:

„Vochomůrko, mně se to nelíbí!“

„Kupte slepičí pírka!“ znova zavolal někdo za dveřmi.

Vochemůrka otevřel. Byl to tchoř Šuperka a běžel k posteli. Skočil do Vochemůrkovi postele. Přikryl se peřinou a říká:

„Chaloupka je moje. Budete mi sloužit.“

Křemílek a Vochemůrka nevěděli co mají dělat.

„Křemílek mi učeše vousy. Vochemůrka vyleští drápy!“ poručil tchoř Šuperka.

Křemílek tchoře učesal. Vochemůrka vyleštil drápy.

„Křemílek mi z lesa přinese tři pěnkavčí vajíčka, Vochemůrka tři kosí vajíčka!“ křikl tchoř.

Šli do lesa. Přišli ke skále. Pod skálou sedí malý černý mužík. Je celý černý a smutný.

„Taky tě někdo vyhnal z chaloupky?“ zeptal se Křemílek.

„Stalo se mi něco ještě horšího,“ odpověděl mužík. „Dívejte se.“

Mužík vylezl na skálu. Odrazil se a sjel dolů po skále. Křemílek a Vochemůrka tleskali.

„Proč tleskáte?“ řekl smutně mužík.

„Protože to krásně umíš.“ řekl Křemílek.

„Umím,“ řekl smutně mužík. „Ale nezapálil jsem se. Měl jsem se zapálit. Já jsem ohnivý mužík.“

„Zkus to ještě jednou,“ poradil mu Křemílek.

Mužík sjel ze skály znova. Nerozpálil se.

„Mně nic nepomůžel.“ řekl ohnivý mužík.

„Zkusíme ti pomoci.“ povídá Vochomůrka. Sundal si boty. Z bot vysypal na skalku písek.

Ohnivý mužík vyběhl nahoru. Odrazil se jede dolů ze skály. Písek skřípe mužíkovi pod kalhotama. Kouří se z kalhot. Najednu vyskočila jiskra. Mužík zčervenal a rozpálil se plamenem.

„Děkuju,“ povídá. „Jak vám to oplatím?“

Křemílek a Vochomůrka vzali ohnivého mužíka do své chaloupky. Zastavili se před chaloupkou a zaklepali na dveře.

„Nesete vejce!“ křikl z postele tchoř.

Křemílek a Vochomůrka mlčeli a znovu zatukali.

„Nesete tři pěnkavčí a tři kosí vajíčka?“ křikl zase tchoř.

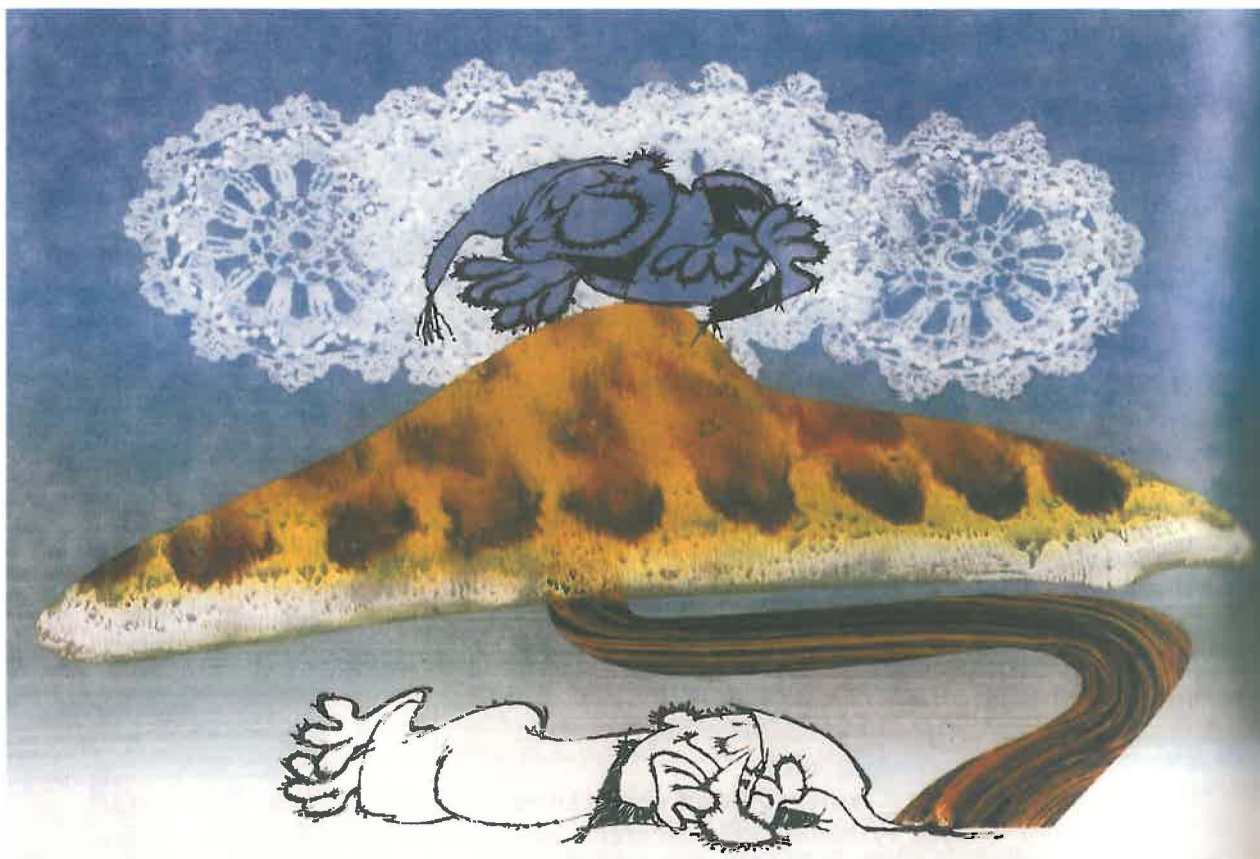
Křemílek a Vochomůrka pořád mlčeli. Zase zatukali.

Tchoř Šuperka se rozzlobil a vyskočil z postele.

Otevřel dveře a narazil přímo do ohnivého mužíka.
Popálil se. Řekl, že už nemá hlad. Utekl do lesa.

Ohnivý mužík zapálil v peci, pozdravil a šel ven.

Křemílek a Vochomůrka posbírali tchoří chloupky,
vyvětrali peřiny a ustlali postel.



JAK ZABLOUDILI V BEDLOVÉM LESE

Křemílek a Vochomůrka šli lesem. Vochomůrka se zastavil, protáhl se a zív. Položil se pod borovici, dal si pod hlavu polštářek z mateřídoušky a usnul. Křemílek si lehl bez polštářku a také usnul.

Spali chvíli a najednou spadla na Vochomůrku šiška. „Proč mi padáš na nos?“ rozzlobil se Vochomůrka. A nahoře na borovici seděla veverka. „Jsem strašně smutná.“ povídá veverka. „Proč jsi smutná?“ zeptal se Křemílek.

„Sháním trochu jídla na zimu. Ale šišky nejsou letos dobré a houby jsem nenašla.“ řekla smutně veverka a skočila na jinou větev.

„Všichni máme trápení.“ potěšil ji Křemílek.

„ My máme trápení se spaním,“ zívá Vochomůrka a položil se zpátky na polštářek z mateřídoušky. Křemílek si lehl vedle a usnuli.

Vochomůrkovi se zdá sen, že stojí na vysoké špičaté hoře. Okolo letí obláček a ptá se:

„Vochomůrko, proč taky nelítáš?“ Vochomůrka se odrazil a najednou letí jako pták. Doletěl až na místo, kde spali s Křemílkem. Vochomůrka chvíli chodí okolo a pak si vlezl sám do sebe a probudil se. Zatřásl Křemílkem a povídá:

„Měl jsem sen o létání. Bylo to krásné.“

„No jo,“ řekl rozespale Křemílek a otočil se na druhou stranu.

Jenže Vochomůrka povídá dál. Leží, dívá se do nebe a pokračuje pořád o snu:

„Stál jsem na vysoké špičaté hoře.“

Když to dořekl, začalo ho něco zvedat nahoru. Výš a výš.

„A pak jsem rozpřáhl ruce a letěl jsem.“

A Vochomůrka rozpřáhl ruce a už letěl. Vyrostla pod ním **bedla** a najednou se **skutálel** dolů na zem.

„Co to děláš?“ lekl se Křemílek.

Vochomůrka se na bedlu rozzlobil: „Dejte pozor kde vyrostete, houbo!“

Byla to krásná bedla. Štíhlá, měla klobouk jako **paraple** a **závoj**.

Bedla povídá: „Jsi malý ale hodně křičíš!“

Vochomůrka se zlobí: „Proč máte tak dlouhou nohu? Styd' te se!“

Křemílek vzal Vochomůrku za ruku.

„Pojd' pryč.“

Když odešli, bedla se tiše vztekala a nakonec řekla:

„Tohle vám oplatím!“ a začala kolem sebe sypat. Po lese i po pasece.

Křemílek a Vochomůrka měli k pařezové chaloupce ještě dlouhou cestu. Najednou Křemílek **klopýtne**. A klopýtne i Vochomůrka. Na pasece je najednou hodně kopečků. Jsou to krásné, štíhlé bedly. Mají **paraplíčkový klobouk** a **závoj**.

Narostl jich celý les a Křemílek a Vochomůrka
v tom bedlovém lese zabloudili.
Bloudili dlouho a najednou slyší písničku:

„Hupky, hupity,
smrk a jedle,
houby, houbity,
bedla k bedle,
chroupy, chrupity,
houby, houbity,..."

Byla to veverka.

Trhala bedly na zimu. „Nepřekážejte, na chvíli si
sedněte, prolámu vám cestu k vaší chaloupce,“ povídá
Křemílkovi s Vochomůrkou.



JAK VEZLI VEJCE NA SÁŇKÁCH

Byla zima a padal sníh. Křemílek a Vochomůrka seděli u stolu. Chvíli si povídali, chvíli zpívali, chvíli mlčeli. Pak Křemílek povídá:

„Zima bude dlouhá. Co budeme dělat? Dojdi, Vochomůrko, k slepici pro vejce. Posadíme ho na třetí židli. Vejce je šišaté, bude s ním veselo.

Vochomůrka vzal sáňky a jel k slepici. Jede se tam do kopce. Kolem pařezu a pak po rovině.

Slepice povídá:

„Co chceš, Vochomůrko?“

„Vejce. Veselé vejce,“ řekl Vochomůrka.

Slepice Vochomůrkovi dala vejce. Vochomůrka ho naložil na sáňky a jedou zpátky do chaloupky. Vochomůrka táhne sáňky na popruh. Vejce podřimuje na sáňkách.

Vidí je tchoř Šuperka. A hned se k nim přidal.

Vpředu šlape Vochomůrka a táhne sáňky. Na sáňkách spí vejce. A poslední běží tchoř Šuperka. Má na vejce chuť.

Dojeli ke kopečku. Vochomůrka povídá:

„Nadřel jsem se s tebou pořádně. Ted' se svezu na sáňkách taky.“

Posadil se na sáňky před vejce. A jedou. Tchoř Šuperka běží za nimi. Tiše počítá:

„Až napočítám do sedmi, tak to vejce ukradnu!“

Sáňky narazili do pařezu. Šuperka zakopl o pařez.

První se kutálí Vochomůrka.

Za ním se kutálí vejce.

Za vejcem se kutálí Šuperka.

Křemílek čeká doma v chaloupce. Plete ze suché trávy polštář. Aby se vejci měkce sedělo na židli. Dopletl polštář. Podíval se z okna ven.

Vochomůrka, vejce i tchoř se kutálí z kopce dolů.

Křemílek skočil ke dveřím. Otevřel dveře a povídá:

„Vítám vás.“

Vochomůrka vletěl rovnou do postele. Vejce si sedlo na židli s polštářem.

Pak Křemílek dveře zavřel a pevně je držel.

„Nechci si narazit nos!“ zaprskal tchoř Šuperka. Přeskočil chaloupku a běžel pryč.

Vejce se smálo. Protože bylo šišaté, budou mít v pařezové chaloupce veselo celou zimu.

Obsah

1. Jak Křemílek a Vochomůrka měli hodiny s jednu ručičkou.....	3
2. Jak otvírali studánku.....	9
3. Jak vařili šípkový čaj.....	13
4. Jak rozbili sluníčkovou basu.....	21
5. Jak zasadili semínko.....	29
6. Jak učesali vílu	38
7. Jak měli hodiny se zlou kukačkou.....	44
8. Jak rozpálili ohnivého mužíka.....	54
9. Jak zabloudili v bedlovém lese.....	62
10. Jak vezli vejce na sáňkách.....	70

PŘÍLOHA č. 6

1. Jak se jmenuje chaloupka, kde bydlí Křemílek a Vochomůrka?
2. Který mužiček je hubený?
3. Jak se jmenuje výr?
4. Co ukazují ručičky na hodinách?
5. Co se stane, když se hodiny z chaloupky rozbijí?
6. Jaké roční období je teď?
7. Zkus vlastními slovy vysvětlit, co je to kýchání?