

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářství u sluchově postižených dětí mladšího školního věku

vedoucí diplomové práce: PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

autorka diplomové práce: Mgr. Klára Lipská (Kalabisová)

5. ročník oboru Učitelství na speciálních školách

forma studia: prezenční

dokončení diplomové práce: duben 2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury

Místo vypracování: Praha

.....

datum

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce paní PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a vedení. Dále děkuji České komoře tlumočnicků znakového jazyka, jmenovitě Mgr. Nadě Dingové, za poskytnutí technického zázemí a prostor pro natáčení CD materiálu. Mé díky patří také Alanu Ptáčkovi, který významnou měrou přispěl ke kvalitě natočeného materiálu.

Anotace

Cílem této diplomové práce bylo zjistit problematické oblasti v souvislosti sluchového postižení u dětí mladšího školního věku a rozvoje čtenářství, na základě zjištěných informací navrhnout metodický materiál a ověřit jej v praxi. Metodický materiál obsahuje text Já Baryk od Františka Nepila v originále a v upravené verzi, návrh postupu pro vyučující a pracovní list. Nejdůležitější částí metodického materiálu je CD s úvodním slovem, upraveným textem a slovníčkem ve znakovém jazyce.

Ověření v praxi u dětí pátého ročníku ZŠ ukázalo nutnost vytvoření dalších podobných materiálů, jelikož znakový jazyk nejen umožňuje porozumění dějové linii a souvislostem vyplývajících z příběhu, ale je především účinným prostředkem vedoucím ke čtení v českém jazyce.

Anotation

This diploma work is aimed at relation between hearing impairment at the age of primary school children and their development of reading. On the base of the found information I tried to project some kind of methodical material for teaching how to read with comprehension and then to verify it in practice. This methodical material includes the text called Me Baryk (Já Baryk) written by František Nepil in both - the original, and the one after the modification, instruction for a teacher how to work with it and a worksheet. The most important part of methodical material is a CD with Introduction, Modified text and Vocabulary translated into sign language.

Verifying in practice was realized with children with hearing impairment from the fifth grade of primary school and the necessity of continuation in making further and similar materials like this was stressed. By means of the sign language the children can understand the meaning of the text, comprehend the line of the plot and the context of the story. Using the sign language is some kind of an effective bridge how to motivate and lead the children with hearing impairment to read in Czech.

Obsah

1. Vymezení základních pojmů.....	11
2. Komunikační prostředky.....	14
3. Vzdělávání sluchově postižených.....	20
4. Funkční gramotnost	22
5. Jazyková a kulturní menšina "Neslyšící".....	24
1. Význam knihy a čtenářství.....	30
2. Rozvoj čtenářství	32
3. Literární žánry.....	33
4. Čtení na 1. stupni základní školy.....	38
5. Didaktika čtení	42
6. Práce s textem - interpretace.....	44
1. Výchova ke čtenářství u sluchově postižených dětí.....	48
2. Přípravné předčtenářské období	49
3. Počátky čtení u dětí mladšího školního věku se sluchovým postižením.....	51
4. Poezie u sluchově postižených.....	52
5. Komiksy a obrázkové příběhy.....	55
1. Problematické oblasti v českém jazyce	57
2. Důsledky pro čtení v pozdějším věku a dospělosti u osob se sluchovým postižením.....	59
3. Přístupy a metody	60
4. Specifická porucha čtení - dyslexie a sluchové postižení.....	64
5. Zjednodušování ano či ne?.....	70
.1 Cíl.....	74
.2 Výběr průvodce na CD.....	75
.3 Specifika znakového projevu při komunikaci s dětmi.....	75
.4 Výběr textu.....	77
.5 Interpretace knihy Já Baryk.....	79
.6 Úprava předkládaného textu.....	82
.7 Podmínky natáčení.....	84
.8 Technické parametry.....	85
.9 Metodická doporučení a další možnosti práce s textem.....	85
.10 Ověření materiálu v praxi.....	86

ÚVOD

V mé diplomové práci se budu zabývat rozvojem čtenářství u sluchově postižených. Tato problematika nemá v současné době propracovanou metodiku a není jí, dle mého názoru, na primárním stupni vzdělávání věnována dostatečná pozornost. Touto prací chci osvětlit některé podstatné rysy čtení u sluchově postižených, navrhnout možnosti přístupu ke čtenářství a vytvořit metodický návrh pro výuku čtení na primárním stupni vzdělávání.

Sluchově postižení mají díky svému hendikepu omezený přísun informací a četba je jedním z mála způsobů, jak tento nedostatek již v raném věku doplnit. U mnoha sluchově postižených, s kterými jsem se setkala, je znatelná nechuť či pasivní přístup ke čtenářství, knihám i ke čtení jako činnosti takové. Osvojování komunikačních znalostí a dovedností, ke kterým patří i dovednost čtení, je (zejména na počátku školní docházky) nejdůležitějším cílem jazykového vyučování jako celku. Především prostřednictvím komunikačních dovedností rozvíjí žák své intelektové schopnosti a osvojuje si nové poznatky. Pomocí receptivních činností, mezi které čtení bezpochyby patří, se člověk orientuje ve světě, osvojuje si věcné poznatky (rozšiřuje intelektuální obzor), získává zážitky a seznamuje se s uměleckou literaturou i jinými druhy umění.

U sluchově postižených má čtení s porozuměním nezastupitelnou roli v kultivaci osobnosti. Všem sluchově postiženým je třeba umožnit přístup k psané formě českého jazyka a k informacím, k nimž se jinak nedostanou. Je důležité dítěti vysvětlit význam čtení, k čemu slouží a vypěstovat v něm chuť k vlastnímu výběru četby. Nedostatečná schopnost čtení s porozuměním vede k tomu, že dospělý jedinec má omezené možnosti nejen ve vzdělávání, ale také v uplatnění se v osobním životě, na trhu práce i v sociální komunikaci. Již od raného věku je třeba u dětí se sluchovým postižením pěstovat pozitivní vztah a postoj ke čtenářství. V době nástupu do školy je nutné zvolit vhodné specifické metody a s pocitem úspěchu a zážitků z četby vést a motivovat dítě od nejjednodušších textů po ty složitější. Výsledkem

snažení by měl být jedinec schopný sám rozhodnout a vybrat vhodnou a kvalitní literaturu, která ho bude naplňovat po stránce informativní, emocionální i umělecké.

V první části mé práce se budu zabývat vymezením základních pojmů v souvislosti se sluchovým postižením. Zaměřím se především na osoby se sluchovým postižením, jejich komunikační prostředky a možnosti vzdělávání. Přestože se budu zabývat sluchově postiženými obecně, zaměřím se v mé diplomové práci více na děti s těžší sluchovou vadou, které jsou zařazené do speciální škol. V samotné kapitole se zamyslím nad pojmem funkční gramotnosti v souvislosti se sluchově postiženými u nás. V posledních letech se často mluví o jazykové a kulturní menšině "Neslyšících". Okolnostem současných tendencí v komunitě neslyšících se budu věnovat v poslední kapitole úvodní části.

Čtení u dětí mladšího školního věku je u slyšících dětí věnována dostatečná pozornost, přestože vliv médií a počítačů je velice výrazný. Jistě je v mnoha ohledech možné využít některé metody, akce či projekty na podporu čtenářství i pro sluchově postižené děti, popřípadě se přímo zapojit do projektů po celé republice mezi slyšící děti. V další části této diplomové práce vyzdvihnu význam knihy a čtenářství a popíši, jak by měl probíhat v ideálním případě rozvoj čtenářství. Zmíním se o literárních žánrech, výuce dovednosti čtení na 1. stupni základní školy a didaktice čtení. Práce s textem je velice důležitou činností, jak ukázat čtenáři cestu k literárnímu dílu z několika úhlů pohledu.

Čtení sluchově postižených má svá specifika a výchova ke čtenářství je musí respektovat. Větší pozornost je třeba věnovat samotným počátkům čtenářství a přípravnému předčtenářskému období. Přestože by se mohlo zdát, že je poezie pro sluchově postižené neuchopitelná, není tomu tak. I zde je nutné najít vhodné metody, postupy a texty, které umožňují zvládnutí a porozumění. Nezastupitelnou úlohu zde mají komiksové a obrázkové příběhy.

V současnosti se ke čtení sluchově postižených přistupuje různými způsoby. Některé školy přejímají zahraniční metody, některé si vytváří své

vlastní postupy. Učitelé vyhledávají vhodné texty a pracují s dostupnými upravenými texty. Musí mít na zřeteli problematické oblasti českého jazyka u sluchově postižených a podle toho přizpůsobovat své metody. V případě zanedbání jsou důsledky pro čtení v pozdějším věku a v dospělosti fatální. Samostatnou kapitolu zaměřím na souvislost dyslexie a sluchového postižení. Svou pozornost budu věnovat také zjednodušování textů a správnému postupu při jejich úpravě.

V následující části se pokusím vytvořit metodický materiál pro práci v hodině čtení. Nejprve si vyberu vhodný text a po podrobné interpretaci jej podle určených pravidel upravím, aby byl vhodný pro cílové příjemce. Těmi budou sluchově postižení žáci pátého ročníku, jejichž prvním jazykem je jazyk znakový. Pro efektivní práci s textem pro ně natočím za pomoci rodilého mluvčího převyprávění ve znakovém jazyce. CD bude obsahovat i průvodní slovo a slovníček. Součástí materiálu bude i návrh postupu pro vyučující a následná práce s textem v podobě pracovního listu. Využitelnost celého metodického materiálu ověřím v praxi přímo při práci se sluchově postiženými dětmi odpovídajícího věku.

I. Specifika vzdělávání a kultury sluchově postižených

1. Vymezení základních pojmů

Sluchová vada samotná o člověku vypovídá jen málo. Sluchově postižená populace v sobě zahrnuje různé skupiny lidí, které se obvykle odlišují tím, pro jaký způsob života se rozhodli. V této kapitole se pokusím vymezit základní skupiny osob, které jsou buď přímo osobami se sluchovým postižením nebo jsou s jejich životy nerozlučně spjaté.

Prelingválně neslyšící

Jako prelingválně neslyšící označujeme osoby, které se narodily plně neslyšící, nebo ztratily sluch před rozvojem řeči, a to tak, že absolutně, nebo mají jen nevyužitelné zbytky sluchových vjemů. Většinou komunikují znakovým jazykem, ale někteří preferují i orální způsob komunikace, pokud znakový jazyk nepřijali za svůj. Blíže se k této skupině osob se sluchovým postižením vrátím v samostatné kapitole.

Zbytky sluchu

Tento termín se užívá pro postižení neúplnou ztrátou sluchu ať vrozenou či získanou, ale spojenou s vývojovou nemluvností či jiným omezením vývoje mluvené řeči. Potměšil (1999) uvádí, že zbytků sluchu je možno využít při výstavbě mluvené řeči. V některých pramenech se lidé se zbytky sluchu zařazují mezi neslyšící.

Nedoslýchaví

Nedoslýchavost je vrozená nebo získaná částečná ztráta sluchu a bývá příčinou opožděného nebo omezeného vývoje mluvené řeči (Potměšil, 1999). Nedoslýchavost lze do jisté míry kompenzovat technickými pomůckami, sluchadly, zesilovacími systémy apod. Nedoslýchaví tvoří velmi nejednotnou podskupinu sluchově postižených, protože sem patří např. starší občané, kteří mají díky vysokému věku již méně kvalitní sluch, ale zároveň osoby, které se plně sžily s minoritou neslyšících.

Velká část nedoslýchavých dává přednost komunikaci mluveným jazykem a pohybuje se spíše ve společnosti mezi slyšícími lidmi. Někteří z nich volí pro komunikaci jazyk znakový. Nedoslýchaví ne vždy ovládají oba jazyky, mluvený či znakový, plyně. A také ne vždy mluví a píšou česky bez problémů. Záleží na tom, v čem vyrůstali a jaké mají schopnosti a dispozice. Zda měli již od dětství možnost kontaktu se znakovým jazykem a docházeli do školy pro sluchově postižené, nebo zda byli od dětství ve výhradně slyšícím prostředí (Procházková, 2006).

Ohluchlí

Ohluchlí jsou lidé, kteří ztratili sluch až po rozvinutí mluvené řeči. Na přesném věkovém vymezení se odborníci neshodují. Za kritický věk tvorby řeči Červinková-Houšková (2004) považuje věk od 2 do 5 let. Ohluchlí lidé většinou využívají ke komunikaci odezírání a mluvenou nebo psanou řeč. Mluvená řeč ohluchlých lidí může mít různou úroveň srozumitelnosti (často je deformovanost mluvy úměrná počtu let, po které jedinec neslyší). Při písemné komunikaci ovšem vůbec nemusí být poznat, že se jedná o sluchově postiženého. Příkladem mohou být například knihy ohluchlé spisovatelky Věry Strnadové, která píše o problematice sluchového postižení. Odezírání usnadňující komunikaci ohluchlých má svá pravidla a souvislosti, které je třeba mít na zřeteli. Úspěšnost odezírání ovlivňuje řada faktorů, jako je např. zdravotní a psychický stav odezírajícího. Odezírající osoba musí mít dostatek sociálních zkušeností (např. co se v takové situaci

říká) a neustále anticipovat, protože i při velkých vlohách asi polovinu řečeného v běžném hovoru nelze odezřít (nelze odezírat slova, která nemá dotyčný člověk ve slovní zásobě, intonaci atd.). Nelze úspěšně odezírat ve skupinovém hovoru a je třeba také vědět, že s prodlužující se dobou mluvy klesá pozornost odezírajícího.

Lidé s kochleárním implantátem

Kochleární implantáty zcela změnily způsob, jakým v současné době nahlíží lékařská veřejnost na hluchotu. V minulosti se hluchota považovala za stav, který lze pouze částečně kompenzovat. S kochleárními implantáty se teď na „léčbu“ hluchoty pohlíží s mnohem optimističtějšími prognózami - podle nich představují implantáty zcela revoluční krok v léčbě hluchoty pro tisíce dětí a dospělých s těžkou vadou sluchu. Tato nová technologie však není vítána společenstvím neslyšících, které v implantacích vidí určité ohrožení.

Kochleární implantát je funkční smyslová náhrada pro osoby se závažnou oboustrannou senzoneurální poruchou sluchu, které z užívání sluchadel nemají žádný přínos pro porozumění řeči. Cílem voperování implantátu je běžná audio-orální komunikace bez odezírání (Hronová, Hudáková, 2005). Tomu, než je tohoto cíle dosaženo, však předchází mnoho úsilí a práce a ne vždy je výsledek optimální a odpovídající vloženým nadějím. Uvádí se, že přes 2/3 dětí, kterým byl kochleární implantát voperován včas, se integruje po příslušné rehabilitaci do běžných mateřských a základních škol (http://www.aima.cz/co_ocekavat.htm, 2004).

Postavení lidí s kochleárním implantátem ve společnosti je složité stejně tak jako jejich pozdější hledání vlastní identity (týká se hlavně prelingválně operovaných dětí). Někdy se nepodaří, aby se tito lidé plnohodnotně zařadili do společnosti slyšících ani neslyšících. Vše je ovlivněno schopností osvojit si mluvenou řeč a ne každé prelingválně neslyšící dítě je plně schopno mluveným jazykem komunikovat, ne každé se naučí dobře číst a psát česky, ne každé se bude chovat jako slyšící.

CODA

Slyšící děti neslyšících rodičů mají mnoho společných zkušeností i problémů, a tak založili sdružení s názvem CODA, aby si mohli mezi sebou navzájem vyměňovat informace. Jedná se o aktivní organizaci, která se spolupodílí na mnoha výzkumech v oblasti znakového jazyka, psychologie, sociologie apod. Nabízí poradenské služby, pořádá semináře, společenské akce, kurzy znakového jazyka, setkání rodičů s dětmi atd. Podává také nejnovější informace z oblasti znakového jazyka a přibližuje slyšícím lidem život neslyšících. Veškeré jejich úsilí směřuje k zachování, podpoře a rozvoji dvojího kulturního a jazykového dědictví slyšících dětí neslyšících rodičů. A není jich málo, 90 až 95 % dětí neslyšících rodičů slyší. Vyrůstají se znakovým jazykem, ale mají potíže s mluvenou řečí, s výslovností a pocitu méněcennosti (Redlich, 2004).

2. Komunikační prostředky

Nyní se zaměřím na komunikační prostředky osob se sluchovým postižením a definuji ty základní, ale i některé méně známé, které s touto skupinou veřejnost spojuje, aniž možná zná pravou podstatu. O některých se jen okrajově zmíním, jiné, které považuji za důležité nebo jsou v současné době aktuální, rozepíšu podrobněji.

Český znakový jazyk

Český znakový jazyk je plnohodnotný jazyk, který nemá s českým jazykem nic společného. Je národním jazykem českých neslyšících. Má svou vlastní gramatiku, která se liší od gramatiky mluveného jazyka. Má vlastní neverbální neboli neznakovou složku, která se vyjadřuje mimikou. Znakový jazyk má svou vlastní historii a dále se vyvíjí. Má svůj slovník znaků, které jsou ustálené, i když se v různých oblastech téhož státu mohou lišit (např.

Praha vs. Brno) (Hrubý, 1997). Existují zde různé "dialekty". Přístup ke znakovému jazyku se také vyvíjí. Byly doby, kdy bylo jeho používání ke komunikaci považováno za něco podřadného - na úrovni dorozumívání opic a kdy bylo zakázáno ho používat na veřejnosti. Dnešní přístup je zcela odlišný, neslyšící jsou hrdí na svůj jazyk a pracuje se na jeho kodifikaci.

Český znakový jazyk označuje jazykový systém založený na vizuálně-motorické komunikaci pomocí symbolů. Patří mezi přirozené jazyky a jeho gramatika není závislá na mluveném jazyce. Je to systém dohodnutých znaků, který nemá svou psanou podobu (Krahulcová, 2002).

Český znakový jazyk je spojený s historií a kulturou neslyšících a nelze jej od nich oddělit. Stejně důležité jako složky manuální, jsou pro znakový jazyk podstatné i složky nemanuální, tedy výraz obličeje, pohled, pohyby úst, pozice a pohyby hlavy a trupu (Stokoe in Potměšil, 2002). I tyto složky nesou svůj význam a výpověď. Výrazem obličejem lze například vyjádřit klad i zápor, libost i nelibost, je nespočet znaků, které mohou vyjadřovat naprosto opačná vyjádření (štěstí - neštěstí, rozumět - nerozumět, ...), výraz obličeje určuje polarizaci výpovědi. Znaky vyjadřují chudost nebo bohatost, ztvárnění autora jeho citové vzezření, dodávají na významu, důležitosti nebo jej stupňují. *"Při sdělování pomocí znakového jazyka je možno doprovodnými prvky vyjádřit všechny emoční stavy, intenzita a "rozmach" pohybů může kolísat od "křiku" až po "šeptání"* (Strnadová, 1999, str. 44).

Znaky nelze zaměňovat s gesty, neboť na rozdíl od nich můžeme znaky rozkládat na menší složky (komponenty). Podle Stokoea (in Potměšil, 1999) se každý znak skládá ze 3 komponentů: 1. umístění znaku v prostoru, 2. tvar ruky (neboli pozice), 3. pohyb ruky v prostoru. Tyto komponenty se neřadí za sebou jako u mluveného jazyka, ale "vrší" se na sebe - jsou produkovány nebo vnímány v jednom okamžiku (tato vlastnost znakových jazyků se nazývá simultánnost a je jednou z podstatných vlastností, kterými se znakové jazyky odlišují od mluvených) (Stokoe in Potměšil, 2002). Vedle znakového jazyka však patří do komunikace neslyšících i gesta (Strnadová, 1999).

Český znakový jazyk se odlišuje od dalších národních znakových jazyků ostatních zemí. Jsou znaky, které vycházejí z pochopitelného vyjádření (př. slyšet, jíst, přijít...) a jsou srozumitelné i pro cizince, ale například znakování číslovek i dalších slov je už odlišné a může docházet k nedorozumění i ke kuriózním situacím.

Znakovaná čeština

Má zvláštní postavení mezi posunkovými kódy. Znakovaná čeština je umělým systémem, pomůckou, kterou vymysleli slyšící, aby se snáze domluvili s neslyšícími. Je založena na tom, že se ústy zřetelně vyslovuje (častěji pouze artikuluje) česká věta se svou gramatickou stavbou a zároveň se její jednotlivá slova převádějí do znaků vypůjčených ze slovníku českého znakového jazyka.

Znakovaná čeština usnadňuje neslyšícím pochopení věty. Problémem však zůstává, že pravidla gramatiky a celého systému znakované češtiny si je dobře schopna osvojit pouze skupina nedoslýchavých, popřípadě ohluchlých po rozvoji řeči, z neslyšících ti, kteří perfektně odezírají. Ti se totiž dívají především na ústa tlumočnicka a znaku si všímají až když se jim nějaké slovo nedaří odezřít. Znakovaná čeština jim tak pomáhá udržet souvislost výpovědi. Pokud neslyšící neumí odezírat a je závislý pouze na znacích, systému znaků sestavenému podle české věty je pro něj obtížné porozumět, protože ve znakovém jazyce obvykle nedává žádný smysl (Hrubý, 1998).

Znakovaná čeština je tedy plně závislá na jiném jazyce - češtině. Usnadňuje odezírání, je nezastupitelná v situacích, kdy spolu mluví neslyšící a slyšící, kteří neovládají znakový jazyk. Pro slyšící je mnohem snadnější se naučit znakovanou češtinu, protože "pouze" nahrazují jednotlivá slova znaky, nedává však smysl bez "aktivní znalosti českého jazyka". Naopak český znakový jazyk je pro slyšící dosti obtížný, protože je odlišný svou strukturou a gramatikou jako každý jiný cizí jazyk.

Znakový jazyk i znakovaná čeština využívají při komunikaci také jednoruční i obouruční prstovou abecedu, která slouží hlavně k upřesnění

cizích slov, jmen a názvů. Při konverzaci se mluvčí dívá na adresáta a zároveň tak z výrazu obličeje ověřuje, zda mu adresát rozumí. Pro zajištění srozumitelnosti jsou běžné časté kratší úseky a opakování

Znaková řeč

Tou se pro účely zákona rozumí český znakový jazyk a znakovaná čeština.

Mezinárodní znakový systém

Při velkých mezinárodních nebo oficiálních akcích se často využívá znaková obdoba esperanta - IS (mezinárodní znakový systém, pozn. - *dříve se používal výraz "gestuno"*). Nejde však o jazyk, což také vyplývá z názvu. Jde o soubor mezinárodně používaných znaků bez gramatiky. Oproti národním jazykům se liší také například větší názorností a také trochu omezenějším slovníkem ve srovnání s národními znakovými jazyky. Potkají-li se však dva neslyšící cizinci, často se bez IS docela dobře obejdou. Například evropské znakové jazyky se většinou od sebe neliší natolik aby se dva neslyšící spolu nedomluvili alespoň na základních věcech (Fikejs, 2004). Tímto systémem je sice možno se dorozumět na mezinárodní úrovni, ale problémem zůstává, že málokterý neslyšící jej ovládá.

Prstová abeceda

Součástí znakového jazyka je také prstová abeceda, kterou vymysleli lidé slyšící. Neslyšící ji však často používají, aby znakem "napsali" slova, pro které zatím neexistuje znak, pro hláskování jmen a názvů apod. Existuje obouruční a jednoruční abeceda. V České republice se převážně používá obouruční. Jednoruční se používá na východní Moravě (Olomoucko) a na Slovensku. V zahraničí se jednoruční forma používá např. v USA nebo

Polsku, dvouruční např. v Anglii. Česká, americká či polská prstová abeceda se od sebe navzájem liší stejně tak jako znakové jazyky (Fikejs, 2004).

Hand - Mund systém

Tento manuálně-orální systém byl vytvořen pro podporu odezírání. Je druhem fonetické prstové abecedy znázorňující činnost té části mluvidel, která je při vyslovování zraku nepřístupná (Sovák, 1978). Využívá se pohybového znázorňování jednotlivých fonémů rukou, popřípadě se komunikační situace doplňuje i grafémem (Krahulcová, 2002).

Chirografie

Takto se označuje systém znaků napomáhajících odezírání, kdy určitá poloha prstů ve vztahu k obličeji při současné artikulaci označuje hlásku, popřípadě slabiku. Základními znaky tohoto systému jsou propojení s artikulací, hláskový až slabikový přenos a korelace s řečí. Chirografické znaky nelze použít samostatně, ale pouze ve spojitosti s výraznou artikulací (Krahulcová, 2002).

Cued speech

Tento komunikační systém je založený na využití kombinací tvarů prstů a poloh ruky, které vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení (Krahulcová, 2002).

Makaton

Jedná se o mezinárodně uznávaný komunikační program, který vznikl na počátku 70. let 20. století v Anglii jako metoda komunikace pro neslyšící

dospělé s mentálním postižením. Tento systém užívá jako prostředky komunikace manuální i grafické znaky. Podkladem pro tvorbu manuálních znaků byly znaky britské znakové řeči neslyšících. Grafické symboly jsou jednoduché černobílé kresby (Beerová, 2005).

Baby sign/ Baby talk

Baby sign neboli baby talk (přeloženo jako dětské znakování) je pojetí a způsob komunikace (nikoliv jazyk) se slyšícími dětmi ve znakovém jazyce. Nejde o žádný dětský znakový jazyk stejně tak, jako není možné říci, že existuje dětská čeština (<http://www.handspeak.com/tour/kids>). "Miminkovština", což je také jeden z volných překladů, znamená použití gest, znaků, mimiky obličeje a pohybů celého těla jako náhrady za slovní projev slyšících kojenců a batolat, které ještě neumí vůbec nebo plynně mluvit. Cílem je lepší komunikace s dětmi, prohlubování vztahu rodič – dítě, rozvoj řeči, slovní zásoby a myšlení, pohodovější období vzdoru i každodenní rutiny, zpestření a zjednodušení života s malým dítětem v rodině. Lze tak překlenout období, kdy už dítě touží komunikovat, ale svá ústa a další orgány, které člověk používá k mluvení, ještě dostatečně neovládá. Dětské znakování není znaková řeč neslyšících. Může z ní vycházet, inspirovat se jí i používat jednotlivé znaky oficiální znakové řeči (autor má pravděpodobně na mysli znakovanou češtinu), a tak dát dětem základ dalšího používaného jazyka. Vhodný věk pro komunikaci touto formou se obecně uvádí mezi 6. měsícem a 2,5 lety věku dítěte. Některé zdroje zmiňují 4. měsíc, někdo radí používat pár znaků již od narození (<http://www.miminkovstina.cz/>). V některých případech ji využívají i slyšící rodiče neslyšících dětí, kteří nejsou obeznámeni s kulturou a existencí komunity neslyšících. Je každopádně důležité mít alespoň nějaký typ komunikace než vůbec žádný.

3. Vzdělávání sluchově postižených

Dnešní doba nabízí sluchově postiženým mnoho podob vzdělávání, a uspokojuje tak individuální potřeby většiny z nich. Jejich potřeby se odvíjejí od stylu života, který mu zvolili jeho rodiče, v jaké společnosti se pohybuje a jakým směrem se bude odvíjet jeho životní cesta. Ne vždy mohou následovat cestu, kterou si zvolí, například z důvodu nedostatečných schopností a dovedností. Většina škol se dělí podle komunikační strategie, která je na škole volena. Odborníci se většinou shodují na základních třech typech. I na nich však mohou být velké rozdíly v kvalitě výuky, v možnostech, které zde žáci mají, a následně v kvalitě života, která se od zvoleného typu školy, vzdělání a následného pracovního zařazení odvíjí a je na něm závislá.

Orální metoda

Orální metoda považuje za svůj nejdůležitější cíl naučit člověka schopnost ovládnutí mluvené řeči. Řeč byla v dřívějších dobách považována dokonce za důležitější než vzdělání samotné a tomuto cíli bylo vše podřízeno a "obětováno". Teprve první vyslovená slabika z neslyšícího "udělala člověka" (Hrubý, 1997).

Hlavním cílem orálního přístupu je umožnit dítěti osvojit si orální řeč slyšící většiny jako rodného jazyka, aby bylo schopno ji užívat v rodině, ve škole a popřípadě normálně "fungovat" ve slyšícím světě. Posunky, prstová abeceda a dokonce i odezírání byly u některých ryze orálních přístupů zakazovány, protože byly považovány za nebezpečné pro rozvoj řeči. V dnešní době však převládají orální metody doplňované vizuálně-motorickými znaky slovní podstaty - nejčastěji jde o vizuální prstovou abecedu jednoruční i obouruční, pomocné artikulační znaky, psanou podobu jazyka, doplňovanou řečí. Znaková řeč se u orálního přístupu nepoužívá. "*Dominuje vizualizace mluvené řeči, která umožňuje jednoznačně vidět podstatu výpovědi.*" (Krauhlová, 2002, str. 29)

Primárním cílem orálního přístupu je tedy podporovat srozumitelný mluvený jazyk a schopnost mluvenému jazyku porozumět. Současně se

předpokládá, že neslyšící budou schopni mluvený jazyk využívat jako jazyk myšlení, jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a také pro přístup k dalším oblastem vzdělání (Gregory, 2001).

Totální komunikace

Totální komunikace je systémem, který v sobě spojuje všechny dostupné a možné komunikační prostředky (sluchově orální metody, znaková řeč, prstová abeceda, řeč, čtení a psaní, odezírání...), a umožňuje tak co nejranější komunikaci. Není samostatnou komunikační ani didaktickou metodou. Výběr komunikačních forem je přísně individuální (Krahulcová, 2002). Hlavním přínosem totální komunikace je, že je neslyšící člověk považován za osobnost, kdy již v raném věku je možno rychle rozvíjet jeho řeč v souladu s potřebami jejího rozvoje, a že zdůrazňuje individuální přístup využívající schopnosti každého individua.

Tento otevřený systém, který aktivně souvisí se svým okolím a je určený zpětnou vazbou, představuje součinnost a tím vyšší účinnost jednotlivých komunikačních forem. V procesu totální komunikace je plně respektováno právo neslyšícího na optimální a neomezovaný rozvoj. Totální komunikace znamená použití všech dosud známých metod a prostředků. Pracuje se se všemi komunikačními formami rovnocenně a výběrově, žádná není povinná nebo opomenutelná. Dbá se také na využití zbytků sluchu a na důkladné využívání mluvené (orální) řeči. Využívají se všechny expresivní i receptivní formy komunikace (Krahulcová, 2002).

Bilingvismus

Bilingvismus vychází z bilingvální neboli dvojjazyčné výchovy neslyšících. Bilingvální vzdělávání přiznává národnímu znakovému jazyku zcela rovnoprávný statut s národním jazykem většinové společnosti. Většina vzdělávacích předmětů se vyučuje ve znakovém jazyce, který funguje jako základ pro jazyk mluvený. Mluvený národní jazyk se žáci učí v samostatných

hodinách jako jazyk druhý (cizí). Žáci musí umět překládat z mluveného do znakového jazyka a naopak (Hrubý, 1997). Bilingvální metoda vychází z předpokladu, že se neslyšící budou pohybovat v obou "světech" - neslyšících i slyšících, a v obou by měli být schopni se domluvit na co nejvyšší kulturní úrovni.

Předpokladem je vystavení dítěte znakovému jazyku v přirozené podobě co nejdříve. Znakový jazyk i jazyk mluvený by měly být během celé výuky užívány kvalifikovaně a na vysoké úrovni. Důraz je kladen na vzájemné vztahy znakového a mluveného jazyka a na přesuny dovedností z jednoho jazyka do druhého. Výuka se opírá o zvládnutí a užívání znakového jazyka. Prioritou je přitom rozvoj gramotnosti. Jsou stanoveny jasné hranice mezi oběma jazyky, aby nedošlo k "utlačování" znakového jazyka jazykem mluveným. V rozvoji znakového bilingvismu hraje důležitou roli jazykové a kulturní bohatství neslyšících, jehož vazby jsou cíleně a soustavně podporovány (Gregory, 2001).

Vzdělávací programy bilingválního typu mají za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Bilingvální metody vytvářejí bezbariérové podmínky komunikace, rozvíjejí poznávací procesy, stimulují čtenářské dovednosti, podporují sociální aktivity a změny ve vzdělávání a využívají netradičních vyučovacích metod. Výuku provádí plně kvalifikovaný neslyšící učitel ve znakovém jazyce a poté slyšící učitel transformuje pochopené poznatky do psané podoby českého jazyka. Uplatňuje se mateřská, přirozená, nedirektivní metoda (Krahulcová, 2002).

4. Funkční gramotnost

Umět číst pro mnohé znamená hlavně umět číst písmena a z nich sestavovat slova. To je však pouze technická dovednost. Je ale třeba číst především s porozuměním (Červenková, 2004).

Funkční gramotnost bývá definována jako schopnost aktivně participovat ve světě informací. Trávníčková a Isteníková (2004) ji vysvětlují jako používání čtení a psaní v životních situacích. Nejde o elementární čtení

a psaní, ale o práci s informacemi, vyhledávání údajů v různých zdrojích, porozumění informacím, zvládnutí jejich syntézy a integrace, rozlišení podstatných informací od méně podstatných, umění generalizování apod.

Funkční gramotnost je důležitou součástí výbavy člověka pro úspěch v soukromém i profesním životě, umožňuje mu pracovat s informacemi, využívat jich a rozhodovat se podle nich. Není však výjimkou, že někteří neslyšící (většinou staršího věku) jsou částečně negramotní, mají problémy se čtením, s porozuměním významu slov či vět i sami smysluplnou českou větu sestavit, a to jim výrazně ztěžuje situaci v životě, například při uplatnění se na trhu práce, při komunikaci v běžných životních situacích apod. Mnoho slyšících lidí si vůbec neuvědomuje, jak je pro neslyšícího člověka český jazyk obtížný a "nedostupný". Teprve ve chvíli, kdy dojde ke konfrontaci si po počátečním údivu a nepochopení, domýšlejí souvislosti a dochází jim, v jaké situaci se takový člověk se sluchovým hendikepem celý život nachází. Samozřejmě se najdou i slyšící, kteří se o pochopení souvislostí nesnaží a člověka se sluchovým hendikepem a zároveň s problémy gramotnosti rovnou odsoudí jako hloupého. Právě odtud pramení jeden ze stále přetrvávajících předsudků slyšící veřejnosti o tom, že pokud někdo "mává rukama" a není schopen se domluvit "normálně" mluvenou řečí, je hloupý a nevzdělaný.

Červenková (2004) dává do souvislosti čtení a učení se jazyku. Uvádí, že dítě se četbou učí jazyk (slova i gramatiku), učí se chápat věcný svět kolem sebe a učí se rozumět vztahům mezi lidmi, což je u neslyšících dětí s omezenou schopností mimovolného učení to nejdůležitější. Četbou knih se formuje všeobecné kulturní povědomí člověka. Poukazuje na zajímavost, že pokud někdo nepřečetl, nepochopil a v pravém slova smyslu neprožil základní díla české literatury, zůstane v této zemi cizincem, i přesto že jeho čeština je bezchybná. Uvádí příklad použití téměř zlidovělého spojení - "vypadá to, jako když pejsek s kočičkou pekli dort", kterému každý pravý Čech bez problému rozumí, cizinec však nikoli.

Naopak Hudáková (1999) upozorňuje na fakt, že se většinou předpokládá, že když dítě bude číst, bude se přitom učit i český jazyk. Domnívá se však, že by děti měly k četbě přistupovat až v době, kdy už mají

znalosti o světě a jsou na četbu psychicky a jazykově zralé. Doporučuje proto odmala dítě s knihami seznamovat, vyprávět si s nimi a nepředpokládat, že se čtením něco naučí. Naučí se až tehdy, když bude umět číst na základě toho, co zná. Upozorňuje na fakt, že když má někdo velkou slovní zásobu, neznamena to zároveň, že umí dobře číst. Slovní zásoba k funkční gramotnosti nestačí. Jak uvádí Hrubý (1997), výzkum anglického psychologa Conrada neprokázal zásadní vliv slovní zásoby na funkční gramotnost. Dítě může znát význam každého izolovaného slova ve větě, ale významu věty stejně neporozumí. Lexikální význam slova se však mění i podle kontextu. Například v uměleckých textech si často autoři hrají se slovíčky, mění slovní význam apod.

Gramotnost je základem pro vzdělávání, sebevzdělávání a přiměřené pracovní a společenské uplatnění. Proto je i v současném světě, který často upřednostňuje vizualizaci, neustále důležité klást důraz na kvalitu podmínek pro dosažení funkční gramotnosti a informovat o její nepostradatelnosti v lidské komunikaci a existenci.

5. Jazyková a kulturní menšina "Neslyšící"

Neslyšící se liší od slyšící veřejnosti v mnohém. Mají svůj jazyk, společenské zvyklosti, kulturu, která je založena zejména na vizuálním vnímání, odlišný humor, historii, pravidla chování i problémy související se světem slyšících.

Neslyšící lidé tvoří specifickou skupinu lidí a v současnosti se u některých jedinců objevila tendence, kterou bylo možno pozorovat například v USA v minulých letech. V České republice jde většinou o zástupce mladé generace neslyšících, kteří se cítí být hrdí na svou příslušnost ke komunitě neslyšících a v žádném případě by neměnili svou situaci. Pro slyšícího člověka neznalého souvislostí a okolností, jsou postoje a názory v některých směrech poněkud svérázné až extrémní. Tito neslyšící totiž většinou nesouhlasí s kochleárními implantáty nebo právo na ně přiznávají pouze ohluchlým osobám. Stává se, že někteří z nich nepoužívají ani sluchadla.

Mají na svou obhajobu pochopitelné argumenty a jsou spokojení a vyrovnaní. Vnímají se jako ucelená "národnostní" menšina, která má svůj jazyk, kulturu, historii a podobné osudy a zkušenosti svých členů. Napsali i svůj testament.

Tato komunita neslyšících, která se sama označuje s velkým písmenem (Neslyšící), se snaží o podporu svých členů, jejich práv a šíří informace o svém jazyce a kultuře mezi samotnými neslyšícími. Potřebují tyto informace, aby se mohli svobodně rozhodnout, zda se stanou členy komunity či ne. Tuto funkci předávání informací by měli plnit především školy pro sluchově postižené, což se však neděje. Červinková-Houšková (2004) upozorňuje, že 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) - to vše stmeluje toto společenství lidí tak pevně, jako sounáležitost s národem v případě etnických minorit.

Neexistuje žádné přímé organizované seskupení, orgán, který by zastřešoval jejich ideje, názory a postoje. Některé názory jsou pouze jednotlivců, s jinými se ztotožňuje většina. Objevují se například názory proti vnímání této skupiny ze strany veřejnosti jako "zdravotně postižených". Chtějí být nazýváni kulturní a jazykovou menšinou a zakotvit to i v zákonech ČR. To by však připravilo všechny i o určité sociální výhody, s čímž jiní neslyšící nesouhlasí. Setkala jsem se s neslyšícími, kteří si například před narozením dítěte přáli, aby bylo také neslyšící s odůvodněním lepší komunikace v rodině. Někteří především starší si "vystačí" se znakovým jazykem celý svůj život a jejich "pologramotnost" jim není překážkou ve spokojeném a naplněném životě.

K souvislosti s čtenářstvím nutno podotknout, že velká většina neslyšících, která tuto změnu v chápání komunity iniciovala, má vysokoškolské nebo středoškolské vzdělání a jistě si je dobře vědoma jak své identity, tak nutnosti znát zároveň český jazyk a být schopen se dorozumět se slyšící veřejností. Dovedu si však představit i takové neslyšící, kteří se o komunitě, o identitě k ní a o jejích tendencích dozvěděla z "druhé ruky" nebo si o této problematice povrchně přečetla pár článků v časopisech pro sluchově postižené a rovnou se s některými myšlenkami identifikovala. U takové osoby hrozí zkreslení základních informací a může se stát, že hlavní myšlenku hrdosti na znakový jazyk zamění za myšlenku nulové potřeby se vzdělávat v českém jazyce a literatuře, jelikož znakový jazyk je plnohodnotný a dostačující k dorozumívání. Český jazyk natož literatura "přece" není v dnešní době technologické vyspělosti až tolik potřeba. Snaha například podobně smýšlejícího rodiče, který zdůrazňuje svému dítěti samostatnost a hlavně "nezávislost na slyšících", vytváří poté naprosto nemotivující prostředí a prakticky znemožňuje nebo výrazně znesnadňuje jeho přístup k literatuře a ke čtenářství jako takovému.

Nutno dodat, že do té doby, než se objevily výše popsané tendence, byli neslyšící příliš "vzadu". Drželi se stranou a dle mého názoru byli příliš manipulovatelní. Nová tendence razí teorii být samostatný, nezávislý, schopný jedinec, který se i přes svou sluchovou "odlišnost" dokáže v životě prosadit a bojovat za své sny jako každý jiný jedinec. Dříve byli neslyšící odkázány na pomoc úřadů, lékařů, sociálních pracovníků, jednalo se s nimi jako s méněcennými a často i hloupými. V historii byly neslyšící lidé utlačováni, slyšící se je neustále snažili "předělat" na slyšící. Považovali je za mentálně postižené, zakazovali jim vzdělávání, posmívali se jejich jazyku a považovali ho za nahodilou směsicí gest a posunků. To zanechalo následky na chování neslyšících. Většinou jim chyběla sebedůvěra, báli se na něco se zeptat, odporovat či vyjádřit svůj názor. Tak byla vychovávána "stará generace" neslyšících a veřejnost si zase udržovala své nepravdivé předsudky. Nová generace neslyšících ví, jaká má práva a povinnosti, jaké jsou hranice možností a bariéry, které před nimi stojí. Myslím, že je důležité, aby se tato tendence nyní mezi neslyšícími uplatnila a aby vyrůstali jedinci

silní a bohatí na zkušenosti, vědomosti i dovednosti. A pokud jsou některé názory a postoje přece jen za hranicemi našeho chápání (ze strany slyšícího), věřím, že je jen otázkou času, kdy se ostré hrany tohoto vystupování zaoblí a oni ve svém konání naleznou správnou trasu, po které se budou ubírat směrem ke světlým dobám neslyšících.

Jazyk

Znakový jazyk reaguje na změněné potřeby neslyšících a je dokonale postižitelný zrakem. Znakový jazyk prošel historickým vývojem a má všechny rysy přirozeného jazyka. Vznikají v něm divadelní představení, povídky, poezie či vtipy, které jsou často založeny na jazykových hrách. Znakový jazyk tvoří jádro kultury neslyšících. Ne všichni neslyšící se narodili do rodin, kde se komunikuje znakovým jazykem, a pro mnohé z nich má jeho absence ve výchově a vzdělávání citelné následky.

Kultura

Kultura neslyšících je bohatá. Asi nejvíce je pozornost věnována divadelní aktivitě, u nás zastoupený především spolkem Divadlo Neslyším. Další kulturní oblastí neslyšících je pantomima, dlouholetou tradici mají např. Nepanto, P.S.I. Oblíbené jsou také kulturní akce s tlumočenými písněmi do znakového jazyka, které stmelují slyšící a neslyšící "světy" (např. Tříkrálový benefiční koncert, Mluvicí ruce). Každoročně se po celém světě konají festivaly zaměřené na kulturu neslyšících. U nás to byl např. festival týkající se "storytellingu" ve znakovém jazyce - Příběhy z rukávu. Ve Francii je to kulturní festival Clin d'Oeil (v Remeši), v USA je obdobou festival Deaf Way (ve Washingtonu), v Anglii je zajímavé navštívit filmový festival (ve Wolverhamptonu), na Slovensku Festival kultury neslyšících (v Nitře) a mnoho dalších. Všechny festivaly nabízejí pestrou přehlídku současné tvorby neslyšících ve všech oblastech umění - výtvarné umění, sochařství, divadlo, tanec, pantomima, pohádky, humor, poezie, hudba, řemeslné dílny

a fotografie. Do kultury neslyšících je třeba zahrnout i umělce vynikající ve ztvárnění poezie ve znakovém jazyce (nejde však o překlad poezie do mluveného jazyka). Hojně navštěvovanými akcemi jsou plesy, které každoročně pořádají střední školy pro sluchově postižené, ale především organizace zaměřené na sluchově postižené občany (Květinový ples neslyšících, Společenský ples ČUN a další).

Společnost

Ve společenství neslyšících platí vlastní hodnotová měřítko, společenské zvyklosti i komunikační pravidla. Uvádím některé základní odlišnosti od zvyklostí slyšící společnosti tak, jak je shrnula Strnadová (1995). Neslyšící na sebe volají tak, že energicky mávají rukou v zorném poli ostatních (tak aby ho ostatní viděli), nebo požádají někoho, kdo je blízko toho, s kým chceme navázat hovor, aby nám ho tzv. zavolal. Neslyšící se rádi baví stejně jako slyšící a také rádi tancují. Vnímají vibrace a záchvěvy lépe než slyšící, kteří doprovodným efektům nevěnují velkou pozornost. Nevnímají hudbu, ale právě nárazy rytmu, proto musí být zvuk o něco výraznější.

Samozřejmý je větší počet tělesných dotyků. Upozornění dotykem ruky (poklepáním) je zcela běžné. Přijatelné je však jen poklepání na rameno, ruku nebo nohu. Nevhodné jsou dotyky na zádech, protože toho, kdo je za vámi, nevidíte a dotýčný se může i leknout.

Mezi neslyšícími panuje vůči slyšícím a obzvláště vůči těm, kteří neumějí znakový jazyk, obecně hluboce zakořeněná nedůvěra právě díky komunikační bariéře a tomu že nemůžou slyšet o čem se "za jejich zády" baví. Neslyšící nechápou ironii slyšících, která je obvykle vyjadřována právě intonací hlasu, ale mají vlastní období ironie a svůj druh humoru. Neslyšící se rádi schází, jelikož mizí komunikační bariéry a oni si mohou bez potíží sdělovat své zkušenosti, zážitky a vyměňovat si informace. K tomu slouží například kluby neslyšících po celé republice, které pořádají různé kulturní a

společenské akce, akce pro děti i seniory, výlety, plesy a další aktivity, které mají dlouholetou tradici.

Díky moderním technologiím se zlepšuje komunikace mezi neslyšícími i na větší vzdálenost, což bylo dříve možné jen pomocí faxu. V současné době je výrazně snadnější komunikace mezi samotnými neslyšícími navzájem i mezi neslyšícími a slyšícím světem (např. díky Centru zprostředkování tlumočnicků, policejním sms linkám pro nouzové hlášení, znakovému personálu nemocnic a různých center apod). Velkým skokem v usnadnění komunikace je zasílání sms pomocí mobilních telefonů, využívání přímé internetové komunikace pomocí e-mailů či MSN, ICQ apod. V poslední době stoupá také obliba komunikace přímo ve znakovém jazyce přes počítačovou webkameru připojenou k internetu. Faxy, které byly jediným komunikačním prostředkem, ustupují do pozadí. Dnes je neslyšícímu člověku díky mobilním telefonům a internetu dostupný takřka celý svět.

II. Čtení u dětí mladšího školního věku

1. Význam knihy a čtenářství

Význam knihy a vztah k ní má v dnešní době nezastupitelnou úlohu v životě všech lidí. Literatura a všechny její složky jsou významným zdrojem kultivace člověka, pokud k ní najde cestu.

Funkce čtení a předčítání

Předčítání a čtení obohacuje dětskou fantazii, emoční život dítěte i jeho slovní zásobu. Čtení knížek není jen zábava, která následuje po splnění povinností nebo která zachraňuje před nudou. Představuje hlavně příjemně a užitečně strávený čas pro rodiče i děti. Posiluje sociální vazby, přináší uvolnění a zlepšuje soustředění. Čtení knih má velký význam pro společně strávený čas dětí a dospělých. Obohacuje dětský svět o nové poznatky a dítě díky němu získává schopnost se vyjadřovat a mít lepší slovní zásobu.

Formativní funkce literatury je dána kvalitou textů předkládaných dětem. Měly by řešit určité etické problémy a mravně formovat čtenáře. Texty mají poskytovat náhled, díky němuž dítě získá představu o životě v minulých dobách i v době současné. U pubescentů a prepubescentů nastává problém, jelikož vnímají ostře rozlišení toho, co je minulé a co současné. Jsou ovlivněny mediálním tlakem, který hodnotí lidi například podle oblečení. Děti ve věku 9 - 13 let mají tak například sklon brát vše minulé jako nekvalitní. Je třeba je vést ke komunikaci s historickými texty. Literární texty rozvíjejí i estetickou citlivost a estetickou smyslovost dítěte. Lidé s rozvinutou složkou lépe později komunikují s uměleckými díly.

Červenková (2004) přirovnává čtení ke stavbě domu, která má čtyři hlavní stavební části: stavební kameny - slova, maltu - gramatická pravidla, architektonický plán - slohovou výstavbu textu a urbanistický plán - kontext

příběhu. Uvádí, že člověk potřebuje mít dostatečnou pasivní slovní zásobu, což však neznamená, že je nutné znát všechna slova. Stačí znát dobře význam klíčových slov, která posunují děj kupředu. Význam ilustračních slov, která nemají klíčový význam, ale vykreslují prostředí a okolnosti, vyplývá z kontextu. Než začneme číst, je dobré alespoň tušit, kde a jak se bude příběh odehrávat. Znalost kontextu poté usnadňuje odhadování významu ilustračních slov. Každá kniha má svoji slovní zásobu, proto se zpočátku obtížná četba stává snazší v průběhu četby této knihy. Například v čítankách tohoto efektu nelze docílit, jelikož je sestavená z krátkých úryvků či ukázek různých děl, která "mluví" odlišným "jazykem".

Červenková (1999) zdůrazňuje i další cíl čtení literatury, kterým je vytváření národního povědomí pomocí prožívání základních děl české literatury, rozšiřování poznávání světa, lidí a vztahů mezi nimi.

Akce a projekty na podporu čtenářství

Význam knihy je u nás v dnešní době podporován i různými organizacemi a akcemi. Březen je v naší zemi Měsícem knihy a konají se speciální akce podporující dětské čtenářství. Jednou z nejvýznamnějších je Veletrh dětské knihy pořádaný v Liberci. Pro děti se připravují literární dílny, besedy s autory, divadelní představení na motivy knih a nejrůznější soutěže.

Dalším projektem je Noc s Andersenem pořádaný Klubem dětských knihoven. Akce vznikla před šesti lety v Uherském Hradišti a v roce 2005 se jí účastnilo přes 400 knihoven (dokonce i na Slovensku a v Polsku). Koná se hlavně ve veřejných a školních knihovnách, dále v domovech dětí, ústavech sociální péče, družinách nebo dětských odděleních nemocnic, a to vždy 1. dubna na Mezinárodní den dětské knihy. Během kouzelné noci se čtou pohádky, pečou se pohádkové buchty, vaří se protistrašidlový čaj, vysazují se kouzelné stromky pohádkovníky, kreslí se a maluje a někdy k ránu druhého dubnového dne se děti uloží do svých spacáků a v prostředí plném pohádkové atmosféry spí. Někdy mají děti možnost setkat se se spisovatelem dětských knih. Této akce se účastní i Informační centrum o

hluchotě Federace rodičů a přátel sluchově postižených na Praze 5 ve Stodůlkách.

V mnoha městech probíhá pozoruhodná slavnost určená prvňáčkům. Jde o "pasování mezi Rytíře řádu čtenářského". Čerství školáci podstupují pohádkově zbarvený rituál stvrzující důležitou změnu v jejich životě. Stanou se z nich opravdoví, samostatní čtenáři (Bartošová, 2006).

Pro podporu čtenářství a bližší vztah ke knize je možné na mnoha místech naší republiky vidět pořádání besed a setkávání se se známými umělci, herci a zpěváky, kteří v divadlech, supermarketech i na náměstích předčítají dětem ze známých knih. Neopomenutelnou funkci mají například i autogramiády, kde se děti mají možnost přímo setkat se samotnými autory příběhů, pohádek a básní, které si doma s rodiči četli.

2. Rozvoj čtenářství

Rodina je prostředím, kde děti získávají vztah k četbě, a to dávno před tím, než dosáhnou školní zralosti. Dítě, které ví, že se v knížkách dozví něco nového, zajímavého, poutavého, se učí číst s větší ochotou a nadšením.

Začít se čtením by měli rodiče co nejdříve. Už malé děti se mohou seznamovat s leporely z různých materiálů. Zpočátku se jedná hlavně o jednoduchý popis obrázků. K němu postupně přidáváme více informací, kterými vyjadřujeme, co se na obrázku děje, jak zvířátko na obrázku dělá (zvuková představa), s čím si hraje, jak se u toho tváří apod. U sluchově postižených dětí dělají problémy i základní pojmy, jako jsou názvy zvířat a jejich mláďat, ovoce, zeleniny, běžných věcí.

Když už dítě rozumí základům řeči, ať už mluvené či znakové, je vhodné vyprávět mu krátké příběhy. Děti v tomto věku mají rádi přesné vyprávění, pamatují si konkrétní slovní spojení a vědí, jak věty na sebe navazují. Děti milují opakování a i přesto, že se seznamují s novými slovy, která jsou pro ně ještě neznámá, může se jim líbit příběh, mimika, intonace.

Dítě by se mělo s knihou seznámit poprvé asi v půl roce věku. Jde především o povídání si o obrázcích, kdo na nich je a co dělá. Později, například v roce a půl, už by rodiče měli s dítětem u knihy strávit delší čas a vyprávět mu krátký příběh, který je v ní nakreslen. Společné čtení nesmí být nudné ani nucené. Klid a pohoda navozují u dítěte příjemné pocity, pozitivní náladu, uvolnění a ochotu naslouchat a povídat si. Potěšení z naslouchání a vnímání vyprávění bývá prvním a nejdůležitějším krokem, k tomu, aby mělo malé dítě motivaci k pozdějšímu samostatnému čtení. Zájem u velmi malých dětí může podnítit i samostatnost, že knihu může samo držet, obracet stránky a ukazovat obrázky. Zlepšuje se tak i jemná motorika.

Kolem druhého roku dochází při čtení knih ke stimulaci řeči. Rodič může například při předčítání či převyprávění příběhů udělat záměrně chybu například v pojmenování a čekat na reakci malého čtenáře. Je dobře, když děti vnímají, že jsou knihy přirozenou součástí domova. Vliv rodiny na budoucí čtenářství je výrazně vyšší než ostatních institucí, ale i jesle, školky, mateřská centra nebo knihovny mohou pomoci dítě naladit a přivést ke čtenářství. Tříleté dítě už by mohlo zvládnout vyprávět velmi krátkou pohádku nebo básničku samo. Je velice důležité povídat si o knížce, příběhu a obrázcích, jelikož naučit se interpretovat vylíčenou situaci nebo příběh a porozumět textu neoddělitelně patří k umění číst.

V dnešní době děti dávají čím dál víc přednost televizi. Zájem o knihy a čtenářství jako takové obecně upadá. Knihy jsou dražší a různorodá nabídka na trhu znesnadňuje orientaci. Pro děti jsou mnohem přitažlivějším způsobem trávení volného času počítače, televize, film nebo například cestování. Nezřídka se stává, že rodiče pustí dítěti televizi či pohádku na DVD, aby se zabavilo.

3. Literární žánry

Při rozvoji četby je důležité, aby čtenářské potřeby a zájmy neustrnuly. Důležitá je žánrová různorodost, zařazení poezie, pohádky, příběhové prózy, nabídnout bajku, pověst, povídku i uměleckou naučnou literaturu a

publicistické žánry. Každý text je jinak náročný a kultivace souvisí se žánrem. Začínající čtenář má svá očekávání, která mohou být zklamána a poté může dojít k rozčarování. Dítě si pomocí seznamování s různými žánry uvědomuje, že umělecký text má jinou náročnost než text naučný. Kultivace se váže na čtenářovu zkušenost a spočívá v očekávání. Dítě zapojuje svou fantazii, představivost, emocionálně text prožívá a uvědomuje si, že mu text nabízí i významy mezi řádky. Měl by například chápat symboly světla a tmy, lesa, z bajek znát symboliku lišky, vlka, beránka apod.

Obsahová struktura

Obsahovou strukturu literatury pro děti a mládež tvoří dle Tomana (1992) tři základní složky: lidová slovesnost, literární tvorba neintencionální a intencionální.

Slovesný folklór byl jediným zdrojem estetické výchovy v dřívějších dobách. Byl přístupný dětské psychice a mentalitě a stal se součástí vnitřního i vnějšího světa dětí na venkově. K tomu přispěly vlastnosti této tvorby, jako je tématická srozumitelnost, citová a estetická působivost, umělecká vytříbenost, filozofické, ideové a morální zásady a normy prověřené staletými poznatky a zkušenostmi lidového společenství i sepětí s osudy českého národa a jeho kulturními tradicemi. Slovesný folklór sehrál významnou roli při vzniku a rozvoji hodnotné autorské tvorby pro děti a mládež. Často jí sloužil jako vzor, poskytoval jí výchozí látky pro literární adaptace a inspiroval ji k samostatným výtvorům. Do dětské literatury přešly všechny folklórní žánry - kouzelná a zvířecí pohádka, říkadla, rozpočítadla, hádanky a texty lidových písní.

Díla neintencionální jsou vlastně ta, která si děti zcela přisvojily, protože svým ideově tématickým i tvárným ustrojením korespondovala s jejich ontogenetickými předpoklady a zvláštnostmi, životními poznatky a zkušenostmi, čtenářskými zájmy a potřebami. Tato autorská tvorba byla původně určená dospělým, ale postupně přecházela do literatury pro mládež. Tak se staly trvalou součástí dětské četby např. pohádky (autoři H. Ch.

Andersen, K. Čapek, J. Verne, K. May, J. London, B. Němcová a další). Radíme sem ale i díla, která byla z původní formy upravena, zkrácena či zjednodušena, aby byla dětskému čtenáři přístupnější (autoři D. Defoe, J. Swift, Saint Exupéry).

Autorská tvorba intencionální je určena výhradně dětem a její specifická spočívá v tom, že autor záměrně uplatňuje "dětský aspekt", tedy osobitý zřetel k psychickým a mentálním předpokladům a zvláštnostem dětského adresáta v určitém věkovém stádiu jeho vývoje. Vychází z respektování dětské osobnosti, usiluje o její poznání, ovlivňování a rozvíjení. Autor zdůrazňuje prvky, které jsou příznačné a aktuální pro vnitřní a vnější svět dětského vnímatele - pro jeho vnímavost, představivost, fantazii, emocionalitu, prožitkovost, intelekt, poznání, zkušenost, postoj k realitě, způsob jejího vidění, interpretace a hodnocení. Zobrazuje život a svět z pohledu dítěte, vede s ním partnerský dialog, zároveň však s určitým předstihem a nadhledem dospělého - ukazuje mu tak perspektivu dospělosti (Toman, 1992).

Žánrová skladba a vývojové etapy dětského čtenářství

Soudobá teorie dětského čtenářství dle Tomana (1992) rozlišuje v jeho vývoji několik etap zhruba odpovídajících vývojovým stádiím dětské psychiky. Úroveň čtenářství je podmíněna mírou zvládnutí techniky čtení a stupněm jazykové a literární kompetence dítěte, závislé především na intenzitě socio-kulturních podnětů rodinného prostředí a školy. Žánry v dětské literatuře jsou těsně spjaty s psychikou dítěte v jednotlivých stádiích jeho vývoje i s průběhem jeho čtenářské ontogeneze. Dítě daleko intenzivněji vnímá věcný než literární kontext díla. Jsou mu bližší mimoestetické funkce, přímé informace, realie a fakta než poznatky z literární teorie, historie a kritiky. U žánrů dětské literatury považujeme za nejdůležitější okolnost, zda a do jaké míry jsou schopny vyjádřit typické osobnostní postoje dětí k životní realitě.

Toman (1992) rozděluje etapy čtenářství na předčtenářskou (mladší 0 - 3 roky, starší 3 - 6 let) a čtenářskou. Čtenářskou etapu člení na mladší

školní věk (6 - 8 let), prepubescenci (9 - 10 let), starší školní věk (11 -12 let) a pubescenci (13 - 15 let). Mezi jednotlivými vývojovými fázemi není ostrá hranice, projevuje se spíše sílící tendencí.

Předčtenářská etapa

V této etapě vnímá dítě literární text poslechem nebo v případě převyprávění ve znakovém jazyce vizuálně díky další osobě, která mu příběh předčítá či převypravuje. Společně s tím dítě vnímá vizuálně grafickou, výtvarnou či ilustrační stránku textu jako doplněk vyprávění.

Červenková (1999a) shrnuje, jakou představu dítě v tomto období o čtení získává. "Dítě se učí chápat, že knihy jsou zdrojem informací a zábavy, začíná se o knihy zajímat a roste jeho přání naučit se číst. Učí se chápat, co to vlastně čtení je a učí se s knihou zacházet. Rozvíjí chápání struktury textu a učí se klást otázky, interpretovat přečtené a chápat nové myšlenky. Rozvíjí svou představivost a smysl pro fantazii a učí se vnímat literaturu a umění všeobecně." (Červenková, 1999a, s. 9).

Dominantní žánry pro toto období je lidová a autorská poezie říkadlového typu (říkadla, rozpočítadla, popěvky, hádanky, drobné umělecké verše), literární adaptace lidových pohádek, jednoduché příběhy z dětského života, uměleckonaučné knihy, knížky-hračky, vystřihovánky, obtisky, leporela, obrázkové publikace, alba, omalovánky, loutkové hry a další.

Čtenářská etapa - mladší školní věk

Zprostředkovaná percepce je postupně nahrazovaná bezprostřední estetickou interakcí dětského čtenáře s textem, osvojovaným nejprve hlasitým, později tichým čtením. V této počáteční fázi se postoj dítěte k literárnímu dílu vyznačuje výraznou emocionalitou a prožitkovostí spjatou s životní zkušeností, s představou, fantazijní a herní jazykovou aktivitou, obrazným myšlením i naivně realistickým a antropomorfizačním přístupem. S tím také korespondují nejcharakterističtější žánry, jako lidová a umělá poezie,

lidové i autorské (hlavně zvířecí a kouzelné) pohádky, příběhy z dětským nebo zvířecím hrdinou a další.

Čtenářská etapa - prepubescence a starší školní věk

Zde dochází k prudkému rozvoji poznávacích a racionálních aktivit, především logického a pojmového myšlení. Tento trend je navíc podporován školou a rodinou. Čtenář si tak vytváří kognitivní přístup k realitě a vzrůstá potřeba věcného poučení. Pozornost čtenáře je zaměřena na jeho obsah, explicitní složky, snadno srozumitelné tématické děje a postavy, umělecká forma stojí poněkud stranou. Nejpřitažlivější žánry pro tuto věkovou hranici jsou pohádka, příběh se současným dětským hrdinou, dobrodružná i detektivní povídka, próza s přírodní tematikou, pověsti, bajky a umělekonaučná a populárně naučná literatura. Nacházejí v nich prožitkovou kompenzaci, poučení i vzory a modelové situace, podle kterých si utvářejí vlastní životní postoje a orientují se v mezilidských vztazích.

Čtenářská etapa - pubescence

Dospívající se stávají intelektově vyzrálejšími, dochází u nich ke složitějšímu procesu sebeuvědomování a zároveň včleňování se do společnosti dospělých. Jejich čtenářství je žánrově diferencovanější podle pohlaví. U pubescentů se prosazují funkce poznávací a relaxační, spjaté s bezprostřední prožitkovostí, identifikací se vzorovým hrdinou a anticipací dospělosti. Nejoblíbenějšími jsou u chlapců dobrodružná nebo vědeckofantastická próza a u dívek próza s dívčí hrdinkou. Objevuje se zájem i o cestopisy, reportáže, encyklopedie, populárně naučné knihy a psychologickou prózu.

4. Čtení na 1. stupni základní školy

Cíle čtení v souvislosti s literární výchovou

Cílem komunikativně pojaté literární výchovy je naučit děti číst, ale také porozumět textu a naučit vnímat jeho estetickou funkci. Je důležité naučit dítě číst i mezi řádky, vnímat vícevýznamovost i vyústění textu. Kvalita četby by se měla zvyšovat.

Toman (1992) rozlišuje čtení, tedy dovednost číst, a četbu, tedy porozumění a vnímání estetické složky textu. Dovednost čtení postupuje od **čtení správného**, kdy dítě správně označí hláskou písmeno a cílem tohoto prvopočátečního čtení je především porozumění izolovaným slovům. Poté nastupuje **čtení plynulé**, což v sobě zahrnuje správné užití pauz, plynulé navazování slov, přirozenou dynamiku a správné frázování. Důležitou etapou při rozvíjení čtení je **čtení s porozuměním**. Je to uvědomělé čtení, při kterém dítě rozumí nejen jednotlivým slovům, ale větším celkům. Významové roviny si již dovede představit. Hlasité čtení je důležité správně "přednést", jde o **výrazné čtení**. Dítě je tak schopno svou představu zhodnotit a zaujmout určitý postoj, který vyjadřuje způsobem, jakým volí intonační prostředky. Znamená to správnou volbu frázování, užití pauz, tempa, intonace, přízvuku a síly hlasu. Teprve poté je dítě schopno osvojit si dovednost čtení tichého, studijního.

Cíle čtení v literární výchově Toman (1992) rozděluje na **jazykově výchovné**, což je rozvoj čtenářských a jazykových dovedností (výcvik čtení, práce s texty, kultivace mluvené řeči, rozvoj slovní zásoby), a na **literárně výchovné**, což je výchova žáků k literatuře a literaturou. To v sobě zahrnuje vytvoření pozitivního vztahu k literatuře, zájmu o literaturu a umění, estetického postoje, vytváření schopnosti citlivě vnímat, prožívat, chápat a hodnotit literární texty, mít základní vědomosti o literatuře, vytváření čtenářského vkusu. Není třeba podrobně informovat o literatuře jako takové. Děti se setkávají s texty, které vznikly v určité době, text je dobově i autorsky příznačný a tím působí na čtenáře. Stejně tak si pomocí induktivních metod

osvojuje konkrétní žánry lyriky, epiky a dramatu a vnímá základní rozdíly. Neopomenutelnými jsou cíle výchovné, jelikož čtení a literatura ovlivňuje složku intelektuální, volní a smyslově emocionální a výchovu mravní.

Dalším cílem literární výchovy je rozvoj komunikace i se skrytými významy. S dětmi na 1. stupni základní školy je to trochu obtížné, ale jde to. Je třeba dětem představit zavedené významy, které se v textech objevují, a mluvit o nich (například - maminka se usmála jako sluníčko - proč jako sluníčko?, jak se ještě mohla usmát?). Děti by měli znát význam přirovnání (sluníčko = něco teplého, milého) a poté je nasnadě jim ukázat význam zavedených symbolů. Ověřování porozumění je neustále přítomné během celé počáteční etapy čtení. Vitásková (2000) však varuje před rozebíráním textů do nejmenších detailů, jelikož se v některých dětských knihách vyskytují nejasné až nelogické vazby a souvislosti.

Nalézání významu a smyslu textu je pro čtenáře vlastně hledáním toho, co lze aplikovat v běžném životě, odhalení smyslů slov (např. co bys udělal jinak?, postavě se něco líbilo - líbilo by se ti to také?). V závěru práce s textem bude dítě schopno zaujmout svůj postoj (hodnocení). Dítě by mělo v ideálním případě cítit lásku k literatuře, navyknout si samo vyhledávat a rozlišovat hodnotné texty a vybírat si ke čtení ty nejvhodnější texty. Je třeba dovést dítě k chápání i filmu, divadla a médií, k umění rozlišit, co je důležité, besedovat o nich. Čtenář by si měl uvědomit potřebnost jazyka v literatuře, jeho krásu, funkci a bohatost (Pechová, 1999).

Obsah literární výchovy a čtení

Literární výchova v sobě zahrnuje složku dovednostní a poznatkovou. Dovednostní složku lze chápat jako čtecí dovednost - číst uvědoměle a s porozuměním. Smyslem literární výchovy na základních školách je pěstování čtenářské dovednosti pomocí čtecí dovednosti. Poznatková složka je vlastně redukovaný soubor poznatků literárně teoretických, což jsou povědomí o žánrech, jazyce, základní poučení o vybraných žánrech dětské literatury (i

neintencionální - pověst, pohádka), což je spojeno se složkou návyku číst a vybírat četbu (Toman, 1992).

Učebnice

Na počátku školní docházky se každé dítě seznámí se slabikářem. Nejsou zde ucelené texty, ale dítě má svou první knihu, a to má svou váhu (pokud se s ní pravidelně doma neseškával). Výchova probíhá, jak jsem již psala, hlavně poslechem nebo převyprávěním. V dalších ročnících se děti pomocí čítanky seznamují s klasiky naší literatury, jejichž texty mezigeneračně ověřené jsou uznávány jako umělecky hodnotné. Vyskytují se v nich obrazy z dětského světa, emocionálně bohaté texty a mluvčí se stylizuje do dětského pohledu na svět. Objevuje se rodinná, přírodní tematika, hra, zvířecí bajka, báje, říkadla apod. Otázkou, na kterou mají odborníci rozdílný pohled, je, zda historické texty dětem upravovat či nikoliv. Z poezie jsou zařazeny říkadla, pranostiky, veršované hádanky, lidové prvky. U výběru textů je u čítanek problém v tom, že je obtížné nalézt text zároveň poutavý, zároveň s odpovídající délkou textu, aby byl ukončený, neobsahoval dlouhé popisné pasáže a aby se mohl čtenář identifikovat s hrdinou. Ne vždy se to podaří.

Učebnice - čítanky obsahují metatexty (pro sluchově postižené děti jsou velkou výhodou), které doprovázejí umělecký text, vysvětlují ho či doplňují. Vhodný je také slovníček sestavený z nejasných, cizích či méně známých slov. Ilustrace jsou v dnešní době samozřejmostí. Otázka je spíše v kvalitě a vhodnosti či propojenosti s textem. Na trhu je dnes několik nakladatelství, která nabízejí širokou nabídku (Alter, Jinan, Fortuna, SPN, Scientia a další). Liší se v různém zastoupení českých a zahraničních autorů, v uspořádání textů, v historické různorodosti, v umělecké hodnotě úryvků, ve vhodnosti úryvků (co se týče např. srozumitelnosti nebo kompoziční ucelenosti). U formální stránky je třeba si všimnout i zastoupení ilustrací, jejich barevnosti, veselosti, motivů apod. Důležité je i samotné písmo, zda je přiměřeně velké a výrazné. Vazba by měla být pevná knižní.

Motivace

Jedním z důležitých předpokladů úspěšné práce je úspěšný začátek. Velice záleží na motivaci dítěte ke spolupráci, proto je třeba hned na začátku vzbudit jeho zájem. O raném období se zmiňují výše. Na počátku školní docházky to znamená především vzbudit reálnou naději, že čtení a četba je dostupná a že je v silách dítěte.

Je také důležité zvyšovat čtenářský "apetit" a motivovat dítě vhodnými metodami. Někdy však může méně znamenat více. Je třeba dbát na to, abychom chuť dítěte číst nezničili přehlčováním, nucením či předkládáním nevhodné literatury příliš brzy nebo v nevhodnou dobu.

Macurová (1999) uvádí, že by od nejútlejšího věku mělo být dítěti jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost: mělo by své dospělé vzory vídat s knížkami, časopisy, novinami, dopisy a podobně. Mělo by mu být jasné, že čtení má určitý informační význam (např. jízdní řád, jídelní lístek, reklama apod.), a tím je spojeno s praktickým životem. Rodiče také mohou s dítětem již od mala navštěvovat knihovnu a vyzdvihnout tak "důležitou funkci" malého čtenáře.

Při společném čtení by rodiče neměli zapomínat na tělesný kontakt, který navozuje příjemnou atmosféru. Při získávání čtenářské zkušenosti je podstatná emocionální složka osobnosti. Jedním z možných způsobů, jak dítě získat pro text, je jeho vlastní zkušenost související s textem. Další možností je přímý estetický zážitek, který dítě prožije po přečtení úryvku například společně s předvedením výtvarného díla. Ilustrace mohou mít také motivační charakter. Racionální typ motivace, kdy dítě má vztah k učivu a má zájem samo o využití získaných poznatků, se na primárním stupni neočekává. Malé děti je možné zaujmout také maňáskem, hračkou, filmem apod. Dalším významným motivačním prvkem je učitel nebo rodič sám. Je třeba si také dopředu uvědomit, které pasáže či prvky textu by mohly být pro dítě zajímavé a které nikoliv (více zaujmou zvířata než rostliny, popisné

pasáže jsou méně motivující, konkrétní pojmy jsou přijatelnější než abstraktní atd.).

5. Didaktika čtení

Jelikož se moje práce zaměřuje na četbu a čtenářství, zmíním se krátce i o základních metodách nábviku čtení, které se u nás užívají.

Analyticko-syntetická metoda

Výuka čtení probíhá v současnosti na většině běžných škol analyticko-syntetickou metodou. Soubory učebnice většinou obsahují první díl s obrázkovým materiálem k rozvoji zrakového vnímání a k provádění sluchové analýzy slov na slabiky a hlásky a zvukové syntézy. Dříve než se žák dostává k prvnímu písmenu, získává první zkušenost s analýzou zvukové podoby slova. Seznámí se s termíny: věta, slovo, slabika, hláska. Název analyticko-syntetická metoda byl dle Křivánka, Wildové (1998) obvykle doplňován přídatným jménem "hlásková" nebo "zvuková". V přípravném období se provádí hlavně analýza zvukové podoby řeči. Poté, co se žák dostává ke slabice a hlásce, pokouší se spojit slabiky do slov a hlásky do slabik a do slov. Po osvojení několika písmen samohlásek a souhlásek začínají žáci číst první slabiky. Po seznámení se se slabikou v grafické podobě, může již průběžně probíhat analýza a syntéza akustická a optická. Křivánek, Wildová (1998) rozlišují postup analyticko-syntetický a pouze syntetický. Analyticko-syntetický se zaměřuje na pochopení vztahu mezi hláskou a zvukovou podobou slova a rozpoznávání jednotlivých hlásek ještě před tím, než se dítě naučí první písmeno. Syntetický postup oproti tomu zavádí současně s novým písmenem i jeho hlásku. Obě však narozdíl od metody globální vycházejí po stránce optické z písmen, ne tedy ze slov a vět jako celků.

Křivánek, Wildová (1998) rozvrhují výuku čtení v 1. ročníku do tří hlavních etap. Etapa jazykové přípravy splývá s přípravným obdobím a závisí na individuálních schopnostech a dovednostech každého dítěte. V průběhu tohoto období (cca měsíc a půl) se děti učí pracovat se zvukovým materiálem slova, osvojují si první zásobu písmen a provádějí cvičení k pochopení syntézy slabiky z hlásek a analýzy slabiky na hlásky a cvičení na dělení slov na slabiky. Patří sem i cvičení správného dechu, hlasu a výslovnosti. Následuje etapa slabičně analytického způsobu čtení od syntézy a analýzy otevřené slabiky ke čtení slabik jako celků a ke čtení slov vázaným a plynulým slabikováním. Postupuje se od otevřených slabik (nejprve samostatné slabiky a poté slova z nich složená) ke čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova, dále ke čtení zavřených slabik a slov z nich vytvořených až po čtení vět, čtení slov s dvojháskou, se skupinou dvou souhlásek, se slabikotvorným r a l. Poslední etapa plynulého čtení slov je uváděná jako etapa, ke které má běžný žák dojít do konce školního roku 1. ročníku.

Čtení touto metodou předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova a že je schopen provádět zvukovou analýzu a syntézu slov. Pro sluchově postižené je tedy využití této metody v mnoha směrech omezené.

Globální metoda

Tato metoda nácviku čtení spočívá v tom, že se dítě učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. S touto metodou pracují některá specializovaná předškolní zařízení pro sluchově postižené děti a dále pak i základní školy stejného typu (Vaněčková, 1996). Krahulcová (2002) uvádí, že je tato metoda zásadní hlavně pro předškolní věk sluchově postižených. Využívá psaných slov pro usnadnění jejich vnímání. Slova nebo jednoduché každodenní fráze jsou napsány na tabulkách, lístcích, a ty se používají jako doplňky v situaci, při činnosti nebo předmětu. Ze začátku, pro přečtení obsahově známého textu, globální metoda postačí. Červenková (1999a)

upozorňuje na problém, který však nastává při četbě nových slov, především takových, kdy je obtížné nebo nemožné pojem nakreslit. Další úskalí je v tom, že si děti zapamatují první jedno nebo dvě písmena z celého slova a pak suverénně uhodnou, o jaké slovo se jedná. Postupně se tedy připojuje při výuce čtení prstová abeceda, aby se dosáhlo správného přečtení. To už je ale metoda analyticko-syntetická.

Používání napsaných slov při bezprostředním dorozumívání s dítětem, kde důležitou roli hraje situace i jiné složky komunikace usnadňující porozumění slovům, se příliš neliší od orální formy řeči. Celostní vnímání odpovídá možnostem vnímání malého dítěte a ze začátku jde čtení rychleji a snáze, protože dítě nemusí rozeznávat každou jednotlivou hlásku. Děti se učí globálně rozlišovat napsaná slova (názvy, činnosti, jména, fráze) v konkrétní situaci a jsou vedeny k jejich užívání ve vzájemné komunikaci.

6. Práce s textem - interpretace

Literatura umožňuje rozvoj představivosti. Představy jsou vázány na konkrétní smyslovou zkušenost, smyslový vjem, se kterým jsme se setkali. Pokud zkušenost neodpovídá, jsme jako dospělí schopni si to představit. U dětí je zkušenost velmi malá, nedokáží si vše představit, proto si určitou představu dotváří fantazijně. Je důležité, aby představy dětí byly podpořeny a poté zakořeněny vizuálně, sluchově, hmatově, čichově, chuťově, aby se vázaly k danému textu. Je třeba dát dítěti prostor k vyjádření, ptát se dětí, jakou si představují barvu, jak to asi voní apod. Při práci s dětmi je nutné aktivizovat soubor jejich zkušeností, který je oproti dospělému přístupu bohatší o schopnost bez zábran, samozřejmě a spontánně prostupovat hranicemi světa reality, fikce a fantastiky s pomocí imaginace, kreativity a hry (Vařejková, 1998). Je třeba jen dětem dodat sebedůvěru a ukázat jim tisíce možností, které interpretace nabízí. Dítě vnímá intuitivně i výchovnou funkci literárních textů (ze slovesného umění nejčastěji v pohádkách) a vliv literární výchovy nelze dle Vařejkové (1998) definovat jako krátkodobý viditelný efekt.

Lze jej vysledovat až v průběhu času, kdy působí skrytě na city i obrazotvornost, rozum i tvořivost, na celou dětskou bytost.

Interpretace uměleckého textu usměrňuje aktivitu čtenářů, aby v nich byl probuzen vnímavý vztah ke krásné literatuře. Plynulé čtení, frázování, přirozená intonace, správné umístění slovního i větného přízvuku, případně postižení rytmu, předpokládá vědomé postihování významu prvků textu prostřednictvím výrazu (Vařejková, 1998). Čtení probíhá z komunikačního hlediska jako dekodování, tedy předpoklad a první stupeň interpretace. Čtení rozvíjí stereotypy vnímání a zkušenostní komplex čtenáře. Vykládání textu relativně všestranně je v podstatě nemožné. Jedinečné kvality textu, o které nám jde, nelze postihnout v obecné rovině globálním pohledem zvnějšku, ale interpretací dílčích prvků daného textu umožňující dohlédnout řadou vztahů k něčemu podstatnému v jeho sdělení, tedy určitou mikroanalýzou (Vařejková, 1998). Autor textů ke čtenáři promlouvá a něco mu sděluje. Spisovatel píšící pro děti tvoří svůj text s představou dětského adresáta a snahou o dorozumění s ním, o jeho zaujetí nejen rozumové, o navázání vnímavého kontaktu a volí k tomu osobité a přiměřené výrazové prostředky (Vařejková, 1998). Přečíst s porozuměním například báseň znamená vstoupit do její obraznosti. Jak uvádí Vařejková (1998), "informace sdělená uměleckým textem se obrací k rozumu čtenáře, ale i k celistvosti jeho niterního světa, sjednocuje psychický proces introjekce a projekce a poskytuje pocit uspokojení či zneklidnění z dialogu s textem" (Vařejková, 1998, str. 55).

Pechová (1999) uvádí za základ didaktické interpretace uměleckého textu vymezení, co text čtenáři nabízí a čím může oslovit dětského čtenáře. V textu je důležité vnímat jazykovou výstavbu (nezvyklé výrazy, metafory), dějové souvislosti, snažit se dítě přímo zapojit do děje například pomocí ztotožnění se s hrdinou, naučit ho najít nejvýznamnější situaci textu apod. V každém textu je třeba proniknout k hlavnímu tématu, které si autor zvolil, a přemýšlet o něm. Teprve poté je možné pojmenovat příjemce, tedy pro jakého čtenáře je text psán (věk, typ, charakter, zvláštnosti). I samotný titul díla nebo kapitoly má svou poetiku a vypovídající hodnotu (může naznačovat citový vztah autora, může mít formu jména, věci, děje apod.). Kompozičně

významná místa díla jsou začátek a konec a děti by alespoň základní kompoziční prvky měly umět sledovat (kontrast, gradace, paralelismus...). Samotné tempo vyprávění se může měnit, zpomalovat, zrychlovat a z určitého důvodu. Na čtenáře působí i styl vypravěče (ich-forma nebo er-forma). Důležitou funkci má prostředí, někdy jen dokresluje charaktery postav, někdy je naopak v centru dění. Z díla je cítit doba, ve které bylo psáno i určitá pravda, kterou autor sděluje, co cítí dobré a co naopak odmítá. V pohádkách je možné například vysledovat typické prvky, jako jsou magická čísla (např. 3 přání, 7 krkavců, 12 dcer), vstupní formule (úvodní a závěrečné), vypravěčské postupy (pohádka zvířecí, kouzelná, realistická) atd. I typ vypravěče (vševědoucí typ, oko kamery...) určuje dopad na čtenáře. To vše a mnoho dalšího je možné vnímat na literárním díle a na učitelích je, aby k tomuto úhlu pohledu dokázali přivést i děti, a bez rozdílu, zda jsou slyšící či sluchově postižené. Existuje mnoho forem interpretace, patří sem například doslovná, volná, stručná či kreativní reprodukce nebo dramatizace. To vše ukáže, jak čtenář vnímá sdělení díla. U práce s textem je nutno použít vhodně pomůcky, jako například video, obrázky, popisy a náčrtky. Umělecký text v sobě může skrývat i určité znaky, které je třeba s dětmi rozkrýt. Základní významovost je stejná, ale konkrétní představa každého čtenáře je odlišná, jelikož každý čtenář si popsanou situaci dotváří po svém (učitel se může ptát dětí na jejich představy, jak byla asi postava oblečena a proč). To vše rozvíjí literární vnímání.

U básní je podstatné vnímat i konkrétní výstavbu textu, refrén, věnovat pozornost rýmu (poznávání rýmu, estetika rýmu, co by se stalo, kdyby byl rým vynechán, tvorba vlastních rýmů), náladě básně (přiřazení barev dle nálady básně). S dětmi můžeme vybrat nejdůležitější motivy, doplnit je ilustracemi, prožít rytmus, recitovat ji různými způsoby, podnítit vlastní postoje dětí apod.

Vařejková (1998) shrnuje, že čtení s porozuměním je "proces poznávání inspirovaný textem, směřuje nejen k pochopení věcné stránky sdělení a jejich jednotlivých prvků, ale i k evokaci emocí, k rozpoznání zvláštností stylizace textu, k motivaci vlastních soudů a postojů, k vytváření

vztahů, k sebepoznání" (Vařejková, 1998, str. 58). Vařejková (1999) považuje za cíle literárně-výchovné interpretace na 1. stupni především rozpoznání krásy, dobra a pravdy.

III. **Čtení sluchově postižených dětí mladšího školního věku**

1. Výchova ke čtenářství u sluchově postižených dětí

Dětské čtenářské soutěže pořádané Federací rodičů a přátel sluchově postižených i mnoho dalších jejich aktivit, mezi které patří pořádání seminářů, besed a přednášek zaměřených na podporu četby sluchově postižených dětí, výrazně přispívají k výchově ke čtenářství u sluchově postižených dětí (většinou v rodinách se slyšícími rodiči).

Česká komora tlumočnicků znakového jazyka přispívá také velkým dílem k rozvoji čtenářství. Zajišťuje přímé tlumočení několika divadelních představení, které jsou adaptací knižní předlohy. Některá z nich jsou vhodná mimo jiné i pro starší děti (hra Růže pro Algernon - Divadlo V Celetné, hra Tracyho tygr - Divadlo Nablízko) nebo jsou určena právě a hlavně jim (Zahrada - Divadlo Nablízko). Divadlo Neslyším uvádí ve svém repertoáru také mnoho divadelních představení rozvíjejících kulturní citění dětí se sluchovým postižením (například Abeceda aneb Co se zdálo Alence, Pták ve vzduchu, ryba ve vodě, ... a je to?, Najde se Nemo?).

V České televizi je vysíláno také mnoho hraných pohádek s okénkem tlumočnicka nebo jsou vysílány pohádky s titulky. Titulky jsou však dostupné až pro děti zdatnější ve čtení, tedy spíše pro starší školní věk. Zde je nasnadě otázka zkracování titulků, aby děti stíhali text. Blíže se k tématu zkracování a zjednodušování ještě vrátím.

Určitým motivačním prvkem může být mimo jiné fakt, že i sluchově postižení se mohou stát autory literárních děl. Je to pro dítě určitým kulturním pojátkem s identitou skupiny, do které patří a může být vodícím prvkem při hledání vztahu ke knize. Mezi sluchově postižené autory patří například Eliška Vyoraláková, Eva Tesárková, Lumír Graca a mnoho dalších (viz sbírka básní Tichý přístav duše).

V současné době je novinkou kniha s DVD "Dívej se, povídám...", která je plná pohádek, povídek a básní od neslyšících, pro neslyšící a o neslyšících. Vybrané pohádky a povídky jsou přeložené do českého znakového jazyka. Publikace a DVD vznikly v rámci projektu Ruce pro oči financovaného z grantu Magistrátu Hl. m. Prahy a jsou zde prezentovány pohádky, povídky a básně od neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých autorů, v některých případech na motivy slyšících autorů (jako např. M. Nesvadby, J. Čapka apod.). Hudáková (in Půlpánová, 2006) v závěru uvádí, že cílem této publikace je mimo jiné i zvýšení literárního sebevědomí sluchově postižených, zlepšení jejich vztahu k literatuře a českému jazyku a zároveň přiblížení života, kultury a zvyků sluchově postižených většinové společnosti.

Na některých školách pro sluchově postižené (např. v Ivančicích) je úspěšnou podporou čtení vydávání vlastního školního časopisu. Autorsky se na něm podílí žáci od nejmladších po nejstarší, od jazykově méně zdatných k vyspělejšími. Objevují se zde články, ankety, rozhovory a zábavné úkoly vytvořené samotnými žáky. To vše napomáhá podpoře čtenářství, jelikož se této problematice věnuje dostatek prostoru na poli laickém i odborném. Ani to však, jak je vidno, není stále dostačující.

2. Přípravné předčtenářské období

Je důležité, zda rodiče sami vedou děti ke čtení, zda s nimi odmala čtou a vyprávějí si s nimi. V rodině, kde jsou rodiče neslyšící není sice předpoklad komunikační bariéry, jelikož hned od raného věku spolu rodiče i dítě komunikují, a dítě tak poznává svět a osvojuje si základní pojmy. Nevýhodou však u takových rodičů může být nedostačující úroveň čtenářských dovedností popřípadě limitované množství informací, které mají (odvíjí se od stupně vzdělání), a nemohou tak být při čtení dítěti oporou a pomocníkem. Pravděpodobně tedy není možné v takových rodinách předpokládat, že si rodiče přečtou pohádku či příběh, aby jej poté dítěti převyprávěli.

Jak známo zhruba 95% neslyšících dětí se rodí do slyšících rodin. U těchto rodin je problémem právě komunikační bariéra, jelikož se dítě od malička vlastně s rodiči nedorozumí. Nezískává základní pojmy, povědomí o světě, nesdílí své pocity, komunikace se omezí na hrubé základy. Při čtení tedy rodiče nemohou svému dítěti vysvětlit text, slova, která nezná, ani souvislosti. Slyšící rodiče většinou neovládají znakový jazyk vůbec nebo spíše jen základy. I zde je komunikace zaměřena spíše na hrubé základy dorozumívání než na dlouhosáhlé sdílení zážitků a vyprávění, ať už je v rodině zvolena komunikace orální či znaková. Dost často dochází k nepochopení, nedorozumění. Neúspěchy způsobí, že dítě i rodiče ztrácí chuť spolu více komunikovat a už vůbec nelze hovořit o možnosti přečtení knih a pohádek. Neslyšící dítě nemá stejné podmínky jako slyšící dítě a je výrazně znevýhodněno. Slovní zásoba takového neslyšícího dítěte sotva stačí na domluvu o základních věcech denní potřeby a těžko si tak může osvojit schopnosti vnímání příběhu a pochopení kontextu.

Červenková (1999) doporučuje u sluchově postižených dětí užívat pro začátek výchovy ke čtenářství totální komunikaci: znakovanou češtinu, práci s obrázky (kreslení ilustrací ke knize, lepení "bublin", sestavování komiksů) a pantomimu. Tak se děti mají možnost seznámit se základní kostrou nejznámějších příběhů a pohádek. S jejich literární podobou se budou seznamovat až pomocí četby, ale znalost obsahu před samotným čtením jim pochopení velice usnadní.

Samotná příprava na čtení spočívá v rozvoji především zrakového vnímání prostřednictvím her s obrázky (hledání rozdílů a podobností, cvičení pravolevé orientace, očních pohybů, cestování v bludišti apod.). Zde je možné se inspirovat přípravnými cvičeními u terapie dyslexie (viz dále).

3. Počátky čtení u dětí mladšího školního věku se sluchovým postižením

Červenková (1999a) vyzdvihuje u čtení sluchově postižených mimo cílů obecných i cíle rehabilitační (procvičování výslovnosti, rozšiřování slovní zásoby a setkávání se s novými gramatickými jevy) a sociálně adaptační (pomocí četby najde dítě modelové situace vztahů mezi lidmi, událostmi, řešení konfliktů a pochopí tak, co je správné a proč tomu tak je). Dětská literatura pomáhá dětem mimo jiné i v jejich psychickém zrání. Cleese, Skinner (1999) upozorňují na to, že děti potřebují pohádky a to především ty hrůzostrašné, jelikož jim pomáhají zvládat své neovladatelné pocity, jako je například agresivita a strach.

V rodinách je důležité číst s dětmi i po nástupu na základní školu, i poté, co sami zvládnou základy čtení. Ovládnutí schopnosti číst není cíl, ale prostředek k dalšímu rozvoji osobnosti a vzdělávání. V samotných začátcích je nutno upozornit, že velkým úskalím může být neustálé nucení a často "povinné" čtení dítěte. Dítě může tak ke čtení získat odpor a tento problém se pak obtížně odstraňuje. Zpočátku by mělo být vše na základě hry a zábavy. Je důležité včas rozpoznat, kdy je dítě již unavené a ztrácí o aktivitu zájem. Důležitá jsou slova pochvaly a povzbuzení.

Červenková (2004) upozorňuje na rozdíl mezi čtenářským věkem a kalendářním. Čtenářským věkem označuje věk, který odpovídá průměrnému věku slyšících dětí s určitou úrovní čtenářských dovedností. U neslyšících dětí je běžné, že jejich čtenářský věk zaostává za jejich věkem kalendářním. Zpoždění je tím větší, čím větší je ztráta sluchu a čím nižší je inteligence dítěte. Většina sluchově postižených dětí zvládne všechna písmenka a má vyvozeny všechny hlásky zpravidla během prvních dvou ročníků speciální základní školy, takže až do konce druhé třídy je čtení omezeno pouze na slabikář. To znamená, že osmiletý školák, který právě zvládl celou abecedu, začíná číst texty pro mnohem mladší děti, které jej svým obsahem neuspokojují. Texty, které by jej ale zajímaly, jsou jazykově tak složité, že na ně svou češtinou nestačí (Červenková, 2004).

Je důležité najít četbu přiměřenou věku a schopnostem dítěte a zároveň vědět, jaká literatura je právě v módě, co je "in". Pomáhá zde film i televize. Při četbě například Harryho Pottera dětem mohou pomoci zfilmované verze. Dítě by však mělo číst správné knihy ve správný čas. Pokud se kvůli nedostatečným jazykovým kompetencím nedostane včas například k pohádkám v předškolním nebo mladším školním věku, později už o ně nebude mít patřičný zájem a pochopení. A například Děti z Bullerbynu již pubescentovi budou pravděpodobně připadat "trapné".

Pro neslyšící představuje velkou potíž pochopení gramatického významu, zvláště vzhledem k rozdílnosti gramatiky českého a znakového jazyka. Důležité je umět uplatňovat gramatická pravidla na slovech známých, ale i na těch nových. Pro četbu s porozuměním je důležité umět sledovat postup vyprávění, povahu a činy jednotlivých postav a zaujímat k nim určité stanovisko. Tuto dovednost nazývá Červenková (2004) syžetově-emocionální. Uvádí, že děti se slabšími jazykovými kompetencemi mohou tuto svou dovednost rozvíjet i četbou komiksů. Podle autorky je chybou podceňovat tento typ literatury, jemuž v některých západních zemích (Francie, Belgie) běžně holdují i dospělí. Užitečné je podle přečtených příběhů vytvářet komiksy vlastní. Syžetově-emocionální dovednost se děti učí dávno před tím, než se začnou učit číst - vyprávěním pohádek a příběhů (v mluveném či ve znakovém jazyce). Znevýhodnění jsou děti rodičů, kteří mezi sebou nemají vhodný komunikační a dorozumívací prostředek (neslyšící děti slyšících rodičů, kteří volí orální způsob komunikace).

4. Poezie u sluchově postižených

Začínat s poezií je třeba od raného věku. Jak uvádí Červenková (1999c), ve věku 3 - 4 letech je už pozdě. Základem jsou říkanky a hádanky užívané matkou dítěte nejlépe již v batolecím věku. Dítě se tak setkává s rýmem, popěvkem či rýmovanou hádankou (Vařila myšička kašičku, Halí belí, Pan čáp ztratil čepičku apod.). Dítě se sluchovým postižením má přirozeně problém s pamatováním rýmů, přehazováním slov ve verších, čímž se právě

rým vytrácí, a celkově se poezii spíše vyhýbají. Červenková (1999c) se pozastavuje nad zaneprázdněností dnešních matek, které si přestaly takovýmto způsobem s dětmi hrát. Na druhou stranu však existuje daleko větší množství různých mateřských center, mateřských klubů a setkání, cvičení a plavání maminek s malými dětmi, které právě tyto schopnosti u dětí pomáhají matkám rozvíjet. I sluchově postižení mají svůj klub neslyšících matek, které se pravidelně jednou týdně scházejí. V současné době se hovoří i o vznikajícím klubu nedoslýchavých matek, takže možnosti a příležitosti, jak tyto děti rozvíjet i po stránce jazykového citu, vnímání rýmu a rytmického cítění v poezii, výrazně nechybí. Jako u každé oblasti, zaleží jen na samotných rodičích, jestli výchovu svých dětí vezmou zodpovědně do svých rukou.

Červenková (1999c) uvádí, že pro radost z poezie i pro posílení paměti, jejíž rozvoj je předpokladem budoucích školních úspěchů, je dobré, když se děti učí básničkám nazpaměť. Varuje před učením jazykolamů a logopedických říkanek, jelikož ty jsou nástrojem odborné péče při zlepšení výslovnosti a je třeba s nimi nakládat opatrně, aby nebylo napácháno více škody než užitku.

Nejprve je však, dle mého názoru, třeba dítě seznámit s básničkami jen tak, bez pamětného nacvičování. Důležité je rozvíjení představivosti a fantazijní hry, které je právě v počátcích u dětí tak silné. Každou báseň by mělo dítě pochopit a poté po svém uchopit. U sluchově postižených je samozřejmě problém v pochopení jednotlivých pojmů, ale domnívám se, že poté, co dítěti vysvětlíme, co které slovo znamená, nenastává u poezie takový problém jako u prozaických textů. Poezie není tolik svázaná gramatikou a její vnímání může mít základ v emocionalitě každého čtenáře. Je důležité dítěti ukázat, jakými možnými způsoby je možné báseň vnímat a že na každého čtenáře může působit zcela jinak. Každý člověk může vycítit skryté významy v souvislosti s jeho jedinečnou individuální zkušeností. Jak uvádí Červenka (in Červenková 1999c) je prožitek z uměleckého textu nesdělitelnou a zároveň myslím intimní zkušeností. Velký čtenářský zážitek vznikne tam, kde průvodce textem má vybrané dílo stejně rád jako malého

čtenáře, jemuž se snaží cestu k autorovi díla otevřít. V poezii se dítě seznamuje s možnostmi vyjádření různých skutečností básnickou formou, přirovnání, citového vyjádření různých dějů, vlastností a nutí ho k přemýšlení a vytváří u něj vztah ke krásnu jako takovému. Může také porovnávat své představy a vnímání světa s autorem. Kolářová, Kánská (1999) upozorňují na obtížnost využití zvukové shody - rýmu pro vnímání rytmu veršů, jakožto základních rytmických jednotek u sluchově postižených dětí. Doporučují využití stejného počtu slabik, stejných slov nebo jejich částí na konci veršů. Rytmus se dá použít k nácvičku rytmizace - hrou na tělo, na Orffovy nástroje apod., což je pro děti příjemným zpestřením práce s básní a tyto činnosti napomáhají k rychlejšímu zapamatování slov a veršů.

Kolářová, Kánská (1999) doporučují zařadit na počátku literární výuky na základní škole říkadla, lidové hádanky, lidové písně, koledy a pranostiky. U všech textů je samozřejmostí doplnění ilustracemi, vysvětlivkami a je možné některé z nich i dramaticky ztvárnit. Útvary lidové tvorby bývají u dětí oblíbené pro svou jednoduchost a nepřilíš dlouhé texty. Později je vhodné předkládat ukázky z umělé poezie a stejně jako u slyšících dětí, jsou vhodné zpočátku texty starších autorů (Hrubín, Sládek, Žáček a pod.). Dobrá je tématická souvislost textu s tím, co děti znají (roční období, přímý zážitek či životní zkušenost). Součástí přípravných cvičení pro práci s poezií by měly být i cvičení zaměřená na dechová cvičení, rytmus a rým. Děti by se měly být schopny orientovat v textu a znát základní pojmy v souvislosti s poezií (metafora, personifikace apod.). Tak mohou být děti později snad schopny vnímat a vychutnat bohatost jazyka a poetického vyjádření a vnímat text i jako osobní obohacení.

Setkala jsem se s některými sluchově postiženými, kteří měli vztah k poezii spíše pasivní a nechápali, k čemu vlastně je a co jim může přinést její čtení a vnímání. Stejně jako u prózy je dobré, když se dítě ve svém okolí, ve své rodině a škole setkává s poezií odmalička. Například projekt Poezie pro cestující uveřejňovaný v pražském metru pomáhá dětem i dospělým najít vlastní cestu k poezii. Konkrétně u neslyšících je třeba zmínit poezii ve znakovém jazyce, která má svou jedinečnou úlohu v uvědomování si

významu a hodnoty poetického vyjadřování. Jen pro upřesnění je třeba dodat, že poezie ve znakovém jazyce nemá nic společného s psanou poezií přeloženou do znakového jazyka. První jmenovaná má specifická pravidla vyjádření, má své rytmické postupy i své "zdobící" prvky.

5. Komiksy a obrázkové příběhy

Červenková (1999b) poukazuje na to, že je velice důležité, aby dítě předtím než začne číst psaný text, umělo "číst" obrázky, jelikož právě ty mu budou později při samotném čtení velmi pomáhat. V případě globální metody čtení je před etapou poznávání grafické podoby celých slov právě poznávání a "čtení" obrázků. Zpočátku je dítě schopno obrázky přiřazovat ke skutečným věcem, později je třídí, srovnává a porovnává. I beze slov si dítě uvědomuje abstraktní pojmy a časovou následnost (nadřazené a podřazené pojmy, sled událostí apod.).

Hudáková (1999a) rozlišuje komiksy, které definuje jako obrázkový příběh s "bublinami" přímé řeči od ostatních obrázků s popisy, které označuje jako leporela. Doporučuje využívání komiksů i leporel při výuce čtení a uvádí, že až čtenář překoná období komiksů a leporel, sáhne po běžné knize. Pomocí výtvarného zpracování tématu se u čtenáře rozvíjí umělecký zážitek a rozvoj emocionality, z kterého vyplývá pozitivní vztah k psaným informacím v jakékoliv podobě. V současnosti se dá podoba komiksu různě upravovat, je možné ji pro děti tvořit pomocí kreslených obrázků, ale i fotografií, ilustrací apod. Počítače nabízejí nepřeberné množství způsobů úprav.

Komiksy jsou mezi sluchově postiženými dětmi stejně tak jako mezi slyšícími dětmi velmi oblíbené. Obsahují názorné obrázky, málo textu hlavně ve formě přímé řeči a mají rychlý dějový spád. Děj běží dopředu bez odboček a komplikací a čtenář se nezaplétá do složitých slovních charakteristik postav a prostředí. Všeobecně bývá považován za pokleslý žánr, který byl přejat z americké masové kultury. Druhý úhel pohledu jej považuje naopak za nejsvobodnější literární žánr 20. století. Nejčastěji se v komiksové formě objevují dětské kreslené příběhy (nejslavnější jsou od Walta Disneye, u nás

Čtyřlístek, Kometa apod.), není však výjimkou ani vážná literatura převedená do této formy. Pro začínající čtenáře jsou každopádně tím nejvhodnějším, co může být. Pro začínající čtenář je komiks dobrým dějovým vodítkem, ví, co se stalo a co bude následovat. Nevýhodou čtení komiksů je jen, že se čtenář neučí představivosti a nerozvíjí fantazii (Červenková, 1999b).

IV. Náprava a kompenzace ve čtení sluchově postižených

1. Problematické oblasti v českém jazyce

Všichni neslyšící lidé u nás umějí číst, žádný z nich není negramotný v tom smyslu, že by nerozeznal jednotlivá písmena, ale mnozí neslyšící lidé přečtenému textu nerozumí. Jak uvádí Hrubý (1998), je jedním z možných důvodů proč mají problémy například s gramatikou, že v určité době svého vývoje nedostaly potřebné jazykové podněty. Mühlová (1990) provedla v České republice výzkum čtenářských dovedností absolventů pražských základních škol pro sluchově postižené žáky a vyplynulo z něj, že jejich čtenářské dovednosti odpovídají úrovni žáků třetího ročníku běžných škol pro slyšící děti.

Úroveň čtenářských dovedností z velké míry ovlivňuje fakt, do jaké rodiny se dítě narodilo. Rodina určuje způsob komunikace (orální metoda nebo znakový jazyk) a typ a formu vzdělávání. Tím je dán zásadní předpoklad pro jejich budoucí dovednost čtení s porozuměním. Okrouhlíková (2003) uvádí, že je velmi důležité, aby se neslyšícím v raném dětství dostalo smyslově přístupného jazyka, kterým je v tomto případě znakový jazyk. Prelingválně neslyšící děti vystavené pouze jazyku mluvenému, který oni sami neslyší se často ocitají v "bezjazyčí". Pokud dítě ovládá nějaký jazyk, je schopno se na jeho základě naučit za použití vhodných metod jazyk jiný. Pokud však dítě nastoupí do školy bez nulové znalosti jazyka, pravděpodobně se už nikdy žádný jazyk dokonale nenaučí. Okrouhlíková (2003) upozorňuje na fakt, že čeština je neslyšícím smyslově nepřístupná a je nutno ji u nich vnímat jako cizí jazyk. Uvádí, že právě z důvodů nedostatečně přístupné smyslové stimulace neslyšících dětí v kritickém období rozvoje jazykových dovedností a získávání základního objemu znalostí a zkušeností je průměrný čtenářský věk neslyšících dětí výrazně

nižší než u běžné populace. Také dlouholeté prosazování orálního výchovně-vzdělávacího programu, který nerespektoval potřeby neslyšících, výrazně zbrzdilo vývoj metodiky v tomto směru.

Macurová (1999) jako jeden ze zásadních předpokladů, které neslyšícím dětem činí problémy, uvádí smyslovou výbavu, aby dítě bylo schopno vnímat materiální nositel znaku: písmena, mezery, řádky a odstavce. Dítě musí být dále schopno vydělit výrazy, které nesou význam a ke každému z nich poté přiřadit ten správný význam. To bývá často velkým problémem, jelikož sluchově postižené děti vnímají hlavně význam slovní, hůře už ten gramatický. Vnímají význam slova, ale problematická je například otázka jiného tvaru. V tomto případě jim nepomůže slovní zásoba, pokud neznají gramatiku. Je důležité, aby dítě rozumělo obojímu a s obojím umělo pracovat.

Macurová (1999) upozorňuje na fakt, že mluvený jazyk se neslyšící dítě prostě nemůže učit stejně jako dítě slyšící, a když se začíná učit číst, často čte jazyk, který vlastně nezná. Prvotním problémem neslyšícího je právě naučit se český jazyk, rozumět češtině, její gramatice a významům vět, které čte. Dalším faktorem, který ovlivňuje čtenářství sluchově postižených dětí je jejich vztah k českému jazyku jako takovému. Je pro ně těžko zvládnutelný a většinou si v něm nejsou ani po letech studia jistí. Gramatika a slovosled jsou natolik odlišné od znakového jazyka, že je pro ně složité vnímat rozdíly a zároveň rozumět čtenému. V některých případech se potom užívání českého jazyka vyhýbají stejně tak jako čtení.

Okrouhlíková (2003) uvádí při čtení tyto problémy: malá slovní zásoba, problémy se zapamatováním si nové slovní zásoby a problémy se slovní zásobou abstraktní povahy. Dále neznalost pojmů, které slova představují, nestálost slovní zásoby a neznalost tvarosloví. Objevuje se i neznalost některých synonym, homonym, antonym, frazeologie a obrazných vyjádření, konvenčních pravidel, běžných hovorových výrazů i způsobu, jakým se slova sdružují do vyšších celků. Často se stává, že neslyšící zamění slova, která se náhodně podobají, a mají potíže rozpoznat odlišnost významu při změně délky samohlásky. Strnadová (1998) poukazuje také na

problém syntaxe, kdy největší problémy při porozumění činí předložky, slovesné vazby a tvar a postavení zájmen. Velké problémy působí užití dvojsmyslných významů, přenesení významu, ironie a sarkasmus.

2. Důsledky pro čtení v pozdějším věku a dospělosti u osob se sluchovým postižením

Neslyšící mnohdy nerozumí dobře psané češtině a potřebují tlumočníka např. na překlad a dovysvětlení úředních a bankovních dopisů, smluv apod. Víceméně pokaždé, když mají podepsovat nějaký úřední dokument či určitým způsobem zavazující doklad, jsou si nejistí obsahem, obávají se, zda svým podpisem neztvrdí něco, čemu dobře nerozumí a čeho by mohli později litovat. Někdy i při běžném čtení zpráv v novinách či na internetu dochází ke zkreslení jejich obsahu. To vše samozřejmě značně komplikuje důstojnou komunikaci se slyšící veřejností a přináší problémy například v pracovně-právních vztazích, při jednání na úřadech, u doktora a pod. Stále totiž mezi slyšícími převládá mýtus, že pokud někdo neslyší, mohou se s ním bez potíží domluvit pomocí psaní. Jak však z výše uvedeného vyplývá, není to možné. Často se tak stává, že si slyšící začne myslet, že je neslyšící hloupý jen proto, že se komunikace zadrhne na neznalosti slovní zásoby (např. slov, které nejsou v běžném dorozumívání až tak běžné, jako např. potíže, podnět apod.), či gramatiky českého jazyka a dojde k nedorozumění a nepochopení.

Sluchově postižení mají ztížený přístup k celoživotnímu vzdělávání, profesionálnímu růstu a často potřebné rekvalifikaci. Tento problém je třeba řešit například v podobě večerních kurzů nebo dalšího vzdělávání, které v současnosti nabízí např. Agentura profesního poradenství pro neslyšící. Krahulcová (2002) uvádí oblasti, v kterých je potřeba působit na sluchově postižené z hlediska celoživotního vzdělávání. Jsou jimi zvyšování asertivity a právního vědomí, snižování frustrace a agresivity, zkulturování konzumního stylu života, zvyšování výkonnosti a podporování integrace ve

všech oblastech plného života. Krauhulcová (2002) upozorňuje na nutnost rozvoje andragogiky pro surdopedii.

Co se týče četby a jejího "nedostatku", které znamená pro člověka kulturní ochuzení a nedostávající se "vzdělání" v literárním umění, způsobuje především nedostupnost vyšších stupňů lidského rozvíjení a uvědomování.

3. Přístupy a metody

Bilingvální vzdělávání

Bilingvální vzdělávání sluchově postižených dětí, kdy se děti učí spolu se znakovým jazykem psané i mluvené češtině, významně přispívá k dobrému vývoji čtenářství u těchto dětí.

Mateřský deník

Červenková (2004) mluví o metodě zvané "mateřský deník" v případě, kdy matka nebo učitelka zaznamenává drobné denní události, obrázky doplňuje "bublinami" s jednoduchým textem a s dítětem o těchto událostech mluví. Je možné jej použít v rodině i ve škole. Deník může být také kreslený, malovaný, psaný, doplněný fotografiemi, pohlednicemi z výletů, suvenýry, jízdenkami, vstupenkami apod. Deníky jsou nejen krásnou památkou, ale i vzorem řeči. Záznamy dětem ukazují, co se kdy a jak říká (upevňují užívání slovních vazeb, jako např. předložkových, které často činí potíže, a běžných ustálených frází).

*Červinkovi (2004) svou verzi "mateřského deníku" s názvem *Knih o Máriovi*¹ vyrobili pro svého neslyšícího tehdy sedmiletého syna. Krátkými dobře srozumitelnými větami psali záznamy denních aktivit a popisy postav,*

¹ ukázka z Máriova deníku je se souhlasem autorů uvedena v příloze č. 8

které se objevovaly v Máriově životě. Krátké texty byly doplněny fotografiemi. Chlapec komunikuje ve znakovém jazyce a jeho rodiče chtěli přispět k osvojení dovednosti psát v českém jazyce. Začali tedy tvořit novou slovní zásobu v souvislosti s tvořením krátkých vět. Mário měl velkou chuť číst, jelikož mu rodiče každý večer s otevřenou knihou přeznakovávali pohádky na dobrou noc. Do té doby rodiče Máriovi tvořili vlastní obrázkový slovník podle toho, jak se rozšiřovala jeho slovní zásoba. Nyní měl zájem číst sám, ale Živá abeceda i další knihy, které odpovídaly jeho kalendářnímu věku, byly pro něj gramaticky i co se týče slovní zásoby příliš složité. Červinkovi se však rozhodli, že chtějí Máriovi umožnit vlastní čtenářský zážitek i s jeho nízkou znalostí češtiny. Ve vytvořené knize vytvářeli texty složené ze slov, které Mário dobře znal. Čtení usnadňoval fakt, že se dění týkalo Máriova aktuálního života. Kniha obsahuje šestnáct krátkých textů, které vypráví o Máriovi, jeho životě a o lidech a zvířatech kolem něj. Nakonec si Mário čtení tak oblíbil, že svou knihu přečetl několikrát a zná ji nazpaměť. V současné době již Červinkovi vytvořili Knihu o Máriovi II. a může sloužit jako dobrý námět i pro ostatní.

Udenova mateřská reflexní metoda

Křupalová (2000) popisuje Udenovu mateřskou reflexní metodu, která funguje jako ucelená metodika pro rozvoj řeči a pochází z holandského Institutu voor Doven. Tento způsob vzdělávání vede děti k aktivnímu zvládnutí mluveného i psaného jazyka prostřednictvím rozhovoru na základě van Udenovy mateřské reflexní metody. U nás ji téměř 15 let využívají ve Speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích.

Jde o komplexní metodu od raného období až po 2. stupeň základní školy. Začíná se již v rodinách, kde rodiče na základě přirozené komunikace vytvářejí mateřský deník, o kterém již byla řeč. V mateřské škole na něj navazují v podobě motivovaných rozhovorů, kde vystupují nové osoby, které se v dětském životě objevily a zápis rozhovoru je prováděn na tabuli v podobě bublin s větami. Přikládají se fotografie (tzv. indexy), které

připomínají vztah k prožité situaci. Tento materiál poté slouží jako námět pro různé hry (stříhání vět na papírcích na slova, skládat je, rozeznávat co kdo říkal podle zaznamenaného). Důležité je, že děti berou písemný záznam mluvené řeči jako samozřejmost a vše, co s ním provádějí, jako zábavu.

V přípravné třídě se pokračuje v rozvíjení řeči a obsah rozhovorů se přirozeně rozšiřuje. Děti uvolněně komunikují jakýmkoliv způsobem (mluvenou řečí, prstovou abecedou, gesty, znaky...). Výhodou této metody je přirozený přechod k psané formě řeči, jelikož se s psaním seznámili již na začátku v podobě bublin doplňujících obrázky z denního života. Na začátku první třídy děti těžší ze znalosti globálního čtení (sic omezeného počtu slov). Postupně přecházejí ke čtení analyticko-syntetickému a písemný záznam rozhovoru jako jediný materiál pro čtení jim přestává stačit. Novým prvkem se stává článek, který je sestavován dle aktuální jazykové úrovně žáka a tématem i zpracováním je pro něj atraktivní. Tématicky se snaží dítě zaujmout, vybídnout k diskuzi, k projevu emocí a k vlastní řečové produkci. Článek sestavuje učitel buď sám nebo jej převezme z dětské literatury v upravené nebo původní verzi. Je důležitá různorodost, kterou zajistí střídání typů článků (převyprávění rozhovorů, článek z čítanky, upravený tematicky vhodný text apod.).

Na prvním stupni doporučuje Křupalová (2000) před vlastním čtením seznámit děti v obrysech se samotným obsahem. Tuto fázi nazývá rozvojem ideo-vizuálního čtení, tedy rozeznávání některých komunikačních slov v psané formě a vědomí toho, že stejný obsah lze vyjádřit různým způsobem. Na tabuli znázornit postavy, prostředí, upevnit lístečky s klíčovými slovy, s větami a obrázky. Děti se baví tím, že hlasitě hádají, o co v příběhu půjde. Společně lze vymýšlet jména postav, děti rozhodují, jak budou postavy vypadat. Poté učitel vypráví příběh, který doplňuje kresbou hlavních nosných obrázků vyplývajících z příběhu. Společně děti doplní lístečky s klíčovými slovy, větami, popřípadě bubliny s přímou řečí. V písemné podobě se tak před dětmi objevuje to nejdůležitější a jazykově nejtěžší z celého článku. V dalších dnech pokračuje práce tak, že se zopakují klíčové momenty z příběhu, který již děti poznaly a učitel poté přečte nahlas text, aniž jej děti vidí. Kontrolními

otázkami zjišťuje porozumění obsahu. Teprve poté se přistoupí ke sborovému čtení textu, který je připevněn na tabuli. O obsahu textu děti společně diskutují a přiřazují jednotlivé části k obrázkům, ke kterým se vztahují. Text dramaticky ztvárňují a pomocí dalších metod se s ním blíže seznamují (skládání rozstříhaných vět, doplňování slov, vlastní ilustrace apod.). V poslední fázi se děti snaží o vlastní reprodukci textu v psané či mluvené podobě. Jako osnova příběhu jim slouží obrázky na tabuli. Čtení je tak pro děti zábavné a přitažlivé. Aktivně zapojí všechny žáky, chápou děj příběhu, který není potřeba zkracovat a zjednodušovat. Délka textu ani přítomnost slov, která neznají, nejsou překážkou a autorka se domnívá, že předkládání "neočesaného" textu je naopak velkým přínosem. Neznámá slova se tímto způsobem dostávají do dětského pasivního i aktivního slovníku nenásilnou formou.

Na druhém stupni základní školy nastává přechod k fázi receptivního čtení, kdy žák přisuzuje význam napsaného na základě slov ("fáze slovníku"), jejichž formu a obsah zná, dále rozumí novému obsahu a je schopen získat pomocí textu nové poznatky ("fáze struktury"). Děti, které zvládly předcházející fáze, přecházejí ke složitějším textům přejetých z novin, časopisů a knih. Možnosti práce s textem se rozšiřují o další činnosti díky tomu, že žáci mají sami snahu získat ze souvislého textu co nejvíce a jsou tak aktivnější. Jsou vedeni k samostatnému vyhledávání významů neznámých slov ve slovnících, jsou schopni odpovídat na záludné nepřímé otázky vztahující se k textu a snaží se je i sami tvořit. Žáci vyhledávají podstatné informace v textu a jsou směřováni ke globálnímu pochopení souvislostí v textu. Učitel se snaží udržet tématickou jednotu mezi rozhovorem a literární ukázkou (např. rozhovor na téma Moje bydliště společně s ukázkou z Babičky - popis Starého Bělidla). Je třeba pečlivě vybírat text, připravit související rozhovor, v případě potřeby text upravit a připravit čtení s množstvím aktivit vedoucích k porozumění textu. Každý týden je zvoleno jedno téma, které na žáka působí.

Pestrost výuky a citová angažovanost, která je vzbuzena motivačním rozhovorem zajišťuje maximální efektivitu jazykového vyučování. Čtení

pomocí této metody vychází z vizualizovaného prožitku a cesta k samostatnému čtení je náročná a zdlouhavá. Přesto má jasný cíl, koncepci a výsledky.

Rodinné večery s pohádkou

Pangrácová (1999) uvádí z osobní zkušenosti příklad vedení ke čtenářství, který je velmi podnětný. U jejích dcer se stalo oblíbeným rodinným "rituálem" pravidelné večerní čtení s rodiči, tedy převyprávění pohádek doplňované znaky. Společně s vyprávěním si prohlíželi doprovodné ilustrace, podle kterých knihy předtím vybírali. Postupně začali s manželem vymýšlet vlastní pohádky, ve kterých byly aktéry samy dcery a pohádky popisovaly, co ten den s přidáním fantastické zápletky zažily. Ke čtení v pravém slova smyslu se poté dostali přes komiksy, knihy s jednoduchými texty, ale bohatými ilustracemi, a knihy vybízejícími ke spolupráci. Při čtení rodiče kontrolovali porozumění a hned vysvětlovali jakékoliv nepochopení textu. Postupem času se dostavily první úspěchy. Je důležité si na tomto příkladu uvědomit, jakou může mít společné rodinné čtení "utuzující" funkci co se týče sociálního klima rodiny, kde by velice snadno mohlo dojít díky komunikační bariéře k citovému odcizení.

Křupalová (2000) vyzdvihuje význam rodiny pro "položení" základních kamenů čtenářství každého dítěte.

4. Specifická porucha čtení - dyslexie a sluchové postižení

Dyslexie

V zásadě se dnes vědci shodují na tom, že dyslexie je vývojová porucha čtení, buď vrozená nebo získaná poškozením mozku. Je nejčastější formou specifické vývojové poruchy učení a projevuje se nesnázemi při učení

se číst při zachované inteligenci (Hartl, Hartlová, 2000). Dyslexie se objevuje u dětí obvykle od samých začátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte. Projevuje se až během vývoje dítěte na určitém stupni jeho zralosti. Porucha dyslexie nezpůsobuje postiženému dítěti potíže jen v jazyce českém, ale ovlivňuje negativně výsledky i v jiných naukových předmětech. Podobnost se sluchovým postižením v souvislosti s problémy v českém jazyce je zřejmá. Často bývá u žáků s dyslexií stejně jako u sluchově postižených dětí oslabena celá verbální oblast, mají malou slovní zásobu, která stagnuje, dále jsou často řečově neobratní a mívají potíže při ústním i písemném vyjádření. Porucha čtení pak výrazně omezuje možnost vzdělání, zasahuje často i do oblasti citového vývoje a může negativně ovlivnit společenské uplatnění i celý život dítěte postiženého dyslexií (Kubická, 1994). Specifické poruchy učení jsou obvykle diagnostikovány od věku osmi let, když je dítě ve škole, a často se plně neprojeví, dokud není vyžadována hlubší školní práce od věku osmi let a dál.

Formy nápravy

Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu. Pracovní plán vychází z diagnostického rozboru případu. Jiný postup se volí u dítěte, kde podkladem poruchy jsou mechanismy genetické, a jiný u dítěte, kde je zřejmá spojitost s drobným poškozením mozku a jeho následnou dysfunkcí.

Prvním krokem nápravy je navázání kontaktů s dítětem, uvolnění, vyprávění o mimoškolní činnosti, zájmech apod. Po navázání kontaktu se provádí průpravná cvičení. Cvičení jsou prováděna formou her popřípadě soutěží, aby dítě nemělo pocit, že se učí. Nápravu není dobré omezovat jen na tu oblast, v níž se porucha objevuje nejvíce. Na základě diagnózy se poté volí nejvhodnější metoda práce, popř. se metoda mění, pokud se ukazuje jako neúčinná. Součástí nápravy by měly být i rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec a zvláště pak v předmětech, kde se objevuje

porucha. Je dobré učit dítě uvědomovat si své klady a nedostatky. Existenci poruchy není nutné zakrývat, ani její závažnost přeceňovat (Zelinková, 1994).

Průpravná cvičení

Pokorná (1998) zdůrazňuje, že při nápravě je nutno vycházet z diagnostických zjištění a výběr cvičení, které jsou pro dítě účelná, by měl odpovídat jeho úrovni rozvoje jednotlivých funkcí. Nepochíváme tedy s dítětem to, co už umí, tedy cvičení, která by pro něj byla příliš jednoduchá, ani ta, která jsou pro něj příliš náročná. Začínáme těmi, kde dítě rozumí zadání, ale při plnění úkolu si není zcela jisté. Domnívám se, že právě tuto zásadu je vhodné uplatnit i při výběru textů pro sluchově postižené, případně ji brát v úvahu při zjednodušování a úpravě textu.

Při procvičování jednotlivých forem percepce, věnujeme každému cvičení tolik času, kolik individuálně dítě potřebuje. Patří sem cvičení na sluchovou analýzu a syntézu řeči, zrakovou percepci tvarů, prostorovou orientaci, koncentraci pozornosti, paměť, rozvoj obratnosti vyjadřování a rozvoj slovní zásoby.

Metody nápravy dyslexie

Žádná metoda nepřinese výrazné zlepšení, pokud se nepoužívá delší dobu. Ten, kdo s dítětem pravidelně cvičí, se sám musí hlavně naučit s technikou pracovat. Každé dítě vyžaduje jinou rychlost čtení, mnohé musí odstranit zlovyky při čtení, jako je vyrážení slabik, čtení nejdříve v duchu a poté teprve nahlas, překotné čtení s množstvím chyb a nepřesnostmi, domýšlení slov, přehazování písmen či slabik apod. Teprve tehdy, když se naučíme s dítětem v klidu a soustředěně pracovat, může být terapie účinná. V druhé fázi jde o to, aby se dovednost číst rozvinula. Proto se musíme připravit na to, že nácvik musí trvat při pravidelné práci alespoň tři až čtyři měsíce. Pak se však pravidelně dostavuje i výrazný úspěch.

Stejně tak jako u rozvíjení čtení u sluchově postižených, i zde Pokorná (1998) připomíná, že výběr textů, které chceme použít při nácviku čtení, musí odpovídat zájmům a čtecím dovednostem dítěte. U počátečních čtenářů vybíráme knížky s velkými písmeny, se snadnými slovy. Výhodný je text, kde se jednotlivá slova opakují. S méně známými slovy zpočátku dětem pomůžeme. Pokud dítě samo projeví zájem a chce si číst potichu, nebráníme mu. Nelze však takové čtení zaměňovat za vlastní nácvik. Děti s dyslektickými obtížemi, pokud čtou potichu, nečtou přesně, obsah textu si domýšlí, sledují jen nit děje, vynechávají popisné pasáže, i dialogy často jen zběžně přelétnou. Proto vlastní nácvik musí být vždy spojen s hlasitým čtením. U pokročilejších čtenářů sledujeme i to, jak porozuměli textu. Klademe různé otázky na děj samotný, později i na detaily z rozhovorů nebo popisů (Pokorná, 1998).

Mezi nejznámější metody nápravy dyslexie patří metoda čtení s okénkem, což je kartička s vystřiženými otvory, do nichž se vždy promítá čtený text tak, že okolní řádky jsou zakryty. Metoda dublovaného čtení se používá u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, čtou ale nepřesně, domýšlí si nebo často chybují. Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Metoda globálního čtení je vhodná pro děti, které jsou již schopny přečíst jednotlivá slova, ale čtou velmi pomalu, protože stále sledují jednotlivá písmena a nejsou schopny je shlukovat. Dítě při této metodě čte text celkem třikrát, nejprve několikrát celý text, poté s vynecháním písmen a slabik a nakonec s vynecháním slov. Metoda "Dobrého startu" patří mezi metody psychomotoricko-rehabilitační. Poruchy psychomotorického vývoje se projevují v opoždění rozvoje funkcí percepčně-motorických a způsobují vznik obtíží ve výuce čtení a psaní. Podstatou je to metoda akusticko-opticko-motorická - složka sluchová (vnímání rytmu písničky), složka zraková (rozlišování grafických tvarů) a složka pohybová (provádění gest, jež ilustrují grafické znaky a mají být v souladu s rytmem písničky). V každé lekci se děti naučí jednu písničku, říkanku a grafický vzor. Procvičuje se zde hrubá a jemná motorika, následují pohybově akustická cvičení a pohybově akusticko-zraková cvičení (nákres grafického vzoru na tabuli, jeho napodobení ve vzduchu, poté prstem na desku stolu za pomoci

rytmu doprovodné písně). Metoda analyticko-syntetická vychází z mluveného slova. Žáci si osvojují novou hlásku vyvozením ze slova. S vyvozenou hláskou je pak spojeno písmeno a žáci čtou slabiky a slova obsahující toto písmeno. Při čtení používají analýzu i syntézu. Rozkládání slova na slabiky a hlásky je proces analytický, spojování hlásek ve slabiky a slabik ve slova je proces syntetický. Tuto metodu je možno rozdělit na tři základní etapy: 1. jazyková příprava, 2. slabičně analytický způsob čtení, 3. plynulé čtení slov (Santlerová, 1995). Tyto metody jsou z velké většiny založeny na sluchovém vnímání, a jsou tedy nepoužitelné pro čtení sluchově postižených.

Metoda Fernaldové je vhodná pro děti, které již zvládly strategii čtení, ale čtou pomalu a nesoustředí se na obsah čteného. Při této metodě dítěti určíme část textu (asi 10 řádek) který má za úkol bez přečtení jen přelést zrakem. Současně se sledováním řádků si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělaly potíže. Určí si tak sám obtížná slova. Když takovým způsobem přeběhne text, zkouší to znovu a opět náročná slova podtrhne (mohou to být stejná jako předtím, ale i slova další). Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve nyní smí celý text přečíst. Z letného čtení již dítě trochu text zná a seznámilo se s obtížnými slovy, takže se jich nemusí obávat. Čte tedy s větší sebedůvěrou, je uvolněnější a slyší, že jeho čtení je plynulejší a rychlejší. Zažívá uspokojení při čtení, nabývá stále více sebedůvěry, a tím je motivováno k další práci (Pokorná, 1998). Tuto metodu by bylo možné u čtení sluchově postižených použít.

Dyslexie v souvislosti se sluchovým postižením

Vitásková (2000) upozorňuje na to, že po dlouhá léta bylo potvrzení přítomnosti jakékoliv specifické poruchy učení blokováno prokázáním existence senzorické poruchy u dítěte. Tehdejší definice považovaly přítomnost zrakové či sluchové vady za eliminační pro připuštění této diagnózy. Vitásková (2000) se pozastavuje nad současnou situací mezi odborníky, kdy jsou specifické poruchy učení u sluchově postižených brány za okrajovou záležitost. Celá situace je o to složitější, že se jednotlivé druhy

specifických poruch učení (dyslexie, dysortografie - porucha pravopisu, dysgrafie - porucha psaní) většinou nevyskytují izolovaně, ale v různých kombinacích. Vývojově může jedna přecházet v druhou. Důsledky sluchové vady širokou variací projevů specifických obtíží ještě umocňují a komplikují. Z tohoto pohledu se jedná především o malou slovní zásobu, významovou záměnu dvou různých slov náhodně se podobajících a celkově nedostatečnou znalost gramatiky a syntaxe (Strnadová, 1998).

Jako základní se jeví zhodnocení typu čtenářské chyby, podstaty jejího vzniku a vlivu na celkový rozvoj čtenářských dovedností. V diagnostice, prevenci a terapii mnohdy, alespoň v počátku, je nutné vycházet ze zjištění deficitu ve zrakovém vnímání, zrakové paměti a zrakové analýze. Neúspěšná snaha rodičů či učitelů o odstranění potíží neustálým procvičováním dovednosti číst nekorresponduje s vynaloženým úsilím. Učitel nezaznamenává zlepšení školních výsledků a může dojít k chybné interpretaci ve formě nedostatečné domácí přípravy. Ve skutečnosti tkví problém v tom, že mnozí učitelé nejsou dostatečně informováni o okolnostech souvisejících s dyslexií, nemají zkušenosti s nápravou a často se domnívají, že dítě dělá chyby z nepozornosti a nedbalosti. Ačkoliv je dyslexie celoživotním hendikepem, včasný a správný zásah přináší u jedinců trpících touto poruchou dobré výsledky. Vitásková (2000) se domnívá, že by tak v ideálním případě měly mít všechny děti s obtížemi ve čtení své jazykové dovednosti objektivně zhodnoceny logopedem. Já se domnívám, že vzdělání k odhalení specifických poruch učení má především speciální pedagog či psycholog. Vitásková (2000) ještě zdůrazňuje, že dlouhodobý neúspěch ve čtení ovlivňuje postoj dítěte ke školní práci vůbec a u sluchově postižených vyzdvihuje jednoznačně sociálně integrační význam dovednosti číst. Pro ně z této problematiky vyplývá problém z aspektu celoživotního vzdělávání a možností profesního zařazení. Problémy se čtením mohou vést k informačnímu deficitu a k omezení výběru čtení a psaní jako kompenzačního prostředku.

Vitásková (2000) upozorňuje, že dyslexie není v současnosti u sluchově postiženého dítěte objektivně diagnostikována, v nejlepším případě

je na ni pouze usuzováno. Mnohdy je dítě nevhodně označeno za méně intelektově nadané či za nedostatečně motivované k učení. Hrubý (1998) uvádí, že dle výzkumu nejsou obtíže při čtení sluchově postižených v přímé souvislosti s velikostí ztráty sluchu. Nepotvrdilo se tedy, že sluchově postižené dítě s menší ztrátou sluchu dosahuje v dovednosti čtení kvalitativně lepších výsledků než dítě se ztrátou vyšší. Také názor, že sluchově postižené děti, které věnují nácviku čtení více času, dosahují ve čtení lepších výsledků, se ukázal jako chybný. Vitásková (2000) se pozastavuje nad zásadní otázkou, do jaké míry ovlivňují výkony sluchově postižených dětí ve čtení důsledků sluchové vady či přítomnost dyslexie. To však není možné s jistotou říci dokud nebude věnován této problematice větší prostor ke zkoumání.

5. Zjednodušování ano či ne?

Na úpravu literárních textů, která bývá nazývána také jako parafrázování, literární adaptace, zjednodušování či redukování, jsou různé názory. Důvodem pro zjednodušování neboli úpravu textů je hlavně nepoměr mezi sociálně-osobnostní a čtenářskou charakteristikou. Sociálně-osobnostní oblast vývoje sluchově postižených dětí odpovídá kalendářnímu věku, ale čtenářská, jak jsem již uváděla výše, nikoliv. Naprostá většina sluchově postižených dětí ve své čtenářské úrovni zaostává za běžnou slyšící populací. Malého čtenáře je třeba zaujmout tématem knihy, a to by s původními texty nešlo. Texty vhodné pro určitou věkovou úroveň jsou pro sluchově postižené děti příliš jazykově složité. Smetáček (1999) uvádí jako kritérium jazykové obtížnosti textu délku slov, počet rozdílných slov a délku vět. Běžně užívaná slova jsou spíše kratší a výpověď má jednodušší větné vazby. Tím je srozumitelnost lepší než u psaných výpovědí či literárních děl. Smetáček (1999) díla rozděluje do tří skupin dle obtížnosti, ale Červenková (1999c) upozorňuje, že ani texty z té nejjednodušší skupiny nelze sluchově postiženým dětem předkládat bez úpravy. Doporučuje různé typy úprav textů, nevyjímaje komiksy a leporela, tedy přeměnu literárních textů do obrazové formy. Má s upravenými texty pro děti s vadami sluchu ty nejlepší zkušenosti,

ale upozorňuje na přílišné zjednodušení a "osekání" textu. Podle Červenkové (1999b) nelze vypustit ilustrační slova, která dokreslují okolnosti děje, a ponechat jen slova klíčová, která zajišťují nosnost děje. Text by byl příliš chudý, nezajímavý a nudný. Autorka navrhuje úpravou literárních textů řešit zaostávání čtenářského věku za věkem kalendářním tak, aby dítě s omezenou znalostí jazyka bylo schopno s potěšením číst knížky vhodné pro jeho věk, bez velkých obtíží sledovat příběh a být schopno se do něj vcítit. Jen tak si četbu oblíbí a ta mu přinese nejen znalosti jazyka, ale i okolního světa.

Úprava textů má ale svá pravidla a hranice. Červenková (1999a) varuje před nevhodným ochuzením textu či nadměrným nahrazováním neobvyklých slov. Domnívám se, že by to text výrazně ochudilo hlavně o autorský "rukopis", jehož poznání žákem je také jeden z cílů čtení. Nemůžeme text zcela změnit a vytvořit zcela jinou verzi. Při úpravě textu se sice jistým změnám nevyhneme, ale musíme vycítit i tenkou hranici, za kterou už dochází k zásadní změně textu, což není naším záměrem. Červenková (1999b) také doporučuje, aby se zjednodušování textu nedostalo na úroveň, kterou dítě bezpečně ovládá a naprosto všechna obtížnější slova mu vysvětlovat. Je nutné rozlišit klíčová a ilustrační slova a poté rozhodnout, co je možné "vypustit" a co ponechat. Pro každé dítě je vhodná jiná úroveň zjednodušení podle jeho jazykových kompetencí. Je však důležité, aby se dítě setkávalo i se slovy, která nezná, aby text obsahoval i popis či věty dotvářející atmosféru. Dítě postupně má získávat schopnost rozlišit, co je podstatou textu, která slova jsou nositeli děje a která nikoliv. Pokud mu všechna ilustrační slova z textu odstraníme, nikdy se to nebude mít příležitost naučit. Jestliže se některá ilustrační i když méně známá slova objevují v textu častěji, dítě si je časem osvojí. I u neznámých slov bude postupně schopno vydedukovat z kontextu jeho význam.

Červenková (1999b) také upozorňuje, že příliš redukovaný text je spíše abstraktní a vyžaduje od čtenáře velkou míru představivosti. Právě u sluchově postižených dětí je ale abstrakce problematickou oblastí. Je důležité také zachovat typické prvky pro jednotlivé literární útvary. Například

u pohádky jsou úvodní a závěrečné formule jejich typickým rysem. Pokud bychom odstranili "Byl jednou jeden" a "pokud neumřeli, žijí šťastně dodnes" nebo jakýmkoliv způsobem toto upravili, připravili bychom čtenáře o jedno z nejkrásnějších "poznávacích znamení" klasických pohádek. Text je zajímavý nejen svými nosnými informacemi, ale i způsobem jeho podání a "omáčkou", která je kolem. Právě pro sluchově postižené je nutné vybírat texty přitažlivé a zajímavé a suchý upravený a strohý text jím rozhodně není. Je tedy třeba upravovat texty s citem a rozvahou a při tom si uvědomovat hlavní cíl zjednodušení, za který já považuji hlavně motivaci k samotnému čtení a dále vzbudit chuť přečíst si více než jen předložený upravený úryvek. Ten by měl čtenáře zaujmout natolik, že bude pátrat po původním textu, po původní knize a bude chtít vědět, jak příběh pokračoval, či bude chtít číst další pohádky podobné té, která se mu v upravené verzi tolik líbila.

Souralová (1999) zabývající se se svými studenty podrobně úpravami textů pro sluchově postižené, vytyčuje několik základních pravidel, které by upravený text měl respektovat. Je třeba vědět jaká jsou specifika lexikonu, gramatiky a syntaxe sluchově postižených. Jejich slovní zásoba není unifikovaná a může být ovlivněna jak slovníkem jejich učitele češtiny, tak regionálními odchylkami. Je nezbytné se vyhýbat složitým větným vazbám a užití slovních hříček, někdy dávat přednost přímé řeči a citlivě uvádět přirovnání nejlépe na základě konkrétní podobnosti. Je třeba jen ojediněle užívat metafory a vyhýbat se nadměrnému užití všech jevů popsaných v kapitole Problematické oblasti v českém jazyce. Je velice těžké za těchto okolností udržet potřebnou úroveň českého jazyka tak, aby se nesnížila literární hodnota knihy. Souralová (1999) věnuje pozornost také vysvětlení neznámých slov. Je třeba stanovit způsob vysvětlení dle věkové kategorie, pro kterou je text určen. Pro mladší čtenáře je nejvhodnější použít názorné ilustrace, pro starší a vyspělejší čtenáře je možné použít slovní opis. U slov, která mají několik významů, uvádíme u mladších čtenářů pouze ten, který se týká děje. U starších čtenářů je možné uvádět i ostatní významy slov. Některá slovní spojení je třeba zcela nahradit nebo vypustit. Souralová (1999) doporučuje věnovat úpravě textu dostatek času a pozornosti. Je vhodné v

průběhu práce na textu zkoušet text přímo s dětmi, aby se ověřila jeho vhodnost, srozumitelnost a způsobilost.

King, Quigley (1985, in Krauhlová, 2002) z psycholingvistického hlediska zjednodušování textů kritizují. Jsou toho názoru, že znalosti o světě a informace, které žák získává ze souvislostí z textu, více podporují rozvíjení čtenářských dovedností než zjednodušený text. Domnívají se, že úprava slovní zásoby a syntaxe není nutná, jelikož ani dobrý čtenář nečte každé slovo, protože se může opřít o další informace v textu nebo o vlastní zkušenosti. Zjednodušené texty nabízejí málo informací vyplývajících z kontextu a nevybízí k pochopení obsahu větší části textu, například odstavce. Krauhlová (2002) z toho vyvozuje, že bude-li dítě v jazyce natolik vyspělé, že ho text zaujme, neodradí ho od čtení ani jeho slovníková nebo syntaktická složitost.

Osobně jsem se většinou setkala s pozitivním postojem učitelů ve školách pro sluchově postižené vůči upraveným literárním textům a mají s nimi velmi dobré zkušenosti. Děti je dobře přijímají, jsou ochotné ke spolupráci, protože jim dobře rozumí a nestaví před ně nepřekonatelnou překážku. Měly by však být hlavně motivací a podnětem ke čtení a k tomu, aby děti čtení začaly vnímat jako součást svého života a mít je rády. Je důležité, aby se přes upravené texty dostaly k původním textům a aby jejich cesta v rozšiřování obzorů vedla tudy stále dál a nekončila školní docházkou.

V. Ukázka práce s literárním textem

.1 Cíl

Jelikož se přikláním k bilingválnímu vzdělání, které respektuje komunikační potřeby sluchově postižených, kteří mají znakový jazyk za svůj mateřský, nutně na trhu postrádám propracovanější metodiku pro čtení u těchto dětí. Ano, objevují se čítanky pro sluchově postižené, často ale ne zároveň s metodickými doporučeními a už vůbec ne s překladem do znakového jazyka. Doc. Suralová v Olomouci se již delší dobu zabývá úpravou literárních textů pro sluchově postižené a její snaha vydávat upravené knihy výrazně přispívá k rozšíření nabídky čtení pro sluchově postižené děti. Stále však zůstává největší úloha při rozvoji čtenářství na učitelích speciálních škol. Rozhodla jsem se o ukázkou práce s literárním textem, která bude respektovat právo dítěte na výuku ve svém mateřském jazyce - jazyce znakovém.

Cílem je materiál, který navrhuje, jak s textem pracovat. Jelikož ne všichni vyučující speciálních škol pro sluchově postižené mají neustále k dispozici asistenta ovládajícího plynule znakový jazyk nebo nejsou sami touto schopností vybaveni, je postup na připraveném CD a instrukce pro děti připraven ve znakovém jazyce. Materiál obsahuje text v originále pro učitele (viz příloha č. 1), upravený text pro děti (viz příloha č. 4), uvedení a okolnosti příběhu (viz příloha č. 3) a samotný příběh ve znakovém jazyce (na CD), vysvětlení neznámých pojmů taktéž ve znakovém jazyce (viz příloha č. 5 a CD) a pracovní listy související s tématem (viz příloha č. 6). Slovníček obsahuje slova, která se nepoužívají v běžném rozhovoru a je předpoklad, že je děti nebudou znát. Přílohou je CD, kde bude natočený materiál ve znakovém jazyce určený přímo k použití na škole s bilingválním systémem výuky. Učitel může toto CD pustit dětem ve třídě, rozdat jim upravený text a pracovní listy a podle metodiky (viz příloha č. 2) postupovat při celé práci s

textem. Ucelený metodický materiál k jednomu vybranému textu bude možná prvním z řady, které by mohly do budoucna vznikat a přispět tak k rozvoji čtenářství u sluchově postižených dětí primárního stupně vzdělání.

.2 Výběr průvodce na CD

Protože je velice obtížné, aby se slyšící člověk naučil plynule znakový jazyk natolik srozumitelně a přirozeně, aby v něm mohl bez problémů vysvětlovat neznámé pojmy dětem, rozhodla jsem se, že průvodcem ve znakovém jazyce na CD materiálu bude rodilý mluvčí. S žádostí o pomoc na tomto materiálu jsem oslovila Alana Ptáčka. Vyrůstal odmalička v komunitě neslyšících a je o něm známo, že se podílel na několika projektech zaměřených na podporu kultury sluchově postižených. Jeho rodiče jsou prelingválně neslyšící a jeho kompetence související s dovedností přístupu k dětem jsou podloženy mimo jiné i vystudovaným oborem střední pedagogické školy - vychovatelství a učitelství v MŠ. Na některých kulturních akcích vystupuje dokonce s překladem písní do znakového jazyka. Působil i jako asistent na speciálních školách pro sluchově postižené mimo jiné právě při výuce čtení, což pro mě znamenalo i hodnotný zdroj informací. Má bohaté zkušenosti s využitím upravených textů v hodinách literární výchovy. Ty mi pomohly zorientovat se při práci se samotným textem a v průběhu vytváření materiálu jsem s ním konzultovala své postupy a návrhy, jak postupovat a na co si dávat pozor.

.3 Specifika znakového projevu při komunikaci s dětmi

Při samotném znakování je třeba brát v úvahu, že příjemcem informací je dítě, které má i ve znakovém jazyce chudší nebo spíše jinou slovní zásobu než dospělý neslyšící, a že je třeba se přiblížit jeho úrovni náhledu na svět. Mimika je výraznější, znakový projev je pomalejší a popisnější. Neopomenutelným specifikem znakování pro děti je i přizpůsobení znakovacího prostoru, mimiky a rychlosti znakování dětskému

vnímání i jeho předpokládaným zkušenostem a jazykové výbavě. Zde je situace o to těžší, že mohu pouze předpokládat. Tento materiál má být "univerzální" pro školy s bilingválním systémem výuky a není tedy možné ho individuálně směřovat na tu či onu skupinu dětí. I na takových školách se kvalita a přístup k výuce výrazně liší. Předpokladem je tedy především plynulá znalost znakového jazyka. Ideální situací je, pokud dítě používá znakový jazyk jako svůj první, přestože nemusí být nutně přímo mateřský, od narození. Já však neznám děti, kterým se bude materiál pouštět, neznám jejich sociální prostředí, jejich jazykovou vybavenost, komunikační styl ani domácí znaky. O to obtížnější je výběr vhodných znakových prvků.

Je třeba brát především v úvahu potřeby dítěte a specifika jeho chování a vnímání odpovídající určitému věku. Dítě má jiné životní zkušenosti, jiný úhel pohledu, odlišné citové vnímání situace, sebe a okolí i jiné rozumové schopnosti než dospělý uživatel znakového jazyka. Při znakování je nutné se těmto rozdílům přizpůsobit stejně jako při mluvení. Na dítě mluví například učitel nebo rodič také odlišným způsobem a stejně tak například tlumočník, neslyšící asistent nebo v našem případě CD průvodce musí umět klidně a srozumitelně předat cílené informace. Takový člověk by měl mít kladný vztah k dětem, aby dokázal vysvětlit a podat příběh odpovídajícím způsobem, vlídně a přirozeně. Je nutné najít přiměřenou hranici v užití "dětských" znaků a používat více názorné ukázky. Specifické znaky znakového jazyka je vhodnější vynechat nebo je minimalizovat. Dítě ještě nemusí mít dostatečnou zkušenost v jejich užívání a významu. Některé situace či vazby lépe vystihne spíše poněkud divadelnější projev. Nesmí chybět samozřejmě dovysvětlování některých okolností či souvislostí. Problémy každopádně vznikají při vysvětlování abstraktních pojmů, pro děti neznámých (např. potrava, zážitky, potřeby apod.).

U výukového materiálu tohoto typu se nedá předpokládat zpětná vazba, která je právě při komunikaci ve znakovém jazyce tak důležitá. Věřím ale že projev průvodce, kterého jsem oslovila ke spolupráci, je vhodný, dostačující a přiměřený pro zvoleného adresáta. Při vytváření CD jsem se

snažila v rámci možností respektovat všechny výše uvedené zvláštnosti a odlišnosti. To, zda se mi to podařilo či ne, ukazuje následné ověření v praxi.

.4 Výběr textu

Dlouho jsem přemýšlela, jaký text vybrat a jaká kritéria při výběru zvolím. Vzhledem k tomu, že se děti se sluchovým postižením učí v prvním a druhém ročníku základy dovednosti čtení, rozhodla jsem se pro věkovou kategorii odpovídající čtvrtému ročníku. Třetí ročník je stále dosti nevyrovnaný co se týče zvládnutí čtení jako takového. Zvolila jsem nakonec ročník pátý, jelikož se zde dá předpokládat, že znaková zásoba těchto dětí bude dostačující i pro ne zcela "osekaný" a zjednodušený text. Záměrem mé práce však bylo rozvíjení čtenářského zájmu a čtení s porozuměním. V případě pokračování těchto metodických materiálů, by bylo jistě nejlepší postupovat od ročníku prvního po pátý. V prvních dvou ročnících by nešlo o práci s textem, ale spíše o seznamování se se základy literárních postupů a nejznámějších literárních děl v podobě převyprávěné verze ve znakovém jazyce. Tak by se děti měli možnost seznámit s pohádkou, povídkou, bajkou, bájí, pověstí apod. Při samotném znakovém projevu by však bylo třeba dbát na zachování tradičních a typických postupů pro každý žánr, aby i podle nich mohli žáci dotyčný žánr identifikovat při dalším setkání s ním.

Zpočátku se mi pro výběr textu jevila nejvhodnější právě klasická pohádka s lidovými motivy. Ta je typická svou stereotypností, opakováním motivů a logickou výstavbou, a může tak začínajícího čtenáře připravovat na vnímání složitějších děl. Dítě se naučí chápat souvislosti plynoucí z příběhu. Na druhou stranu se tu objevují neskutečné bytosti a předměty, kouzla s kouzelnými slovními formulami, fantastické prvky a zázraky, čemuž právě dítě se sluchovým postižením nemusí bez předchozí zkušenosti dobře rozumět. Otázkou také byl kalendářní věk dítěte páté třídy, tedy zhruba 12 let, který nesplňoval kritérium přitažlivosti a zajímavosti, o kterém jsem psala výše. Pohádky mohou být sice i složitějšího rázu, například autorská moderní pohádka může obsahovat prvky realistické povídky. To však zase

neodpovídá záměru. Nechtěla jsem vybrat složitý komplikovaný děj. Cílem bylo dětem představit text, který zastupuje určitý žánr i s jeho typickými rysy. Tak aby nebyl příliš spleť, ale aby byl vhodný pro vybraný věk.

Bylo také nutné vybrat žánr, který v sobě neobsahuje určitou genderovou preferenci. Dívky i chlapci by měli mít chuť si přečíst vybraný literární úryvek tak, aby v nich vzbudil zájem o další čtení, například podobný typ textu nebo dokončení vybraného příběhu či jiný text od stejného autora. Ze samotného čtení by v dětech mělo "cosi" zůstat. Cosi jako pocit, vzpomínka, prožitek, který se jim při vhodné příležitosti vybaví a bude možné z ní čerpat. Nabízelo se několik moderních autorů píšících příběhy s dětským hrdinou. Ideální byly příběhy i ze zvířecím hrdinou nebo se zvířecí nebo přírodní tematikou. Většinou však šlo o celé knihy a dítě v jedné či dvou vyučovací hodínách nemá možnost se seznámit s celým dějem. Vybrat vhodný úryvek bez okolností celého příběhu je složité a není zaručené, že se povede navodit vhodnou atmosféru a vše dobře vysvětlit. Přestože i o to bych se do budoucna ráda pokusila v následujících materiálech, kterými se budu zabývat.

Chtěla jsem vybrat text nejlépe vtipný či poučný, kratší délky a uzavřené kompozice. Nabízela se tedy povídka. Za nejvhodnější se mi jevil užití fejetonu neboli povídky s rysy fejetonu určené dětskému adresátovi. Zvolila jsem známou knihu Já Baryk od autora Františka Nepila, jehož prózy pro dospělé i děti jsou příznačné svým jemným humorem, laskavostí a jakousi přirozenou "lidskostí". Jeho "psí kalendář" Já Baryk se stal jednou z nejúspěšnějších dětských knih vedle Makového mužička a Polní žínky Evelínky, v nichž autor uplatnil naivní básnický cit. Tato kniha byla a je velmi oblíbená u slyšících dětí, byla dokonce zfilmována jako večerníček a v současné době je dostupná na VHS či DVD. To by mohlo být vhodné i jako podkladový materiál pro lepší porozumění příběhům či prohloubení zájmu o seznamování s další tvorbou tohoto autora, tedy se všemi epizodami knihy Já Baryk.

.5 Interpretace knihy Já Baryk

Uvádím zde vlastní interpretaci textu Já Baryk, v užším pohledu přímo na vybranou kapitolu Já Baryk a moje vlaštovka. Mezi dětskými čtenáři oblíbené ilustrace Heleny Zmatlíkové činí knihu přitažlivou i po vizuální stránce pro široký záběr začínajících čtenářů, od předškoláků po přelom prvního a druhého stupně základní školy.

Jde o příběh hlídacího psa, který zažívá dobrodružství s různými zvířaty v každém měsíci v roce. Už podle názvu knihy můžeme tušit, že vypravěč bude v ich-formě seznamovat čtenáře se svým životem. Dle jména Baryk může čtenář usoudit, že nejde o žádného pohádkového skřítku ani prince, ale obyčejného hlídacího psa. Zase tak obyčejný ale také nebude, když vypráví své dobrodružství. Bude to pravděpodobně otevřený a komunikativní pes, který rád sdílí společné okamžiky s lidmi. Zajímavé je přivlastňující zájmeno "moje" objevující se v názvu každé kapitoly. Do určité míry může představovat egocentrický pohled dětského vnímatele, do kterého se pes Baryk stylizuje. U dítěte je také všechno "moje" a existuje hlavně "já". U Baryka to může také vyjadřovat jeho světácký postoj ve stylu "celý svět je můj, patří mě a já o něm vím všechno". Vždyť je to také hlídací pes, který musí vše, co pojal za své, odvážně a hrdě bránit. A za své pojímá vlastně cokoli nebo kohokoli, s kým se setká a zažívá s ním nějaké dobrodružství. Zajímavostí je také fakt, že on jediný má jméno, všechny ostatní postavy vystupující v jednotlivých příbězích jsou nazvány obecnými názvy (vlaštovka, srnec, bažant, můj člověk apod.). I to upozorňuje na Barykovu důležitost a postavení.

Skrze Baryka autor dětem sděluje, co cítí spravedlivé, dobré a co naopak odmítá. Poukazuje na některé opomíjené fakty, vyzdvihuje důležitost, podstatu a neopomenutelnost každého živého tvora na Zemi. Všichni jsou důležití, všichni jsou přínosem pro celkové fungování systému přírody a na všechny je třeba brát ohled. Děj je možné zasadit kamkoliv a více méně do jakékoliv doby. Z příběhu se čtenář o prostředí dozvídá jen málo. Jedná se o vesnici, okolo které jsou louky a lesy, což může v dítěti navodit příjemnou představu prázdninové pohody, přírody a klidu. Každé dítě si tak může

představit tu svou vesnici, kterou zná třeba z návštěvy u babičky či jiných příbuzných. Čas je určován jen plynoucími měsíci, ale příběh se může odehrávat stejně tak před padesáti lety jako dnes. Jazyk autora napovídá, že se bude jednat o dobu ne příliš dávnou, ale pro dítě je tato časová a prostorová nevázanost osvobozující při fantazijní hře a představivosti. Pokud se zastavíme u samotné postavy Baryka, uvědomíme si, že ani on není zvnějšku příliš popsán. O jeho vzhledu se nedozví čtenář téměř nic, a kdyby nebyly připojeny ilustrace Heleny Zmatlíkové, může mít každý pes jednotlivých čtenářů jinou podobu. Pro autora je nosný hlavně Barykův charakter. Odhaluje ho do nejmenších detailů prostřednictvím jeho jednání, uvažování a rozhovory s ostatními postavami. Ostatní postavy příběhů jsou naopak z Barykova pohledu popsány částečně i vzhledově a vzhled hraje v některých příbězích i důležitou roli (např. vlaštovka byla jako hadříček, slabá, malá křídílčka - nemohla táhnout do teplých krajů).

Každá kapitola má ustálené členění. Od úvodu, kdy autor v podání Baryka vysvětluje okolnosti určeného měsíce přechází k seznámení s hlavními aktéry. Následuje zápletka, její rozřešení a závěrečné "mudrování" z psiho pohledu. Příběhy nejsou příliš složité, většinou zde vystupují tři postavy - Baryk, nějaké zvíře a další vedlejší postava (v případě kapitoly s vlaštovkou, jsou to krávy, v jiných kapitolách je to "jeho" člověk apod.). Nejedná se o komplikované zápletky a množství vedlejších dějů. Kapitoly na sebe volně navazují vzhledem k sledu měsíců, v kterých se odehrávají. Mohly by však stejně dobře fungovat i pokud by se přeházely. Zápletky jsou z pohledu dospělého člověka jakoby nicotné, dospělý se jimi nezabývá. Baryk nebo dítě je však považuje za více než důležité. Jde většinou o problémy jednotlivých zvířat, které jim Baryk pomáhá řešit. Často jde z pohledu samotného zvířete o otázku zásadní - o přežití (vlaštovka by umrzla, srnec by byl zastřelen, krtek by se utopil atd.).

Přiblížení se dítěti je možné vycítit mimo jiné z toho, že první kapitola začíná zářím, tedy měsícem, kdy i dítěti začínají školní povinnosti a tedy i drobné denní starosti. Pro sluchově postižené dítě, které má omezený příjem informací, předává autor cenné "psí" zkušenosti z přírodního světa. Dítě se

tak nenuceně dozvídá, že někteří ptáci odlétají do teplých krajín, že sýkorka krmí své mladé dvěstěkrát až čtyřsetkrát denně a že srnci si pomocí pohybu ocásku vysílají určité komunikační signály. To, kdy se ježek ukládá k zimnímu spánku nebo čím jsou bažanti na polích užiteční, to Baryk vypráví jako samozřejmost. Dítěti to však otvírá nekonečné obzory přírodních zákonů a vpíjí mu všechny tyto cenné informace pod kůži aniž ono samo si to vůbec uvědomuje.

Autor knihy se snaží sdělit prostřednictvím psího vyprávění, jak milé a přínosné jsou každodenní starosti a radosti, jak důležitá jsou nová setkání, která nás v životě čekají a kolik moudrosti se může skrývat ve zdánlivých maličkostech. V jednotlivých příbězích, které se týkají vždy jednoho měsíce v roce, seznamuje čtenáře, kterým je zvědavý dětský adresát, s koloběhem roku a s přírodopisnými "zákonitostmi" ze zvířecího světa. Vtipně a odlehčeně se čtenářem navazuje jakoby dialog. Dítě má pocit, že Baryk vypráví své příběhy právě jim, jelikož právě oni mu porozumí. Jeho starostem a pohledu z jiné perspektivy, která je jiná než ta lidská, a hlavně dospělá. Dětský pohled na svět se tak jaksi přibližuje tomu psímu, jelikož je plný fantazijního snění a her. V podání Baryka dítě proniká do světa, kde pes rozumně uvažuje, neexistuje zde komunikační bariéra mezi zvířaty a na každé trápení se najde snadné a uspokojivé řešení. Je jedno, zda pes štěká, pták pípá a žába kuňká. Všichni si rozumí a všichni se domluví. Jak idealistická představa vhodná právě pro svět neslyšícího dítěte, jak blízké mu právě toto vyprávění může být. Mezi řádky je možné vyčíst také určité mravoučné sdělení, o tom jak se chovat jeden k druhému, jak myslet na druhé a jak si pomáhat. Personální typ vypravěče zastoupený postavou Baryka svým přístupem ukazuje dětem cestu bezprostředním a přirozeným způsobem.

Jazykové obraty, které autor používá, jsou velice vtipné a mísí lidské a psí životní zkušenosti i "jazyk". Dobráckost psa Baryka je možné vyčíst z jeho stylu mluvy i použitých až familiérních oslovení (u krav - "děvčata", u vlaštoky - "holka zlatá"). Umí si však také zjednat pořádek a respekt. To vše jsou vlastnosti, které dětem mohou evokovat tatínka či dědečka. Vztah k

těmto osobám se pak přenáší na psa Baryka a v dítěti tak vyvolává emocionální prožitek. Malá vlaštovka, křehká, ve srovnání s Barykem slabá a podle autora nanicovatá, může naopak v dítěti vyvolávat ztotožnění se s tímto malým ptáčátkem. Vždyť i děti jsou mnohdy slabé, drobné a nanicovaté. Baryk (tatínek či dědeček) zde vystupuje jako ochránce, podává vlaštovce (dítěti) pomocnou ruku a vlaštovka je u něj v bezpečí. Každé dítě si ve skrytu duše přeje cítit stejné pocity jaké vyplývají právě ze setkání Baryka a vlaštovky.

Děj se plynule a svižně posouvá v chronologickém sledu vpřed mimo jiné i díky dynamickým dialogům mezi hlavními hrdiny. Přímá řeč je pro děti názornější a živější. Baryk je vlastně prototypem klasického kladného hrdiny, který vyřeší každou situaci, vše hodnotí s patřičným nadhledem a zasáhne tam, kde je třeba. I přestože stále zůstává podřízen člověku - svému pánovi, Barykova moudrost a životní zkušenost tu lidskou jakoby přesahuje.

.6 Úprava předkládaného textu

Při úpravě textu jsem narazila na problém spočívající v zachování autorského rukopisu a původní literární hodnoty textu. U tak osobitého textu Františka Nepila, který jím bezesporu je, hrozilo, že vznikne pouze volný přepis a to jsem nechtěla. Úprava textu nemusí dle mého názoru vždy znamenat zkrácení, někdy může právě dovysvětlovacími odbočkami dojít k rozšíření a prodloužení textu. Někdy je vhodné nahradit text dialogem, jelikož umožňuje větší názornost a upřesnění sdělovaných informací. Humorná forma tohoto vyprávění za použití netradičních slovních obrátů připravuje čtenáři mnohá překvapení. Je pravda, že ustáleným slovním spojením, které slyšící děti běžně znají, se po autorské úpravě Františka Nepila asi neslyšící děti nezasmějí. Výroky jako například, "*nemůžu házet všechny do jednoho kastrůlku*"², je třeba těmto dětem vysvětlit i s původním užitím. V případě začínajících čtenářů bych spíše volila nahrazení nebo vypuštění takových

² NEPIL, F. *Já Baryk*, Praha: Albatros, 1988. s. 10. ISBN neuvedeno.

vazeb, aby se zbytečně jejich pozornost nerozměľňovala na drobnosti odvádějící od podstaty děje.

Během upravování jsem se snažila držet výroku Suralové (2002), že nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako originál, ale na tom, zda budou plnit stejnou funkci a zprostředkují neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace. Některá slova užitá v textu jsou možná hůře srozumitelná dnešním dětem (např. nanicovatá, kastrůlek, norník, uskrovnit), ale v textu jsou přímo vysvětlené nebo z kontextu význam pojmu vyplyne. To však nelze očekávat u neslyšících dětí. Dovednost umět pochopit a porozumět pojmům ze souvislostí vyplývajících z textu předpokládá určité čtenářské základy. Tato čtenářská zkušenost a znalost žánrových postupů od raného dětství však neslyšícím většinou chybí. Lze předpokládat, že neslyšícím dětem budou činit problémy ustálené slovní vazby (např. rok co rok, nebudu se s ní párat, jen taktak, mít se k tomu, v jednom kuse apod.) a některé další pojmy (např. štěbetala, kdekdo). Nedokáží odhadnout, zda tyto děti porozumí některým vtipným proslovům psa Baryka (např. "*Nemyslete si, že neslyším k nám do chalupy, když mlčíte.*"³). Neslyšící dítě neví, jak lze slyšet ticho a nenapadne ho možnost, že se autor pokoušel o vtipnou poznámku. V textu je i několik dalších narážek na zvukové projevy. Nebyla jsem si jistá, zda a do jaké míry je v textu zachovat, upravit či vynechat (např. špitla, vyštěkat lišku, pípání, štěbetání). Některá složitá a méně používaná slova jsem zaměnila za slova běžnějšího typu, jako například ptáci táhnou - ptáci létají, rok co rok - každý rok, uskrovnit se - udělat víc místa, apod. Složitější větné vazby jsem zkrátila a zjednodušila. Dlouhá souvětí jsem rozdělila na více vět jednoduchých a některé slovní vazby upravila, aby vyniklo jádro sdělení. Bezespoječné vazby jsem nahradila jasně vypovídajícími spojkami, jako například *protože*, *ale*, *aby* apod. Zástupná zájmena jsem nahradila ve většině případů přímo jednajícími osobami, jelikož i s rozlišením zájmen mají neslyšící děti problémy.

Sestavování slovníčku bylo poněkud složitější. Je jasné, že některé české pojmy budou sluchově postiženým dětem činit potíže. Nesmí se ale

³ NEPIL, F. *Já Baryk*, Praha: Albatros, 1988. s. 9. ISBN neuváděno.

zapomínat na to, že stejně tak jako slyšícím dětem také někdy ještě vysvětlujeme některé pojmy, se kterými se nesetkaly, u neslyšících je to podobné u znakového jazyka. I oni mají chudší znakovou zásobu a své domácí znaky, které přenášejí do školy. Proto i znakový projev nemusí být vždy zcela srozumitelný. Do slovníčku jsem nakonec zařadila slova, která nejsou v češtině ani ve znakovém projevu běžně používaná. Některé české pojmy naopak není třeba do slovníčku uvádět, jelikož samotný znak či znakové vyjádření určitého pojmu je natolik výmluvné a jasné, že by český výklad porozumění jen zkomplikoval.

.7 Podmínky natáčení

Samotné natáčení bylo náročné na přípravu. Průvodce měl k dispozici připravený scénář, ale i přesto se na místě několikrát texty upravovaly a výpovědi ve znakovém jazyce měnily. Podle již výše zmíněných kritérií bylo třeba, aby byl znakový přednes přizpůsoben věkové kategorii a použití jednotlivých znaků a prvků bylo výstižné a srozumitelné. Na druhou stranu jsem se snažila o to, aby se co nejvíce uchoval rukopis autora i v překladu do znakového jazyka.

Pro úpravu prostředí a pozadí natáčení jsem zvolila černé pozadí z důvodu dobré čitelnosti znaků a výrazu tváře. Cílem bylo navození stejného efektu jako když slyšící učitel ve slyšící třídě předčítá zajímavý vtipný příběh, děti se smějí a zaujatě naslouchají. Slyšící učitel může zájem žáků povzbudit například intonací, dynamikou hlasu či tempem. Průvodce na CD se o navození nálady příběhu pokusil malým hereckým výkonem, vtipnými popisnými pasážemi i ztvárněním některých situací a dialogů.

Oblečení tlumočnicka bývá většinou tmavé, černé. Jelikož je třeba splnit podmínku dobré čitelnosti znakového projevu bez rušících prvků, zvolila jsem pro průvodce CD taktéž tmavé oblečení. Kulisy, které by mohly dále navodit atmosféru děje, jsem z důvodu odvádění pozornosti, vynechala. Samotná "režisérská" práce mě překvapila především množstvím oblastí a problémů, na které je třeba se připravit a co všechno je třeba při natáčení

sledovat. Ať už jde o sledování času, výpověď odpovídající textu, sladění obrazu a pozadí, nastavení správného úhlu záběru pro znakovací prostor průvodce, nasvícení, zajištění technického zázemí a potřebných přístrojů atd.

.8 Technické parametry

Ovládání CD je velice jednoduché. Tento materiál je vytvořen jazykovým programem HTML a má vzhled webové stránky. Menu se skládá ze tří položek - Úvod, Baryk a má vlaštovka a Slovníček. CD je použitelné pro všechny typy počítačů, které obsahují prohlížeč Microsoft Internet Explorer verze 7.0 a Microsoft Media Player (standardní součást Windows). Nevyžaduje tedy žádné technické či speciální počítačové dovednosti od vyučujícího, který bude CD dětem pouštět. V případě komplikací doporučuji povolit http protokoly (postup: Nástroje - Možnosti - Upřesnit - Http protokoly - zaškrtnou všechny možnosti - Použít, poté se vrátit a zaktualizovat stránku). CD obsahuje Autorun.exe, který umožňuje automatické spuštění úvodní nabídky po vložení CD do mechaniky.

.9 Metodická doporučení a další možnosti práce s textem

Vybraný text skýtá mnoho možností a svými mezipředmětovými vazbami přímo vybízí k využití i v jiných předmětech. Záleží na fantazii a aktivitě učitele, zda využije informace z textu např. z přírodovědného hlediska či vlastivědného hlediska. O vlaštovce se čtenář dozvídá množství informací (dvakrát ročně snáší vejce, odlétá do teplých krajín, čím se živí, kde může sídlit, co ji může ohrozit apod.) To vše rozšiřuje dětské povědomí o okolním světě. Téma se může objevit i v tělesné či výtvarné výchově formou kresby, malby, prostorového ztvárnění (např. hnízda vlaštovky s vejci apod.). V hodinách zaměřených na logopedii mohou děti mimo jiné například procvičovat "zobáčky" (tzn. oromotorika, jemná motorika apod.). V matematice lze vymyslet slovní úlohy s vlaštovkou a Barykem (např. Kolika způsoby lze přečíst slovo Baryk? - viz příloha č. 7 apod.). Lze také uplatnit

jednoduchou myšlenkovou hru na počítání s čísly 2 a 4. Každý učitel zná početní hady, kdy si děti v duchu myslí výsledek a přičítají, odčítají či násobí a dělí podle instrukcí. Zde můžeme pracovat s pojmy vlaštovka a Baryk, které budou mít zastupující funkci za číslovky 2 a 4 podle počtu nohou zvířat. Vznikne potom vtipné počítání. Je však důležité správné pochopení ze strany žáků. Jde o jednoduchý princip, ale přece jen v abstraktní rovině (př. Vlaštovka plus vlaštovka plus vlaštovka násobeno Barykem plus vlaštovka mínus Baryk mínus vlaštovka děleno Barykem = 5). V pracovním vyučování lze vlaštovku či psa skládat jako origami a tak bych mohla pokračovat. Jde jen o návrhy a je pouze na rozhodnutí učitele, zda některé aktivity zařadit či nikoliv. Nemělo by dojít k situaci, kdy budou děti přesycené tématem a už nikdy více nebudou chtít o vlaštovkách slyšet ani slovo.

V další práci přímo pro literární výchovu je možné zařadit reprodukci textu (doslovnou, volnou nebo bodovou, stručnou), vytváření osnovy příběhu, dotváření obrazů (přimyslí postavy, změni situaci). Rozvoj fantazie je možno podpořit dotvářením příběhu tak, aby dopadl jinak (př. vlaštovka zůstane, krávy se neuskrovní a co dál, co předcházelo textu apod.). Pro oživení je někdy vhodná žánrová transformace (přenesení situace z prózy do dramatu apod.) či transformace do jiného druhu umění (nakreslit ilustraci se svým hodnocením). Výrazové čtení zhodnocuje samotným "přednesem" text (je možné pouze u textů, které jsou dětem předem dobře známy), ale u sluchově postižených bych tuto aktivitu na prvním stupni základní školy nedoporučovala. Všechny výše uvedené metody ověřují, zda žák textu porozuměl, pochopil charakter postav, pomáhají najít k dílu určitý vztah a postoj a v neposlední řadě ukazují, jakými způsoby lze o zdánlivě obyčejném příběhu uvažovat.

.10Ověření materiálu v praxi

V březnu 2007 jsem materiál ověřovala v 5. ročníku Speciálních škol pro sluchově postižené ve Výmolově ulici na Praze 5. Hned na začátku jsem narazila na problém s nalezením vhodného počítače. Přestože je CD

nenáročný, je to souvislý obrazový materiál a ten vyžaduje určitou rychlost počítače. Na škole jsem vyzkoušela několik počítačů, na kterých se obraz zadržoval nebo přeskakoval. Po delší chvíli se nakonec podařilo v klubovně školy nalézt počítač, který parametřům CD vyhovoval. Paní učitelka byla velmi vstřícná a oceňovala potřebnost materiálu, který výrazně usnadní práci s literárními texty u těchto dětí. Přítomno bylo 5 dětí s těžkou sluchovou vadou, ale také dalšími vadami či znevýhodněním. Byli zde žáci např. s autistickými rysy, se specifickými poruchami učení, se sníženým intelektem nebo jeden žák pocházel z dětského domova, tedy ze sociálně nepodnětného prostředí. Překvapili mě svojí komunikativností a chutí do práce.

Komunikace probíhala ve znakovém jazyce a děti dobře reagovaly. Na začátku hodiny jsem jim vysvětlila, co bude její náplň a potom jsem jim pustila průvodní slovo z CD. Dále jsem ověřovala, zda jsou použité znaky pro ně srozumitelné. Následovalo shlédnutí převyprávěného příběhu, který je zaujal a líbil se jim. Poté jsem znovu ověřovala porozumění, ale narazila jsem na problém v tom, že děti sice příběhu rozuměly, ale velice brzy po shlédnutí CD zapomínaly na přesný sled událostí nebo na některé podstatné drobnosti. Překvapilo mě, že v případě, kdy žádné z dětí neznalo odpověď na mou otázku, jediný, kdo jevil snahu o dopátrání se správné odpovědi, byl právě chlapec s artistickými rysy. Přestože neznal přesné znaky, bylo vidno, že pochopil otázku a odpověď zná nebo alespoň je na správné cestě, aby na ni přišel. Rozhodla jsem se jim CD pustit znovu. Porozumění bylo lepší, ale krátkodobá paměť se o moc nelišila. Znovu jsem jim přeznačovala základní části příběhu a ptala se jich kontrolními otázkami (kdo vyprávěl příběh, koho potkal Baryk, jak se Baryk setkal s vlaštovkou, co udělal Baryk, když mu vlaštovka spadla do misky atd). Děti už odpovídaly správně, ale často jsem je musela hodně navádět (např. co chtěl naučit Baryk vlaštovku? - Co třeba štěkat?, uměla vlaštovka štěkat? Některé děti kývaly hlavou, že ano. Teprve poté, když jsem se jich zeptala, jak dělá pes, jak dělá pták a jak dělá například kráva, došli sami ke správné odpovědi.) Často se také stávalo, že se obávali, že odpoví chybně, a raději tedy neodpovídali vůbec. Poté jsem

postupně pouštěla jednotlivá slovíčka ze slovníčku a zjišťovala, zda jsem dobře odhadla, které znaky či pojmy pro děti budou hůře pochopitelné.

Práce s CD se oproti mému původnímu očekávání protáhla na celou vyučovací hodinu. Proto jsem využila možnosti navázat na čtení samotného textu v následující hodině. S dětmi jsme se přesunuli do jejich třídy, jelikož klubovna byla příliš velká a příliš velký prostor děti rozptyloval. Nebyly k dispozici lavice sestavené do kruhu ani tabule pro případ napsání neznámého slova. Ve třídě jsme s dětmi přečetli text. Při této aktivitě měla hlavní slovo především paní učitelka, protože děti dobře znala a věděla, jaká slova jim asi budou činit potíže a na co se zaměřit. Text byl pro děti poměrně obtížný, problémy jim dělala především zájmena a jiné tvary slov (např. pes - psům, řeka - řeku) či podobnost se slovy jinými, s kterými si původní význam pletly (např. chlupy - chlap, psům - dům). Neustálý oční kontakt, který komunikace ve znakovém jazyce vyžaduje, znemožňoval udržet pozornost pouze na určitou část textu. Děti se v textu ztrácely, nevěděly, kde přestaly číst, o kterém slově či slovním spojení právě mluvíme. Často se také stávalo, že děti slova přečetly, přehláskovaly, co viděly napsáno, ale vůbec nevěděly, co určitá věta znamená. Někdy i přesto, že větu zvládly přeznakovat, význam nepochopily. Například věta: "Narodí se z nich mladé vlaštovky." byla přeložena do znakového jazyka (nebo spíše znakované češtiny) jako: "narodit/narozenyiny - z nich - mladý - vlaštovka". To děti mátklo, protože k pochopení významu potřebovaly změnit slovosled nebo alespoň zdůraznit, kde je podnět. Slyšící člověk by význam mohl vydedukovat z předchozího kontextu. Neslyšící děti však ztrácely souvislost a návaznost, zapomínaly, o čem jsme před chvílí vyprávěly i to, co viděly na CD. Paní učitelka navrhla, že by bylo pro děti lepší rozdělit práci do více hodin čtení, že je text pro děti příliš dlouhý. Na děti délka textu působila odpudivým dojmem již při rozdávání textu. Pro lepší přehlednost byl text psaný většími písmeny a měl řádkování 1,5. Tím se text výrazně protáhl, což mělo negativní účinek na prvotní motivaci. Proto jsem nakonec text upravila na řádkování jednoduché a velikost písma na 12. Komplikovaná byla i práce s pracovním listem. Otázky byly po přeznakování srozumitelné, ale problém nastal při samotném

psaní odpovědí. Děti nevěděly, jak se které slovo píše, přestože odpovědi problém nečinily.

ZÁVĚR

Současný trend naší kultury a formy komunikace se orientuje především na zrakovou orientaci. Komunikace zrakem se jeví jako rychlejší, pohodlnější a výrazně stoupá vliv médií - televize a internetu. Nezanedbatelnou formou komunikace mezi sluchově postiženými jsou sms zprávy a zprávy prostřednictvím faxu. Člověk může pomocí internetu komunikovat s celým světem, a to i na mezinárodní úrovni. Bez schopnosti číst s porozuměním je vlastně odstřižen od tohoto typu komunikace, "zaostává" ve svém vývoji a přichází o nové poznatky. Čtení je formou komunikace, která je svým charakterem intimnější a subjektivnější. Rozvíjí myšlení a postoje jedinců a obohacuje vnitřní svět každého z nás.

Cílem této práce bylo zjistit problematické oblasti v souvislosti sluchového postižení u dětí mladšího školního věku a rozvoje čtenářství. Chtěla jsem ukázat možnosti, ale i hranice přístupu ke čtenářství u sluchově postižených. Prostudovala jsem materiály a literaturu, shromáždila jsem potřebné informace a snažila se o ucelený přehled a shrnutí důležitých a potřebných poznatků. Sluchově postižené děti nečtou, to je všeobecně známo. Zatím se však všeobecně nedaří dosáhnout kýženého efektu a vymyslet jednotný funkční systém výuky a rozvoje čtenářství. Každý speciální pedagog volí vlastní cesty, ne vždy optimální. V závěrečné části jsem se i já pokusila ověřit a zúročit znalosti zjištěné studiem literatury a dostupných multimediálních materiálů.

Při samotné práci s dětmi jsem neměla možnost děti předem poznat a být lépe připravena na jejich potíže, které v průběhu práce s textem vyplynuly na povrch. Každý vyučující zná nejlépe děti, které učí a má tak možnost flexibilně reagovat na jejich potřeby. Věřím, že můj materiál poslouží jako návrh pro práci s literárním textem a že usnadní přípravu i zkušeným vyučujícím. Po praktické ukázce jsem ještě dále na textu pracovala, upravovala jej a zjednodušovala. Nikdy není možné dopředu odhadnout, jak děti budou reagovat a jaká bude jejich aktuální jazyková úroveň, ale lze

předpokládat, že aktivní učitel bude schopen můj materiál přizpůsobit "svým" podmínkám.

Z výše uvedené zkušenosti z praxe vyplývá řada otázek a možností pro další práci a zkoumání. Je nutné zlepšit úroveň čtení, není však pochyb o tom, že ta jde ruku v ruce s dovedností "psát s porozuměním". Stejně tak je třeba zvýšit komunikační dovednosti jak v jazyce znakovém, tak českém. Domnívám se, že propojení výuky ve znakovém a českém jazyce by mělo být u dětí s těžkou sluchovou vadou samozřejmostí. Z toho jasně vyplývá, že i pro práci s literárními texty je nutná speciální metodika. O jeden z kroků k vytvoření ucelené metodiky pro 1. stupeň základního vzdělávání jsem se v této diplomové práci pokusila. Podobným postupem práce je však třeba vytvořit sbírku textů pro všechny ročníky primárního vzdělávání - v ideálním případě 10 - 12 textů pro každý ročník včetně přípravného ročníku. U prvních ročníků se předpokládá minimum textu určeného pro čtení, ale znakový projev by měl být poněkud obsáhlejší. Měl by tak zastoupit vyprávění pohádek a příběhů u slyšících dětí. Během vývoje by pak bylo nutné sledovat, zda jsou předpoklady a metody vedoucí k efektivnímu čtenářskému zážitku správné a zda se objevují první výsledky.

Použitá literatura

BARTOŠOVÁ, A. *Betyнка* 4/2006, s. 52.

BEEEROVÁ, E. *Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace*, In *e-Pedagogium*, s. 7. 2005. Dostupné z <http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_2-2005.pdf>.

CLEESE, J., SKYNNER, R.. *Rodina a jak v ní zůstat naživu*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-281-5.

Co lze očekávat od kochleárního implantátu, 2004. Dostupné z <http://www.aima.cz/co_ocekavat.htm>.

ČERVENKOVÁ, A. *Co dává neslyšícímu dítěti čtení*, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999a. ISBN nevedeno.

ČERVENKOVÁ, A. *"Čtení" obrázků a komiksů*, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999b. ISBN nevedeno.

ČERVENKOVÁ, A. *Funkční gramotnost jako předpoklad integrace neslyšících do většinové společnosti*, *Infozpravodaj*, s. 9, roč. 12, č. 1, 2004.

ČERVENKOVÁ, A. *Kdy začínat s poezií*, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999c. ISBN nevedeno.

ČERVINKOVÁ-HOUŠKOVÁ, K. *Svět neslyšících*, část 2, 2004. Dostupné z <<http://ruce.cz/clanky/1/2>>.

ČERVINKOVI, R. a K. *Kniha o Máriovi*, Infozpravodaj, s. 11, roč. 12, č. 1 2004.

FIKEJS, J. *Svět neslyšících*, část 1, 2004. Dostupné z <<http://ruce.cz/clanky/1>>.

GREGORY, S. a kol. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*, Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN nevedeno.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HRONOVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A. Kochleární implantát, In *Ve světě sluchového postižení*, Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.*, Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu II.*, Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, A. Obrázkové čtení & Čtení a psaní, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999a. ISBN nevedeno.

HUDÁKOVÁ, A. Úpravy textu pro sluchově postižené, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999b. ISBN neuvedeno.

KOLÁŘOVÁ, M., KÁNSKÁ, T. Dítě s těžkou vadou sluchu a poezie, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

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

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KŘUPALOVÁ, M. *Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích*, In *Speciální pedagogika*, č. 1, roč. 10, 2000, s. 20-24.

KUBICKÁ, E. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku ZŠ*, Ostrava: Grafie, 1994. ISBN neuvedeno.

LEDERBUCHOVÁ, L. *přednášky z kurzu Didaktika literární výchovy*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.

MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

MACUROVÁ, A., Hudáková, A. - Othová, M. *Rozumíme česky*, Praha: Divus, 2003. ISBN 80-86792-14-5.

MÜHLOVÁ, K. *Hodnocení komunikačních dovedností u těžce sluchově postižených žáků*, Diplomová práce, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990.

NEPIL, F. *Já Baryk*, Praha: Albatros, 1988. s. 9. ISBN neuvedeno.

OKROUHLÍKOVÁ, L. Problematika vzdělávání neslyšících, In *Neslyšící očima veřejnosti aneb veřejnost očima neslyšících* (sborník z konference), Praha: Česká unie neslyšících, 2003. ISBN neuvedeno.

PANGRÁCOVÁ, H. Jak jsme si četli s Májou a Andulkou, In *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

PAVLOUŠEK, J. a kolektiv neslyšících autorů. *Tichý přístav duše*, Brno: Sordos, Praha 2003. ISBN 80-901574-3-2.

PECHOVÁ, D. *přednášky z kurzu Teorie literatury*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999.

PECHOVÁ, D. *přednášky z kurzu Literatura pro děti I., II.*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999 - 2000.

PECHOVÁ, D. *přednášky z kurzu Literární výchova*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1999 - 2000.

PETRÁŇOVÁ, R. Čtení a psaní In *Ve světě sluchového postižení*, Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

Pinocchio, pohádka pro neslyšící děti v rámci cyklu Čtení a hraní na DVD-R, Brno: Labyrint, 2005.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-151-7.

POTMĚŠIL, M. *Všeobecný slovník českého znakového jazyka A-N*, Praha: Fortuna, 2002. ISBN 80-7168-917-3.

PŮLPÁNOVÁ, L. *Dívej se, povídám...*, Praha: Česká unie neslyšících, 2006. ISBN neuvedeno.

PROCHÁZKOVÁ, V. *Identita - jak ji prožívají nedoslýchaví lidé*, Infozpravodaj, s. 22, 23, roč. 14, č. 2, Praha 2006.

REDLICH, K. *Slyšící děti hluchých rodičů*, Bakalářská práce, Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2004.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*, Brno: Paido, 1995. ISBN neuvedeno.

SMETÁČEK, V. Jazyková obtížnost školní četby In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

SOURALOVÁ, E. Zkušenosti s úpravou literárních textů, In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

SOURALOVÁ, E. *Úprava textů pro čtení s porozuměním* In *Čeština doma a ve světě 2 a 3*, Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2002.

SOVÁK, M. *Logopedie*, Praha: SPN, 1978.

STRNADOVÁ, V. *Jaké je to neslyšet*, Praha: Česká unie neslyšících, 1995. ISBN neuvedeno.

STRNADOVÁ, V. *Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení*, In *InfoZpravodaj* č. 1, roč. 6, Praha: FRPSP, 1998.

STRNADOVÁ, V. *Neverbální projevy neslyšících lidí*, *Čeština doma a ve světě*, č. 1, 1999. Dostupné z <<http://ucjtk.ff.cuni.cz>>

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*, České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeská Univerzita, 1992. ISBN neuvedeno.

TRÁVNÍČKOVÁ, D., ISTENÍKOVÁ, J.: *Statistické vyhodnocení průzkumu funkční gramotnosti žáků 4. ročníku ZŠ. 2004*. Dostupné z >http://www.fmmi.vsb.cz/639/qmag/09_03_04.pdf.

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

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*, Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, 1998. ISBN 80-210-1726-0.

VITÁSKOVÁ, K. *Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených*, In Speciální pedagogika 2000, roč. 10, č.2.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-317-X.

O totální komunikaci II. - Příručka pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti, citace z knihy "Vaše dítě neslyší", Gong, svazek 7, 1988.

Znakování miminek a batolat. 2007. Dostupné z <http://www.miminkovstina.cz/> - Miminkovština cz.

Přílohy

Příloha č. 1 - Text v originále

Určeno pouze pro vyučující.

Já Baryk a má vlaštovka

z knihy Já Baryk

František Nepil

Tak už je září, měsíc chlupů. V zahradách zrají švestky a nám psům začínají línat chlupy. V září je vytřepeme svým lidem na koberec a navlékneme si teplý kožich. Dělá to tak kdekdo, kromě živočichů, kteří se nevyvedli, jako třeba vlaštovky, kukačky a skřivani. Ti nemají chlupy, a proto táhnou do teplých krajín. Nikdo jim to nerozmlouvá, protože stejně nejsou moc k užitku. Žádná vlaštovka například neštéká, když jde ulicí někdo, kdo páchne jinak než moji lidé. Neví, že kdo páchne jinak, chce přelézt plot. Když na něho spustím, lekne se a jde raději dál. Jinak se s nikým napárám: kdo není můj, toho kousnu do nohy. Už jsem kousl listonoše, a taky kominíka.

Vlaštovky bydlí rok co rok u mých lidí, a ti nejspíš čekají, že jim budou snášet vejce. Vlaštovka vejce snese, jenomže z nich vylíhne mladé dřív, než je moje paní vybere a rozklepe do kastrůlku. Dvakrát do roka je vylíhne, a jak povyroste, má je k tomu, aby si hráli s mouchami na babu. Loni naše vlaštovka seděla na vejcích dokonce potřetí. Někdy se to stává. Jenomže z toho třetího sezení se jí vylíhlo jen jedno mládě, a takové nanicovité. Když povyroste, přeletělo řeku a muselo si odpočinout. Nazpátek ji přeletělo jen taktak a žuch! - spadlo mi do misky s polévkou. Olízal jsem je a koukám - ono je jak hadříček. "Holka zlatá," povídám té mladé vlaštovce, "ty máš za pár dní táhnout do teplých krajín, a nejsi na to trénovaná. Pročpak ses nevylíhla aspoň o šest neděl dřív?" "Já nevím, Baryku," špitla, "ono to prostě nešlo." "Nešlo, nešlo!" řekl jsem jí do očí, "ono by to šlo, jen kdybys nebyla tak nanicovitá. Všecko si ponecháváš na poslední chvíli, i to vylíhnutí. Teplé krajiny jsou za mořem a moře je prý ještě o dobrou polovičku větší než řeka

tady ve vsi. Copak ho přeletíš? Podívej se na tvá křídílčka! Raději nikam nelet' a zůstaň u mne v boudě. Vychovám z tebe hlídací vlaštovky. - Anebo norníka! Norník vlez do nory a vyštěká lišku nebo králíky. Zkus po mne zaštěkat, udělej haf, haf!"

"Píp, píp," udělala ta vlaštovka a já na to:"Žádné píp,píp! Říkal jsem haf haf! Takového pípání se nelekne ani liška, ani listonoš, ani kominík....!"

"Štěbety, štěbety," udělala ta vlaštovka a já viděl, že je opravdu nanicovatá. Že do teplých krajín nadoletí, lišku nevyštěká a asi nebude mít ani odvahu kousnout do nohy kominíka.

Tak jsem si vzpomněl, že i u nás ve vsi jsou teplé kraje. Že tam postavili kravín a tam nikdy nemrzne. Tam by mohla ta nanicovatá vlaštovka zimu přečkat.

"A jsou tam mouchy, Baryku?" ptala se mě,"já potřebuji mouchy, abych se dočkala jara."

Vypravil jsem se s ní do kravína a řekl jsem krávám: " Děvčata, tady moje kamarádka bude s vámi bydlet přes zimu. Musíte se trochu uskrovnit, aby se sem vešla. A musíte jí hlásit, na kterou z vás si sedne moucha. Na kterou si sedne, ta zabučí. Která nezabučí, s tou se nebudu párat a kousnu jí do nohy. Nemyslete si, že neslyším k nám do chalupy, když mlčíte!"

Vyšlo to. Krávy se opravdu uskrovnily a vzaly vlaštovku mezi sebe. Tak přežila ve zdraví zimu a dočkala se jara. Až do předevečíra si hrála s mouchami nad řekou na babu a pak mně v jednom kuse štěbetala, kterou dohonila a kterou ne. Předevečírem se vypravila do opravdických teplých krajín za mořem. Škoda, že nezůstala i letos v kravíně. Ale co na ní mohu chtít? Je měsíc chlupů, jí ani za ten rok chlupy nenarostly a na štěkání taky nemá hlavu.

Příloha č. 2 - Postup při využití materiálu

Určeno pouze pro vyučující.

Vážení vyučující,

tento materiál slouží k rozvoji čtenářství u sluchově postižených a má za úkol zajištění srozumitelnosti předkládaného. Průvodce ve znakovém jazyce vysvětlí dětem podstatná fakta a převypráví text. Mělo by to nejen usnadnit práci s textem, ale zvýšit i efektivitu samotného čtení. Důležité je mít k dispozici celou vázanou knihu, z které je text vybrán. Děti by měly mít možnost si ji prohlédnout a zalistovat v ní. V tištěné podobě dostáváte do rukou text v originále, který doporučuji předem prostudovat, abyste mohli v případě nutnosti vysvětlit nejasné obraty a souvislosti. Předpokládá se však, že to by děti měly vše pochopit díky průvodci ve znakovém jazyce. Předem si, prosím, připravte pro děti i pro sebe připravený nakopírovaný upravený text, slovníček a pracovní listy.

Práce s textem odpovídá zhruba časově dvěma vyučovacími hodinám - 2x 45 minut. Samozřejmě může dojít v závislosti na individuálních potřebách a čtenářské úrovni dětí k odchýlení od časového plánu, který je pouze orientační. V úvodu hodiny je třeba děti v krátkosti seznámit s tématem a postupem práce (2 min). Poté dětem rozdejte text, slovníček a pracovní list a spusťte CD kapitolu s názvem Průvodní slovo textem. Zde průvodce seznamuje děti s okolnostmi příběhu (3 min).

V ideálním případě s dobrou úrovní čtenářských dovedností je možné hned poté zařadit samotné čtení textu tak jak bude popsáno dále a teprve následně shlédnout pro kontrolu porozumění převyprávění ve znakovém jazyce. Nedomnívám se však, že to u sluchově postižených dětí 5. ročníku ZŠ je možné. Jelikož ještě i absolventi základních škol pro sluchově postižené mají výrazné problémy se čtením s porozuměním, doporučuji po shlédnutí průvodního slova přejít rovnou ke kapitole s názvem Upravený text (5 min). Zde se žáci v podání průvodce seznámí s celým obsahem příběhu. Poté následuje kontrola porozumění a pro upřesnění ještě jednou až dvakrát

podle potřeby děti shlédnou přeznakovaný upravený text (8 - 13 min). Až poté lze přistoupit k samotné práci s textem. V kapitole s názvem Slovníček pro děti jsou některé pojmy vysvětlené (7 min). Děti by měli zvládnout sami slova vysvětlit nebo přeznakovat, aby byla zajištěna pamětná fixace a pochopení. Poté s dětmi přečtete po částech text (25 - 30 min). Mezi jednotlivými částmi podle odstavců dělejte pauzy a ověřujte stále, zda děti rozumí, o čem text vypráví. Ve slovníčku samozřejmě nelze vysvětlit zcela všechna slova. Průvodce se ale při převyprávění příběhu dosti věrně držel autorské předlohy, takže je při nejasnostech lepší přehrát převyprávěný text dětem opakovaně současně se sledováním textu, se kterým se předtím děti seznámí.

Po přečtení následuje práce s pracovním listem (15 min). Průvodce vysvětluje jednotlivé úkoly, které ověřují porozumění a rozvíjí čtenářské vnímání literárního díla. Předem děkuji za využití tohoto materiálu a doufám, že bude ku prospěchu vám i dětem.

Autorka

1.	Seznámení s tématem a postupem práce	4 min
2.	Průvodní slovo na CD	3 min
3.	Upravený text na CD	15 - 20 min
5.	Slovníček na CD	15 min
6.	Čtení textu po částech	25 - 30 min
7.	Pracovní listy	15 min

Příloha č. 3 - Průvodní slovo textem (na CD ve znakovém jazyce)

Psaná podoba je určena pouze pro vyučující, CD projev je určen dětem.

Máte rádi zvířata? Věřím, že ano. To je dobře. Já tu budu vyprávět příběh ve znakovém jazyce a vaše paní učitelka bude potom s vámi pracovat s textem, který dostanete. Společně se seznámíme s jedním známým a také trochu vtipným příběhem o zvířatech.

Všichni víme, jak vypadá pes. Někdo má psa doma, někdo má psa u babičky, někdo ho potkává na ulici a jiný ho viděl třeba v televizi. Zkuste si představit, o čem asi pes sní? O voňavém masu, o honění kočky nebo o tom, jak ho jeho člověk hladí.

Ten pes z dnešního příběhu se jmenuje Baryk. Je to obyčejný, ale chytrý pes. Občas má radost, někdy starost a někdy potkává nová zvířata a z nich se stanou přátelé. Všechno potom vyprávěl Baryk spisovateli Františku Nepilovi. Ten všechno sepsal a přeložil do lidské řeči. Psí řeči bychom nerozuměli.

Příběh, který vám budu vyprávět, je podzimní. Někteří ptáci odlétají do teplých krajin. Je jim tu zima a nemají dost jídla. Proto odletí a na jaře se zase vrátí. Právě vlaštovka, se kterou se setkal Baryk, chtěla odletět do teplých krajin. Nepodařilo se jí to, protože se narodila pozdě a nestihla zesílit. Do teplých krajin je daleká cesta a na tu potřebuje hodně sil. Vlaštovka tu musela zůstat a Baryk jí pomohl najít bydlení v teple. Tak zimu přežila. Baryk si sice přál, aby se naučila štěkat a hlídat jako pes, ale když to nejde, tak ať si letí.

Příloha č. 4 - Upravený text (na CD ve znakovém jazyce)

Psaná podoba je určena pro vyučující a děti, CD projev je určen dětem.

Já Baryk a má vlaštovka

Tak už je září, měsíc, kdy nám psům začínají padat chlupy. V září si navlékneme teplý kožich stejně jako jiná zvířata. Ptáci to tak nedělají. Nemají chlupy, a proto musí létat do teplých zemí, aby jim nebyla zima. Nikomu to nevadí. Neumějí ani štěkat. Já štěkat umím a už jsem kousl například kominíka.

Vlaštovky u nás bydlí každý rok. Lidé čekají, že budou snášet vejce. Ale ty vejce nejsou na jídlo. Narodí se z nich malé vlaštovky. Dvakrát do roka je vysedí. Vloni naše vlaštovka seděla na vejcích potřetí. Vylíhlo se jen jedno malé mládě. Když trochu vyrostlo, přeletělo řeku a muselo si odpočinout. Nazpátek řeku málem nepřeletělo a spadlo do mojí misky s vodou. Olízal jsem to mládě a vidím, že je hrozně hubené. Povídám, "ty máš za brzy letět do teplých zemí a jsi hrozně slabá. Proč ses nevylíhla dřív?" "Já nevím, Baryku," pípla, "nešlo to."

"Teplé země jsou za mořem. Moře je větší než řeka. Ty nezvládneš moře přeletět, máš moc malá křídla! Zůstaň u mne v boudě. Naučím tě hlídat a štěkat, udělej haf, haf."

"Píp, píp," udělala vlaštovka a já na to: "Ne píp, píp, ale haf haf! Pípání se nelekne ani kominík!" Pochopil jsem, že nezvládne letět do teplých zemí ani kousnout kominíka.

Napadlo mě, že v kravíně je pořád teplo. Tam nikdy nemrzne. Tam může vlaštovka zůstat přes zimu. "Jsou tam mouchy, Baryku?" ptala se mě, "abych měla dost jídla."

Šli jsme do kravína a řekl jsem krávám: "Vlaštovka bude s vámi v zimě bydlet. Uděláte jí trochu místa, aby se sem vešla? Když si na vás sedne moucha, tak zabučte. Když nebudete bučet, já poznám, že vlaštovce nepomáháte a kousnu vás!"

Povedlo se a vlaštovka se dočkala jara. Vlaštovka honila mouchy nad řekou. Potom mi vyprávěla, kterou mouchu chytila a kterou ne. Včera letěla vlaštovka poprvé do teplých zemí za mořem.

Příloha č. 5 - Slovníček pro děti (na CD ve znakovém jazyce)

Psaná podoba je určena pro vyučující a děti, CD projev je určen dětem.

Slovníček

chlupy - rostou zvířatům na těle

kožich - hodně chlupů po celém těle

štěkat - pes štěká

kominík - člověk, který čistí komíny

vylíhnout se - narodit se z vejce

kravín - dům, kde bydlí krávy

Příloha č. 6 - Pracovní listy

Psaná podoba je určena pro vyučující a děti.

Pracovní list k textu Já Baryk a má vlaštovka

Podle textu odpovězte na otázky:

1. Kdy potkal Baryk vlaštovku? (měsíc).....
2. Jak se Baryk s vlaštovkou setkali? (na ulici, v restauraci, jak se to stalo?).....
3. Proč někteří ptáci odlétají do teplých krajin? (2 důvody)
.....
4. Kolikrát za rok snáší vlaštovky vejce?.....
5. Proč vlaštovka na začátku příběhu nemohla odletět do teplých krajin?.....
6. Naučila se vlaštovka štěkat?.....
7. Nakreslete, co se vám v příběhu nejvíc líbilo

Příloha č. 7

B	A	R
A	R	Y
R	Y	K

Příloha č. 8 - Ukázka z Máriova deníku ⁴

⁴ ČERVINKOVI, R. a K. Kniha o Máriovi, *Infozpravodaj*, s. 12, roč. 12, č. 1 2004, uvedeno se souhlasem autorů

Příloha č. 9 - CD materiál ve znakovém jazyce