

Martina Daňová

# Metodika úpravy textů

Pro znevýhodněné čtenáře

- S ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové „Paní Láryfáry“



# Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

*Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.*





Copyright © Grada Publishing, a.s.

**Mgr. Martina Daňová**

**METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ  
pro znevýhodněné čtenáře**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400  
www.grada.cz  
jako svou 3273. publikaci

Odborná spolupráce Mgr. Martina Michalíková  
a Mgr. Eva Rádlová, Ph.D.  
Odpovědná redaktorka Maria Arnautovová  
Ilustrace Stefan Canov  
Sazba a zlom Denisa Kokošková  
Návrh a realizace obálky Antonín Plicka  
Počet stran 192  
Vydání 1., 2008  
Použité ukázky z knihy Betty MacDonaldové  
Paní Láryfáry, Lika klub, Praha, 1996

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.  
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2008  
Cover Photo © profimedia.cz/CORBIS

**ISBN 978-80-247-2389-1**

---

# OBSAH

Úvod .....	7
<b>1. Co přináší dítěti čtení? .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Potíže se čtením .....</b>	<b>11</b>
Čtení dětí s dyslexií .....	13
Čtení dětí se sluchovým postižením .....	14
<b>3. Jak vést děti k četbě .....</b>	<b>25</b>
<b>4. Úprava textů .....</b>	<b>27</b>
Výběr knihy pro úpravu .....	27
Úprava textu a věk čtenářů .....	29
Jak postupovat při úpravě textu .....	30
<b>5. Ověřování srozumitelnosti upravených textů .....</b>	<b>53</b>
Jak probíhá ověřování textů .....	56
Zhodnocení upraveného textu .....	60
<b>6. Na závěr .....</b>	<b>63</b>
<b>7. Paní Láryfáry – vybrané kapitoly dle předlohy Betty MacDonaldové .....</b>	<b>65</b>
Kdo je paní Láryfáry .....	69
Dům paní Láryfáry .....	73
Paní Láryfáry a děti .....	77
Léčení špindírismu .....	81
Léčení čurbesajdy .....	85
Léčení lakomice .....	89
Léčení mlaskalky a srkavky .....	93
Léčení nimravky .....	97
Léčení žalobajdy .....	103

---

Léčení buli-bulitidy .....	109
Léčení zápalu švindlu .....	115
Léčení krut'áka .....	121
Farma paní Láryfáry .....	127
<b>8. Úkoly k upravené knize .....</b>	<b>131</b>
Průvodce pro práci s knihou .....	131
Úkoly k 1. kapitole – Kdo je paní Láryfáry .....	134
Úkoly k 2. kapitole – Dům paní Láryfáry .....	136
Úkoly k 3. kapitole – Paní Láryfáry a děti .....	141
Úkoly ke 4. kapitole – Léčení špindírismu .....	145
Úkoly k 5. kapitole – Léčení čurbesajdy .....	150
Úkoly k 6. kapitole – Léčení lakomice .....	154
Úkoly k 7. kapitole – Léčení mlaskalky a srkavky .....	156
Úkoly k 8. kapitole – Léčení nimravky .....	160
Úkoly k 9. kapitole – Léčení žalobajdy .....	165
Úkoly k 10. kapitole – Léčení buli-bulitidy .....	169
Úkoly k 11. kapitole – Léčení zápalu švindlu .....	173
Úkoly ke 12. kapitole – Léčení krut'áka .....	177
Úkoly ke 13. kapitole – Farma paní Láryfáry .....	182
Opakování .....	184
<b>Literatura .....</b>	<b>187</b>

## ÚVOD

Skutečnost, že má čtení velký přínos pro rozvoj osobnosti, že je zdrojem informací, či formou odpočinku, je obecně známý fakt. Některým dětem je však získávání schopnosti čtení z různých příčin znemožněno nebo komplikováno. Čtení se jim z různých důvodů nedaří a mají obtíže s porozuměním textu. Pokud se jejich neúspěchy opakují, mohou si ke čtení vytvořit negativní vztah. A to i přes původní touhu, představy a hlavně očekávání, se kterými do „boje s písmenkou“ vstupovaly. Je tedy otázkou, jaké texty a jakým způsobem bychom měli dětem předložit, abychom pochytili jejich zájem o čtení a předešli negativním reakcím.

Jednou z možností je upravit vhodné literární texty tak, abychom zohlednili specifické čtenářské potřeby a možnosti dětí, které mají se čtením problémy.

Úpravě knih se již několik let věnují studenti a pedagogové na Katedře speciální pedagogiky PdF v Olomouci ve spolupráci s pedagogy ze škol pro sluchově postižené.

Během svého studia na pedagogické fakultě v Olomouci a při pedagogických praxích ve školách pro sluchově postižené jsem se s touto tvorbou samozřejmě setkala. Představa, že dobře upravený text může děti motivovat k práci s knihou a že se takto mohou seznámit s literárními díly, která by si v jejich původní verzi zřejmě nepřečetly, mne okamžitě nadchla.

Práce na upravovaném textu mi přinesla mnoho cenných zkušeností. Vzhledem k tomu, že jsou jinak nepřenositelné pro mé případné následníky, rozhodla jsem se podělit se o ně se všemi, kteří se pro úpravu knihy také rozhodnou. Ne-očekáváte-li univerzální návod, jak při úpravě knih postupovat (podmínky pro práci totiž nebudou nikdy stejné, způsob a míru zásahu do původního textu je třeba vždy přizpůsobit mnoha okolnostem), věřím, že vám naše rady a postřehy budou ve vaší práci přínosem, nebo alespoň inspirací.

Martina Daňová

## 1. CO PŘINÁŠÍ DÍTĚTI ČTENÍ?

Není sporu, jak jsme již zmínili, že čtení má nesmírný přínos pro rozvoj osobnosti. Četba obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Čtení knížek ve čtenáři vzbuzuje emoce, představy, vzpomínky, seznamuje jej s veškerými oblastmi lidského poznání, které doposud neznal. Umožňuje mu identifikovat se s hrdinou, s prostředím, s dobou. Ukazuje mezilidské vztahy a pomáhá mu i porozumět sobě samému (Mertin, 2004). Literatura rozšiřuje náš kontakt se světem, spojuje nás s minulostí, uchovává naše kulturní hodnoty pro budoucnost. Pomocí četby se rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásoba dítěte, zlepšují se jeho vyjadřovací schopnosti, rozvíjí se jeho myšlení (Tymichová, 1985).

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



## 2. POTÍŽE SE ČTENÍM

Prvořadým cílem výuky čtení je naučit číst, číst správně a s porozuměním věku přiměřené texty. Poté se dítě postupně učí pracovat s textem a získávat z něj informace, vnímat estetické hodnoty obsažené v díle. Může být vedeno k prožitku a citovému zaujetí a dalším aktivitám, které obohacují jeho život. Z toho vyplývá, že proces osvojování čtení je dlouhodobý a nemůže být redukován pouze na počáteční ročníky základní školy (Zelinková, 2001). Čtení s porozuměním je základním předpokladem osvojování si nových poznatků a dalšího rozvoje jedince prostřednictvím literatury.

Čtení však není pro dítě přirozenou a samozřejmou aktivitou, jakou představuje například řeč. Většina dětí sice ráda naslouchá vyprávění, sleduje obrázky, ale čtení knih ke svému životu nepotřebuje. Proto u nich musíme potřebu čtení nejprve vytvořit a vzbudit jejich zájem o knížky. Je důležité, aby si dospěli uvědomovali význam čtení v celé jeho šíři. Ze zkušeností totiž vyplývá, že mnozí z nich považují čtení výhradně za zábavu, hru, aktivitu pro volný čas nebo dokonce pro čas, který zbude a nevíme, jak jinak s ním naložit. Důležitost čtení mnohdy uznávají jen v době, když se dítě v prvních ročnících učí číst. Z jejich pohledu se jedná pouze o školní dovednost, která je hodnocena známkami. V této počáteční fázi je však čtení pro dítě poměrně náročná činnost, která mu velké potěšení zatím nepřináší. Jakmile ale dítě dovednost číst zvládne, čtení se v očích dospělých mnohdy přesune do oblasti zábavy. Jako by naučit se číst bylo cílem vzdělávání, nikoli prostředkem ke splnění dalších vzdělávacích a životních cílů a potřeb. Často se zapomíná na to, že dítě se nějakou dobu nejprve učí číst a teprve potom může čtenářských dovedností využít k učení a ke čtení pro radost. Zvládnání čtenářských dovedností je pro mnohé děti velmi tvrdá a dlouhodobě náročná činnost (Mertin, 2004).

V ještě obtížnější situaci se nacházejí například děti s dyslexií, jimž bývá požitek z knížky odepřen nikoli z důvodu cizího zavinění, ale právě díky dyslexii – výrazně porušené dovednosti čtení<sup>1</sup>. Vlivem svého handicapu mohou být k četbě nedostatečně jazykově vybaveny také děti se sluchovým postižením. Nedostatečná

---

<sup>1</sup> Viz kapitola Čtení dětí s dyslexií.

jazyková kompetence jim ztěžuje přístup k informacím a neumožňuje jim ponořit se prostřednictvím psaného slova do světa pohádek, příběhů a literatury vůbec.

Díky nepochopení či neinformovanosti dospělých, nedostatečné motivaci, ale také komplikacím vyplývajícím z postižení může dítě v počátcích čtení zažívat opakovaný neúspěch. Ztrácí tak motivaci k tomu, aby v něm nadále samostatně pokračovalo. Na základě nezdařených pokusů o čtení psaných textů si potom často vytvoří ke čtení negativní vztah (Souralová, 2002).

Hledání cest, které by dětem pomohly získat k četbě pozitivní postoj v co nejnižším věku, je jedním z mnoha úkolů všech, kteří se podílejí na jejich výchově a vzdělávání. Atraktivita knihy je pro dítě ovlivňována v první řadě mírou jeho schopnosti porozumět a pochopit formální stránku použitého jazyka. Pokud knížka mine dítě v odpovídajícím věku, je pro něj vlastně navždy ztracená. Způsob, jakým je dítě v určitém věku schopno děj literárního díla intenzivně vnímat a prožít, se totiž později již nemusí opakovat. Nejsou výjimkou ani dospívající studenti, kteří ve svém životě s obtížemi přečetli pouze jednu nebo dvě knihy. Obsahy knih, které by pro ně byly vhodné po jazykové stránce (například klasická lepoprela) je již v tomto věku samozřejmě nezajímají.

Většina z nás má ve svém povědomí základní literární díla (např. Červená Karkulka). Pokud se někdo o této pohádce zmiňuje, ostatní vědí, o co se jedná. Ten, kdo neměl šanci si tuto pohádku v odpovídajícím věku přečíst nebo se s ní jinak seznámit, je ochuzen o možnost přispět svými dojmy z pohádky do debaty. Člověk s nedostatečnou jazykovou kompetencí nebo čtenářskou zkušeností si tato základní díla nemůže přečíst v původní podobě. K tomu, aby s ostatními mohl sdílet společnou zkušenost, mu mohou pomoci právě upravené knihy. Domníváme se, že vhodně upravené literární texty mohou mít ve výchově a vzdělávání dětí s obtížemi se čtením nebo v jazyce své místo. Právě prostřednictvím upravených knih lze totiž dosáhnout toho, aby bylo dítě schopno bez velkých obtíží sledovat text, jehož děj je jeho věku přiměřený (Macurová, 2005).

Zmínili jsme, že se úpravě literárních textů pro čtenáře se sluchovým postižením již několik let věnují studenti a pedagogové na Katedře speciální pedagogiky PdF UP v Olomouci. Každý student, který literární dílo upravuje, se je snaží (vzhledem ke složité situaci čtenářů se sluchovým postižením) zpracovat pro určitou konkrétní skupinu čtenářů. Jazykové prostředky, které při úpravě použije, vybírá tak, aby co nejvíce odpovídaly čtenářským schopnostem této skupiny dětí.

**!** Upravené texty však nemusí být určeny pouze dětem se sluchovým postižením. Jak jsme si ověřili, jsou vhodné pro všechny, jimž se z jakýchkoli výše uvedených důvodů, ale například i při preferování jiného jazyka než češtiny, nedaří přečíst si původní literární text.

Názory odborníků na upravování textů nejsou jednotné. Někteří poukazují na to, že upravením ztrácí původní text své charakteristické rysy, že v upraveném textu jsou použity jiné jazykové prostředky apod. Jsme však přesvědčeni, že správně zvolený a dobře upravený text může děti (které by jinak číst nebyly schopny vůbec, nebo jen s velkými potížemi) motivovat ke čtení i ke snaze pochopit záměr autora textu. S přibývajícimi čtenářskými zkušenostmi a věkem se potom zvyšuje šance, že další texty si tyto děti budou číst již v původním znění. Pokud se jim prostřednictvím upraveného textu příběh zalíbí, mají vždy možnost přečíst si jej tak, jak byl původně napsán.

Dříve než se zaměříme na popis úpravy textu, pokusíme se přiblížit, s jakými obtížemi se při čtení mohou potýkat děti s dyslexií a se sluchovým postižením. Jelikož vycházíme ze zkušenosti s ověřováním textu u dětí se sluchovým postižením, nastíníme také problematiku sluchového postižení a některé systémy komunikace, které lidé se sluchovým postižením mohou používat.

## ČTENÍ DĚTÍ S DYSLEXIÍ

Dyslexie je dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí řazena mezi specifické poruchy školních dovedností jako specifická porucha čtení (F 81.0). Jedná se o poruchu osvojování čtenářských dovedností. Výkony dítěte s dyslexií ve čtení jsou horší než výkony v jiných oblastech (např. matematika, všeobecná informovanost).

Z nemalého množství definic, které dyslexii charakterizují, uvedeme definici přijatou světovou neurologickou federací roku 1968: „Specifická vývojová porucha čtení, která je charakteristická neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a dostatečnou sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích procesech (vnímání, pozornost...), přičemž tyto poruchy jsou konstitučního původu.“

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu – tedy rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Co se týče rychlosti, dítě písmena „luštf“ a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, či naopak čte zbrkle a slova domýšlí. Může se však stát, že diagnózu dyslexie má dítě, které čte přiměřenou rychlostí, ale není schopno chápat obsah. Vážne spojení mezi hláskou a písmenem. Dítě si nová písmena dlouho nepamatuje a zaměňuje je. Mezi chyby při čtení textu patří záměny písmen tvarově podobných (např. b, d, p), zvukově podobných (t, d), nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen však musí být projevem poruchy, protože např. b–d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

Dítě s dyslexií si často domýšlí text nebo jej odříkává z paměti, při změně textu většinou zcela selže. Písmena skládá do slabik obtížně a nápadně pomalu slabikuje.

Co se techniky čtení týká, zde bývá častou chybou také tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a teprve poté je vysloví nahlas. Takový návyk je v počátcích získávání čtenářských dovedností běžný a u většiny dětí spontánně vymizí. U dětí s dyslexií však přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulost čtení.

Jak jsme již zmínili, zásadním projevem dyslexie je také neschopnost porozumění čtenému. Dítěti zcela uniká obsah přečteného textu. Neví, co četlo, a nechápe napsané pokyny, ani když jsou snadné. Míra porozumění závisí na úrovni výše zmíněných ukazatelů – tj. hbité a rychlé dekodování znaků, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova. Uvedené ukazatele čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích (Zelinková, 2003).

## **ČTENÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

---

### **SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ**

Sluch je jedním ze dvou smyslů, který je v mezilidské komunikaci nezastupitelný. Dle některých odborníků člověk přijímá sluchem dokonce více informací než zrakem, ucho zachycuje a zpracovává zvukové podněty neustále (Jedlička, 2003). Pro člověka má sluch velký význam při dorozumívání a je jedním z hlavních činitelů zprostředkujících styk člověka se zevním prostředím. Pokud je sluchové vnímání nějakým způsobem narušeno nebo znemožněno, mluvíme o sluchové vadě (poruše), nebo o sluchovém postižení. Sluchové postižení je širším termínem, který zahrnuje i sociální důsledky, včetně řečového defektu.

Postižení sluchu má vážný dopad na kognitivní, motorický, řečový, emoční a sociální rozvoj dítěte. Na míru závažnosti sluchové vady má vliv množství faktorů. Mezi základní faktory patří druh a stupeň sluchové vady, věk, kdy k poruše došlo a kdy byla diagnostikována, zahájení včasné intervence, apod. Určující je i přítomnost jiného smyslového, mentálního, tělesného, zdravotního postižení či znevýhodnění.

## DĚLENÍ SLUCHOVÝCH PORUCH

V odborné literatuře zabývající se problematikou sluchového postižení panuje nejednotnost, vycházející zejména z různých pojetí a způsobů dělení sluchových vad. Klasifikace sluchových poruch se uvádí nejčastěji podle velikosti sluchové ztráty, podle místa vzniku vady (dle typu) a podle věku, kdy k sluchové vadě došlo.

### Dělení sluchových poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty

Světová zdravotnická organizace (WHO) stanovila roku 1980 mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch. Jedná se o průměrnou ztrátu sluchu na kmitočtech 500, 1000 a 2000 Hz. Ztráty sluchu se sečtou na uvedených kmitočtech a dělí se třemi.

0–25 dB	normální sluch
26–40 dB	lehká nedoslýchavost
41–55 dB	střední nedoslýchavost
60–70 dB	středně těžké postižení sluchu
71–90 dB	těžké postižení sluchu
více než 90 dB	velmi závažné postižení sluchu

(Dvořák, 2001, s. 178)

V surdopedické praxi (např. Suralová, 2003) se pro označení velikosti sluchové ztráty nejčastěji používají termíny nedoslýchavost a hluchota.

Nedoslýchavost se může pohybovat od minimálních ztrát sluchu (čehož si okolí nemusí vůbec všimnout), přes střední nedoslýchavost (představující již jisté omezení sluchových vjemů zejména v nevyhovujících zvukových podmínkách), až po těžkou nedoslýchavost (závažnost sluchové poruchy má v tomto případě již podstatný vliv na kvalitu komunikace a na samostatný vývoj mluvené řeči). Nedoslýchavost lze do určité míry kompenzovat sluchadly. Osobám se zbytky sluchu sluchadla usnadňují zvládnout mluvený jazyk přirozenou cestou, tj. odpisem (Červenková, 2002).

Hluchota představuje nejtěžší stupeň sluchové poruchy, znemožňuje vnímání mluvené řeči i její přirozený vývoj.

Termín sluchové vady zahrnuje i kategorii ohluchlých, do níž patří jedinci, kteří ztratili sluch v průběhu svého života.

### **Dělení sluchových poruch dle místa vzniku sluchové vady (typu sluchové poruchy)**

Lejska (1995) dělí sluchové vady na převodní, percepční, smíšenou a centrální poruchu:

- **Převodní porucha** vzniká poškozením tzv. převodního ústrojí sluchového orgánu, tzn., že původ má v poškození: zvukovodu, bubínku, středoušní dutiny včetně řetězu kůstek, pouzdra labyrintu nebo Eustachovy trubice (Lejska, 1995). Je postiženo především slyšení hlubokých tónů, řeč je slyšena v menší intenzitě. Lidé s převodními poruchami mívají poruchu sluchu lehčího typu. Jejich sluchová vada se dá většinou dobře kompenzovat sluchadlem.
- Při **percepční poruše** může dojít k postižení vláskových buněk vnitřního ucha nebo sluchového nervu. Dochází k poruše slyšení především vysokých tónů. Člověk s touto poruchou špatně rozeznává určité hlásky, především sykavky. Je postiženo slyšení prvků řeči, což způsobuje, že člověk vnímá řeč deformovaně. Lidé s percepční sluchovou poruchou často konstatují: „Já slyším, ale nerozumím.“ (Janotová, 1998).
- Při **smíšené formě** bývá současně postiženo vnitřní ucho a některá část převodního ústrojí (Lejska, 1995).
- **Centrální poruchy** představují komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah, jejich příznaky bývají velmi rozmanité (Šlapák, in Souralová, 2005).

### **Dělení sluchových poruch z hlediska doby vzniku**

Sluchové vady lze rozdělit na vrozené a získané. Vrozená sluchová vada novorozence může být zděděná (genetická příčina), nebo získaná během nitroděložního vývoje, či způsobená komplikacemi během porodu, nebo bezprostředně po něm.

Dojde-li ke ztrátě sluchu v době, kdy ještě není ukončen základní vývoj řeči, jedná se o vadu prelingvální, při níž se ve většině případů ztrácí i již nabyté řečové funkce. Pokud člověk přijde o sluch v době, kdy je již základní vývoj řeči ukončen, pak řečové projevy nezanikají a jedná se o vadu postlingvální (Souralová, 2003). Postupně se však snižuje formální úroveň řeči, slovní a pojmová zá-

soba se rozšiřuje pomalejším tempem (Potměšil, 2003). Lidé ohluchlí v průběhu života se často se ztrátou sluchu obtížně vyrovnávají, postrádají zvuk, který měli možnost poznat. Komplikací u lidí ohluchlých v pozdějším věku je menší schopnost naučit se znakový jazyk a nácvik odezírání (Hrubý, 1999).

## **VLIV SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ NA OSVOJOVÁNÍ SI ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ**

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

Široká veřejnost většinou nepovažuje vadu sluchu za příliš závažné postižení. Jedním z důvodů, proč k tomu dochází, je dle Hrubého (1998) skutečnost, že většina laiků a bohužel i řada odborníků je toho názoru, že dítě se sluchovým postižením lze téměř normálně vzdělávat díky tomu, že se může naučit bez problémů číst. Většina toho, co tvoří naše vzdělání, je přece uložena v psaných textech. Písmo je přístupné smyslům lidí se sluchovým postižením, protože je viditelné. Zdá se tedy, že by potíže se čtením a psaním mít neměli. Strnadová (1999) však upozorňuje, že tak by tomu mohlo být v případě, že by se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Písmo je však grafickým záznamem mluveného jazyka a v jeho použití se tudíž odráží míra jeho znalosti jak při čtení, tak při psaní. Slyšící dítě umí používat jazyk dříve, než se naučí číst a psát. Prostřednictvím čtení a psaní tak jen poznává jinou podobu téhož jazyka. Naopak dítě se sluchovým postižením se prostřednictvím písma s češtinou teprve seznamuje.

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

popsat nejčastější potíže, se kterými se čtenáři se sluchovým postižením při četbě zpravidla potýkají:

Člověk s těžkým sluchovým postižením disponuje malou slovní zásobou, která je způsobena malou frekvencí řeči vůbec a tím i nižší frekvencí rozmanitých hovorových témat (Strnadová, 1998). Slovní zásoba je redukována (zejména u dítěte s vrozeným sluchovým postižením nebo u dětí, u nichž k postižení sluchu došlo před ukončením vývoje řeči) z hlediska kvalitativního i kvantitativního. Z kvantitativního hlediska jde zejména o malé množství slov, které jedinec se sluchovým postižením zná. U nich má navíc zpravidla osvojeny pouze jejich nejběžnější významy.

Například sloveso „leží“, které dítě se sluchovým postižením zná jen ve významu spí, odpočívá, je nemocen. Setká-li se s tímto slovesem v jiném spojení (např.: „leží v knihách“ = usilovně studuje, „rozkládá se“ = leží na řece, atd.) nemusí pochopit jeho správný význam, nebo mu toto slovní spojení může připadat neúplné, nelogické.

Ve slovní zásobě dětí se sluchovým postižením se dále vyskytují výrazné disproporce v užívání slovních druhů. V mluveném projevu používají vysoké procento podstatných jmen (Krahulcová, 2003). Slovesa potom tvoří zpočátku jen jakýsi doplněk k podstatným jménům, která se ve vyjadřování nejmenších dětí s těžkým sluchovým postižením vyskytují až ve 100 %. V různé míře je sníženo také použití přídavných jmen vyjadřujících vlastnosti objektů, což vyžaduje vyšší úroveň abstrakce a rozvoje slovního myšlení. Problémem je rovněž používání a správné pochopení zájmen v textu. Děti se sluchovým postižením mají potíže i v oblastech, kde je potřeba vyjádřit vztahy, což se projevuje i v používání předložek, které vynechávají, nebo je používají nesprávně. Ze všech slovních druhů však sluchově postižení pracují nejméně s příslovci a to pravděpodobně proto, že jen s obtížemi abstrahují jimi vyjadřované vztahy a kvalifikace (Krahulcová, 2003).

Vlivem redukové slovní zásoby je u dětí se sluchovým postižením častým problémem při čtení rovněž neznalost některých synonym. Pro určitý pojem často znají jen jedno slovo, s jinou formou vyjádření si daný pojem již nespojí.

Například: stonat–marodit–být nemocný.

Lidé s těžkým sluchovým postižením často neznají ani běžné hovorové výrazy. Obdobné je to u homonym, chybí jim znalost stejného slova v jiném významu.



Například slovo kohoutek ve významu: pták, uzávěr vody nebo účes dítěte.

Další chybou objevující se při čtení textu je zaměňování významů slov, která jsou si náhodně podobná.

Například slovo „pila“ (napila se) a „pila“ (nástroj).

Problémem může být i nerozpoznání odlišnosti významu slov při změnách délky samohlásky (Strnadová, 1998).

Například: peče a péče.

Z hlediska kvalitativního není podstatný počet osvojených slov, nýbrž počet slov, jejichž významu děti rozumí (Krahulcová, 2003). Výstavba pojmů probíhá u dětí se sluchovým postižením nepoměrně zdouhavěji než u dětí slyšících. Pojmy chápou děti se sluchovým postižením buď velmi všeobecně, široce, nebo naopak příliš zúženě.

Dalším častým problémem dětí se sluchovým postižením při čtení je skutečnost, že si často neztotožní význam nového slova s pojmy nebo věcmi, které již znají. Chybí jim znalost příslušného slova v mluveném jazyce, přestože obsahově slovo znají a mají pro něj znak. Proto často dochází k tomu, že se ve škole naučí slova vyslovovat, číst i psát, aniž by jim byl jasný jejich význam. Důsledkem toho se učí něco, čemu ve skutečnosti nerozumí. Znesnadněno mají rovněž pochopení významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v komunikačních situacích určován modulačními faktory řeči (např. intonací). Nejčastěji se jedná o vyjádření ironie či posměchu (Souralová, 2002).

Pro čtenáře se sluchovým postižením je větším zdrojem potíží gramatická (morfologická a syntaktická) stavba textů než slovní zásoba (Rádlová, 2004). Český jazyk disponuje bohatou a nepravidelnou flexí. Vlivem neznalosti morfolgie je čtenář se sluchovým postižením vystaven nemalým obtížím. Při změně koncovek se mění význam sdělení. Čtenář se sluchovým postižením často nerozpozná známé slovo v jiném tvaru, nebo mu přisoudí jiný význam, a to zejména v případě, kdy dochází ke změně kmenové hlásky (Strnadová, 1998). Zdrojem problémů bývá také větná skladba mluveného jazyka, která se liší od skladby jazyka znakového. Do nedostatečně zafixovaného českého jazyka tak mohou pronikat prvky z jazyka znakového (Souralová, 2002). Lidem se sluchovým postižením činí velké potíže zejména předložky, které určují vzájemné vztahy ve větě, dále slovesné vazby a tvar a postavení zájmen. Často chybují ve větné skladbě, slova do větné výpovědi řadí bez gramatických souvislostí (Strnadová, 1998).

Obtíže působí lidem se sluchovým postižením i neznalost frazeologie ustálených slovních spojení (obraty, rčení, úsloví), jež jsou charakteristická pro určitý jazyk, a do jiného jazyka se zpravidla ani nedají přeložit. Slyšící si je uvědomí většinou až v cizím jazyce.

Například: Nechoď mi na oči.

Porozumění textu je vlastně procesem porovnávání vstupní informace s tím, co o věci již víme, neboli tzv. procesem inference. Jedná se o základní proces, který je u čtenářů s postižením sluchu narušen kvalitou vstupní, i kvalitou již uložené informace. Čtenářům se sluchovým postižením činí mnohdy velké problémy určení souvislostí, které nejsou z textu zřejmé. Mohou tak získat zkreslené informace, které se stanou nepřekonatelnou překážkou v pochopení celého textu (Souralová, 2002).

Porozumění čtenému textu může ztížit i neznalost konvenčních pravidel (Strnadová, 1998).

Pokud například dítě se sluchovým postižením neví o existenci tykání a vykání, nemusí mu být jasné, kolik osob bylo v textu osloveno.

## SYSTÉMY KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V souvislosti s osvojováním jazyka alespoň stručně nastíníme nejvýraznější komunikační systémy, které se profilyovaly v průběhu péče o osoby se sluchovým postižením:

### ■ Orální metoda

Orální přístup je pravděpodobně nejstarším a nejpropracovanějším přístupem používaným při výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením (Potměšil, 2003). V současné době zahrnuje širokou škálu metod. Orální metoda využívá zachovalých smyslů dítěte se sluchovým postižením, tedy zejména zraku a hmatu a usiluje především o aktivní zvládnutí mluveného jazyka. Jejím cílem je rozvinout mluvenou řeč do takové úrovně, aby byl člověk se sluchovým postižením schopen komunikovat se svou rodinou a se slyšící společností natolik, aby nemohlo dojít ke komunikační izolaci (Souralová, Langer, 2005).

Zastánci tohoto přístupu vyzdvihují rozvoj mluveného jazyka zejména proto, že jej považují za důležitý v procesu socializace lidí se sluchovým

postižením. Vycházejí ze skutečnosti, že i lidé s těžkou sluchovou poruchou se mohou hlasově projevat. Navíc až 95 % dětí se sluchovým postižením přichází na svět v rodinách slyšících rodičů (Rádlová, Šarátková, 2005).

Pedagogická praxe ukázala, že plošné a všeobecné uplatňování orálního přístupu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením nemusí být vždy prospěšné a může mít až negativní důsledky (Potměšil, 2003). Systém orální komunikace je však vhodný pouze pro ty osoby se sluchovým postižením, jejichž zbytky sluchu jsou natolik využitelné, že na nich lze stavět komunikaci mluvenou řečí. Velkou roli hraje také schopnost odezírání, která je člověku daná. Lze ji rozvíjet a zdokonalovat se v ní. Ne každý člověk se sluchovým postižením je však schopen odezírání dostatečně využívat.

### ■ Bilingvální přístup

„Bilingvismus je aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost.“ (Akademický slovník cizích slov, 1995) Bilingvismem neslyšících je potom myšlena znalost a používání znakového jazyka a jazyka většinové společnosti.

Základním principem bilingválního a bikulturního vzdělávání je „rovný přístup“, který zaručí žákům se sluchovým postižením srovnatelné vzdělávací šance se slyšícími žáky (Baker, 1996, in: Macurová, 1998). Klade důraz na skutečnost, že dítě bude žít ve dvou světech s odlišnými jazyky a ve dvou kulturách, jejichž principy by mělo znát a umět používat, ale zároveň by mělo být schopné si uvědomovat jejich odlišnosti. Vzdělávací programy bilingválního přístupu mají za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení, a to nezávisle na kvalitách mluvené řeči (Krahulcová, 2003). Vzhledem k tomu, že u dítěte s těžkým sluchovým postižením nedochází k přirozenému osvojování mluveného jazyka, protože jeho percepce je přerušena, musí se děti mluvenému jazyku učit. Znakový jazyk je pro svou vizuálně-motorickou povahu pokládán za přirozený jazyk neslyšících, který je jejich prvním jazykem, od něhož se odvíjí jazykový i kulturní rozvoj jedince. Ve vztahu k orálnímu jazyku a na jeho podporu se vyučuje a rozvíjí psaná podoba jazyka.

Principem je tedy přenos informací mezi těžce sluchově postiženými a slyšícími ve dvou jazykových kódech – v psané formě mluveného národního jazyka a v národním znakovém jazyce. Oba jazykové kódy nejsou používány souběžně. Bilingvální přístup zdůrazňuje nutnost oba jazyky ve vyučovacím procesu důsledně oddělit, stanovit mezi nimi přesné hranice, aby si dítě uvědomilo, že jde o dva samostatné a nezávislé jazyky (Baker, 1996, in: Macurová, 1998). Výuka bývá aktivně vedena dvěma pedagogy. Obsah učiva je nejprve zprostředkovaným kvalifikovaným neslyšícím pedagogem ve znakovém jazyce. Když dítě danou problematiku pochopí, je obsah učiva přeložen do

psané podoby národního jazyka. Čtením překladu si dítě učivo opakuje (Souřalová, 2002).

### ■ **Systém totální komunikace**

„Totální komunikaci lze definovat jako komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem.“ (Krahulcová, 2003, s. 34) Výběr komunikačních forem je individuální. Jedná se o liberální přístup, který využívá jak ústní (orální), tak i manuální komunikace (Evans, 2001<sup>2</sup>).

Do současného otevřeného systému komunikačních forem patří znakové jazyky neslyšících, mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč, odezírání, sluchová výchova a reedukace sluchu, gestikulace, mimika, pantomima, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, Cued Speech – doplňovaná řeč (viz následující kapitola), psaná řeč, kresba, film, televize, videoprogramy, počítačové a speciálně-pedagogické a didaktické programy. Totální komunikace však nepředstavuje pouze sumu komunikačních norem, ale jejich pružné kombinování a součinnost.

## **NĚKTERÉ KOMUNIKAČNÍ FORMY POUŽÍVANÉ OSOBAMI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

### ■ **Prstová abeceda**

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

### ■ **Hand-Mund systém**

Jedná se o systém manuálně-orální. Jde o druh fonetické prstové abecedy, která znázorňuje aktivitu té části mluvidel, již není při vyslovování možné

---

<sup>2</sup> Podrobněji o totální komunikaci např. viz: *Evans, L.: Totální komunikace. Struktura a strategie.* Hradec Králové, Pedagogické centrum 2001. ISBN 80-238-7915-4.