

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Katedra speciální pedagogiky



Lucie Pinkasová

Čtení s porozuměním sluchově postižených žáků

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svou práci vykonala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Praze dne 25.6.2010, Lucie Pinkasová

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce paní PhDr. Kateřině Hádkové, PhD. za cenné rady, připomínky a vedení. Dále bych chtěla poděkovat pedagogům a asistentům ze ZŠ pro sluchově postižené v Praze – Holečkově za ochotu podělit se o své zkušenosti ze školní praxe a zážitky ze života sluchově postižených. Vedení ZŠ Volenice za možnost uskutečnit část výzkumného šetření s žáky jejich školy. V neposlední řadě mé díky patří mým nejbližším. Dávám souhlas k využití této práce ke studijním účelům.

NÁZEV

Čtení s porozuměním sluchově postižených žáků

ANOTACE

Předložená diplomová práce se zaměřuje na problematiku čtení osob se sluchovým postižením. Teoretická část pojednává o problematice sluchového postižení, o procesu osvojování si schopnosti čtení u slyšících i sluchově postižených osob. Praktická část se snaží přiblížit přípravy, průběh a výsledky výzkumného šetření. Představuji vlastní test čtení s porozuměním, který jsem si sestavila pro účely výzkumného šetření. Cílem práce je zjistit , kdy se úroveň čtenářských dovedností při čtení s porozuměním sluchově postižených žáků Základní školy pro sluchově postižené přiblíží úrovni čtenářských dovedností při čtení s porozuměním slyšících žáků 2. ročníku Základní školy.

TITLE

The reading comprehension of pupils with hearing impairment.

ANNOTATION

Presented diploma thesis is focused on reading problems of people with hearing impairment. The theoretical part deals a hearing impairment, process of acquisition of reading skills of healthy people and deaf people as well. The practical part efforts to clarify preparations, process and results of the research. I am presenting my own reading comprehension test, which was compiled on purpose due to the research. The goal of my diploma thesis is to determine when the level of reading acquirements in connection with reading comprehension of pupils with hearing impairment attending The Elementary School for deaf children approaches the level of reading acquirements in connection with reading comprehension of pupils without hearing impairment attending second grade of regular elementary schoo

Obsah

1. ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
I. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	10
1. STUPNĚ A TYPY SLUCHOVÝCH VAD	10
1.1 Podle místa vzniku	10
1.2 Podle období vzniku.....	12
1.3 Podle stupně postižení	13
2. KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	14
2.1 Český znakový jazyk.....	14
2.2 Znakovaná čeština	15
2.3 Prstová abeceda	15
2.4 Vizualizace mluvené češtiny	15
2.5 Písemný záznam mluvené řeči	15
2.6 Pomocné artikulační znaky	16
2.7 Hand-mund system.....	16
2.8 Cued speech.....	16
3. VZDĚLÁVACÍ METODY	16
3.1 Orální metoda	17
3.2 Totální komunikace.....	18
3.3 Bilingvální vzdělávání.....	18
3.4 Vývoj užívání vzdělávacích metod u nás	19
II. PROCES OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ	22
1. VÝVOJ TERMINOLOGICKÉHO OZNAČENÍ ČTENÍ	22
1.1. Funkční gramotnost.....	24
III. SLYŠÍCÍ A RECEPCE PSANÉHO TEXTU	25
1. ČTENÁŘSKÁ OBDOBÍ	26
1.1 Předčtenářské období	26
1.2 Čtenářské období.....	26
2. DIDAKTIKA ČTENÍ	27
2.1 Přehled vyučovacích metod	27
2.2 Problematická místa ve čtení.....	31
3. VÝZNAM ČTENÁŘSTVÍ	33
3.1 Průzkum čtenářství v České republice	33
3.2 Podpora čtenářství	35
IV. ČTENÍ U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH	39
1. VÝZKUMY FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH	39

1.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti realizované v České republice.....	41
2. SLUCHOVĚ POSTIŽENÍ A RECEPCE PSANÝCH TEXTŮ.....	46
2.1 Fáze čtení.....	46
2.2 Cíle čtení	47
2.3 Komponenty čtení	47
2.4 Metody čtení.....	50
3. PROBLEMATICKÉ OBLASTI VE ČTENÍ.....	53
3.1 Slovní zásoba.....	54
3.2 Gramatická (morfologická a syntaktická) stavba textů.....	56
3.3 Obrazná vyjádření	57
3.4 Reprodukce primární výpovědi přímou řečí	57
3.5 Nedostatečná úroveň znalostí vztahující se k obsahu textu	58
3.6 Další problémy	58
4. STRATEGIE VYUŽÍVANÉ PŘI ČTENÍ.....	59
4.1 Strategie vizuálního srovnávání (Visual matching strategy).....	59
4.2 Strategie slovně-myšlenkových asociací (Word/idea association strategy).....	60
4.3 Strategie využívání vlastních zkušeností (Response using background experiences).....	61
5. ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH.....	62
5.1 Mateřské deníky	63
5.2 Obrazkové knížky	64
5.3 Komiksy	64
5.4 Umělecká próza.....	65
5.5 Upravované texty	66
5.6 Poezie	68
5.7 Učebnice.....	69
5.8 Akce a projekty	71
PRAKTICKÁ ČÁST.....	72
V. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	73
1. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	73
2. TESTOVÝ MATERIÁL.....	73
3. CHARAKTERISTIKA TESTOVANÉHO VZORKU	77
4. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	78
5. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	79
5.1 Kvantitativní hodnocení	80
5.2 Kvalitativní hodnocení	120
Seznam použité literatury	135
PŘÍLOHY.....	138

1. ÚVOD

V mé diplomové práci se budu zabývat problematikou čtení u osob se sluchovým postižením.

Snad každý slyšící, který se setká se sluchově postiženým, si uvědomí potřebu čtení s porozuměním psaných textů. Bez zvládnutí recepce textů, nebudou mít sluchově postižení možnost přijímat informace plnohodnotně. Psaný text je pro ně prakticky jediný smyslům přístupný zdroj informací.

Psaná čeština hraje v životě osob se sluchovým postižením významnou roli, i když se to ani jim samotným, nemusí na první pohled zdát. Provází je celým životem, hraje v jejich životě nezastupitelnou roli. Výuka čtení na školách pro sluchově postižené zaujímá podstatnou část výchovně vzdělávacího procesu, přesto dosažené výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Chybí propracovaná metodika, pomůcky a vhodné texty přiměřené charakterem a obtížností sluchově postiženým čtenářům. Děti se učí prostřednictvím učebnic, které jsou psány v českém jazyce, který neovládají. Získané znalosti musí opět dokazovat prostřednictvím kódu, který neumí používat a kterému nerozumí. Vzniká tak komunikační bariéra, která je ve svých důsledcích daleko závažnější než smyslová bariéra. Navíc se stále ještě setkáváme se skutečností, že ve školách pro sluchově postižené jsou poznatky z jednotlivých předmětů předávány dětem v mluveném jazyce, který je pro těžce sluchově postižené nebo neslyšící žáky nesrozumitelný.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V úvodní kapitole teoretické části se zabývám problematikou sluchového postižení obecně. Vysvětluji rozdělení sluchově postižených podle stupně a typu sluchové vady, užívání komunikačních systémů v závislosti na typu a stupni sluchového postižení a vysvětlení základních charakteristik, kterými se komunikační systémy liší. Vysvětluji tři typy vzdělávacích metod, které se u nás ve vzdělávání sluchově postižených užívají. Největší pozornost věnuji bilingvální vzdělávací metodě, ke které se hlásí i škola pro sluchově postižené, v které budu provádět výzkumné šetření.

V druhé kapitole teoretické části se věnuji procesu osvojování čtení. Vysvětluji základní pojmy jako čtení, čtenář, četba, čtenářství a čtenářská gramotnost, které věnuji větší pozornost. Následuje třetí kapitola diplomové práce věnovaná recepci psaného textu slyšícími (čtenářská období, didaktika čtení, problematická místa ve čtení, význam a rozvoj čtenářství).

Další podstatnou část diplomové práce věnuji problematice čtení u sluchově postižených. Kapitola je uvedena charakteristikou zahraničních i domácích výzkumů čtenářské gramotnosti. Tak jako u části věnované slyšícím, se i v této oblasti věnuji recepci textu sluchově postiženými (čtenářská období, didaktice čtení, problematickým místům ve čtení, významu a rozvoji čtenářství).

V části praktické představuji výzkumné šetření. Uvádím cíle výzkumného šetření, představení testového materiálu a charakteristiku testovaného vzorku, seznamuji s realizací výzkumného šetření. Nejobsáhlejší částí praktické části je vyhodnocování výsledků výzkumného šetření. Nejprve hodnocení kvalitativní s bodovým hodnocením a časovými údaji, poté hodnocení kvalitativní, kde rozebírám postupy řešení subtestů jednotlivými respondenty.

TEORETICKÁ ČÁST

I. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

1. STUPNĚ A TYPY SLUCHOVÝCH VAD

Práce pojednává o lidech se sluchovým postižením, proto je nutné pozastavit se u odborné terminologie a upřesnit si pojem sluchové postižení (jinými slovy sluchová vada). V posledních letech se na lidi se sluchovým postižením můžeme dívat dvěma pohledy. Pohledem lékařským, který na sluchově postižené nahlíží jako na lidi s vadou, kterou je možno léčit. Pohled jiný se na sluchově postižené dívá jako na jazykovou a kulturní menšinu. V současnosti se navíc objevuje označení “neslyšící” a “Neslyšící”.

Rozlišení neslyšících podle Zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob 155/1998 Sb. [Citováno dne 2.4.2010, dostupné z www.ruce.cz]

neslyšící (podle zákona) = Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.

Neslyšící (kulturní definice) = Úplná hluchota, ke které dojde před vytvořením řeči, jediné zdravotní postižení a asi jediná vnější podmínka vůbec, která vede k tomu, že se člověk stává členem kulturní a jazykové menšiny. Dále sem patří všechny osoby, které považují znakový jazyk za primární formu své komunikace.

Klasifikovat sluchové vady jde z různých hledisek, podle místa vzniku postižení, podle období vzniku postižení a podle stupně postižení.

1.1 Podle místa vzniku

Rozdělení vychází z lokalizace místa vzniku postižení. Šlapák a Floriánová (1999, s.25) uvádí, že se jedná o následující poruchy:

- **periferní**

a. převodní nedoslýchavost (conductiva)

b. percepční (nervová) nedoslýchavost (perceptiva)

c. smíšená nedoslýchavost (mixta)

- **centrální**

Periferní nedoslýchavost či hluchota

a. převodní nedoslýchavost (conductiva)

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

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

Převodní nedoslýchavost způsobují různé překážky v oblasti vnějšího a středního ucha, které znemožňují mechanický převod zvukových vln do vnitřního ucha (Šlapák, Floriánová 1999). Postižený hůře slyší, ale obsahu sdělení rozumí. Sluchové buňky narušeny nejsou, kvůli překážce chybí stimulace zvukem. Nejjednodušší převodní vadou je ucpaní vnějšího zvukovodu ušním mazem.

Náprava je snadná, učiní ji lékař. K vrozeným převodním vadám patří různé deformity vnějšího či středního ucha. Přechodné mohou být záněty vnějšího zvukovodu. Při zánětech středního ucha se může projevit zhoršení sluchu v podobě převodní vady. Při úrazu je nebezpečí vzniku přerušení řetězu středoušních kůstek, léčba je operativní. Otokleróza způsobuje převodní vadu. Při vytvoření cysty ve středním uchu (cholesteatom) může způsobit napadení středoušních kůstek a následnou převodní vadu. (Hrubý 1998)

b. percepční (nervová) nedoslýchavost (perceptiva)

Při percepční nedoslýchavosti je porušena funkce vnitřního ucha, sluchového nervu nebo mozkové kůry. (Šlapák, Floriánová 1999)

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

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

Postižený slyší, ale obsahu sdělení nerozumí. Tato vada bývá označována také jako senzoneurální.

Ototoxické látky jsou jedovaté pro sluchové smyslové buňky. Také infekce matky prodělané v době těhotenství mohou způsobit percepční vadu, např. Infekce cytomegalovirem, zarděnky, toxoplazmóza. Meningitida (hnisavý zánět mozkových blan) může způsobit úplnou hluchotu. Co se týče úrazu hlavy, může dojít k přetěti sluchového nervu. Získaná percepční vada je následkem i postupného odumírání vláskových buněk, (nejen) ve vysokém věku se projevuje presbyakuzií (stařeckou nedoslýchavostí). (Hrubý 1998)

c. smíšená nedoslýchavost (mixta)

Smíšená nedoslýchavost je charakterizována jako porucha sluchu, která vznikla kombinací převodní a percepční vady. (Herdová, in Horáková 2004). Takto postižený člověk tedy málo slyší i špatně rozumí.

Centrální nedoslýchavost či hluchota

Tato vada je způsobena postižením korového a podkorového system sluchových vad. Zvukový signál je v mozku abnormálně zpracováván.

1.2 Podle období vzniku

Podle Hrubého (1998) se tyto vady dělí na vrozené a získané. Uvádí, že k **vrozeným** vadám dochází v důsledku dědičnosti nebo v době prenatální (zrání plodu) a perinatální (dítě se s takovou vadou narodí). **Získané** vady vznikají až po narození. Zde je podstatná doba vzniku sluchové vady, která podmiňuje to, zda je získaná vada prelingvální, či postlingvální. Prelingvální vada je vada vzniklá ještě před dokončením fixace řeči, většinou do 6. roku věku dítěte. Postlingvální vada vzniká po dokončení fixace řeči, tj. většinou po 6. roce věku dítěte.

Podobné rozdělení uvádí také Krahulcová (2002), však k prelingvální a postlingválním přidává ještě hereditální a kongenitální sluchové postižení.

- s **hereditálním** (dědičným) a **kongenitálním** (vrozeným) **sluchovým postižením**

- s **prelingválním** (před ukončením vývoje řeči) **sluchovým postižením**

- s **postlingválním** (po ukončeném vývoji řeči) **sluchovým postižením**

1.3 Podle stupně postižení

Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala již v roce 1980 doporučenou klasifikaci stupňů sluchového postižení, která je aktuální i z hlediska charakteristik vývoje řeči.

Sluchové ztráty

Stupeň	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie podle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.
1.	0-25 dB	Normální sluch	
2.	26-49 dB	Lehká ztráta sluchu Lehká nedoslýchavost	Lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
3.	41-55 dB	Střední ztráta sluchu Střední nedoslýchavost	Středně těžká nedoslýchavost
4.	56-70 dB	Středně těžká ztráta sluchu	Těžká nedoslýchavost
5.	71-90 dB	Těžká ztráta sluchu Těžké post. sluchu	Praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad 1 kHz)	Velmi těžká sluchová ztráta	Hluchota
7.	91 dB a více (v audiogramu žádné body nad 1 kHz)	Velmi těžká sluchová ztráta	Úplná hluchota

Tab. 1: Klasifikace sluchových vad – jednotlivé kategorie ztráty sluchu (WHO 1980, Janotová 1985-1986, Novák, 1994, Hrubý, 1999 in Krahulcová, 2002)

Podle této klasifikace řadíme mezi neslyšící pouze ty, kteří nejsou schopni vnímat žádný zvuk ani při zesílení.”Charakteristické změny ve vývoji řeči lze zjišťovat už od hranice 60 dB ztráty sluchu. Tyto změny se individuálně různí v závislosti na dalších uváděných

faktorech. Zejména přítomnost dalšího přidruženého postižení sensorického – zrakového, somatického, mentálního, psychického a jiného významně ovlivňuje vývoj řeči.” (Krahulcová, 2002, s.72)

V současné době je nabídka kompenzačních pomůcek široká, jedná se především o sluchadla, kochleární implantáty, atd.

2. KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Sluchové postižení má vliv na komunikaci. Laická veřejnost se někdy domnívá, že sluchově postižení se dorozumívají jen pomocí posunků. Lidé se sluchovým postižením používají znakový jazyk, prstovou abecedu, odezírání, psanou formu komunikace a další možné podpůrné systémy. Vzhledem k tomu, že znakový jazyk neumí většina společnosti, může dojít ke vzniku určité komunikační bariéry. Při kontaktu se sluchově postiženým člověkem je nejdůležitější vizuální kontakt. Sluchově postižení volí komunikační systém v závislosti na jejich stupni a typu postižení a s přihlédnutím na to, s kým komunikují.

2.1 Český znakový jazyk

“Český znakový jazyk je základním dorozumívacím jazykem neslyšících v České republice. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.” [citováno dne 15.4.2010, dostupné na www.sagit.cz]

“Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný jazyk komunity Neslyšících v České republice, má vlastní gramatiku a strukturu a nemá nic společného s češtinou. Tento jazyk používají zejména prelingválně neslyšící lidé (tzn. ti, kteří se narodili jako neslyšící nebo kteří ztratili sluch v období před dokončením vývoje jazyka, tj. cca do 3 let). “ [citováno dne 4.4.2010, dostupné z www.pevnost.com]

2.2 Znakovaná čeština

Znakovaná čeština je umělý jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími. Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakového jazyka.

“Znakovaná čeština je umělý komunikační systém, který byl vytvořen slyšícími lidmi, kteří se chtěli dorozumět s neslyšícími. Znakovaná čeština kopíruje gramatiku českého jazyka a sdělení doprovází znaky, které jsou vypůjčené z českého znakového jazyka. Jedná se vlastně o „viditelnou češtinu“. Znakovanou češtinu používají lidé nedoslýchaví nebo lidé ohluchlí. Tito lidé se naučili mluvenou češtinu přirozenou cestou odposloucháním. Nyní však hůře slyší nebo neslyší vůbec, a proto potřebují při komunikaci mluvenou češtinu zviditelnit. Neslyšící lidé znakovanou češtinu nepoužívají, pro ně je čeština cizím jazykem. “[citováno dne 4.4.2010, dostupné z www.pevnost.com]

Komunikačními systémy neslyšících osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština (viz výše), prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči.

2.3 Prstová abeceda

Využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.

2.4 Vizualizace mluvené češtiny

Je zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek své komunikace.

2.5 Písemný záznam mluvené řeči

Je převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase.

2.6 Pomocné artikulační znaky

Jsou pomůckou pro rozvíjení zvukové stránky řeči sluchově postižených. Jejich význam využití spočívá v podpoře správné artikulace konkrétní hlásky. Splňují funkci daktylních znaků při tvoření a rozvíjení řeči. Pomocný artikulační znak svým charakterem provedení upozorňuje na správnou polohu mluvidel, na specifiku výdechového proudu, na chvění mluvidel při tvoření znělých souhlásek a podobně. (Krahulcová, 1996)

Komunikační systémy užívané mezinárodně jsou například Hand-mund systém, Coad speech, atd.

2.7 Hand-mund system

Je systém manuálně-orální. Hand-mund systém je druhem fonemické prstové abecedy, znázorňující činnost té části mluvidel, která je při vyslovování zřetelně nepřístupná. (Sovák, 1965 in Krahulcová, 2002)

2.8 Cued speech

Výraz Cued speech je překládán různě jako doplněné odezírání, doplněná mluvená řeč, doplňovaná řeč, ruční doplňky. “Cued speech je komunikační systém založený na využití kombinací tvaru prstů a poloh ruky, které vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení.” (Krahulcová, 2002, s.252)

3. VZDĚLÁVACÍ METODY

Ve vzdělávání neslyšících využíváme tři typy nejrozšířenějších vzdělávacích metod, které se od sebe odlišují jinými postupy, cíly. Každý pedagog má možnost vybrat si vzdělávací metodu, která bude dětem nejvíce vyhovovat. Některé české školy se přímo nebo nepřímo hlásí k některým z metod, např. Školy pro sluchově postižené v Ivančicích a v Praze-Ječné, se hlásí k orální metodě. Školy pro sluchově postižené v Brně, Hradci Králové, Praze-Radlicích a v Praze-Holečkové se hlásí k bilingvní metodě. Školy pro sluchově postižené, které používají totální komunikaci najdeme například v Berouně, Českých Budějovicích nebo v Liberci.

Následujícím textem bych chtěla jednotlivé metody představit a vysvětlit. Bilingválnímu vzdělávání se budu věnovat hlouběji. Je to metoda, která se využívá v Základní škole pro sluchově postižené v Praze – Holečkově, kde bude probíhat výzkumné šetření.

3.1 Orální metoda

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

Hlavním znakem orální metody je vyloučení jakýchkoliv posunků ze vzdělávání neslyšících. Cílem metody je naučit neslyšící děti mluvit a rozumět mluvené řeči. “Orální metoda považuje za vůbec nejdůležitější charakteristiku člověka jeho schopnost ovládnutí mluvené řeči.” (Hrubý, 1999, s.57)

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

1. Ryzí orální metoda znamená vytváření mluvy a nácviku odezírání. Zakázána je při ní znaková řeč i prstová abeceda.
2. Aurálně-orální metoda (auris = ucho) využívá mluvenou řeč a odezírání řeči pro komunikaci neslyšících dětí mezi sebou a s nimi. Tato metoda klade velký důraz na včasné a trvalé používání vysoce kvalitativního zesilování zvuku a výskyt sluchu (Hrubý, 1999)
3. “Tzv. Akupedisté se domnívají (ačkoliv mylně), že dítě má vždy zachováno nějaké zbytky sluchu, které je možno rozvinout tréninkem. Domnívají se, že zrakové podněty odvádějí pozornost dítěte od podnětů sluchových. Požadují proto, aby se na dítě mluvilo jen zezadu, aby nemohlo odezírat. Odezírání by mu totiž usnadnilo život a zmenšilo by jeho zájem o trénink zbytků sluchu.” (Hrubý, 1999, s. 59)
4. Rocherstecká metoda povoluje psaní a využívá prstovou abecedu. Zastánci této metody připouštějí, že ponechat dítě závislé pouze na čisté orální metodě je kruté. (Hrubý, 1999)

V současné době ve školách, kde se orální metoda užívá, můžeme o přestávkách vidět znakovající děti. Během vyučovacích hodin jsou znaky pouze ojedinělé, používané jako pomocný prostředek. Dnes se ke každému dítěti přistupuje individuálně a stejně tak se volí prostředek komunikace a metoda vzdělávání, na základě výsledků vyšetření psychologem, pracovníkem speciálně pedagogického centra, se souhlasem rodiče.

3.2 Totální komunikace

Je to způsob dorozumívání neslyšících, kdy se pro předání informace užívá mluvená řeč, posunky, znaky, prstová abeceda, psaní a mimika. Pro přijetí informace používá sluchově postižený sluchové vnímání (pomocí sluchadel), odezírání, vnímání posunků, znaků, prstové abecedy, mimiky a čtení. (Janotová – Svobodová, 1996)

Jedná se spíše o filosofický přístup ke sluchově postiženým než pouhou vzdělávací metodu. Cílem je zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými osobami a mezi nimi navzájem. Jedinec se sluchovým postižením si sám zvolí způsob vyjádření podle svým individuálních potřeb. Aby byla komunikace komplexně využívána u dítěte, je nepostradatelná podpora rodičů ve smyslu využívání těchto prostředků.

3.3 Bilingvální vzdělávání

Základním prvkem bilingválního vzdělávání je dvojjazyčnost neboli přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném jazyce mezi neslyšícími a mezi neslyšícími a slyšícími.

“Pokud mluvíme o bilingvistu lidí se sluchovým postižením máme na mysli znalost a používání znakového jazyka (primární jazyk neslyšících) a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí (národní jazyk).” (Jabůrek, 1998, s.9)

Krahulcová (2002), Jabůrek (1998) se shodují, že ve školách, kde se využívá bilingvální model, se musí aktivně účastnit slyšící pedagog jako dospělý model mluveného jazyka (zástupce slyšící společnosti a kultury), zároveň také neslyšící pedagog, který plní funkci komunikačního a hodnotového sociálního vzoru (hlavně u dětí z neslyšících rodin). Metoda předpokládá u pedagoga velmi dobrou znalost obou jazykových kódů.

Hlavní důvody zastánců, hovořící ve prospěch výchovy a vzdělávání neslyšících na základě bilingválního přístupu.

1. “Znakový jazyk je jediný přirozený vizuálně-motorický komunikační prostředek, na jehož základě si může neslyšící dítě spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby.”
2. “Mluvený jazyk je komunikační systém, který mu usnadní plné zapojení do společnosti, ve které žije, a která je asi v 90% případů společností a jazykem jeho rodičů.” (Jabůrek, 1998, s.12)

Cíl bilingválního pedagogického procesu Potměšil (1999) in Krahulcová (2002) pracovně definoval jako rozvoj osobnosti a jazykovou přípravu sluchově postiženého jako “bilingválního mluvčího”.

Bilingvální mluvčí je takový člověk, který:

- se učil dvěma jazykům již od útlého věku, a to od přirozených mluvčí
- může a je schopen užívat dva jazyky na srovnatelné úrovni
- vnitřně se identifikuje s bilingvismem, tedy se dvěma kulturami, dvěma sociálně odlišnými prostředími
- se identifikuje s ostatními jako bilingvní, tedy patřící ke dvěma kulturám, užívající aktivně dva jazyky
- může či plně užívá dva jazyky v plném rozsahu a s plným porozuměním
- užívá či může užívat dva jazyky v závislosti na situaci a komunikačních partnerech v psané či mluvené formě

Počátky vývoje bilingvální metody

Bilingvální metoda se začala rozvíjet v 60. a 70. letech 20.století především ve skandinávských státech a USA po prokázání znakového jazyka jako plnohodnotného. Došlo k tomu především proto, že totální komunikace byla v těchto státech používána již dříve než u nás, a proto začalo docházet k dalšímu pokroku, jímž se stala bilingvální výchova a vzdělávání neslyšících. (Jabůrek, 1998) Dalo by se ale říci, že zakladatelem bilingvální metody u nás byl již ve čtyřicátých letech 19.století Václav Frost. Tehdejší ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé v Praze. Používal tzv. kombinovanou metodu, ve které využíval posunkovou řeč. Do školy přijal prvního neslyšícího učitele. Tato metoda se ve výuce osvědčila a převedena na orální metodu byla až v roce 1923 s příchodem tehdejšího nového ředitele Ústavu pro hluchoněmé v Praze, Aloise Nováka. (Hrubý, 1999)

3.4 Vývoj užívání vzdělávacích metod u nás

Do roku 1995 se většina škol pro sluchově postižené hlásila k metodě totální komunikace.

V roce 1995 se z iniciativy několika rodičů sluchově postižených dětí začala scházet skupina rodičů se sluchově postiženými dětmi v objektu mateřské školy ve Stodůlkách, kde bylo vytvořeno bilingvální prostředí.

Roku 1997 vznikla z této iniciativy první Experimentální mateřská škola, bilingvální Školička Pipan, jako soukromá škola občanského sdružení FRPSP (Federace rodičů a přátel sluchově postižených), byla oficiálně uznána a zařazena do vzdělávacího systému.

Od září roku 2000 probíhala v Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Holečkově ulici v Praze experimentální ověřování modelu bilingválního vzdělání dětí se sluchovým postižením v rozsahu tří ročníků.

Od září roku 1998 se i Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně zapojila do experimentálního ověřování bilingválního vzdělávacího programu mateřské školy.

Od roku 2003 se do této metody zapojila i přípravná třída základní školy, ve vyšších ročnících se uplatňují prvky bilingvismu. Celkově se škola zatím hlásí k modelu totální komunikace, s plánem postupného přechodu k bilingvální metodě výuky. V dnešní době i na základní škole vyučují sluchově postižení pedagogové. Ve třídách, kde oficiálně neprobíhá experiment, je znakový jazyk součástí předmětu logopedická péče. (Kastnerová, 2001)

Od září roku 2000 se i mateřská škola spadající pod Školy pro sluchově postižené v Hradci Králové zapojila do experimentálního ověřování bilingválního vzdělávacího programu, v základní škole jsou připravovány podmínky pro bilingvální vzdělávání, pracují zde neslyšící pedagogové a znakový jazyk je vyučován jako volitelný předmět. (Kestnerová, 2003)

V letech 2004 a 2005 proběhlo v České republice výzkumné šetření, které zkoumalo odborné vzdělání pracovníků škol pro sluchově postižené. Na otázku „Které vzdělávací a komunikační systémy jsou na Vaší škole realizovány?“ odpovídali ředitelé škol následovně: na 33,3 % škol je aplikován orální systém komunikace, na 77,8 % systém totální komunikace, 16,7 % škol užívá bilingvální přístup a 11,1 % totální komunikaci s přechodem k bilingvismu (viz graf 1). Ředitelé některých škol uvedli, že na jejich škole je realizováno více systémů vzdělávání.”(Langer 2006, s. 191 – 192)

V současné době se k bilingválnímu vzdělávání hlásí čtyři Základní školy pro sluchově postižené v České republice (Praha – Ječná, Praha – Holečkova, Brno a Hradec Králové)

V dnešní době vypadá bilingvismus v různých státech Evropy různě. Otázkou je, jak konkrétně má bilingvismus u sluchově postižených v České republice vypadat. Zůstává zde mnoho nevyjasněných otázek, na které prozatím nebylo dostatečně zodpovězeno.

Podle mého názoru jde každému odborníkovi věnující se profesi týkající se sluchově postižených dětí, učitelům sluchově postižených dětí, občanům z laické veřejnosti zabývajícím se touto problematikou i rodičům sluchově postižených o nejlepší způsob vzdělávání těchto dětí. Každý má jiné zkušenosti, z kterých vychází. Měli bychom mít na mysli, že jde především o naplnění společných cílů jak ve vzdělání, tak ve výchově s bráním ohledů na typ a stupeň jeho postižení a individualitu dítěte.

II. PROCES OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ

1. VÝVOJ TERMINOLOGICKÉHO OZNAČENÍ ČTENÍ

Budeme-li se zabývat terminologickým označením čtení, dostaneme z historického hlediska mnoho odpovědí. Jedním z termínů je například *prvopočáteční čtení a psaní*. Autoři Křivánek, Wildová (1998) uvádějí, že se tento termín objevil v názvu „Školky“ J.V.Svobody. Název Svobodova díla byl „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věčnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s uvedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstounky a rodiče“ – znovu bylo vydáno v publikaci „Školka Jana Svobody. Vyučování malých dětí z roku 1839“, Praha, SPN 1958.

„Ve 20. a 30. letech převažoval pro učení čtení v 1. ročníku název *elementární čtení*. Setkáváme se s ním v řadě knih a článků. Jmenujme alespoň některé z nich: V roce 1930 vyšla kniha Josefa Kubálka „O metodu elementárního čtení“. O tři roky později se s termínem setkáváme v metodické příručce Josefa Korejse a Jana Nováka, kterou napsali k čítance „Sluníčko“, tzv. „Elementární čtení a psaní metodou celků“. A ještě na konci třicátých let se objevuje termín elementární čtení v nadpisu článku Jana Vaňka v časopise Psychologie.

Termín *prvopočáteční čtení a psaní* se užíval po roce 1945 v názvu didaktiky výuky čtení a psaní v 1. ročníku. Byla zde zřejmě snaha po odpoutání od německé terminologie „Elementarlesen“. Na prosazení názvu měl patrně hlavní zásluhu Jan Kocourek, který tuto disciplinu na pedagogické fakultě UK v Praze zakládal. Používáme-li termín didaktika prvopočátečního čtení a psaní, navazujeme zde tedy na téměř padesátiletou tradici discipliny, která jako disciplína vysokoškolská vznikla teprve po založení pedagogických fakult.“(Křivánek, Wildová, 1998, s.6)

Některé děti na počátku školní docházky dovedou číst a psát lépe či alespoň trochu některá písmenka. Z toho důvodu nemůžeme mluvit o „prvních počátcích“ ani „elementech“.

Čtení je když...

Čtení může být jak zdrojem informací, tak i formou odpočinku. Mnoho dětí vstupuje do „boje s písmenky“ s původní touhou, očekáváním, představou a hlavně s kladným vtahem, který se může v průběhu a vývoji čtení proměnit v negativní postoj ke čtení. Naším

hlavním cílem by tedy mělo být, dětem čtení zpříjemnit i přesto, že během procesu získávání schopnosti čtení se dítě setká s komplikacemi nebo mu je z různých příčin znemožněno. Jednou z příčin, která může dítěti čtení znepříjemnit je specifická porucha schopnosti recepce psaného textu, která se nazývá dyslexie, úplná schopnost číst pak alexie. (více o dyslexii v kapitole Problematická místa ve čtení). U sluchově postižených dětí není diagnostika dyslexie nijak jednoduchá, jelikož je zvládnutí jazyka limitováno především jejich sensorickými předpoklady.

V odborné literatuře najdeme mnoho vymezení pojmů čtení, čtenářství, četba apod. Všechny tyto termíny jsou si v běžném užívání velmi blízké, a tím i vzájemně zaměnitelné. Například doktorka Souralová uvádí, že „o čtení můžeme hovořit pouze tehdy, když je dítě schopno přečíst každé slovo, tedy i to, které předtím nikdy nevidělo.“ (Souralová, 2002, s.5). Rozhodla jsem se vybrat z interpretů a pojmy vysvětlit. Terminologii uvádím podle Trávníčka (2008, s. 35-36), neboť jeho rozdělení a vysvětlení mi přijde z praktického hlediska nejpřehlednější:

Čtení = mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování, čas věnovaný knihám, základní aktivita související s knihami, socio-kulturní dovednost (gramotnost).

Čtenář = ten, kdo deklaruje, že čte (knihy), ten jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení, duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).

Četba = více než základní (mediální aktivita zaměřená na knihy. Aktivita, která vykazuje vlastní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. Jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.

Čtenářství = pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací. Plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.

Čtenářská gramotnost = funkční porozumění psanému textu. Jde o kritérium, které se testuje v pravidelných zkoumáních PISA (The Programme for International Student Assessment /Program mezinárodního hodnocení studentů/), jež je organizováno společenstvím nejvyspělejších zemí světa (OECD): „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

1.1. Funkční gramotnost

Aktuální výzkum ovládnutí čtení a psaní se setkává s termínem *funkční gramotnost*. „Funkční gramotnost rozumíme efektivní využívání psaných/tištěných informací. Základem funkční gramotnosti je gramotnost formální, osvojení si elementárního čtení a psaní, tj. dovednosti rozpoznávat jednotlivá písmena, skládat je do slov a slova do vět.“ (Komorná, 2008, s.10) Z hlediska funkčního čtení musí být člověk schopen nejen přijímat textové informace, ale především je účelně využívat, tzn. analyzovat a hodnotit informace získané samostatným čtením písemných materiálů, vztahovat získané poznatky ke komplexu svých znalostí a zkušeností, integrovat do něj své myšlenky nebo je odmítat, dále vysuzovat logické vztahy a souvislosti mezi jednotlivými informacemi atp. (Komorná in Info-Zpravodaj, 2007)

„V současné době se objevuje i další nový termín : Druhotná gramotnost či sekundární gramotnost. Tou se rozumí zvládnutí zacházení s počítačem. Přitom počítač nejenže vyžaduje zvládnutou dovednost čtení, ale také je dobrou motivací pro získávání dovednosti čtení u žáků, kteří mají s osvojováním této dovednosti těžkosti.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.6) Myslím, že v době moderních komunikačních systémů, má právě čtení svou nezastupitelnou roli. S počítačem nebo mobilním telefonem už je dnes člověk v každodenním kontaktu. Díky internetu se k nám může dostat mnohem více informací, spustit jakoukoliv stránku znamená dobrovolně na sebe nechat působit reklamy. Otázkou je, jak dokáže člověk informace, které mu internet poskytuje, využít. Je schopen si vybrat správné, hledané informace s kvalitním obsahem? Dokáže kvalitu informací rozpoznat a roztrždit a s informacemi dál pracovat? Dokáže přijmout hovor na svém mobilním telefonu či přečíst si příchozí sms či dokonce odpovědět prostřednictvím sms? Novější mobilní telefony přinášejí novější vyspělejší technologie (například Bluetooth, MP3 přehrávač, fotoaparát..), k využití těchto funkcí je znova potřebná dovednost čtení. „Miliony lidí, kteří prošli základním vzděláním, projevují přitom tak nízkou úroveň zvládnutí dovednosti čtení, že tím jsou prakticky společensky diskvalifikováni. Mají nejen značně horší podmínky při hledání pracovního uplatnění, ale vůbec ve společenském životě. To již nemluvíme o bariérách ve vztahu ke krásné i odborné literatuře.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.6)

III. SLYŠÍCÍ A RECEPCE PSANÉHO TEXTU

Počátky slovního dorozumívání prostřednictvím psaného textu jsou známy již do dávných dob, stáří dochovaných písemných památek se odhaduje asi na 5000 let. Nejstarší písmo bylo obrázkové, to se postupně zjednodušovalo až do dnešní podoby. Vždy šlo o prostředek komunikace schopný zachytit určitým způsobem mluvenou řeč.

„Recepce textu je jednou ze složek řečové komunikace, pod níž si můžeme představit celý komplex jevů, mezi něž počítáme produkci řeči nebo textu (od záměru produktora přes výběr komunikačních prostředků až po její zvukovou nebo grafickou formu), společenské aspekty řečové komunikace, mentální předpoklady jedince, text jako výsledek produkce řeči a východisko její recepce, situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace a také komunikační normy.“ (Nebeská, 1992, s.39)

„Pro psychické procesy, které probíhají při recepci textu, je nezbytný určitý soubor dosavadních znalostí a zkušeností účastníků dorozumívání, označovaný jako **kompetence**. Obsahem tohoto souboru jsou především:

- **znalosti jazykové** (tzv. gramatika a lexikum příslušného jazyka), znalost prostředků prajazykových a neverbálních,
- **znalosti věcné** (encyklopedické),
- **znalosti interakční**, které zahrnují schopnost prostřednictvím adekvátních jazykových prostředků identifikovat záměr autora, znalost komunikačních norem, metakomunikační schopnosti a znalost globálních textových struktur,
- **znalosti strategické**, spojené se schopností postupně vybírat z jazykového, věcného a interakčního souboru znalostí vhodné prostředky,
- **speciální znalosti**, využívané při propojování poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, které pomáhají odhalit autorův záměr (co svými slovy myslel).“ (Hoffmannová in Suralová, 2002, s.7-8)

1. ČTENÁŘSKÁ OBDOBÍ

V této kapitole se budu zabývat rozdělením vývojových etap schopnosti rozvoje čtení. Rozvoj schopnosti čtení je vymezen do dvou období.

1.1 Předčtenářské období

„Počátky pěstování vztahu k literatuře a výchovy slovesným uměním hledejme už v rodině.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.122) V tomto období dominuje poslech mluveného slova nad čteným. Knihy a čtení (resp. předčítání) jsou zdrojem poznání, ukázkou vyjadřování a používání jazyka a zdrojem komunikace mezi rodičem a dítětem. Až v mateřské škole se dítě setkává s koncipovanou literární výchovou. Učitelky mateřských škol vybírají nejvhodnější literaturu z velkého množství nabídky četby určené dětem předškolního věku na základě zkušeností s dětmi a s ohledem na věk, individuální zvláštnosti a schopnosti dětí. Prostřednictvím literatury potom ovlivňují postoje, dovednosti a vědomosti dítěte a rozvíjí jeho osobnost.

1.2 Čtenářské období

U slyšící populace je cílené vnímání psaného textu situováno do období vstupu do školy, tedy kolem šestého roku dítěte. V tomto období je všeobecným předpokladem určitá vyzrálость centrální nervové soustavy, kdy dítě má již vytvořen základní vzor vztahů, jeho možných kombinací a asociačních struktur. „Slyšící dítě má v období kolem šestého roku již vytvořen určitý *mentální slovník* prostřednictvím akusticko-kinestetické formy řeči. Nejprve se tedy naučilo mluvit a až na vyšším vývojovém stupni si začíná pro slova vytvářet optické značky, učí se číst a psát. Psaný text pro ně představuje pouze jinou formu sdělení, to znamená, že se učí číst slova, která již zná.“ (Souralová, 2002, s.9)

Mentální slovník se vytváří recepcí psaného textu, buď prostřednictvím analýzy a syntézy jednotlivých jazykových kódů nebo globálním způsobem, souvisí se stupněm motorického, kognitivního, sociálního a zejména verbálního vývoje.

„Výzkumy čtení dvou a tříletých slyšících dětí prokázaly, že děti v této věkové kategorii mají určitou schopnost a předpoklady pro osvojení čtenářských dovedností. Nejsou-li však

vystavovány psanému textu a záměrně v jeho recepci cvičeny, postupně tyto dovednosti do šestého roku ztrácejí.“ (Souralová, 2002, s.9)

Výzkumy pak také potvrdily i teoretický předpoklad, že začít se v tomto věku učit číst mohou i nezralé děti a že právě systematickým vnímáním psaného textu se akceleruje i jejich jazykový a řečový rozvoj. Při pravidelném každodenním cvičení, které je doprovázeno vhodnou motivací, je možné zkrátit dobu učení čtenářským dovednostem tak, že již v předškolním věku (asi kolem čtvrtého roku) mohou děti dosáhnout takové rychlosti a plynulosti čtení, jakou dosahují žáci na konci druhé třídy základní školy. (Liška in Souralová, 2002)

2. DIDAKTIKA ČTENÍ

Výuka čtení se stala potřebnou hned po vynalezení písma. Zkušenosti se pak předávali z generace na generaci následující a tak prošla výuka čtení složitým vývojem. Nedokážeme určit, která z metod vyučování čtení je nejlepší, neboť žádné dítě není duševními a tělesnými dispozicemi stejné, není tedy ani metoda, která by univerzálně vyhovovala všem.

2.1 Přehled vyučovacích metod

Autoři Křivánek, Wildová (1998) rozdělují metody na syntetické a analytické. Syntetické metody dělí na slabikovaní a hláskovací, přičemž mezi hláskovací řadí metody náslovných hlásek, m. fonomimickou, m. skriptologickou, m. genetickou a metodu normálních slabik. Mezi metody analytické řadí analyticko-syntetickou metodu, m. normálních slov, m. globální. A navíc uvádějí metodu analyticko-syntetickou zvukovou.

Jiná autorka, Santlerová, dělí metody pouze na syntetické a analytické. Mezi syntetické řadí metodu slabikovaní, m. hláskovací, m. skriptologickou, m. náslovných hlásek, m. fonomimickou, m. normálních slabik a metodu genetickou stejně jako Křivánek, Wildová. Navíc však uvádí ještě metody: fonetickou, Petrákovu a slabikovou metodu souhláskovou. Mezi analytické řadí Jacototovu (aneb metoda analyticko-syntetická u Křivánka, Wildové), metodu normálních slov a globální metodu. Zvláště potom vysvětluje metodu analyticko-syntetickou.

V odborné literatuře najdeme popisy metod syntetických, postupující od nejjednoduššího ke složitějšímu, tedy od hlásky ke slabice, od slabik ke slovům. Najdeme ale i metody postupující právě naopak, metody analytické. A samozřejmě také metody

kombinující obě předešlé metody, tzv. analyticko-syntetické. Nyní se pokusím vysvětlit jednotlivé metody podrobněji, neboť se jedná o metody (nebo kombinace metod), které se používají i dnes při výuce čtení na českých školách.

2.1.1 Metody syntetické

Metoda slabikovaní je nejstarší metodou, kterou se žáci učili číst. „Podle písmenkové metody se děti nejprve učily nazpaměť abecedě od začátku až do konce i pozpátku, učily se pojmenovávat písmena a jejich tvary. Když žáci zvládli tuto první etapu, učili se číst po slabikách. Nejprve pojmenovávali jednotlivá písmena a pak vyslovovali celou slabiku (např.: slabika cha se četla: cé-há-a = cha).“ (Santlerová, 1995, s.7)

Metoda hláskovací sváděla dlouhý boj s metodou slabikovaní. „Děti se již neučily názvům /jménům/ písmen, ale jen „zvukům“, hláskám.“...Obtíž nastávala při spojování hlásek do slabik. I když toto již sice nebylo pro žáky tak těžké a nesrozumitelné, jako byl postup podle metody slabikovaní, museli žáci řešit problém, že oddělené vyslovování souhlásky se samohláskou není totožné s vyslovením slabiky“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.11)

Metoda náslovných hlásek využívala první hlásky ve slově (tzv. hlásky náslovné). Při výuce čtení se využívaly tzv. nápovědné obrázky, které napovídaly první písmeno slova. „Tento postup byl jednodušší u slov, která začínala samohláskou /ú-úl, a-anděl/, nebo tam, kde samohláska tvořila první slabiku slova /u-uzel, ucho, A-Alík, I-Ivan/. Obtížnější však bylo izolování náslovných hlásek ze slov, která začínala otevřenou slabikou typu souhláska – samohláska.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.12)

Metoda fonomimická (neboli *metoda normálních hlásek*) vycházela ze samostatných hlásek v lidské řeči. „K izolování hlásek byly vybírány takové hlásky, které se mohou vyskytovat samostatně, jako např. citoslovce. Mohly to být skutečné výrazy citů /á-kytička pěkně voní, í – dítě se spálilo nebo se píchlo, dostalo injekci a křičí „í“/. Mohly to být zvukové projevy zvířat/ husa syčí „ssss“, pes vrčí „vrr“, vítr fičí nebo foukáme „fff“, moucha bzučí „zzz“.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.12)

Metoda skriptologická spojuje učení čtení písmena s jeho psaním. Žáci dodržují postup, že opisují písmeno učitelem napsané na tabuli, vyhledávají toto písmeno mezi jinými písmeny a sami opisují. Postupně se učí i dalším písmenům, která spojují do slabik. Při spojování slabik postupují stejně jako při vyvozování písmen.

Metoda genetická (neboli zapisovací) je určitým přestupem k metodě globální. Vede žáky zkrácenou cestou vývojem písma od prvních začátků, kdy člověk používal ke svému vyjadřování myšlenky kresby, symboly až po dnešní písmo. „Podle genetické metody se žáci naučí v období průpravného čtení číst a psát písmena velké tiskací abecedy, píšou hůlkovým písmem ve formě zkratk (A. – Anička). Každé písmeno s tečkou je znakem určitého spolužáka nebo známé osoby. Později až učení dospěje k izolaci hlásek, abstrahuje z těchto jmen první hlásku a stane se znaménkem hlásky (bez tečky).“ (Santlerová, 1995, s.14)

Metoda normálních slabik je původní česká metoda, která vznikla proto, aby řešila problém čtení při spojování izolovaných písmen do čtení slabik jako celků. „Slabiky byly napsány velkým hůlkovým písmem. Žáci říkali slova po slabikách, potom jim spojil učitel zvukovou podobu první /“náslovné“/ slabiky se slabikou napsanou. Po zvládnutí čtení prvních slabik bylo možno přikročit k jejich analýze na písmena na základě porovnání písmen v grafické podobě slabiky a hlásek v její zvukové podobě.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.14)

2.1.2 Metody analytické

Analyticko-syntetická metoda (dle Křivánka, Wildové) **aneb Jacototova metoda** (dle Santlerové) je založena na učení se jedné celé větě, která se postupně rozkládala na slova, poté následoval rozklad slov na slabiky a končí u pojmenování písmen.

Metoda normálních slov na předchozí metodu následuje. „Východiskem pro analýzu na písmena a na hlásky nebyla již věta, ale vycházelo se v dané lekci z jednoho slova. V průběhu školního roku se probrala zásoba slov, na nichž se žáci naučili znát všechna písmena, obvykle se pracovalo zpočátku s psacími písmeny.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.15)

Metoda globální spočívá v tom, že se dítě učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. „Zrak sdružuje každou představu se zvukem a s obrazem tištěného slova, jímž se tato představa vyjadřuje. K tomu postačí celkový obraz slova.“ (Křivánek, Wildová, 1998)

„Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie (Gestaltpsychologie), podle níž vnímá čtenář celky, jímž jsou části a prvky podřízeny. Proto globální metoda vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedoručí vlastním vývojem k rozboru.“ (Santlerová, 1995)

Výuku globální metodou rozdělují autoři Křivánek, Wildová a Santlerová na pět etap:

1. Období přípravy

Souvisí s přípravou dítěte na vyučování čtení. Provádějí se cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, mluvní cviky, vypravování podle obrázků, předčítání, vzbuzování zájmu o čtení apod.

2. Období pamětné

Žáci si během několika měsíců zapamatovali několik desítek slov jako celků. Nemuseli přitom znát tedy ani jediné písmenko. Výuka psaní byla odsunuta na 2.pololetí, aby nepodporovala rozklad slov na jednotlivá písmenka. Postupně se přidávali krátké věty. Častým opakováním si žák zapamatoval obraz tištěného slova.

3. Období analýzy

Žáci se učili rozpoznávat jednotlivá písmena, ale i části slov (např. předpony, přípony, koncovky). Seznamují se s písmenky malé i velké tiskací abecedy.

4. Období syntézy

Žáci se učí číst nová slova, která se skládají ze známých částí. Učí se prostřednictvím hry (doplňovačky, přesmyčky, tajenky, hry se slovy atd.)

5. Období výcviku čtení (také období zdokonalování čtení)

Zjišťují se individuální odlišnosti žáků ve čtení. Probíhá docvičování, cvičí se čtení obtížnějších slov, zpřesňuje se znalost abecedy.

2.1.3 Metoda analyticko-syntetická

V této metodě se 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. Systém vyučování čtení metodou analyticko-syntetickou byl podrobně rozpracován kolektivem pod vedením J.Hřebejkové (Hřebejková in Santlerová, 1995). Elementární výcvik je rozvržen do tří etap.

1. Etapa jazykové přípravy žáků na čtení

Žáci poznávají souhlásky s, l, m, p, a samohlásky a, e, i, o, u, a to dlouhé i krátké. Cvičí se analýza a syntéza slabik složených z těchto hlásek. Slabiky se pečlivě procvičují s vědomím, že jsou součástí slova. Děti se učí slabiku tak, aby ji co nejdříve vyslovovaly

naráz, aby se nevytvořil návyk artikulace jednotlivých hlásek.

2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení

V této etapě se rozšiřuje fonemický sluch, cvičí se analýza i syntéza slov. Žáci určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice, aby se předcházelo záměně a přehazování písmen. Postupně si automatizují poznávání písmen abecedy (malých i velkých, tiskacích i psacích).

3. Etapa plynulého čtení slov

Technika čtení se automatizuje, čtení je plynulejší a s porozuměním. Důraz se klade i na správný přízvuk a intonaci. V této metodě se zdůrazňuje práce se slovem. Práci se slovem představím na příkladu, čtení slova **máma**:

1. Rozčlenění slova máma
2. Provedení optické analýzy první slabiky (asociace písmen a hlásek: m, á).
3. Optická syntéza první slabiky, tj. syntéza zvukově motorická (akusticko-kinestetická) a vyslovení přečtené slabiky **má**.
4. Provedení analogického postupu při čtení druhé slabiky **ma** a spojení slabik ve slovo.
5. Spojení formy přečteného slova s jeho významem (porozumění obsahu).

(Santlerová, 1995, s.21) Se čtením písmen probíhá také nácvik psaní psacích písmen.

„Poslední výzkumy ukazují, že ne všechny děti jsou schopny se dobře naučit číst např. metodou analyticko-syntetickou. Proto je velmi nutné, aby se učitelé seznámili s různými metodami výuky čtení a psaní a ve své práci pak tvořivě přistupovali k této problematice. Od roku 1990 nejsme závislí na omezeném výběru metod. Demokratická škola dává prostor i pro rozvoj dalších metod počátečního čtení a psaní.“ (Santlerová, 1995)

2.2 Problematická místa ve čtení

Problematická místa ve čtení vznikají na základě nedostatku (nebo chybění) jedné z kompetencí jako jedné části z obsahu potřebného pro základ úspěšného čtení. V kapitole 2 o slyšících a recepci textu rozebírám jednotlivé kompetence blíže. Čtení slyšících dětí může být provázeno nemalými problémy související s rozdílnou grafickou a fonemickou podobou slova.

Vlivem četných hláskových a slabikových asimilací dítě nemusí správně

identifikovat psané slovo, které se jinak vyslovuje. Nebo slova přejatá z cizích jazyků, jejichž psaní se řídí jiným fonologickým systémem. „Také správné pochopení funkce verzálů stojících na počátku větných celků, vlastních jmen a názvů ,může činit obtíže jen v případě, kdy je vztah mezi malým písmenem a verzálem nejasný, např. u grafémů G-g, D-d, A-a. Verzály lišící se pouze velikostí (např. O-o, V-v, Z-z) nebo jen malými odchylkami (např. I-i, K-k, P-p) jsou identifikovatelné velmi snadno. Jsou-li tyto problémy překonány, nečiní slyšícím dětem porozumění významu čteného slova v počátečních obdobích žádné potíže. Stupeň porozumění pak závisí na zdokonalování v technice čtení a na celkové úrovni kognitivního vývoje dítěte.“(Souralová, 2002, s.10)

„Obtíže se čtením jsou ovlivněny vnitřními a vnějšími činiteli, z nichž některé mohou převládat. Příčiny těchto obtíží musíme hledat nejenom v žákovi samém, např. v jeho zdravotním stavu, ale též v jeho sociálním – rodinném, školním i mimoškolním prostředí.“ (Křiváček, Wildová, 1998) „Může jít o celkově nižší nadání, příčinou může být nevyhraněná dominance jedné z hemisfér, poruchy řeči, závažná vada zraku nebo sluchu a možný vliv dědičnosti. Mezi vnější činitele spadá vliv školy, způsob výuky. Velmi záleží na osobnosti učitele. Dítě převážně ovlivňuje právě rodinné prostředí, a proto obtíže se čtením mohou souviset i se zanedbanou výchovou z domova apod. Přesto je největší význam připisován funkcím probíhajícím v šedé kůře mozkové a celkovém stavu centrální nervové soustavy. Málokdy jde o jedinou příčinu neúspěchu, obvykle působí celý komplex okolností, které se vzájemně prolínají.“ (Edelsberger in Křivánek, Wildová, 1998, s.98-99)

2.2.1 Dyslexie

Čtení není závislé jen na inteligenci dítěte. „Předpokladem pro správné čtení je souhra celé řady jednotlivých základních funkcí. Především zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, v prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, dokonalého vnímání, dokonalé představivosti.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.98)

„U dětí bez dyslektických obtíží tyto základní schopnosti uspořádány do určité soustavy nebo vzorce tak, že jejich vzájemná souhra jim umožňuje se naučit číst. Z předpokladů se tedy musí stát schopnosti, které jsou teprve vnitřním psychickým podkladem pro nabytí určité dovednosti.“ (Tymichová, 1987, s. 87)

V definici přijaté Světovou federací neurologickou na konferenci roku 1968

v Dallasu, USA, se říká:

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Edelsberger in Křivánek, Wildová, 1998, s.99)

„V některých případech je čtení i s chybami překotné, jindy bez typických chyb, ale pomalé a těžkopádné. Anebo konečně dítě čte jednotlivá písmena správně, slabiky také, ale nedovede je spojit ve slova a slova pak ve větu, aby se dosáhlo určité plynulosti a rychlosti. Žáci se dopouštějí dvojitého čtení v důsledku těžkopádného skladu hlásek a slabik. Čtení a psaní je pomalé, uniká smysl textu. V 99% se dyslexie pojí s dysgrafií a dysortografií. Postižené děti především těžko rozlišují slabiky tvrdé a měkké, délky samohlásek, těžko postihují a rozlišují skupiny souhlásek apod.“ (Sovák, 1984)

3. VÝZNAM ČTENÁŘSTVÍ

3.1 Průzkum čtenářství v České republice

V roce 2007 proběhl průzkum čtenářů a čtení mezi obyvateli České republiky. „Jde o vůbec první reprezentativní šetření, které se týká čtení (knih). Průzkum byl zaměřen na populaci nad 15 let (vzorek 1551 respondentů, což odpovídá statistické chybě 2,5 %). Na jeho metodologické přípravě se podílely dvě instituce: Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR, v.v.i., a Národní knihovna ČR, v menší míře pak obě spolupracující instituce. Na základě výběrového řízení byla k realizaci samostatného šetření vybrána agentura DEMA, a.s.“ (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s.20)

Základní výsledky, které ukázal výzkum jsou:

- 83 % obyvatel České republiky (ČR) přečte za rok alespoň jednu knihu.
 - V průměru přečte obyvatel ČR za rok 16 knih (medián, tj. číslo dělicí řadu podle velikosti na dvě stejně početné poloviny, je 8).
- Nejčastěji čte několikrát týdně (23%), dále pak denně (16%), a jednou za čtvrt roku (14%).

- Četba knih věnuje obyvatel ČR denně v průměru 41 minut (medián: 30 minut), četbě časopisů a novin 30 minut, televizi sleduje 111 minut denně, rozhlas poslouchá 113 minut, video a DVD sleduje 51 minut a internetu se denně věnuje v průměru 86 minut.
- Více než čtvrtina obyvatel ČR starších 15 let (29%) nezakoupila v průběhu roku ani jednu knihu. Obyvatel ČR zakoupil v průměru v průměru téměř 7 knih (6,62) a utratil za ně 1303 Kč. (Medián je 4 knihy a 800 Kč.)
- Obyvatelé ČR získávají knihy především v knihkupectvích (14%) a prostřednictvím známých, příbuzných a přátel (13%); z dalších zdrojů jsou to knihovny (11%) a domácí prostředí (9%); v minimální míře zatím využívá nákupu přes internet (2,4%). Pětina obyvatel (20%) nebyla schopna uvést, kde knihy získává.
- Hlavním zdrojem informací o knihách je pro obyvatele ČR jejich okolí (blízcí a známí) (17%), desetina z nich si opatřuje informace v obchodech (10%), prostřednictvím propagačních materiálů (katalogů a letáků) (9%) a prostřednictvím periodického tisku (9%).
- Více než polovina obyvatel ČR si myslí, že nelze mít přehled o vydávaných knihách (27% s tím, že tento přehled mít není možné, rozhodně souhlasí, 29% spíše souhlasí).
- Průměrný počet knih v domácích knihovnách je 274 (medián: 120); pouze 1 % obyvatel uvedlo, že nemá doma žádné knihy.
- Obyvatelé ČR starší 15 let se domnívají, že největší vliv na jejich četbu mělo pro obyvatele ČR starší 15 let domácí prostředí, tj. to, že se doma četlo (15%) a že doma bylo málo knih (13%), více než šestina (16%) si cestu k četbě našla sama; desetina (10%) uvádí, že rozhodující vliv mělo to, že navštěvovali veřejnou knihovnu.
- Nejoblíbenějším místem pro četbu je domácí prostředí (22%), výraznou čtenářskou baštou je postel (17%).
- Pokud jde o čas čtení, pro obyvatele ČR nehraje podstatnou roli, zda se jedná o víkend (22%) či pracovní den (20%).
- Většina obyvatel ČR čte pouze knihy, které jsou vydávány v češtině. V uplynulém roce přešetlo 10 % obyvatel aspoň jednu knihu v angličtině, 9 % ve slovenštině a 4 % v němčině.
- Z druhů četby se největší oblibě těší současná beletrie oddechová (14%), následuje

literatura faktu (životopisy, deníky ad. – 12%), klasická beletrie (9%) a odborná literatura (8%).

- Obyvatelé ČR v mírné většině dávají u čtení knih přednost zážitku a zábavě před věděním a poznáním.
- Každý čtvrtý ekonomicky aktivní obyvatel uvedl, že čtení knih (odborných, věcných, beletrie) souvisí nějak s jeho profesním zaměřením (26%, z toho 11% velmi a 15% spíše souvisí).
- Knihovny navštívilo v průběhu uplynulého roku 40% obyvatel ČR; každý čtvrtý obyvatel (27%) v posledním roce v knihovně nebyl, ale v předchozích letech ji navštěvoval; třetina obyvatel (33%) nezavítala do veřejné knihovny ani v loňském roce ani nikdy předtím.
- Ze služeb nabízených veřejnými knihovnami se zdaleka největší oblibě těší půjčování knih (tuto službu vyhledává 97% návštěvníků knihoven), dále je to půjčování časopisů, následuje čítárna, studovna, kopírování a internet.
- U obyvatel ČR starších 15 let výrazně převažuje spokojenost se službami veřejných knihoven (79% - z toho je 30% velmi a 49% spíše spokojených).

Většina obyvatel ČR starších 15 let (83%) přečetla v průběhu minulého roku (2006) alespoň jednu knihu. Pokud porovnáme čtenáře a nečtenáře na základě výsledků výzkumu, ukáže se nám, že ve prospěch čtenáře diferencuje pohlaví (ženy), vzdělání (vyšší), povaha práce (duševní), návštěva knihoven, domácí knihovna (čím větší, tím více čtenářů), návštěva kulturních akcí, vliv rodiny, souvislost četby se zaměstnáním. Naopak ve prospěch nečtenáře diferencuje sledování TV, poslech rozhlasu, zahradničení a chalupaření.

3.2 Podpora čtenářství

V podpoře a rozvoji čtenářství má nezastupitelnou funkci knihovna. K propagaci četby a čtenářství organizuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR ve spolupráci s knihovnami akce celostátního charakteru, které usilují o oslovení širší veřejnosti. Seznam všech akcí (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s.3-4):

Týden knihoven – je pořádán od roku 1996. V prvním říjnovém týdnu představuje každoročně přes 400 knihoven uživatelům a veřejnosti své nové i tradiční služby. Během Týdne knihoven se konají stovky aktivit věnovaných knize a četbě.

Velké říjnové společné čtení (VRŠČ) – je pořádáno od roku 2003 jako součást Týden knihoven. V jeden den probíhají ve více než 100 knihovnách ve spolupráci se školami a dalšími institucemi různé formy veřejného čtení pro všechny věkové skupiny obyvatelstva. Pro každé VRŠČ je vybírán k připomenutí český spisovatel či básník., který má v daném roce důležité životní jubileum.

Světový den knihy a autorských práv – k tomuto významnému dnu, vyhlášeno UNESCO na 23. dubna, se připojují na výzvu SKIP akcemi k prezentaci knihy a podpoře četby desítky knihoven.

Den pro dětskou knihu – byl poprvé zorganizován v roce 2007 v sobotu před 1. adventní nedělí. Zúčastnilo se jej více než 100 knihoven. Akce se rázem stala populární a založila zřejmě novou tradici. Je pojednána jako den otevřených dveří knihovny a je zaměřena na propagaci dětské knihy, četby i knihovnických služeb. V knihovně probíhá především předvánoční prodej knih pro děti a různé doprovodné akce, související se čtením a knihou a určené celým rodinám (výstavy knih, dětských literárních i výtvarných prací, soutěže, dílny, dětská divadelní a hudební vystoupení, společné čtení dětí s rodiči apod.).

Březen – měsíc Internetu (BMI) – kampaň je organizována od roku 1996 občanským sdružením BMI a je primárně zaměřena na propagaci a podporu využívání internetu; v poslední době pak především na výhody, který internet přináší skupinám ohroženým sociálním vyloučením (zdravotně handicapovaní, senioři, nezaměstnaní aj.). SKIP je partnerem kampaně a knihovny se jí účastní od jejího vzniku. Kromě propagace veřejného internetu a služeb založených na využívání informačních technologií ji však využívají rovněž k propagaci literatury, knih a čtení. Navazují tak na tradiční akci Březen – měsíc knihy a ukazují veřejnosti možnosti a alternativy vzájemného propojení četby a studia v tradiční i elektronické podobě. Z jednoho březnového týdne se stává od roku 2008 speciální Týden čtení, kdy předčítání, společná hlasitá čtení a podobné aktivity v knihovnách dominují.

Noc s Andersenem – je vůbec největší akcí SKIP a jeho Klubu dětských knihoven (KDK) a zároveň největší akcí na podporu dětského čtenářství v ČR. Je organizována od roku 2001 v den výročí narození H. CH. Andersena. Každoročně stoupá počet institucí, dětí a dospělých, kteří se jí účastní. Přes 660 „spacích míst“ v několika zemích Evropy (kromě České republiky také na Slovensku, v Polsku a Slovinsku), na 22 000 dětí a 5 000 dospělých je bilance posledního ročníku. K českým knihovnám se přidávají nejen knihovny v dalších evropských zemích, ale také školy, dětské domovy, nemocnice, domy dětí a mládeže a mnohá další zařízení a organizace. Hlavní ideou je netradiční, dobrodružné a zároveň zábavné strávení

noci v knihovně při společném čtení a stovkách souvisejících aktivit.

Kde končí svět – je dlouhodobě koncipovaný etapový projekt KDK SKIP, zahájený v roce 2000. Jeho cílem je rozvíjet a podporovat dětské čtenářství, fantazie a tvořivosti a nabídnout dětem možnost aktivně a kvalitně trávit volný čas. Přibližně 100 knihoven pro děti připravuje dle společného tématického zadání literární, čtenářské, dramatické a výtvarné aktivity na lokální a regionální úrovni. Vyvrcholením těchto aktivit je Pásování rytířů Řádu krásného slova – slavnostní setkání vítězů regionálních přehlídek. Titul „rytíře“ získává vedle vybraných dětí vždy také jeden spisovatel a jeden interpret literární tvorby pro děti.

Plakáty na podporu četby – díky spolupráci s mediální agenturou Leo Burnett Advertising a dalšími firmami byla v roce 2005 vydána série tří plakátů „Přečtete si to dříve než Hollywood“. Plakáty propagují četbu provokativní formou fotografie z fiktivní filmové adaptace známého literárního díla, která degraduje původní uměleckou kvalitu na produkt masové zábavy. Fotografie je doplněna uvedenou výzvou k četbě díla. Navázat na úspěch této akce by měl projekt plakátů Čtu! zobrazujících známé osobnosti při četbě oblíbených děl (obdobu amerického projektu „Read“).

Moje kniha – již uzavřený velmi úspěšný projekt z roku 2004 – v němž SKIP hledal nejoblíbenější knihu obyvatel České republiky. Ankety se zúčastnilo na 93 000 hlasujících.

Připomínání literárního odkazu významných osobností české literatury zahajuje SKIP v roce 2008 propagační aktivitu „Česko čte Čapka“ (ČČČ). Karel Čapek je připomínán a čten ve všech výše zmíněných aktivitách, série jeho literárních portrétů je publikována v časopisu Grand Biblio.

SKIP je rovněž připraven podporovat projekty dalších subjektů týkající se čtenářství. Příkladem může být spoluúčast při udělování prestižní ceny za literaturu „Magnesia Litera“. SKIP je v tomto případě garantem ceny Litera za publicistiku. Současně aktivizuje stovky knihoven k šíření ankety o čtenáři nejlépe hodnocenou knihu uplynulého roku „Kanzelsberger – cena čtenářů“. Podobnou úlohu hraje SKIP a KDK při podpoře a realizaci ankety o nejoblíbenější dětskou knihu uplynulého roku – „SUK“, pořádané Národní pedagogickou knihovnou Komenského. Relativně novým prvkem v činnosti SKIP na poli propagace četby je spolupráce s vydavatelstvím bezplatných inzertních časopisů GRAND PRINC při vydávání měsíčníku GRAND BIBLIO, časopisu věnovaného knihám a určeného nejširší čtenářské veřejnosti. SKIP se aktivně podílí na činnosti redakční rady, ovlivňuje obsahové zaměření časopisu a organizuje také jeho distribuci prostřednictvím knihoven.

Bylo by možné uvést ještě celou řadu dalších aktivit , které probíhají k podpoře četby a čtenářství v jednotlivých regionálních organizacích SKIP (např. Odkaz Jaroslava Foglara aj.) nebo které se prostřednictvím KDK a SKIP šíří do dalších knihoven (např. Pasování prvňáčků na čtenáře, Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou apod.).

„Jednou z priorit SKIP je vzdělávání určené pracovníkům knihoven. Řada přednášek, seminářů, konferencí a dílen je věnována právě problematice četby, čtenářství, literatury: dlouhodobě koncipované cykly „Literární Šumava“, „Přes vzdělaného knihovníka ke vzdělanému čtenáři“, „Dramatická výchova v práci s dětským čtenářem“ i jednotlivé specializované semináře, z posledního období například „Děti z menšin v knihovnách – práce s romskými dětmi“ aj. Není tedy náhodou, že i celostátní konference KNIHOVNY.CZ – od internetu ke čtenářství, která se konala jako vrcholná akce v roce 2007 u příležitosti 6. valné hromady SKIP, byla významnou měrou zaměřena na otázky čtenářství.“ (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008, s.3-4)

IV. ČTENÍ U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

1. VÝZKUMY FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Gramotnost sluchově postižených dětí je pro jejich osud zcela zásadní. Prostřednictvím čteného textu získávají potřebné zkušenosti a základy veškerých informací, seznamují se navíc s většinovým jazykem. Téměř všichni sluchově postižení číst sice umí, ale čtenému textu většina z nich neporozumí. Toto tvrzení vychází ze závěrů výzkumů čtenářské gramotnosti, které byly prováděny převážně v 80. a 90. letech v zahraničí. Testování probíhalo u sluchově postižených dětí a studentů opouštějící základní či střední školy. Závěry testování ukazují negramotnost těchto dětí (čtenářské schopnosti na úrovni 9-ti a 10-ti letých slyšících dětí) . „Zvládnutí většinového jazyka – češtiny- je pro české sluchově postižené stejným problémem jako zvládnutí většinového jazyka pro sluchově postižené z ostatních zemí. Naše výzkumy v této oblasti jsou však oproti jiným zemím (např. : USA, Švédsko, Dánsko, Velká Británie) teprve na začátku.“ (Komorná, 2008, s.16)

Otázkou problematiky čtení sluchově postižených dětí ve světě, se zabývaly některé výzkumy, např.:

Již v roce 1972 publikovalo výsledky průzkumu čtenářských dovedností 17000 sluchově postižených dětí všech věkových kategorií Oddělení demografických studií Gallaudetovy univerzity. Čtenářské dovednosti sluchově postižených odpovídaly v celkovém průměru čtenářským dovednostem slyšících dětí ve věku 9 let a 2 měsíce.

V letech 1977-1977 testoval anglický psycholog R. Conrad (pomocí testu „Widespan“) čtenářské dovednosti asi 350 sluchově postižených žáků v posledních ročnících základních škol v Anglii a Walesu. Čtenářské dovednosti těchto sluchově postižených odpovídají 9 letům v celkovém průměru čtenářských dovedností slyšících dětí. Conrad zkoumal vztah mezi čtenářským věkem a velikostí ztráty sluchu a inteligencí.

Zjistil, že nedoslýchavé děti čtou lépe než děti neslyšící a rozdíl ve čtenářském věku se stabilně zvyšuje s rostoucí ztrátou sluchu. „Conrad dochází k závěru, že jestliže má dítě ztrátu sluchu větší než 65 dB a jeho IQ je menší než 90, nebude patrně číst. Na druhé straně, je-li ztráta sluchu větší než 105 dB, budou alespoň trochu číst jenom děti s vysoce

nadprůměrným IQ. Mezi lehce a středně nedoslýchavými dětmi se ztrátou do 85 dB je 25% negramotných. Mezi těžce nedoslýchavými a neslyšícími dětmi (ztráty větší než 85 dB) je negramotných alarmujících 55%.“ (Hrubý, ----, s.82)

Conrad se snažil zjistit, které z faktorů ovlivňující čtení jsou zásadní pro tak tragický výsledek. Zkoumal:

1. Bohatost slovníku – Výzkum však zásadní vliv slovní zásoby neprokázal, neboť děti znají významy každého izolovaného slova. Nerozumějí smyslu textu.
2. Krátkodobá paměť – Pokud by prokázal horší krátkodobou paměť sluchově postižených, mohlo by to znamenat, že si děti na konci věty nepamatují, co četli na začátku. Žádné velké rozdíly mezi sluchově postiženými a slyšícími dětmi se však neprokázaly.
3. Grafémy převáděné do fonémů – Slyšící děti se učí číst tak, že převádějí grafémy do fonémů, které jim připomínají slova, která již mají ve zvukové podobě zafixovaná. Oralisté tvrdí, že neslyšící děti, které se budou učit artikulovat, se musí naučit číst stejně jako děti slyšící. Orální metodou si zafixují schopnost grafém dekódovat na známý artikulační vzorec. Conrad zjišťoval, zda sluchově postižené děti, které při čtení slova potichu artikulují, čtou lépe, než ty, které to nedělají. Výsledkem byla ztráta ve čtenářském věku za slyšícími pět až šest let.
4. Malá expozice jazyka – špatně však čtou i děti nedoslýchavé, které se sluchadlem slyší prakticky všechno.
5. Výskyt špatně korigovaných vad zraku – ani to však ve výsledku nebylo klíčové.

Conradovým jednoznačným závěrem bylo, že: „Sluchově postižené děti nečtou, protože zcela selhávají v porozumění syntaxi. A v syntaxi selhávají proto, že se jim v kritickém období nedostalo žádného jazyka a došlo k vymezení neuronových struktur v mozku, které jsou pro porozumění syntaxi nezbytné. Z toho vyplývá jasný požadavek – pokud nemůžeme dát sluchově postiženému dítěti včas jazyk mluvený, musíme mu dát jiný plnohodnotný jazyk – jazyk znakový.“ (Hrubý, 1997, s.83)

V roce 1983 byly poprvé použity Stanfordské výkonnostní testy (Stanford Achievement Test, SAT) pro testování znalostí neslyšících žáků a studentů. Jeden z dílčích testů SAT je zaměřen na zjišťování úrovně čtení s porozuměním. Hrubý (1997) uvádí, že základním požadavkem bylo, aby neslyšící byli testováni stejnými testy jako slyšící. Kingová, Quinley (1985), Mühlová (1999), Hrubý (1997) se k testu také vyjadřují a z jejich zjištění vyplývá následující.

Vzhledem k tomu, že úroveň znalostí a schopností je u většiny neslyšících ve

srovnání se slyšícími stejné věkové kategorie nižší a že neslyšící respondenti představují velmi různorodou skupinu (z hlediska stupně sluchového postižení, socioekonomického prostředí, volby výchovně vzdělávacího programu apod.), způsob zadávání testů musel být modifikován. Testy byly administrovány neslyšícím takovým komunikačním prostředkem, který je v dané třídě běžný. Žáci byly navíc seznamováni s testovacími situacemi tím způsobem, že s nimi učitelé procvičovali typy úkolů, se kterými se v SAT mohou setkat. Testování se také lišilo v tom, že testy byly zadávány v nižších ročnících než u slyšících respondentů. Úroveň obtížnosti byla konkrétnímu neslyšícímu respondentovi přidělena na základě absolvování screeningového testu. Neslyšícím byly zadávány screeningové testy zvláště pro testování angličtiny a čtení s porozuměním a zvláště pro testování matematických znalostí a dovedností. Na základě výsledků screeningových testů byly neslyšícím zadávány testy z angličtiny a testy zjišťující úroveň čtení s porozuměním nižší obtížností úrovně než té, která odpovídala ročníku, který neslyšící žáci a studenti navštěvovali. V oblasti matematiky ale neslyšící dosahovali výkonů odpovídajících výkonům slyšících respondentů.

1.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti realizované v České republice

V současné době nejsou v České republice žádné standardizované testy, které by zjišťovaly úroveň čtení s porozuměním a čtenářských dovedností sluchově postižené populace. Několik výzkumů se přece jen problematice čtení zabývalo.

V roce 1990 se K. Mühlová ve své diplomové práci zabývala vytvořením metody, jejíž pomocí by bylo možné zjišťovat a hodnotit porozumění souvislému textu. Vytvořila obrázkový test speciálně upravený pro těžce sluchově postižené (tj. se ztrátou větší než 70 dB) a ověřila jej při testování čtenářských schopností 51 žáků posledních ročníků ZŠ pro sluchově postižené.

„Základem testu byl text, jehož obsahem bylo souvislé vyprávění ze života dětí. Příběh se odehrává v zimě a hlavními aktéry jsou kamarádi Pavel a Jirka, kteří jdou bruslit za město na zamrzlý rybník. Pod jedním z dětí bruslicích na ledě se prolomí led. Pavel to zpozoruje a s pomocí Jirky vytáhne dítě z vody ven. Odvedou dítě k Jirkovi domů. Tam ho osuší a dají mu horký čaj.“ (Komorná, 2008, s.19) Test obsahuje takto tématicky zaměřený text spolu s 8 dvojicemi obrázků, dále jsou v něm otázky k textu (zjišťovací, doplňovací) a otázka přiřazení názvu k textu. Test má část verbální a neverbální.

Vyhodnocení neverbální části testu dopadlo tak, že z celkového počtu 51 testovaných

žáků splnilo test velmi dobře 8 žáků (tj. 16,7 %). Tyto děti pochopily jak princip, tak i smysl textu. 15 dětí (tj. 29,4%) podalo v testu dobrý výkon, což znamená, že pochopily princip testu, ovšem při čtení jim unikly některé detaily. Dostatečně test splnilo 11 žáků (tj. 21,6 %). Tito žáci porozuměli principu testu, text pochopili jen zhruba. Jedna třetina (celkem 17 žáků, tj. 33,3 %) podala nedostatečný výkon a obrázkový test nesplnila. U této skupiny nelze přesně stanovit, zda žáci nepochopili princip testu, nebo předložený text, nebo zda platí obě varianty. (Mühlová, 1990, s.91)

Ve vyhodnocení verbální části testu (otázky zjišťovací) se ukázalo, že pouze 5 dětí zodpovědělo všech devět otázek dobře. 14 dětí se dopustilo maximálně dvou chyb. Tento výkon byl považován za dobrý. 63 % (tj. 32 dětí) zodpovědělo správně jen šest a méně zjišťovacích otázek a jejich výkon nebyl dále hodnocen. Je to zdůvodněno tím, že u tohoto typu otázek může docházet k náhodné volbě odpovědí a míru porozumění jednotlivým otázkám nelze jednoznačně určit. (Mühlová, 1990, s. 104-105)

Vyhodnocení verbální části testu (otázky zjišťovací) prokázalo, že odpovídání na otázku jedním a to klíčovým slovem, je pro sluchově postižené děti obtížným úkolem. Základem správné odpovědi bylo jednak porozumění otázce a také porozumění textu. Žádné dítě nezodpovědělo správně všechny otázky doplňovací. Průměrný výkon v odpovídání na tento typ otázek byl 47,5 %. Z výsledků hodnocení dále vyplývá, že na každou otázku odpovědělo průměrně 31,7 % dětí nesmyslně, což znamená, že každé z testových položek průměrně jedna třetina účastníků testování neporozuměla textu nebo otázce. (Mühlová, 1990, s. 109)

Hodnocení verbální části (název příběhu) ukázalo úspěšnost pouze 30 dětí. U ostatních nebylo možné stanovit, zda nepochopily, co mají udělat, nebo zda nebyly schopné požadavek splnit.

„V závěru diplomové práce autorka konstatuje, že metodu nazvanou Obrázkový test lze zjistit míru porozumění souvislému textu. Obrázkový test je pro ověření porozumění čtení u těžce sluchově postižených dětí vhodný zejména kvůli dobrému výtvarnému zpracování a neobvyklému způsobu práce s textem, které děti pozitivně motivují, dále kvůli možnosti posouzení porozumění z hlediska dějové posloupnosti příběhu a jednoduchosti vyhodnocení výsledků testu. Texty zpracované jako obrázkový test je možné využít jako pomůcku při vyučování čtení. (Mühlová, 1990, s.123)

„Zároveň však Mühlová upozorňuje na nevýhody testu, které vyplývají především

z omezení okruhu textu, na něž lze aplikovat test. Uvedenou metodu lze totiž použít jen u textů s dějovým obsahem, jež lze jednoznačně vyjádřit sérií obrázků.“ (Komorná, 2008, s.22)

V roce 1996 proběhla dotazníková akce, kdy orientační hodnocení čtení s porozuměním prováděli učitelé sluchově postižených. Porovnávali úroveň čtení daného žáka oproti ostatním žákům ze stejné třídy. Vypovídající hodnota tohoto „dotazníkového průzkumu je velmi malá, protože ve třídách, kde nečte téměř nikdo, stačí jenom málo ke špičkovému hodnocení a naopak, ve třídách, kde jsou převážně nedoslýchaví žáci bez větších čtenářských problémů, budou nároky nesrovnatelně vyšší.“ (Hrubý, ---, s.84) Sami učitelé hlásili 35 žáků (tj. 5,8 %), kteří jsou zcela negramotní. Závěry dotazníkové akce odpovídaly Conradovým závěrům v tom, že většina nečtenářů, tj. téměř 60 %, jsou žáci s nejtěžšími vadami. Conradovy závěry však podporuje i to, že nečtou ani někteří nedoslýchaví se ztrátami sluchu mezi 40 až 70 dB.

O deset let později, v roce 1997 využila Česká školní inspekce test vypracovaný K.Mühlovou při realizaci průzkumu zjišťování skutečné úrovně čtení s porozuměním u 92 žáků 9. ročníků dvanácti základních škol pro děti se sluchovým postižením. Výsledky tohoto průzkumu byly překvapivě uspokojivé, podle realizátorů šetření. Vyvraceli totiž tvrzení, že absolventi škol pro sluchově postižené nerozumí jednoduchým textům a jsou tudíž negramotní. „Takto optimistické výsledky vyplývají ze dvou skutečností. Laická a odborná veřejnost byla seznámena pouze s celkovým hodnocením čtenářských schopností, do něhož byly zahrnuty jak výsledky žáků nedoslýchavých, kteří se vzdělávali podle vzdělávacích plánů běžných škol, tak výsledky žáků neslyšících, kteří byli vzděláváni podle osnov redukovaných. Podrobnější analýza výkonů obou skupin k dispozici není (resp. Nebyla zveřejněna).“ (Komorná in Infozpravodaj, 2007) Za druhé, testování bylo založeno na porozumění poměrně jednoduchého testu.

Závěry ukázaly zjištění, že u některých „těžce sluchově postižených žáků jsou velké rozdíly ve výkonu při řešení neverbální a verbální části testu. Pracovníci ČŠI vysvětlují fakt, že tito žáci byli úspěšnější v neverbální části testu, podstatou samostatného sluchového postižení, které má vliv na to, že vyjadřování pomocí obrázků je snazší než vyjadřování slovní.“ (Kuchler in Komorná, 2008, s.24) Hrubý (1997) uvádí, že z testování vyplývají tři jasné závěry: 1. Test je příliš snadný. 2. Existuje průkazná souvislost mezi velikostí ztráty sluchu a čtením s porozuměním. Žáci se ztrátou sluchu do 90 dB neměli s daným testem žádné potíže. 3. Ohluchlí neměli s danou úrovní testu žádné potíže.

Nicméně jakkoliv byl test snadný pro většinu žáků posledních ročníků našich škol pro sluchově postižené, i tímto testem bylo zjištěno, že minimálně 16 % žáků v posledních ročnících téměř nečte. „Přitom čtenářské dovednosti nebo téměř identický pojem – gramotnost – jsou pro osud sluchově postižených dětí zcela zásadní.“ (Hrubý, 1997, s.87)

Skutečnou úroveň funkční čtenářské gramotnosti českých neslyšících se pokusila zjistit v roce 2000 ve své diplomové práci Marie Poláková. Využila některých testových materiálů ze Studie čtenářské gramotnosti. Ta u nás byla realizována ve školním roce 1994/1995 a zúčastnili se jí žáci 3. a 8. ročníků běžných základních škol. „Výzkum čtenářských schopností byl zaměřen na studenty ze středních škol pro sluchově postižené. Testování se v roce 1998 zúčastnilo celkem 40 respondentů (žáků ze ZS pro sluchově postižené v Praze-Radlicích a v Holečkově ulici a studentů SŠ pro sluchově postižené v Praze-Radlicích a SZŠ pro sluchově postižené v Berouně).“ (Komorná, 2008, s.25) Výsledky tohoto testování nebyly zdaleka tak optimistické jako výsledky šetření realizovaného Českou Školní inspekcí. Ukázalo se, že „neslyšícím činí největší potíže texty, k jejichž porozumění musí čtenář dospět prostřednictvím interakce informací z textu a vlastních znalostí a zkušeností. Může-li se při testování míry porozumění neslyšící opřít o vizuální vjem, využít strategii vizuálního srovnávání, pak je schopen dosáhnout poměrně vysoké úspěšnosti v řešení jednotlivých testovacích složek. Autorka práce však upozorňuje na menší objektivitu těch výsledků, které byly získány prostřednictvím strategie vizuálního srovnávání, neboť není vždy možné přesně stanovit, zda je správná odpověď opravdu vybrána na základě porozumění textu.“ (Souralová, 2002, s.15)

V rámci bakalářských a diplomových prací bylo během posledních let realizováno několik výzkumů vztahující se k čtenářským dovednostem neslyšících. Většinou však se zaměřením na problematiku a možnosti upravovaných literárních textů (například Souralová, 1999, Rádlová, 2003, Pečivová, 2003 aj.) nebo úpravy věcných textů pro neslyšící (například Červinková, 2001), metodický materiál využitelný při výuce čtení (Lipská, 2007).

„Je otázkou, nakolik se u neslyšících do sledované problematiky čtení promítá celospolečenský jev – všeobecná nechut' ke čtení.“ (Souralová, 2002, s.16)

Myslím si, že je naprosto nezbytné ověřovat úroveň funkční gramotnosti, znalostí a vědomostí sluchově postižených na základě stejných měřítek jako u slyšících. Většina sluchově postižených sice dosáhne horších výsledků než slyšící, ale jedině tím, že poznáme skutečný stav vzdělanosti a gramotnosti sluchově postižených, můžeme ukázat směr, kterým by se mělo zaměřovat vzdělávání sluchově postižených a absolventi škol pro sluchově

postižené dokázali úspěšně obstát v dnešní společnosti. Suralová, 2002 vyzdvihuje nemalou roli mediálních prostředků, kde „dochází k vizualizaci informací, neslyšící mohou komunikovat prostřednictvím počítačových systémů, e-mailů, textových zpráv mobilních telefonů a podobně.“ „Možnost domluvit se prostřednictvím psané formy mluveného jazyka (sms, e-mail...) může navíc pozitivně ovlivnit vztah neslyšících k českému jazyku a vytvořit tak různé druhy vstřícných postojů k psanému textu obecně, neboť neslyšících si na základě svých předchozích komunikačních zkušeností a většinou nezdařených pokusů o recepci psaných textů vytvořili ke čtení celou škálu negativních postojů.“ (Suralová, 2002, s.16) Tomuto tvrzení bych se rozhodně nepřikláněla, naopak si myslím, že sluchově postižení si na základě svých předchozích špatných komunikačních zkušeností nebo nezdařených pokusů budou hledat jiné cesty, například video hovory, video sdělení, kde využijí svůj přirozený komunikační prostředek, tedy český znakový jazyk.

Komorná ve své publikaci *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk* (2008, s.40) uvádí příčiny nízké gramotnosti českých neslyšících (Jedná se o shrnutí příčin nízké gramotnosti neslyšících, tedy těch osob s vadami sluchu, které ani za použití kompenzačních pomůcek nemohou vnímat zvuky lidské řeči a které sluch ztratily ještě předtím, než si osvojili mluvený jazyk.):

1. Neslyšící dítě není v kritickém období vystaveno ve svém přirozeném prostředí potřebným podnětům, které by pozitivně stimulovaly jeho jazykový vývoj. Češtinu svých slyšících rodičů (90-95% neslyšících se rodí slyšícím rodičům) totiž kvůli smyslové bariéře (nemožnosti slyšet) vnímat nemůže, s dospělými neslyšícími obvykle není v kontaktu.
2. Ve školách je pak dítě většinovému jazyku, češtině, vyučováno jako každý jiný Čech, namísto toho, aby při výuce byl zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým, cizím jazykem.
3. Ve výchovně vzdělávacím procesu navíc čeština plní roli učební komunikace, neslyšící jsou tedy vyučováni v češtině, v jazyce, pro jehož vnímání nejsou smyslově vybaveni, v jazyce, který neměli možnost osvojit si přirozenou cestou a na úrovni potřebné k tomu, aby tento jazyk v učební komunikaci mohl úspěšně fungovat.

Nepříznivé situaci gramotnosti českých neslyšících porozumíme, pokud se pokusíme pochopit teorii procesu čtení a psaní obecně. Zároveň se pokusím naznačit způsoby, jak k této nepříznivé situaci přistupovat a jak ji „řešit“.

2. SLUCHOVĚ POSTIŽENÍ A RECEPCE PSANÝCH TEXTŮ

2.1 Fáze čtení

Podobně jako u slyšících čtenářů rozdělují čtenářská období na jednotlivé fáze podle vývojových stádií rozvoje schopnosti čtení. Fáze čtení rozdělují na předčtenářskou a čtenářskou fázi.

2.1.1. Předčtenářská fáze

Toto období vytváří základy pro to, aby dítě později rádo četlo. Dítě vnímá pohádky, příběhy, vyprávění apod. převážně auditivně, prostřednictvím živého nebo reprodukováného čtení dospělých. Rodiče jim mohou příběh převyprávět prostřednictvím znakového jazyka (pokud ovládají znakový jazyk). Vůči zrakové recepci je ti ještě vizuální, zraková forma, která je dána graficko-výtvarnou a ilustrační podobou knižních útvarů a vůči zvukové recepci má u těchto dětí průvodný a doplňující charakter. Knížky pro nejmenší (leporela s obrázky, později s krátkými příběhy a základními říkadly) mají jeden společný znak a to relativní nadřazenost obrázků nad textem. Obrázkové knihy zprostředkovávají dětem nejzákladnější informace a poznatky o světě. Čtení v této fázi je pro dítě velmi prospěšné, neboť se dítě začíná učit chápat, co je to vlastně čtení. Začíná chápat, že knihy jsou vlastně zdrojem informací a zábavy. Informace zábava jsou důvodem, proč se děti učí číst. Zároveň se učí, jak s knihou zacházet. Dítě se učí klást otázky, interpretovat přečtené a chápat nové myšlenky. Rozvíjí svou představivost a smysl pro fantazii. A v neposlední řadě se učí vnímat literaturu a umění všeobecně.

Přechod od čtení obrázků k vlastnímu čtení mohou usnadnit tzv. mateřské deníky (více k mateřským deníkům ve čtvrté kapitole: Rozvoj čtenářství u sluchově postižených). Vaněčková (1996) doporučuje věnovat se s dětmi předčtenářské přípravě již v předškolním věku prostřednictvím nejrůznějších sluchových a zrakových cvičení, cvičení na posilování zrakové paměti, trénování očních pohybů, cvičení na orientaci v prostoru a hry s písmeny.

2.1.2. Čtenářská fáze

V této fázi se mění komunikační situace. Dopředu se dostává recepce vizuální anebo vizuálně-auditivní na úkor recepce auditivní. Příjemce se dostává do přímé komunikace s literárním dílem, ustupuje zprostředkovaná recepce, jako tomu bylo v předchozí fázi.

Speciálně pro čtenářskou fázi jsou vytvořené strategie S. Malika (někdy nazývané také jako Hádavé čtení), které je potřebné naučit děti využívat:

- přeskoč slovo, pokračuj ve čtení a později se ke slovu vrať
- přečti si větu nebo odstavec
- přečti si další větu
- hádej, i hádání musí mít nějaký význam (souvislost)
- porovnej otázku
- podívej se na kořen slova, má nějakou příponu, předponu
- zakryj slovo, dává ti více významů, který z nich je správný v dalších souvislostech (Tarciová, D., Tlčíková, L., 2000).

2.2 Cíle čtení

Dítě se sluchovým postižením potřebuje číst mnohem víc než dítě slyšící. „Základní (formální) čtení chápeme jako *„dovednost dekodovat grafický záznam – rozeznávat písmena a jiné grafické značky a identifikovat informaci, kterou nesou, tj. hlásky, které označují“* (Šebesta in Komorná, 2008, s.12). Základní čtení můžeme ztotožnit se základními složkami interpretačního procesu (tedy s vnímáním a identifikací znakových jednotek utvářející text), proces čtení s porozuměním můžeme zjednodušeně označit jako vlastní interpretační složku recepce textu.“ (Komorná, 2008, s.12) První z cílů četby je obecný, kdy hlavním úkolem čtení je porozumět psanému textu a získat tak nové zkušenosti a kulturní podvědomí. Druhým cílem je rehabilitační, kdy čtením nahlas si dítě zlepšuje svoji výslovnost, rozšiřuje si svoji slovní zásobu a poznává nové gramatické jevy. Třetím cílem je cíl sociálně – adaptační. Dítě se sluchovým postižením, které je odkázané na odezírání, má ztížené možnosti mimovolného učení sociálním dovednostem. Neví, jak se utvářejí vztahy mezi lidmi, nerozumí řadě událostí, situací, konfliktů a tím pádem je neumí ani řešit. V četbě tak může nalézt alespoň určité modelové situace a jejich rozborem může dítě dojít k pochopení toho, co je správné chování a proč je správné.

2.3 Komponenty čtení

Jedná se především o čtenářský proces (s porozuměním textu) a čtenářský produkt.

2.3.1. Čtenářský proces

První etapa čtenářského procesu (zpracováno podle americké studie Zásady výuky čtení a psaní uváděné v Program at Model Secondary School for Deaf) tzv. „předčtení“ zahrnuje přípravu studentů před čtením textu. Je součástí hodiny čtení, bývá velmi často zkrácena nebo úplně vynechána. V této etapě se studenti soustředí na důležité údaje v textu, nikoliv na přípravu slovní zásoby. Pokud by se příprava zaměřila na slovní zásobu, mohlo by to bránit vývoji schopnosti pochopit nová slovíčka skrze kontext. Výzkumy (Hansen, 1981, Hansen, Pearson, 1983, Omanson, Beck, Voss, McKeown, 1984) ukazují, že příprava zaměřená na základní znalosti zvyšuje pochopení smyslu celého textu a navíc posílením základních znalostí rozšiřujeme jejich dosavadní znalosti. Výzkumy ještě ukazují, že studenti neumí najít souvislosti k základním znalostem, zvláště ve školním prostředí. Předčtecí etapa by měla sloužit převážně jako motivace studentů ke čtení, jako pomoc najít cestu studenta ke čtení tak, aby viděl ve čtení význam a smysl.

„Podle Macurové se úspěšné čtení opírá o několik důležitých předpokladů, bez nichž by se schopnost čtení mohla jen velmi obtížně rozvíjet:

- čtenář by měl být smyslově vybaven tak, aby byl schopen vnímat materiální nositele jazykového znaku – písmena, mezery mezi řádky, odstavce, tedy zvládnout optickou analýzu slova,
- čtenář by měl být schopen rozpoznat výrazy, které nesou nějaký význam a identifikovat jejich význam lexikální a gramatický,
- na základě své zkušenosti se světem by měl být čtenář schopen přiřadit význam celému textu.“ (Macurová in Souralová, 2002, s.12)

Čtenářský proces je velmi komplexní. Podle P. C. Burnsa, B. D. Roa a E. P. Rossa musí být dítě při čtení schopné:

1. postřehnout skupinu symbolů ještě před samotným čtením – sensorický aspekt
2. interpretovat to, co čte jako symboly slov – percepční aspekt (psycholingvistická činnost)
3. sledovat lineárně logické a gramatické vzory napsaných slov – sekvenční aspekt (musí vědět, jakým směrem čtení jde – oční regres, tj. vracení se k určitým slovům, čím více jich je, tím méně plynulé je čtení)
4. zpětně rozpoznávat slova směřující k významu daných slov – zkušenostní aspekt
5. poznat souvislosti a ohodnotit materiál – myslící aspekt (určitým způsobem se stávat ke čtení kritickým, hodnocení čtení, je to reálné...)
6. zapamatovat si, co se naučilo v minulosti a přidat k tomu nové myšlenky a fakta – učící se

aspekt (získání dalších poznatků do dalšího života)

7. poznat spoje mezi symboly a zvuky, mezi slovy a tím, co reprezentují – asociční aspekt (spojení mezi písmeny a předmětem)

8. pojednávat o osobní zainteresovanosti a postojích na základě čteného textu – afektivní aspekt

Podle studie uváděné v Program at MMSD (Model Secondary School for Deaf) ve Washingtonu, D. C. jsou při výuce čtení sluchově postižených využívány čím dál více „zjednodušené“ texty. Tuto teorii můžu potvrdit i zkušenostmi z praxe. Nicméně americká studie také uvádí potřebu, učit žáky a studenty postupům, jak porozumět již existujícím materiálům, namísto výměny čtenářských materiálů za „zjednodušené“. Studenti mohou porozumět textu tím, že jsou připraveni před samotným čtením a tím že užívají strategie, které se zaměřují na pochopení smyslu během čtení.

2.3.2. Porozumění textu

Recepce textu znamená přijímání informací s vnitřním zpracováním čteného. Při recepci textu dochází k procesu, kdy čtenář odlišuje jednotlivé grafické prvky textu, tzn. písmena, slabiky, slova, mezery mezi slovy, velikost písma atd. a současně těmto prvkům přiřazuje významy. Rozumění textu a jeho zapamatování by mělo jít vždy současně. Při recepci je důležité a nezbytné dosavadní zkušenosti a znalosti čtenáře. Tyto zkušenosti bývají v odborné literatuře nazývány jako kompetence, předpokladová báze, mentální reprezentace nebo schémata. „Součástí souboru znalostí nezbytných pro úspěšnou produkci a recepci vedle dosavadních spojených s mechanickým čtením i psaním (schopnost rozeznávat a reprodukovat grafické značky textu) jsou:

1. znalosti jazykové, jazyková kompetence (znalosti slovní zásoby a gramatiky – morfologie a syntaxe – jazyka, tedy jazykových jednotek a pravidel jejich spojování, znalosti frazeologie daného jazyka), dále prostředky prajazykové (např. intonace, síla hlasu, tempo mluvy, její rytmus, frázování atp.) a neverbální.

2. znalosti věcné, encyklopedické, znalosti světa, především pak znalosti a zkušenosti čtenáře s tématem textu.

3. znalosti interakční, důležité pro to, aby si partneři rozuměli:

a) znalosti ilokuční: schopnost mluvčího/autora spojit se svým záměrem adekvátní jazykové

prostředky, na straně adresáta jeho schopnost záměr autora identifikovat.

b) znalosti komunikačních norem, principů (myšleno: vystihnout důležité informace, srozumitelnost, přesnost, jednoznačnost apod.)

c) znalosti metakomunikační, tj. schopnost autora svůj projev organizovat a členit, na straně adresáta schopnost prostředky organizace a členění textu identifikovat a správně je interpretovat

d) znalost textových struktur, tj. znalosti a zkušenosti čtenáře s tím, jak jsou organizovány texty různých typů (např. jinak je vystavěno například vyprávění, jinak popis nebo výkladový text aj.).

4. znalosti strategické spojené s produkcí textu, tj. schopnost vybírat z výše uvedených „zásobníků“ znalostí prostředky s ohledem na adresáta a vývoj (komunikační) situace.

5. speciální znalosti (též strategické povahy) **využívané při recepci a interpretaci textu** – „Adresát opakovaně odhaduje, posuzuje komunikační situaci i sociální kontext, partnera, poměr svých a jeho předpokladů, vytváří si určité hypotézy a s tímto spojeným očekáváním stále porovnává výsledky své interpretace. Při ní propojuje poznatky z textu a vlastní znalosti zkušenosti. Interpretace probíhá postupně a vlastně cyklicky. Stále do ní zapojujeme další a další znalosti zkušenosti s narůstajícím textem narůstá i kontext a jsme schopni za doslovným významem, za tím, co bylo řečeno, napsáno, odhadovat autorův záměr, to, co autor svými slovy myslel“ (Hoffmannová, 1997, s.105).“ (Komorná, 2008, s.10-11)

2.3.3. Čtenářský product

„Produktem čtenářského aktu je komunikace ve smyslu porozumění myšlenek, které jsou vydávané v novinách určitým dopisovatelem. Komunikace je podložena porozuměním, které je způsobeno všemi aspekty čtenářského procesu. Zručnost poznání slov a sdružení aspektů čtenářského procesu je důležité, ale porozumění do sebe zahrnuje více než dekodování symbolů a zvuků. Čtenář nevyhnutelně potřebuje odvozovat význam z tištěného textu.“ (Kubešová, 2002, s.52)

2.4 Metody čtení

Na rozdíl od dětí slyšících, kdy jde při výuce čtení především o zvládnutí vztahů mezi mluvenými slovy, které děti znají a ovládají, a mezi slovy psanými, u sluchově

postižených dětí nejde jen o zvládnutí techniky čtení. Zvládnutí techniky čtení je pouze prostředkem analytického vnímání slov. Je hlavní podmínkou pro vytvoření slovní zásoby a osvojování řeči na širokém poznatkovém základu. Vyučování technice čtení tady záleží především na volbě metodických postupů a prostředků. Podle Krauhulcové (2002) má výuka čtení dvě složky:

1. osvojení si techniky čtení
2. pochopení obsahu čteného slova.

Metodám výuky čtení jsem se věnovala v druhé části diplomové práce podrobně. Nyní u každé metody vysvětlím specifika, která si nesou při výuce čtení u sluchově postižených. Tato specifika určují i věkové období, kdy se jednotlivé metody mohou ve výuce čtení objevit. Rozdělení metod výuky čtení podle odpovídajících věkových období uvedla Krauhulcová (2002):

- osvojování psané podoby jazyka v předškolním období globálním čtením
- analyticko – syntetické čtení a psaní ve výukovém procesu sluchově postižených
- problematika čtení sluchově postižených z hlediska celoživotního vzdělávání

2.4.1 Globální metoda

Globální metoda při výuce čtení dětí sluchově postižených vychází z toho, že dítě je schopné si všítipit grafický celek podobně jako si dítě slyšící vštipuje zvukový celek.

„Neslyšící děti se globálním čtením učí poznávat grafickou podobu slova jako celku, méně je zde věnována pozornost rozkladu slova na jednotlivé morfémy nesoucí gramatický význam, tak důležitý pro pochopení syntaktických a paradigmatických vztahů v českém jazyce.“ (Souralová, 2002, s.13)

„Globální vnímání napsaného slova je pro malé dítě snadné. Dítě poznává slova jako signály a prostředky pojmenování již před tím, než si osvojí jejich hláskovou podobu.“ (Krauhulcová, 2002, s.212) Potíž může nastat v tom, že si dítě zapamatuje první dvě nebo tři písmena a zbytek slova uhodnou. Učitel se pak může stát, že až na konci školního roku zjistí (nebo nezjistí, že dítě vůbec číst neumí. Proto se učitelé snaží tento nedostatek napravit tím, že používají prstovou abecedu, aby dosáhli správného přečtení textu. Tento postup je ale už metoda analyticko-syntetická).

2.4.2 Analyticko-syntaktická

U sluchově postižených uživatelů znakového jazyka se může jevit jako „komplikuující prvek interference tohoto vizuálně motorického systému do českého jazyka, který některé gramatické kategorie vyjadřuje především lexikálně – například kategorii času a kategorii čísla. Ve znakovém jazyce se kategorie času stanoví rámcově – po artikulaci znaku vyjadřující časový údaj jsou všechna další sdělení chápána v tomto čase až do expozice dalšího znaku reprezentující časový údaj. Také množné číslo ve znakovém jazyce nemá povahu gramatické kategorie a na rozdíl od českého jazyka v řadě případů není přiřazeno jen k podstatnému jménu, ale je prostřednictvím klasifikátoru artikulováno na verbu (slovesu) či pronominu (zájmenu), omezeně na substantivu (podstatném jménu).“ (Souralová, 2002, s.13) Při nácviu čtenářských dovedností u sluchově postižených se analyticko-syntetickou metodou postupuje podle následujících kroků (zpracováno podle Souralová, 2002, s.13-14):

1. doplňování chybějících písmen, např. k-čka, ml-ko, a složení slova z jednotlivých písmen
2. doplňování chybějících slabik, např. ma-, lo-ta, čepi- ,.... a složení slova z jednotlivých slabik
3. přiřazování pojmenování ke slovu, např. Auto – malé, krásné, staré. Pes – hodný, zlý, hnědý...
4. vytváření a chápání vět obsahující subjekt (podmět) – predikát (přísudek), např. Pes spí. Jana pláče.
5. vytváření a chápání vět obsahující subjekt (podmět) – predikát (přísudek) – objekt (předmět), např. Táta pije pivo. Máma má koláč.

Dodržujeme pravidlo užívání větných členů ve tvaru, který není ovlivňován flexí českého jazyka. Každá věta vždy na novém řádku, aby nedocházelo k přechylování na další řádek. Na začátku vět je velké písmeno a na konci interpunkční znaménko. Velikost písma je přizpůsobena věku dítěte (např. 3 roky = 3-5 cm vysoké a 3-5 mm tlusté).

Analyticko-syntetická metoda bývá velmi často doprovázena daktylem, který je považován za slovní formu řeči. Daktyl představuje jednoruční nebo dvouruční prstovou abecedu závislou na mluveném jazyce.

U každé ze zmiňovaných metod musíme dbát na to, aby čtení probíhalo s porozuměním, nikoliv o čtení mechanické, neboť naučit se číst pouze mechanicky bez porozumění, potom by chyběla člověku motivace ke čtení.

Metody používané u slyšících se převádějí do výuky čtení sluchově postižených s drobnými odchylkami a nutnými úpravami, měli bychom však hledat a zkoušet i nové, úspěšnější strategie a metody výuky zaměřené na zvyšování gramotnosti sluchově postižených. Inspirovat se můžeme v zahraničí, zejména těmi metodami a strategiemi, které jsou využívány pro výuku druhých a cizích jazyků, například strategie DARTs (Directed Activities Related to text). „Součástí DARTs jsou například různé metody, které „předpřipravují“ dítě na čtení (diskuse na dané téma před vlastním čtením, vytváření sémantických map atp.). Dalšími metodami jsou metody, které využívají možnosti srovnávat psaný většinový jazyk a znakový jazyk (např. pomocí srovnávání textů v psaném jazyce a videonahrávek se stejným obsahem v jazyce znakovém), nebo metody deníkových rozhovorů (ne mateřských deníků) společně vedených mezi žákem a učitelem. Žák a učitel spolu komunikují na jakékoli téma (přímo ve výuce, ve volných chvílích během vyučovacího dne nebo doma), jde o komunikaci interaktivní, kdy žák a učitel fungují jako komunikační partneři na stejné úrovni, vzájemně sdílejí své myšlenky, názory, pocity či komentáře a spontánně na ně reagují. Nejde o psaní na „známky“, učitel zásadně žákovy chyby neopravuje a musí plně respektovat soukromý ráz komunikace. Předpokladem pro úspěšné využití výše uvedených metod je však již mnohokrát opakovaný požadavek, a to zvládnutí znakového jazyka jak neslyšícími dětmi, tak i učiteli. Jedině díky tomuto prvnímu jazyku má neslyšící dítě možnost vybudovat si dostatečně bohatý znalostně zkušenostní základ o světě a také metajazykové znalosti (znalosti o jazyce), které může úspěšně využít při učení druhého/cizího jazyka.“ (Komorná, 2008, s.51-52)

3. PROBLEMATICKÉ OBLASTI VE ČTENÍ

Pokud dítě neslyší, nedokáže vnímat významotvorné zvuky mluveného jazyka (tzv. fonémy) a proto je nedokáže identifikovat ani vydělit, natož k nim přiřazovat písmena (tzv. grafémy). Macurová (1999) uvádí, že když se dítě se sluchovým postižením učí číst, učí se vlastně v jazyce, který nezná.

Čtenářům se sluchovým postižením nedělá problémy 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.“ (Daňová, 2008, s.17) Abychom mohli sluchově postiženému dítěti pomoci porozumět psanému textu, musíme si ujasnit, co sluchově postiženému čtenáři

dělá největší potíže.

Z doktorské práce W.Schaperova se dozvíme, že problémy při zpracování grafického projevu jsou 1. základním nedostatkem verbálních dovedností nebo 2. špatnou metodikou čtení.

Komorná (2008) uvádí, že na základě informací, které jsou v textu obsaženy, dochází ve čtenářově paměti k aktivizaci určitých typů znalostí jednak jazykových, jednak vztahující se k obsahu textu. Úspěšnost porozumění závisí na tom, v jakém rozsahu má/nemá čtenář tyto znalosti rozvinuty.

Myslím si, že jak Schaperov, tak Komorná obsáhli podstatu problému. Dříve byla metodika výuky čtení u sluchově postižených chápána jako proces více méně spontánní, vyvíjející se zároveň s jazykovými dovednostmi. V současné době se hledají cesty, vytváří se metodika, avšak problémy zůstávají v určité míře nepozměněny. Ze zkušeností můžeme říci, že problémové oblasti (**metodika výuky čtení, jazykové schopnosti a zkušenosti vztahující se k obsahu textu**) spolu úzce souvisí a prolínají se. A když k tomu přidáme názor Hudákové (1999, s.27): „Jestliže dítě vstupuje do školy (za předpokladu, že trénink čtení je záležitostí zejména prvních let školní docházky) s nedostatečnými jazykovými, komunikačními, sociálními a kognitivními kompetencemi, bude výuka čtení neuvěřitelně obtížná, a téměř zcela nebo částečně bez kýžených výsledků.“, vznikne nám celý soubor problémových oblastí, na které se musíme zaměřit, aby výuka čtení u sluchově postižených se mohla odvíjet jiným, lepším směrem.

3.1 Slovní zásoba

Většina sluchově postižených dětí má malou slovní zásobu, avšak u každého z nich se projevuje individuálním způsobem. 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. Dítě se sluchovým postižením tedy může znát pojem pro některý jev a má pro něj znak, často mu chybí znalost příslušného slova v mluveném (českém) jazyce. Stává se také to, že se děti ve škole naučí vyslovovat, číst a psát slova, jejichž význam jim není zcela jasný. Děti se tak učí z paměti něčemu, čemu ve skutečnosti nerozumějí. V dospělosti pak neumějí pojmenovat ani věci denní potřeby.

Nejčastěji se vyskytující jevy vyskytující se ve spojení sluchově postižený čtenář a slovní zásoba jsou (zpracováno podle Komorné, 2008, s. 28) :

- omezený rozsah slovní zásoby
- problém se zapamatováním si a vybavením nové slovní zásoby
- nedokážou ztotožnit význam určitého slova s odpovídajícím pojmem, i když příslušný pojem znají
- neznají pojem, k němuž určité slovo odkazuje (souvisí s omezeným spektrem znalostí a zkušeností)
- objevuje se u nich tzv. nestálost slovní zásoby (sluchově postižený je v jednom případě schopen identifikovat význam daného slova, v jiném případě však totéž slovo nepozná)
- neporozumění abstraktním pojům
- neznalost synonymních výrazů (zná jedno slovo, ale to si s jiným slovem, které znamená totéž už nespojí)
- neznají totéž slovo v různých významech
- zaměňují významy vizuálně podobných slov (slova, která obsahují stejné nebo podobné hláskové skupiny)
- nejsou schopni rozpoznat určité známé slovo v různých tvarech (to souvisí s gramatickou stavbou jazyka)
- nejsou schopni identifikovat určité slovo v různých kontextech (lexikální jednotky se nevyskytují izolovaně, ale jsou zapojeny do struktury různých vět, význam určitého slova proto vyplývá z kontextu, tj. z okolí v jakém je užito)

Ve slovní zásobě dětí se sluchovým postižením se také vyskytují disproporce v užívání slovních druhů. Krahulcová (2003) píše o tom, že v mluveném projevu užívají vysoké procento podstatných jmen. Slovesa tvoří zpočátku jen jakýsi doplněk k podstatným jménům, které se ve vyjadřování nejmenších dětí s těžkým sluchovým postižením vyskytují až ve 100%. V různé míře je sníženo také používání 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,

kteří 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. Strnadová (1999) upozorňuje na tzv. **zvukové jevy**, pro které nestačí vysvětlení ve znakovém (ani v žádném jiném) jazyce. Slyšící dítě zná zvuky ještě předtím, než pozná jejich názvy. Naproti tomu neslyšící dítě se ve škole může učit, že kvákání je zvuk, který vydává žába, že stromy šumí a voda bublá, ale nevybaví si představu tohoto pojmu.

Ani hovorové výrazy jim nejsou blízké, obdobně je tomu u homonym. Strnadová (1998) nezapomíná ani na problém, kdy čtenář nerozpozná odlišnost významu slov při změnách délky samohlásky. 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)

3.2 Gramatická (morfologická a syntaktická) stavba textů

Alena Macurová (1999, s.37) je zastánkyní toho názoru, že „gramatika češtiny pro neslyšící je daleko větším problémem než ona pořád připomínaná slovní zásoba.“

Sluchově postižený čtenář neumí pracovat s **gramatickými kategoriemi jmen a sloves** (rod, pád, číslo, slovesná osoba, čas, rod, způsob atd.) a neovládají ani způsoby **vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu** (syntaktické prostředky). Při čtení se to projeví tím, že nejsou schopni přiřadit těmto jednotkám ani celému textu jejich správný význam. Tyto problémy sluchově postižených čtenářů zřejmě pramení z nevhodného způsobu výuky českého jazyka. Vlivem neznalosti morfologie je čtenář se sluchovým postižením vystaven nemalým obtížím. Při změně koncovek se mění význam sdělení. Strnadová (1998) upozorňuje na situace, kdy čtenář se sluchovým postižením nerozpozná známe slovo v jiném tvaru, nebo mu přisoudí jiný význam, a to zejména v případě, kdy dochází ke změně kmenové hlásky. 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**. Souralová (2002) přidává, že 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.

3.3 Obrazná vyjádření

Texty obsahují různé aspekty tzn. **obrazná vyjádření, frazeologismy a idiomatické konstrukce** (přenesené významy, metafory, metonymie, přirovnání, rčení a další). Obrazné vyjádření jde napříč všemi jazykovými rovinami. Nejzřetelněji si ho uvědomujeme na rovině lexikální (slovní), výrazně však ovlivňuje kvalitu textu např. na rovině syntaktické (větné). (Komorná, 2008)

Sluchově postiženým čtenářům působí potíže obrazná vyjádření, která odkazují k vlastnostem, protože patří k těm, jejichž informační hodnota tkví mimo materiální podstatu popisovaného. Mají však svou důležitost, neboť hrají citově motivační roli a snaží se popis reality učinit zajímavější. „Snad nejobtížněji pochopitelné jsou pro sluchově postižené **frazéry** (tj. rčení, přirovnání, pořekadla, pranostiky), které se vyznačují tím, že se slova v nich spojují do neměnných nebo jen omezeně modifikovatelných slovních spojení, jejichž prostřednictvím je vyjádřen ustálený, většinou obrazný stylizovaný výrok obsahující obecně platné zásady nebo zkušenosti určitého společenství.“ (Souralová, 2002, s.22) Čechová (2000) uvádí, že se k frazérům někdy řadí i přísloví. Popisuje svá zjištění ze sledování intaktních respondentů, že i někteří z nich měli problém s porozuměním, poněvadž některé lidové frazéry upadají do zapomnění. Málo známé frazéry jsou problémem téměř pro třetinu sledovaných respondentů. Pro sluchově postižené, kteří se s frazéry v průběhu školní docházky postupně seznamují, mohou být spíše problémové aktualizovanější formy frazémů (př. *Má IQ houpacího koně* nebo *Je tuhej jak vecka.*).

3.4 Reprodukce primární výpovědi přímou řečí

„Velká většina příběhů se neobejde bez dialogů jednotlivých jednajících postav uvedených v textech nejčastěji jako přímá řeč. Je to vlastně výpověď řadící se svou formou do oblasti mluvených projevů, které mají některé zvláštnosti vyplývající z charakteru přímého kontaktu komunikujících v určitém čase a prostředí – zhuštěnost, poznámkovitost, náznakovost, exprese, apel, nedokončené věty, zachycení modulačních faktorů řeči...“

V literárních textech, zejména epických, je přímá řeč zpravidla uvedena tzv. uvozovací větou, v níž je upřesněn mluvčí přímé řeči – k jejímu odlišení od ostatního textu je použito kombinace uvozovek, interpunkce, velkých písmen nebo odlišných typů písma. Vedle této formy může být dialog zaznamenán pomocí nevlastní řeči nebo řeči polopřímé. Nevlastní řeč je bez příslušných interpunkčních znamének, jinak má všechny vlastnosti přímé řeči.

V polopřímé řeči se nejen vynechávají dvojtečky a uvozovky, ale ve srovnání s přímou řečí se mění i slovesná osoba.

Nejnámějším typem přímé řeči je rozhovor založený na otázkách a odpovědích. Přispívá k dynamičnosti příběhu a umožňuje pokračovat v ději jednoduchými větami, které mohou nahradit složité větné vazby pro sluchově postižené jen obtížně identifikovatelné.“ (Souralová, 2002, s.24-25)

3.5 Nedostatečná úroveň znalostí vztahující se k obsahu textu

Sluchově postižený člověk žije ve světě slyšících a to má za následek jeho omezené znalosti a zkušenosti ve všech oblastech lidského poznání. Právě znalosti a zkušenosti okolního světa jsou nezbytnou součástí pro to, aby čtenář pochopil text na místech, kde není doslovné vyjádření významu. Znalosti může mít sluchově postižený čtenář omezené a nebo znalosti má, ale neumí s nimi pracovat, nedokáže si je spojit s informacemi, které získali prostřednictvím textu.

3.6 Další problémy

K problémům souvisejícím s omezeným znalostním a zkušenostním základem sluchově postižených čtenářů musíme navíc připočítat nezanedbatelný vliv faktorů spojených s minimální motivací k četbě, s nezájmem až nechutí cokoliv číst. Sluchově postižený čtenář většinou nerad čte, tato situace pramení ze zkušenosti s textem, která je spojena s marným úsilím a neúspěchem.

Porozumění čtenému textu může, podle Strnadové (1998), ztížit i neznalost konvenčních pravidel. „Pokud například dítě se sluchovým postižením neví o existenci tykání a vykání, nemusí mu být jasné, kolik osob bylo v textu osloveno.“ (Daňová, 2008, s.20)

Český jazyk vystihuje lineárně, většinou prostřednictvím flexe a přesně formulovanou jazykovou strukturou. Naproti tomu **jazyk znakový**, simultánně užívá více mimických, mestických a proxemických prostředků, které mají pro porozumění určující charakter. „Tyto nemanuální prostředky hrají významnou roli například při rozlišování lexikálních významů, při stylistické diferenciaci, tvoření otázek, určování typu výpovědi, situaci dialogů jednajících postav, vrstvení děje a vytváření vedlejších dějových linií atd. A právě kvalita prováděných translací z jednoho jazykového systému do druhého, z orálně

akustického do vizuálně motorického a naopak výrazně ovlivňuje kvalitu porozumění textu.“
(Souralová, 2002, s.27)

4. STRATEGIE VYUŽÍVANÉ PŘI ČTENÍ

Ze zahraničních výzkumů (Kingová-Quigley, 1985) i z výzkumu diplomové práce realizované u nás (Poláková, 2000) vyplynulo, že sluchově postižení čtenáři, pokud nerozumí textu anebo testovým otázkám, využívají tzv. specifické strategie. Primárním záměrem zdá se být jejich snaha zamaskovat svůj problém s neporozuměním a snaha dosáhnout v testech co nejlepších výsledků. A to jak v testech založených na výběru správné odpovědi z několika možností (multiple-choice tests), tak v testech, kdy respondent vytváří vlastní odpověď na otázku (free response tests). Je tedy pravděpodobné, že těchto strategií sluchově postižení čtenáři využívají nejen v situacích testování, ale také při běžném čtení a na jejich základě si potom konstruují význam textu, který čtou.

4.1 Strategie vizuálního srovnávání (Visual matching strategy)

„Princip spočívá v tom, že respondent postupně prohlíží slovní zadání otázky a slovní vyjádření jednotlivých alternativ a konfrontuje (porovnává) je s textem. Hledá stejná nebo opticky podobná slova, která se vyskytují v otázce, v alternativách i v textu. Respondent pak vybere tu alternativu, ve které lze najít stejné nebo podobné slovo jako na určitém místě v textu (i když nemusí být k dané položce relevantní). Respondenti s vadami sluchu využívají uvedený postup i v případě, kdy mají vytvářet vlastní odpovědi, a to tak, že opíší (resp. Zvolí jako odpověď) tu část textu, která obsahuje stejná (podobná) slova jako zadání příslušné otázky.“ (Komorná, 2008, s.31)

Poláková (2000) ve své diplomové práci zaměřené na testování čtení s porozuměním uvádí, že se mohou objevit různé varianty strategie vizuálního srovnávání (dále jen SVS):

- A) Odpovědí je věta z textu, která obsahuje klíčové slovo.
- B) Odpovědí je věta, která neobsahuje klíčové slovo, ale následuje bezprostředně buď před nebo za větou, která klíčové slovo obsahuje.
- C) Odpovědí je celý odstavec, který obsahuje větu s klíčovým slovem.
- D) Odpovědí je část zadání testové otázky a část věty/textu, která obsahuje klíčové slovo.
- E) Odpověď je poskládána z různých částí textu, zpravidla obsahuje i klíčové slovo.

Příkladem může být ukázka z testování (Poláková, 2000):

Text: Možnosti laserového „smrtícího paprsku“, který byl již oblíbený ve vědecko-fantastické literatuře, byla ihned využita ve filmu. Ve filmu „Goldfinger“ byl James Bond na pokraji hrozného konce, když se k němu „průmyslový“ laser prokousával plátem zlata. Tento nápad, jak využít laser, zapůsobil na veřejnost a na laser se začalo pohlížet jako na zbraň budoucnosti... Tento pokrok byl provázen mnoha mimořádnými úspěchy. Výkonu jednoho z prvních laserů bylo použito k projekci viditelného bodu na měsíc... Využíval se také vizuální půvab laserového světla, populární hudební skupiny a organizátoři uměleckých představení pod širým nebem ho začali brzy používat k vytvoření zářivě barevného laserového pozadí.

Otázka: „Který výsledek je autorem považován za mimořádně úspěšný?“

- a) Použití laseru ve filmu Goldfinger. (17 odpovědí – nejčastější odpověď sluchově postižených čtenářů)
- b) Projekce viditelného bodu na měsíc. (6 odpovědí - toto je správná odpověď)
- c) Použití laserových světelných populárních skupinami. (3 odpovědi)
- d) Objevení smrtícího paprsku. (13 odpovědi)

(testováno bylo 40 respondentů, více v kapitole 1 - Výzkumy čtenářské gramotnosti realizované v České republice)

4.2 Strategie slovně-myšlenkových asociací (Word/idea association strategy)

„Jedná se o způsob výběru odpovědí na otázky založený na principu asocičních vztahů, kdy respondent vybírá odpověď na otázku z nabízených možností na základě asociace slov obsažených ve větě testové položky (v otázce nebo nedokončené větě) a slov obsažených v nabídce možností, resp. v textu.“ (Komorná, 2008, s.30)

Kingová-Quigley (1985) dokládají využívání zmiňované strategie také u slyšících čtenářů, kteří mají problém s porozuměním textu. Sluchově postižení čtenáři vybírají nesprávné odpovědi na základě slovně-myšlenkové strategie 2,5krát častěji než jejich slyšící vrstevníci.

Příklad z testování (Poláková, 2000):

Text: Racci mořští chytají ve vodě mlže. Létají s nimi vysoko nad mořskou hladinu a mlže pouští z velké výšky dolů na skály, aby se rozbila jejich skořápka. Potom slétávají na zem,

kde maso mlžů snědí. Racci chechtaví sledují pelikány. Když uvidí, jak větší pták chytne rybu, sednou si na pelikánův zobák, chňapnou po rybě dřív, než ji velký pták stihne sníst. Není pochyby, že racci jsou zajímavou ptačí skupinou (rodinou).

Otázka: „Racku chechtavému můžeme říkat?“

- a) kamarád
- b) zloděj (správná odpověď)
- c) přítel
- d) vtipálek (odpověď založená na strategii slovně-myšlenkové asociace)

(testováno bylo 40 respondentů, více v kapitole 1 - Výzkumy čtenářské gramotnosti realizované v České republice)

4.3 Strategie využívání vlastních zkušeností (Response using background experiences)

„V některých případech se neslyšící neopírají o informace získané z textu, ale využívají svých zkušeností s obdobnou situací. Odborníci hodnotí odpovědi tohoto typu odlišně – např. jako anomální, neadekvátní vzhledem ke smyslu konkrétního textu, jini odpovědi považují za logickou inferenci vycházející z obsahu textu.“ (Komorná, 2008, s.33)

Příklad z testování (Poláková, 2000):

„Dědova mísa“

Otázka: „Jak dědečkovi bylo, když seděl za kamny?“

- a) Byl unaven.
- b) Byl nešťasten. (26 odpovědí – správná odpověď)
- c) Nudil se. (9 odpovědí)

Odpověď na tuto otázku není v textu uvedena přímo. Respondent ji musí vyvodit na základě informací z textu, kdy dědeček „seděl ve svém koutě a byl smutný. Pohlížel na stůl, kde jedli ostatní a oči se mu zalévaly slzami...“

(testováno bylo 40 respondentů, více v kapitole 1 - Výzkumy čtenářské gramotnosti realizované v České republice)

- d) Byl rád.

5. ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

Rodiče sluchově postižených dětí musí mít na zřeteli, že jejich **vzor** má na budoucí chování jejich dětí obrovský vliv. Děti mají tendenci kopírovat chování svých rodičů. Jestliže rodiče často čtou, budou mít jejich děti sklon ke čtení. Rodiče, kteří nečtou často a přesto si v některých případech přejí tento návyk kvůli svým dětem u sebe vypěstovat. Pomoc se ukazuje také v tom, že rodiče zajistí domů přístupné knihy a různé jiné materiály ke čtení. Časté návštěvy knihovny jsou jedním z finančně nenáročným způsobem, jak přispět k uskutečnění jejich záměru, neboť dítě obklopené knihami bude směřovat k tomu, že se u něj vytvoří zájem o čtení. Sluchově postižené děti potřebují pozorovat, jak dospělí a starší děti zacházejí s psaným jazykem. To jim ukazuje, že čtením mohou odpočívat, bavit se a získávat užitečné informace a návody, jak se co dělá (Jídelní lístek je například informace o tom, co si můžeme dát k obědu. Nápis na domě skrývá informaci, že právě zde si můžeme koupit rohlíky. Bez kuchařského předpisu by maminka oběd neuvařila apod.). Sluchově postižené dítě by se už „od malička mělo seznamovat – nejlépe asi nad dětskými knížkami – s pravidly, s konvencemi čtení : brzy by mu mělo být jasné například to, že knížky se čtou od začátku do konce, stránky odshora dolů, řádky že jdou zleva doprava, text že je nějak členěn (třeba na odstavce)...“ (Macurová, 1999, s.36)

Veškerá práce s dětmi, včetně práce s knihou, musí probíhat formou hry. Jakmile by bylo dítě ke čtení nuceno, bylo zahlcováno knihami a informacemi z nich, nebo jevílo známky únavy, musíme citlivě přejít k činnosti jiné, protože by se mohl dostavit opačný výsledek – nechut' ke čtení a ke knize.

„Jakmile dítě začne číst některá slova, bude je taky chtít napsat. Tady je ale kámen úrazu: k psaní je potřeba rozvoj jemné motoriky a tu dítě nezvládá, dokud se nenaučí dobře ovládat příslušné svaly a jejich pohyb koordinovat s pohybem očí. To jsou ostatně dovednosti, podporující i rozvoj řeči.“ (Kutálková, 1996, s.22)

„Jestliže dítě má dojem, že ke čtení také potřebuje psát, přitom psaní nezvládá a ví o tom (i velmi malé děti poznají, že jejich čmáranice mají ke psaní daleko), pusťte je klidně k počítači, ať si – pod vaším dozorem – sami s písmenky experimentují.“ (Červenková in Strnadová, 1999, s.12)

Rozvoj čtení je nicméně nejvíce závislý na **rozvoji řeči**. Zatímco čtení a psaní se musíme učit, řeč je schopnost, kterou má člověk naprogramovanou už geneticky (ať je slyšící nebo neslyšící). Základem pro učení čtení a psaní je ovládnutí plnohodnotného lidského

jazyka – a nemusí to být jazyk mluvený. „Dobře číst s porozuměním se naučí i děti, jimž sluchová vada znemožňuje rozvinout tzv. fonemický sluch (tj. rozlišovat sluchem hlásky, které jsou v mluveném jazyce nositeli významu). Není jasné, do jaké míry musí dítě ovládat lidskou řeč, aby ji mohlo začít rozvíjet a zdokonalovat na základě četby. Je nesporné, že dospělý člověk, „tonoucí v bezjazyčí (výraz prof. A. Macurové), se už pravděpodobně číst s porozuměním nenaučí. U dítěte, které má alespoň základní znalost jazyka, lze však na základě psaného slova jeho jazykové znalosti neuvěřitelně rozvinout a zlepšit.“ (Červenková in Strnadová, 1999, s.14)

Smyslová bariéra, tj. nemožnost slyšet, neumožňuje neslyšícímu dítěti, aby si stejně jako slyšící lidé osvojilo mluvený jazyk přirozenou cestou, tj. bezděčným učením a napodobováním. Pokud dítěti není včas nabídnut srozumitelný dorozumívací kód, dochází k bariéře komunikační. (Strnadová, 1998) Jedním ze základů pro úspěšné čtení tedy je, dát dítěti mateřský jazyk, jehož prostřednictvím si bude rozvíjet řeč a následně i čtení. U dětí slyšících je jejich mateřským jazykem český jazyk. U dětí sluchově postižených záleží na typu a stupni sluchové vady a na prostředí, ve kterém vyrůstá a jakou filosofii výchovy zastává jeho rodina. U rodičů slyšících se většinou setkáváme s upřednostňováním českého jazyka a orální komunikace, sluchově postižený rodič bude své dítě vychovávat způsobem, který mu je vlastní, tedy českým znakovým jazykem a bude upřednostňovat komunikaci prostřednictvím znakování. Ve skutečnosti se pak ale setkáváme s komunikací založenou na základě „rodinných“ znaků, znakované češtiny, vyjadřování pomocí gest ve spojení se znalostí kontextu situace. Žádný z těchto „náhradníků“ mateřský jazyk nenahradí plnohodnotně.

5.1 Mateřské deníky

Mateřské deníky se staly nenahraditelnou pomůckou při přechodu z „čtení“ obrázků k vlastnímu čtení písma. Mateřský deník v péči o sluchově postižené dítě však neznamená ten deník, kam si maminky zapisují váhu, první krůčky, první zoubek atd. Jde o vytváření deníku pro dítě, kam maminky kreslí, zapisují různé denní příhody, ke kterým se společně vrací se svými dětmi. Deník může být psaný, kreslený, doplněný fotografiemi, suvenýry či pohlednicemi z výletů a dalšími originálními nápady. Deník může později (v době, kdy si dítě zvykne ho číst) sloužit také jako „plánovníček“ či diář, kam zapisujeme důležité akce jako např. Ve středu půjdeš ze školy hned po obědě, protože si pojedeme koupit kalhoty. Přijede děda s autem a pojedeme na chalupu apod. Deníky plní také úlohu „první psané knihy“, ke

kteří se dítě se sluchovým postižením dostane. „Jejich největší předností je, že jsou komunikativní, protože nepoužívají popisný styl a jsou v nich zaznamenané situace, které dítě samo zažilo, takže se je lehčeji zapamatuje a lehčeji pochopí jednotlivé souvislosti.“ (Kubešová, 2002, s.53)

Deníky mohou být zdrojem vzorů slovních vazeb a frází, které se objevují jako popisky v „bublinách“ přidaných k obrázkům, k fotografiím apod.

5.2 Obrázkové knížky

První knížky s kterými se děti setkávají jsou bezesporu leporela, které obsahují zpočátku pouze jednotlivé obrázky a pak obrázky s krátkými příběhy a krátkými říkadly. Obrázky budou děti, zvláště děti sluchově postižené, dlouho provázet a pomáhat jim v rozvoji jejich čtenářských dovedností (především rozvoj slovní zásoby). Děti se postupně učí obrázky číst, na to se navazuje i ve výuce čtení globální metodou, která využívá právě obrázky a grafickou podobu celých slov. Obrázkové knížky doplněné krátkým textem či říkadly je vhodné doprovodit dramatizací. Mohlo by se stát, že budou obrázkové příběhy zaměňovány nebo ztotožňovány s komiksy, proto jsem vybrala jednoduché vysvětlení a oddělení těchto dvou odlišných forem: „Příběhy, v nichž je příběh „ukryt zejména v obrázcích a omezeně v písmenech“, jsou většinou označovány jako komiksy. Myslím si, že je vhodnější pokládat za komiks pouze takový obrázkový příběh, v němž jsou přítomny *bublíny* znázorňující přímou řeč. Ostatní obrázky s popisy, obrázkové příběhy s popisy nebo úplně bez textu označuji (ne zcela podle místních zvyklostí) jako leporela.“ (Hudáková, 1999, s.66)

5.3 Komiksy

Komiksy jsou velmi žádanou literaturou ze strany dětí se sluchovým postižením. Je to jakýsi vyšší stupeň obrázkových knížek. Komiksy tvoří názorné obrázky a text, který je hlavně ve formě přímé řeči. Charakteristický je rychlý dějový spád, čtenář tak neztrácí nit příběhu, ví co se stalo a co se bude dít. Přestože nepřináší rozvoj dětské fantazie ani představivosti, jsou velmi důležité pro rozvoj čtenářských dovedností. Komiksy totiž mohou dětem se sluchovým postižením zpřístupnit i díla, která jsou pro ně jazykově příliš obtížná. Jako příklad je to Alenka v říši divů, jejíž text „obsahuje spoustu jazykových hříček, slovních vtipů a krásných nesmyslů, které jsou dětem, jež si neumějí hrát s jazykem, velice vzdálené. V nakladatelství EGMONT však vyšel seriál obrázků z kresleného filmu Walta Disneye, který obsahuje základní dějovou kostru Alenčinych dobrodružství: jak potkala bílého králíka, jak se

zvětšovala a zmenšovala, co jí poradila kočka Šklíba atd. Otázka je, zda forma takového leporela je pro seznámení s „Alenkou“ta nejvhodnější.“ (Červenková in Strnadová, 1999, s.65) Autorka ještě uvádí příklad vhodné formy knížky pro komiks s názvem „Ida a miminko“ (Grathe Fagerströmová a Gunilly Hanssonová, 1992). Děti se prostřednictvím příběhu seznamují s příchodem člověka na svět. Forma komiksu se autorce článku zdá přístupná nejen pro děti se sluchovým postižením, ale i jejich rodičům nabízí modelové situace, jak o těchto věcech s dětmi hovořit. „O nepostradatelnosti této knížky pro děti se sluchovým postižením svědčí i to, že dávno před listopadem 1989 vyšla formou samizdatu: kterýsi z rodičů sluchově postiženého dítěte ji přivezl ze služební cesty na Západ a skupina aktivních rodičů (později zakladatelů FRPSP) ji přeložila a amatérsky rozmnožila.“ (Červenková, 1999, s.65)

5.4 Umělecká próza

V tomto směru je nejdůležitější, čtenáře v pravou chvíli upozornit na vhodnou knihu. Dětských knížek dnes vychází až nadbytek, ale jejich kvalita je často (z důvodu silné komerce) povážlivá, a o to hůře se lze v této produkci orientovat. René Ditmar (1999, s.29-32) rozděluje jím vybranou vhodnou uměleckou prózu, kterou řadí k jednotlivým věkovým obdobím:

Předčtenáři: Zdroj pro rozvoj fantazie, ale i utváření základních mravních pravidel, jsou samozřejmě pohádky (*Národní pohádky* Boženy Němcové a *České pohádky* K.J.Erbena, Čapkovo *Povídání o pejskovi a kočičce*, Hrubínův a Trnkův *Špalíček*, Ladův *Mikeš* nebo Sekorův *Ferda Mravenec*). Ze zahraničních je to Milneho *Medvídka Pú* nebo *Děti z Bullerbynu* Astrid Lindgrenové.

Začínající čtenáři: Ve věku 7-9 let můžeme zůstat ještě ve světě pohádek (Devatero pohádek Karla Čapka, *České pohádky* Jana Drdy, Čtvrtkovo Romcajs, Maka a Cipísek). Ze zahraničních doporučuje pohádky bratří Grimmů a Andersena. Také vyprávění Martiny Drijverové *Zajíc a sovy* nebo Františka Nepila a jeho *Polní žínka Evelínka*. Oblíbenou klukovskou četbou mohou být *Lovci mamutů*.

Samostatní čtenáři: Do této kategorie řadí děti 9 až 12leté. Četba vesměs kopíruje dětské zájmy, avšak ani Jiráskovy *Staré pověsti české* nebo klasické *Petiškovy Staré řecké báje* a *pověsti* by neměli chybět. Malé přírodovědce můžeme nalákat na vyprávění Geralda Durella *O mé rodině a jiné zvířence*. Autor dále vybral jako vhodnou četbu pro toto období: Poláčkova slavná kniha *Bylo nás pět*, Foglarovu prvotinu *Hoši od bobří řeky*, od Zinnerové *Tajemství proutěného košíku*, Doskočilové *Eliška a táta Král*.

Na prahu dospívání: Mezi dvanáctým a šestnáctým rokem dochází k jisté diferenciaci v četbě dívek a chlapců. U kluků je to zájem o dobrodružné příběhy (Daniel Defoe Robinson Crusoe, Rudyard Kipling Kniha džunglí, Karel May Vendetou, Jack Schaefer Šíré pastviny). V dívčí četbě převažuje četba zaměřená na vztahy a problémy dospívajících (Stanislav Rudolf Kopretiny pro zámeckou paní, Hana Bořkovicová Zakázané holky, Josef Škvorecký Prima sezóna – ukázka mládí jejich rodičů)

V této oblasti je myslím nejdůležitější vybrat takový text, aby pro děti nebyl příliš náročný (ale ani ne jednoduchý) a zároveň tématicky zajímavý. Většina textů je psána pro slyšící čtenáře, kde čtenářský věk kopíruje věk kalendářní, zatímco čtenářský věk sluchově postižených čtenářů výrazně pokulhává za jejich kalendářním věkem. Výběr je převážně na učitelích nebo rodičích, kteří musí vycházet ze své zkušenosti s dětmi, pro které text vybírají.

5.5 Upravované texty

Upravované texty se v současnosti stávají předmětem mnoha debat. Někteří je zavrhnou, jiní doporučují. Myslím si, že zlatá střední cesta je vhodnou motivací pro sluchově postiženého čtenáře. Zlatá střední cesta, tím myslím použít upravované texty jako vstupní lístek na palubu pro pokročilejší čtení. Upravované texty jsou pro sluchově postiženého čtenáře stravitelnější než originální texty, čtenář má šanci vyhnout se pocitu zklamání z neúspěšného čtení. Upravený text může sloužit jako motivace pro čtenáře přečíst si originální text. Ovšem vybrat vhodnou knížku ke čtení nebo k úpravě není jednoduchý úkol. Nelze vytvořit univerzální seznam doporučené četby. Měli bychom vycházet ze zkušeností, které s dětmi máme. Každé dítě nebo skupinu dětí bychom měli dobře znát, pokud pro ně chceme upravovat text. Zároveň bychom měli myslet na to, že knížku upravujeme pro děti, text by se měl však zamlouvat i nám, neboť děti vycítí, pokud s nimi čteme jen „z povinnosti“. Daňová (2008) navíc doporučuje zapojit děti do výběru textu, který budeme chtít upravovat. Spolupráce na výběru textu může sloužit jako vhodná motivace, která zvyšuje ochotu číst. Poul (1991, s.24) uvádí obecná doporučení, podle kterých bychom se při výběru textu k úpravě měli řídit:

- duševní úroveň dítěte
- stav rozvoje jeho řeči
- čtenářskou vyspělost
- zájmy a záliby dítěte
- náročnost textu – tedy jazyk, jakým je kniha napsána

Výběr knihy, způsob a míra zásahu do původního textu závisí také na věku dětí, pro které je text upravován. Problematice upravovaných textů se zabývá doktorka Eva Souralová z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a její „pracovní tým“ (studenti této fakulty, pedagogové škol pro sluchově postižené a samozřejmě i samotní čtenáři – nedoslýchaví a neslyšící žáci těchto škol).

5.5.1 Jak postupovat při úpravě textu

„Prvořadým úkolem je stanovit si základní dějovou osnovu na základě znalosti celé knihy. Knihu tedy musíme nejdříve sami přečíst a to v tom vydání, ze kterého budeme při úpravě vycházet...Při úpravě originálního textu máme však vzhledem k cílové skupině čtenářů k dispozici omezené jazykové prostředky...Upravený text děti přečtou a ve spolupráci s dospělým v něm označí neznámá slova či obtížná slovní spojení. Na základě reakcí dětí texty znovu přepracujeme, popřípadě doplníme vysvětlivkami neznámých slov či slovních spojení a rozdáme je dětem ke druhému čtení. Zda je text pro děti dostatečně srozumitelný můžeme ověřovat několika způsoby: kreslením obrázků a rozhovorem o nich, písemnými odpověďmi na otázky, samostatným převyprávěním či napsáním dané pasáže (popř. obsahu kapitoly či celé knihy). Pro dosažení nejlepšího výsledku při ověřování textu lze metody kombinovat. Každý z uvedených způsobů má své výhody a nevýhody, nejobtížnější je samozřejmě napsání obsahu.“ (Daňová, 2008, s.31)

Při upravování textu se stává, že může být změněna délka textu i jeho obtížnost. Přesto se vždy snažíme o to, abychom zvolenými jazykovými prostředky předali čtenáři informace pokud možno rovnocenné s originálem. Důležité je naučit se rozlišovat slova klíčová, která jsou nezbytná pro porozumění textu, a slova ilustrační, která pouze doplňují základní sdělení. Slova ilustrační mají však nezastupitelnou roli v tom, že současně vytvářejí charakteristický sloh autora. To by měl mít na paměti ten, kdo se rozhodne pro úpravu textu, originál zjednodušit, avšak ponechat mu originalitu autorova stylu. Je to úkol nesnadný, pokud se však naučíme slova klíčová a ilustrační rozlišovat a používat je, práci nám to usnadní. Navíc ponechání určitého počtu slov ilustračních by se dítě nenaučilo samo v textu nacházet slova klíčová, která posunují děj kupředu. „Jednodušší text, obsahující pouze známá slova, se jistě snadno čte. Nemusí to však znamenat, že bude také obsahově srozumitelný.“ (Daňová, 2008, s.35)

5.6 Poezie

Děti se sluchovým postižením se s poezií se seznamují až poměrně pozdě (oproti slyšícím dětem), až v mateřské škole anebo na logopedii. Neprojde si, tak jako děti slyšící, obdobím rytmických říkadel („*Kovej kovej kovářičku, okovej mi mou nožičku*“ nebo „*Vařila myšička...*“), v pozdějším věku se může setkat s pedagogem, který bude zastávat názor, že poezie je pro děti se sluchovým postižením příliš náročná, případně pro ně nepochopitelná. Proti takovému pedagogovi však stojí názor a fakt, že poezie přispívá k celkovému rozvoji osobnosti. „Rytmus veršů, jakožto základních rytmických jednotek, bývá posilován rýmem, to jest zvukovou shodou, kterou u sluchově postižených dětí je možné využít velmi obtížně, ale je možné využívání stejného počtu slabik, stejných slov nebo jejich částí na konci veršů. Rytmus se dá použít k nácviku rytmizace – hrou na tělo, na Orfeovy nástroje. Děti tyto činnosti vítají a jsou pro ně příjemným zpestřením. Tyto činnosti napomáhají k rychlejšímu zapamatování slov, veršů. Ve znakovém jazyce jsou pak děti schopny celou báseň z paměti přednést.“ (Kolářová, Kánská, 1999, s.41)

Ze zkušeností učitelek ze ZŠ pro sluchově postižené v Hradci králové (Kolářová, Kánská, 1990) můžeme vstřebat tyto poznatky: 1. ročník – říkadla z lidové slovesnosti (např. *První třída kašička...* nebo *Á, bé, cé, dé, kočka přede...*), lidové hádanky (např. *Leze, leze pozeleze, nedá pokoj, až tam vleze*). 2. ročník – lidové písně (např. *Kočka leze dírou...*, *Holka modrooká...*) spojené s rozvojem rytmizace, pohybovým vyjádřením textu, slovní zásoba a paměť. 3. ročník – koledy spojené s pamětným zapamatováním a reprodukcí ve znakovém jazyce, také vybrané pranostiky (např. *Svatá Lucie noci upije. V lednu za pec si sednu. Svätý Martin přijíždí na bílém koni.*). Postupně přidávají ukázky poezie umělé od krátkých jednoduchých básniček, uvádějí za vhodné spíše starší autory (např. *Hrubín, Sládek, Seifert, Rais, Čarek, Žáček, Kábele*), dále pak veršované pohádky (např. *Hrubínova Červená Karkulka*). Starším žákům 2. stupně předkládají i poezii J.Nerudy, J.Vrchlického, V.Nezvala, kladně jsou přijímány také texty písní moderních autorů (*Wericha, Voskovce, Suchého, Žáčka, Kryla*). Žáci mohou postupně dospět i k baladám (např. *Erbenova Polednice*).

Jedná se pouze o zkušenosti dvou učitelek z jedné školy, které popisují své zkušenosti s žáky, které dobře znají. Žáci se mohou seznámit s poezií přiměřenou jejich věku, výběr je pouze na učiteli podle jeho vlastní úvahy a vyspělosti třídy.

Myslím si, že právě poezie je žánr, který by měl vzbuzovat ve čtenáři určitý prožitek, nicméně ve člancích o poezii pro sluchově postižené se opět zdůrazňuje „pouze“ porozumění textu, na prožitek z četby se zapomíná. Otázka je, čím je to způsobeno. Zapomnělo se na

samotný prožitek ve snaze o porozumění textu, je prožitek poezie pro sluchově postižené až na vyšší úrovni, kam se jen těžko dostávají nebo je to důsledek nesprávného zacházení s poezií ve výuce? Čtení sluchově postižených je ve výuce věnována poměrně malá část (vyplývá z výzkumů), proto si myslím, že čas věnovaný poezii je příliš malý na to, aby se sluchově postižený mohl dopracovat k cílenému prožitku.

5.7 Učebnice

Na základě filologického rozboru korespondence neslyšících byla na katedře českého jazyka FF UK vytvořena učebnice češtiny pro neslyšící (Macurová a kol. 1998), která na rozdíl od většiny školních učebnic, jež předpokládají, že děti už česky umějí a učí se jazyk, který v praxi ovládají, pouze popisovat – učí češtinu jako cizí jazyk. „Učebnice kolektivu prof. Macurové se však od jakékoli *Češtiny pro cizince* liší tím, že se neopírá o žádný mluvený jazyk – buduje českou gramatiku a základní slovní zásobu doslova na *zelené louce*. Tato učebnice bezesporu pomůže mnoha lidem, jimž těžká ztráta sluchu znemožnila naučit se česky přirozenou cestou, vyplnit *bílá místa* na jejich mapě české gramatiky tak, aby pak mohli plout širým oceánem české literatury nejen s porozuměním, ale i s potěšením.“ (Červenková, 1999, s.15)

Marie Růžičková, logopedka a autorka několika učebnic pro děti sluchově postižené (učení ve znakování). Některé z jejích učebnic představím, neboť jsou to jedny z těch učebnic, které jsou určeny přímo sluchově postiženým žákům a ve škole, kde jsem prováděla testování čtení s porozuměním, jsem se setkala s prací s těmito učebnicemi:

Učíme se českou znakovou řeč : Společná učebnice pro děti předškolního věku a jejich rodiče. Kniha je první společnou "učebnicí" znakové řeči pro děti předškolního věku a jejich rodiče. Obsahuje přes 700 nejzákladnějších pojmů, každý je vyjádřen barevnou ilustrací, slovem a kresbou postavení rukou při znakování. Autorka vede rodiče krok za krokem a dává jim návod, jak komunikovat se svým neslyšícím dítětem, jak budovat jeho řeč, rozvíjet jeho myšlení i vzájemný vztah.

Než půjdeme do školy : Společná učebnice pro děti, jejich rodiče, vychovatele a učitele : Učebnice bezprostředně navazuje na Učíme se českou znakovou řeč a rozšiřuje slovní zásobu ve znakové řeči na úroveň zralosti pro povinnou školní docházku. Látka je rozdělena do 21 lekcí. Učebnice obsahuje dalších cca 700 znaků.

Znakování pro každý den: Učebnice poskytne základní slovní zásobu pro každodenní komunikaci slyšících s neslyšícími. Obsahuje nejzákladnější fráze k jednotlivým tématům

běžné lidské komunikace, ale i pro jednání na úřadech, u lékaře, při cestování atd. Pozice rukou při znakování jsou slovně popsány i názorně předvedeny pomocí obrázků.

5.8 Akce a projekty

Některé ze škol pro sluchově postižené spolupracují s řadou knihoven, které plní jednu z nejdůležitějších funkcí, podporují čtenářství. V knihovnách (jak už jsem uváděla v druhé části své diplomové práce) probíhají celostátní akce a projekty v průběhu celého roku. Záleží na knihovnách, do jakého projektu či akce se zapojí. Některé z knihoven, které navštěvují sluchově postižení čtenáři nabízí speciální fondy knih a časopisů, fondy zvukových knih a knih se zkrácenými texty a podporují projekty.

Jedním z příkladů může být projekt čtení s tlumočením:

„Součástí literárního programu „Svět příběhů a knih“ v Knihovně Ulita je Společné čtení s tlumočením (hlasité předčítání z knížky je tlumočeno do znakového jazyka a podle možností doplněno promítáním ilustrací). Střídá se čtení pro starší a pro mladší děti.“

V diplomové práci Mgr. Lucie Soukupové (2006) *Využití knihoven pro neslyšící* lze najít zajímavé možnosti, jak mohou knihovny spolupracovat se sluchově postiženou veřejností. Některými zmiňovanými akcemi jsou osvětové přednášky, besedy s neslyšícími umělci, vytvoření poličky s informacemi o neslyšících, nabídka komiksových (obrázkových) příběhů, pořádání kurzů českého znakového jazyka pro zaměstnance knihoven i pro veřejnost, exkurze po knihovně s průvodcem (tlumočnickem), určený den a hodina, kdy bude v knihovně k dispozici tlumočnick pro potřeby sluchově postižené veřejnosti atd.

PRAKTICKÁ ČÁST

V. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V praktické části diplomové práce se blíže zaměřím na průběh orientačního výzkumného šetření. Během příprav výzkumného šetření jsem využila poznatků, které jsem získala prostudováním materiálů a literatury zabývající se problematikou čtení sluchově postižených čtenářů. Čerpala jsem z cenných rad učitelek a vlastních zkušeností, získaných během dvouleté školní praxe se sluchově postiženými žáky Základní školy pro sluchově postižené v Praze – Holečkově ulici.

Domnívám se, že pokud chceme porovnávat skutečnou úroveň čtenářských dovedností sluchově postižených čtenářů, musíme porovnávat výsledky s úrovní čtenářských dovedností slyšících čtenářů. Jen takto můžeme zjistit skutečnou úroveň čtenářských dovedností a na základě získaných informací vymyslet, nastavit a zajistit vhodná opatření, abychom úroveň čtenářských dovedností u dětí se sluchovým postižením zvýšili.

Díky výsledkům zahraničních studií a výsledkům testování prováděných zde v České republice, kterým se podrobněji věnuji v třetí části své diplomové práce, můžeme předpokládat, že je úroveň čtenářských dovedností sluchově postižených čtenářů posunuta, vzhledem k úrovni čtenářských dovedností slyšících čtenářů, o několik let (čtenářský věk) zpětně. Z tohoto důvodu jsem si jako respondenty zvolila žáky 2. ročníku Základní školy a žáky posledních ročníků Základní školy pro sluchově postižené.

1. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, kdy se úroveň čtenářských dovedností při čtení s porozuměním sluchově postižených žáků Základní školy pro sluchově postižené přiblíží úrovni čtenářských dovedností při čtení s porozuměním slyšících žáků 2. ročníku Základní školy.

2. TESTOVÝ MATERIÁL

Pro účely výzkumného šetření jsem se rozhodla sestavit si vlastní test čtení s porozuměním. K tomuto rozhodnutí mě donutil fakt, že žádné standardizované testy čtení s

porozuměním pro děti se sluchovým postižením neexistují. Testy čtení standardizované pro slyšící děti jsou pro děti sluchově postižené náročné nebo celkově nevhodné (nepracují s typickými znaky sluchově postiženého čtenáře, kterým jsem se věnovala v třetí části své diplomové práce). Například test čtení dle Matějčička, který se využívá většinou pro zjištění dyslexie u dětí, je možné využít i „k hodnocení čtenářské vyspělosti u dětí ze speciálních škol pro děti se smyslovými defekty.“ (Matějčiček, 1971, s. 1) Ovšem pro děti, které jsem chtěla testovat, je test nevhodný z důvodu:

1. Testem bych nemohla zjistit stupeň nebo míru porozumění čtenému, jednalo by se spíše o zjištění logopedického charakteru.
2. Při použití testu i při jeho vyhodnocení bych nemohla postupovat standardně vzhledem k těžkým sluchovým vadám testovaných dětí.

Test čtení s porozuměním (viz příloha č. 1) jsem rozdělila na tři subtesty, čímž jsem chtěla zajistit tři úrovně náročnosti od nejjednodušší k nejsložitějšímu:

subtest č. 1 – Slovo,

subtest č. 2 – Věta,

subtest č. 3 – Krátký text.

Subtest č. 1

Je rozdělen na dvě části. Celkem za ně respondent mohl získat maximálně 20 bodů.

- První část s důrazem na přesnost při čtení slov. Drobnou záměnou se změnil význam celého slova, např: *stužky / tužky, ocet / otec, kilo / kolo*. Nejvíce zastoupená jsou podstatná jména (7 cvičení), poté přídavná jména (2 cvičení) a v nejmenší míře slovesa (1 cvičení). Slova jsou uváděna v základním tvaru. Této části předcházely tři společně vyplněné příklady v závěru. V samostatně vyplňované části cvičení mohl respondent získat bod za každou správnou odpověď, celkem tak mohl získat maximálně 10 bodů za správné vyplnění 10 cvičení.

- V druhé části subtestu jsem se zaměřila na správnost skloňování slov, např: *Náš pes se jmenuje (Alík – Alíkům – Alíky – Alíku, nebo (Autobusům – Autobusu - Autobus – Autobusy) jede po silnici* (stejně věty byly uvedeny v závěru, kde jsem prověřovala pochopení úkolu. V následujících cvičeních pracovali respondenti opět sami). V prvních pěti

cvičeních vybírali respondenti dokončení věty, v dalších pěti cvičeních vybírali respondenti správný začátek věty. Na výběr měli ze čtyř možností a správná odpověď byla vždy jen jedna. Za každou správnou odpověď získal respondent bod. Za dokončování vět 5 bodů a za správný začátek vět také 5 bodů. Za druhou část tak mohl respondent získat maximum 10 bodů.

Subtest č. 2

Je rozdělen na tři části.

První část obsahuje pět vět, např: *Včely* (*bzučí – mučí – hučí*). *Miminka* (*léčí – mečí – brečí*). Na první pohled by se mohlo zdát cvičení stejné jako v subtestu č. 1 v druhé části, rozdíl je však znatelný po podrobnějším prozkoumání. V této části totiž vybíráme správné dokončení věty tím způsobem, že musíme porozumět jedné části věty, abychom mohli druhou část správně určit. Narozdíl od cvičení v subtestu č. 1 v druhé části, kdy se jednalo především o tvar slov dosazovaných do vět, který určuje správnost. Pěti cvičením, za které mohl respondent získat maximální počet 5 bodů, předcházela zácvk v podobě dvou cvičení.

Druhá část se skládá z pěti obrázkových cvičení. Respondent vybíral v každém cvičení ze tří obrázků jeden správný, za který mohl získat bod (celkem maximálně 5 bodů). Obrázky vybíral na základě věty, která obrázku předcházela a na obrázku byla ztvárněna. (např: *Lucko, čti! A respondent vybíral z obrázků, kde byl znázorněn míč, knihy a fotoaparát*). Druhé části předcházela zácvk v podobě dvou obrázkových cvičení. Obrázky jsem si kreslila sama.

Ve třetí části mohl respondent získat celkem maximálně 10 bodů za 5 cvičení. Za jednu správnou odpověď mohl získat 2 body (pokud odpovídal zcela sám) nebo 1 bod (pokud jsem mu musela pomoci přeložením jednoho českého slova do znaku). Pokud respondent nezískal ani jeden bod, znamená to, že odpověděl špatně (nevybral správnou odpověď ani s drobnou dopomocí přeložení jednoho českého slova do znaku). Cvičením předcházela zácvk v podobě dvou příkladů: *Děti rády...* (*běhají venku - myjí nádobí - chodí do školy*) a *Alenka je veselá, a proto...*(*pláče - se směje - se myje*).

Subtest č. 3

Je rozdělen na dvě části.

První částí jsou dva krátké texty, po jejichž přečtení respondent rozhoduje, zda je to tvrzení lživé nebo pravdivé. Opět jsou k dispozici dva příklady v zácviku, kde jsem

s respondenty pracovala společně. Jeden z příkladů zácviku zní takto: *Ptáci a letadla mají křídla. Ptáci umí létat sami. Piloti řídí letadla, protože letadla bez pilota létat neumí. (pravda-lež)* a druhý příklad: *Lidé, kteří chtějí řídit auto, potřebují řidičský průkaz. Auta mají hranatá kola. Nesmíme do nich tankovat benzín ani naftu, auta jezdí pouze na vodu. (pravda-lež).* Respondent mohl získat 0-5 bodů za každé cvičení (5 bodů – pokud odpověděl samostatně a správně, 4 body – pokud odpověděl správně po přeložení jednoho českého slova do znaku, 3 body – pokud odpověděl správně po přeznakování celé jedné vybrané věty, 2 body – pokud přeznakoval celý text správně, podle přeznakování jsem usoudila, že textu rozumí, ale není schopen rozhodnout sám, jestli je to pravda nebo nikoliv, 1 bod – pokud jsem mu celý text převedla do znakované češtiny a následně rozhodl, jestli je text pravdivý nebo lživý sám, 0 bodů – pokud neodpověděl správně). Maximální počet bodů v této části bylo celkem 10 bodů.

Druhá část obsahovala dva krátké texty. Na základě přečteného textu měli respondenti rozhodnout, o jakém zvířeti se v textu píše. V této části jsem chtěla demonstrovat práci s klíčovými slovy. Cvičením předcházela opět zácvik ve znění: *Má čtyři nohy. Jeho „boty“, říká se jim „podkovy“, přináší štěstí. Prezident Masaryk na něm uměl jezdit. Jeden veliký stojí už roky na Václavském náměstí v Praze. (kůň) V noci kváká koncerty. Vyvíjí se z pulce. V pohádkách se z ní může stát princ, když ho princezna políbí. (žába)* Bodování se řídilo pravidly jako v předchozí části. Respondent tedy mohl získat 0-5 bodů za každé cvičení. Celkový počet bodů za celou část bylo celkem 10 bodů.

Respondent mohl získat za správné odpovědi celkem maximálně 60 bodů (subtest č. 1 – max. 20 bodů, subtest č. 2 max. 20 bodů a subtest č. 3 max. 20 bodů). Bodování u slyšících respondentů se lišilo tím, že místo překládání českých slov do znaku nebo přeznakování celého obsahu, bylo použito slovní vysvětlení jednoho slova nebo celého obsahu.

Při samotném testování jsem měla test záměrně nesvázaný pro snadnější manipulaci s listy. Respondentům jsem listy podávala a vyplněné si dávala na stranu. Vyhnula jsem se tak přeskokování částí nebo možné záměrné či necílené vynechání části testu, test by byl tak neplatný. Po vyplnění celého testu jsem jednotlivé části (subtesty) a moje záznamy (poznámky k práci respondenta, časové údaje, vyplnění základních informací o respondentovi) s testem sešila sešívačkou. Tím bylo testování respondenta skončeno.

3. CHARAKTERISTIKA TESTOVANÉHO VZORKU

Testovaný vzorek výzkumného šetření se skládal z respondentů slyšících a respondentů sluchově postižených. Slyšících respondentů bylo 10 (žáci 2. ročníku ZŠ). Sluchově postižených respondentů bylo 11 (žáci 7., 8. a 10. ročníku ZŠ pro žáky se sluchovým postižením).

Slyšící respondenti

Žáci 2. ročníku Základní školy Volenice, která se nachází v okrese Strakonice. Školu navštěvuje 180 žáků. Vzdělávací koncepce se řídí školním vzdělávacím programem Základní škola – Schváleno MŠMT ČR č.j. 16 847/96-2 (Dokument je volně dostupný jako soubor ke stažení na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy). Výuka čtení v této třídě probíhá metodou analyticko – syntetickou. Podle slov třídní učitelky, která žáky vede od začátku 1. třídy, nemá většina žáků se čtením žádné větší problémy. U dvou žáků navrhovala rodičům pedagogicko- psychologické vyšetření kvůli podezření na specifické poruchy učení, ani v jednom případě však rodiče s dítětem na vyšetření nebyli.

Sluchově postižení respondenti

Žáci 7. ročníku (4 žáci), 8. ročníku (1 žák) a 10. ročníku (6 žáků) Základní školy pro sluchově postižené v Praze – Holečkově ulici. (9. ročník v letošním školním roce nebyl otevřen pro nedostatek žáků). Základní škola pro sluchově postižené pracuje podle školního vzdělávacího programu Základní školy pro sluchově postižené zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Učební osnovy pro základní školu pro sluchově postižené s bilingválním programem – Schváleno MŠMT ČR dne 23.6.2003, č.j. 22 223/2003-24. Vzdělávací program „Národní škola“ Schváleno MŠMT ČR dne 17.3.1997 č.j. 15724/97-20.

Základní charakteristiky respondentů týkající se jejich věku, pohlaví, třídy, kterou navštěvují, stavu sluchu a informace o případném sluchovém postižení rodičů, eventuálně jiných rodinných příslušnících, o komunikačním prostředku užívaném v rodině respondenta a o respondentem preferovaném komunikačním prostředku uvádím v části zpracování kvantitativního hodnocení testu jednotlivých respondentů.

Komunikace probíhala v českém znakovém jazyce. Pomoc slyšící učitelky, která ovládá český znakový jazyk a neslyšícího asistenta, jehož mateřským jazykem je český znakový jazyk, jsem využila pouze ve třech případech, kdy jsem si nebyla jistá pochopením

mého vysvětlení ze strany respondenta.

4. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Testování čtení s porozuměním probíhalo v průběhu dubna a května 2010. Testování se zúčastnilo celkem 21 respondentů, z nichž 10 respondentů bylo slyšících a 11 respondentů sluchově postižených. Během přímé práce s testem jsem s dětmi pracovala sama.

S dětmi slyšícími v samostatné místnosti pro testování vyhrazené. Děti se souhlasem své třídní učitelky odcházeli na testování do vedlejší třídy a po testování se vraceli zpět a zapojili se do běhu hodiny. Třídní učitelka měla na tento den přichystané takové činnosti, kterým přesuny, odchody a příchody dětí nevadily, tak aby dětem nedělalo problém se do činnosti opět zapojit.

S dětmi sluchově postiženými jsem pracovala ve stejné třídě, kde probíhala výuka. Testování probíhalo se souhlasem a pod dohledem jejich třídních učitelek. Tuto organizaci jsem zvolila z důvodů:

1. Děti je ve třídě podstatně méně než ve třídách slyšících, průběh hodin je tak klidnější, individuálnější.
2. Učitelka má možnost zorganizovat si průběh hodiny tak, že dětem zadá práci a může se individuálně zaměřit na jednoho žáka a práci s ním. Některé úkoly může s dětmi zpracovávat společně, zatímco asistent pracuje s jedním žákem individuálně na jiném úkolu. Zároveň se při práci neruší. Děti jsou na tento způsob rozdělení práce při vyučování zvyklí. Žáci 7. a 8. třídy jsou takto zvyklí pracovat i se mnou, neboť se s touto situací setkávali během mé praxe mnohokrát.
3. Slyšící třídní učitelka nebo neslyšící asistent nebo asistentka děti znají nejlépe, byli mi tak po ruce, kdybych potřebovala s něčím pomoci (například přetlumočení zadání úkolu).

Testy jsem zadávala jednotlivě, jednomu respondentovi, po jeho dokončení druhému respondentovi. Na začátku jsem každému respondentovi vysvětlila instrukci k části subtestu, poté jsme v rámci zácviku společně probrali dva příklady, abych si ověřila, že respondent instrukci porozuměl, nakonec pracoval respondent sám. Porozumění instrukcím nebylo součástí hodnocení, důležitá a hodnocená část testu bylo samostatné zpracování jednotlivých cvičení. Během samostatné práce respondenta jsem ho pozorovala, zaznamenávala si poznámky o jeho způsobu vyplňování testu a časové údaje. Test nebyl časově omezen, nicméně jsem si časové údaje zaznamenávala pro porovnání a vyhodnocení testů.

Během testování slyšících i sluchově postižených respondentů nedošlo k žádným problémům nebo k nečekaným situacím.

5. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro zhodnocení výsledků výzkumného šetření čtení s porozuměním jsem zvolila hodnocení kvantitativní a kvalitativní.

V kvantitativní části hodnocení jsem se zaměřila na bodové hodnocení a časové určení. Nejprve každého respondenta zvlášť, později shrnutí hodnocení všech respondentů slyšících i sluchově postižených a nakonec porovnání výsledků slyšících a sluchově postižených žáků. V kvalitativní části hodnocení rozvádím způsob samostatné práce respondentů v jednotlivých subtestech. Zaznamenávám postupy uvažování a rozhodování o správné odpovědi, zachycuji promítnutí obecně daných problematických míst v testu jednotlivců (o problematických místech se blíže a obecněji rozepisuji v třetí části své diplomové práce).

5.1 Kvantitativní hodnocení

RESPONDENT č. 1	Věk:	8
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	Doporučován na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny kvůli podezření na SPU.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	30

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
8 bodů 40 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	0	1	1	1	4	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	0	8	80

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
17 bodů 85 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	0	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT
15 bodů 75 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	8	17	15	40 (body) 66,6 (%)
Časové údaje (minuty)	13	9	8	30 (minut)

RESPONDENT č. 2	Věk:	7
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Slyšící.	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:	Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Část 2:	Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	8	80

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 18 bodů 90 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 20 bodů 100 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:	Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	5	5	10	100

Část 2:	Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT 20 bodů 100 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	18	20	20	58 (body) 96,6 (%)
Časové údaje (minuty)	4	9	7	20 (minut)

RESPONDENT č. 3	Věk:	7
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 20 bodů 100 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 20 bodů 100 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT 20 bodů 100 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	20	20	20	60 (body) 100 (%)
Časové údaje (minuty)	7	9	10	26 (minut)

RESPONDENT č. 4	Věk:	7
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	90

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9	90

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 18 bodů 90 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 20 bodů 100 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	5	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT 15 bodů 75 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	18	20	15	53 (body) 88,3 (%)
Časové údaje (minuty)	9	10	5	24 (minut)

RESPONDENT č. 5	Věk:	8
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	90

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 17 bodů 85 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	1	1	4	80

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	0	2	8	80

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 17 bodů 85 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT 20 bodů 100 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	17	17	20	54 (body) 90 (%)
Časové údaje (minuty)	12	10	7	29 (minut)

RESPONDENT č. 6	Věk:	8
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 20 bodů 100 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	1	0	3	60

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 18 bodů 90 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	0	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT 15 bodů 75 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	20	18	15	53 (body) 88,3 (%)
Časové údaje (minuty)	9	7	6	22 (minut)

RESPONDENT č. 7	Věk:	8
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	90

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 19 bodů 95 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 20 bodů 100 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	0	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT 15 bodů 75 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	19	20	15	54 (body) 90 (%)
Časové údaje (minuty)	8	5	7	20 (minut)

RESPONDENT č. 8	Věk:	8
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
20 bodů 100 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	1	1	4	80

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
19 bodů 95 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	0	5	50

Celkem:

Subtest 3: TEXT
15 bodů 75 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	20	19	15	54 (body) 90 (%)
Časové údaje (minuty)	9	8	5	22 (minut)

RESPONDENT č. 9	Věk:	7
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	8	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
18 bodů 90 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	0	2	8	80

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
18 bodů 90 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	0	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	0	5	50

Celkem:

Subtest 3: TEXT
10 bodů 50 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	18	18	10	46 (body) 76,6 (%)
Časové údaje (minuty)	10	8	6	24 (minut)

RESPONDENT č. 10	Věk:	8
	Třída:	2.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Slyšící	
Různé:	-	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
20 bodů 100 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
20 bodů 100 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Celkem:

Subtest 3: TEXT
20 bodů 100 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	20	20	20	60 (body) 100 (%)
Časové údaje (minuty)	7	9	5	21 (minut)

RESPONDENT č. 11	Věk:	14
	Třída:	7.
	Pohlaví:	muž
Stav sluchu:	Středně těžká nedoslýchavost.	
Rodiče:	Tatínek neslyšící, ostatní slyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený český jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Sociální znevýhodnění.	

Subtest 1:

SLOVO

Část 1:	Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3	30

Část 2:	Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	5	50

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
8 bodů 40 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	0	1	1	0	3	60

Část 2:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	0	1	1	4	20

Část 3:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	2	0	2	0	2	6	60

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
13 bodů 65 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:	Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	2	3	5	50

Část 2:	Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	4	1	5	50

Celkem:

Subtest 3: TEXT
10 bodů 50 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	8	13	10	31 (body) 51,6 (%)
Časové údaje (minuty)	15	10	17	42 (minut)

RESPONDENT č. 12	Věk:	15
	Třída:	7
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Těžká sluchová vada	
Rodiče:	Slyšící	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený český jazyk (máma), ostatní ruština.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	0-6 let v Rusku, potom ČR (školní docházka)	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	20

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	6	60

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
8 bodů 40 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	0	1	1	0	2	40

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	1	2	2	0	7	70

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
14 bodů 70 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	1	3	30

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	4	0	4	40

Celkem:

Subtest 3: TEXT
7 bodů 35 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	8	14	7	29 (body) 48,3 (%)
Časové údaje (minuty)	20	8	15	43 (minut)

RESPONDENT č. 13	Věk:	14
	Třída:	7
	Pohlaví:	muž
Stav sluchu:	Zbytky sluchu	
Rodiče:	Slyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený český jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Herecký talent.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:	Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	5	50

Část 2:	Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	5	50

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 10 bodů 50 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	0	0	1	0	0	1	20

Část 2:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	1	0	0	1	3	30

Část 3:	Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	2	2	2	1	0	7	70

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 11 bodů 55 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:	Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	1	3	4	40

Část 2:	Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
	Bodů	0	0	0	0

Celkem:

Subtest 3: TEXT 4 bodů 20 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	10	11	4	25 (body) 41,6 (%)
Časové údaje (minuty)	14	10	16	40 (minut)

RESPONDENT č. 14	Věk:	13
	Třída:	7
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Těžká sluchová vada.	
Rodiče:	Slyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený český jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Používání českého znakového jazyka (jako kom. prostředku) relativně pozdě.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	10

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	6	60

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
7 bodů 35 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	0	1	0	1	2	40

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	0	0	1	2	40

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	0	2	0	2	6	60

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
10 bodů 50 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	3	3	6	60

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	4	0	4	40

Celkem:

Subtest 3: TEXT
10 bodů 50 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	7	10	10	27 (body) 45 (%)
Časové údaje (minuty)	20	9	12	41 (minut)

RESPONDENT č. 15	Věk:	15
	Třída:	8
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Těžká sluchová vada.	
Rodiče:	Slyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený český jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Od MŠ do 11 let Ječná, 11-13let Radlice, 13-15let Holečkova. Porucha chování.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	90

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 17 bodů 85 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	0	0	3	60

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	1	1	4	80

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	1	9	90

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 16 Bodů 80 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	3	8	80

Celkem:

Subtest 3: TEXT 18 Bodů 90 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	17	16	18	51 (body) 85 (%)
Časové údaje (minuty)	3	5	8	16 (minut)

RESPONDENT č. 16	Věk:	17
	Třída:	10.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Neslyšící.	
Rodiče:	Slyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený český jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Z dvojčat (dvojče zemřelo po porodu).	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 20 bodů 100 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	1	1	4	80

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	0	2	8	80

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 17 bodů 85 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	4	3	7	70

Celkem:

Subtest 3: TEXT 17 bodů 85 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	20	17	17	54 (body) 90 (%)
Časové údaje (minuty)	2	2	4	8 (minut)

RESPONDENT č. 17	Věk:	16
	Třída:	10.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Těžká sluchová vada.	
Rodiče:	Neslyšící všichni. (Bratr narodil jako slyšící, sluch ztrácí)	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Český znakový jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	ZŠ pro SP Plzeň, před 4 roky přešel do ZŠ pro SP Holečkova.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 18 bodů 90 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	0	4	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	1	2	9	90

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 18 bodů 90 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	4	9	90

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	4	9	90

Celkem:

Subtest 3: TEXT 18 bodů 90 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	18	18	18	54 (body) 90 (%)
Časové údaje (minuty)	3	4	4	11 (minut)

RESPONDENT č. 18	Věk:	17
	Třída:	10.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Těžká sluchová vada.	
Rodiče:	Slyšící. (neslyšící teta kdysi dávno)	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Český znakový jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Průměrné rozumové schop., dysgrafické obtíže.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3	30

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8	80

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
11 bodů 55 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	1	1	1	4	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	1	2	0	0	5	50

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
14 bodů 70 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	3	5	8	80

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	3	3	30

Celkem:

Subtest 3: TEXT
11 bodů 55 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	11	14	11	36 (body) 60 (%)
Časové údaje (minuty)	10	7	4	21 (minut)

RESPONDENT č. 19	Věk:	16
	Třída:	10.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Těžká nedoslýchavost.	
Rodiče:	Slyšíci.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Český mluvený jazyk.	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český mluvený jazyk.	
Různé:		

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	90

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	7	70

Celkem:

Subtest 1: SLOVO 16 bodů 80 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	1	5	100

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	0	1	1	1	4	80

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	0	2	8	80

Celkem:

Subtest 2: VĚTA 17 bodů 85 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	5	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	4	1	5	50

Celkem:

Subtest 3: TEXT 10 bodů 50 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	16	17	10	43 (body) 71,6 (%)
Časové údaje (minuty)	7	5	10	22 (minut)

RESPONDENT č. 20	Věk:	17
	Třída:	10.
	Pohlaví:	Muž
Stav sluchu:	Zbytky sluchu.	
Rodiče:	Slyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Mluvený jazyk (ukrajinština, čeština)	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk.	
Různé:	Do 7 let na Ukrajině.	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8	80

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
13 bodů 65 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	1	1	0	3	60

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	1	0	1	3	60

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	1	2	0	0	5	50

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
11 bodů 55 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	5	10	100

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	4	0	4	40

Celkem:

Subtest 3: TEXT
14 bodů 70 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	13	11	14	38 (body) 63,3 (%)
Časové údaje (minuty)	2	2	6	10 (minut)

RESPONDENT č. 21	Věk:	17
	Třída:	10.
	Pohlaví:	Žena
Stav sluchu:	Nedoslýchavá	
Rodiče:	Neslyšící.	
Komunikační prostředek užívaný v rodině:	Český znakový jazyk	
Respondentem preferovaný kom. prostředek:	Český znakový jazyk	
Různé:	ZŠ pro SP Holečkova pouze 3 roky	

Subtest 1: SLOVO

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7	70

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	7	70

Celkem:

Subtest 1: SLOVO
14 bodů 70 %

Subtest 2: VĚTA

Část 1:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	1	1	1	1	0	4	80

Část 2:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	1	0	1	1	3	60

Část 3:

Cvičení	1	2	3	4	5	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	2	2	2	2	2	10	100

Celkem:

Subtest 2: VĚTA
17 bodů 85 %

Subtest 3: KRÁTKÝ TEXT

Část 1:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	0	5	5	50

Část 2:

Cvičení	1	2	Celkem (bodů)	Celkem (%)
Bodů	5	1	6	60

Celkem:

Subtest 3: TEXT
11 bodů 55 %

CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU:

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Hodnocení (body)	14	17	11	42 (body) 70 (%)
Časové údaje (minuty)	7	5	8	20 (minuty)

5.1.1 Hodnocení respondent (shrnutí)

Tabulka č. 1

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem	Úspěšnost
Respondent č. 1	8	17	15	40 (body)	66,6 (%)
Respondent č. 2	18	20	20	58 (body)	96,6 (%)
Respondent č. 3	20	20	20	60 (body)	100 (%)
Respondent č. 4	18	20	15	53 (body)	88,3 (%)
Respondent č. 5	17	17	20	54 (body)	90 (%)
Respondent č. 6	20	18	15	53 (body)	88,3 (%)
Respondent č. 7	19	20	15	54 (body)	90 (%)
Respondent č. 8	20	19	15	54 (body)	90 (%)
Respondent č. 9	18	18	10	46 (body)	76,6 (%)
Respondent č. 10	20	20	20	60 (body)	100 (%)
Celkem	178	189	165	532 (body)	88,64 (%)

Legenda k tabulce č. 1

	Nejvyšší bodová hranice
	Nejnižší bodová hranice

Komentář k tabulce č. 1: V tabulce č. 1 uvádím souhrn dosažených bodů jednotlivých slyšících respondentů a zároveň souhrn dosažených bodů všech slyšících respondentů v jednotlivých subtestech.

V subtestu 1 byl počet nejméně dosažených bodů 8, nejvíce 20 bodů. Rozdíl mezi jednotlivými výsledky respondentů je 12 bodů, což by ukazovalo na velké rozdíly ve schopnosti čtení na úrovni slov. Ovšem skutečnost je taková, že nejnižší bodová hranice 8 bodů byla zastoupena pouze v jednom případě, nejslabšího žáka. Druhý nejslabší žák dosáhl nejnižší bodové hranice s 17ti body, což je rozdíl pouze 3 bodů od nejvyšší dosažené bodové hranice.

V subtestu 2 byla dvakrát zastoupena bodová hranice 17ti bodů, jako nejnižší bodový zisk. Pětkrát byla zastoupena bodová hranice 20ti bodů (100% úspěšnost), jako nejvyšší bodový zisk. Rozdíl mezi nejnižším a nejvyšším bodovým ziskem jsou pouhé 3 body.

V subtestu 3 byla jednou zastoupena nejnižší bodová hranice v podobě 10ti dosažených bodů. Nejvyšší bodová hranice 20ti bodů byla dosažena čtyřmi respondenty. Rozdíl mezi nejnižší a nejvyšší bodovou hranicí je 10 bodů. V tomto subtestu hraje velkou roli způsob bodování (špatná odpověď - 0 bodů, správná odpověď 5 bodů). Ze čtyř cvičení byly tedy všechny 4 správně (20 bodů), 3 správně (15 bodů) nebo 2 správně (10 bodů). Všichni respondenti odpověděli alespoň na 2 cvičení, tedy polovinu subtestu, správně.

Nejméně úspěšný respondent dosáhl celkově 40 bodů z 60 možných bodů, tedy 66,6 % úspěšnost.

Nejvíce úspěšní respondenti byli dva s celkovým počtem 60 bodů z 60 možných bodů, tedy 100 % úspěšnost.

Subtest 3 byl nejslabší v počtu dosažených bodů. Respondenti v tomto subtestu získali dohromady 165 bodů z 200 možných získaných, tedy s 35ti bodovou ztrátou. Vzhledem k pravidlům bodování, můžeme říci, že respondenti celkově odpověděli na 7 cvičení nesprávně, na 33 cvičení odpověděli správně.

Subtest 2 byl naopak nejsilnější, v počtu 189 bodů, dosáhl hranice nejvíce získaných bodů ve srovnání s ostatními subtesty. Respondenti ztratili v subtestu 2 celkově pouze 11 bodů.

Celkově získali slyšící respondenti dohromady 532 bodů z 600 možných, což ukazuje celkovou 88,64 % úspěšnost testu čtení s porozuměním.

Tabulka č. 2

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem	Úspěšnost
Respondent č. 11	8	13	10	31 (body)	51,6 (%)
Respondent č. 12	8	14	7	29 (body)	48,3 (%)
Respondent č. 13	10	11	4	25 (body)	41,6 (%)
Respondent č. 14	7	10	10	27 (body)	45 (%)
Respondent č. 15	17	16	18	51 (body)	85 (%)
Respondent č. 16	20	17	17	54 (body)	90 (%)
Respondent č. 17	18	18	18	54 (body)	90 (%)
Respondent č. 18	11	14	11	36 (body)	60 (%)
Respondent č. 19	16	17	10	43 (body)	71,6 (%)
Respondent č. 20	13	11	14	38 (body)	63,3 (%)
Respondent č. 21	14	17	11	42 (body)	70 (%)
Celkem	142	158	130	430 (body)	65,3 (%)

Legenda k tabulce č. 2	
	Nejvyšší bodová hranice
	Nejnižší bodová hranice

Komentář k tabulce č. 2: Podobně jako v tabulce č.1 uvádím v tabulce č. 2 shrnutí dosažených bodů sluchově postižených respondentů v jednotlivých subtestech. V této tabulce jsou výsledky všech respondentů bez rozdílu ročníku, který navštěvují.

V subtestu 1 byl počet nejméně dosažených bodů 7, nejvíce 20 bodů. Rozdíl mezi jednotlivými výsledky respondentů je 13 bodů, což ukazuje velké rozdíly respondentů ve schopnosti čtení na úrovni slov.

V subtestu 2 byl nejnižší bodový zisk v počtu 10 bodů. Pouze jeden respondent získal 18 bodů, což v tomto případě zastupuje nejvyšší bodovou hranici. Rozdíl mezi nejnižším a nejvyšším bodovým ziskem je 8 bodů. Maximální počet bodů nezískal nikdo.

V subtestu 3 byla jednou zastoupena nejnižší bodová hranice v podobě 4 dosažených

bodů. Nejvyšší bodová hranice 18ti bodů byla dosažena u dvou respondentů. Rozdíl mezi nejnižší a nejvyšší bodovou hranicí je 14 bodů. V tomto subtestu hraje velkou roli způsob bodování. Respondent mohl získat 0-5 bodů za každé cvičení (5 bodů – pokud odpověděl samostatně a správně, 4 body – pokud odpověděl správně po přeložení jednoho českého slova do znaku, 3 body – pokud odpověděl správně po přeznakování celé jedné vybrané věty, 2 body – pokud přeznakoval celý text správně, podle přeznakování jsem usoudila, že textu rozumí, ale není schopen rozhodnout sám, jestli je to pravda nebo nikoliv, 1 bod – pokud jsem mu celý text převedla do znakované češtiny a následně rozhodl, jestli je text pravdivý nebo lživý sám, 0 bodů – pokud neodpověděl správně).

Nejméně úspěšný respondent dosáhl celkově 25 bodů z 60 možných bodů, tedy 41,6 % úspěšnost.

Nejvíce úspěšní respondenti byli dva s celkovým počtem 54 bodů z 60 možných bodů, tedy 90 % úspěšnost. Rozdíl mezi nejméně úspěšným respondentem a dvěmi nejvíce úspěšnými respondenty je velký, v celkovém bodovém hodnocení je to rozdíl 29 bodů, což je skoro polovina bodů celého testu.

Subtest 3 byl nejslabší v počtu dosažených bodů. Respondenti v tomto subtestu získali dohromady 130 bodů z 200 možných získaných, tedy s 70ti bodovou ztrátou.

Subtest 2 byl naopak nejsilnější, v počtu 158 bodů, dosáhl hranice nejvíce získaných bodů ve srovnání s ostatními subtesty. Respondenti ztratili v subtestu 2 celkově 42 bodů.

Celkově získali sluchově postižení respondenti dohromady 430 bodů z 600 možných, což ukazuje celkovou 65,3 % úspěšnost testu čtení s porozuměním.

Tabulka č. 3

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem	Úspěšnost
Třída 7.	8	13	10	31 (body)	51,6 (%)
Třída 7.	8	14	7	29 (body)	48,3 (%)
Třída 7.	10	11	4	25 (body)	41,6 (%)
Třída 7.	7	10	10	27 (body)	45 (%)
Třída 8.	17	16	18	51 (body)	85 (%)
Třída 10.	20	17	17	54 (body)	90 (%)
Třída 10.	18	18	18	54 (body)	90 (%)
Třída 10.	11	14	11	36 (body)	60 (%)
Třída 10.	16	17	10	43 (body)	71,6 (%)
Třída 10.	13	11	14	38 (body)	63,3 (%)
Třída 10.	14	17	11	42 (body)	70 (%)

Legenda k tabulce č. 3	
	Nejvyšší bodová hranice
	Nejnižší bodová hranice

Komentář k tabulce č. 3: V tabulce č. 3 uvádím opět výsledky sluchově postižených respondentů. Demonstruji oblasti nejvyšších bodových hranic a nejnižších bodových hranic v zastoupení vždy dvou jednotek v jednotlivých subtestech.

V subtestu 1 zastupuje nejvyšší bodovou hranici dosažením 20ti bodů (1 respondent) a 18ti bodů (1 respondent). Oba respondenti z nejvyššího ročníku. Naopak nejnižší bodovou hranici zastupují respondenti s 7mi body (1 respondent) a 8mi body (2 respondenti). Všichni tři respondenti jsou ze 7. ročníku.

Subtest 2 zastupuje nejvyšší bodovou hranici dosažením 18ti bodů (1 respondent) a 17ti bodů (3 respondenti). Všichni čtyři respondenti opět z nejvyššího ročníku. Naopak nejnižší bodovou hranici zastupují respondenti s 10ti body (1 respondent) a 11ti body (2 respondenti), dva respondenti jsou z 7. třídy, jeden respondent z 10. třídy.

Subtest 3 zastupuje nejvyšší bodovou hranici dosažením 18ti bodů (2 respondenti) a 17ti body (1 respondent), kdy jeden respondent je z 8. ročníku a dva respondenti z 10. ročníku.

Z celkových výsledků vychází nejlépe respondenti s 54mi body (2 respondenti z 10. třídy) a s 51 body (1 respondent 8. třídy). Nejhorší výsledky v podobě 27mi bodů (1 respondent z 7. třídy) a 25ti bodů (1 respondent z 7. třídy). Nejlepší úspěšnost (90 % a 85 %) byla u sluchově postižených respondentu 8. ročníku a 10. ročníku. Nejhorší úspěšnost (41,6 % a 45 %) byla u sluchově postižených respondentů 7. ročníku.

Jinými slovy mohu konstatovat, že v tabulce č. 3 jsem zachytila vývojovost schopnosti čtení u sluchově postižených čtenářů.

Tabulka č.4

Pořadí	Celkem	Úspěšnost	Respondent
1.	60 (body)	100 (%)	Respondent č. 3
			Respondent č. 10
2.	58 (body)	96,6 (%)	Respondent č. 2
3.	54 (body)	90 (%)	Respondent č. 5
			Respondent č. 7
			Respondent č. 8
			Respondent č. 16
			Respondent č. 17
4.	53 (body)	88,3 (%)	Respondent č. 4
			Respondent č. 6
5.	51 (body)	85 (%)	Respondent č. 15
6.	46 (body)	76,6 (%)	Respondent č. 9
7.	43 (body)	71,6 (%)	Respondent č. 19
8.	42 (body)	70 (%)	Respondent č. 21
9.	40 (body)	66,6 (%)	Respondent č. 1
10.	38 (body)	63,3 (%)	Respondent č. 20
11.	36 (body)	60 (%)	Respondent č. 18
12.	31 (body)	51,6 (%)	Respondent č. 11
13.	29 (body)	48,3 (%)	Respondent č. 12
14.	27 (body)	45 (%)	Respondent č. 14
15.	25 (body)	41,6 (%)	Respondent č. 13

Legenda k tabulce č. 4	
	Slyšící respondent
	Sluchově postižený respondent

Komentář k tabulce č. 4: V tabulce č. 4 uvádím výsledky hodnocení slyšících i sluchově postižených respondentů.

Seřazení jsou od nejúspěšnějšího respondenta (100 % úspěšnost díky dosažení maximálního celkového počtu 60ti bodů) k nejméně úspěšnému (41,6 % úspěšnost díky dosažení pouhých 25 bodů z celého testu).

Barevně odlišeni jsou respondenti slyšící respondenti (růžově) a sluchově postižení respondenti (modře) proto, aby lépe vynikla úspěšnost slyšících respondentů a respondentů se sluchovým postižením, pro které byl test náročnější.

První příčky (1. a 2. místo) obsadili pouze slyšící respondenti. Poslední příčky (10. až 15. místo) obsadili pouze sluchově postižení respondenti. Průměrným výsledkům odpovídají výsledky respondenta č.9.

Nejzajímavější je pro naše šetření část prostřední (3. až 9. místo), kde se ve výsledcích prolínají slyšící respondenti se sluchově postiženými žáky. Pro přesnější určení uvádím ještě detail tabulky č. 4 s výřezem 3. až 9. místa (v tabulce č. 5). Přidávám navíc rozdělení respondentů podle ročníku, který navštěvují.

Tabulka č. 5

Pořadí	Celkem	Úspěšnost	Respondent	Třída
3.	54 (body)	90 (%)	Respondent č. 5	2.
			Respondent č. 7	2.
			Respondent č. 8	2.
			Respondent č. 16	10.
			Respondent č. 17	10.
4.	53 (body)	88,3 (%)	Respondent č. 4	2.
			Respondent č. 6	2.
5.	51 (body)	85 (%)	Respondent č. 15	8.
6.	46 (body)	76,6 (%)	Respondent č. 9	2.
7.	43 (body)	71,6 (%)	Respondent č. 19	10.
8.	42 (body)	70 (%)	Respondent č. 21	10.
9.	40 (body)	66,6 (%)	Respondent č. 1	2.

Legenda k tabulce č. 5	
	Slyšící respondent
	Sluchově postižený respondent

Komentář k tabulce č.5: Cílem mého orientačního výzkumného šetření bylo zjistit, kdy se úroveň čtenářských dovedností při čtení s porozuměním sluchově postižených žáků Základní školy pro sluchově postižené přiblíží úrovni čtenářských dovedností při čtení s porozuměním slyšících žáků 2. ročníku Základní školy.

Na základě výsledků, které se ukazují v tabulce č. 4 můžeme shrnout, že méně úspěšní slyšící respondenti 2. ročníku jsou podobně nebo stejně úspěšní jako sluchově postižený respondent 8. ročníku a sluchově postižení respondenti 10. ročníku.

5.1.2. Časové údaje

Tabulka č. 6

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Respondent č. 1	13	9	8	30 (minut)
Respondent č. 2	4	9	7	20 (minut)
Respondent č. 3	7	9	10	26 (minut)
Respondent č. 4	9	10	5	24 (minut)
Respondent č. 5	12	10	7	29 (minut)
Respondent č. 6	9	7	6	22 (minut)
Respondent č. 7	8	5	7	20 (minut)
Respondent č. 8	9	8	5	22 (minut)
Respondent č. 9	10	8	6	24 (minut)
Respondent č.10	7	9	5	21 (minut)
Celkem	88	84	66	238 (minut)
Průměrný čas	8,8	8,4	6,6	23,8 (minut)

Legenda k tabulce č. 6	
	Nejkratší časová hranice
	Nejdelší časová hranice

Komentář k tabulce č. 6: Tabulka shrnuje časové údaje slyšících s nejkratšími a nejdelšími časovými údaji.

V subtestu 1 byl nejrychlejší respondent č. 2, zvládl vyřešit subtest za 4 minuty. Nejpomalejší řešení subtestu měl respondent č. 1, který zvládl vyřešit subtest za 13 minut. Rozdíl mezi nejkratší a nejdelší časovou hranicí je 9 minut.

V subtestu 2 byl nejrychlejší respondent č. 7, zvládl vyřešit subtest za 5 minut. Nejpomalejší řešení subtestu měli dva respondenti (respondent č.4 a respondent č.5), kteří zvládli vyřešit subtest za 10 minut. Rozdíl mezi nejkratší a nejdelší časovou hranicí je 5 minut.

V subtestu 3 byli nejrychlejší tři respondenti (respondent č.4, respondent č.8 a respondent č.10), zvládli vyřešit subtest za 5 minut. Nejpomalejší řešení subtestu měl

respondent č.3, který zvládl vyřešit subtest za 10 minut. Rozdíl mezi nejkratší a nejdelší časovou hranicí je taktéž 5 minut, jako v subtestu č.2.

Celkově nejrychlejší byli dva respondenti (respondent č.2 a respondent č. 7), kteří zvládli vyřešit celý test za 20 minut. Celkově nejpomalejší byl respondent č. 1, který řešil test půl hodiny (30 minut). Rozdíl mezi nejrychlejším a nejpomalejším čtenářem je 10 minut.

Slyšící respondenti dosahovali průměrně dokončení subtestu 1 za 8,8 minut, subtest 2 za 8,4 minuty a subtest 3 za 6,6 minut. Subtest 3 – krátký text měli průměrně vyřešen nejrychleji. Řešení celého testu trvalo průměrně 23,8 minut.

Tabulka č. 7

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Respondent č. 11	15	10	17	42 (minut)
Respondent č. 12	20	8	15	43 (minut)
Respondent č. 13	14	10	16	40 (minut)
Respondent č. 14	20	9	12	41 (minut)
Respondent č. 15	3	5	8	16 (minut)
Respondent č. 16	2	2	4	8 (minut)
Respondent č. 17	3	4	4	11 (minut)
Respondent č. 18	10	7	4	21 (minut)
Respondent č. 19	7	5	10	22 (minut)
Respondent č. 20	2	2	6	10 (minut)
Respondent č. 21	7	5	8	20 (minut)
Celkem	103	67	104	274 (minut)
Průměrný čas	9,3	6,1	9,5	24,9 (minut)

Legenda k tabulce č. 7	
	Nejkratší časová hranice
	Nejdelší časová hranice

Komentář k tabulce č. 7: Tabulka shrnuje časové údaje sluchově postižených respondentů s nejkratšími a nejdelšími časovými údaji.

V subtestu 1 byli nejrychlejší dva respondenti (respondent č. 16 a respondent č.20), kteří zvládli vyřešit subtest za 2 minuty. Nejpomalejší řešení subtestu měli taktéž dva respondenti (respondent č.12 a respondent č.14), kteří zvládli vyřešit subtest za 20 minut. Rozdíl mezi nejkratší a nejdelší časovou hranicí je 18 minut.

V subtestu 2 byli opět nejrychlejší dva respondenti – stejní jako v subtestu 1 (respondent č. 16 a respondent č.20), kteří zvládli vyřešit subtest za 2 minuty. Nejpomalejší řešení subtestu měli dva respondenti (respondent č.11 a respondent č.13), kteří zvládli vyřešit subtest za 10 minut. Rozdíl mezi nejkratší a nejdelší časovou hranicí je 8 minut.

V subtestu 3 byli nejrychlejší tři respondenti (respondent č.16, respondent č.17 a respondent č.18), zvládli vyřešit subtest za 4 minuty. Nejpomalejší řešení subtestu měl opět respondent č.11 – stejně jako v subtestu 2, který zvládl vyřešit subtest za 17 minut. Rozdíl mezi nejkratší a nejdelší časovou hranicí je 13 minut.

Celkově nejrychlejší byl respondent č.16, který zvládl vyřešit celý test za 8 minut. Celkově nejpomalejší byl respondent č.12, který řešil test 43 minut. Rozdíl mezi nejrychlejším a nejpomalejším čtenářem je 35 minut.

Sluchově postižení respondenti dosahovali průměrně dokončení subtestu za 9,3 minut, subtest 2 za 6,1 minuty a subtest 3 za 9,5 minuty. Subtest 2 – Věta měli průměrně vyřešen nejrychleji. Řešení celého testu trvalo průměrně 24,9 minut.

Tabulka č. 8

Subtest	Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Celkem
Třída 7.	15	10	17	42 (minut)
Třída 7.	20	8	15	43 (minut)
Třída 7.	14	10	16	40 (minut)
Třída 7.	20	9	12	41 (minut)
Třída 8.	3	5	8	16 (minut)
Třída 10.	2	2	4	8 (minut)
Třída 10.	3	4	4	11 (minut)
Třída 10.	10	7	4	21 (minut)
Třída 10.	7	5	10	22 (minut)
Třída 10.	2	2	6	10 (minut)
Třída 10.	7	5	8	20 (minut)

Legenda k tabulce č. 8	
	Nejkratší časová hranice
	Nejdelší časová hranice

Komentář k tabulce č. 8: Tabulka ukazuje dva nekratší a dva nejdelší časové úseky sluchově postižených čtenářů.

Z tabulky jasně vyplývá, že nejpomalejší sluchově postižení respondenti jsou ze 7. třídy, nejrychlejší sluchově postižení respondenti z 8. a 10. třídy, což opět odkazuje na vývojovost čtenářských schopností.

Tabulka č.9

Pořadí	Celkem	Respondent	Třída
1.	8 (minut)	Respondent č.16	10.
2.	10 (minut)	Respondent č.20	10.
3.	11 (minut)	Respondent č.17	10.
4.	16 (minut)	Respondent č.15	8.
5.	20 (minut)	Respondent č.2	2.
		Respondent č.7	2.
		Respondent č.21	10.
6.	21 (minut)	Respondent č.10	2.
		Respondent č.18	10.
7.	22 (minut)	Respondent č.6	2.
		Respondent č.8	2.
		Respondent č.19	10.
8.	24 (minut)	Respondent č.4	2.
		Respondent č.9	2.
9.	26 (minut)	Respondent č.3	2.
10.	29 (minut)	Respondent č.5	2.
11.	30 (minut)	Respondent č.1	2.
12.	40 (minut)	Respondent č.13	7.
13	41 (minut)	Respondent č.14	7.
14	42 (minut)	Respondent č.11	7.
15	43 (minut)	Respondent č.12	7.

Legenda k tabulce č. 9	
	Slyšící respondent
	Sluchově postižený respondent

Komentář k tabulce č.9: V tabulce č.9 jsem zachytila slyšící a sluchově postižené

respondenty seřazené od nejrychlejších po nejpomalejší respondenty.

Mezi nejrychlejší respondenty (1. až 4. místo) patří sluchově postižení respondenti vyšších ročníků (3 respondenti 10. třídy a 1 respondent 8. třídy). Naopak mezi nejpomalejší respondenty (12. až 15. místo) patří sluchově postižení respondenti (všichni ze 7. třídy). Průměrného výsledku (24 minut) dosáhl respondent č.4 a respondent č.9).

Z tabulky jasně vyplývá, že slyšící respondenti obsadili prostřední místa (5. až 11. místo), sluchově postižení respondenti vyšších ročníků se umístili v první polovině tabulky, sluchově postižení žáci 7. ročníku obsadili poslední místa.

Tabulka č.10

Hodnocení testů všech respondentů				Časové údaje všech respondentů			
Pořadí	Celkem (bodů)	Respondent	Třída	Pořadí	Celkem (minut)	Respondent	Třída
1.	60 (body)	Respondent č. 3	2.	1.	8 (minut)	Respondent č.16	10.
		Respondent č. 10	2.	2.	10 (minut)	Respondent č.20	10.
2.	58 (body)	Respondent č. 2	2.	3.	11 (minut)	Respondent č.17	10.
3.	54 (body)	Respondent č. 5	2.	4.	16 (minut)	Respondent č.15	8.
		Respondent č. 7	2.	5.	20 (minut)	Respondent č.2	2.
		Respondent č. 8	2.			Respondent č.7	2.
		Respondent č. 16	10.			Respondent č.21	10.
		Respondent č. 17	10.	6.	21 (minut)	Respondent č.10	2.
4.	53 (body)	Respondent č. 4	2.			Respondent č.18	10.
		Respondent č. 6	2.	7.	22 (minut)	Respondent č.6	2.
5.	51 (body)	Respondent č. 15	8.			Respondent č.8	2.
6.	46 (body)	Respondent č. 9	2.			Respondent č.19	10.
7.	43 (body)	Respondent č. 19	10.	8.	24 (minut)	Respondent č.4	2.
8.	42 (body)	Respondent č. 21	10.			Respondent č.9	2.
9.	40 (body)	Respondent č. 1	2.	9.	26 (minut)	Respondent č.3	2.
10.	38 (body)	Respondent č. 20	10.	10.	29 (minut)	Respondent č.5	2.
11.	36 (body)	Respondent č. 18	10.	11.	30 (minut)	Respondent č.1	2.
12.	31 (body)	Respondent č. 11	7.	12.	40 (minut)	Respondent č.13	7.
13.	29 (body)	Respondent č. 12	7.	13.	41 (minut)	Respondent č.14	7.
14.	27 (body)	Respondent č. 14	7.	14.	42 (minut)	Respondent č.11	7.
15.	25 (body)	Respondent č. 13	7.	15.	43 (minut)	Respondent č.12	7.

Legenda k tabulce č. 10

	Slyšící respondent
	Sluchově postižený respondent

Komentář k tabulce č. 10: Závěrečná tabulka č. 10 ukazuje srovnání výsledků hodnocení a časových údajů slyšících a sluchově postižených respondentů.

Na první pohled je zřejmé, že pořadí jednotlivých respondentů v tabulce s výsledky hodnocení se s pořadím jednotlivých respondentů v tabulce s časovými údaji nedá obecně srovnat.

Neplatí tady, že neúspěšnější respondenti byli i nejrychlejšími respondenty a obsadili tak přední místa v žebříčku. Jedinou výjimkou, na první pohled zřejmou, se mohou zdát výsledky sluchově postižených respondentů 7. třídy, kteří v tabulce výsledků hodnocení i v tabulce s časovými výsledky obsazují poslední místa v žebříčku úspěšnosti. Srovnání je pouze obecné, pokud bychom se zaměřili na konkrétní respondenty, srovnání by neplatilo. (např: respondent, který obsadil 12. místo ve výsledcích hodnocení, obsadil stejné (tedy 12.) místo v tabulce s časovými údaji. Ale obecně můžeme říci, že sluchově postižení respondenti ze 7. třídy dosahovali v testu čtení s porozuměním nejhorších výsledků a zároveň byli nejpomalejší. Nicméně je důležité konstatovat, že tento výsledek koresponduje s vývojovostí schopnosti čtení.

Pokud se zaměříme na konkrétní respondenty, také můžeme najít jeden příklad kdy platí pravidlo nejméně úspěšného respondenta a zároveň nejpomalejšího respondenta, podrobněji popíši v následujícím odstavci (příklad č. 3).

Na závěr bych ještě ráda uvedla příklad nejlepších slyšících (příklad č.1) i nejlepší sluchově postižených (příklad č.2) respondentů a příklad nejhorších slyšících (příklad č.3) a nejhorších sluchově postižených (příklad č.4) respondentů.

příklad č.1: Neúspěšnější slyšící respondent č.10, který dosáhl celkem v testu 60 bodů (všechny odpovědi správné – 1. místo v žebříčku úspěšnosti), zvládl test za 21 minut (6. místo v časovém žebříčku). Druhý stejně úspěšný slyšící respondent č.3, zvládl test za 26 minut (9. místo v časovém žebříčku).

příklad č.2: Neúspěšnější sluchově postižený respondent č.16 (3. místo v žebříčku úspěšnosti), který dosáhl celkem 54 bodů v testu, zvládl test za 8 minut (1. místo v časovém žebříčku). Druhý stejně úspěšný sluchově postižený respondent č.17, zvládl test za 11 minut (3. místo v časovém žebříčku).

příklad č.3: Devátou příčku v žebříčku úspěšnosti obsadil slyšící respondent č.1, čímž se stal nejméně úspěšným slyšícím respondentem. Test zvládl vyřešit za 30 minut, čímž

se zároveň stal nejpomalejším slyšícím respondentem (11. místo v časovém žebříčku).

příklad č.4: Respondent č. 13 obsadil poslední 15. místo v žebříčku úspěšnosti, test zvládl za 40 minut, čímž se v žebříčku časových údajů dostal na 12. místo.

5.2 Kvalitativní hodnocení

Respondent č.1

Tento respondent byl doporučován třídní učitelkou na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny kvůli podezření na SPU, rodiče rozhodli, že vyšetření nechťejí a odůvodnili to tím, že respondentův starší bratr má podobné potíže se čtením a psaním, byl na vyšetření a kromě toho, že má záznam z vyšetření mu to v ničem nepomohlo.

Respondent si četl polohlasně, měla jsem tak šanci zaznamenat slova, která přečetl špatně. Nabídku hlasitého čtení s ostychem odmítl. V některých příkladech četl jen část věty, pokud měl pocit, že našel správnou odpověď, označil ji a dál větu nedočel (např. ve větě: *Naše učitelka nás nechce se škole – učí a známkuje – sprchuje studenou vodou, přečetl větu jen ke slovu učí.*)

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 2: Nejprve jako správné řešení označil slovo <i>židle</i> , opravil na <i>skříň</i> , následně na <i>postel</i> a nakonec zvolil slovo <i>sůl</i> . cv. 7: Slovo <i>dálky</i> četl jako <i>dárky</i> . cv. 8: Slovo <i>houpat</i> četl jako <i>koupat</i> .
	Část 2	cv. 5: Nejprve označil jako správné řešení <i>u postele</i> , opravil na <i>v posteli</i> . cv. 10: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>oni</i> , poté opravil na <i>Pavla</i> .
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	cv. 5: Začátek věty „Musím si uklidit pokoj, protože.“ přečetl správně, nicméně při hledání správné odpovědi slovo <i>musím</i> změnil na <i>nemusím</i> a tím došlo k vyhledání nesprávné odpovědi.
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv.2: Ve větě „Šiška spadla ze stromu...“ slovo <i>šiška</i> četl jako <i>liška</i>
	Část 2	cv. 1: Na základě přečtené první věty, chtěl psát jako správnou odpověď <i>medvěd</i> (protože dobře slyší), nicméně text dočetl celý a jako správnou odpověď zvolil <i>slon</i> (protože ten má chobot).

Respondent č.2

Zácvik u subtestu č.2 a č.3 proběhl rychle, téměř samostatně.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	cv. 3: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>domečku</i> , poté opravil na <i>domeček</i> . cv. 4: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>na autobuse</i> , poté opravil na <i>autobusem</i> . cv. 6: Nejprve označil jako správné řešení <i>u míče</i> , poté opravil na <i>s míčem</i> . cv. 10: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>Pavel</i> , poté opravil na <i>Pavla</i> .
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	-

Respondent č.3

Respondentovu samostatnou práci charakterizují nejlépe slova pečlivost a preciznost.

Respondent pracoval pomalu, řešení vybíral s rozvahou.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 2: Větu „ <i>Šiška</i> spadla ze stromu a mladá liška...“ četla nejprve jako „ <i>Liška</i> spadla ze stromu a mladá liška...“ a označil správnou odpověď jako lež, cvičení četl ještě jednou a zjistil, že větu přečetl špatně, řešení opravil na pravda, což byla správná odpověď.
	Část 2	cv. 1: Správnou odpověď řekl nahlas po přečtení tří vět. Poslední větu četl jen jako kontrolní, aby si ověřil správnost své odpovědi.

Respondent č.4

Respondentova práce procházela změnami (nejprve pomalé a přesné odpovídání na otázky, po chvíli rychlé a zbrklé vyplňování odpovědí). Změny byly podmíněny zajímavostí jednotlivých subtestů. Ke konci testu už měl problémy s koncentrací pozornosti. Test se mu zdál příliš dlouhý.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 8: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>mýt</i> , poté opravil na <i>houpat</i> a nakonec změnil a jako správnou odpověď označil slovo <i>mýt</i> .
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 4: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>šidí školu</i> , tomuto řešení se následně začal smát (jeho první odpověď myšlena jako vtip) a označil slovní spojení <i>řídí školu</i> jako správnou odpověď.
	Část 2	cv. 4: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>obrázek č.2</i> , poté se opravil na <i>obrázek č.1</i> .
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	-

Respondent č.5

Vysvětlila jsem mu instrukce subtestu, mělo následovat společné ověření pochopení instrukcí v závěku, nicméně respondent pracoval i v závěku samostatně a správně. Na respondentovi bylo vidět, že ho práce s testem nadchla, cvičení se mu líbila, pracoval s chutí.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 1: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>jarní</i> , poté opravil na <i>letní</i> .
	Část 2	cv. 6: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>u míče</i> , poté opravil na <i>s míčem</i> . cv. 9: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>s dětmi</i> , poté opravil na <i>dětem</i> . cv. 10: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>Pavel</i> , poté opravil na <i>Pavla</i> .
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	cv. 1: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>naši kočku</i> , poté se opravil na <i>sýr</i> .
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 2: Odpověď vyslovil nahlas: <i>pes</i> , ale napsal odpověď: <i>psi</i> . Tuto odpověď jsem počítala jako správnou hodnocenou 5ti body.

Respondent č.6

Respondent byl při práci samostatný, chyboval pouze vyjimečně a chybování vycházelo z nesprávného přečtení textu nebo nedostatečně pozorného čtení.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 4: Nejprve četl slovo <i>láskový</i> jako <i>látkový</i> , z tohoto důvodu vybral slovo <i>kamenný</i> jako správnou odpověď. Podruhé už slovo <i>láskový</i> četl správně a svou odpověď změnil na <i>láskový</i> .
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	cv. 3: Nesprávně označená odpověď vznikla nepozorným čtením. Respondent zapomněl na to, že kalhoty jsou popsány jako <i>široké</i> .
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 2: : Větu „ <i>Šiška</i> spadla ze stromu a mladá liška...“ četl jako „ <i>Liška</i> spadla ze stromu a mladá liška...“ a označil správnou odpověď jako <i>lež</i> , což je špatná odpověď.
	Část 2	-

Respondent č.7

V práci tohoto respondenta nebyli žádné velké zvláštnosti, pouze bych chtěla zvýraznit postup práce v subtestu č.1. V části 2 při řešení cvičení 6.-10. totiž postupoval strategicky tak, že si nejprve si přečetl konec věty a teprve potom se vrátil k nabídce části vět a vybral správný začátek věty.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 8: Označil jako správnou odpověď slovo <i>mýt</i> a zdůvodnil to tím, že to není sloveso, zatímco všechna ostatní slova jsou právě slovesa.
	Část 2	cv. 10: Nejprve označil slovo <i>Pavel</i> , poté se opravil na slovo <i>Pavla</i> .
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 2: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>lež</i> , poté změnil na <i>pravda</i> . Začal pracovat na další část subtestu a po chvíli se k cvičení vrátil a změnil odpověď na původní odpověď na <i>lež</i> .
	Část 2	-

Respondent č.8

Respondent četl celý test nahlas, mohla jsem tak sledovat všechna slova, která by případně přečetl špatně.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	cv. 10: Nejprve označil jako správnou odpověď slovo <i>Pavla</i> , poté se opravil na slovo <i>Pavel</i> .
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	cv. 3: Nesprávně označená odpověď vznikla nepozorným čtením. Respondent zapomněl na to, že kalhoty jsou popsané jako <i>široké</i> .
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 2: Na základě přečtení textu nebyl schopen rozhodnout o jaké zvíře se jedná. Ani po mém vysvětlení textu nebyl schopen určit. Po skončení testu nemohl sám pochopit, jak si na tak jednoduché slovo nemohl vzpomenout.

Respondent č.9

Respondent dodržoval polohlasné čtení. Pracoval samostatně, rychle a poměrně správně. Opět se u této respondentky oběvil problém v subtestu č.3, v části jedna cv. 2, kdy slovo šiška zaměňoval za liška a v části dvě cv. 2, kde respondentka taktéž nepřišla na to, co je v textu schované za zvíře.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	cv. 4: Svou odpověď na <i>žlutém ledě</i> zdůvodnila tak, že na <i>tenkém</i> by se propadla. Naopak na <i>hladkém</i> by to moc klouzalo a ona se chce projet jen málo.
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 2: Větu „ <i>Šiška</i> spadla ze stromu a mladá liška...“ četl jako „ <i>Liška</i> spadla ze stromu a mladá liška...“ a označil správnou odpověď jako lež, což je špatná odpověď.
	Část 2	-

Respondent č.10

Respondent s tichým čtením, kde čtení je poměrně pomalé. Respondent působil bojácným dojmem a jeho práce by mohla být trochu více samostatnější (stalo se například, že čekal až mu dám svolení k jeho samostatné práci, kdy bude moci řešit jednotlivá cvičení). Tabulku k respondentovi č.10 sice přikládám, ale je prázdná. Prázdná proto, že respondent ani v jednom případě své odpovědi neměnil. Vždy zadání cvičení přečetl a okamžitě odpověděl. Všechny jeho odpovědi byly správné.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	-
	Část 2	-
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	-

Respondent č. 11

Respondent je Rom a vyrůstal a žije v romské komunitě. Způsob jeho života se odvíjí od specifik romské kultury (např. soudružnost rodiny, vztah k hudbě), zároveň specifik soužití nedoslýchavého respondenta s ostatními příslušníky rodiny (kromě otce, s kterým nevrůstal, jsou všichni slyšící). Před třemi lety mu zemřela matka. Vyrůstal pod výchovným vedením své babičky, v současné době žije s dědečkem nebo u tety. Respondent má problémy se školní docházkou, za kterou získal snížené známky chování. Vzhledem k jeho nepravidelné školní docházce vznikají ve vzdělávání mezery. Respondent je sice šikovný, umí být aktivní, předpoklady naučit se více má, ale pokud mu chybí chuť a motivace se vzdělávat, je práce s ním obtížná a neefektivní.

Testování probíhalo klidně, vzhledem k tomu, že mě respondent zná. Komunikační bariéra nevznikla. Ke konci testování byl respondent už nervózní, test ho nebavil, zdál se mu příliš dlouhý.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv.1: Nezná význam slov: <i>letní, podzemní, zimní, jarní</i> cv.2: Nezná význam slov: <i>skříň, židle</i> . Slovo <i>sůl</i> čte jako <i>stůl</i> . cv.3: Nezná význam slova <i>hrnec</i> , ukazuje znak <i>nůž</i> (předcházeli mu slova lžíce a vidlička). cv.5: Slovo <i>šestka</i> čte jako <i>sestra</i> . cv.6: Nejprve upozorňuje na to, že mi ve slově <i>metr</i> , chybí na konci „o“ (očekával slovo <i>metro</i>). Odpověděla jsem, že to nemá být metro, že to mám napsané dobře. Respondent pokračoval dál a k cvičení se vrátil po chvíli, kdy se mu vybavil význam slova <i>metr</i> . cv. 7: Zná významy všech slov, která spolu souvisí, proto vybral slovo, jehož význam nezná, slovo <i>dálky</i> . cv. 9: Nezná význam slov: <i>štěně, tele, koště, kuře</i> . cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i> .
	Část 2	cv.3: Nezná význam slova <i>šnek</i> .
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 1: Nezná význam slova <i>bručí</i> , přesto slovo volí jako správnou odpověď. Vychází z toho, že medvěd stříhat ani zpívat neumí. cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí, křičí</i> . cv. 3: Nezná význam slov: <i>mečí, brečí</i> . cv. 4: Nezná význam slovního spojení <i>šidí školu</i> . cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i> .
	Část 2	cv. 3: Nezná význam slova: <i>slušivý</i> cv. 4: Nejprve označil jako správnou odpověď obrázek č.3, potom se opravil na obrázek č.1.
	Část 3	cv. 2: Nezná význam slov: <i>hrubou, srst, šupiny</i> . cv. 3: Nezná význam slova <i>známkuje</i> . cv. 4: Nezná význam slov: <i>hladký, tenký</i> . Ví, že led není žlutý, proto rozhodoval, zda je správná odpověď <i>hladkým ledě</i> nebo <i>tenkým ledě</i> . Vzhledem k tomu, že neznal význam ani jednoho slova, jeho výběr byl čistě náhodný.
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 1: Respondent dokázal přeznakovat správně celý text, ale nedokázal rozhodnout, jestli je text pravdivý nebo lživý. cv. 2: Respondent nedokázal rozhodnout, zda věta „Liška i šiska končí slabikou ka.“ je pravdivá či nikoliv. Větu jsem mu převedla do znakového jazyka, potom rozhodl sám zda je text pravdivý či nikoliv.

	Část 2	cv.1: Respondent rozhodl po dopomoci, vysvětlení klíčového slova <i>chobot</i> . Slovo si respondent určil sám. cv. 2: Respondentovi jsem text převedla do znaku, potom rozhodl sám.
--	--------	---

Respondent č. 12

Respondent je původem Rus, v České republice žije s matkou od 5 let (školní docházka v ČR). Respondent se narodil jako slyšící, v roce a půl měl úraz a od té doby je sluchově postižený (těžká sluchová vada). Respondent funguje pouze ve společnosti, kterou dobře zná, tedy školní a internátní prostředí a domácí prostředí, kde žije pouze s matkou, ostatní příbuzenstvo má v Rusku. Komunikační bariéra je veliká.

V subtestu č.1 neznal respondent významy mnoha slov, pokud jsem mu však ukázala znak jednoho vybraného slova z řádku, byl schopen určit význam slov ostatních v některých případech (na základě slova jablko, pochopil význam slova hruška).

Subtest Slovo	č.1:	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>letní, podzimní, zimní, jarní</i> . cv. 2: Nezná význam slov: <i>postel, skříň, židle, sůl</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>muž, lžice, vidlička, hrnec</i> cv. 5: Nezná význam slov: <i>šestka, jahoda, hruška, jablko</i> cv. 7: Nezná význam slov: <i>dort, svíčky, dálky</i> cv. 8: Nezná význam slov: <i>houpat, mýt, plavat, sprchovat</i> cv. 9: Nezná význam slov: <i>štěně, tele, koště</i> cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i>
		Část 2	cv. 2: Nezná význam slova <i>volám</i> cv. 3: Nezná význam slova: <i>šnek, nosí (nosí rozumí nos)</i>
Subtest Věta	č.2:	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>stříhá, bručí, zpívá</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí, křičí</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>mečí, brečí</i> cv. 4: Nezná význam slovního spojení <i>šidí školu</i> . cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i>
		Část 2	cv. 3: Nezná význam slova: <i>slušivý</i>
		Část 3	cv. 2: Nezná význam slov: <i>šupiny</i> . cv. 3: Nezná význam slova <i>známkuje</i> . cv. 4: Nezná význam slov: <i>tenký</i> .
Subtest Krátký text	č.3:	Část 1	cv. 1: Respondent dokázal přeznakovat správně celý text, ale nedokázal rozhodnout, jestli je text pravdivý nebo lživý. cv. 2: Respondentovi jsem text přeznakovala, potom rozhodl sám, jaká bude správná odpověď.
		Část 2	cv. 1: Respondent rozhodl po dopomoci, vysvětlení klíčového slova <i>chobot</i> . Slovo si respondent neurčil sám.

Respondent č. 13

Respondent je jediný sluchově postižený v rodině. Je neuvěřitelně herecky nadaný. V testu měl problémy s předložkami: *pod, nad, v, o, u*. Nejproblematictější byl pro respondenta subtest 3, kde také dosáhl nejméně bodů.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>letní, podzimní, zimní, jarní</i> . cv. 2: Nezná význam slova <i>skříň</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>lžíce, vidlička, hrnec</i> cv. 5: Nezná význam slov: <i>šestka, jahoda</i> . Slovu <i>šestka</i> přisuzuje význam <i>dívka</i> . cv. 6: Nezná význam slov: <i>tramvaj, metr</i> . Slovu <i>metr</i> přisuzuje význam <i>metro</i> . cv. 7: Nezná význam slova <i>dálky</i> . cv. 8: Nezná význam slov: <i>mýt</i> cv. 9: Nezná význam slov: <i>štěně, tele, koště, kuře</i> cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i>
	Část 2	cv. 3: Nezná význam slova: <i>šnek</i>
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>stříhá, bručí, zpívá</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí, křičí</i> cv. 3: Nezná význam slova <i>mečí</i> . cv. 4: Nezná význam slovního spojení <i>šidí školu, řídí kamion</i> nebo <i>řídí školu</i> cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i>
	Část 2	cv. 1: Váhal mezi obrázkem č.1 a obrázkem č.3. Správnou odpověď zvolil díky tomu, že se na základě informace, <i>Karel rád rychle</i> , rozhodl o tom, že pojedě z kopce. Do kopce jezdí pomalu. cv. 3: Nezná význam slova: <i>slušivý, široké</i> . cv. 4: Nejprve označil <i>obrázek č.2</i> , poté přepsal <i>na obrázek č.3</i>
	Část 3	cv. 1: Nezná význam slova <i>pastičky</i> . cv. 2: Nezná význam slov: <i>barevné, hrubou, srst</i> cv. 3: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>..sprchuje studenou vodou</i> (jako vtip), sám se zasmál a sám se také se také okamžitě opravil na <i>učí a známkuje</i> . cv.4: Nejprve označil jako správnou odpověď <i>...žlutém ledě</i> , poté se rozhodl svou odpověď opravit na <i>učí a známkuje</i> .
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 1: Respondentovi jsem text přeznačovala, potom rozhodl sám, jaká bude správná odpověď. cv. 2: Respondentovi jsem přeznačovala pouze větu <i>Liška i šiška končí slabikou ka</i> , poté se rozhodl sám a správně.
	Část 2	Respondent v testu neuspěl. Text byl pro respondenta příliš složitý.

Respondent č. 14

U tohoto respondenta jsem využila pomoc třídní učitelky s pomocí vysvětlení instrukcí. Nedokázala jsem mu vysvětlit v subtestu č.3, v části první vysvětlit instrukce (konkrétně pravdivý a lživý). Také u tohoto respondenta se objevily problémy s předložkami. V subtestu č.1 byl respondent nejméně úspěšný, znal významy pouze čtyř slov. U respondenta se začínalo se znakováním relativně pozdě, tento fakt ovlivňuje dnešní celkový dojem z komunikace používané respondentem.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>letní, podzimní, zimní, jarní.</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>postel, skříň, židle, sůl</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>muž, lžice, vidlička, hrnec</i> cv. 4: Nezná význam slov: <i>dřevěnný, kamenný, papírový, láskový</i> cv. 5: Nezná význam slov: <i>šestka, jahoda, hruška, jablko</i> cv. 6: Nezná význam slov: <i>tramvaj, autobus, metr, vlak</i> cv. 7: Nezná význam slova: <i>svíčky</i> cv. 8: Nezná význam slov: <i>houpat, mýt, plavat, sprchovat</i> cv. 9: Nezná význam slov: <i>štěně, tele, koště</i> cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i>
	Část 2	cv. 3: Nezná význam slova: <i>šnek, nosí (nosí rozumí nos)</i> cv. 6: Nezná význam slova <i>volejbal.</i>
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>stříhá, bručí, zpívá</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí, křičí</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>mečí, brečí.</i> cv. 4: Nezná význam slovního spojení <i>šidí školu.</i> cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i>
	Část 2	cv. 1: Nezná význam slovního spojení <i>na kole z kopce</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>slušivý, široké</i>
	Část 3	cv. 1: Nezná význam slova <i>pastičky.</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>barevné, hrubou, srst</i>
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 1: Respondentovi jsem přeznaovala větu <i>Měla radost</i> , poté označil správnou odpověď. cv. 2: Respondentovi jsem přeznaovala pouze větu <i>Liška má dlouhý ocas.</i> Slovu <i>mladá</i> přisuzuje význam <i>malá.</i>
	Část 2	cv. 1: Respondentovi jsem přeložila slovo <i>chobot</i> do znaku, potom určil správnou odpověď. cv. 2: Respondentovi nepomohl ani mnou přeznakovaný obsah sdělení, uvedl špatnou odpověď a to <i>prase.</i>

Respondent č. 15

Respondent byl větší část své školní docházky výchovně vzděláván v ZŠ orálního typu, kde uplatňují zcela odlišný styl výuky čtení než v ZŠ, kde výzkumné šetření probíhalo. Poslední čtyři roky je výchovně vzděláván v ZŠ (nejprve v Praze – Radlicích, v současné době v Praze – Holečkově), která se hlásí k bilingválnímu vzdělávání. Nemůžeme tedy tvrdit, že se jedná o typického žáka 8. třídy, kde výzkumné šetření probíhalo. Testování navíc probíhalo mimo areál školy, neboť respondent je v současné době na psychologickém pobytu v Psychiatrické léčebně v Bohnicích. Testování proběhlo bez problémů, poměrně rychle. Respondent měl radost z návštěvy, test bral vážně.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 8: Nejprve označil slovo <i>houpat</i> , po chvíli změnil odpověď a označil slovo <i>mýt</i> . cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i>
	Část 2	cv. 3: Nezná význam slova <i>šnek</i> . cv. 8: Nejprve označil slovo <i>nikdo</i> , poté rychle změnil na <i>Tomáš</i> a ve finále přepsal odpověď potřetí na <i>Tomáš a Marek</i>
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i> .
	Část 2	cv. 1: Respondent dokázal znalost předložek. Nejprve označil <i>obrázek č.3</i> , poté se všiml spojení <i>z kopce</i> a přepsal svou odpověď. cv. 3: Respondent textu rozumí, nicméně se unáhlil a odpověděl bez přesnějšího prostudování textu.
	Část 3	cv. 5: Nejprve označil odpověď <i>..půjdu na návštěvu</i> , změnil na <i>..mě přijde navštívit kamarád</i>
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 2: Respondentovi jsem přeznaovala větu <i>Jeho dětem se říká.....</i> , poté vybral správnou odpověď.

Respondent č. 16

Testování bylo pro mě překvapivě rychlé. Respondent pracoval samostatně i při části zácviku. Rozuměl i instrukcím k jednotlivým cvičením subtestů.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 5: Nezná význam slova <i>bodliny</i> .
	Část 2	cv. 3: Respondent textu rozumí, nesprávnou odpověď vybral z nepozornosti.
	Část 3	cv. 4: Nezná význam slova <i>hladký</i> , proto vybral strategicky odpověď <i>tenkém ledě</i> .
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 1: Respondentovi jsem přeznaovala slovo <i>chobot</i> , poté sám odpověděl. Klíčové slovo <i>chobot</i> vybral sám. cv.2: Respondentovi jsem přeložila jednu větu a sice <i>Jeho dětem se říká....</i> , poté respondent pracoval sám.

Respondent č. 17

Respondentovu práci při řešení jednotlivých cvičení charakterizují pojmy: samostatnost, pohotovost, logické uvažování.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 9: Nezná význam slova <i>štěně, tele, koště</i>
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 1: Nezná význam slova <i>bručí</i>
	Část 2	-
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 2: Respondent požadoval přeložení slova <i>slabikou</i> .
	Část 2	cv. 2: Nezná význam slova <i>štěňátka</i> . Po přeložení určil sám správnou odpověď.

Respondent č. 18

Respondent si snad jako jediný vybíral snadnější cvičení, těžší si odkládal a vracel se k nim.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>letní, podzimní, zimní, jarní</i> . cv. 2: Nezná význam slov: <i>postel, skříň, židle, sůl</i> cv. 5: Nezná význam slova <i>šestka</i> cv. 6: Nezná význam slov: <i>tramvaj, autobus, metr, vlak</i> cv. 7: Nezná význam slova: <i>dort, svíčky, dálky</i> cv. 8: Nezná význam slov: <i>houpat, mýt, plavat, sprchovat</i> cv. 9: Nezná význam slov: <i>štěně, koště</i> cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i>
	Část 2	cv. 3: Nezná význam slova: <i>šnek, nosí (nosí rozumí nos)</i>
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>stříhá, bručí, zpívá</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí</i> . cv. 3: Nezná význam slov: <i>mečí, brečí</i> . cv. 4: Nezná význam slovního spojení <i>šidí školu</i> . cv. 5: Nezná význam slova <i>žihadlo</i> .
	Část 2	-
	Část 3	cv. 2: Nezná význam slov: <i>barevné, hrubou, srst</i>
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	cv. 1: Respondentovi jsem přeznaovala větu <i>Měla radost</i> , poté označil správnou odpověď.
	Část 2	cv. 1: Respondent odpověděl <i>krokodýl</i> . cv. 2: Respondentovi jsem přeznaovala větu <i>Jeho dětem se říká</i> , poté řešil sám.

Respondent č. 19

Respondent si pomáhal čtením nahlas.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	-
	Část 2	cv. 3: Nezná význam slova: <i>šnek</i>
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí.</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>mečí, brečí.</i>
	Část 2	cv. 2: Slovo <i>spát</i> přečetla jako <i>psát.</i>
	Část 3	cv. 2: Nezná význam slova <i>srst</i>
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 1: Na základě přeložení slova <i>chobot</i> , odpověděl respondent správně. cv. 2: Text jsem respondentovi přeznačovala, poté odpovídal sám.

Respondent č. 20

Respondent žil do 7 let na Ukrajině, nyní žije v České republice spolu s ostatními rodinnými příslušníky. Doma mluví, výborně znakuje. Problematické se zdají být předložky a jejich užití.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 1: Nezná význam slov: <i>letní, podzimní, zimní, jarní.</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>lžíce, vidlička</i> cv. 9: Nezná význam slov: <i>štěně, koště</i> cv. 10: Nezná význam slov: <i>včely, vosy, komáři, mouky</i>
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 1: Nezná význam slova <i>bručí.</i> cv. 2: Nezná význam slov: <i>fičí, kvičí.</i> cv. 3: Nezná význam slov: <i>mečí, brečí.</i> cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i>
	Část 2	-
	Část 3	cv. 2: Nezná význam slov: <i>berevné, peří, srst, šupiny</i> cv. 4: Respondent se nemohl rozhodnout jedli je správná odpověď <i>tenkém</i> nebo <i>hladkém ledě</i> , vybral tedy třetí variantu.
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 1: Na základě přeložení slova <i>chobot</i> , odpověděl respondent správně.

Respondent č. 21

Respondentovi nebylo během testování dobře, což mohlo mít vliv na schopnost soustředění se na test. Ke konci testu (subtest 3) bylo znát, že respondent spěchal, aby měl test hotov, protože text četl pouze jednou a bez přemýšlení označil odpověď.

Subtest č.1: Slovo	Část 1	cv. 9: Slovem <i>koště</i> rozumí respondent <i>kotě</i> .
	Část 2	-
Subtest č.2: Věta	Část 1	cv. 5: Nezná význam slov: <i>včela, ocas, bodliny, žihadlo</i>
	Část 2	-
	Část 3	-
Subtest č.3: Krátký text	Část 1	-
	Část 2	cv. 2: Respondentovi jsem text přeznačovala, potom rozhodl sám, co je v textu skryto za zvíře.

ZÁVĚR

Čtení je proces, který rozvíjí myšlení a postoje jedinců a obohacuje tak vnitřní svět každého. Pokud píšu o čtení, mám na mysli především čtení založené na porozumění, nikoliv jen jako zvládnutí techniky čtení. Bez schopnosti čtení s porozuměním by člověk zaostával ve svém vývoji a nedostalo by se mu plnohodnotných informací. Člověk sluchově postižený má omezenější přístup k informacím a psaný text je pro něj prakticky jediným smyslům přístupným zdrojem.

Myslím, že na to jakou má čtení s porozuměním váhu v životě sluchově postižených, mu stále ještě věnujeme málo pozornosti. Zvláště v dnešní době moderních technologií, kdy písemný projev ve stále větší míře nahrazuje ústní projev.

Nevíme jak problematiku čtení u sluchově postižených uchopit a pracovat s ní tak, abychom se dočkali příznivějších výsledků vzhledem k vynaloženému úsilí. Žádný jednotně funkční systém výuky čtení a rozvoje čtenářství u sluchově postižených neexistuje. Můžeme se však inspirovat zahraničními přístupy a tvořit vlastní přístupy k snadnějšímu porozumění textům. Vždy musíme myslet na to, že nelze aplikovat jeden přístup pro všechny, individualita jedince je na prvním místě.

Abychom mohli začít, musíme se v první řadě zaměřit na zjištění skutečné úrovně čtení s porozuměním u sluchově postižených. Vzhledem k tomu, že neexistují žádné standardizované testy pro sluchově postižené, kterými bychom mohli zjistit úroveň čtení s porozuměním, rozhodla jsem se test čtení s porozuměním si sestavit sama a použít jej při výzkumném šetření.

V rámci výzkumného šetření ve své práci jsem se zaměřila na zjištění úrovně čtenářských dovedností konkrétní skupiny sluchově postižených žáků vzhledem k úrovni čtenářských dovedností slyšících žáků.

Na základě výsledků tabulky č.5 (na straně 107) se ukazuje, že méně úspěšní slyšící respondenti 2. ročníku jsou podobně nebo stejně úspěšní jako sluchově postižený respondent 8. ročníku a sluchově postižení respondenti 10. ročníku.

Ve výsledcích kvalitativního výzkumu se jako nejvíce problematická oblast ukázala slovní zásoba a neschopnost některých respondentů pracovat s gramatickou stavbou textů. Podíl mají i malé nebo omezené zkušenosti a znalosti okolního světa a znalosti konvenčních pravidel (viz kapitola 3. Problematické oblasti ve čtení).

Na základě podrobnějšího prozkoumání lingvistických jevů a problematických

situací, bychom se měli zaměřit na hledání nových, úspěšnějších strategií a zkoušení jiných přístupů ve výuce čtení tak, abychom zvyšovali funkční gramotnost sluchově postižených.

Seznam použité literatury

BANKS, J., COLIN, G., FYFE, R. Schopnost číst u zcela neslyšících dětí. Dostupné v knihovně FRPSP v Praze.

ČERVENKOVÁ, A. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

DAŇOVÁ, M. Metodika úpravy textů. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.

HRDLIČKA, M. Literární překlad a komunikace. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-13-5.

HRUBÝ, J. Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 2. díl. Praha: FRPSP, 1999. ISBN 80-7216-096-6

HRUBÝ, J., ZÍKA, D. Předběžné vyhodnocení dotazníkové akce na českých školách pro sluchově postižené. Praha: Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 1996. ISBN neuvedeno.

HUDÁKOVÁ, A. Ve světě sluchového postižení. Praha: FRPSP, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

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

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

KOMORNÁ, M. Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-44-4.

KRAHULCOVÁ, B. Komunikace sluchově postižených. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B., Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

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

MATĚJÍČEK, Z., ŽLAB, Z. Zkouška čtení. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1971. ISBN neuvedeno.

POTMĚŠIL, M. Čtení k surdopedii. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003.

POUL, J. Jak vést neslyšící dítě k četbě. Praha: GONG, 1985. ISSN 0323-0732.

SANTLEROVÁ, K. Metody ve výuce četní a psaní. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

Sborník příspěvků ze semináře o četbě sluchově postižených II. Četba sluchově postižených. Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.

SCHAPER, M. Neslyšící děti - jak se učí a jak čtou. Nizozemí: Eburon, Delft. ISBN 90 5166-202-5.

ŠLAPÁK, I., FIALOVÁ, P., Kapitoly z otolaringologie a foniatry. Brno: Paido 1999, ISBN neuvedeno

ŠEBESTA, K., HÁJKOVÁ, E. Didaktické studie III. Čeština jako cizí jazyk. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

SOURALOVÁ, E. Čtení neslyšících. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

STRNADOVÁ, V. Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

SVAZ KNIHOVNÍKŮ A INFORMAČNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR. Čtenářství, jeho význam a podpora. Praha: SKIP ČR, 2008. ISBN 80-85 851-18-0.

TRÁVNÍČEK, J. Čteme? Brno: Host-vydavatelství, s.r.o, 2007. ISBN 978-80-7294-270-1.

VANĚČKOVÁ, V. Příprava na čtení sluchově postižených dětí. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-210-1726-0.

Jiné zdroje

www.pevnost.com/terminologie.html

www.sagit.cz/ages/sbirka.asp

www.ruce.cz/clanky/2-terminologie

www.msmt.cz/dokumenty/zakony

PŘÍLOHY