

VÝZKUM INFORMOVANOSTI A UVĚDOMĚNÍ ZNAKOVÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM (zpráva o výsledcích výzkumu)

Adéla Hanáková, Miloň Potměšil, Petra Potměšilová*, Jitka Vítová

ÚSS PdF, * CMTF UP Olomouc

V tomto příspěvku se autoři zaměřili na uvědomění Znakového jazyka u žáků s vadami sluchu a podávají zprávu o výsledcích výzkumu. Uvedená cílová skupina je z hlediska pojetí jazyka a komunikace velice specifická. Zřejmě nejjednodušší by byla situace, kdy se neslyšící dítě narodí neslyšícím rodičům a společný jazyk a kvalita sociokulturního zázemí mu přinesou dostatek komunikačních i informačních podnětů. Takové dítě potom může stát na počátku školní kariéry bez obav z požadavků, které školní kurikulum na žáky klade. Většina literárních pramenů se však shoduje v údaji, že taková situace může nastat pouze v 5 % případů – tedy pokud jsou splněny i další prve uvedené požadavky. V takovém případě se nutně musíme ptát, zda vůbec a jak proces uvědomění jazyka probíhá u zbývajících 95 % uvažované populace. Odlišnost podmínek psychického vývoje těchto dětí nespočívá pouze v tom, že jejich rodiče slyší a pravděpodobně používají již od raného věku děti mluvenou řeč jako hlavní a často jediný komunikační prostředek. Už tento fakt činí uvedenou skupinu specifickou v tom, že uvědomění si existence jazyka a případné jazykové rozdílnosti pravděpodobně nenastanou.¹ Hovoříme o procesu a míře uvědomování si jazyka jako důležité podmínky pro učení se jazyku dalšímu stejně, jako studium o tomto uvědomovaném jazyce. U žáků s vadami sluchu se setkáváme často s velmi nízkou motivací ke studiu a používání češtiny. Jedním z důvodů je poměrně vysoká míra chy-

¹ Můžeme doložit vlastní zkušeností s několika neslyšícími dětmi, jejichž rodiče byli též neslyšící. Při pravidelném setkávání s těmito dětmi v průběhu jejich školní docházky bylo patrné, jak s přibývajícím zkušenostmi v oblasti komunikace byly schopny stále pružnější změny při výběru a použití komunikačního modu. S uživateli znakového jazyka velmi zdařile komunikovaly a se zřetelně projevenou laskavostí měnily svůj komunikační prostředek směrem k mluvené řeči doplňované znaky (snad jakýsi intuitivní model totální komunikace).

bovosti a někdy až k obtížné srozumitelnosti psaného textu². Ze zahraničních autorů uvedeme M. Takalu³, která předkládá výsledky vlastního výzkumu zaměřeného na finské neslyšící a shledává je velmi málo motivovanými pro realizaci finštiny, zejména mluvené. Jako hlavní důvod autorka zjistila velmi frustrující zkušenosti respondentů při používání zejména mluvené řeči. Předpokládejme, že tam kde není již od útlého dětství založena a rozvíjena funkční komunikace, nebude ani jazyk ze strany zkušenějších uživatelů (nejčastěji rodičů) pojmenováván, v obsahu a formě průběžně korigován a tím se zřejmě nedostane na požadovanou úroveň, se kterou se při nástupu do školy uvažuje. Kulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá je dominantním faktorem při vytváření uvědomělého postoje k jazyku.

Základním dokumentem, který specifikuje obsah a rozsah učiva je v tomto případě Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Určením obsahu a rozsahu nám dává zprávu o požadavcích na dítě v období před jeho přijetím ke školní docházce a v jejím průběhu. Školní verze tohoto kurikulárního dokumentu by měla reagovat na specifické podmínky edukace v konkrétní škole. Pohledem do zmíněného dokumentu lze zjistit rozsah a obsah učiva včetně uvedených kompetencí žáků v jednotlivých oblastech nebo předmětech. Pro naše potřeby se budeme zabývat částí, která je zaměřena do oblasti jazyka a jazykového vyučování.

RVP⁴ jako národní vzdělávací kurikulum a jazykové povědomí

Mezi kompetencemi uvedenými v tomto dokumentu jsou i takové, které mají vztah k jazyku a míře jeho uvědomění a následně míře schopnosti uplatnění jazykových kompetencí v praxi, najdeme *kompetence komunikativní*. Předpokládá se, že žák bude na úrovni přiměřené věku, intelektu a případnému postižení schopen zapojit se do diskuse, obhájit názor pomocí argumentace. Dále se předpokládá, že žák: „Porozumí různým typům textů, záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a dalších informačních a komunikačních prostředků“. Zde se předpokládá, že u prve uvedených položkách nejen porozumí, ale bude schopen je se stejnou mírou porozumění používat a rozvíjet v procesu komunikace. Další položkou, která je

² O tom ve svých publikačních aktivitách pojednává prof. A. Macurová – např. *Nová slova já neznám. Slovo (a jazyk) v dopisech neslyšících Čechů. Čeština doma a ve světě*.

³ TAKALA, M. „*They say I'm stupid, but I just don't HEAR*“.

⁴ JEŘÁBEK J., TUPÝ J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

založena na jazykovém uvědomění je celá oblast předmětu Literatura. Není zde naším cílem podrobně charakterizovat specifiku problémů, které přináší čtení s porozuměním jako základní a nutná podmínka k úspěšně prováděné literární výchově, čtení, literatuře a dalším oblastem jazykové výuky. O této problematice referuje dostatečně například E. Souralová⁵, která se svými studenty připravila i řadu praktických publikací, určených pro čtení žáky se sluchovým postižením.

Autoři RVP také hovoří o jazykové kultuře. Tento atribut považujeme za jednu z částí charakteristiky absolventa základního vzdělávání. Nejen produkce textů a promluv na přiměřené jazykové úrovni, ale také příjem informací a jazykových sdělení v jejich různosti s následným porozuměním a schopností je zpracovat.

Klíčové výrazy pro aktivity žáků jsou: *porovnává, rozlišuje, určuje, vyhledává, odlišuje, píše správně, zvládá základní příklady, samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami.*

Pochopení jazyka a míra jeho uvědomělého používání má velký význam z hlediska formativního procesu. Stále připomínáme dvouúrovňové složení procesu edukace a v tomto místě se jedná po propojení informativní a formativní složky. Ve světle pochopeného a uchopeného jazyka národního, mohou být dítě od předškolního věku a následně i žák vedeni k národnímu uvědomění, jehož nedílnou součástí je také jazyk. Uznáním vlastního jazyka je možné pokročit k uznání dalších jazyků národů a ve spojení s dalšími složkami národní kultury hledat odlišnosti a tím i popisovat interkulturní rozdíly.

Další oblastí, do které vstupuje uvědomění si jazyka – národního jazyka – je čas, kdy se žák začíná seznamovat s cizím jazykem, jako předepsaným, předmětem. Předpokládá se, že čeština bude nástrojem učení cizímu jazyku. Přístup k výuce cizích jazyků vyžaduje také věku přiměřené jazykové uvědomění, aby bylo možné popisovat odlišnosti a vymezovat odlišné jazyky v jednotlivých vrstvách jazykového plánu. Také v tomto učivu se vyžaduje zvládnutí jazyka na potřebné úrovni tak, aby žák mohl pracovat se slovníkem za účelem překladu. Spíše okrajově se RVP zmiňuje v doporučujících poznámkách, které jsou určeny školám vzdělávajícím žáky s postižením o tom, že do školní verze vzdělávacího programu se počítá se zařazením speciálních

⁵ SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících.*

vyučovacích předmětů⁶ (například znakového jazyka) a mají být uplatňovány alternativní formy komunikace – znaková řeč.

Vzhledem k tomu, že Školní vzdělávací program by měl být již běžným školským dokumentem, v následujícím textu uvedeme výsledky studia těchto dokumentů a následné srovnání s požadavky kladenými na skupinu žáků se sluchovým postižením.

V souvislosti se sledovanou problematikou máme na mysli zejména *výchovu k respektování kulturních odlišností*, které děti přijmou na základě jejich pojmenování a pochopení. Považujme takto stanovený cíl jako výsledek oboustranného procesu, který by měl být dostatečně zabezpečen obsahově i metodicky. Chápání různosti kultur je v tomto případě založeno také na jazykové odlišnosti – zcela nesporně se jedná o požadavek na vysokou míru jazykového uvědomění. Orientace v kulturních a jazykových odlišnostech světa „mluvících“ a „znakujících“ osob povede k *porozumění a vzájemné úctě, k úctě ke kultuře a historii*. Další položkou, kterou je třeba zdůraznit z pohledu naší práce, je výchova k hodnotám a respektování odlišností v hodnotové orientaci. V současné době dokončujeme výzkum, který ukazuje na poměrně velké nedostatky v oblasti výchovy žáků se sluchovým postižením k hodnotám.

Poslední položkou v této části bude potřeba, se kterou se v době školní docházky na základním či středním stupni vzdělávání nesetkáváme příliš často. Máme na mysli *spolupráci s tlumočnickem znakového jazyka*. Jedná se o velmi důležitý dovednostní i poznatkový vklad do budoucnosti žáka, později dospělého nositele sluchové vady. Velikost cílové skupiny nelze přesně určit, protože jak ukazují výzkumy⁷ poměrně velké procento vad sluchu má progresivní charakter a lze tedy očekávat s postupujícím věkem jejich nositelů zhoršování zbytků sluchu – dříve pro komunikaci využitelných – až do stádia komunikace a potřeby spolupráce s tlumočnickem. Jsme přesvědčeni, že z hlediska metodického je třeba žáky postupně připravovat na spolupráci s tlumočnickem znakového jazyka.

Závěrem se dostáváme zpět k uvažovanému vztahu – Jazyk a edukace v surdopedii. Tři klíčové výrazy jsou symbolicky zvoleny tak, aby ukazovaly spojení potřebných faktorů, které svoji kvalitou, obsahem a formou ovlivňují

⁶ Zde se jedná o legislativně podepřený požadavek. Máme na mysli školský zákon č. 561/2004.

⁷ Český výzkum se touto problematikou zabýval v roce 1999 Národní výzkum úrovně vzdělávání neslyšících II. – resortní výzkum MŠMT RS 99004.

velmi silně další životní kariéru dětí s vadami sluchu a to včetně kariéry vzdělávací.

Jak jeden ze základních zdrojů pro pohled na jazyk a jeho postavení ve vzdělávání jsme použili Rámcový vzdělávací program pro základní školu⁸ (dále jen RVP). Jsme přesvědčeni, že tento národní kurikulární dokument svojí závazností pro všechny (z hlediska našeho zájmu) základní školy stanoví minimální obsah a rozsah učiva a přesně vymezí rozsah výstupních kompetencí žáků na konci jednotlivých období. Pokud je znakový jazyk a jeho používání v procesu edukace zakotveno též legislativně, potom nic nemůže stát v cestě tomu, aby RVP ve své podobě konkretizovaného zpracování pro jednotlivé školy obsahoval informace (a to samozřejmě na úrovni standardního jazykového vyučování) o znakovém jazyce a jeho postavení ve společnosti, zařazení v systému jazyků a v neposlední řadě i o jeho postavení a úloze v kultuře Neslyšících.

Abychom respektovali možnost výběru používaného jazyka v edukaci žáků s vadami sluchu, opřeme se opět o RVP. Možnost vybrat a preferovat jazyk (komunikační mód) a zároveň naplnění našeho předpokladu o informování žáků v této oblasti budeme opět hledat v národní variantě RVP tam, kde se jako jedna z devíti vzdělávacích oblastí uvádí položka **Jazyk a jazyková komunikace**, která je tvořena dále dvěma vzdělávacími obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Předpokládáme totiž, že pokud bude učitel nebo spíše škola preferovat v komunikaci znakový jazyk (máme na mysli v některých českých školách deklarovaný bilingvální a bikulturní přístup), potom se bude v prvním plánu jednat – alespoň to předpokládáme – o jazyk znakový, jeho používání a jazykovědné vyučování na úrovni příslušného ročníku základní školy. Dalším, tedy cizím jazykem by v takovém případě měla být čeština a teprve následně bychom měli uvažovat o cizím jazyce v běžně používaném slova smyslu – například angličtině, němčině či francouzštině.

Opačný případ pojetí komunikačních preferencí (tedy vše co je chápáno jako orální přístup ke komunikaci) v edukaci je také možno nalézt v národní verzi RVP pro základní školu. Čeština si zachová své místo ve vzdělávacím oboru a dále (i v případě striktně orálního přístupu) by měli být žáci seznámeni se znakovým jazykem (jako s jazykem cizím), jeho strukturou, fungováním, zařazením do systému kultury Neslyšících a také o jeho legislativním

⁸ Kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP Praha, 2004.

zakotvení s odvoláním na praktické využití. Další cizí jazyk je pak zastoupen jedním z prve jmenovaných.

Pokud je naplněn požadavek funkční komunikace v procesu edukace, pak pedagogům nebrání nic v tom, aby se pomocí tohoto efektivního nástroje snažili naplnit požadavky vzdělávání a výchovy. Jediným faktorem, který tak do hry o výsledek vstupuje jako proměnná hodnota, je intelektový potenciál žáků a tím se takto pojatý proces edukace reálně blíží podmínkám vzdělávání ve školách běžného typu. Výše uvedeným dvěma variantám preferencí komunikačního procesu odpovídají svojí formou i z hlediska jazykové preference také očekávané výstupní kompetence žáků, které jsou v dané etapě základního vzdělávání považovány za klíčové. Jedná se o kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Není sporu, že všechny tyto širší kompetence je možné uvádět do vztahu s oběma jazyky podle preferencí tak, že žádná z nich nebude redukována či zcela vyloučena z výčtu.

Pojetí edukace žáků s vadami sluchu a její zakotvení v RVP nás vedlo k výše uvedeným úvahám. Vždyť v části D v kapitole 8. a následujících se hovoří o potřebě respektování zvláštností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Můžeme citovat: „Do ŠVP jsou zařazeny speciální vyučovací předměty (například znakový jazyk) a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Jedná se zejména o logopedickou péči, řečovou výchovu a komunikační dovednosti, o prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených a o sociální dovednosti.“ Ve stejné pasáži se dočítáme o podmínkách, které je třeba upravit tak, aby vyhovovaly speciálním potřebám žáků s postižením. Uvádí se zde mimo jiné: Pro úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky:

- uplatňovat princip diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky,
- umožnit žákovi používat potřebné a dostupné kompenzační pomůcky, vhodné učebnice a učební pomůcky přizpůsobené jeho individuálním potřebám,
- uplatňovat alternativní formy komunikace – znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace.

Pokusili jsme se v této části textu ukázat na to, že RVP jako významný školský dokument umožňuje svým pojetím naplnění legislativou umožněných komunikačních prostředků a tím se může stát efektivním nástrojem k plnění cílů výchovy a vzdělávání v širším slova smyslu. Ve výzkumu, jehož výsledky zde v následujícím textu předkládáme, jsme se pokusili hledat odpověď na otázku, zda jsou specifické požadavky žáků se sluchovým postižením v praxi zohledňovány a promítají se do výsledného požadovaného obrazu základního vzdělávání žáků s vadami sluchu.

Metodika výzkumu a administrace dotazníků

K výzkumu jsme navrhli vlastní baterii otázek, která byla připravena k administraci jak v písemné podobě, tak ve variantě českého znakového jazyka proto, aby se respondent mohl rozhodnout podle své jazykové preference.

Položky byly rozděleny na kategorii běžných údajů demografického typu: věk, třída, stav sluchu rodičů, používání sluchadla, uvědomění příslušnosti ke skupině neslyšících nebo Neslyšících. Pro další položky bylo připraveno hodnocení ano/ne. Dále jsme zavedli možnost N, což pro naše zpracování znamenalo, že respondent nezná význam nebo výraz není součástí jeho pojmového aparátu. Celý výzkum byl anonymní.

V další etapě jsme se zajímali o preferovanou komunikaci (znakový jazyk, orální komunikace, znakovaná čeština) doma a ve škole. Následně jsme se zajímali o to, zda naši respondenti vědí o existenci slovníku/ů znakového jazyka a učebnice/c znakového jazyka a zda jsou schopni uvést název jimi vykázaného titulu.

Pojímání znakového jazyka jsme sledovali v hodnocení výroků, ve kterých bylo tvrzení, že znakový nebo český jazyk jsou vždy lepší než jazyk druhý.

Samostatný oddíl, zaměřený na informovanost o znakovém jazyce obsahoval výroky, týkající se povědomí o legislativním zakotvení znakového jazyka a možnosti jeho užívání v různých situacích a prostředích (škola, úřad). Do povědomí o znakovém jazyce jsem zahrnul také výroky typu: „znakový jazyk je mezinárodní, znakový jazyk je součástí kultury neslyšících, Neslyšící musí znakový jazyk chránit“ a nakonec ještě výrok – „ve škole se učíme o znakovém jazyce“. Do uvedené skupiny jsme zařadili také výroky: „S kamarády si povídáme znakovým jazykem. Doma si povídám znakovým jazykem. S učitelem si povídám znakovým jazykem.“ Jejichž hodnocení jsme chtěli srovnávat s hodnocením výroků v některých předchozích položkách.

Podobně, jako tomu bylo v některých předchozích výzkumech jsme se hodlali zaměřit na výskyt hodnocení N, který by informoval o přítomnosti pojmů a inventáři respondentů.

Přípravený materiál jsme formou pilotáže ověřili z hlediska srozumitelnosti a vypovídací hodnoty a následně požádali o spolupráci mládež se sluchovým postižením k realizaci vlastního výzkumu. Záměrně jsme anonymitu rozšířili i na školy, které naši respondenti navštěvovali. Nejde nám o hodnocení práce učitelů. Té si natolik vážíme, že nechceme připustit ani náznak srovnávání typu lepší či horší škola/učitel. Věříme, že náš výzkum přinese informace našim kolegům na základních a středních školách a bude pro ně v některých závěrech inspirující.

Pro náš výzkum jsme stanovili následující predikce:

- P1 - Předpokládáme, že současní adolescenti se sluchovým postižením mají jasnou představu o znakovém jazyce a jeho ukotvení ve společnosti.
- P2 - Předpokládáme, že současní adolescenti se sluchovým postižením se setkávají s učivem o znakovém jazyce ve škole dostatečném rozsahu.
- P3 - Předpokládáme, že současní adolescenti se sluchovým postižením mají vytvořen koncept kultury Neslyšících, jejíž součástí je jazyk.

Charakteristika kohorty respondentů

Pro účely našeho výzkumu jsme získali ke spolupráci celkem 125 chlapců a dívek se sluchovým postižením ve věkovém rozpětí 12–23 let, u kterých jediným společným znakem byla přítomnost sluchové vady takového rozsahu, který předpokládá návštěvu speciálněpedagogického zařízení. S odvoláním na předchozí výzkumy a jejich organizační zajištění, ani v tomto případě nebudeme uvádět nejen jména respondentů, ale ani údaje, které by vedly k určení navštěvované školy. K věkovému rozpětí respondentů uvádíme k upřesnění, že největší počet – 102 respondenti byli ve věkové kategorii 13–17 let, což je skupina našeho trvalejšího zájmu. Nad hranicí dvaceti let byli čtyři respondenti stejně, jako čtyři respondenti byli dvanáctiletí. Rozložení pohlaví bylo dáno 73 chlapci a 52 děvčaty. Hned na počátku této části textu je třeba se zmínit o hodnotě, kterou jsme k otázkám a k variantním odpovědím ve všech případech přikládali, bylo Nevím/Nerozumím. Původně zařazených spíše z toho důvodu, abychom eliminovali irelevantní odpovědi. Předchozí výzkumy a analýza jejich výsledků však ukázaly na to, že hodnota N je velmi podstatná informace, se kterou je třeba dále pracovat. N je pro nás vyjádře-

ním skutečnosti, že respondent pojem – výraz – slovo – znak – nemá ve svém inventáři a tedy s ním, ani jako s pojmem, v souvislosti s procesem myšlení neoperuje. Například při výzkumu zaměřeném na hodnotový profil adolescentů se sluchovým postižením⁹ jsme zjistili překvapující míru N odpovědí, což vede k závěru, že s N hodnotami adolescenti nepracují a nemají je ani zařazeny ve svém hodnotovém depozitáři, natož aby s nimi aktivně pracovali a používali je v běžném životě. Proto i v tomto případě jsme k hodnotám N přihlíželi a zpracovali je k výsledkům, využitelným v pedagogické praxi.

Jedním důležitých hodnotících kritérií byla existence sluchové vady u rodičů našich respondentů. Předpokládáme totiž, že právě v rodině se předávají nejdůležitější prvky související s kulturou – jazyk, hodnoty, vzorce chování a názorové spektrum. Lze tedy předpokládat, že právě ve společenství rodičů se sluchovým postižením bude k tomuto procesu předávání a zvnitřnění docházet. Jak jsme uvedli již v předchozím textu, jedná se o skutečnost, která vychází z předpokladu existence kulturní a jazykové odlišnosti skupiny Neslyšících a mechanismech fungujících uvnitř. Z celkového počtu respondentů mělo 16 (13,1 %) dětí matku se sluchovým postižením a 17 (14,4 %) dětí otce, nositele stejného postižení. Pokud se vyskytovaly v úvodních demografických datech odpovědi typu „missing“, potom jsme neuvažovali o kategorii „N“, ale o běžnou, tomuto věku příslušející“ zbrklou či nedbalost. Nešlo o vysoké počty výskytů – věk 8 respondentů nevedlo, stav sluchu matky – 3, stav sluchu sluch otce 7 a podobně. Slyšící rodiče byli u námi přijatých respondentů zastoupeni 85,5 procenty výskytu, což v podstatě odpovídá běžně uvažovanému předpokladu kolem 95 %. Aktivními a uvědomělými uživateli sluchadla jsou 83 (68,6 %) respondenti a 38 (31,4 %) uvádí, že sluchadlo nepoužívá. S odvoláním na naše předchozí zkušenosti u této věkové kategorie se již setkáváme s uvědomělým a kritickým pohledem na kompenzační pomůcky a jejich přínos. Tento postoj lze charakterizovat tak, že pokud pomůcky opravdu pomáhá – dítě a později dospělý ji využívají a dovedou přesně označit čas a důsledky jejího chybění. U dětí předškolního a mladšího školního věku

⁹ O tom více: Potměšil, M. *Deficit v chápání pojmů z oblasti hodnot u žáků se sluchovým postižením*. In: Sborník ze X. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, 2008. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta nebo Kossewska, J., POTMESIL, M. *The concept of values and hearing impairment*. Baltic Journal of Special Education, Specialusis Ugdymas by Siauliai University, 2007.

je tento kritický postoj – jako možnost vlastního uvažování – spíše zastíněn kontrolou a důsledným dohledem na používání sluchadel ze strany dospělých.

Další položkou, která nás zajímala a ve vztahu ke znakovému jazyku ji považujeme za klíčovou bylo vyjádření sebepojetí respondentů. Zajímalo nás, zda se hlásí ke skupině Neslyšících nebo neslyšících. V tomto případě se jednalo 68 (54,4 %) respondentů, kteří se hlásili ke skupině Neslyšících a pouze 10 (8 %), kteří se považovali za neslyšící. Zarážející byl však počet těch, kteří v odpovědi uvedli „N“. Informace k tomuto velmi důležitému údaji, který ovlivňuje silně osobnostní rozvoj, celou kategorii postojů a hodnot, chyběla u 47 respondentů – 37,6 % respondentů našeho vzorku nemá koncept pojetí své vady a to bez ohledu na preferenci ve výkladu (N/n).

Dále jsme se věnovali oblasti preferencí komunikačního stylu. Nejprve se obecně k preferencím komunikačního stylu (nejraději používám: znakový jazyk, mluvení a odezírání znakovanou češtinu) obecně vyjádřili respondenti tak, že na první místo byl dán znakový jazyk v 65 (52 %) případech, orální styl byl preferován 59 (47,2 %) respondenty a znakovaná čeština byla preferována ve 26 (20,8 %) odpovědích. Uvedené počty ukazují na to, že v několika případech respondenti dali preference více možnostem.

Komunikační preference byly dále sledovány z hledisky druhu komunikačního prostředí. Předpokládali jsme, že se bude jednat o dvě nejčastěji frekventovaná – domov a školu¹⁰. Znakový jazyk, jako nejvíce preferovaný komunikační styl doma uvedlo ve svých odpovědích 42 respondentů (tj. 34 %). Orální komunikační cesta je preferována v 84 případech, tedy v 67 %. Znakovanou češtinu uvedlo nejméně – 19 respondentů. Jedná se o patnáctiprocentní skupinu.

Druhým sledovaným komunikačním prostředím byla škola. Ve školním prostředí preferuje téměř 54 % respondentů znakový jazyk, 38 % respondentů uvádí preferenci orální komunikace a 19 % preferuje znakovanou češtinu. Pokud se budeme zabývat kombinacemi preferovaných komunikačních stylů, pak 22 (24,8 %) respondentů uvedlo více, než jeden preferovaný v každé položce.

¹⁰ Považujeme za důležité poznamenat, že pod výrazem škola je v našich výzkumech zahrnuta nejen část školní, ale také mimoškolní výchovy. Většina škol, zaměřených na edukaci žáků s vadami sluchu nabízí žákům možnost internátního ubytování, které je hojně využíváno. Celodenní a celotýdenní péče se pak promítá do pojmu škola, který nebývá, pokud to není nevyhnutelně nutné, rozdělován.

Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli sledovat přijímání znakového jazyka, potom jsme se nemohli vyhnout otázce zaměřené na povědomí o učebnicích a slovnících českého znakového jazyka. Výsledky nebyly příliš uspokojivé. Informovanost o existenci slovníků potvrdili pouze 42 (33,6 %) respondenti, 83 (66,4 %) respondenti neznali žádný slovník znakového jazyka. Při analýze odpovědí 20 respondentů, kteří uvedli své povědomí o slovnících se však ukázalo, že 11 respondentů zaměnilo slovník za učebnici. Fakticky lze tedy uvést, pouhých 9 respondentů zná nějaký slovník znakového jazyka¹¹.

Zaměření na učebnice přineslo výsledky, které pravděpodobně odpovídají současnému stavu výuky a používání znakového jazyka. Z celkového počtu 125 respondentů potvrdilo 21 (16,8 %) ve svých odpovědích, že učebnice existují, 40 (32 %) o učebnicích neví a 64 (51,2 %) respondentů nevědělo co otázka znamená. Opětovnou analýzou 21 kladných odpovědí se však ukázalo že pouze 11 z nich má jasnou představu o učebnici a nezaměňuje ji se slovníkem.

Další část výzkumu byla namířena na oblast pojetí/uchopení znakového jazyka respondenty a dále pak na informovanost o znakovém jazyce v širším slova smyslu, z hlediska praktického používání.

První položkou bylo tvrzení: „Znakový jazyk používám nejvíce.“

Kladně odpovědělo 82 (65,6 %) respondentů. Dále 32 (25,6 %) respondentů podle svého vyjádření znakový jazyk nepoužívá nejvíce a zbytek, opět vysoký počet – 11 (8,8 %), nepochopil otázku. Na druhé straně je kladné vyjádření 72 % respondentů důležitou zprávou pro pedagogický terén, preference znakového jazyka jsou vysoké a tedy i předpoklad středoškolské výuky vedené ve znakovém jazyce nejen oprávněný, ale také podložený.

Druhá položka „Znakovému jazyku nejlépe rozumím.“, byla po zpracování vyhodnocena následujícím způsobem. Kladné vyjádření podali 84 respondenti (tj. 79 %) a záporně odpovědělo 22 (17,6 %) respondentů. Opět si poměrně vysoký počet respondentů s otázkou nevěděl rady a počet 19 pro N, což činí 15 %, považujeme za zbytečně vysoký pro tuto věkovou kategorii.

Dalším úkolem pro respondenty bylo porovnat český a znakový jazyk a určit jednu preferenci. Z celkového počtu se 72 (57,6 %) respondentů přiklonilo k tvrzení, že znakový jazyk je lepší a 24 (19,2 %) respondentů hodnotilo

¹¹ Vzhledem k tomu, že velká skupina našich respondentů byla tvořena žáky středních škol, předpokládali bychom, že se by se mělo jednat zejména o oborové slovníky zaměřené na jejich profesní přípravu.

jako lepší češtinu. Jedna čtvrtina respondentů si z otázkou nevěděla rady. Také v tomto případě jsme přesvědčeni, že se jedná o nepříjemně vysokou hodnotu.

V další části výzkumu jsme se soustředili na informovanost respondentů o znakovém jazyce. Výrok „Mám právo na znakový jazyk ve škole.“ hodnotilo jako pravdivý 100 (80 %) respondentů a pouze 8 (6,4 %) se domnívalo o opaku. Z celkového počtu 125 si touto otázkou neporadilo 17 (13,6 %) respondentů a označili ji N.

Podobnou oblast zkoumal výrok „Mám právo na znakový jazyk na úřadech.“, který byl hodnocen 39 (31,2 %) respondenty jako pravdivý, zamítlo jej 35 (28 %) respondentů a hodnocení N bylo uvedeno v 51 (40,8 %) případech. Z tohoto údaje mohou vyplývat obavy o úroveň právního vědomí těchto dospívajících respondentů a vůbec uvědomění si možnosti komunikovat i v dané oblasti společnosti způsobem, který je efektivní. Znamená to totiž, že téměř 70 % respondentů o této možnosti (fakticky legislativně podložené) nevědělo.

Do této části výzkumu byla zařazena také kontrolní otázka, kterou jsme chtěli podat verifikaci dřívějšího výroku „Znakový jazyk je lepší než čeština.“ výrokem podobným - „Čeština je lepší než znakový jazyk.“. Výsledek nás neuspokojil, protože výsledky nebyly stejné ani hodnotově opačné, ale zcela odlišné. Jako lepší hodnotilo češtinu 42 (33,6 %) respondentů, jako lepší v tomto případě hodnotili respondenti znakový jazyk ve 45 (36 %) případech a 38 (30,4 %) respondentů napsalo hodnocení N. Pro čtenáře připomínáme, že se nejednalo o interferenci způsobenou spíše testováním porozumění češtině a českým výrazům, protože respondenti měli k dispozici i verzi ve znakovém jazyce.

Do kategorie informovanosti o znakovém jazyce a jeho využití byl také zařazen výrok „Pro znakový jazyk máme v ČR zákon.“. Respondenti tento výrok hodnotili jako pravdivý v 66 (52,8 %) případech a jako nepravdivý celkem 9× (7,2 %). Zbytek hodnocení do celkového počtu 125 (50 %) připadá na N. Znamená to, že celkem 59 (47,2 %) respondentů nevědělo, že u nás platí zákon, kterým se definuje a upravuje komunikace znakovým jazykem. Je to výsledek, který můžeme hodnotit jako alarmující ve vztahu k úvahám o fungování kulturního sebeuvědomění Neslyšících a vrůstání adolescentní populace do „své, vlastní“ komunity.

Dále jsme přikročili k hodnocení výroku o preferencích a prostředí ve stylu komunikace, které jsme provedli pomocí výroku „S kamarády si povídáme znakovým jazykem.“ Většina respondentů - 96 (76,8 %) jej hodnotilo jako pravdivý, 21 (16,8 %) respondentů tuto preferenci nemá a v tomto případě „pouze“ 8 (6,4 %) respondentů hodnotilo výrok jako nesrozumitelný.

Jedním z kontrolních výroků bylo také „Doma si povídám znakovým jazykem.“ a snažili jsem se získat validní výsledky k předchozímu výroku o preferovaném komunikačním stylu v domácím prostředí. Z celkového počtu tento výrok označilo jako pravdivý 46 (36,8 %) respondentů, 65 (52 %) respondentů doma znakovým nekomunikuje a 14 (11,2 %) respondentů označilo tento výrok N. Zde se výsledky značně přibližují, což je dáno počtem 42 respondentů v předchozí srovnávané položce. Opět upozorňujeme na poměrně nízkou úroveň komunikačních kompetencí v rodinách našich respondentů 52 % totiž sděluje, že se doma pomocí znakového jazyka nedomluví. Vzhledem k tomu, že v tomto analyzovaném i jiných našich výzkumech se respondenti shodují na většinové preferenci znakového jazyka, potom se nám v těchto souvislostech nabízejí otázky vztahující se k podnětnosti rodinného prostředí, k jeho komunikativnosti, k efektivitě rodinné výchovy a samozřejmě k předávání hodnotového profilu a dalších, již prve zmiňovaných parametrů.

Kontrolní položkou byl také další výrok „S učitelem si povídám znakovým jazykem.“, který srovnáváme s předchozím výrokem o komunikačních preferencích ve škole. Jako pravdivý hodnotí tento výrok 91 (72,8 %) respondentů a jako nepravdivý 27 (21,6 %) z celkového počtu 125. V tomto případě je počet 7 (5,6 %) pro N – hodnocení nízký. Srovnání preferencí zaměřených na znakový jazyk v hodnocení obou popisovaných výroků je velmi podobné – znakový jazyk je preferován a hodnocen jako efektivní komunikační nástroj.

Mezi položky související o informovanosti o znakovém jazyce a jeho používání jsme zařadili také výrok „Neslyšící musí znakový jazyk chránit.“, který měl podat informaci o vědomostech o znakovém jazyce a vztahových relacích k jazyku většinovému a to zejména kulturním kontextu. Tento výrok hodnotilo jako pravdivý 71 (56,8 %) respondentů a 5 (4 %) respondentů s ním nesouhlasilo. Pokud k těmto nesouhlasícím připočteme ještě 49 (39,2 %) dalších, kteří použili hodnocení N, dostaneme nepříliš uspokojivý obraz (43,2 %) uvědomění vlastního jazyka na společenském a kulturním pozadí.

Podobné zaměření měl i výrok „Znakový jazyk je mezinárodní.“, se kterým se ztotožnilo 46 (36,8 %) respondentů. 32 (25,6 %) respondentů vědělo, že znakový jazyk mezinárodní není a 47 (37,6 %) hodnotilo tento výrok jako N. Pro naše závěry to znamená, že 93 respondentů z celkového počtu 125, tedy téměř 75 % neví o této charakteristice znakového jazyka a mají mezeru v informacích, vztahujícím se k jazyku a kultuře.

Předchozí výsledek v hodnocení výroku poněkud znepráhledňuje hodnocení výroku „Ve škole se učíme o znakovém jazyce.“. Kladně jej hodnotilo

77 (61,6 %) respondentů, dále 36 (28,8 %) respondentů se domnívá, že se o znakovém jazyce ve škole vůbec neučí a 12 (9,6 %) respondentů si s výrokem neporadilo. Pro nás to znamená, že 48 respondentů – 39 % – si neuvědomuje, že by se ve škole učili o znakovém jazyce.

Poslední výrok „Znakový jazyk je součástí kultury neslyšících.“ Byl také zařazen do skupiny k informovanosti o znakovém jazyce a jeho využívání. Jak pravdivý jej hodnotilo 83 (66,4 %) respondentů. Na druhé straně ale 42 (33,6 %) respondentů nepovažuje znakový (deklarováno jako svůj) jazyk za součást kultury (deklarováno též jako své) Neslyšících. Údaj opět považujeme za velmi neuspokojivý vztahu ke konstituování jazykové a zmíněné kulturní menšiny.

Závěry

Závěrem se vyjádříme k předpokladům, které jsme stanovili před zahájením výzkumu.

P1 - Předpokládáme, že současní adolescenti se sluchovým postižením mají jasnou představu o znakovém jazyce a jeho ukotvení ve společnosti.

Pro potvrzení tohoto předpokladu jsme využili vyhodnocení následujících položek: o existenci zákona o znakovém jazyce je informováno 52,8 % respondentů, právo na komunikaci ve znakovém jazyce na úřadech si uvědomuje 31,2 % respondentů, o právu na komunikaci znakovým jazykem ve škole má povědomí 80 % respondentů, znakový jazyk jako národní označilo 25,6 % respondentů, znakový jazyk považuje za součást kultury neslyšících 66,4 % dotázaných, potřebuje znakový jazyk chránit si uvědomuje 56,8 % respondentů, 61,6 % respondentů si uvědomuje školní výuku zaměřenou na znakový jazyk. Průměrnou informovanost respondentů ve sledované položce jsme vyhodnotili ve výši 53,5 %.

Výše uvedené hodnoty nás vedou k závěru, že předpoklad P1 nemůžeme potvrdit.

P2 - Předpokládáme, že současní adolescenti se sluchovým postižením se setkávají s učivem o znakovém jazyce ve škole dostatečném rozsahu.

Potvrzení předpokladu P2 jsme hledali v analýze těchto položek: 61,6 % respondentů uvádí, že se ve škole učí o znakovém jazyce, o existenci slovníků je informováno 7,8 % dotázaných a povědomí o učebnicích uvedlo 8,2 % respondentů. Průměrná informovanost u položek k předpokladu P2 je 25,9 %.

S ohledem na zjištěné hodnoty předpoklad P2 nemůžeme potvrdit.

P3 - Předpokládáme, že současní adolescenti se sluchovým postižením mají vytvořen koncept kultury Neslyšících, jejíž součástí je jazyk.

Předpoklad P3 byl postaven na vyhodnocení uvědomění práva na používání znakového jazyka ve škole, které si uvědomuje 31,2 % dotazovaných, o právu na totéž, ale na úřadech je informováno 80 % respondentů, o skutečnosti, že znakový jazyk není mezinárodní je informováno 25,6 % respondentů, potřebu chránit znakový jazyk vykazalo 56,8 % respondentů, informovanost o skupině N/neslyšících vykazalo 54,4 % respondentů. Průměrná hodnota uvědomění v uvedených položkách byla 44,2 %.

Po zvážení výsledků výše uvedených nemůžeme potvrdit předpoklad P3.

V další fázi jsme podrobili statistickému vyhodnocení některé položky výzkumu, které jsme považovali z hlediska našich cílů za důležité. Sledovali jsme, zda znakový jazyk a jeho používání je uvědoměným procesem, který dovedou respondenti označit, vymezit, porovnat a hodnotit preferenčně ve srovnání s používáním češtiny. Pro hledání odpovědi jsme stanovili následující hypotézy.

- H1 V případech dvou typů otázek na preferovaný komunikační mód jsou postoje respondentů totožné.
- H2 Preference znakového jazyka je shodná u respondentů, kteří mají slyšící rodiče i u respondentů s rodiči se sluchovým postižením.
- H3 Znakový jazyk je preferovaným komunikačním prostředkem v domácím prostředí u respondentů s rodiči slyšícími i s rodiči se sluchovým postižením.

Diskuse k hypotézám

H1 V případech dvou typů otázek na preferovaný komunikační mód jsou postoje respondentů totožné.

Statistickým vyhodnocením získaných odpovědí se **hypotéza H1 potvrdila** na hladině významnosti nižší než 0,0001. Znamená to, že použití znakového jazyka jako preferovaného komunikačního módu je u všech respondentů a při položení kontrolní otázky dávají jasnou - uvědomělou odpověď.

H2 Preference znakového jazyka je shodná u respondentů, kteří mají slyšící rodiče i u respondentů s rodiči se sluchovým postižením.

Statistickým zpracováním odpovědí respondentů se na hladině menší než 0,05 potvrdila významná shoda v pojetí znakového jazyka, jako preferovaného způsobu komunikace u obou skupin respondentů. **Hypotézu H2 potvrzujeme.**

H3 Znakový jazyk je preferovaným komunikačním prostředkem v domácím prostředí u respondentů s rodiči slyšícími i s rodiči se sluchovým postižením.

Hypotézu H3 nepotvrzujeme vzhledem k tomu, že na hladině významnosti menší, než 0,05 se neprokázala shoda u odpovědí obou skupin respondentů. V rodinách, kde jsou rodiče slyšící, je komunikace výrazně orientována na mluvenou řeč.

Závěr ke statistickým analýzám

Potvrzením hypotéz H1–H3 jsme prokázali, že znakový jazyk je jednoznačně a uvědoměle preferovaným komunikačním prostředkem pro většinu respondentů. Tato informace je s ohledem na většinu informací uvedených v předchozím textu podstatná pro rodiče dětí a žáků se sluchovým postižením stejně, jako pro pedagogické pracovníky. V souladu s uvedenými závěry budeme nahlížet výsledky, které nám přinesla analýza získaných výsledků a vyhodnocení stanovených předpokladů.

Souhrnný závěr z výzkumu

Pro výzkum jsme stanovili předpoklady, které jsme testovali a snažili se vyjádřit k jejich platnosti. Cílem výzkumu bylo charakterizovat uvědomění existence znakového jazyka, jeho využívání v efektivní komunikaci a úroveň povědomí o znakovém jazyce, jako o významné složce kultury. Zajímali jsme se o vztah ke znakovému jazyku jako komunikačnímu prostředku edukace, ale zároveň jako předmětu edukace. Vše je odvozeno v předchozím textu.

V první fázi zpracování získaných dat jsme předpokládali, že současní adolescenti se sluchovým postižením mají jasnou představu o znakovém jazyce a jeho ukotvení ve společnosti, že se setkávají s učivem o znakovém jazyce ve škole dostatečném rozsahu a v neposlední řadě také to, že současní adolescenti se sluchovým postižením mají vytvořen koncept kultury Neslyšících, jejíž součástí je jazyk. K uvedeným předpokladům se jednoznačně vyjadřujeme – ve vztahu k námi zkoumané kohortě – ve smyslu popření všech

zmíněných předpokladů. Znamená to, že úroveň ve sledovaných položkách není vyhovující a není respektována specifická stránka edukace žáků se sluchovým postižením. Přičemž na druhé straně jsme se setkali s jednoznačnou a uvědomělou preferencí znakového jazyka. Znamená to, že komunikační preference adolescentů jsou zaměřeny na využívání znakového jazyka, ale informace pro o znakovém jazyce, jako součásti kultury Neslyšících, jako komunikačním nástroji s legislativní oporou, jako prostředku pro komunikaci s vysokou mírou efektivity pro své uživatele, v dostatečné míře seznámeni nejsou.

Citovaná a odkazovaná literatura

1. ANDREWS, J., F., LEIGH, I., W., WERNER, M., T. *DEAF PEOPLE. Evolving Perspectives from Psychology, Education, and Sociology*. Pearson Education: USA, 2004. ISBN 0-205-33813-5.
2. AWADOVÁ, L. *Jazyky neslyšících*. [on-line], [cit. 2006], Dostupné na: <www.ruce.cz>.
3. BRYANT, P., NUNES, T., ZARFATY, Y. The Performance of Young Deaf Children in Spatial and Temporal Number Tasks. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Oxford University Press, 2004, vol. 9 no. 3. [on-line], [cit. 2008]. Dostupné na: <<http://jdsde.oxfordjournals.org>>.
4. ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. 380 s. ISBN 80-85866-12-9.
5. ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1997. 341 s. ISBN 80-7178- Keane, M., Eysenck, M.W. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. 752 s. ISBN 978-80-200-1559-4.
6. FOISACK, E. *Learning mathematics in a bilingual context - sign language and spoken/written language*. University Malmö, 2008.
7. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
8. FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší*. Praha: FRPSP, 1992. 359 s.
9. FURTH, G., H. *Thinking without language. Psychological implications of deafness*. New York: Free Press, 1966.
10. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
11. GREGORY, S. a kol. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. Nepublikovaný překlad FRPSP. ISBN 80-7308-003-6.

12. GYULÁNE, Illyés aj. *Špeciálno pedgogická psychológia*. Přel. Viktor Lechta a Marián Medlen. 1. vyd. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1978. 669 s. Přel. z: Gyógypedagógiai pszichológia.
13. HÁJKOVÁ, Z. *Český jazyk pro neslyšící I*. [on-line], [cit. 2007], Dostupné na: <www.ruce.cz>.
14. HARDING-ESCH, E., RILEY. P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-810-7367-358-1.
15. HOMOLÁČ, J. *Komunikace neslyšících. Sociolingvistika*. FF UK: Praha, 1998. ISBN 80-85899-40-X.
16. HRONOVÁ, A.; MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem*. Praha: FRPSP, 2002. ISBN neuvedeno.
17. JEŘÁBEK J., TUPÝ J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP verze s úpravami 2007.
18. KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2002. 415 s. ISBN 80-7178-632-2.
19. 7178-572-5.
20. LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Sapiientia: Bratislava, 2001. ISBN 80-967180-8-8.
21. MACUROVÁ, A. *Osvojování jazyka očima*. [on-line], [cit. 2007]. Dostupné na: <www.ruce.cz>.
22. MARSCHARK, M., a kol. *Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning*. Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education. 2008, Volume 13, Number 4. ISSN 1465-7325.
23. Národní výzkum úrovně vzdělávání neslyšících resortní výzkum MŠMT RS 97-126 1998.
24. NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H & H, 1992, 127 s. ISBN 80-8546-775-5.
25. PALEK, B. *Sémiotika*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-356-3.
26. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-309-9.
27. PIAGET, J., BÄRBEL, I. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
28. PÍTHA, P. *Výchova naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník, 2006, 199 s. ISBN 80-86610-18-7.
29. POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: UP PdF, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.
30. POTMĚŠIL, M. *Deficit v chápání pojmů z oblasti hodnot u žáků se sluchovým postižením*. In. Sborník ze X. Mezinárodní konference k problematice

- osob se specifickými potřebami, 2008. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta nebo KOSSEWSKA, J., POTMESIL, M. *The concept of values and hearing impairment*. Baltic Journal of Special Education, Specialusis Ugdymas by Siauliai University, 2007.
31. POTMĚŠIL, M. *K výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Fortuna: Praha, 1999. ISBN 80-7168-744-8.
 32. POTMĚŠIL, M. *Projektování v surdopedii*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1726-4.
 33. POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Nakladatelství Karolinum: Praha, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.
 34. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přepr. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 8071786314.
 35. PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova Univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
 36. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP. 2004.
 37. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP. 2005.
 38. SANDERS, D., M. *Teaching deaf children. Techniques and methods*. Boston: 1988. ISBN 0-316-77015-9.
 39. SOURALOVÁ, E. *Recepce psaného textu jedinci se sluchovým postižením*. *Knížnica*, 2006 roč. 7. č. 2, Martin, ISSN 1336-0965.
 40. SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.
 41. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. 2005. 636 s. ISBN: 978-80-7367-638-4.
 42. TAKALA, M. „*They say I'm stupid, but I just don't HEAR*“. Helsinky: Hakapaino Oy, 1995, 85 s. ISBN 95145-7004-9.
 43. TARCSIOVÁ, D. *Používání posunkovej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese nepočujúcich žiakov*. In: *Pedagogice specialit XX*. Bratislava: UK 1999, s. 159–165.
 44. TARCSIOVÁ, D. *Čítanie a nepočujúce deti*. *Speciální pedagogika*. 2003, č. 2. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISSN 1213-7758.
 45. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 521 s. ISBN 80-7178-308-0.
 46. VÁGNEROVÁ, M. *Variabilita a patopsychologie vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 187 s. ISBN 80-7066-797-4.

47. VÍTOVÁ, J. *Komparativní studie učebních plánů a osnov základní školy pro sluchově postižené a běžné základní školy, porovnání výukových cílů (matematika)*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP, 2005.
48. VÍTOVÁ, J. Úspěšnost žáků se sluchovým postižením v matematice a ve čtení s porozuměním. In *Zborník: Rozvoj komunikačných a matematických zručností sluchovo postihnutého žáka*. Bratislava, 2008. s. 24–29. ISBN 978-80-7164-451-4.
49. WEST G. K. *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál, 2002. 248 s. ISBN 80-7178-684-5.
50. Zákon č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění zákona č. 384/2008 Sb.
51. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.