

EVALUATION OF READING COMPETENCIES OF STUDENTS IN SPECIAL SCHOOLS

[HODNOTENIE CITANIA ZIAKOV SPECIALNYCH ZAKLADNYCH SKOL]

Monika Sulovska – Veronika Hanuljakova

doi: 10.18355/PG.2017.6.2.7

Abstract

The aim of the research was to analyze the reading skills of students with mild intellectual disability in the region of Žilina. The research sample consisted of 16 participants aged 14 – 15 years who were at that time studying in the special primary school. Through the data obtained in the book „Skúšky čítania pre mladší školský vek“ written by Mikulajova and Varyova (in Mikulajová et al., 2012) the research shows problematic aspects of reading not only in the technique and the error- rate reading, but also in the area of reading comprehension.

Key words

reading skills, pupil with mild intellectual disability, reading test

Anotácia

Cieľom výskumu bola analýza čitateľských zručností žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v Žilinskom kraji. Výskumná vzorka, ktorá sa podrobila hodnoteniu čítania bolo 16 účastníkov – žiakov špeciálnych základných škôl vo veku 14.-15. rokov. Prostredníctvom dát získaných pomocou Skúšky čítania pre mladší školský vek od autoriek Mikulajovej a Varyovej (in Mikulajová a kol., 2012) výskum odhaľuje problematické aspekty nielen v technike a chybovosti čítania žiakov, ale najmä v oblasti porozumenia čítaného textu.

Kľúčové slová

čítacie zručnosti, žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, skúška čítania

Úvod do problematiky

Jednou z najdôležitejších schopností, ktorú si človek osvojuje počas školskej dochádzky, je čítanie. Táto schopnosť je predpokladom úspechu v škole, základom pre učenie sa. Podľa Hadasa (2012) dobrý čitateľ už počas čítania spracováva informácie, nachádzajúce sa v texte a po prečítaní textu je schopný povedať jeho obsah. Aké je však čítanie žiakov s mentálnym postihnutím? Práve táto skupina žiakov má v čítaní určité špecifické problémy. Autori Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012) vo svojej publikácii uvádzajú, že uvedomelého čítania je schopný len žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Podobne autori Švarcová (2000), Bendová a Zikl (2011) a ďalší uvádzajú, že najväčšie ťažkosti robí týmto žiakom

čítanie s porozumením a orientácia v dlhšom texte. Čítaním žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, úrovňou čiastkových kognitívnych funkcií a čitateľskou gramotnosťou sa zaoberala Ďordovičová a kol. (2015). Do ich výskumu sa zapojilo 46 žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktorí boli edukovaní v podmienkach školskej integrácie na základnej škole. Výsledky poukázali, že pre cieľnú stimuláciu čitateľskej kompetencie je nevyhnutné v procese edukácie zámerne rozvíjať čiastkové kognitívne funkcie. Hlebová a kol. (2015) výskumom zistili, že čítanie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktorí boli integrovaní v bežnej základnej škole, je na nižšej úrovni v edukačnom prostredí ako mimo edukačného prostredia, teda triedy. U žiakov sa vyskytovala vyššia chybovosť, nižšia úroveň reprodukcie a porozumenia textu. Vo výskume De Graaf a Van Hove (2015) sa zistilo, že výsledky čítania žiakov s Downovým syndrómom bolo lepšie u tých z nich, ktorí boli edukovaní v nižších ročníkoch v bežných školách.

Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo zhodnotiť čitateľské schopnosti a čítanie s porozumením žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v podmienkach špeciálnych základných škôl v Žilinskom kraji. Na základe stanoveného cieľa sme si vytýčili čiastkové ciele:

- Na základe počtu správne prečítaných slov za istý časový úsek posúdiť techniku čítania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktorí navštevujú 9. ročník špeciálnej základnej školy.
- Zistiť úroveň porozumenia a pochopenia významu čítaného textu u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ktorí navštevujú 9. ročník špeciálnej základnej školy.
- Zaznamenať a vyhodnotiť chyby pri čítaní.
- Posúdiť chyby na úrovni slova a na úrovni vety a zároveň ich rozdeliť na dobré chyby a zlé chyby.

Výskumné otázky

Z uvedeného cieľa sme si stanovili tieto výskumné otázky:

1. Aká je technika čítania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?
2. Aká je úroveň porozumenia významu čítaného textu žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?
3. Aká je úroveň pochopenia významu čítaného textu žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?
4. Aké chyby robia žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaní v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?

Výskumné metódy

Vzhľadom na to, že vo výskume sa zameriavame na hodnotenie čítania žiakov 9. ročníka špeciálnych základných škôl s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, vybrali sme si metódu na hodnotenie čítania, ktorú

zhotovili Mikulajová a Váryová (Mikulajová a kol., 2012) pod názvom Skúšky čítania pre mladší školský vek. Už z názvu vyplýva, že je určená pre žiakov prvého stupňa ZŠ. Keďže na trhu nie je žiadna skúška čítania, ktorá by bola vytvorená pre žiakov s mentálnym postihnutím, rozhodli sme sa pre skúšku čítania práve od Mikulajovej a Váryovej. Na problém diagnostiky čítacích zručností žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami (najmä u nehovoriacich žiakov) upozorňujú vo svojom výskume autori Arnold a Reed (2016).

Skúška čítania od Mikulajovej a Váryovej nám umožňuje analyzovať a hodnotiť techniku čítania, porozumenie čítanému textu, pochopenie významu čítaného textu a chyby pri čítaní - viac informácií o teste si čitateľ nájde v publikácii (Mikulajová a kol., 2012).

Na tomto mieste si dovoľujeme uviesť dôležité ukazovatele čítania, ktoré získame na základe použitej metódy:

- Kvantitatívne ukazovatele čítania, teda počet správne prečítaných slov za daný časový úsek, v našom prípade za prvú a za druhú minútu.
- Kvalitatívne ukazovatele čítania, teda počet chýb a analýza chýb pri čítaní
- Porozumenie čítanému textu
- Pochopenie významu čítaného textu

Ďalšiu metódu, ktorú sme využívali bola metóda priameho pozorovania. Keďže sme výskum realizovali s každým žiakom individuálne, mali sme možnosť pozorovať žiaka pri čítaní textu *Nakupovací pes*, všimnúť si intonáciu, pohyby pri čítaní, správne či nesprávne sedenie pri čítaní textu.

Výskum sme realizovali v mesiacoch december 2016 – január 2017. Výskumný výber tvorili žiaci 9. ročníka špeciálnych základných škôl s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Výskum sa realizoval na troch špeciálnych základných školách - ŠZŠ s MŠ, Jána Vojtáššáka 13 v Žiline, ŠZŠ s MŠ v Kysuckom Novom Meste, Lipová 622 a na ŠZŠ, Hradná 336 v Liptovskom Hrádku. Dostupný výber participantov pozostával zo 16 žiakov vo veku 14 – 15 rokov, ktorí boli v tom čase vzdelávaní v spomínaných ŠZŠ v A variante. Z toho bolo 10 chlapcov a 6 dievčat. Na 9. ročník sme sa zamerali zámerne, s cieľom dozvedieť sa, na akej úrovni sa nachádzajú čitateľské zručnosti žiakov 9. ročníka, ktorí končia školskú dochádzku na špeciálnych základných školách a budú pokračovať v ďalšom vzdelávaní, či už na odborných učilištiach alebo praktických školách. Každý učiteľ nám pred tým ako sme vykonali skúšku čítania s konkrétnym žiakom, podal pár základných informácií o charaktere žiaka, edukačných výsledkoch v škole, sociálnom prostredí, v ktorom sa nachádza mimo školského času atď. Pred príchodom žiaka na dané miesto sme ho uvítali a zaznamenali si do hároku jeho meno. Informovali sme žiaka o tom, že jeho úlohou bude prečítať text, ktorý mu predložíme. Ale zároveň sme ho upozornili aj na fakt, že je potrebné, aby čítal s porozumením, pretože v ďalšej časti nám bude odpovedať aj na otázky k textu. Ďalšou dôležitou informáciou pre žiaka bolo,

že text má čítať bez nadpisu a hneď po tom ako mu ho predložíme. Aby žiaci neboli vystresovaní a vystrašení, oboznámili sme ich aj s faktom, že pre nás nie je prvoradá rýchle čítanie a môže text čítať svojím tempom, na ktoré je zvyknutý.

Počas čítania sme síce čas žiakovi stopovali, ale tento údaj je pre nás len informatívny. Počas toho ako žiak čítal sme si do textu značili chyby a iné odlišnosti, ktoré sa nám pozdávali byť dôležité, napríklad intonácia, interpunkčné znamienka, sedenie žiaka pri čítaní, dvojité čítanie, chybné slová, ktoré si však žiak opravil atď. Sledovali sme aj počet prečítaných slov za prvú minútu a počet prečítaných slov za druhú minútu, na záver sme zaznamenali aj celkový čas, za ktorý žiak text prečítal. Ďalej nasledovala skúška porozumenia čítanému textu, kedy sme pred žiaka predložili 6 otázok k textu, ktoré sme mu zároveň aj prečítali. V prípade, že by sme otázky nečítali a žiaci by si ich čítali samostatne, mohlo by sa stať, že na základe chýb pri prečítaní otázky, by mohlo dôjsť k mylnému pochopeniu otázky a zároveň k chybnjej odpovedi. Preto sme považovali za dôležité prečítať žiakovi otázky, na ktoré nám následne odpovedal. Žiak otázky pred sebou videl a mohol si ich znenie aj skontrolovať. Pri každej otázke mal na výber z troch možností. Žiakovu odpoveď sme zaznamenávali do testovacieho hárku. Poslednou časťou bola skúška pochopenia významu čítaného textu „Nakupovací pes“, v ktorej sme položili žiakovi 3 otázky. Úlohou žiaka bolo na danú otázku odpovedať a svoju odpoveď aj odôvodniť. Do hárku sme zaznamenávali presné znenie odpovede a aj odôvodnenie odpovede.

Po uskutočnení skúšky čítania so všetkými žiakmi a zozbieraní všetkých potrebných materiálov sme u každého žiaka vyhodnocovali :

- Počet slov prečítaných za prvú minútu (priemerná hodnota získaná zo záznamov od výskumníka a pedagóga)
- Počet slov prečítaných za druhú minútu (priemerná hodnota získaná zo záznamov od výskumníka a pedagóga)
- Priemerný počet slov za 1 minútu
- Celkový čas, za ktorý žiak prečítal celý text
- Celkové skóre pri skúške porozumenia čítanému textu
- Počet správnych odpovedí a celkové skóre pri skúške pochopenia významu čítaného textu
- Analýza chýb pri čítaní – počet všetkých chýb na úrovni slova a počet všetkých chýb na úrovni vety, z toho sme počítali „Dobré chyby“ a „Zlé chyby“.

Záznamový hárok Analýza chýb pri čítaní textu „Nakupovací pes“ sme previedli do príslušných grafov, kde uvádzame aj kategórie chýb, musíme však podotknúť, že do počtu chýb sme zaraďovali všetky chyby získané zo záznamov od výskumníka a pedagóga, ktorí sa zúčastnili na výskume a hodnotení čítania.

Autorky Mikulajová a Váryová (in Mikulajová a kol., 2012) uvádzajú kategórie chýb na úrovni slova a na úrovni vety.

Chyby na úrovni slova:

- Gramatická zmena, ide o chybu, kde pôvodné slovo je prečítané len s inou príponou. Príklady : z tried – z triedy...
- Sémanticky blízke slovo, chyby je významom blízke slovo, väčšinou odvodené. Príklady : slnce – slniečko...
- Sémanticky vzdialené slovo, chybné slovo je významom vzdialené pôvodnému slovu, často má podobnú fonologickú štruktúru. Príklady : spáva – správa...
- Pridanie slova, chyba vznikne pridaním slova, ktoré v texte nie je.
- Vynechanie slova, chyba vznikne neprečítaním slova, dochádza k vynechaniu slova z textu.
- Zámena funkčného slova, chyba vznikne zamenou slova z textu za iné slovo. Týka sa to výlučne funkčných slov, ako sú predložky, častice, spojky, citoslovčia. Príklady : ach – aha...
- Pseudoslovo, chyba vznikne, ak prečítaním slova z textu vznikne umelé slovo, ktoré sa nenachádza v slovníku slovenského jazyka. Ide o neexistujúci tvar, nejde o nezvyčajný tvar pri ohýbaní slov. pseudoslová tvoria výnimku v tom, že ich neposudzujeme na úrovni vety. Príklady : vhuťol – vhuťil...

Chyby na úrovni vety (každú chybu po zaradení do kategórie na úrovni slova posudzujeme v kontexte vety z hľadiska gramatickej a sémantickej správnosti).

Gramatická stránka :

- Chyba nenaruší gramatickú správnosť vety (gram +), chybné slovo posudzujeme v kontexte vety, nenaruší syntax vety. V súvetiach chybu posudzujeme v súlade s okolitými slovami.
- Chyba naruší gramatickú správnosť vety (gram -), príklad: Asi nie je piatok, **lebo** (namiesto ale) sobota.

Sémantická stránka :

- Chyba nenaruší význam vety (sem +), príklad: Nuž čože by **si** (pridané) robil?
- Chyba naruší význam vety (sem -), príklad : **už** (namiesto až) sa zobudil .

Váryová a Mikulajová (in Mikulajová a kol., 2012, s. 150) navrhujú deliť chyby na :

- **tzv. dobré chyby** – sem patria chyby na úrovni slov : gramatické zmeny a sémanticky blízke slová. Na úrovni viet tieto „dobré chyby“ nenarušia gramatickú ani významovú stránku vety.
- **tzv. zlé chyby** na úrovni slov sú sémanticky vzdialené slová a pseudoslová. Na úrovni vety tieto „zlé chyby“ narušia gramatickú a významovú stránku vety.

Diskusia

Analýza čítania žiakov priniesla odpovede na výskumné otázky, ktoré uvádzame v nasledujúcom texte.

1. Aká je technika čítania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?

Pri pedagogickej diagnostike rozoznávame rôzne techniky čítania, napríklad technika čítania hláskovaním, žiak slabikuje, globálna technika čítania alebo žiak číta kombinovane. V našom prípade sa u 5 participantov objavilo dvojité čítanie slabikovaním, kedy žiak najskôr číta slabiky potichu a potom ich prečíta nahlas. Táto technika však u participantov nepretrvávala do konca čítaného textu. Technika dvojitého čítania slabikovaním sa u žiakov objavovala predovšetkým pri čítaní dlhších alebo komplikovanejších slov, ktoré mnohokrát aj tak prečítali zle a vytvorili zo slova pseudoslovo. Môžeme teda konštatovať, že technika dvojitého čítania slabikovaním sa u žiakov prejavovala len čiastočne. Z celkového počtu všetkých participantov, 11 participantov používali na čítanie globálnu techniku čítania. To znamená, že žiak číta text hneď nahlas. Technika globálneho čítania teda prevládala a môžeme konštatovať, že u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl prevláda globálna technika čítania. U jedného participanta sa vyskytlo používanie palca počas celého čítania, ktorým si ukazoval čítaný text.

2. Aká je úroveň porozumenia významu čítaného textu žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?

Žiaci boli viac úspešní v skúške porozumenia čítanému textu, kde odpovedali na otázky a vyberali si z troch odpovedí. Otázky s možnosťou výberu správnej odpovede žiakom s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vyhovujú, pretože žiaci majú na výber a zároveň za správnu odpoveď často označia slová a odpovede, ktoré sa nachádzajú v texte. Nemusia tvoriť žiadne vety či vlastné odpovede.

Na základe získaných hodnôt môžeme konštatovať, že žiaci získali v priemere 4 body zo 6 v skúške porozumenia čítanému textu. To znamená, že percentuálna úspešnosť v skúške porozumenia čítanému textu bola 67%.

3. Aká je úroveň pochopenia významu čítaného textu žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?

Participantov mali značné problémy v skúške pochopenia významu čítaného textu. Skúška pochopenia významu čítaného textu slúži predovšetkým na odhalenie faktu, či žiak dokáže postrehnúť dejové súvislosti, aká je jeho slovná zásoba, zároveň vyvodzuje závery, teda v tomto prípade ide o komplexnejšiu úlohu pre žiakov. Cieľom skúšky je odhaliť implicitné významy v širších súvislostiach. V prvej časti skúšky žiaci odpovedali na konkrétnu otázku. V druhej časti skúšky bolo úlohou žiakov odôvodniť svoju odpoveď a prezentovať tak vlastné postoje a názory, vlastný spôsob uchopenia súvislostí deja. Žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia mali s touto časťou skúšky veľké problémy. Je pre nich ťažké vyjadrovať svoj vlastný názor a postoj, ktorý je navyše aj hodnotený a je potrebné, aby vyjadrenie žiaka bolo adekvátne. Vyskytovali sa aj odpovede, ktoré boli výplodom fantázie niektorých žiakov. Nič to však nemení na fakte, že

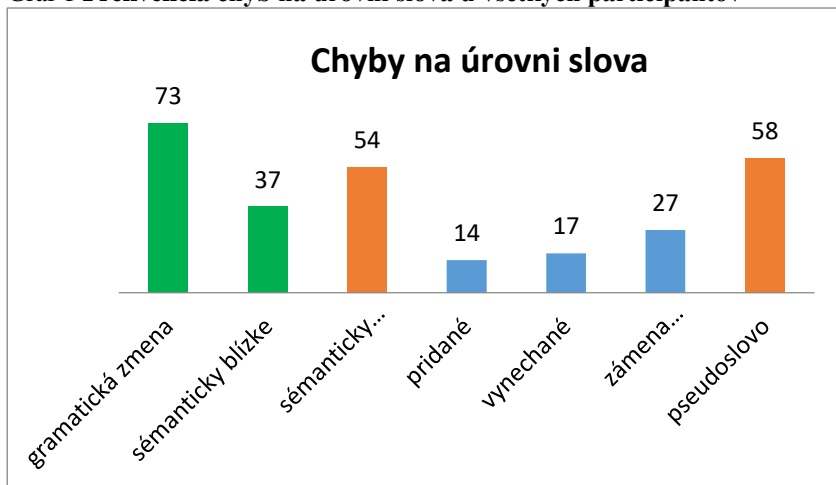
odpovede boli nesprávne. Rovnako aj v tomto prípade sme spriemerovali celkové skóre získané v skúške pochopenia významu čítaného textu. Celkové priemerné skóre v tejto skúške bolo 2, to znamená, že žiaci získali v priemere v skúške pochopenia významu čítaného textu 2 body zo 6 bodov. To znamená, že percentuálna úspešnosť žiakov s skúške pochopenia významu čítaného textu je 33%. Je potrebné podotknúť, že táto skúška sa skladala z troch otázok a každá otázka mala podotázku. Prvá otázka bola napríklad *a) Kto za to môže, že sa nákup nevydaril?* a podotázka bola napríklad *b) Prečo si to myslíš?* To znamená, že v podotázke museli žiaci svoju odpoveď odôvodňovať. Na základe spriemerovania získaných údajov od respondentov sme dospeli k záverom, že v prvej otázke získali priemerne 2 body z 3 a v podotázke získali len 1 bod z 3 možných bodov. To znamená, že pri odôvodňovaní svojich odpovedí bola úspešná len jedna tretina všetkých respondentov.

4. Aké chyby robia žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaní v 9. ročníku špeciálnych základných škôl?

U respondentov sme zaznamenali chyby, ktoré sa pri čítaní textu vyskytovali najčastejšie. Tieto chyby zaraďujeme do kategórie: gramatická zmena, pseudoslovo a sémanticky vzdialené slová. Chyby, ktoré zaraďujeme do kategórie gramatická zmena patria medzi tzv. *dobré chyby*. Medzi tzv. *zlé chyby* patria kategórie pseudoslovo a sémanticky vzdialené slová.

Pri gramatických zmenách išlo v mnohých prípadoch len o drobné zmeny v príponách. Tieto chyby môžu byť dôsledkom rýchleho čítania žiaka, kedy sa žiak zameriaval predovšetkým na rýchlosť. Počas čítania žiak urobil drobnú chybu na konci slova, chybu zaregistroval, ale v rýchlosti ju neopravil. Často ide o chyby, ktoré nenarúšajú sémantickú časť vety, teda význam vety býva zachovaný. Inak je to už v prípade tzv. zlych chýb, kedy sa najčastejšie vyskytovali chyby, ktoré zaraďujeme do kategórie pseudoslov a sémanticky vzdialených slov. Mikulajová a kol. (2012) uvádza, že viac ako štvrtinu z celkového počtu chybné prečítaných slov predstavujú práve slová sémanticky vzdialené od pôvodného slova a pseudoslová. Tieto typy chýb menia význam viet, čím narúšajú porozumenie a pochopenie významu čítaného textu.

Graf 1 Frekvencia chýb na úrovni slova u všetkých participantov

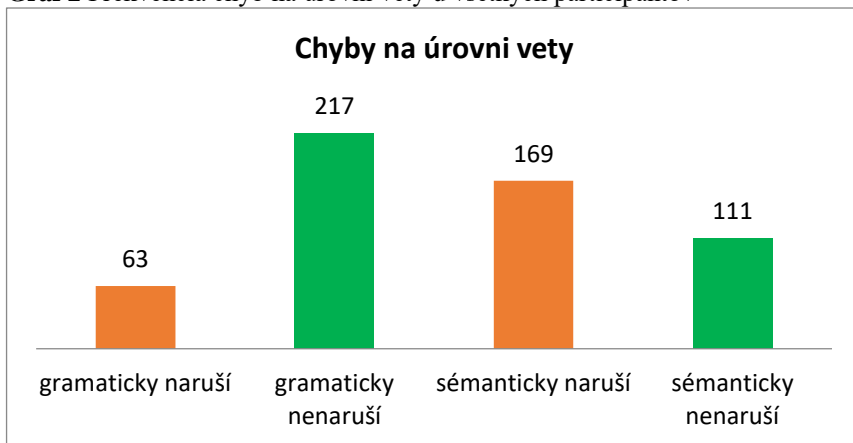


Legenda: zelená farba - dobré chyby, červená farba - zlé chyby, modrá farba – typické chyby slabých čitateľov

Z grafu č. 1 vyplýva, že tzv. dobrých chýb bolo 39,3% a tzv. zlých chýb bolo 40% z celkového počtu chýb na úrovni slova. Všimnime si, že rozdiel medzi dobrými a zlými chybami je veľmi malý až zanedbateľný. Za dôležitejšie považujeme všimnúť si, ktoré typy chýb sa u žiakov vyskytovali najčastejšie. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce chyby zaraďujeme chyby v kategórii gramatická zmena (*odchýlil - odchytil, mido - mydlo...*), pseudoslovo (rôzne pseudoslová vznikali pri čítaní slov *samoobsluže, žuvačku, desaťkorunáčku, Mrkvičkovi...*) a sémanticky vzdialené slová (*nevedia - nevidia, ceduľu - cibuľu, siahol - stiahol, kocúr - cukor, dávali - dívali, zošit - košík, pomyslel - posmieval...*). Často sa pri čítaní textu vyskytovali drobné gramatické chyby, napríklad zmeny koncoviek. Mnohé z týchto chýb boli zaradené do kategórie gramatická zmena, teda medzi tzv. dobré chyby (*chodil - chodí, bolo - bol...*). Ale tento fakt nám môže hovoriť aj to, že žiaci neboli pozorní pri čítaní až do konca daného slova a ponáhľali sa prečítať ďalšie slovo. Toto môže byť dôsledkom zníženej pozornosti u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

V grafe č.2, ktorý sa zameriava na chyby na úrovni vety môžeme pozorovať dve výrazné hodnoty. Prvou hodnotou sú chyby, ktoré nám gramatiku viet nenarušia. Druhou hodnotou sú však chyby, ktoré nám narušia význam viet. Aj napriek tomu, že v grafe prevládajú chyby, ktoré gramatiku viet nenarušajú, tzv. dobré chyby, nemôžeme nespomenúť tzv. zlé chyby, ktoré výrazne narušajú význam viet. Tzv. dobrých chýb bolo 58,6% a tzv. zlých chýb bolo 41,4%.

Graf 2 Frekvencia chýb na úrovni vety u všetkých participantov



Legenda: zelená farba - dobré chyby, červená farba - zlé chyby

Ďalšie hodnoty, ktoré sme získali sprimerovaním údajov získaných od participantov sú :

- Žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia prečíta v priemere za prvú minútu 71,2 slov.
- Žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia prečíta v priemere za druhú minútu 53,9 slov.
- Žiak s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia prečíta v priemere za jednu minútu 70 slov.
- Priemerný celkový čas, za ktorý žiak prečíta text (250 slov) je 4,06 minút, teda 243,6 sekúnd.
- Priemerný počet chýb v celom texte (250 slov) je 17,5 chýb.

Žiaci mali značný problém s porozumením čítaného textu, ale predovšetkým s pochopením významu čítaného textu. Výsledky výskumu potvrdili fakt, na ktorý poukazujú Bendová a Zíkl (2011), že u žiakov s mentálnym postihnutím dochádza k zníženiu porozumenia obsahu textu. To predovšetkým z dôvodu krátkodobej pozornosti žiakov, zníženej schopnosti orientovať sa v texte, nedostatkov v oblasti abstraktného vnímania či nedostatkov v oblasti predstavivosti. Rovnako aj Pokorná (2010) zdôrazňuje potrebu krátkodobej pamäte pri čítaní s porozumením, čo je veľmi náročný proces. Pri čítaní participantov sme mohli pozorovať aj prejavy ako napríklad domýšľanie slov, neporozumenie významu slova (pri skúške porozumenia a pochopenia významu čítaného textu) či využívanie náhradných techník čítania (dvojité čítanie slabikovaním). Bednářová a Šmardová (2011) uvádzajú, že aj tieto prejavy v čítaní sú dôkazom oslabenia niektorých čiastkových kognitívnych funkcií.

Pri odpovediach na otázky sme mohli pozorovať jednoduché odpovede, typu *nevím, áno, nie, asi áno*. Žiaci vôbec nevyužívali možnosť odpovede celou

vetou. O jednoduchosti komunikácie, využívaním jednoduchých viet a súvetí u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia sa zmieňuje Švarcová (2000). Podotýka, že rozvoj reči je u nich v porovnaní s vývinovou normou oneskorený a v čítaní a písaní majú špecifické problémy. Zdôrazňuje, že ťažkosti im robí čítanie s porozumením a orientácia v dlhšom texte, čo sa potvrdilo aj pri výsledkoch výskumu. Uvedomujeme si, že článok mohol byť pre niektorých žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia prídlhý na to, aby boli schopní odpovedať a zároveň sa aj sústrediť na odpovede. Avšak skúška čítania vytvorená špeciálne pre žiakov s mentálnym postihnutím na trhu absentuje.

Skúška pochopenia významu čítaného textu sa nachádzala na samom konci hodnotenia čítania, takže je viac ako pravdepodobné, že za uplynulý čas žiaka vyrušilo v jeho sústredení mnoho faktorov, či už nervozita, stres, nálada žiaka, prítomnosť výskumníka a rôzne iné faktory, či detaily, ktoré sa mohli nachádzať v okolí, ale ktoré sme zároveň nevedeli ovplyvniť.

Záver

Príspevok bol zameraný na hodnotenie čítania u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v špeciálnych základných školách v 9. ročníku. Na analýzu čítania participantov sme použili najnovší výskumný nástroj na Slovensku - Skúšky čítania pre mladší školský vek od autoriek Mikulajovej a Váryovej z roku 2012. Na základe výsledkov získaných z analýzy záznamových hárkov výskumného nástroja sme mohli sumárne zhodnotiť úroveň čitateľských kompetencií žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia. Zo výsledkov výskumu upozorňujeme na nevyhnutnosť venovať problematike čítania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia značnú pozornosť a vyvodiť tak opatrenia na odstránenie nedostatkov v edukácii čítania. Vzhľadom na výberový súbor, získané výsledky nemôžeme zovšeobecňovať na celú populáciu žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia na Slovensku. Avšak závery, ku ktorým sme dospeli, považujeme za prínosné pre oblasť špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry, a zároveň inšpirujúce pre ďalšie výskumné zámery.

Bibliographic references

- ARNOLD, S. – REED, P. 2016. Reading assessments for students with ASD: A survey of summative reading assessments used in special educational schools in the UK. *British Journal of Special Education*, 43(2), pp. 122-141. doi:10.1111/1467-8578.12127.
- BEDNAROVA, J. – SMARDOVA, V. 2011. *Skolni zralost : co by melo umet dite pred vstupem do skoly*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENDOVA, P. – ZIKL, P. 2011. *Dite s mentalnim postizenim ve skole*. Praha : Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3854-3.
- DE GRAAF, G. – VAN HOVE, G. G. 2015. Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), pp. 7-39.

- DORDOVICOVA (SOPKOVA), J. – HLEBOVA, B. – PALKOVA, V. 2015. Analýza vzťahu čiastkových kognitívnych funkcií a čitateľskej gramotnosti žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii. In *Skola jako místo setkávání 2015 aneb Učíme se pro život, ne pro školu*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2015. pp. 10-21. ISBN 978-80-7308-560-5.
- FELIX, V. G. – MENA, L. J. – OSTOS, R. – MAESTRE, G. E. 2017. A pilot study of the use of emerging computer technologies to improve the effectiveness of reading and writing therapies in children with down syndrome. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), pp. 611-624. doi:10.1111/bjet.12426.
- HADAS, K. 2012. Sokat kell gyakorolni. In *Uj Szo*, 5.1.2012, Vol. 65, N. 4., p. 20.
- HLEBOVA, B. – DORDOVICOVA, J. – PALKOVA, V. 2015. Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii. Presov : Presovská univerzita v Presove, 2015. ISBN 978-80-555-1456-7.
- MIKULAJOVA, M. 2009. Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Učebný text pre logopedov, psychologov a špeciálnych pedagógov. Bratislava : MABAG spol. s r. o. ISBN 978-80-89113-74-3.
- MIKULAJOVA, M. a kol. 2012. Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami. Bratislava : MABAG spol. s r. o. ISBN 978-80-89113-94-1.
- POKORNA, V. 2010. *Vyvojové poruchy učení v detství a dospelosti*. Prague: Portal. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SMITH, S. – ARTHUR-KELLY, M. 2016. Perceptions of differentiating pedagogy for gifted readers, typically developing readers, and students with reading difficulties in multi-grade primary classrooms. *Australasian Journal of Gifted Education*, 25(2), 52-69. doi:10.21505/ajge.2016.0015.
- STADTLER, M. 2017. The art of reading in a knowledge society: Commentary on the special issue on models of multiple text comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), pp. 225-231. doi:10.1080/00461520.2017.1322969.
- VALENTA, M. – MICHALIK, J. – LECBYCH, M. a kol. 2012. Mentálne postihnutie v pedagogickom, psychologickom a sociálne-právnom kontextu. Praha : Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VANCOVA, A. 2005. *Zaklady pedagogiky mentalne postihnutych*. Bratislava: Sapiencia, Bratislava, 2005. ISBN 80 968797 6 6.

PaedDr. Monika Šulovská, PhD.

Mgr. Veronika Hanuljaková

Comenius University

Faculty of Education, Department of Special Education

Račianska 59, Bratislava 81334

Slovakia

sulovskamonika@gmail.com