

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2024

Tereza Götzová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Čtenářská gramotnost u žáků se sluchovým postižením
Reading Literacy in Pupils with Hearing Impairment

Mgr. Tereza Götzová

Školitelka: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Čtenářská gramotnost u žáků se sluchovým postižením vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 13. června 2024

.....

podpis

Tímto bych velmi ráda poděkovala své školitelce doc. PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za vstřícnost a pomoc nejen při zpracování této závěrečné práce, ale také za podporu a rady, které mi dávala v průběhu celé doby doktorského studia. Také bych ráda poděkovala za cenné rady Mgr. Marii Komorné, Ph.D. , Mgr. Janu Andrejskovi z Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT). Za překladatelské služby z českého jazyka do českého znakového jazyka bych ráda poděkovala týmu Deaf Friendly®. Mé poděkování patří také ředitelům a ředitelkám základních škol pro sluchově postižené za spolupráci, pedagogům za pomoc při zadávání testů a také samotným žákům a žákyním za vyplnění testu. Velmi si cením jejich pomoci i z důvodu nepříjemné pandemické situace, ve které byl výzkum uskutečněn. Děkuji také Grantové agentuře University Karlovy, díky jejíž podpoře (v rámci projektu č. 1450119 Čtenářská gramotnost u žáků se sluchovým postižením) byl realizován výzkum, který byl podkladem této disertační práce.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá čtenářskou gramotností žáků se sluchovým postižením, možnou dosaženou úrovní čtenářské gramotnosti v průběhu 2. stupně na základní škole pro sluchově postižené. Konkrétněji se řeší tato dovednost u neslyšících žáků, kteří preferují v komunikaci tvář v tvář český znakový jazyk. Nejprve je práce zaměřena na uvedení do problematiky čtenářské gramotnosti a ukotvení ve školské legislativě. Také jsou představeny nejznámější mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a čtenářství. Následně je v práci věnována část žákům neslyšícím, specifikům bilingválního vzdělávání, českému znakovému jazyku a pohledu na češtinu jako druhý jazyk. Také je zde odkázáno na specifika osvojování si čtenářských dovedností u těchto žáků. V práci je představeno výzkumné šetření zacílené na zjištění, do jaké míry žáci se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené ovládají čtenářskou gramotnost na úrovni A2+ dle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Respondentům byl předložen upravený test jednotné přijímací zkoušky z českého jazyka jako druhého jazyka pro neslyšící. Z výsledků výzkumného šetření nebylo možné přesvědčivě potvrdit propojenost dosažené úrovně čtenářské gramotnosti s věkem, preferovaným jazykem nebo vzdělávacím přístupem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtenářská gramotnost, žák se sluchovým postižením, neslyšící, český jazyk, český znakový jazyk, čeština jako druhý jazyk

ABSTRACT

The dissertation deals with the reading literacy of students with hearing impairment, the possible level of reading literacy achieved during the 2nd grade at the primary school for the pupils with hearing impairment. More specifically, it is focused on deaf pupils who prefer Czech sign language in face-to-face communication. First part introduces the issue of reading literacy and anchoring it in school legislation. The most famous international researches on reading literacy and readership are also presented. Following part of the thesis is devoted to deaf pupils, the specifics of bilingual education, the Czech sign language and the Czech as a second language. It also refers to the specifics of the acquisition of reading skills by these pupils. The thesis presents a research investigation aimed at finding out to what extent pupils with hearing impairment in the 2nd grade of a primary school for the hearing impaired manage reading literacy at the A2+ level according to the European Framework of Reference for Languages. The respondents were tested with a modified test of the unified entrance examination for the Czech language as a second language for the deaf. From the results of the research investigation, it was not possible to conclusively confirm the connection of the achieved level of reading literacy with age, preferred language or educational approach.

KEYWORDS

Reading Literacy, Pupil with Hearing Impairment, Deaf, Czech Language, Czech Sign Language, Czech as Second Language

Obsah

ÚVOD	10
1 Čtení a gramotnost.....	14
1.1 Funkční gramotnost.....	15
1.2 Čtenářská gramotnost.....	17
1.2.1 Co ovlivňuje nabývání čtenářské gramotnosti	18
1.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	20
1.3.1 Mezinárodní šetření PIRLS	21
1.3.2 Mezinárodní šetření PISA.....	22
1.4 Čtenářská gramotnost v systému školské legislativy	23
1.5 Porozumění textu.....	25
1.5.1 Rysy textu	25
1.5.2 Porozumění v rovině větné a nadvětné.....	26
1.6 Čtení s porozuměním ve výuce.....	27
1.6.1 Čtení – cíle a očekávání.....	27
1.6.2 Podpora čtenářské gramotnosti ve výuce.....	28
2 Žáci se sluchovým postižením a vzdělávací systém s ohledem na preferovaný jazyk	31
2.1 Kulturně lingvistický pohled.....	31
2.1.1 Krátce k legislativnímu ukotvení kulturně lingvistického pohledu	32
2.1.2 Vzdělávací přístupy i s ohledem na preferovaný jazyk	33
2.2 Bilingvální/bikulturní přístup	35
2.3 Český znakový jazyk.....	36
2.4 Zkoušky z českého jazyka v úpravě pro neslyšící.....	36
2.4.1 Jednotná přijímací zkouška z českého jazyka	38
3 ČTENÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST NESLYŠÍCÍCH	39
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	40
4.1 Teoretická východiska.....	40

4.2	Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek	40
4.3	Design výzkumu	42
4.4	Výsledky výzkumného šetření.....	49
4.4.1	PRVNÍ ČÁST.....	49
	Úloha 1 – Dopis/zpráva pro Pavla od Míši	49
	Úloha 2 – Tereza a její oblíbené vyučovací předměty	52
	Úloha 3 – Rodinná fotografie.....	55
4.4.2	DRUHÁ ČÁST.....	58
4.4.3	Úloha 4 – Přiřadit repliku k začátku chatu	59
4.4.4	Úloha 5 – přiřadit repliku pro pokračování chatu	61
4.4.5	Úloha 6 – přiřadit repliku pro pokračování v chatu.....	64
4.4.6	Úloha 7 – přiřadit repliku pro pokračování v chatu.....	67
4.5	TŘETÍ ČÁST	70
4.5.1	Úloha 8 – Odjezd z vlakového nádraží.....	71
4.5.2	Úloha 9 – stanové městečko	73
4.5.3	Úloha 10 – vaření oběda.....	76
4.5.4	Úloha 11 – karneval.....	78
4.6	ČTVRTÁ ČÁST	80
4.6.1	Úloha 12 – historie zámku.....	81
4.6.2	Úloha 13 – historie zámku.....	83
4.6.3	Úloha 14 – poznávací okruhy.....	86
4.6.4	Úloha 15 – vstupné.....	88
4.6.5	Úloha 16 – jazykové verze prohlídky	92
4.6.6	Úloha 17 – otevírací doba.....	96
4.7	PÁTÁ ČÁST	99
4.7.1	Úloha 18 – brigáda pro Pavla	100
4.7.2	Úloha 19 – brigáda pro Simonu	103

4.7.3	Úloha 20 – brigáda pro Josefa.....	107
4.7.4	Úloha 21 – brigáda pro Ivetu.....	110
4.7.5	Úloha 22 – brigáda pro Davida	113
4.8	Shrnutí analýzy	117
4.9	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	119
5	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI	122
	ZÁVĚR	125

ÚVOD

Dovednost čtení (ve spojení s psaním) se v dnešní společnosti, minimálně v rozvinutých zemích, rozumí jako samozřejmost. Vzhledem k již dlouhotrvající povinné školní docházce je to něco, nad čím nikdo nepřemýšlí. Všichni přece umí číst, psát a počítat, protože k nabytí těchto dovedností dochází již na počátku základní školy. Často se v laické veřejnosti dává dovednost číst do rovnítka s porozuměním čtenému. Tzn., kdo se naučí číst, také všemu čtenému rozumí. Protože dokáže komunikovat řečí s ostatními, rozumí si mezi sebou, mluvená komunikace je pouze překlopením do psané. To se ovšem zcela říci nedá. Dovednost čtenářské gramotnosti v sobě obsahuje více než jen dovednost elementárního čtení. Číst s porozuměním je velmi komplexní zdatnost, která je mnohaúrovňová.

Ovládnutí čtenářské gramotnosti a prohlubování této dovednosti v průběhu života je velmi důležité, leckdy stěžejní, pro kvalitu života. Čtení zpravodajství, formálních i neformálních zpráv, čtení reklam, bezpečný pohyb na internetu a sociálních sítích, porozumění jízdám, příbalovým letákům nebo např. zákonům a vyhláškám. To je zlomek činností, při kterých je čtenářská gramotnost klíčová. Naše pozornost se sice přesměrovává z psaných textů v papírové formě do online prostoru webových stránek, aplikací a sociálních sítí, i tam je ovšem čtení s porozuměním podstatné. Čtenářská gramotnost je také vnímána jako významná součást vzdělávání v rámci rámcového vzdělávacího programu. Mezinárodně je čtenářská gramotnost zkoumána v rámci několika testování probíhajících v pravidelných cyklech a ukazují nám rozdíly mezi jednotlivými státy. Jsou hybatelem a inspirací, abychom pracovali na zlepšení ve čtenářské gramotnosti u mladé generace, a připravili jí tak pokud možno nejkvalitnější prožívání života.

Nabytí čtenářské gramotnosti přímo souvisí s nabytím jazyka, které probíhá bezprostředně po narození (respektive již v prenatálním období, kdy jiný plod vnímá okolní zvuky a hlasy). Až do předškolního období děti nasávají jazyk a učí se komunikovat mluvenou řečí. Na tomto podkladě si pak mohou osvojovat psaný kód a propojovat si jej s mluvenou řečí a učí se číst.

Ne všem je mluvená řeč, na které je pak možné stavět čtení a následně čtenářskou gramotnost, přirozeně přístupná. Děti se sluchovým postižením, které se rodí s nemožností vnímat svět přirozeně sluchem, jsou ohroženi v té posloupnosti vývoje, který byl popsán

výše. Pokud si dostatečně neosvojí pro ně přístupný jazyk, nemohou se dostat v komunikaci dál. Komunikace je jednou ze stěžejních činností v životě člověka. Dle Gadamera (Vaňková, 1996, s. 15): „*Svět existuje pro člověka právě pouze tak, že je komunikativně prožíván a odhalován prostřednictvím jazyka.*“ Skrze jazyk poznáváme svět okolo sebe, svět jím sami tvoříme a proměňujeme. Bez rozdílu. Řeč je základem spolubytí. Pro někoho je ovšem cesta nabývání tohoto „šestého smyslu“ odlišná od většiny. I děti se sluchovým postižením by se měly rodit do prostředí obklopeného řečí, mateřským jazykem, který by pro ně měl být domovem, znakem bezpečí. Jelikož se ve většině tyto neslyšící děti rodí do rodiny slyšící, nemusí tomu tak zpočátku ovšem být.

I tyto děti jsou vzdělávány a dostává se jim výuky trivie. Mohli bychom tedy tvrdit, že v nabývání čtenářských dovedností se nijak neliší od svých slyšících vrstevníků. Jak už bylo napsáno výše, tyto děti ale nemusejí mít přístup k nabytí pro ně přirozeného jazyka, protože se těmto dětem nedostává po narození jazyk sluchovou cestou. Mluvený jazyk nemohou přirozeně od narození vnímat. Jazyk, který je pro ně přirozeným, je znakový jazyk. Prostřednictvím něj mohou poznávat svět kolem sebe a být v bezpečí v komunikaci se svými nejbližšími. Prostřednictvím něj si pak mohou osvojit i jazyky další, v naší společnosti by to tedy byl český jazyk, a to primárně v psané podobě. Na tomto základě by pak stavěli osvojování si čtení. Znakový jazyk používají ovšem výlučně neslyšící. Z 90 % se ale tyto děti rodí slyšícím rodičům (Potměšil, 1999), kteří znakový jazyk neovládají, a tak může jazyková akvizice probíhat nestandardně. „Zabydlet“ se v určitém jazyce je ovšem důležité pro ukotvení své kognitivity, pro další rozvoj. V tom případě se také komplikuje i nabývání dovedností čtení a psaní, následně pak porozumění čtenému a psanému. Kvůli tomu může být právě dovednost čtení s porozuměním u této skupiny ohrožena a spolu s tím i participace ve společnosti a kvalitní způsob života.

Disertační práce je zaměřena právě na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením, respektive primárně, ale nejen, žáků, kteří preferují v komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk. Obsáhnout toto téma by bylo velmi náročné, proto pro tuto práci a pro výzkumné šetření, které je v disertaci popsáno, byla vybrána užší skupina. Disertační téma je zaměřeno úžeji na žáky se sluchovým postižením, kteří navštěvují 2. stupeň základní školy pro sluchově postižené. Testování bylo inspirováno přijímacími zkouškami z českého jazyka na střední školu pro neslyšící, kdy je u žáků, preferujících v komunikaci český znakový jazyk, umožněno skládat zkoušku z češtiny jako cizího jazyka.

Tato zkouška je dle Evropského referenčního rámce stanovena na úroveň A2+. Z této přijímací zkoušky se vycházelo, abychom mohli nahlédnout na úroveň čtenářské gramotnosti žáků napříč druhým stupněm. Je zde snaha zjistit, zda žáci na konci povinné školní docházky dosahují této úrovně znalosti češtiny, kdy jsou do testování zahrnuti žáci se sluchovým postižením, preferující v komunikaci mluvený český jazyk, nebo český znakový jazyk. Jsou zde kladeny otázky na spojitost věku a úrovně čtení s porozuměním, právě na preferovaný jazyk a čtenářskou gramotnost a také na vzdělávací přístup a čtenářskou gramotnost. K dosažení cíle projektu a zodpovězení výzkumných otázek byla analyzována odborná literatura týkající se tématu, následuje prezentace výzkumného šetření. Disertační práci je možné chápat jako volně navazující na diplomovou práci autorky s názvem „Čtení knih u žáků se sluchovým postižením“ (Götzová, 2019), jenž byla zaměřená na čtenářství u žáků se sluchovým postižením.

První kapitola disertace se věnuje tématu čtení a čtenářské gramotnosti, jeho terminologickému ukotvení. Je zde také popsáno čtení s porozuměním v rámci školské legislativy, jak je ukotveno ve školském systému, v konkrétních zákonech a vyhláškách. Tématem první kapitoly je prezentace nejznámějších mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, kterých se účastní i žáci z České republiky. Jsou zde zhruba popsány postupy a úlohy testování, co bylo konkrétněji výzkumníky zkoumáno. Zároveň jsou zde uvedeny výsledky, kde můžeme vidět, jak si žáci vedou v dovednostech čtenářské gramotnosti. První kapitola se také stručně věnuje rysům textu z lingvistického hlediska.

Specifikům neslyšících a žákům se sluchovým postižením je věnována druhá kapitola. Jsou zde ve zkratce popsány různé pohledy na sluchové postižení. Jaké jsou přístupy z jazykového a kulturního hlediska na vzdělávání. Jaká jsou specifika vzdělávání a možnosti podpory a jak jsou popsány v legislativě. Vzhledem k orientaci výzkumného šetření na žáky neslyšící, preferující v komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk, je signifikantní představit tento jazyk a jeho kontrast s mluveným jazykem.

Ústředním tématem třetí kapitoly je podpora čtenářské gramotnosti ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Je zde odkazováno mimo jiné na specifika rozvoje čtení a čtenářské gramotnosti u žáků neslyšících.

Poslední kapitola, čtvrtá, se věnuje výzkumnému projektu, který navazuje na předchozí kapitoly. Je zde popsáno výzkumné šetření, které proběhlo na šesti základních

školách pro sluchově postižené se souhlasem ředitelů a ředitelek. Za jejich pomoci a za pomoci pedagogů byli vybráni žáci a žákyně 2. stupně dle předem daných kritérií¹. Zadávání testů probíhalo v době složitých podmínek pandemie koronaviru, proto bylo školám poskytnuto několik možností, jak test žákům zpřístupnit. Autorům z pochopitelných důvodů nebyl umožněn vstup do školy. Výzkumné šetření bylo realizováno s cílem zjistit, do jaké míry ovládají žáci se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené dovednost čtení s porozuměním na úrovni A2+ dle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Kapitola je zaměřena na představení designu výzkumného šetření, největší prostor je věnován prezentaci nasbíraných dat a následné interpretaci zjištění s ohledem na výzkumné otázky. Dochází zde k porovnávání výsledků na základě předem stanovených kritérií. Ze všech nálezů je pak vše shrnuto do závěrů a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

¹ Jelikož jsou třídy v těchto školách velmi heterogenní, jsou zde otevírány třídy pro žáky s narušenou komunikační schopností, s kombinovaným postižením a pro žáky se sluchovým postižením, bylo pro účely šetření třeba vybrat odpovídající vzorek respondentů.

1 Čtení a gramotnost

V této kapitole se pojednává o problematice čtení a čtenářské gramotnosti v kontextu legislativy a vzdělávání žáků. Je to velká část vzdělávacího systému, kdy je snaha rozvinout tyto dovednosti do takové úrovně, aby je bylo možné v co největší míře aplikovat v praktickém životě a na jejich základě je zakomponovat do celoživotního vzdělávání.

V nadpisu jsou vedle sebe uvedeny pojmy „čtení“ a „gramotnost“, které jsou navzájem propojené, přirozeně spolu souvisejí. Jejich porozumění v rámci této práce pro nás ovšem bylo důležité. Cítili jsme potřebu více představit tyto pojmy, dotknout se také gramotnosti jako takové. Jádrem je ovšem funkční gramotnost, které se týká i výzkumné šetření.

Čtení jako takové společnost provází již od nepaměti. V minulosti byla tato dovednost vnímána jako výsada a tato dovednost byla chápána primárně jako umění dokódování textu. V našich kulturních podmínkách, v dnešní době je to chápáno v široké veřejnosti jako samozřejmost. Je to základ gramotnosti, dítě osvojí základní dovednosti právě pro rozeznání písmen a následně je skládá do slov a vět (Šebesta, 1999). Pro naše účely můžeme popsat tuto úroveň např. dle Gavory (2002, s. 172) jako „bázovou (čtenářskou) gramotnost“, kdy se: *„automatizace dekódování, vybavení si zapamatovaných informací z paměti a jejich reprodukce. Malý důraz se klade na analýzu obsahu textu a jeho hlubší interpretaci“*. U Šebesty (1999) můžeme tuto úroveň přičíst pojmu „základní čtení“, kdy je považována za věc technickou, opět se vztahuje k dekódování vnímaného textu. Šebesta také zdůrazňuje nutnost osvojení si tohoto základního čtení do takové míry, aby poté mohl čtenář zaměřit plnou pozornost na porozumění obsahu. Pokud nejsou totiž základy čtení plně zautomatizované, musí čtenář vynaložit veškeré kognitivní úsilí na dekódování, a nezbude mu totiž kapacita na vyložení významu a složitější práci spojenou s porozuměním textu (Blažek et al., 2019)².

Pojem gramotnost, který stojí sám za sebe, byl používán v minulosti spíše v negativním slova smyslu, jako negramotnost – neschopnost číst a psát (případně i počítat).

² I z toho důvodu byla část testu PISA 2018 ze čtenářské gramotnosti zaměřena na plynulé čtení, aby se zjistilo, jestli u respondentů s nízkou čtenářskou gramotností je možné vysvětlit tyto výsledky právě s nezvládnutím plynulého čtení (viz Blažek et al., 2019).

U nás se ovšem v té době téměř nevyskytovala, proto se tento pojem skloňoval primárně ve spojení s méně rozvinutými zeměmi (Gavora, 2006; Rabušicová, 2002). Rabušicová (2002) navíc zmiňuje, že definice gramotnosti se od té doby rozšířila a dnes nelze mluvit pouze o gramotnosti a negramotnosti. Gramotnost jako taková je velmi komplexní a můžeme rozlišovat mezi stupněmi dosažených schopností v gramotnosti. Gramotnost je tedy nutné chápat v širším kulturním, ekonomickém a společenském kontextu, protože na základě těchto kategorií jsou požadavky na gramotnost odlišné. Gramotnost je relativní ve vztahu ke konkrétní společnosti. Navíc je u jedince možné sledovat v průběhu života zlepšování, či zhoršování vzhledem k podmínkám. Proměnlivost náročnosti na gramotnost se může lišit i vzhledem k prostoru, např. vzhledem k požadavkům na zaměstnání apod.

Dle Gavory (2002) můžeme právě dle historického pohledu vymezit čtyři modely gramotnosti podle toho, jak se vyvíjelo její chápání:

- Bázová gramotnost – týká se automatizace techniky čtení a dekodování jednotlivých slov, minimálně se jedná o hlubší proniknutí do obsahu textu a snahu o jeho interpretaci,
- zpracování textových informací – čtenář zde již aktivně zpracovává informace, nejedná se již pouze o technickou stránku čtení,
- sociálně-kulturní jev – gramotnost je silně navázána na sociální prostředí čtenáře, protože to a např. jeho vztahy rozvíjí určitou podobu gramotnosti,
- e-gramotnost – velká revoluce v podobě přechodu z tištěných textů do elektronické podoby a následně do online světa, kde jsou kromě dovedností klasické gramotnosti potřebné ještě další kompetence, např. efektivní vyhledávání, hodnocení a volba textu v široké nabídce informací.

1.1 Funkční gramotnost

Jak píše např. Rabušicová (2002), Gavora (2000;2006) nebo zmiňují Šmejkalová et al. (2021), ve 2. polovině 20. století se začalo mluvit o rozšíření pojmu na funkční gramotnost. Jak už bylo zmíněno výše, ve vyspělých státech se u občanů minimálně objevovali ti negramotní, proto bylo překvapením, že v zemích, jako jsou Kanada, USA, Austrálie nebo Velká Británie byli dospělí občané, kteří měli obtíže s psaním, vyplňováním formulářů a dotazníků, nerozumí napsaným instrukcím nebo pokynům na záručním listu. Byli schopní číst a psát, ale tuto dovednost již nesvedli efektivně využívat v praxi (Gavora, 2006).

Funkční gramotnost se tedy vymezuje vůči gramotnosti jako takové. Není ovšem možné nalézt zaštiťující definici (viz Šmejkalová et al., 2021). Dle Průchy et al. (2003, s. 80) lze o funkční gramotnosti hovořit jako o: „*vybavenosti člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentované a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“

Dle Doležalové (2014, s. 18) jde o: „*kompetence osob pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé využívání informací v souvislém textu, k vyhledávání a využívání informací z tzv. dokumentu (nesouvislého, ale na informace bohatého textu) a pro práci s čísly obsaženými v textových zdrojích. Účelem je podílení se na životě společnosti ve všech sférách života.*“³

Snaha o zjišťování úrovně funkční gramotnosti⁴ se začala rozšiřovat a tento fenomén se testuje (od roku 2000) například v rámci mezinárodních šetření PISA, nebo-li Programme for International Student Assessment (O šetření PISA, 2024). Zde je patrné, že zrovna toto šetření vyčlenilo tři hlavní skupiny funkční gramotnosti: čtenářskou, přírodovědnou a matematickou. Mimo to se ovšem vyčleňují další skupiny, např. Machová a Brabcová (2018) píší o zdravotní gramotnosti⁵. Gavora (2006) zmiňuje ještě vymezení např. počítačové gramotnosti, dopravní gramotnosti nebo právní gramotnosti. Z naší zkušenosti se aktuálně také velmi skloňuje nejen v rámci vzdělávání gramotnost finanční. Je třeba vnímat funkční gramotnost jako velmi komplexní jev.

Nově je také v českém prostředí snaha o vymezení gramotnosti jazykové. Šmejkalová et al. (2021) přiznávají, že tato forma gramotnosti není nijak zmiňována právě v rámci mezinárodních šetření. Jazyková gramotnost je dle nich součástí čtenářské gramotnosti, jelikož v rámci čtení s porozuměním potřebujeme znát jazyk textu a jeho struktury a společně s matematickou a čtenářskou gramotností ji chápou jako základ funkční gramotnosti. Zároveň ale považují jazykovou gramotnost jako východisko a gramotnosti čtenářské. Jazykovou gramotnost definují jako: „*komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů, týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při*

³ O trojím dělení funkční gramotnosti na textovou, dokumentovou a numerickou, srovnání také Gavora, 2000, s. 21-22.

⁴ U všech dále zmíněných typů gramotností míníme vždy ve spojení s termínem „funkční“.

⁵ O zdravotní gramotnosti více také Mckee et al. (2015) nebo Morrisroe (2014)

analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Zahrnuje schopnost poznat a pochopit roli jazyka ve společnosti, vytvářet noremní, výstižné řečově funkční komunikáty v zájmu dosažení vlastních komunikačních záměrů a ochotu uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví (Šmejkalová et al., 2021)“.⁶

U vymezení funkční gramotnosti je také možné ji dát do porovnání se školskou gramotností. Nabývání funkční gramotnosti je často spojováno se školním věkem, na což je poté navazováno využitím dovedností a navazováním na ně v praktickém životě. Můžeme ovšem namítat, že školská gramotnost jako taková plní odlišnou funkci, jelikož v prostředí školy se častěji jedná o souvislé čtení výkladových textů kvůli jejich zapamatování v rámci naukových předmětů. Na rozdíl od toho funkční gramotnost čtenář využije spíše při vyhledávání informací, práci s grafickými zdroji - schémata, grafy atp. (Gavora, 2006). Je tedy zásadní, aby byli ve škole žákům zpřístupněny i tyto texty.

1.2 Čtenářská gramotnost

Funkční čtenářská gramotnost (dále jen čtenářská gramotnost) je ve spojení se žáky se sluchovým postižením stěžejním tématem této práce. Z hlediska školské legislativy, ale také mezinárodních výzkumů, je patrné, že problematika čtenářské gramotnosti je důležitou součástí vzdělávání žáků a studentů⁷. I když se od počátku zkoumání čtení s porozuměním každodenní život obyvatel velmi změnil – od psaných textů v offline světě se čtenáři přesunuli spíše do světa obrazovek počítačů a dalších digitálních zařízení online světa, úroveň čtenářské gramotnosti je stále stěžejní pro kvalitu života společnosti i jedince.

Zde nabízíme několik definic čtenářské gramotnosti.

„Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám (Šebesta, 1999, s. 81)“.

⁶ Nutno doplnit, že autoři vnímají tuto definici jako definici funkční jazykové gramotnosti pro jazyk mateřský (první). Pro tuto práci se může zdát matoucí používání pojmu „mateřský (první) jazyk“ zde a snaha o vymezení českého znakového jazyka jako prvního jazyka u neslyšících. Při uvedení do problematiky funkční gramotnosti a následně té čtenářské pro nás bylo ovšem důležité zde popsat i jazykovou gramotnost.

⁷ Proběhlo také ale např. i testování gramotnosti dospělých – např. v rámci výzkumu IALS – International Adult Literacy Survey. Česko se k testování připojilo v roce 1997 při druhém

„Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednost nejen čtenářskou, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti (Průcha et al., 2003, s. 42)“.

„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam v různorodých formách textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu (Janotová et al., 2021, s.12)“.

„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti (Blažek et al., 2019, s.18)“.

Z definic je patrné, že důležitými prvky čtenářské gramotnosti je rozvoj porozumění, vyhledávání a zpracování textu. Napomáhá k rozvoji vědomostí a v účasti ve společnosti, kdy čtenář svou dovednost nabývá i rozvíjí v každodenním životě, při učení, ale i při čtení pro zábavu. Počítá se zde s aktivní účastí čtenáře na procesu. Je zde vidno, že čtenářská gramotnost je velmi komplexní dovednost a čtenář ji může ovládat na různých úrovních.

Jak ale dokládají Šebesta (1999) a Doležalová (2014), čtení nelze zcela odlišit od dalších forem komunikace. Psaní a čtení jsou oboje komunikační činnosti, bez sebe se neobejdou. Ve spojitosti s mluvením a nasloucháním jsou nezastupitelné. Všechny čtyři utvářejí jeden celek, a proto je třeba je rozvíjet nejen každou zvlášť, ale i všechny dohromady.

1.2.1 Co ovlivňuje nabývání čtenářské gramotnosti

Jaký je vývoj čtenářské gramotnosti u jedince, na tom se podílí celá řada faktorů, které nabytí dovednosti ovlivňují. Můžeme mluvit o vnějších (exogenních) faktorech a o vnitřních (endogenních) faktorech (Doležalová, 2014).

Exogenní faktory

Mezi vnější faktory můžeme řadit několik typů společenského prostředí, do kterého se jedinec dostává. V první řadě je to nukleární rodina, kdy je to zhruba do pěti let primárně matka (případně jiná blízká pečující osoba). V rodinném prostředí je možné děti stimulovat

prostředím obklopeným knihami, společně tráveným časem čtením a prohlížením. Přestože děti samy ještě nečtou, budují si tak ke knihám vztah. Další sociální prostředí, které ovlivňuje malého jedince, je škola. Po nástupu do vzdělávacího systému vliv rodiny může být upozaděn. Jedinci se dostává nových podnětů od pedagogů a vrstevnické skupiny. Je zde zcela stěžejní osobnost pedagoga Jazykové a komunikační výchovy. To on z jeho pozice otevírá žákům knižní obzory, díky němu si také většinou v hodinách žáci osvojují čtenářské dovednosti a strategie, setkávají se s kvalitními a lákavými tituly. Knihovny veřejné i školní také mohou velkou měrou ovlivnit jedincům vztah ke čtenářství. K docházce do knihovny může děti přivést jak pedagog, tak např. rodina. K jednomu z dalších mnoha exogenních faktorů patří texty jako takové. Jejich výběr může jedince motivovat, nebo naopak odradit od čtení. Pokud je dítěti nabízena široká škála titulů, které jsou v souladu s věkem a zájmy, má volbu ve výběru, může mít ke čtení přívětivý vztah (Doležalová, 2014; Šebesta 199?).

Endogenní faktory

Endogenními faktory jsou myšlené primárně vrozené a získané dispozice jedince, anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtení, motivace ke čtení, pozornost, paměť, volní vlastnosti a postoje čtenáře ke čtení, životní zkušenosti a znalost o světě, dosavadní úroveň čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2014). Z tohoto popisu je očividné, že vzhledem k zaměření práce je jedincům se sluchovým postižením přístupné čtení odlišně od intaktní populace. Jejich nemožnost vnímat řeč sluchem znamená, že nemají propojenou mluvenou řeč s psaným jazykem. Proto je potřeba už primárně k vnímání textu a výuce elementárního čtení a následného čtení s porozuměním přistupovat odlišně.

Je zjevné, že endogenní i exogenní faktory se vzájemně propojují a podporují vztah ke čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti. Faktorů je spousta, každý jedinec má tedy svou cestu k nabytí čtení s porozuměním.

Vývojové etapy čtenářské gramotnosti

Aby jedinec dospěl k úrovni funkční čtenářské gramotnosti, je třeba dle Doležalové (2014) projít několika úrovněmi, které určitým způsobem korespondují věkem dítěte. Aby se dostal vývojově k nejvyšší etapě, je třeba projít etapami nižšími. Na počátku je to ještě v předškolním věku etapa spontánní gramotnosti, kdy děti ještě aktivně nedekódují písmena a slova, ale spontánně se o čtení snaží. Většinou po nástupu do školy dochází k přechodu do etapy elementární čtenářské gramotnosti, kdy se děti za pomoci vybrané metody prvopočátečního čtení učí rozpoznat psaný jazyk. Čtení v tomto případě je spíše o

technickém čtení. Následuje etapa základní čtenářské gramotnosti, která navazuje na předchozí elementární gramotnosti. V momentě, kdy začíná dítě zvládat dekodování slov, může se začít věnovat, soustředit se na základní porozumění čtenému textu, což bývá okolo 7. a 8. roku věku dítěte. Etapu předcházející funkční čtenářské gramotnosti pojmenovala Doležalová etapou rozvinuté základní čtenářské gramotnosti. Tuto etapu dítě prožívá v průběhu ročníků základní školy, kdy už díky plně zautomatizovanému elementárnímu čtení a čtení s porozuměním může prohlubovat, texty interpretuje a dokáže z nich vyvozovat závěry. K textům dokáže již přistupovat kreativně. Poslední etapa je již etapou funkční čtenářské gramotnosti, po konci 9. ročníku základní školy by již dovednost čtení s porozuměním měla být natolik rozvinutá, aby žákovi sloužila plně v každodenních činnostech.

Šebesta (1999) také píše o hierarchii vývoje čtenářských dovedností, kde na sebe úrovně navazují. A v určitých bodech je srovnatelná s etapami Doležalové (2014). První úroveň rozumí Šebesta dešifrování psaného jazykového kódu s již základním porozuměním. Jedinec se na podkladě toho dostává do druhé úrovně, aktivně se zapojuje do čtení s porozuměním, které je založené na explicitně vyjádřených informacích. Následující, třetí, úroveň již staví na informacích, které nejsou v textu výslovně zmíněny, čtenář je již schopný vysoudit z textu implicitní významy. Také je již schopný odkrývat postoje i motivy autora. Poslední, čtvrtá, úroveň obsahuje nejvyšší čtenářské dovednosti, jedinec zde dokáže zhodnotit užitečnost textu, záměr a postoj autora. Dokáže k textu kriticky přistoupit. Tuto úroveň Šebesta přisuzuje spíše až žákům docházejícím na střední školy, protože se předpokládá určitá čtenářská a životní zkušenost.

Věkové rozložení etap je nutné brát orientačně, vzhledem k již zmíněným vnějším a vnitřním faktorům jsou rozdíly u jedinců patrné. Na tomto podkladě ovšem i autoři a zprostředkovatelé textů mohou tvořit a vybírat nabídku tak, aby byla přiměřeně obtížná věku, co se týče složitosti jazyka a členění textu, jeho délky, obrazového doprovodu atd.

1.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Odborná společnost si uvědomuje důležitost udržování a zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti pro jedince i společnost. Proto je zde snaha pracovat na zvyšování této úrovně i skrze mezinárodní šetření, která schraňují data o aktuálním stavu určité části populace. V této práci budou představeny ty nejznámější, jedná se o mezinárodní šetření „Programme

for International Student Assessment“ (dále jen PISA) a „Progress in International Reading Literacy Study“ (dále jen PIRLS). Obě testování probíhají v určité frekvenci v pravidelných cyklech, je tedy možné porovnávat výsledky z průběhu let. Obou dvou se také účastní žáci a žákyně vybraných škol. V České republice tato šetření probíhají pod záštitou České školní inspekce.

1.3.1 Mezinárodní šetření PIRLS

PIRLS je pravidelně v pětiletých cyklech se opakující testování úrovně čtenářských dovedností. Cílí na žáky 4. ročníků základní školy (v našem vzdělávacím systému). Poslední cyklus proběhl v roce 2021. Kromě testování čtenářské gramotnosti dochází také ke sběru různých informací spojených se čtením. Skrze dotazníky odpovídají pedagogové, ředitelé, žáci a rodiče na otázky ohledně čtenářství, budování vztahu ke čtení, čtenářských návyků atd. (Janotová et al., 2023).

V testovacích úlohách žáci pracují s krátkým příběhem s ilustracemi, pak také s textem informační povahy (například jsou to leták, životopis, pracovní postup). Jsou zkoumány primárně dovednosti kritického posouzení textu, vyhledávání informací a jejich interpretace (Janotová et al., 2023).

Šetření je zaměřeno na zkoumání tří aspektů čtenářské gramotnosti:

- Účely čtení: osvojení si literární zkušenosti, pro nabytí určitých informací z textu
- Postupy porozumění (postupy používá čtenář pro porozumění): vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu
- Čtenářské chování a postoje (Janotová et al., 2023).

Výsledky z roku 2021 nám ukazují, že čeští čtvrtáci jsou nad průměrem škály PIRLS. Pokud bychom chtěli výsledky porovnat s minulým testováním, vzrostl počet těch, jejichž čtenářské dovednosti jsou na nejvyšší úrovni (11 %). Stejně procento žáků (4 %) nedosáhlo ani nejnižší úrovně. A právě tyto žáci mohou být do budoucna ohroženi potížemi s porozuměním rozličným textům v praktickém životě. Žákům se více dařilo na nižší úrovni čtenářské gramotnosti u vyhledávání a vyvozování informací z textu. V aspektech účelu čtení a testování postupů porozumění měli čeští žáci zhruba stejný úspěch.

1.3.2 Mezinárodní šetření PISA

Testování PISA probíhá na rozdíl od PIRLS v tříletých cyklech, kdy se pravidelně střídají šetření cílené na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost. V každém cyklu se objeví všechny části testování, ale vždy je jedna funkční gramotnost hlavní součástí šetření. Testování je doprovázeno i dotazníkem, kde se shromažďují informace (o žákovi, o školním prostředí nebo i rodině). Do testování PISA jsou zařazeni patnáctiletí žáci různých druhů škol. Poslední šetření zaměřené na čtenářskou gramotnost proběhlo v roce 2018, a jde tak o třetí cyklus. Bylo přizpůsobeno aktuální situaci, kdy se velká část konzumovaných textů přesunula do online prostředí. Bylo potřeba upravit typy úloh, a také to, jak jsou zadávány. Testování probíhalo v prostředí, které vypadalo jako webové stránky, součástí byly i hypertextové odkazy (Blažek et al., 2019).

Typy textů se u PISA (Blažek et al., 2019) také vzhledem k velkému přeorientování do elektronické podoby v běžném životě proměnily, v roce 2018 bylo testování zaměřeno na dva typy textů. Prvním typem jsou texty samostatné, psané jedním autorem, druhým typem jsou soubory textů psané větším počtem autorů, psané v různých časech. V online světě při vyhledávání informací je právě typické, že vyhledávač najde velké množství informací a odkazů k nějakému tématu od různých autorů a různého stáří. Je třeba, aby byl čtenář kompetentní si vybrat ty relevantní. Stále ovšem platí (jak tomu bylo i v minulých testováních), že jsou v úlohách texty souvislé i nesouvislé. Aby bylo zjištěno případné propojení s úrovní funkční čtenářské gramotnosti, byla zařazena do šetření také úloha týkající se plynulosti čtení. Úloha na zjištění ovládnutí elementární dovednosti čtení.

Stejně jako u PIRLS se i šetření PISA zaměřují na testování určitých čtenářských dovedností. Poslední zmíněný bod opět reaguje na přechod čtenářů do internetového prostředí.

- Vyhledávání explicitně zmíněných informací,
- porozumění – vysuzování informací na základě různých částí textu v propojení se zkušeností čtenáře,
- posuzování obsahu a kvality textu a kritické uvažování o důvěryhodnosti textů a jejich zdrojů (Blažek et al., 2019).

Obecně můžeme shrnout, že čeští žáci dosahují průměrných výsledků ve srovnání s dalšími testovanými zeměmi. V porovnání se zeměmi Evropské unie jsou jejich výsledky v pásmu

nadprůměru. Lépe se jim daří v porozumění souboru textů než při práci s textem samostatným (Blažek et al., 2019).

PISA (Blažek et al., 2019) má definovaných šest úrovní čtenářské gramotnosti, přičemž u žáků, kteří dosáhnou nižší úrovně než úrovně 2 - základní⁸, jsou dle úsudku šetření do budoucna ohroženi obtížemi s porozuměním textům v praktickém životě. Ve skupině českých žáků je to v průměru 21 %. Zbytek žáků (cca 79 %) bylo úspěšnějších a tito žáci dosáhli alespoň na základní úroveň. Z těchto účastníků šetření bylo 8 % na úrovni 5 – velmi vysoká a 6 – nejvyšší úroveň čtenářské gramotnosti. Pokud bychom srovnávali výsledky s předchozími cykly šetření, kde byla primární částí čtenářská gramotnost, tak se průměrné výsledky českých žáků signifikantně nelišily od těch předchozích.

Úroveň čtenářské gramotnosti 2 - základní	„Čtenáři rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, rozumějí vztahům, provedou porovnání na základě jednoho rysu textu a propojí informace z textu se svými znalostmi, osobními zkušenostmi nebo postoji. Vyberou vhodnou webovou stránku na základě explicitních, byť někdy složitějších vodítek a najdou jednu či více informací splňujících několik podmínek, které je zčásti nutné odvodit. S podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu a význam konkrétních textových či grafických prvků. Najdou a zhodnotí explicitní argumenty na podporu určitého tvrzení (Blažek et al, 2019, s. 56)“.
---	---

1.4 Čtenářská gramotnost v systému školské legislativy

Už z hlediska zapojení České republiky do takových mezinárodních šetření, jako jsou PISA nebo PIRLS a další, je vidno, že čtenářská gramotnost je brána jako důležitá součást českého vzdělávání (samozřejmě také s přesahem do praktického života). Explicitně nejsou v rámci Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV)⁹ věnovány čtenářské gramotnosti zvláštní kapitola či oddíl. Prvky nabývání čtenářské gramotnosti jsou obsaženy v rámci klíčových kompetencí, zejména v „Kompetenci komunikativní“, pak také „Kompetenci k učení“, a v očekávaných výstupech jednotlivých vzdělávacích oblastí, zde se jedná zejména o oblast „Jazyk a jazyková komunikace“.

⁹ Vzhledem k tématu práce zde mám na mysli primárně „Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání“, nabývání čtenářské gramotnosti bude ale jistě i součástí dalších RVP.

„Komunikativní kompetence“ nás přímo ke gramotnosti vyzývá, pokud psané texty a jejich recepci vnímáme jako komunikaci. Nabývání čtenářské gramotnosti je jistě součástí této kompetence na základní škole. V rámci obecného popisu kompetence v RVP ZV žák na konci povinné školní docházky:

„využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem (RVP ZV, s. 11)“.

„rozumí různým typům textu a záznamů, obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění (RVP ZV, s. 11)“.

Čtenářská gramotnost je jistě i součástí „Kompetence k učení“, kde žák na konci školní docházky:

„vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení ve tvůrčích činnostech a praktickém životě (RVP ZV, s. 10)“.

Klíčové kompetence by se ve školní výuce měly prolínat veškerými vzdělávacími oblastmi, kde je logicky možné tyto schopnosti a dovednosti rozvíjet.

Ve vzdělávacím obsahu se s prvky čtenářské gramotnosti setkáme ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“, jež se týká oboru „Český jazyk a literatura“, konkrétně ve složce „Komunikační a slohová výchova“.

V „Komunikační a slohové výchově“: *„se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu (RVP ZV, s. 16)“.*

V popisu této výchovy je přímo zmiňované čtení s porozuměním, analýza textů, kritické posouzení obsahu i formální stránky. Ze všech oblastí je tedy zřejmé, že v rámci „Komunikační a slohové výchovy“ jsou osvojování a rozvoj čtenářské gramotnosti její největší součástí (RVP ZV).

Kromě vzdělávacích oblastí jsou také v RVP ZV zařazena „Průřezová témata“. Jsou to aktuální témata, v nichž je důležité žáky vzdělávat. Nejsou ovšem zahrnuta do jednoho konkrétního předmětu, jsou vyučována napříč oblastmi. Tedy tam, kde téma souvisí s obsahem. Téma, jež se týká čtenářské gramotnosti nejvíce, je „Mediální gramotnost“. Toto průřezové téma se již podle názvu zabývá konkrétně mediální gramotností. Ta ale se čtenářskou gramotností velmi úzce souvisí. Jde konkrétně o kritické čtení mediálních sdělení, rozlišení charakteru textu (reklamné, zábavní, informativní atp.), rozpoznání podstaty, identifikace postojů a názorů autora, rozpoznání záměrné manipulace v mediálním textu atd.

Z popisu je očividné, že téma čtenářské gramotnosti je v RVP ZV řádně ukotveno, není sice explicitně popsáno a definováno, ale jsou jasně popsány prvky, které by měly být zakomponovány do výuky.

1.5 Porozumění textu

Porozumění textu je zásadní součástí čtenářské gramotnosti, jedná se o komplexní činnost, která vyžaduje analýzu a syntézu na úrovni různých rovin textu (Gavora a Zápotočná, 2009). Text můžeme charakterizovat jako: „*celistvé a zpravidla též soudržné jazykové útvary, jejichž prostřednictvím mluvčí realizuje různé komunikační cíle. Podobně jako výpovědi, vyznačují se také texty jistým obsahem a vždy též jistou funkcí*“ (Nekula in Karlík et al., 2012, s. 652)“.

1.5.1 Rysy textu

Aby byl text srozumitelný a dalo se s ním dobře pracovat, je potřeba, aby splňoval určité rysy. Je potřeba, aby byl začleněn v dané situaci a v kontextu. Je propojen intertextovostí s dalšími texty prostřednictvím navázání na všeobecné hodnoty a vědomosti a obsah textu směřuje k určitému cíli. Pro odpovídající porozumění je také důležitá přijatelnost obsahu textu pro adresáta, to, že předává určité sdělení (Karlík et al., 2012).

Povaha textu je spojená také s koherencí dvou a více výpovědí v rámci textu, které mají mezi sebou obsahovou i formální souvislost. I když jde o poměrně složitou strukturu, měl by být soudržný po stránce tematické, aby se adresát ve výpovědích orientoval a snadno se mu interpretovaly. Koherenci textu podporuje také koheze, propojení textu skrze konektory.

Konektory ve smyslu primárně zájmen, příslovcí, částic a spojek umožňují zřetelné navázání textu jeho usouvztažňování (Karlík et al., 2012; Čechová, 2000).

1.5.2 Porozumění v rovině větné a nadvětné

Při analýze textu nám může pomoci pohled na něj z hlediska menších prvků v textu – větná rovina, a větších prvků v textu - nadvětná rovina (Gavora a Zápotočná, 2003).

Při pohledu na větnou rovinu textu se porozumění řeší na úrovni slov. Čtenář okem registruje jednotlivá slova, ne ovšem rovnoměrně, ale ve „skocích“. Když se zaměří na nové slovo, dochází ke krátké fixaci, kdy čtenář vyvozuje význam a získává informace z textu. Délka fixace nám může ukázat, o jak zdatného čtenáře se jedná. Jedinci, kteří nemají čtení zautomatizované a i ve čtení v porozuměním nejsou na pokročilé úrovni nebo je na ně text příliš složitý, fixují daná slova delší dobu. Na vyšší úrovni porozumění jedinec pracuje již s kontextem celé věty, propojuje významy slov a slovních spojení, opírá se o morfologickou a syntaktickou analýzu vět (Gavora a Zápotočná, 2003; Doležalová, 2014).

Porozumění v nadvětné rovině bere v úvahu vnímání textu jako celku, jelikož jsou pozorovány vztahy mezivětné, což nám dává kontext celé výpovědi. Čtenář v této rovině pracuje i s výše zmíněnou koherencí textu a usouvztažňujícími konektory. V textu se orientuje také podle podstaty tzv. „aktuálního členění výpovědi“. Protože v češtině při uspořádání výpovědi hraje roli hlavně záměr mluvčího a jeho výpovědní pohled. Rozlišíme zde téma (někde označované shodně jako „východisko“), informace, která je již známá, o které je něco napsáno, a réma (někde shodně označováno jako „jádro“¹⁰), nová informace, která téma obohacuje. Jak jsou věty poskládané za sebou, ve většině případů na sebe výpovědi navazují tak, že se jádro výpovědi z předchozí věty stává východiskem té následující. Tento postup ovšem není pravidlem, u složitějších textů nemusí být návaznost tak jednoznačná (Gavora a Zápotočná, 2003; Karlík et al., 2012).

Gavora a Zápotočná (2003) se zmiňují ještě o nejvyšší úrovni textu, označují ji za „makrostruktury“, hlavní informační kostru.

¹⁰ Ale např. v některých odborných publikacích se dvojic pojmů „téma“ a „réma“; „východisko“ a „jádro“ rozlišují, i když autoři přiznávají, že někdy se často tyto pojmy kryjí (viz např. Karlík et al., 2012)

1.6 Čtení s porozuměním ve výuce

V této podkapitole se budeme věnovat čtení s porozuměním z hlediska cílů výuky ve výuce a následně budou rozebrány čtenářské dovednosti a strategie, které mohou vést k rozvoji čtenářské gramotnosti. Také jsou zde zmíněny některé projekty, které probíhají v rámci školy a také mohou žáka motivovat, podpořit ve čtení a ve vztahu ke knihám.

1.6.1 Čtení – cíle a očekávání

Čtenář přistupuje ke knize vždy s nějakým cílem a očekáváním. Nebo s určitým cílem a očekáváním text nabízí pedagog (věnujeme se nyní školnímu prostředí). Ve škole je to nejčastějším cílem číst pro učení se. Jak už jsme ovšem popsali výše, cílem výuky z hlediska RVP ZV je mimo jiné i čtení s porozuměním a aktivní práce s psaným textem. Je tedy náplní pedagogické práce, aby vědomě pracoval se svými žáky a k tomuto vzdělávacímu cíli je vedl. Samozřejmostí je proto volit a nabízet texty, které budou žáky rozvíjet s ohledem na dovednosti, schopnosti, věku a zájmu čtenáře. Je také důležité zmínit, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou také důležité i další cíle čtení, mezi dalšími např. čtení pro zábavu.

Se stanoveným cílem je text vyhledáván a je k němu přistupováno určitým způsobem. Při vědomosti, co od textu očekáváme, co hledáme, co je naším cílem, ho různě čteme. Dle Šebesty (1999) přistupujeme ke čtení textu rozličně. Funkčně můžeme rozlišovat čtení praktické, věcné a kritické. Každé má svůj účel.

- Čtení praktické: cílem je porozumět informacím, které pak následně využijeme při nějaké činnosti, např. si potřebujeme přečíst instrukce, abychom se podle nich mohli adekvátně chovat. Potřebujeme nějakou informaci vyhledat nebo se v informacích „pouze“ zorientovat a zjistit, zda je pro nás text aktuálně relevantní.
- Čtení věcné: cílem porozumět a pracovat s texty nejčastěji studijní povahy, odbornými články a učebnicemi. Při studijním čtení je důležité projít několika etapami. Jedná se o přípravné čtení, vyznačení nejdůležitějších a nejužitečnějších informací, následuje vlastní studijní čtení (velmi důkladné) a nakonec dochází ke shrnutí textu různou formou.
- Čtení kritické: cílem je kriticky text posoudit, odlišit fakta od názoru autora, zhodnotit text. Může se týkat primárně textů odborných či zpravodajských (Šebesta, 1999).

Pro čtení s porozuměním jsou také důležitá očekávání od psaného textu. Jak k nim čtenář přistupuje. Jak píše Gavora a Zápotočná (2003), porozumění vybraného textu přispívá již první setkání s psaným textem. Ještě předtím, než se ponoří do čtení a vnímání obsahu, logicky je nejdříve zaujme formální stránka. Už z ní, na základě formátu, délky textu, ilustrací, typografie nebo například různými tabulkami a grafy, může odvodit základní téma, informace, může odhadnout žánr, hlavní postavy a prostředí u vyprávění. Takto prostý náhled na formální stránku může čtenáře pro výběr velmi nadchnout a motivovat ho k tomu, aby se snažil „rozlousknout“ i pro něj složitější text.

1.6.2 Podpora čtenářské gramotnosti ve výuce

Když je jedinec přirozeně od narození vystaven knihám a psaným textům, listuje stránkami, prohlíží si obrázky a je mu předčítáno. Následně projde základními etapami nabývání elementárního čtení a čtenářské gramotnosti, je možné, že se tato dovednost u něj vyvíjí spontánně. V průběhu čtení dítě vyhodnocuje nabyté informace, porovnává je mezi sebou, vysuzuje a nachází vlastní kompenzační mechanismy, jak porozumět výpovědi, která je pro něj složitá, obsahuje jemu neznámá slova.

Ve třídách je velký počet žáků s různou úrovní čtenářské gramotnosti, kteří mají osvojenou práci s textem na různých úrovních, proto by se měli dle Gavora a Zápotočné (2003) ve výuce cíleně věnovat s učitelem objevování a osvojování postupů a strategií, díky kterým pro ně bude práce s textem jednodušší. Učitel by měl být pro žáka oporou, tu mu nabízet do té chvíle, kdy si žák dovednosti a strategie neosvojí a nebude tak pracovat samostatně. U souboru podpory různé povahy ve výuce se setkáváme s pojmem „scaffolding“¹¹, dle Tejkalové (2010) se jedná o podporu žáka do té míry, aby se postupně stal samostatným a zodpovědným za své vlastní učení. Pojem může být překládán i doslovně jako „stavění lešení“¹². Velmi popisně proces scaffoldingu popisuje Whithcroft (2010). Na počátku čtenářské strategie pedagog modeluje (přemýšlí o nich nahlas) a aplikuje je při práci s textem, žáci pouze sledují. Následně začínají žáci s modelováním pomáhat, aby následně pracovali ve skupinkách za pomoci pedagoga. Poslední fází je již jejich samostatná práce s pomocnou rukou pedagoga. Košťálová (in Košťálová et al., 2010) upozorňuje na to, že

¹¹ O Scaffoldingu ve vzdělávání neslyšících více např. Scott-Weich a Yaden (2017) nebo Komorná (in Andrejsek et al., 2018)

¹² Zatím ovšem nepřišla shoda co se týče definice, někteří autoři nejsou ve shodě s doslovným významem pojmu (více např. Van de Pol et al., 2010)

někteří učitelé mají stále tendence zadat žákům práci s textem, i když si předtím neověřili, jaké strategie při čtení používají. A výuka čtenářských strategií není zahrnuta do hodin.

Strategie, metody a činnosti podporující žáky ve výuce jsou rozmanité, zde se více zaměříme na ty, které jsou přímo propojené se čtenářskou gramotností. Doležalová (2014), Gavora a Zápotočná (2003) nebo Altmanová (2011) upozorňují na procesy související s metakognicí. Dle Altmanové (2011, s. 8) je metakognice: „*dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávat obtížnosti obsahu i složitějšího vyjadřování.*“ Pedagogové by tedy měli s žáky pracovat tak, aby si zvědomili práci s textem, aby s ním uměli aktivně pracovat. Tyto metakognitivní procesy jsou ztěžejší součástí čtenářských strategií. Je nutné, aby si neustále zvědomovali, jak se strategiemi pracují. Aby přemýšleli nad tím, jak nad textem přemýšlí (Whitcroft, 2010).

Podpora osvojení čtenářských strategií ve výuce

Doležalová (2014), Vodičková (in Andrejsek et al., 2019), Gavora a Zápotočná (2003) čtenářské strategie dělí do tří pomyslných kategorií, které jsou navzájem provázané, jelikož se týkají procesu čtení, každá v jiné části. Jsou jimi strategie před – v průběhu – po čtení. U popisu jednotlivých fází budeme vycházet z výše zmíněných autorů.

Ve fázi před čtením pedagog s žáky provádí primárně činnosti, které by měli být motivační. Díky kterým by mělo být pro žáky jednodušší se do textu ponořit a „začíst se“. Žáci jsou vedeni, aby předvíдали obsah textu za pomoci vizuálního posouzení knihy, ilustrací, názvu textu apod. Seznamují se s hlavními tématy, případně se slovní zásobou, která může být žákům neznámá.

Druhá fáze probíhá v průběhu čtení. V průběhu čtení textu se stále orientujeme podle porozumění žáků obsahu textu, kdy si učitel porozumění může ověřovat různými úkoly. Mohou zde figurovat úlohy s vyhledáváním určitých klíčových slov, informací, kladení otázek, propojení čtení s řazením obrazového materiálu, doplňování do textu, tvorba poznámek. Učitel může využít práci se slovníkem.

Poslední fází jsou aktivity po čtení. Zde probíhá primárně ověřování porozumění na základě kladení otázek, shrnutí obsahu např. dramatizací, napsání scénáře, vymyšlení pokračování příběhu apod.

Další čtenářské strategie rozvíjející gramotnost zmiňuje např. Liscinsky a Šafránková (2017). Mohli bychom je zahrnout do různých fází. Jedná se o strategii vytváření souvislostí, žáci dávají do souvislosti text se svou vlastní zkušeností. Dále to může být strategie uspořádání textu. Žáci odhalují, jakým způsobem je text uspořádán. Jak je text vyprávěn, jaký je časoprostor atd.

Další aktivity na podporu čtenářské gramotnosti

Kromě aktivit zmíněných výše existují ještě další činnosti, které mohou podpořit čtenářskou gramotnost a celkově vztah k četbě. Zadávají se žákům ve výuce a primárně v hodinách, které jsou určeny k aktivnímu čtení. Pro tyto účely učitelé češtiny tzv. dílny čtení. Altmanová et al. (2011) tyto dílny popisuje jako celoroční čtenářskou aktivitu. Žáci souvisle čtou vybranou knihu. V hodinách dostanou dostatek času na četbu a přemýšlení o ní. Na základě četby pak učitel zadává dětem aktivity, které rozvíjí čtenářskou gramotnost. Tyto činnosti mají shodné, i když čtou každý jinou knihu dle svého výběru. Po vypracování své zážitky z četby sdílejí. Prezentujeme zde několik zajímavých aktivit, které je možné do dílen zakomponovat dle Šafránkové (2006):

- Podvojný deník – V rámci čtení si žáci vyberou určitou pasáž, jež na ně zapůsobila, vyvolala v nich určité emoce. Jejich úkolem je poté zdůvodnit jejich volbu, případně mohou text okomentovat.
- Dopis hlavnímu hrdinovi – V průběhu čtení nebo po čtení knihy žák adresuje dopis hlavnímu hrdinovi vybraného příběhu. V dopise žáci mohou vyjádřit svůj postoj ke konání hrdiny nebo k němu v dopise přistoupit jako ke svému příteli.
- Vytvoření reklamního plakátu – Žáci se snaží propagovat přečtenou knihu prostřednictvím plakátu, a tak shrnout nejdůležitější informace o textu. Plakátem mohou oslovit ostatní spolužáky a motivovat je k přečtení.

2 Žáci se sluchovým postižením a vzdělávací systém s ohledem na preferovaný jazyk

Tato kapitola bude věnována žákům se sluchovým postižením a popisu specifík vzdělávání primárně na základní škole v České republice. Téma vzdělávání je zasazeno do kontextu se vzděláváním žáků se sluchovým postižením, kteří preferují komunikaci tváří v tvář v českém znakovém jazyce. Na sluchové postižení se budeme tedy dívat kulturně lingvistickým pohledem, který je pro tuto práci relevantnější, co se týče pedagogického hlediska. Odlišný je pohled medicínský¹³, jehož centrem zájmu je vada a postižení a snaha o její kompenzaci (na příklad kochleární implantace či sluchadla). Ten ovšem pro naši práci a výzkumné šetření není ztěžejní, jelikož neřeší specifické pedagogické metody a postupy, jak u žáků neslyšících budovat čtenářskou gramotnost. Každý žák je individualita a je potřeba najít při vzdělávání takové metody a postupy, aby mu vzdělávání udělalo jeho život co nejkvalitnější (Hudáková in Andrejsek et al., 2018).

V rámci kapitoly budou pojmenováni žáci se sluchovým postižením, pokud se bude mluvit obecně o této skupině. Pokud budeme psát o neslyšících, chápeme tuto skupinu jako osoby, které nejsou schopné vnímat přirozeně jazyk sluchem a preferují v komunikaci český znakový jazyk. V případě, že budou zmiňováni Neslyšící s velkým „N“, je to proto, že se jedná vysloveně o jazykovou a kulturní menšinu Neslyšících, kteří se hrdě hlásí ke svému jazyku, kultuře, historii apod.

2.1 Kulturně lingvistický pohled

Kulturně lingvistický pohled je popisován zejména u Hudákové (in Andrejsek et al., 2018), která jej staví do opozice k pohledu medicínského (viz výše). Pohlíží na problematiku z pohledu kultury Neslyšící¹⁴, kteří jsou vnímáni jako jazyková a kulturní menšina (o vzniku označení menšiny více Hrubý, 1999). Mají svůj vlastní přirozený jazyk, který chápou jako svůj první jazyk a primární komunikační kód. Kulturně lingvistický pohled staví na pedagogické koncepci, pro níž je důležité poskytnout žákům neslyšícím takové prostředí, takové metody a formy, přístupy ve vzdělávání, aby mohli co nejvíce rozvinout svou osobnost a aby se co nejpřirozeněji rozvíjeli. Dle Hudákové (in Andrejsek et al., 2018) není

¹³ O medicínském pohledu na hluchotu více Škodová a Jelička (2003)

¹⁴ O kultuře Neslyšících více například Kosinová (2008)

tak důležitá „nálepka“ sluchové postižení, ale právě preferovaný jazyk, který žákovi může otevřít dveře poznání.

Pro dané téma je důležité si definovat pojmy „první jazyk“, „preferovaný jazyk“ a „druhý jazyk“. Jsou velmi důležité v rámci výuky češtiny u neslyšících. Budeme vycházet z definic dle Šebesty (2014).

První jazyk: „jazyk, jež si dítě osvojí na samém počátku, tj. jeho mateřština. Pouze ve vícejazyčných společenstvích (srov. bilingvismus) může dojít k tomu, že jedinec postupem času např. vlivem školního vyučování začne užívat jazyk jiný, v němž dosáhne větší plynulosti a jistoty. První jazyk, nezřídka chápaný jako synonymum rodného jazyka, se pak vztahuje k tomuto nejlépe známému jazyku. Právě s tím souvisí i pojem preferovaný jazyk, jež se někdy užívá pro jazyk, kterým vícejazyčný jedinec hovoří nejplynněji, nejčastěji, popř. nejraději, byť se třeba ani nejedná o jeho mateřštinu (Šebesta, 2014, s. 64; důležité podtrženo autorkou disertační práce).“

Druhý jazyk: „...jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti (Šebesta, 2014, s 26; důležité podtrženo autorkou disertační práce).“

V další podkapitole navazuje krátce představení podpůrných opatření pro neslyšící žáky, pro které je právě prvním jazykem, jazykem preferovaným znakový jazyk.

2.1.1 Krátce k legislativnímu ukotvení kulturně lingvistického pohledu

V úvodu této části podkapitoly je důležité zmínit, že pro žáky neslyšící je relevantní samozřejmě i podkapitola, která se také týká legislativy „Čtenářská gramotnost v systému české legislativy“, zde máme potřebu doplnit ještě informace o specifické podpoře, která by měla být, dle platných vyhlášek a zákonů, poskytována žákům neslyšícím ve vzdělávání, v rámci nabývání a rozvoje čtenářské gramotnosti.

Pro tyto žáky se jedná primárně o podporu jejich preferovaného jazyka, jak je např. zmíněno ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. §6 odstavec (1) až (3) právě hovoří o podpůrných opatřeních pro žáky, kteří

využívají jiný komunikační systém než mluvenou řeč, v našem případě český znakový jazyk). Těm by mělo být zajištěno vzdělávání v českém znakovém jazyce, souběžně ale také v psané češtině. Zároveň je zde přímo uvedeno, že v takovém případě je vyučována čeština jako jazyk cizí, protože to probíhá zcela odlišně než ve školách hlavního vzdělávacího proudu u žáků slyšících. Pokud neslyšící žák není vzděláván v prostředí, kde je komunikováno v českém znakovém jazyce, má dle §7 zmíněné Vyhlášky č. 27/2016 Sb. právo na služby tlumočnicka českého znakového jazyka, kterého může využívat po celou dobu vzdělávání.

Podpora žákům neslyšícím také sestává napříč stupni podpůrných opatření, které jsou poskytovány žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. žáci preferující komunikaci v českém znakovém jazyce patří. V rámci zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je v rámci §16 také stanoveno, že pro žáky se sluchovým postižením lze zřizovat školy, pokud nedostačuje vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu za poskytování individuálně přiznaných poskytovaných podpůrných opatřeních. Těmito školami jsou právě i základní školy pro sluchově postižené, ve kterých mohou intenzivně být používány speciální metody a formy vzdělávání. A také například všudypřítomná komunikace v českém znakovém jazyce, díky kterému se může žák plnohodnotně rozvíjet.

Součástí podpůrných opatření je také možnost poskytnout upravenou maturitní zkoušku z češtiny dle potřeby jedince. Pokud žák preferuje komunikaci v českém znakovém jazyce, je možné mu předložit zcela odlišnou verzi maturitní zkoušky z češtiny v úpravě pro neslyšící. Ta testuje dovednosti češtiny jako cizího jazyka. O konání maturitní zkoušky v úpravě pro neslyšící viz níže.

2.1.2 Vzdělávací přístupy i s ohledem na preferovaný jazyk

Žáci se sluchovým postižením mají specifické možnosti, když se jedná o výběr vzdělávací instituce. I když se bavíme o školním věku, tento výběr je zčásti předurčen již v rámci předškolního vzdělávání, často i dříve. Pokud se u dítěte zjistí určité sluchové postižení, rodiče jsou ti, kteří u svého dítěte zprvu rozhodují o tom, v jakém jazyce s ním budou komunikovat. Jaký jazyk budou více podporovat. Jestli využijí nabídku některé z kompenzačních pomůcek. Už to může formovat výběr budoucích vzdělávacích přístupů. Žáci mohou být vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a být

podporování na základě potřeby podpůrných opatření dle individuální potřeby – více Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Další možností je vzdělávání těchto žáků v základních školách pro sluchově postižené – zřizované dle §16 odst. 9 Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). I zde by měla být žákům poskytnuta náležitá podpora ve vzdělávání. Teoreticky se často tyto základní školy hlásí k jednomu ze vzdělávacích přístupů, které se v průběhu historie vzdělávání osob se sluchovým postižením vyprofilovaly. Nemůžeme ovšem tvrdit, že by školy tyto vzdělávací přístupy striktně dodržovali vzhledem k velké různorodosti žáků, kteří školu navštěvují. Dále ve zkratce popíšeme tři nejvyužívanější, ke kterým se dané základní školy hlásí.

Orální a auditivní přístup

Ve školách, kde se zaměřují na tento vzdělávací přístup, probíhá výuka a komunikace primárně v jazyce mluvené, který používá většina obyvatel daného státu. Je založen na orální komunikaci v mluveném jazyce. Přístup je založen na trénování řeči, odezírání a využívání zbytků sluchu. Velkou část výuky zde hraje skupinová i individuální logopedická péče. Je to přístup ze všech zmiňovaných nejstarší, jelikož se v historii dbalo více na to, aby byli tyto děti co nejvíce začleněny do většinové společnosti. Aby byli schopni komunikovat s okolím a hlavně se svou blízkou rodinou. Všeobecně mají totiž neslyšící děti rodiče slyšící. Za využití speciálních metod a postupů a také rozličných kompenzačních pomůcek je snaha, aby se jedinec co nejvíce přizpůsobil většině. Tento přístup je zejména vhodný pro žáky, kteří v běžné komunikaci preferují mluvený jazyk (v našem případě český) a je tedy žádoucí, aby v něm byli i vzdělávání (Komorná 2018; Krahulcová, 2014).

Totální komunikace

Dle Krahulcové (2014) při využití filosofie totální komunikace při vzdělávání žáků se sluchovým postižením jsou aplikovány veškeré vhodné komunikační formy, které budou žáka co nejvíce rozvíjet. Ať už se jedná o mluvený jazyk, odezírání, znakový jazyk, obrázky, gesta a pantomimu nebo o prstovou abecedu. Tohle vše by mělo vést, stejně jako u orálního přístupu, k postupnému osvojení mluveného jazyka majority a k co největší integraci do společnosti. Specifikem je zde využívání různých komunikačních forem na základě individuálních potřeb žáka se sluchovým postižením. I zde je přístup teoreticky nejvhodnější pro žáky, kteří v běžné komunikaci preferují mluvený jazyk. Zároveň ale mají obtíže s orálním přístupem, a proto potřebují další podporu komunikace. Cílem je tedy komunikace

v mluveném jazyce, postupem do vyšších ročníků by měla komunikační podpora ostatních forem klesat ve prospěch mluvené češtiny.

Totální komunikaci i orální vzdělávací přístup bychom dle Hudákové (in Andrejsek et al., 2018) mohli zařadit pod medicínský pohled na hluchotu zmiňovaný výše, protože je na dítě nahlíženo skrze postižení, které je nutné co nejdříve kompenzovat. Aby se přizpůsobilo co nejvíce většině. Můžeme ovšem argumentovat, že jsou děti se sluchovým postižením, které sami preferují komunikaci v mluveném jazyce, a tedy jsou pro ně přístupy vhodné. Pokud bychom se ale zaměřili na neslyšící, kteří nemohou přirozeně vnímat mluvenou řeč a preferují v komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk, nejsou tyto vzdělávací přístupy vhodné, protože nepodporují rozvoj a komunikaci v jejich přirozeném jazyce.

Jako variantu k vzdělávacím přístupům můžeme nabídnout pohled Cícha Hronové a Marešové (in Andrejsek et al., 2018) na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Ty pro výběr ideálního směru vzdělávání považují za ztřežní právě preferovaný jazyk, a podle toho dělí žáky do několika skupin. Buď to jsou žáci preferující tváří v tvář český znakový jazyk, nebo český jazyk. První skupinou jsou žáci preferující český znakový jazyk (v takovém jazyce jsou vzděláváni) a český jazyk si osvojují metodami užívanými při výuce češtiny pro cizince. Další skupina žáků se sluchovým postižením preferuje v komunikaci český jazyk v mluvené formě, ve výuce češtiny se pak využívají metody, formy a postupy jako při výuce žáků slyšících. Třetí skupinou jsou žáci, kteří preferují sice mluvený český jazyk, ale ve výuce pro ně může být výhodné kombinovat postupy, metody a formy výuky češtiny jako cizího jazyka, ale i postupy, metody a formy výuky češtiny jako mateřského jazyka. Jako poslední skupinu uvádí Cícha Hronová a Marešová žáky preferující v komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk, protože pochází z neslyšící rodiny. Při vzdělávání jsou důležité jejich preference a individuální kompetence v obou jazycích.

V následující kapitole budeme prezentovat přístup bilingvální/bikulturní, který pracuje s primárně s českým znakovým jazykem jako preferovaným jazykem komunikace, tím pádem i vzdělávání.

2.2 Bilingvální/bikulturní přístup

Bilingvální/bikulturní přístup splňuje dle Hudákové (in Andrejsek et al., 2018) požadavky pro rozvoj celkové osobnosti žáka, který je podporován v komunikaci v jeho přirozeném znakovém jazyce. Jsou respektována i kulturní specifika (které se týkají kultury

Neslyšících). Tento přístup následuje pohled kulturně lingvistický, kdy není na hluchotu nahlíženo jako na postižení, které je třeba „opravit“. Druhý pojem bikulturní odkazuje na příslušnost ke kultuře Neslyšících, kteří právě svůj jazyk považují za součást své kultury a identity (Komorná, 2008).

Bilingvální přístup je po orálním přístupu a totální komunikaci dle Krahulcové (2014) ten nejmladší, který respektuje a následuje přirozené potřeby neslyšících. Ve výchově a vzdělávání vedle sebe figurují znakový jazyk a mluvený jazyk (primárně tedy jeho psaná podoba). A znakový jazyk chápaný jako přirozený pro neslyšící, by měl být prvním jazykem, prostřednictvím něž poznávají okolní svět a komunikují s ním.

K nejpřirozenějšímu vzdělávání ve znakovém jazyce mohou přispět dospělí neslyšící, kteří také zpřístupní neslyšícím žákům kulturu Neslyšících (Potměšil, 1999). Jelikož se 90 % neslyšících dětí rodí do slyšící rodiny, jsou neslyšící dospělí na základních školách pro sluchově postižené jako vzory ztěžejními postavami (Langer, Suralová 2013).

2.3 Český znakový jazyk

V této podkapitole bychom rádi odkázali na část diplomové práce autorky disertace na téma „Čtení knih u žáků se sluchovým postižením“, Götzová (2019). Část diplomové práce se věnuje popisu českého znakového jazyka, kde je tématu věnována adekvátní pozornost. Odkazujeme konkrétně na část „Český znakový jazyk a český jazyk – specifické rozdíly“.

2.4 Zkoušky z českého jazyka v úpravě pro neslyšící

Jak je přiznáno v legislativě, žáci kteří považují za přirozenější komunikaci v českém znakovém jazyce, žáci neslyšící, mohou při konání důležitých zkoušek z češtiny dostat jejich upravenou verzi, kdy je testována čeština jako jazyk cizí. Autoři při tvorbě zkuškového materiálu vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky¹⁵ (dále jen SERRJ), na podkladě tohoto dokumentu byli definovány jednotlivé úrovně ovládnání jazyka.

¹⁵ angl. Common European Framework of Reference for Languages, zkratka CEFR – „jedná se o dokument Rady Evropy pro Evropské jazykové portfolio. Jedním z jeho cílů je definovat úrovně ovládnání jazyka. Poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Rámec má sloužit k plánování jazykových programů (jejich cílů a obsahu), plánování jazykové certifikace (syllabu obsahu zkoušek a hodnotících kritérií) a plánování autoregulovaného učení. SERR rozlišuje 6 úrovní osvojení jazyka (C2, C1, B2, B1, A2, A1) a tři meziúrovně (B2+, B1+, A2+) (Šebesta a kol., 2017, s. 130)“.

Respektive je popisováno, co v jazyce a do jaké míry musí jedinec mít osvojené, by dosáhl určité úrovně. Takový popis referenčních úrovní existuje i pro český jazyk. Orientují se podle něj zkoušky pro cizince a podle nich se tvoří také jednotná přijímací zkouška z českého jazyka pro neslyšící a maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící¹⁶.

Jelikož na základě referenční úrovně A2 (uživatel základů jazyka) pro český jazyk byl sestaven i náš testový materiál, uvádíme pro představu popis úrovně čtení s porozuměním úrovně A2¹⁷.

<p>A2 uživatel základů jazyka</p>	<p>Čtení s porozuměním „Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci. Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce (Andrejsek, 2018, s. 42).“</p>
---	---

Důležitým pracovním nástrojem pro žáky, studenty i dospělé, kteří se učí nějaký jazyk je Evropské jazykové portfolio, sebehodnotící a hodnotící nástroj (nyní i v elektronické verzi), který s úrovněmi dle SERRJ pracuje. Toto portfolio mimo jiné zahrnuje různé věkové skupiny, mimo jiné popisuje úrovně i pro jiné věkové kategorie než pro dospělé uživatele cizího jazyka (Boccou Kestránková a Vodičková, 2019a).

Vzhledem k našemu tématu je velmi příhodný popis úrovně čtení s porozuměním v Evropském jazykovém portfoliu – schopnosti a dovednosti ve čtení u žáků od 11 do 15 let (což je zhruba věk žáků 2. stupně ZŠ). Žáci, kteří pracují s jazykem na úrovni A2:

- „čtou krátké jednoduché texty na známá témata, krátké jednoduché osobní dopisy nebo e-maily, nápisy, inzeráty apod., informační letáky o výstavách atd., jednoduché návody k přístrojům;
- při čtení využívá různých strategií pro porozumění, jedná se o vyhledání jednoduchých, nejdůležitějších nebo krátkých informací v určitých typech textů (selektivní čtení), ale též se očekává porozumění jednoduchým návodům k přístrojům (lze předpokládat detailní čtení);

¹⁶ O maturitní zkoušce z českého jazyka v úpravě pro neslyšící více Andrejsek (2015)

¹⁷ Popis úrovní existuje i pro další komunikační formy jazyka.

- *žák rozumí tématům, která se týkají jeho každodenního života, volnočasových aktivit, kulturních akcí (Boccou Kestřánková a Vodičková, 2019a).“*

V roce 2018 byl dle Boccou Kestřánkové a Vodičkové (2019b) publikován doplněk k SERRJ s novými deskriptory pro mládež, které popisují tzv. meziúrovně – pre-A1 a plusové úrovně. Popis úrovní odpovídá mentální úrovni dětí daného věku a také jejich komunikačním kompetencím. Pro orientaci zde představíme úroveň A2+ čtení s porozuměním pro věkovou kategorii 11 až 15 let, jelikož na této úrovni by se měl pohybovat teoreticky náš testový materiál. Respektive této úrovni by měli neslyšící žáci dosahovat na konci povinné školní docházky.

Na úrovni A2+ čtení s porozuměním jedinci ve věku 11 až 15 let: *„rozumí krátkým jednoduchým textům na známá témata konkrétní povahy, které užívají jazyk velmi frekventovaný nebo vztahující se k zaměstnání. /částečně relevantní – vztahující se ke školnímu prostředí, nikoliv k zaměstnání/ (Boccou Kestřánková a Vodičková, 2019b).“*

2.4.1 Jednotná přijímací zkouška z českého jazyka

Jednou ze zkoušek, která je neslyšícím žákům nabízena (v průběhu vzdělávání) v modifikované podobě je jednotná přijímací zkouška z češtiny jako druhého jazyka. Tato zkouška by měla teoreticky vycházet z úrovně A2 dle SERRJ¹⁸. Tato úroveň je ovšem považována za minimální a žáci by ideálně měli češtinu ovládat na vyšší úrovni (Andrejsek, 2018).

Přijímací zkouška se skládá z části čtení s porozuměním, jež obsahuje pět částí s dvaceti dvěma úlohami, a z části testování jazykové kompetence, kde je žákům předložena jedna úloha (Andrejsek, 2018). Popis testovaných dovedností je uveden v kapitole „Výzkumné šetření“ této disertace.

¹⁸ Dle zaměstnance Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání je ovšem spíše na úrovni A2+.

3 ČTENÍ A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST NESLYŠÍCÍCH

Tato kapitola by měla obsahovat specifika čtení a čtenářské gramotnosti neslyšících. Jak se u nich rozvíjí čtení v raném a předškolním věku, jaký vliv má znakový jazyk na čtení s porozuměním nebo jaké jsou specifické obtíže neslyšících s porozuměním čtenému textu. Jaké mohou být metody a doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství u neslyšících na ZŠ.

Tématu kapitoly se týká i prezentace dalších výzkumů týkajících se čtení neslyšících, případně funkční gramotnosti neslyšících.

Těmto tématům byly dle našeho názoru odpovídajícím způsobem věnovány i části diplomové práce autorky disertace, proto se v této kapitole odvoláváme na odpovídající oddíly práce „Čtení knih u žáků se sluchovým postižením“, Götzová (2019).¹⁹

¹⁹ Je ovšem důležité k výzkumům funkční gramotnosti odkázat k disertaci Komorné (2020) „Psané texty českých neslyšících“, kde je věnován prostor aktuální problematice psaných textů neslyšících

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Obsahem této kapitoly je výzkumné šetření navazující na teoretickou část této disertační práce „Čtenářská gramotnost u žáků se sluchovým postižením“. V předchozích kapitolách bylo téma prezentováno v rámci analýzy odborné literatury. V této části je představeno teoretické východisko šetření, na což navazuje vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek. V podkapitole „Design výzkumu“ je popsáno pět fází výzkumu a charakterizován výzkumný vzorek, obecně dochází k seznámení s testovým materiálem. V závěru kapitoly je čtenáři nabídnuta interpretace získaných dat s komentáři.

4.1 Teoretická východiska

Východiska výzkumného šetření vychází z chápání výuky českého jazyka jako jazyka cizího u žáků a žákyň preferujících v komunikaci český znakový jazyk (žáci a žákyň neslyšící). Od tohoto východiska se odvíjí i tvorba, forma a obsah testového materiálu. Výchozím materiálem k pretestování byla část testu čtení s porozuměním Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy – test úrovně A2 češtiny pro cizince (certifikovaná zkouška pro mládež CCE-A2)²⁰. Po vyhodnocení výsledků došlo výměně testového materiálu. V šetření byl nakonec předložen test inspirovaný „Jednotnou přijímací zkouškou pro neslyšící – Český jazyk v úpravě pro neslyšící“. Tato přijímací zkouška byla popsána více v teoretické části.

4.2 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Hlavním cílem disertační práce je zjistit, do jaké míry ovládají žáci se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené dovednost čtení s porozuměním na úrovni A2+ dle SERRJ. Jak jsou kompetentní ve čtenářské gramotnosti na této úrovni, pokud je pro ně český jazyk cizím jazykem?

Cíle bude dosaženo pomocí kvantitativního typu - testování. Zdrojem dat byl nejprve testový materiál Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, následně testový materiál vytvořený na základě přijímací zkoušky z češtiny v úpravě pro neslyšící. Forma testu byla

²⁰ O Certifikované zkoušce z češtiny pro cizince pro mládež (CCE) více Zkoušky – Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (CCE, c2024)

z této zkoušky překlopena do testového materiálu tohoto výzkumu. To znamená, že počet testových otázek, typy zadání a úloh jsou shodné. Obsah zadání testových otázek byl pozměněn. Test obsahova dvacet dva úloh, které byly součástí pěti částí. Úlohy byly různé povahy, detailně je vše rozepsáno níže v kapitole.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

- ❖ Ovládají žáci se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené dovednost funkční čtenářské gramotnosti na úrovni A2+ dle Evropského referenčního rámce pro jazyky?

VEDLEJŠÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- ❖ Budou žáci starší, navštěvující vyšší ročník 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené v testu čtenářské gramotnosti úspěšnější než žáci mladší navštěvující nižší ročník 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené?
 - Tato otázka je kladena s předpokladem, že v rámci rozvoje v českém jazyce a v rámci rozvoje komunikačních kompetencí na 2. stupni ZŠ pro sluchově postižené se budou dovednosti žáků přirozeně zlepšovat v závislosti na vyšším ročníku ZŠ.
- ❖ Bude při úspěšnosti v textu hrát roli preferovaný jazyk žáka?
 - Vzhledem k povaze testu čtenářské gramotnosti, který bude vytvořen na základě češtiny jako cizího jazyka (úroveň A2+ dle SERR), bychom mohli předpokládat, že žáci, kteří v běžné komunikaci preferují český znakový jazyk, budou v testu na konci školní docházky ZŠ pro sluchově postižené úspěšní i v závislosti na tom, že by teoreticky měli být v českém jazyce na minimální úrovni A2 dle SERR vzhledem k následující modifikované maturitní zkoušce pro neslyšící na úrovni B2.
- ❖ Budou znatelné rozdíly v úspěšnosti žáků s ohledem na vzdělávací přístup ve výuce českého jazyka na ZŠ pro sluchově postižené?
 - Vzhledem k různým vzdělávacím přístupům bychom mohli předpokládat, že by se mohli objevit rozdíly v úspěšnosti v rámci jednotlivých vzdělávacích přístupů na školách.

Vyhodnocení testů proběhne dle předem daného bodového hodnocení a stanovených kritérií u jednotlivých úkolů. Výsledky testů budou poté porovnány z hlediska ročníku, přístupu k výuce českého jazyka na jednotlivých školách a preferovanému jazyku žáka.

4.3 Design výzkumu

Fáze výzkumu

Realizace výzkumu proběhla v několika fázích. V první fázi bylo osloveno prostřednictvím e-mailu celkem osm základních škol pro sluchově postižené v České republice. V e-mailu byli ředitelé a ředitelky seznámeni s výzkumem a formou testování. Byli požádáni, zda by u nich ve škole na 2. stupni mohl být výzkum proveden, aby testový materiál byl zadán žákům primárně neslyšícím (preferují komunikaci v českém znakovém jazyce) bez dalšího přidruženého postižení. Kladně se vyjádřili ředitelé a ředitelky sedmi základních škol. Z jedné základní školy jsme nedostali odpověď. V průběhu testování bohužel jedna ze škol odstoupila z důvodu náročné pandemické situace. Šest škol, které nakonec prošly testováním, jsou zde označeny A až F. Je nutné zdůraznit, že vzorek respondentů je celkově i za těch nejprůhodnějších podmínek malý. Počet žáků, kteří se zúčastní testování, tedy shledáváme dostačujícím.

Ve druhé fázi byla připravena pilotáž testu a proběhlo jeho vyhodnocení. Čtyřem žákům ve věku 12-13 let z nižšího a čtyřem žákům ve věku 15-16 let z vyššího ročníku 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené byl zadán test pro pilotáž, test připravený a přizpůsobený žákům neslyšícím. Žáci test vyplňovali v papírové verzi. Před sebou měli ovšem ještě text testu na počítači, kde si mohli pod symbolem znakových rukou přehrát zadání každého úkolu ve znakovém jazyce. Při vyhodnocení došlo ke zjištění, že použitý test není pro výzkum použitelný, protože většina žáků zvládla test na 80 % a více. Velmi neúspěšní byli pouze žáci s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami. Proto nebylo možné test použít pro přímé testování. V této fázi bylo nutné pozastavit výzkum, bylo nutné přehodnotit celou situaci, najít jiný testovací nástroj. Situace byla vyřešena vytvořením nového testového materiálu, který byl inspirován testem z českého jazyka v úpravě pro neslyšící k přijímacím zkouškám na střední školy na aktuální úrovni A2+ podle SERRJ²¹. Formálně test tuto přijímací zkoušku zcela následuje (zadání a počet úkolů, typy úkolů a typy nabídek

²¹ Úroveň zkoušky potvrdil zástupce Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání

z odpovědí), obsahově byl test upraven na základě tří variant zkoušky, které nám byly poskytnuty z Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání. Obsahem jsme se inspirovali z těchto variant. Byl obměněn, aby nebyli zvýhodněni ti žáci, kteří se s ukázkou testů mohli v rámci příprav na přijímací zkoušky ve škole setkat.

Ve třetí fázi byl dokončen nový testový materiál (viz *Příloha č. 1*). Vzhledem k náročným podmínkám pandemie byla navíc vytvořena varianta v online aplikaci. Žáci tedy mohli vyplňovat test v papírové podobě a videa se zadáním ve znakovém jazyce zhlédnout na počítači/mobilu/tabletu, nebo test rovnou vyplňovat ve webové aplikaci na počítači/mobilu/tabletu, kde byla videa s překladem do znakového jazyka přímo vložena.

Ve čtvrté fázi proběhlo testování na jednotlivých školách, v květnu a v červnu školního roku 2020/2021. V této době došlo k odstoupení jedné ze škol kvůli obtížím v rámci pandemické situace. Poslední škola vzhledem k okolnostem žákům test předložila na začátku školního roku 2021/2022, v říjnu. Každý pedagog si zvolil variantu zadávání testů, která pro něj byla nejpřijatelnější. Ve dvou školách žáci vyplnili papírovou verzi (v jednom případě zadání ve znakovém jazyce pouštěla vyučující všem žákům současně na plátně ve třídě, v druhém případě si žáci pouštěli zadání ve znakovém jazyce pomocí QR kódu v tabletu), ve zbývajících čtyřech případech vyplnili verzi online. Bylo rozhodnuto, že není potřeba podepisovat rodiči/zákonnými zástupci žádný speciální informovaný souhlas. V prvním případě proto, že školy mají od rodičů/zákonných zástupců již své vlastní souhlasy, ve kterých se s výzkumným šetřením počítá. V druhém případě proto, že autoři výzkumu nebyli osobně přítomni zadávání, tedy že se ani s respondenty nesetkali. Tudíž byla anonymita respondentů zaručena.

V páté fázi proběhlo zpracování, následná analýza a interpretace všech proběhlých testů, v papírové i online verzi. Ze získaných informací mohlo dojít k zodpovězení hlavní výzkumné otázky i těch vedlejších.

Charakteristika výzkumného vzorku

Ve všech školách došlo k prvnímu kontaktu s ředitelkami či řediteli škol. Ti poté komunikovali s učiteli češtiny ve třídách 2. stupně. Přes vedení školy jsme také zasílali děkovný a informační dopis, ve kterém se psalo o celém testu a o průběhu testování, abychom alespoň takto zajistili objektivitu. Aby byl test ve všech školách zadáván stejně.

S dopisem učitelé také dostali odkaz na video (s titulky), ve kterém je test představen, jak jej vyplňovat v papírové nebo v online podobě.

Počty respondentů v jednotlivých školách byly rozkolísané. Příčinu vidíme celkově v malém počtu dětí se sluchovým postižením, kteří navštěvují školy pro sluchově postižené. Ve školách nebyly zastoupené všechny ročníky, často byly ročníky složené do tzv. „malotřídky“. Žáci byli vybíráni vedením školy a učiteli českého jazyka a literatury. Při výběru vzorku respondentů byl kritériem výběr žáků se sluchovým postižením bez dalšího přidruženého postižení.

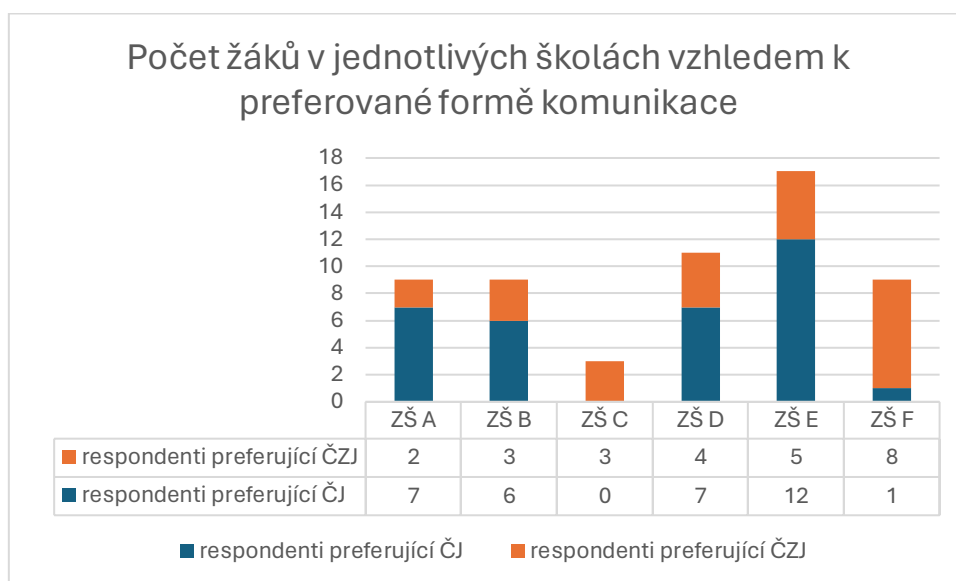
Celkem se testování zúčastnilo 60 žáků ze 6 škol. Z další analýzy byl vyřazen jeden test od žákyně s dalším přidruženým postižením. V *Tabulce 1* je tak možné vidět rozdělení započítaných 59 respondentů v rámci jednotlivých základních škol, rozložení dle vzdělávacích přístupů²², počty žáků dle preferovaného jazyka a počty žáků v jednotlivých třídách.

Tabulka 1 - Popis základních údajů

Kategorické nezávislé proměnné	Počet respondentů (n = 59)											
	ZŠ A		ZŠ B		ZŠ C		ZŠ D		ZŠ E		ZŠ F	
Základní škola	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	9	15,3	9	15,3	3	5,1	11	18,6	17	28,8	10	16,9
Vzdělávací přístup	TK				BILI				OK			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	29	49,2	13	22	17	28,8						
Preference jazyka	ČZJ				ČJ				nezodpovězeno			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	25	42,4	33	55,9	1	1,7						
Třída	7. třída			8. třída			9. třída			10. třída		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
	16	27,1	18	30,5	14	23,7	11	18,6				

²² V popisu tabulek se budeme setkávat s těmito zkratkami: TK = totální komunikace; BILI = bilingvální/bikulturní přístup; OK = orální komunikace; ČZJ = český znakový jazyk; ČJ = český jazyk

Graf 1- Počty žáků vzhledem k preferované formě komunikace



V *Grafu 1* jsou úvodní data prezentována vzhledem k preferovanému jazyku v komunikaci tváří v tvář. Je zde patrné, že nejvíce žáků, preferujících v komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk, navštěvuje ZŠ F, 8 z 9 žáků. Také v ZŠ C je velké zastoupení, 3 ze 3 žáků komunikují v ČZJ. Tato data korespondují i s údaji školy, které nám říkají, že v těchto školách probíhá vzdělávání bilingválním přístupem²³. Je proto zřejmé, že do těchto škol bude chodit více žáků neslyšících. Největší zastoupení v poměru žáků, kteří preferují komunikaci v českém jazyce, má ZŠ E aplikující orální přístup ve vzdělávání a ZŠ A aplikující totální přístup ve vzdělávání. Poloviční nebo blízký se polovičnímu zastoupení žáků, komunikujících v českém a českém znakovém jazyce je v ZŠ B a ZŠ D, které obě dle informací aplikují ve škole totální komunikaci.

Jelikož bylo cílem výzkumu postihnout úroveň čtenářské gramotnosti v rámci 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené, zúčastnili se testování žáci napříč 2. stupněm, 7.-10. třídy ZŠ. V *Tabulce 2* je možné vidět zastoupení v rámci tříd ZŠ. Nejvíce jsou zastoupeni respondenti z nižších tříd, více jak polovina je ze 7. a 8. třídy. Nejméně jsou zastoupeni žáci z poslední 10. třídy.

²³ Dle Školního vzdělávacího programu příslušné základní školy pro sluchově postižené či z informací z webových stránek školy.

Tabulka 2 - Počty žáků ve třídách ZŠ

Třídy ZŠ	ZŠ A	ZŠ B	ZŠ C	ZŠ D	ZŠ E	ZŠ F	Celkový součet
7. třída	0	4	0	4	2	6	16
8. třída	3	0	3	3	9	0	18
9. třída	4	0	0	4	2	4	14
10. třída	2	5	0	0	4	0	11

Jelikož žáci docházejí do tříd v různém věku, v *Tabulce 3* je ještě uvedeno zastoupení žáků dané věkem. Respondenti byli ve věku 12-18 let, což je celkem velké věkové rozpětí. Ve shodě s informacemi v *Tabulce 1* je největší zastoupení žáků mladších ve věku 13-14 let. Nejméně pak bylo těch nejmladších 12letých a nejstarších 18letých.

Tabulka 3 – Počty žáků z hlediska věku

Věk respondentů	ZŠ A	ZŠ B	ZŠ C	ZŠ D	ZŠ E	ZŠ F	Celkový součet
12 let	0	0	0	2	0	2	4
13 let	0	2	2	4	4	2	14
14 let	1	2	0	3	4	2	12
15 let	3	1	1	1	5	2	13
16 let	3	3	0	1	1	0	8
17 let	1	1	0	0	3	2	7
18 let	1	0	0	0	0	0	1
Celkový součet	9	9	3	11	17	10	59

Co se týče zastoupení žáků a žákyň v šetření, testováním prošlo více chlapců než dívek. Dívek bylo zhruba 41 % (24 respondentek) a chlapců 59 % (35 respondentů).

Výzkumné šetření, metoda sběru dat

Výzkumné šetření bude provedeno kvantitativně orientovaným způsobem za pomoci testování²⁴. Sebraná data od respondentů po vyhodnocení ukáží celkovou míru úspěšnosti, ale i úspěšnost jednotlivých částí či úloh vyjádřenou počtem i procenty. Následně mohou být data zpracována do tabulek a porovnána v rámci daných kritérií. Zkoumané osoby reprezentují žáky se sluchovým postižením z 2. stupně ZŠ pro sluchovým postižením. Testování probíhá i s vědomím, že počet respondentů se nemusí zdát dostačující vzhledem k výběru kvantitativního výzkumu. Testovaná skupina vybraná vzhledem k tématu práce je ovšem obecně úzká, proto nelze očekávat opravdu veliký reprezentativní vzorek.

Výše již bylo zmíněno, že metoda sběru dat byla dána vzhledem k našemu vytyčenému cíli. Pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti bylo nejpříhodnější zvolit testování. Nebylo možné zjišťovat individuálně úroveň žáků na ZŠ. Stanovili jsme si tedy úroveň, kterou by žáci mohli v daném věku dosahovat. Andrejsek (in Andrejsek et al., 2018) se mluví o stanovené minimální úrovni na konci povinné školní docházky, A2. To je opravdu ovšem minimální úroveň, které by žáci a žákyně měli dosahovat. Ideálně by jejich úroveň čtení s porozuměním měla být výše. Dle stanovené úrovně jednotných přijímacích zkoušek z češtiny v úpravě pro neslyšící A2 dle SERRJ byl vybrán test Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze – Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež, úroveň A2 (CCE-A2 pro mládež; modelová varianta), část „čtení s porozuměním“ a část „poslech s porozuměním“. Test byl minimálně upravován pro účely výzkumu a specifík respondentů. Část poslechu byla přepsána do textu. K testu byla přiložena videa s překladem zadání úkolů do českého znakového jazyka. Test tedy měli žáci a žákyně vyplňovat v papírové formě za předpokladu, že mají před sebou počítač (či jinou techniku) s možností přehrát si video s překladem zadání. Pro tento případ byl do testu k úkolům vložen piktogram se znakovými rukama jako proklik k danému videu.

První verze testu obsahovala tedy dle zmíněné modelové varianty Certifikované zkoušky z češtiny pro mládež 8 úloh. Úlohy obsahovaly úkoly rozličného charakteru. Zadání obsahovala krátké i delší texty, po jejichž přečtení měli respondenti za úkol splnit zadání výběrem z alternativ, zvolit variantu ano/ne, přiřadit slovo/obrázek z nabídky, či napsat stručnou odpověď. Na vyplnění testu měli žáci zhruba 60 minut, ale všichni odevzdali dříve.

²⁴ O kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu více Gavora (2000)

Jak bylo výše zmíněno, pro výzkum ovšem nebylo možné test použít, a tak byl vytvořen test na základě jednotných přijímacích zkoušek z češtiny v úpravě pro neslyšící (viz *Příloha č. 1*). Na základě tří příkladů varianty testů byl vytvořen formálně shodný, ale obsahově pozměněný test. Test obsahoval celkem 22 úloh v pěti částech. Šestá část zkoušky z didaktického testu z českého jazyka pro přijímací zkoušku, která ověřuje jazykovou kompetenci, nebyla do našeho testování zahrnuta.

Test obsahoval tyto typy úloh:

- úlohy s výběrem odpovědi (multiplechoice), kdy jedna odpověď je správná, výběr obrázku;
- uspořádací úlohy (doplnění replik v rozhovoru);
- úlohy s výběrem odpovědi (multiplechoice), kdy jedna odpověď je správná, výběr textu;
- otevřené úlohy se stručnou odpovědí;
- přiřazovací úlohy (Andrejsek in Andrejsek et al., 2018).

Didaktický test, a tedy i náš test čtení s porozuměním úrovně A2+ prověřoval primárně tyto dovednosti:

- „*pochopit hlavní myšlenku textu;*
- *rozpoznat hlavní body textu;*
- *vyhledat specifické informace a porozumět jim;*
- *vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim;*
- *vyhledat a shromáždit informace z více krátkých textů a porozumět jim (Andrejsek in Andrejsek et al, 2018, s. 44).“*

Kromě samotných úkolů na čtenářskou gramotnost byl test doplněný o otázky na věk, pohlaví, školu a primárně na preferovaný jazyk při komunikaci tváří v tvář. U této informace byla vznesena prosba na zadávající učitele, aby byli nápomocni žákům při zaznačení českého jazyka nebo českého znakového jazyka.

Abychom dostáli dosažení cíle výzkumu, bylo nutné přizpůsobit/zpřístupnit jazyk zadání úkolů pro ty, kteří preferují v komunikaci tváří v tvář český znakový jazyk. U všech zadání tedy respondenti mohli nalézt odkaz na video s překladem do českého znakového jazyka od rodilého mluvčího. Kdybychom toto neučinili, byly by výsledky výzkumu zkresleny možností, že žák úkoly nevyplní správně jen proto, že zadání neporozuměl.

4.4 Výsledky výzkumného šetření

V této části budou popsány jednotlivé úlohy a úspěšnost respondentů. Následně budou interpretovány výsledky vzhledem k jednotlivým proměnným a v souvislostech. Klíčová slova otázek u jednotlivých úloh byla označena autorkou práce.

4.4.1 PRVNÍ ČÁST

První část testu obsahovala tři úlohy stejné povahy. Respondenti měli tři izolované souvislé krátké texty na tři témata. Na základě přečteného textu měli pak respondenti vybrat správnou odpověď na úlohu. Výběr byl v této části tzv. „multiplechoice“ – výběr jednoho obrázku ze čtyř nabízených. Za správnou odpověď získal respondent 2 body. Z jednotlivých částí se zdá být tato nejjednodušší (krátké texty na jedno téma, vždy s jednou úlohou, možnosti v podobě obrázků).

Texty byly krátkého rozsahu (zmíněno také v zadání), tematicky v souladu s věkem respondentů.

Úloha 1 – Dopis/zpráva pro Pavla od Míši

❖ Kde se chce zítra Míša sejít s Pavlem?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) – jedna správná odpověď, výběr obrázku
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Pochopení hlavní myšlenky textu Porovnávání Vizuální informace Parafráze
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně C	36	61
Špatně	23	39
A	6	10,2
B	6	10,2
D	9	15,3
Označeno více odpovědí (A i D)	2	3,4

C: Pizzerie

- Obrázek: pizzerie, před kterou jí dívka (Míša) a chlapec (Pavel) pizzu.
- Odpověď je parafrází k otázce úlohy. Text: „*Nedaleko od divadla je italská pizzerie. Tam se můžeme potkat a dát si něco malého k večeři.*“ K označení správné možnosti mohli respondenti využít strategii vizuálního srovnávání.

Další možnosti (nesprávné):

A: Divadlo

- Obrázek: divadlo, před kterým stojí dívka (Míša) a chlapec (Pavel).
- V textu je vyjádřena možnost setkání před divadlem, v druhé části souvětí je ale tato možnost zamítnuta. Text: „*Když se sejdem před divadlem, už si nepopovídáme.*“
- Možnost využití strategie vizuálního porovnávání – ve zmíněném souvětí bylo použito sloveso „*sejít se*“.

B: Tramvajová zastávka

- Obrázek: zastávka tramvaje, v pozadí jede tramvaj a na zastávce stojí chlapec (Pavel) a dívka (Míša).
- V textu je explicitně vyjádřeno, že není možné se setkat u zastávky. Text: „*Kvůli domácím úkolům ale nestihnu setkání hned po škole u tramvajové zastávky.*“

- Možnost využití strategie vizuálního porovnávání – v textu bylo použito podstatné jméno „setkání“.

D (Cukrárna)

- Obrázek: dům, před kterým je reklamní cedule s obrázkem zmrzliny, před domem stojí u stolku chlapec (Pavel) a dívka (Míša).
- V textu je vyjádřena možnost setkání před cukrárnou, v další větě je vysvětleno, proč to nakonec není možné. Text: „*Napadlo mě, že se sejdeme před naší oblíbenou cukrárnou. Je ale moc daleko od divadla, nebudeme si moct dát ani zákusek.*“
- Možnost využití strategie vizuálního porovnávání – ve zmíněné větě bylo použito sloveso „sejít se“.

Celková úspěšnost v Úloze 1 byla nadpoloviční. Správnou odpověď C zvolilo 36 (61 %) respondentů. Přičemž další odpovědi byly relativně poměrně zastoupeny. Odpověď A zvolilo 6 (10,2 %) žáků, možnost B také 6 (10,2 %) a D 9 (15,3 %) žáků. Také se zde u dvou žáků ze školy ZŠ E, kteří vyplňovali papírovou verzi²⁵, objevily označené dvě možnosti (A, C). Jednalo se ovšem pouze o tyto dva příklady, kdy bychom mohli pojmout podezření ze špatného porozumění zadání nebo jeho nedostatečné prostudování. Více možností označili pouze tito dva respondenti, a to i v Úloze 2.

Tabulka 4 - Úloha 1

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 1 - úspěšnost							
	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
Vzdělávací přístup	F	%	F	%	F	%		
	19	65,5	8	61,5	9	52,9		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	16	64	20	60,6	1	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	9	56,3	10	55,6	8	57,1	9	81,8

²⁵ V online verzi označení dvou odpovědí nebylo možné.

Detailní analýza s přihlédnutím k proměnným v *Tabulce 4* nám ukázala malé rozdíly mezi žáky s ohledem na preferenci jazyka. Úspěšnější byli vzhledem ke vzdělávacímu přístupu žáci vzdělávání filozofií totální komunikace (65,5 % z nich), méně úspěšní byli žáci vzdělávání v mluvené češtině (orální metoda). Dle třídy byli nejúspěšnější žáci poslední 10. třídy (81 % z nich), z ostatních tříd měli žáci více než poloviční úspěšnost.

Všechny nabízené odpovědi jsou v textu přítomné. Bylo tedy třeba, aby respondenti četli pozorně a v souvislostech. Například možnost A a D by byla správná, pokud by respondenti četli pouze izolované věty s informací bez přesahu do další věty v souvětí, nebo do dalšího následujícího souvětí, kde byly tyto možnosti označeny za nemožné. Odpověď B byla pisatelkou rovnou udána jako nemožná. Všechny možnosti byly nějakým způsobem spojeny s různými variantami slova *sejít se* (setkání, sejdeme se, potkat se). Bylo tedy důležité důkladné čtení celého textu.

Úloha 2 – Tereza a její oblíbené vyučovací předměty

❖ Který vyučovací předmět je Terezy nejoblíbenější?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) – jedna správná odpověď, výběr obrázku
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Pochopení hlavní myšlenky textu, porovnávání, vizuální informace parafráze
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně B	28	47,5
Špatně	31	52,5
A	1	0,6
C	-	-
D	28	48,5
Označno více odpovědí (C i D; B, C i D)	2	3,4

B: výtvarná výchova

- Obrázek dívky (Tereza), jak sedí za stolem. Na něm má papír, výtvarné potřeby a maluje.
- Část textu je parafrází k otázce úlohy. Text: „...já mám kreslení a malování ze všech předmětů nejraději.“
- V textu není přímo uvedený název předmětu, ale popis předmětu v textu koresponduje s obrázkem.

Další možnosti (nesprávné):

A: dějepis

- Dívka (Tereza) sedí za stolem. Píše na počítači. Vedle stolu je tabule s mapou, obrázkem panovníka a napsaným rokem 1348.
- V textu je uvedena informace, že Tereza nemá ráda dějepis. Text: „*Naopak pamatovat si názvy bitev a roky důležitých událostí, to mě nikdy nebavilo.*“
- V textu není přímo uvedený název předmětu, ale popis koresponduje s obrázkem.
- Možnost využití strategie vizuálního porovnávání – respondenti si obrázek představující dějepis mohli spojit, slovo „*roky*“ a napsaný rok 1348 v obrázku.

C: biologie

- Dívka (Tereza) sedí za stolem a pozoruje něco pod mikroskopem.

- V textu je explicitně pomocí parafráze uvedeno, že má tento předmět ráda, není nejoblíbenější. Text: „*Taky mám ráda biologii, protože mě baví trávit čas v přírodě a se zvířaty.*“
- Respondenti mohli při zvažování této možnosti použít strategii vizuálního porovnávání. Tato možnost ovšem nesouhlasí s otázkou: *nejoblíbenější x mám ráda*. Respondent musí ovšem rozumět významovým rozdílům mezi slovy, porozumění stupňování.

D: tělocvik

- Dívka (Tereza) ve sportovním oblečení hraje volejbal s míčem.
- V textu je informace přímo uvedena: „*Ráda se hýbu, můj oblíbený předmět ve škole je tělocvik.*“ Tělocvik je tedy Terezy oblíbený předmět, ovšem není nejoblíbenější, jak zní otázka.
- Respondenti mohli při zvažování této možnosti opět použít strategii vizuálního porovnávání. Ani tady ovšem nekoresponduje text s otázkou: *oblíbený předmět x nejoblíbenější předmět*. Opět se zde objevuje rozdíl ve stupňování.

Úspěšnost v Úloze 2 byla méně než poloviční. Správnou odpověď B označilo 28 žáků, skoro 48 %. Zajímavé je, že stejný počet žáků označil i možnost D. V textu byl totiž tělocvik označen jako „*oblíbený předmět*“. Tato informace je hned ze začátku textu a určitým způsobem vizuálně koresponduje s úlohou. Je možné, že tito žáci proto zvolili odpověď D. Odpověď C nezvolil žádný žák, možnost A pouze 1 žák.

Tabulka 5 - Úloha 2

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 2 - úspěšnost							
	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
Vzdělávací přístup	F	%	F	%	F	%		
	15	51,7	5	38,5	8	47,1		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	10	40	18	54,5	1	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	7	43,8	9	50	6	42,9	6	54,5

Pokud bychom se podívali na rozbor z hlediska našich nezávislých proměnných v *Tabulce 5*, zjistili bychom, že proti předchozí úloze je rozdíl v úspěšnosti z hlediska tříd. Opět byla nejúspěšnější 10. třída se skoro 55 %, ne ovšem s takovým rozdílem jako výše. Výsledky byly hodně podobné, jako u žáků 8. třídy s 50 %. Ale ani mezi žáky 7. a 9. třídy nebyl propastný rozdíl, byli úspěšní na více jak 40 %. Co se týče preference jazyka, správnou odpověď označilo více žáků, skoro 55 % respondentů preferujících mluvený jazyk, o skoro 15 % méně úspěšní byli preferující znakového jazyka. Nejvíce správných možností v rámci vzdělávacího přístupu označili žáci ze škol filozofie totální komunikace, což koreluje s větším zastoupením úspěšnosti u žáků preferujících mluvený jazyk.

Úloha 3 – Rodinná fotografie

❖ Který obrázek odpovídá popisu fotografie v textu?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) – jedna správná odpověď, výběr obrázku
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Pochopení hlavní myšlenky textu, vysuzování, vizuální informace Dedukce
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně C	38	64,4
Špatně	21	35,6
A	5	8,5
B	2	3,4
D	14	23,7
Označeno více odpovědí	-	-

C

- z pohledu vyprávěcího, zleva: teta s krátkými vlasy, dědeček, táta, sedící babička.
- pro označení správné možnosti jsou stěžejní tyto části textu. Text: „Uprostřed stojí mladý muž v bílé košili... Vedle tohoto muže po jeho levé ruce sedí žena v tmavých šatech... Na opačné straně sedí dívka v bílých šatech... ..,.... je tam s krátkými vlasy.“
- Respondenti pro správné označení mohli přímo využít strategii vizuálního porovnávání, a to porovnání popisu fotografie v textu a samotného obrázku v rámci nabídky možnosti správných odpovědí.

Další možnosti (nesprávné):

A

- z pohledu vyprávěcího, zleva: teta s krátkými vlasy, dědeček, táta, stojící babička.
- V textu je přímo uvedeno, že žena v tmavých šatech s drdolem „*sedí*“, tato možnost tedy není správná.

B

- z pohledu vyprávěcího, zleva: teta s krátkými vlasy, stojící babička, táta, dědeček.
- V textu je přímo uvedeno: „*Vedle tohoto muže po jeho levé ruce sedí žena v tmavých šatech, vlasy učesané do drdolu. Na opačné straně sedí dívka v bílých šatech a starý muž...*“ Toto rozestavení osob na obrázku tedy vůbec neodpovídá popisu fotografie.

D

- z pohledu vyprávěcího, zleva: teta s dlouhými vlasy, dědeček, táta, sedící babička.
- Pozice jednotlivých osob je správná, ale teta má dlouhé vlasy. Text: „*Tetu jsem vůbec nepoznala, protože je tam s krátkými vlasy. Já ji znám jen s dlouhými vlasy.*“
- Respondenti při volbě této odpovědi mohli označit tuto odpověď s ohledem na teorii vizuálního srovnávání. Věta: „*Já ji znám jen s dlouhými vlasy.*“ pobízí myšlenku, že D je správně.

Úspěšnost v Úloze 3 byla nadpoloviční, 38 žáků (64,4 %) odpovědělo správně C. Tato úloha byla nejen náročná na porozumění čtenému, ale také na dovednost pravolevé orientace. Jelikož se jedná o popis fotografie z pohledu mladého muže uprostřed fotografie, což musí

nejprve respondent také z textu pochopit. Text tedy proto obsahuje informaci, že babička *sedí po jeho levé ruce*. Je tedy třeba si hlídat pravou a levou stranu. Odpovědi A i B byly zastoupeny minimálně. Druhou nejčastější označenou odpovědí bylo D. Vybralo si ji 14 respondentů, 23,7 %. To je ovšem signifikantní rozdíl oproti nejvíce označované správné možnosti.

Tabulka 6 - Úloha 3

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 3 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	21	72,4	6	46,2	11	64,7		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	13	52	25	75,8	1	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	7	43,8	11	61,1	6	42,9	10	90,9

Analýza z hlediska proměnných v *Tabulce 6* nám ukazuje převahu respondentů preferujících mluvený jazyk, 75,8 % z nich zvolilo správně. Preferujících český znakový jazyk bylo 52 % z nich. Co se týče třídy, nejlépe si znovu vedli žáci 10. třídy, z nich bylo úspěšných 90,9 %, poté to byli žáci 8. třídy s 61,1 % úspěšných. Méně než 50% úspěšnost měli žáci 7. a 9. tříd. V rámci vzdělávacího přístupu filozofie totální komunikace byla úspěšnost 72,4 %, což může korelovat opět s úspěšností preference mluveného jazyka vzhledem k povaze vzdělávacího přístupu. U orálního přístupu byla úspěšnost nadpoloviční, 64,7 %. Nejméně úspěšní byli žáci vzdělávání bilingválním přístupem, správnou odpověď zvolila méně než polovina, 46,2 %.

Pokud bychom chtěli shrnout výsledky za první část, průměrná úspěšnost byla nadpoloviční, 58 %. V úlohách byli úspěšnější žáci preferující český jazyk, žáci vzdělávání ve škole prostřednictvím filozofie totální komunikace. Ohledně věku se nejvíce dařilo žákům 10. tříd. Nemůžeme ovšem tvrdit, že by s věkem rostla úspěšnost, ve dvou úlohách byli nejslabší žáci 9. tříd.

4.4.2 DRUHÁ ČÁST

Druhá část textu obsahovala jeden dialog k doplnění. Obsahovala celkem čtyři úlohy, kdy měli respondenti doplnit chat mezi Tomášem a Veronikou. Každá úloha spočívala v doplnění jedné z replik z nabídky tak, aby dával dialog na téma „Oslava tátových narozenin“ smysl. Text bychom mohli označit za transakci²⁶. Typem byla uspořádací úloha (doplnění replik v rozhovoru). Za každou správnou odpověď získal respondent opět 2 body. Součástí textu byla jedna vzorová předvyplněná úloha a osm replik pro přiřazení (včetně té vzorové). Tři možnosti z nabídky byly navíc, neměly být přiřazeny. Jelikož jsou úlohy čtyři až sedm v části zasazeny do kontextu, budeme je analyzovat jednotlivě, ale také jako celek. Dialog se týká narozenin otce Veroniky a Tomáše. První část je o výběru vhodného dárku, v druhé části konverzace se řeší upečení dortu a blahopřání. Vzhledem k úlohám je možné takto pomyslně rozdělit i nabídku replik:

Téma „Výběr dárku“

- A) Hm. To by se mu mohlo líbit, jen nesmí být o středověku.
- D) To je dobrý nápad, táta se rád směje.
- G) To ano, ale nejsem si jistá, jaký film by se mu líbil. Nekoupíme mu raději knihu?

Téma „Dort a přání“

- B) Dobře, tak ho upečeme v sobotu odpoledne, to už budeš doma.
- E) Aha, tak ho upeču a ozdobím sama. A ty, až se vrátíš z fotbalu, napíšeš gratulaci do koupeného papírového přání.

Repliky neutrální

- F) Máš pravdu, uděláme to tak.
- H) Tak ty kup knihu, já koupím nějaké přání. A dort upečeme v sobotu ráno.

²⁶ „Textová komunikace mez dvěma či více autory, kteří se na něčem domlouvají (Národní zpráva, PISA, s.58).“

4.4.3 Úloha 4 – Přiřadit repliku k začátku chatu

Tomáš: Táta má o víkendu narozeniny, musíme vymyslet nějaký dárek.

Veronika: Už jsem na to myslela. Napadá tě něco?

Tomáš: Mohli bychom mu koupit lístky do kina na nějakou komedii. Víme, že má komedie rád.

❖ Veronika: ...přiřadit repliku...

Tomáš: Jen ne nic o sportu! Ale něco mě napadá – minulý týden vyšel nový historický román.

Typ úlohy	Uspořádací úloha – doplnění replik z rozhovoru
Prověření dovednosti	Rozpoznat hlavní body textu
Typ prováděné operace	Vysuzování, porovnávání ²⁷
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	2	3,4
Řešilo	57	96,6
Správně G	33	57,9
Špatně	24	42,1
A	2	3,5
B	-	-
D	17	29,8
E	1	1,8
F	3	5,3
H	-	-
Označeno více odpovědí (G i H)	1	1,8

²⁷ Jedná se o velmi komplexní úlohu, při které žák musí provádět několik činností dohromady. Tato úloha sice stojí samostatně, v rámci části ale nelze opomenout návaznost na další úlohy. Žák musí v rámci úlohy brát ohled i na návaznost dialogu, jazykově musí dbát na textovou návaznost a prostředky koherence textu.

G Veronika: To ano, ale nejsem si jistá, jaký film by se mu líbil. Nekoupíme mu raději knihu?

- Správná odpověď G zapadá do dialogu Tomáše a Veroniky.
- Navazuje obsahově na předchozí repliku. Text: „...*nejsem si jistá, jaký film by se mu líbil*“ – odkazuje na Tomášovu repliku: „*Mohli bychom mu koupit lístky do kina ...*“
- Zároveň v replice navazuje na následující Tomášovu reakci. Text: „*Nekoupíme mu raději knihu?*“ – Tomášova reakce související s touto otázkou: „*Jen ne nic o sportu ... minulý týden vyšel nový historický román.*“

Další možnosti (nesprávné):

A Veronika: Hm. To by se mu mohlo líbit, jen nesmí být o středověku.

D Veronika: To je dobrý nápad, táta se rád směje.

F Veronika: Máš pravdu, uděláme to tak.

- Tyto repliky by teoreticky mohly navazovat na Tomášovu předcházející repliku o koupi lístků do kina, zároveň ale obsahově nesouvisí s Tomášovou následnou reakcí o zamítnutí sportovní tematiky a návrhu na historický román. Proto jejich přiřazení není správné.

Správnou odpověď G zvolilo nejvíce respondentů, skoro 58 % z těch, kteří odpověď vyplnili. Druhá nejčastější odpověď D byla zvolena méně často, ve skoro 30 % z těch, kteří vyplnili odpověď. Tedy skoro o polovinu méně. Další odpovědi byly zastoupeny minimálně, 2 respondenti ponechali úlohu nevyplněnou.

Tabulka 7 - Úloha 4

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 4 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 27)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	13	48,1	11	84,6	9	52,9		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 31)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	15	60	17	54,8	1	100		
Třída	7. třída (n = 15)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 10)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	10	66,7	9	50	9	64,3	5	50

Co se týče analýzy dle jednotlivých proměnných v *Tabulce 7*, byli v této úloze nejúspěšnější žáci vzdělávaní bilingválním přístupem, z 13 jich možnost zvolilo správně 11, tedy 84,6 %. Ostatní respondenti byli zhruba o 30 % méně úspěšní. Povahou k bilingválního přístupu odpovídá také větší procentuální zastoupení u žáků preferujících český znakový jazyk, úspěšní byli více jak z poloviny, 60 %. Co se týče třídy, nemůžeme tvrdit, že by byli mezi respondenty z hlediska této proměnné nějaké signifikantní rozdíly. I když žáci 7. a 9. třídy byli v této úloze lehce úspěšnější, správně jich odpovědělo přes zhruba 65 %.

4.4.4 Úloha 5 – přiřadit repliku pro pokračování chatu

Tomáš: Jen ne nic o sportu! Ale něco mě napadá – minulý týden vyšel nový historický román.

❖ **Veronika: ...přiřadit repliku...**

Tomáš: A co dort? Taky bychom měli koupit papírové přání...

Typ úlohy	Uspořádací úloha – doplnění replik z rozhovoru
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Rozpoznat hlavní body textu Vysuzování, porovnávání ²⁸
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	2	3,4
Řešilo	57	96,6
Správně A	36	63,2
Špatně	24	42,1
B	1	1,8
D	-	-
E	3	5,3
F	8	14
G	6	10,5
H	3	5,3
Označno více odpovědí	-	-

A Veronika: Hm. To by se mu mohlo líbit, jen nesmí být o středověku.

- Při zvolení této repliky musel mít respondent předchozí znalost významu slovního spojení „*historický román*“ a s jeho zařazením k literatuře. Tato replika tedy obsahově zapadá do daného místa chatu.
- Zároveň by to měla být poslední část chatu, kde se přímo hovoří o nákupu dárku. Tím by mělo být téma převedeno na dort a přání, čím navazuje Tomáš.

Další možnosti (nesprávné):

H Veronika: Tak ty kup knihu, já koupím nějaké přání. A dort upečeme v sobotu ráno.

²⁸ Jedná se o velmi komplexní úlohu, při které žák musí provádět několik činností dohromady. Tato úloha sice stojí samostatně, v rámci části ale nelze opomenout návaznost na další úlohy. Žák musí v rámci úlohy brát ohled i na návaznost dialogu, jazykově musí dbát na textovou návaznost a prostředky koherence textu.

- Tato replika může působit jako kompatibilní, protože se na jejím začátku objevuje informace o knize. Při pozornějším čtení je ovšem patrné, že replika do této části dialogu nezapadá. Není kompatibilní, ani co se týče následující Tomášovy reakce.
- Zde mohli respondenti možnost zvolit při vizuálním srovnávání s předchozími replikami, kde se řeší téma kniha. Text: „*Nekoupíme mu raději knihu?*“ a „*...minulý týden vyšel historický román.*“

F Veronika: Máš pravdu, uděláme to tak.

- Jak bylo napsáno výše, tato replika se může jevit jako neutrální. Působí, že by mohla zapadat do většiny prázdných okýnek. Tak tomu ovšem není.
- Mohla by to být replika pro zakončení tématu, na které právě navazuje téma dortu a papírového přání. Zároveň ale nenavazuje logicky k předchozí Tomášově replice. Text: „*Jen ne nic o sportu! Ale něco mě napadá – minulý týden vyšel nový historický román.*“

G Veronika: To ano, ale nejsem si jistá, jaký film by se mu líbil. Nekoupíme mu raději knihu?

- Tato možnost má být správně použita v úloze 4 – většina respondentů, kteří zvolili tuto variantu v této úloze, v úloze 4 zase přiřadila možnost D. Teoreticky by bylo možné takto začátek chatu sestavit, další přiřazení replik by ovšem nebylo logicky správné.

Správnou odpověď A zvolila většina respondentů, 63,3 %. Špatnou repliku přiřadilo 42,1 %, z nichž nejčastěji volili možnost F 14 % nebo možnost G 10,5 %. Další možnosti byly zastoupeny minimálně. Vysvětlení, proč mohli respondenti volit tyto možnosti, je výše.

Tabulka 8 - Úloha 5

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 5 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 27)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%	F	%
	16	59,3	9	69,2	11	64,7		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 31)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%	F	%
	18	72	17	54,8	1	100		
Třída	7. třída (n = 15)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 10)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	9	60	10	55,6	10	71,4	7	70

Z hlediska preference jazyka byli úspěšnější žáci preferující český znakový jazyk, správnou odpověď volilo o skoro 20 % více respondentů než respondentů preferujících mluvenou češtinu. Mezi třídami vyniká 9. třída, splňující úlohu na 71,4 % a 10. třída se 70 % U vzdělávacích přístupů nejvíce správných odpovědí označili žáci vzdělávání bilingválním přístupem, což koreluje i s proměnnou preference jazyka.

4.4.5 Úloha 6 – přiřadit repliku pro pokračování v chatu

Tomáš: A co dort? Taky bychom měli koupit papírové přání...

❖ Veronika: ...přiřadit repliku...

Tomáš: To nemůžu, zapomněla jsi, že mám každou sobotu ráno fotbalový zápas.

Typ úlohy	Uspořádací úloha – doplnění replik z rozhovoru
Prověření dovednosti	Rozpoznat hlavní body textu
Typ prováděné operace	Vysuzování, porovnávání ²⁹
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

²⁹ Jedná se o velmi komplexní úlohu, při které žák musí provádět několik činností dohromady. Tato úloha sice stojí samostatně, v rámci části ale nelze opomenout návaznost na další úlohy. Žák musí v rámci úlohy brát ohled i na návaznost dialogu, jazykově musí dbát na textovou návaznost a prostředky koherence textu.

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	3	5,1
Řešilo	56	94,9
Správně H	28	50
Špatně	28	50
A	2	3,6
B	9	16,1
D	-	-
E	12	21,4
F	3	5,4
G	1	1,8
Označeno více odpovědí B i E	1	1,8

H Veronika: Tak ty kup knihu, já koupím přání. A dort upečeme v sobotu ráno.

- Tato replika odkazuje správně již k předchozím řádkům chatu k nákupu knihy. Text: „*Nekoupíme mu raději knihu?*“ „...*minulý týden vyšel nový historický román.*“ Také ale odkazuje k dotazu Tomáše na dort a koupení papírového přání. Text: „*A co dort? Taky bychom měli koupit papírové přání...*“

Další možnosti (nesprávné):

B Veronika: Dobře, tak ho upečeme v sobotu odpoledne, to už budeš doma.

- Odpověď B na dotaz ohledně dortu by mohla být takto zodpovězena. Jazykově k sobě ovšem neseď. Také se zde neobjevuje reakce na zakoupení přání.
- Zde měli respondenti možnost volit za využití strategie slovně-myšlenkových asociací, kdy se v replice Veroniky explicitně neobjevuje slovo dort, je na něj odkázáno zájmenem, ale respondenti si mohli dort asociovat s činností „*péct*“.

E Veronika: Aha, tak ho upeču a ozdobím sama. A ty, až se vrátíš z fotbalu, napíšeš gratulaci do koupeného papírového přání.

- V této možnosti se sice objevuje reakce na přání. První věta také odkazuje na dort, ale přímo nenavazuje na prostý dotaz. Je zde patrné, že mezi těmito replikami muselo dojít k nějaké další domluvě. Reakce „Aha“ je toho důkazem.

Správnou možnost H zvolila méně než polovina, 47 % respondentů. Další zvolené možnosti ve větším zastoupení byly možnosti B a E. Bylo patrné, že u možností H a E se někteří respondenti spletli právě kvůli podobnému tematickému obsahu. Možnost E je totiž správně přiřazená v další úloze, Veronika a Tomáš se stále zabývají dortem a papírovým přáním. I proto je v úloze 7 početně zastoupená právě i varianta H, kdy respondenti možnosti zaměnili.

Tabulka 9 - Úloha 6

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 6 - úspěšnost							
	TK (n = 26)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
Vzdělávací přístup	F	%	F	%	F	%		
	12	46,2	5	38,5	11	64,7		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 30)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	13	52	15	50	0	0		
Třída	7. třída (n = 15)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 13)		10. třída (n = 10)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	8	53,3	10	55,6	3	23,1	6	60

Z analýzy dle proměnných v Tabulce 9 jsou výsledky vcelku vyrovnané. Zcela, co se týče preference jazyka. U vzdělávacího přístupu si můžeme povšimnout určitého lepšího výsledku u žáků vzdělávaných přístupem orálním. Nejméně úspěšní byli žáci vzdělávaní ve školách s bilingválním přístupem. U výsledku preference českého znakového jazyka museli být tedy více úspěšní respondenti vzdělávaní v rámci jiných přístupů. Tato úloha se moc nevydařila žákům 9. třídy, kteří mezi ostatními zaznamenali nejhorší výsledek, 23,1 %.

4.4.6 Úloha 7 – přiřadit repliku pro pokračování v chatu

Tomáš: To nemůžu, zapoměla jsi, že mám každou sobotu ráno fotbalový zápas.

❖ *Veronika: ...doplnit repliku...*

Tomáš: Domluveno, napíšu tetě, aby se strejdou přišli v sobotu odpoledne na oslavu.
Určitě tátovi rádi osobně pográtulují.

Typ úlohy	Uspořádací úloha – doplnění replik z rozhovoru
Prověření dovednosti	Rozpoznat hlavní body textu
Typ prováděné operace	Vysuzování, porovnávání ³⁰
Odpověď je v textu uvedena	Přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	2	3,4
Řešilo	57	96,6
Správně E	31	54,4
Špatně	26	45,6
A	-	-
B	5	8,8
D	6	10,5
F	4	7
G	-	-
H	11	19,3
Označeno více odpovědí	-	-

E Veronika: Aha, tak ho upeču a ozdobím sama. A ty, až se vrátíš z fotbalu, napíšeš gratulaci do koupeného papírového přání.

³⁰ Jedná se o velmi komplexní úlohu, při které žák musí provádět několik činností dohromady. Tato úloha sice stojí samostatně, v rámci části ale nelze opomenout návaznost na další úlohy. Žák musí v rámci úlohy brát ohled i na návaznost dialogu, jazykově musí dbát na textovou návaznost a prostředky koherence textu.

- Správná odpověď E odkazuje k předchozímu chatu, kdy chtěla Veronika péct dort dopoledne, ale Tomáš píše, že nemůže, jelikož hraje v tu dobu fotbal. Zároveň řeší problém s papírovým přáním. Tato replika je tedy logickým navázáním na předchozí repliku.

Další potenciální možnosti (nesprávné):

B Veronika: Dobře, tak ho upečeme v sobotu odpoledne, to už budeš doma.

- Výběr této možnosti souvisel s předchozí úlohou. Jak už bylo napsáno výše, možnosti B a E jsou tematicky podobné, jen je nutné je zasadit do správného kontextu v chatu.
- Tato replika zde není vhodná, protože pečení dortu v sobotu odpoledne se vylučuje vzhledem k následující Tomášově replice. Text: *„Domluveno, napíšu tetě, aby se strejdou přišli v sobotu odpoledne na oslavu.“*

H Veronika: Tak ty kup knihu, já koupím nějaké přání. A dort upečeme v sobotu ráno.

- Tato volba by mohla být primárně z hlediska tématu vhodná. Stále se zde točíme okolo dortu a přání. Zde ovšem replika neodpovídá časovému rozvržení. Tomáš v předchozí větě píše, že má dopoledne zápas. Text: *„To nemůžu, zapomněla jsi, že mám každou sobotu ráno fotbalový zápas.“*

Správnou možnost „E“ označilo lehce přes polovinu, skoro 53 % respondentů. Další možnosti byly zastoupeny méně. Z nich nejčetněji právě možnost „H“, 18,6 %. Ta ovšem nezapadá do časového rámce.

Tabulka 10 - Úloha 7

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 7 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 26)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	12	41,4	4	30,8	15	88,2		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 30)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	12	48	19	57,6	0	0		
Třída	7. třída (n = 15)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 13)		10. třída (n = 10)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	7	43,8	11	61,1	5	35,7	8	72,7

V této úloze viz *Tabulka 10* byli žáci preferující mluvený jazyk úspěšnější zhruba o 10 % ve srovnání s žáky preferujícími znakový jazyk. Správnou možnost označili nejčastěji respondenti vzdělávání orálním vzdělávacím přístupem, v 88,2 %. Byli o polovinu úspěšnější než žáci vzdělávání totální komunikací i bilingválním přístupem. Z hlediska třídy zhruba 73 % žáků 10. třídy označilo správnou odpověď, následně ovšem zhruba 61 % osmáků a 53. Dále je vidět značný propad, kdy žáků 7. tříd označilo správnou odpověď ze zhruba 44 %. Nejhůře dopadli žáci 9. tříd, kteří byli úspěšní pouze z 36 %.

Druhá část byla jednou z částí, kde na sebe jednotlivé úlohy úzce navazovaly a byly propojené skrze repliky v konverzaci Veroniky a Tomáše. Doplněvané repliky v konverzaci byly vždy ze strany Veroniky, navazovaly pokaždé na předchozí repliku Tomáše a zároveň souvisí s jeho následnou reakcí. Úlohy v této části tedy nejsou pouze o ohraničených odpovědích k jednotlivým úlohám, ale naopak o jejich propojené, úlohy v části jsou velmi komplexní. Respondenti musejí uvažovat v rámci porozumění chatu, s tím zde ovšem souvisí i kombinování jednotlivých replik v chatu, protože zde máme seznam možností, kdy každou můžeme vlastně použít ke všem čtyřem úlohám. Navíc jsou zde tři možnosti (tady to byly možnosti B, D a F), které v chatu nakonec použity nebudou, jsou navíc. Tato část byla tedy velmi specifická. Na principu přiřazování v textu funguje ještě část pátá.

Pokud bychom se měli podívat na část jako na celek a zhodnotit celkovou úspěšnost, z 59 respondentů 2 z nich (3,4 %) celou část ponechali nevyplněnou. Z pohledu ne/správných možností můžeme jako nejčastější shledat variantu, kdy respondenti přiřadili

všechny možnosti ve druhé části správně. Bylo to 11 respondentů, tedy 19,3 %. Tito žáci byli nejčastěji vzděláváni orálním vzdělávacím přístupem, není zde znát signifikantní zastoupení určitého ročníku, stejně tak preferovaného jazyka komunikace. Další nejčastější kombinace variant byly dvě – všechny přiřazené možnosti byly nesprávné a první dvě byly přiřazeny správně, druhé dvě nesprávně. Obě tyto kombinace byly každá zastoupeny 8 respondenty – což odpovídá 14 %. U nesprávných možností v kombinaci byli respondenti zastoupeni většinou ze škol využívající filozofii totální komunikace. Více jsou v tomto případě zastoupeni respondenti ze 7. a 8. třídy, což by mohlo nasvědčovat právě nižší úrovni dovedností čtení s porozuměním, které se mohou s vyššími ročníky zvyšovat. Více jsou v tomto případě zastoupeni respondenti preferující komunikaci v mluvené češtině. 14 % respondentů volilo kombinaci možností založenou na dvou prvních možnostech správných, druhých dvou úlohách nesprávných. Většinou se jednalo o záměnu variant H a E. Potenciální vysvětlení je výše u úlohy 6 a 7. Z těchto respondentů byla více jak polovina preferujících v komunikaci český znakový jazyk, většinou vzdělávaných bilingválním přístupem ve vzdělávání.

4.5 TŘETÍ ČÁST

Ve třetí části testu měli respondenti odpovědět na čtyři úlohy, které se týkaly vyprávění. Každá úloha obsahovala jednu otázku mířící k textu a tři možnosti odpovědi na ni. Typem to tedy byly úlohy s výběrem odpovědi (multiplechoice), kdy je jedna odpověď správná. Respondenti tentokrát nevybírali z obrázků, jako tomu bylo v případě první části, ale ze slovních odpovědí. Test prověřoval primárně dovednost vyhledat specifické informace a porozumět jim. Vyprávění bylo souvislé. Dalo by se říci, že text byl podobně dlouhý jako v případě první části. U první části byl ke každé úloze vlastní krátký text. V této části je text sice delší, na druhou stranu k němu odkazují čtyři úlohy. Text je rozdělen do čtyř odstavců, ke každému odstavci tedy patří jedna úloha. Vyprávění tematicky pojednává o Petrově dovolené, jak byl s kamarády pod stanem.

4.5.1 Úloha 8 – Odjezd z vlakového nádraží

❖ Který z chlapců neodjel³¹ v sobotu na tábor?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) - jedna správná odpověď, výběr textu
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat specifické informace a porozumět jim, vysuzování dedukce
Odpověď je v textu uvedena	Nepřímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně C	24	40,7
Špatně	35	59,3
A	8	13,6
B	27	45,8
Označeno více odpovědí	-	-

C Roman

- V textu je správná odpověď vyjádřena nepřímo. Text: „*My čtyři nejlepší kamarádi – já, Tomáš, Milan a jeho mladší bratr Roman ... „Na nádraží chyběli oba bratři [Milan a jeho mladší bratr Roman]. Starší přiběhl k vlaku ..., a tak jsme vyrazili tři.*“
Bylo potřeba tuto odpověď vyčíst z textu a pospojovat si informace z různých částí prvního odstavce, vydedukovat si, že pokud starší bratr přiběhl k vlaku a vyrazili jen tři.

³¹ V otázce k úloze bylo v testu podtrženo sloveso neodjel, aby byl zdůrazněn zápor pro respondenty.

Další možnosti (nesprávné):

A Milan

- V textu je představen jako bratr Romana: „Milan a jeho mladší bratr Roman... Na nádraží chyběli oba bratři. Starší přiběhl k vlaku [Milan] ..., a tak jsme vyrazili tři.“ Bylo tedy potřeba tuto odpověď vyčíst z textu.
- Mohlo dojít k záměně obou bratrů, záměně mladšího a staršího. Jelikož na začátku příběhu je statut mladšího bratra připsán Romanovi, bylo potřeba si dále v textu staršího bratra spojit s Milanem.

B Tomáš

- V textu se objevuje informace, že Tomáš měl chřipku, že nespíš nepojede. V další větě je toto ovšem popřeno, stihl se vyléčit. Text: „Tomáš ale v červenci dostal chřipku a vypadalo to, že s námi na Moravu nepojede. Naštěstí se stihl vyléčit.“
- Možnost využití strategie vizuálního porovnání – v textu bylo použito jméno Tomáš ve spojení se slovesem *nepojede*.

Úspěšnost úlohy 8 byla méně než poloviční. Správnou odpověď C zadrželo 24 respondentů, 40,7 %. Přičemž odpověď B měla větší zastoupení, zvolilo si ji 27, 45,8 % respondentů. Tuto situaci je možné pravděpodobně vysvětlit přímou přítomností jména Tomáš ve spojitosti se slovesem *nepojede* v souvětí, kdy mohlo vypadat zjevné řešení dle strategie vizuálního porovnávání. Odpověď C bylo naopak nutné vyčíst z textu, informace nebyla tak přímo vyjádřená.

Tabulka 11 - Úloha 8

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 8 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%	F	%
	11	46,2	5	38,5	7	41,2		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%	F	%
	9	36	15	45,5	0	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	6	37,5	7	38,9	5	35,7	6	54,5

Při analýze z hlediska proměnných v *Tabulce 11* je patrné, že u všech je malá procentuální úspěšnost. Je zde ovšem patrné, co se týče jednotlivých tříd, že nejúspěšnější byli nejstarší žáci 10. třídy, i když i oni měli jen zhruba 55% úspěšnost. Toto může podporovat opět myšlenku, že žáci posledního ročníku školy mají nabytou dovednost čtení s porozuměním nejvíce. Je patrné, že úloha, která zahrnuje nutnost dedukce nepřímé odpovědi z textu, byla pro respondenty náročná.

4.5.2 Úloha 9 – stanové městečko

❖ Co je nejdál od tábora?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) - jedna správná odpověď, výběr textu
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat specifické informace a porozumět jim, vysuzování dedukce
Odpověď je v textu uvedena	nepřímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně C	33	55,9
Špatně	26	44,1
A	11	18,6
B	15	25,4
Označeno více odpovědí	-	-

C zámek

- V textu je uvedeno, že ze stanu je vidět přímo na zámek a že k němu vede cesta přes les, údolí a na kopec. Text: „*S kamarády spíme v prostorném stanu, ze kterého vidíme přímo na krásný zámek. Určitě si k němu někdy uděláme výlet – to se musí přejít celý les, projít údolím a vyjít na kopec.*“
- Není tedy explicitně uvedeno, že je zámek nejdál od tábora. Z textu je možné to vyčíst a porovnat i popis pozice dalších možností, kde se nachází řeka a les.

Další možnosti (nesprávné):

A řeka

- V textu je přímo uvedeno, že řeka teče kousek od stanů. Text: „*Uprostřed lesa kousek od stanů teče malá řeka.*“
- V porovnání s cestou k zámku je zřejmé, že řeka je stanům blíže. Je tedy třeba vyčíst tuto informaci z textu.

B les

- V textu je popsána cesta ze stanového městečka na zámek. V rámci toho je uvedeno, že je potřeba k zámku projít přes celý les. Proto odpověď B nemůže být vzhledem k ostatním možnostem správná. Text: „*Stanové městečko je ukryto v přírodě u lesa. ... Určitě si k němu [lesu] někdy uděláme výlet – to se musí přejít celý les.*“
- Je tedy možné informaci také z textu vyčíst, i když není explicitně uvedeno, že je les blíže než zámek.

Úspěšnost v úloze 9 byla vyšší než v předchozí úloze 8. Více jak polovina respondentů, 33 (55,9 %) označila zámek jako místo nejdále od tábora. Další odpovědi byly ale také zastoupeny nemálo často. Možnost A zatrhllo 11 (18,6 %) účastníků testu, podle 15 respondentů (25,4 %) byl nejdále les. Zde si respondenti s nepřímo uvedenou odpovědí poradili lépe.

Tabulka 12 - Úloha 9

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 9 - úspěšnost							
	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
Vzdělávací přístup	F	%	F	%	F	%		
	20	69	5	38,5	7	41,2		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	8	32	24	72,7	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	11	68,8	8	44,4	7	50	7	63,6

Co se týče analýzy dle proměnných, viz *Tabulka 12*, je zde znát, že lépe si s úlohou poradili žáci preferující v komunikaci mluvenou češtinu, byli úspěšní ve zhruba 73 % oproti žákům preferujícím český znakový jazyk, kterým se povedlo správně odpovědět ve 32 %, což je o polovinu méně. Zajímavé také je, že v rámci tříd byli nejméně úspěšní žáci nejmladší, sedmáci se zhruba 69 % úspěšných odpovědí a žáci 10. třídy se zhruba 64 % úspěšných odpovědí. Tato informace tedy nezapadá do představy, že by měli mít starší žáci lepší dovednosti ve čtení s porozuměním. Zde neplatí, že čím vyšší třída, tím vyšší úroveň čtenářské gramotnosti.

4.5.3 Úloha 10 – vaření oběda

❖ Kterou z uvedených činností Petr včera dělal?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) - jedna správná odpověď, výběr textu
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat specifické informace a porozumět jim reprodukce
Odpověď je v textu uvedena	přímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně B	28	48,3
Špatně	31	52,5
A	6	10,3
C	24	41,4
Označeno více odpovědí (B i C)	1	1,7

B Sestavil vaříč.

- Správná odpověď byla uvedena v textu přímo. Respondenti mohli odpověď vyhledat díky vizuálnímu porovnání textu možnosti B a části vyprávění. Text: „Já jsem sestavil vaříč a dal vařit vodu,...“

Další možnosti (nesprávné):

A Umyl nádobí.

- Tato možnost je v textu přímo popřena. Je zde uvedeno, že když Petr sestavil vaříč a dal vařit vodu, nemusel pak už mýt nádobí. Text: „Já jsem sestavil vaříč a dal vařit vodu, a tak jsem potom nemusel mýt nádobí.“

- Díky vizuálnímu porovnávání a postřehnutí záporu mohli respondenti tuto možnost vyloučit.

C Nakrájel brambory a cibuli.

- V textu se objevila i potenciální možnost s krájením brambor a cibulí. V druhé části souvětí se ovšem objevuje informace, že se Petr řízl do prstu. Proto nebylo možné činnost dělat, a tato možnost tedy není správná. Text: „Chtěl jsem ještě pomoci s bramborami a cibulí, ale během škrábání jsem se řízl do prstu.“
- Bylo možné, že respondenti po vizuálním porovnání možnosti C a textu mohli nabýt dojmu, že C je správně. Ovšem pouze při čtení první části výše uvedeného souvětí. Navíc je ze zadání jasné, že je pouze jedna odpověď správná, z výše nabízených tedy není tato možnost správná.

Respondenti byli v této úloze úspěšní z méně než poloviny, pro možnost B se rozhodlo 28 z nich, 48,3 %. Zavádějící pro ně byla možnost C, kterou uvedl skoro stejný počet respondentů, 24 (41,4 %). Tato volba je ovšem nesprávná a teoreticky, stejně jako u volby A, kterou zadrželo 6 respondentů, 10,3 % může naznačovat nepochopení textu. A to právě vzhledem k přímé shodě mezi informací v textu a nabízené možnosti B.

Tabulka 13 - Úloha 10

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 10 - úspěšnost							
	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
Vzdělávací přístup	F	%	F	%	F	%		
	14	48,3	2	15,4	12	70,6		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	10	40	18	54,5	0	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	5	31,3	9	50	4	28,6	10	90,9

V této úloze se nejvíce dařilo žákům vzdělávaným orálním přístupem, správnou odpověď označilo asi 71 % z nich. Signifikantně je zde znát úspěšnost žáků 10. tříd, zhruba 91 % označilo správnou odpověď. Nejméně úspěšní byli z hlediska vzdělávacího přístupu žáci

vzdělávání bilingválně, ti označili možnost B jen v 15,4 % případů. To se také odrazilo ve výsledcích u preferovaného jazyka, kdy žáci preferující český znakový jazyk byli méně úspěšní než žáci preferující mluvenou češtinu.

4.5.4 Úloha 11 – karneval

❖ Kterou masku měl Petr na karnevalu?

Typ úlohy	Úloha s výběrem odpovědi (multiplechoice) - jedna správná odpověď, výběr textu
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat specifické informace a porozumět jim, vysuzování dedukce
Odpověď je v textu uvedena	nepřímo

	Počet řešitelů	%
Neřešilo	-	-
Řešilo	59	100
Správně C	34	57,6
Špatně	31	52,5
A	20	33,9
B	5	8,5
Označeno více odpovědí	-	-

C medvěd

- Správná odpověď je v textu uvedena přímo. Je nutné pracovat s informacemi z více souvětí. Masku medvěda byla navržena jako první. Petr chtěl jít poté za strom, ale nakonec se rozhodl pro první návrh, pro medvěda. Text: „Kamarádi chtěli, abychom se převlékli za medvědy. Potom Tomáš navrhl, že sovy budou lepší. Nakonec si každý připravil něco jiného. Přemýšlel jsem o masce stromu, ale pak jsem se rozhodl pro první návrh kamarádů.“

Další možnosti (nesprávné):

A strom

- O masce stromu Petr potenciálně přemýšlel jako o druhé variantě. Nakonec se ale rozhodl pro variantu první navrhovanou kamarády, pro medvěda. Text: „Přemýšlel jsem o masce stromu, ale pak jsem se rozhodl pro první návrh kamarádů.“
- Tuto možnost mohli respondenti zvažovat na základě výše zmíněného souvětí, ovšem druhá věta správnost varianty „A“ zahrhuje.

B sova

- Možnost karnevalové masky sova byla navržena Tomášem, ale následně zamítnuta s tím, že si každý vybere svou masku. Text: „Potom Tomáš navrhl, že sovy budou lepší. Nakonec si každý připravil něco jiného.“
- Pro nezvolení této varianty mohli respondenti využít strategii vizuálního porovnávání, kdy se ve zmiňovaných větách neobjevuje Petrovo jméno, takže respondenti mohli nabýt dojmu, že masku sovy zvolí Tomáš.

I u této úlohy byla více jak polovina respondentů úspěšných. Variantu „C“ zvolilo 34 (57,6 %) z nich. To znamená, že si poradili s danými informacemi, dali si je do souvislosti a našli správné řešení. Druhá nejčastější odpověď byla „A“ strom. V tomto případě mohli respondenti nabýt dojmu správné odpovědi, protože to byla jediná maska, nad kterou uvažoval přímo v textu jen Petr. Varianta B byla označována minimálně.

Tabulka 14 - Úloha 11

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 11 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	16	55,2	7	53,8	10	58,8		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	13	52	18	54,5	0	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	10	62,5	8	44,4	8	57,1	7	63,6

V této úloze se u proměnných pohybuje úspěšnost většinou přes 50 %, nejsou signifikantní rozdíly mezi vzdělávacími přístupy a preferencemi jazyka. Největší rozdíl je znát u žáků 8. třídy, kteří jako jediní zvládli správně odpovědět pouze ve zhruba 44 %.

Ve třetí části byla úspěšnost průměrně zhruba 51 %. Je možné zde uvést, že ve většině těchto úloh byli nejúspěšnější žáci 10. třídy, v některých úlohách byli společně úspěšní (někde i úspěšnější) žáci 7. třídy. Což je zajímavé, kdy jsou to žáci nejmladší a žáci nejstarší. V této úloze bylo patrné, že některé špatné odpovědi byly zvoleny na základě strategie vizuálního porovnávání, nejvíce to je znát v první Úloze 8. Tři úlohy ze čtyř byly náročnější na prováděný typ operace, jelikož museli žáci vysuzovat odpověď, nebyla explicitně ve vyprávění uvedena.

4.6 ČTVRTÁ ČÁST

Čtvrtá část byla jako jediná věnována čtení s porozuměním v rámci písemné odpovědi na jednotlivé úlohy. V této části respondenti odpovídali celkem na šest otázek. Odpovědi na ně měli vyhledat v letáku o zámku Hluboká nad Vltavou. Podmínkou správné odpovědi bylo napsat nejvýše tři slova. Samozřejmostí byl vzor otázky a odpovědi. Úlohy by bylo možné označit za otevřené úlohy se stručnou odpovědí. V této části byla prověřována dovednost vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim.

Leták můžeme rozdělit do několika oddílů, na které odkazují postupně jednotlivé úlohy. To může účastníkům výzkumného šetření práci usnadnit, pokud si uvědomí, že každá úloha odkazuje k jednomu odstavci. V prvním odstavci je informováno v souvislém textu o historii zámku Hluboká. Prvního odstavce se týká úloha dvanáct a třináct. Druhý oddíl obsahuje popis poznávacích okruhů, ke kterým odkazuje úloha čtrnáct. Třetí pomyslný oddíl obsahuje tabulku s informacemi o vstupném odstupňovaném dle věku. Zde měli vyhledávat respondenti odpověď k úloze patnáct. Předposlední pomyslný oddíl upozorňuje na jazykové možnosti v rámci prohlídky, k tomuto odstavci odkazuje úloha šestnáct. Otevírací doba je posledním pomyslným oddílem letáku, s tímto tématem je spojená úloha sedmnáct.

4.6.1 Úloha 12 – historie zámku

Kdo nechal zámek opravit?

Typ úlohy		otevřená úloha se stručnou odpovědí
Prověření dovednosti Typ prováděné operace		vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim reprodukce
Odpověď je v textu uvedena		přímo

		Počet řešitelů (%)
Neřešilo		1 (1,7 %)
Řešilo		58 (98,3 %)
Správně Schwarzenberg + přijatelné gramaticky správné varianty nebo varianty s ne tak závažnými chybami	Schwarzenbergové, Schwarzenberfové, Schwarzenbergová, Schazenbergové, schwarzenbergove, Schwarzenber, schwarzenbergové, Schwarzengberové, shwarzengové, schwarzenberkové, Schwarbenzové, schwarzenbergovi, Opravil pán Schwarzenberg.; Schwarzenbergovi opravil zámek	48 (81,4 %)
Nepřijatelné varianty kvůli vyššímu počtu slov	nechali ho opravit Schwarzenbergové; Schwarzenbergové. Opravili ji už několik krát; Ale právě Schwarzenbergové nechali zámek několikrát opravit.;	5 (8,5 %)

	Schwarzenbergové nechali zámek několikrát opravit.; schwarzenbergové nechali několikrát opravit	
Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu, nesmyslné	zámek hluboka; 1840-1871; nechal několikrát opravit; z hradce koupil zámku v roce 1561	5 (6,8 %)

Správná odpověď

Schwarzenbergové + varianty

Správná odpověď byla přímo uvedena v prvním odstavci o historii zámku. Text: „*Ale právě Schwarzenbergové nechali zámek několikrát opravit.*“ Bylo tedy možné na základě vizuálního porovnání otázky úlohy a dané věty odpověď vyzjistit.

Další možnosti (nesprávné)

Nepřijatelné zde byly varianty z hlediska počtu slov: Tyto varianty by byly teoreticky možné, správné, ale nesplňovaly kritérium maximálního počtu tří slov. Byly typicky zvolené na základě vizuální podoby a opsání celé věty, nebo velké části z textu v letáku. Text: „*Ale právě Schwarzenbergové nechali zámek několikrát opravit.*“

Nepřijatelné z hlediska obsahu: zámek hluboka; 1840-1871; nechal několikrát opravit; z hradce koupil zámku v roce 1561. Tyto špatné odpovědi vypadají jako náhodně vybrané z prvního odstavce o historii z letáku.

V této úloze byla většina správně zodpovězených odpovědí, přes 81 %. Velikou úspěšnost je možné přikládat základnímu typu prováděné operace, kterou museli čtenáři při odpovídání provést. Šlo o reprodukci, tedy přesný opis textu. Pokud bychom odhlédli od požadavku maximálního počtu slov, byla by potenciální úspěšnost ještě vyšší, 89,8 %. Pouze pět respondentů odpovědělo zcela nesmyslně. Odpovědi, viz výše, byly zcela mimo otázku, zdá se, že byly pouze náhodně vybrané z odstavce. Můžeme pouze spekulovat, jak byla z jejich strany otázka pochopena.

Tabulka 15 - Úloha 12

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 12 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	26	89,7	9	69,2	13	76,5		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	19	76	28	84,8	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	16	100	12	66,7	12	85,7	8	72,7

S přihlédnutím k proměnným dle výše uvedené *Tabulky 15* můžeme vidět, že je rozdíl úspěšnosti v rámci vzdělávacího přístupu a preference jazyka, procentuálně se liší zhruba o 9 %. Přičemž žáci preferující český jazyk jsou lepší. Nejúspěšnější byli žáci vzdělávaní v rámci totální komunikace, úlohu zvládli ze zhruba 90 %. Proměnná třídy nám ukázala, že sedmáci zvládli úlohu ze 100 %, za nimi jsou žáci 9. tříd ze zhruba 86 %, což je již znatelný rozdíl.

Konkrétně úloha 12 z této páté části měla největší úspěšnost. Mohli bychom to přisuzovat úrovni typu prováděné operace při výběru odpovědi, která je základní.

4.6.2 Úloha 13 – historie zámku

Ve kterém roce se dostal zámek do vlastnictví státu?

Typ úlohy		otevřená úloha se stručnou odpovědí
Prověření dovednosti		vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim
Typ prováděné operace		Reprodukce
Odpověď je v textu uvedena		Přímo

		Počet řešitelů (%)
Neřešilo		1 (1,7 %)
Řešilo		58 (98,3 %)
Správně 1947 (+ přijatelné varianty)	1947; V roce 1947; 1947, hradce; 1947 rok;	42 (54,2 %)
Nepřijatelné varianty kvůli vyššímu počtu slov	O zámek přišli definitivně v roce 1947.	1 (1,7 %)
Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu	13 století; Pernštejnové; Anglie; B; 1561; 1840; 1939; 1840-1871 v letech; 1561 šlechtický rod panů z hradce koupil zámek v roce 1561	15 (25,4 %)

Správná odpověď

1947 + varianty

O tom, že se zámek Hluboká dostal do vlastnictví státu v roce 1947, se píše přímo v textu letáku, opět v prvním odstavci o historii zámku. Text: „*O zámek přišli definitivně v roce 1947. Od toho roku je ve vlastnictví státu.*“ V odstavci se vyskytují celkem čtyři letopočty (z toho jedno časové rozmezí). Z kontextu dvou výše zmíněných vět je ovšem patrné, že pouze rok 1947 je ten správný.

Další možnosti (nesprávné):

Nepřijatelné varianty z hlediska počtu slov: O zámek přišli definitivně v roce 1947. Tato varianta by byla teoreticky možná, pokud by nebyla v testu podmínka použití v odpovědi maximálně tří slov. Tato varianta je opět přesný opis textu.

Nepřijatelné z hlediska obsahu: 13 století; Pernštejnové; Anglie; B; 1561; 1840; 1939; 1840-1871 v letech; 1561 šlechtický rod panů z hradce koupil zámek v roce 1561. Tyto odpovědi většinou odpovídají otázce na nějaký letopočet. Působí ovšem jako náhodně vybrané, bez pochopení obsahu otázky. Nejčastější špatně zodpovězený letopočet byl 1561.

Text: „*Významný šlechtický rod pánů z Hradce koupil zámek v roce 1561*.“ Není zde ovšem v kontextu žádná zmínka o převzetí státem.

Celková úspěšnost v této úloze byla opět nadpoloviční, zhruba 54 %. Odpověď se dala vyčíst z textu, bylo možné ji pouze přepsat do odpovědi. Tentokrát byla pouze jedna odpověď, která mohla být správná, pokud by měla maximálně tři slova, protože respondent přepsal celou větu. Text: „*O zámek přišli definitivně v roce 1947*.“ Není z toho tedy jasné, zda správnou odpověď věděl, nebo to byla věta vybraná náhodně.

Zbylé nesprávné odpovědi zapsalo zhruba 25 % respondentů. Odpovědi sestávaly hlavně z dalších letopočtů, ale také z názvů rodů. Odpovědi vyznívají jako náhodně vybrané, kdy většinou respondenti rozuměli, že se otázka týká nějakého času, ale dále už nevěděli. Nejvíce se žáci upnuli k roku 1561. Text: „*Významný šlechtický rod pánů z Hradce koupil zámek v roce 1561*.“

Tabulka 16 - Úloha 13

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 13 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	20	69	11	84,6	11	64,7		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	16	64	25	75,8	0	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	14	87,5	1	61,1	9	64,3	8	72,7

Proměnné ukázaly, že v této úloze byli úspěšnější respondenti vzdělávání bilingválně bikulturním přístupem, zhruba v 85% případech. Což ale nesouhlasí s informací u proměnné preference jazyka, jelikož tam bylo více úspěšných žáků preferujících český jazyk se zhruba 76% úspěšností. A paradoxně byli opět nejúspěšnější žáci nejmladší, ze 7. tříd, tedy zhruba 88 % z nich.

V této úloze byla správná odpověď opět přímo nalezitelná v textu a vzhledem k otázce byl typ prováděné operace při hledání správné odpovědi z těch základních. Úspěšnost vzhledem

k úlohám v této části byla menší, ale podobná úspěšnosti v *Úloze 12*.

4.6.3 Úloha 14 – poznávací okruhy

Na kterém poznávacím okruhu si návštěvníci mohou prohlédnout starobylé hrnce, pánve a váhy?

Typ úlohy		Otevřená úloha se stručnou odpovědí
Prověření dovednosti Typ prováděné operace		Vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim Dedukce, vysuzování
Odpověď je v textu uvedena		nepřímo

		Počet řešitelů (%)
Neřešilo		8 (13,6 %)
Řešilo		51 (86,4 %)
Správně C (+ přijatelné varianty)	C; v kuchyňy, kuchyně, okruh C, u C	34 (66,7 %)
Nepřijatelné varianty kvůli vyššímu počtu slov	Prohlédnete si unikátní ukázkou kuchyně velkého panského domu	1 (2 %)
Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu	Reprezentační pokoj; ve francouzštině a španělštině; C,B; 55 minut; B; Ano, je to trasa B; 1947; nevím; A; seznámit se s vybavením lovecké jídelny; schawzemenbrgové	16 (31,4 %)

Správná odpověď

C + varianty

Správná odpověď není přímo explicitně uvedena tak, jako je položen dotaz. U popisu poznávacího okruhu C není přímo uvedeno, že si návštěvníci prohlédnou starobylé hrnce, pánve a váhy. Je nutné si propojit pojem kuchyně se slovní zásobou, kam právě hrnce, pánve a váhy patří a správnou odpověď si vydedukovat. Text: „C – *prohlédnete si unikátní ukázkou kuchyně ...*“

Další možnosti (nesprávné):

Nepřijatelné varianty z hlediska počtu slov: Text: „*Prohlédnete si unikátní ukázkou kuchyně velkého panského domu.*“ Varianta by byla správná, ovšem respondent opsal skoro celé informace o okruhu C, ale jeho název nenapsal. Otázku tedy zřejmě pochopil, bohužel není odpověď formálně správná.

Nepřijatelné z hlediska obsahu: „reprezentační pokoj; ve francouzštině a španělštině; C,B; 55 minut; B; Ano, je to trasa B; 1947; nevím; A; seznámit se s vybavením lovecké jídelny; schawzemenbrgové“. Tyto odpovědi byly zvoleny chybně. Z odpovědí, které obsahují jiné písmeno okruhu je patrné, že respondent podstatě otázky porozuměl, nepodařilo se mu už vybrat správný okruh. Část těchto odpovědí ovšem působí, jako by respondenti odpovídali na jinou úlohu v části. Objevují se zde totiž odpovědi s letopočtem, názvem rodu, nebo výčet jazyků nabízených v rámci prohlídky.

U této úlohy bylo úspěšných stále více než polovina odpovídajících respondentů, skoro 67 %. Úspěšnost počítáme od těch, kteří na otázku odpověděli. U této úlohy totiž skoro 14 % ze zúčastněných odpověď vůbec nevyplnilo. To nám může zrcadlit obtížnost úlohy. Zároveň zde máme 17 respondentů (33,3 %) s chybnou odpovědí z formálního nebo i obsahového hlediska. Špatné odpovědi z hlediska obsahu učinilo 16 respondentů, zhruba 31 % odpovídajících účastníků. Pokud bychom nezodpovězené zahrnuli do chybných, měli bychom celkově zhruba 49 % neúspěšných odpovědí v této úloze.

Tabulka 17 - Úloha 14

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 14 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	17	58,6	9	69,2	8	47,1		
Preferenze jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	15	60	18	54,5	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	12	75	9	50	8	57,1	6	54,5

V proměnných v *Tabulce 17* se nám ukazuje opět úspěšnost respondentů vzdělávaných bilingválním bikulturním přístupem, zhruba 69 %, filosofií totální komunikace je to o 10 % méně a orálně dokonce o 20 % méně. Zároveň je znát i vyšší úspěšnost žáků preferujících český znakový jazyk. S ohledem na třídu se nám ukazuje markantně vyšší úspěšnost žáků 7. třídy.

4.6.4 Úloha 15 – vstupné

Kolik českých korun zaplatí důchodce za vstupné na poznávací okruh C?

Správná odpověď

50 Kč + varianty

Typ úlohy		otevřená úloha se stručnou odpovědí
Prověření dovednosti		Vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim
Typ prováděné operace		Dedukce, vysuzování, vizuální informace

		(práce s tabulkou), matematické operace
Odpověď v textu je uvedena		Nepřímo

		Počet řešitelů (%)
Neřešilo		3 (5,1 %)
Řešilo		56 (94,9 %)
Celková úspěšnost 50 Kč (+ přijatelné varianty)	50; 50 Kč; 50 Kč; Důchodci stojí 50Kč., 50 Kč 50 %; 50,-; Důchodce zaplatí 50 Kč.	25 (44,6 %)
Nepřijatelné varianty kvůli vyššímu počtu slov	50 % sleva pro důchodce. Vstupenka pro dospělí je 100 Kč. Znamená vstupenka pro důchodce je 50 Kč.; důchodce má 50 % sleva 50 Kč	2 (3,6 %)
Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu	100 až 210; 70 Kč; 100 korun; 100 Kč; 100,-; 100; 240 Kč zaplatí duchodce; 20 Kč; B; 1840-1871; nevím; 210; senioři mají 50 %; senioři mají 50 % slevu; dopelí 50,- děti 35,- studenti (18-26) let 35,- nají 50 % slevu; 8,5; C; 150 Kč	29 (51,8 %)

Správná odpověď

50 Kč + varianty

Správnou odpověď nebylo možné vyčíst z textu. Bylo nutné, aby respondent pracoval s informacemi v tabulce pod čarou a s využitím matematických dovedností se dobral odpovědi. Částka není v textu přímo uvedena. U tabulky je uvedený nadpis „Vstupné“. Je tedy patrné, že tabulka níže pod nadpisem se bude týkat právě *Úlohy 15*. V tabulce je nutné se zorientovat ve správné řádce okruhu „C“ a najít si odpovídající věk, který má obvykle „důchodce“. Respondent tedy musí vědět, že důchodce je označení pro dospělého a také pracovat s dodatkovou informací s hvězdičkou, kde je pod synonymem

„senior“ uvedena informace o slevě 50 %. Následně musí ještě vypočítat, kolik je 50 % z plné částky 100 Kč. I když je tedy můžeme považovat spočítání poloviny ze 100 Kč jako jednoduchou, respondent musí k tomuto kroku dojít skrze další operace. Dobrat se správné odpovědi chce vskutku komplexní dovednosti.

Text: „Vstupné:

okruh	<u>dospělí*</u>
<u>C</u>	100 Kč

*senioři mají 50 % slevu

Další možnosti (nesprávné):

Nepřijatelné varianty z hlediska počtu slov: „50 % sleva pro důchodce. Vstupenka pro dospělí je 100 Kč. Znamená vstupenka pro důchodce je 50 Kč; Důchodce zaplatí 50 Kč.“ Obě dvě odpovědi jsou formálně správné. První odpověď není pouze výsledkem, ale respondent vypsál celý proces řešení úkolu. Druhá odpověď by byla také správně, ovšem respondent odpověděl celou větou, která obsahovala více než tři slova. Můžeme ale s jistotou říci, že oba dva na správnou odpověď přišli.

Nepřijatelné z hlediska obsahu: 100 až 210; 70 Kč; 100 korun; 100 Kč; 100,-; 100; 240 zaplatí duchodce; 20 Kč; B; 1840-1871; nevím; 210; senioři mají 50 %; senioři mají 50 % slevu; dopelí 50,- děti 35,. studenti (18-26) let 35,- nají 50 % slevu; 8,5; C; 150 Kč. Takto nepřijatelné odpovědi můžeme rozdělit na ty, které zmiňují zcela jiné informace než částku, jsou to buď letopočty nebo názvy okruhů. Zdá se, že takto odpovídající respondenti vůbec neporozuměli otázce. Více odpovědí se již vztahuje k nějaké částce. V některých případech se jedná o částku pro dospělé, kdy není zahrnuta sleva pro důchodce, tedy plných 100 Kč. Jinde jsou to částky z jiných buněk tabulky nebo částky, které nejsou nikde zapsané (respondent se nejspíš dopočítal špatného výsledku). V neposlední řadě jsou zde i odpovědi pouze s informací o 50% slevě pro důchodce bez výsledné částky. Můžeme tedy předpokládat, že respondenti zmiňující výše vypsané odpovědi minimálně porozuměli tomu, že otázka se týká ceny nějakého vstupného.

Úloha 15 byla zatím nejméně úspěšná, co se týče procentuálního zastoupení správných odpovědí čtvrté části. Správně napsalo odpověď 25 účastníků, zhruba 45 %. Nejenže 3 respondenti se rozhodli úlohů zanechat bez odpovědi, 29 (cca 52 %) odpovídajících

respondentů odpovědělo obsahově chybně. Tuto chybovost bychom mohli přisoudit náročnému typu prováděné operace při hledání správné odpovědi.

Tabulka 18 - Úloha 15

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 15 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	12	41,4	9	69,2	4	23,5		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	10	40	15	42,4	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	9	56,3	4	22,2	4	28,6	8	72,7

Z pohledu proměnných je viditelný v *Tabulce 18* opět matoucí jev v úspěšnosti, kdy jsou z hlediska vzdělávacího přístupu s velkým náskokem úspěšnější žáci bilingválního vzdělávání, se zhruba 69 %. Z hlediska preference jazyka jsou to ovšem žáci preferující češtinu, i když už s minimálním náskokem 2 % od žáků preferujících v komunikaci český znakový jazyk. Teoreticky bychom mohli předpokládat, že úspěšnost z pohledu tříd bude úměrně stoupat i vzhledem k zakomponování matematických počtů do úlohy. To ovšem potvrdit nemůžeme, jelikož byli sice nejúspěšnější žáci nejvyšší 10. třídy (73 % správně), za nimi jsou ovšem žáci 7. tříd s 56% úspěšností. Žáci 8. a 9. tříd nebyli úspěšní ani z jedné třetiny.

4.6.5 Úloha 16 – jazykové verze prohlídky

Ve kterých cizích jazycích probíhají prohlídky zámku?

Správná odpověď – v angličtině, francouzštině, španělštině + přijatelné varianty

Typ úlohy		otevřená úloha se stručnou odpovědí
Prověření dovednosti Typ prováděné operace		vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim porovnávání,
Odpověď v textu je uvedena		Přímo

		Počet řešitelů (%)
Neřešilo		3 (5,1%)
Řešilo		56 (94,9 %)
Celková úspěšnost V angličtině, francouzštině a španělštině (+ přijatelné varianty)	angličtina, francouzština a španělština; Angličtině, francouzštině, španělštině; ANGLIČTINA, FRANCOUZŠTINA, ŠPANĚLŠTINA; AJ,FJ,ŠJ; v angličteně, Španelštině a Fransoužtine;	10 (17,9 %)
Nepřijatelné varianty kvůli vyššímu počtu slov	V angličtině. A okruh A francoučtina a španělština.; angličtině 20 kč, francouzštině, španělštině	2 (3,6 %)
Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu	Anglicky; Angličky, podle Angličtiny;anglického;angličtině; Angličtina.; angličtině; anglického;	44 (78,6 %)

	<p>ANGLIČTINE...20KČ; Angličtině; angličtine; NĚMČINA, RUŠTINA, ANGLIČTINA, FRANCOUŠTINA, ŠPANĚLŠTINA.; ruštine, němčina, angličtina, francouzština, španělština; NĚMČINA, RUŠTINA, AJ, FRANCOUZŠTINA, ŠPANĚLŠTINA; Ruščina, Francouština, Němcina, Angličtina, španělština; ruštině, němčině, angličtině, francouzštině a španělštině; němčcina v ruštině francouzštině a španělštině angličtině; Ruština, Němčina; ruština, němčina; v ruštině a němčině; ruština a němčina; V ruštině a v němčině; Ruštině a Němčině; 3; francou. a špaňěl.; ve francouzštině a španělštině; francouzštině a španělštině; francóstina a španělština; B; 13. století; cela svět; 5; 6 jazyky; ruštině, angličtině, němčině; ruštině a němčině a angličtině; nevím; V RUŠTINĚ, NĚMČINĚ, FRANCOUZŠTINĚ; 20; Nabizime také prohlídku zámku v angličtině za příplatek 20 Kč.; Rusko, Německo, Španělsko, Francie; v ruštině, němčině, v angličtině, ve francouzštině; Francouština, Němcina, Angličtina, španělština; ruštině, němčině angličtině francouzštině; v ruštině, němčině, v angličtině, ve francouzštině; 1840-1871;</p>	
--	---	--

Správná varianta – v angličtině, ve francouzštině, ve španělštině + přijatelné varianty

Správnou odpověď bylo možné vyčíst z textu. V daném odstavci se objevují přímo názvy různých jazyků, proto mohl na první pohled respondent nejprve odhadnout, že zde najde

odpověď na *Úlohu 16*. Bylo nutné, aby respondent pracoval s informacemi v odstavci o nabídce informací v různých jazycích. V textu se přímo píše o „*prohlídce zámku v angličtině*“ a „*prohlídka ve francouzštině a španělštině*“. Je zde tedy možné využít metodu vizuálního porovnávání, kdy slovní spojení z otázky vyhledá žák v textu.

Text: „Nabízíme také prohlídku zámku v angličtině ...“ „Na okruhu A je navíc možné absolvovat prohlídku ve francouzštině a španělštině.“

Další možnosti (nesprávné):

Nepřijatelné varianty z hlediska počtu slov: „*V angličtině. A okruh A francouština a španělština.; angličtině 20 Kč, francouzštině, španělštině*“. Obě dvě odpovědi jsou formálně správné. Oba respondenti pouze přidali jednu nepotřebnou informaci, čímž překročili maximální počet slov. Je zde ovšem patrné, že znali správnou odpověď.

Nepřijatelné z hlediska obsahu: „*Anglicky; Angličky, podle Angličtiny;anglického;angličtině; Angličtina.; angličtině; anglického; ANGLIČTINE...20KČ; Angličtině; angličtine; NĚMČINA, RUŠTINA, ANGLIČTINA, FRANCUŠTINA, ŠPANĚLŠTINA.; ruštine, němčina, angličtina, francouzština, španělština; NĚMČINA, RUŠTINA, AJ, FRANCOUZŠTINA, ŠPANĚLŠTINA; Ruščina, Francouština, Němcina, Angličtina, španělština; ruštině, němčině, angličtině, francouzštině a španělštině; němčina v ruštině francouzštině a španělštině angličtině; Ruština, Němcina; ruština, němčina; v ruštině a němčině; ruština a němčina; V ruštině a v němčině; Ruštině a Němcině; 3; francou. a špaňěl.; ve francouzštině a španělštině; francouzštině a španělštině; francóstina a španělština; B; 13. století; cela svět; 5; 6 jazyky; ruštině, angličtině, němčině; ruštině a němčině a angličtině; nevím; V RUŠTINĚ, NĚMČINĚ, FRANCOUZŠTINĚ; 20; Nabizime také prohlídku zámku v angličtině za příplatek 20 Kč.; Rusko, Německo, Španělsko, Franice; v ruštině, němčině, v angličtině, ve francouzštině; Francouština, Němcina, Angličtina, španělština; ruštině, němčině angličtině francouzštině; v ruštině, němčině, v angličtině, ve francouzštině; 1840-1871“.*

Minimální počet obsahově chybných odpovědí se vůbec netýká dané otázky. Pak jsou zde odpovědi napsané pouze číslicí, což také není požadovaná odpověď. Většina obsahově chybných odpovědí byla o vypsání určitých jazykových variant z daného dostavce. Respondenti vypsali určitou kombinace jazyků, které nebyli správné. Respondenti tedy porozuměli podstatě otázky, jen nenašli správnou odpověď.

Úloha 16 byla, co se týče úspěšnosti, velmi slabá. Opravdu správných odpovědí (formálně i obsahově) bylo pouze zhruba 18 %. I kdybychom přimhouřili oči a započítali bychom i odpovědi nesprávné pouze po formální stránce, signifikantně by to úspěšnost nezvedlo. I přesto, že šlo najít odpověď přímo v textu, bylo pro asi 79 % respondentů nemožné najít správnou odpověď. Neúspěch je možné dle našeho názoru připsat nutnosti propojit informace z několika vět v daném odstavci. Zároveň bylo v letáku v odstavci uvedeno o několik jazyků více v podobném kontextu, což mohlo žáky zmást.

Tabulka 19 - Úloha 16

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 16 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILl (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	6	20,7	0	0	3	17,6		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	2	8	7	21,2	0	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	2	12,5	1	5,6	2	14,3	4	36,4

Pokud bychom se zaměřili na úspěšnost z pohledu proměnných v *Tabulce 19*, u této úlohy je patrný zjevný nepoměr správných odpovědí u žáků preferujících český znakový jazyk a těch preferujících český jazyk. Ovšem i úspěšnější respondenti preferující český jazyk správně odpověděli pouze z 21 %. Větší neúspěch preferujících český znakový jazyk také koreluje s výsledky kategorie vzdělávacího přístupu, kdy žáci vzdělávající se bilingválně nemají ani jednoho úspěšného zástupce. Z hlediska třídy jsou signifikantně úspěšnější žáci poslední 10. třídy (zhruba 37 %).

4.6.6 Úloha 17 – otevírací doba

V kolik hodin nejpozději si v únoru můžete koupit vstupenku na zámek?

Správná odpověď – V 15:30 + přijatelné varianty

Typ úlohy		otevřená úloha se stručnou odpovědí
Prověření dovednosti Typ prováděné operace		Vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim Dedukce, vysouzení, časová posloupnost, orientace v digitálních hodinách
Odpověď je v textu uvedena		nepřímo

		Počet řešitelů (%)
Neřešilo		7 (11,9 %)
Řešilo		52 (88,1 %)
Celková úspěšnost v 15:30 (+ přijatelné varianty)	15:30; Nejpozději v 15:30.; Nejpozději je 15:30.;půl 4	14 (26,9 %)
Nepřijatelné varianty kvůli vyššímu počtu slov		0 (0 %)

Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu	9 až 16 00; 9.00-16.00; 9:00-16:00; 9:00-16:00 hod; 9:00 až 16:00; 15:00; v 15:00; 9:00-17:00h; v 9 hod.; 16:30; 20 Kč; listopad-březen; půl hodiny před koncem; PŮL HODINY PŘED KONCEM; nevim; 16:00; a; 17:00; 17:00, únoru neplatí; 17:00-9:00 KVĚTEN, ČERVEN; listopad-březen - 9:00-16:00; Pokud koupím tracu C, tak nejpozději v 15:25; gotiki; červenec, srpen 9:00-17:00	38 (73,1 %)
---	--	-------------

Správná varianta – v 15:30 + přijatelné varianty

K nalezení správné odpovědi bylo potřeba, aby respondent vysoudil v textu implicitně vyjádřenou odpověď. Bylo nutné, aby žáci k zodpovězení využili vlastní všeobecné znalosti o měsících v roce, jejich posloupnosti a ve znalosti digitálních hodin. Tato úloha také vyjadřuje velmi komplexní dovednosti. Je potřeba dát do souvislostí několik informací. Žák také musí pracovat s předchozími znalostmi a zkušenostmi.

Text:

Otevírací doba: listopad-březen → 9:00-16:00

Pokladna se zavírá půl hodiny před koncem otevírací doby. Zámek je otevřený celoročně denně mimo pondělí a mimo 24. a 25. 12.

Další možnosti (nesprávné):

Nepřijatelné varianty z hlediska obsahu slov: 9 až 16 00; 9.00-16.00; 9:00-16:00; 9:00-16:00 hod; 9:00 až 16:00; 15:00; v 15:00; 9:00-17:00h; v 9 hod.; 16:30; 20 Kč; listopad-březen; půl hodiny před koncem; PŮL HODINY PŘED KONCEM; nevim; 16:00; a; 17:00; 17:00, únoru neplatí; 17:00-9:00 KVĚTEN, ČERVEN; listopad-březen - 9:00-16:00; Pokud koupím tracu C, tak nejpozději v 15:25; gotiki; červenec, srpen 9:00-17:00. Většina odpovědí, i když nejsou obsahově správně, tak se týkají nějakého časového úseku. 2 respondenti pouze opsali informace o tom, že pokladna zavírá půl hodiny před koncem.

Nejpočetnější chybná odpověď byla „9:00-16:00“ a její varianty. Tak odpovědělo 12 účastníků. Je tedy znát, že byli schopní vysoudit, že měsíc únor patří mezi listopad a březen. Už ovšem nedokončili úkol dle informace o dřívějším zavírání pokladny.

Celková úspěšnost žáků byla zhruba 27 %, což je někde je někde uprostřed, když pohlédneme na celou čtvrtou část. Ani třetinovou úspěšnost můžeme přičítat znovu nárokům, které *Úloha 17* kladla na komplexní dovednosti respondentů. Opět byl navíc větší počet žáků (7), kteří úlohu vůbec neřešili. Cca 62 % (38 účastníků) odpovědělo obsahově chybně. Většina chybných odpovědí ale souvisela nějakým způsobem s časem, kterého se týkala. 12 respondentů (23 %) správně úlohu řešilo, zjistili otevírací dobu měsíce února, ovšem již nedokončili zadaný úkol.

Tabulka 20 - Úloha 17

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 17 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	9	31	3	23,1	2	11,8		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	5	20	9	27,3	0	0		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	6	37,5	3	16,7	2	14,3	3	27,3

V *Tabulce 20* nalezneme úspěšnost v rámci proměnných – vzdělávacího přístupu, preference jazyka a třídy. Nejméně úspěšní byli žáci vzdělávaní orálním přístupem, pouze asi 12 % z nich napsalo správnou odpověď. Nejúspěšnější zde byli žáci vzdělávaní filozofií totální komunikace, správně odpovědělo 9 žáků (31 %). Více správných odpovědí označili žáci preferující v komunikaci český jazyk, asi 27 % než žáci preferující znakový jazyk. Těch byla úspěšná pouze pětina. V této úloze z hlediska věku nejčastěji správnou odpověď napsali žáci 7. tříd – skoro 38 % z nich. Pak následují žáci 10. tříd s 27 % úspěšných odpovědí. Osmáci a devátáci více zaostávají, úspěšní byli okolo 15 %.

Když bychom zkusili nahlédnout na čtvrtou část jako celek, ve které žáci na šest otázek odpovídali vlastními slovy, byla úspěšnost části zhruba 47 %. V této části se objevilo více respondentů, kteří na některé úlohy vůbec neodpověděli. Nejčastě pokud se jednalo o úlohu s komplikovaným řešením. Celkově je vidět, že úměrně s náročností klesá úspěšnost respondentů. Vyšší úspěšnost je u úloh, které vyžadují pouhou reprodukci a odpověď je v textu explicitně uvedena. Nelze říci, že by byl velký rozdíl v úspěšnosti mezi žáky preferujícími český jazyk a český znakový jazyk. Kolísá také úspěšnost v úlohách mezi vzdělávacími přístupy. Co se týče věku, paradoxně nejúspěšnější byli v těchto úlohách žáci 7. tříd – ve čtyřech úlohách. Ve zbylých dvou byli úspěšnější žáci 10. tříd. 3 respondentům se podařilo v části odpovědět se stoprocentní úspěšností. Naopak 7 odpověděli na všechny úlohy chybně. V 10 případech se opakovat kombinace správných/chybných odpovědí, první 4 úlohy byly správné, poslední 2 chybné. Je zde tedy opět znát, že s úměrně s obtížností roste chybovost.

4.7 PÁTÁ ČÁST

Pátá část, poslední, měla prověřit u respondentů dovednost vyhledání a shromáždění informace z více krátkých textů a porozumění jim. Tato dovednost je zde testována prostřednictvím přiřazovacích úloh. Tyto úlohy jsou založeny na porozumění textu, ale také kladou důraz na propojení a kombinování několika informací. Respondentům jsou předloženy inzeráty – nabídka brigády, a popis poptávky brigády od jednotlivých osob. Nejprve jsou uvedeny informace o pěti lidech, kteří hledají letní brigádu. Následuje nabídka brigád s jejich krátkým popisem. Úkolem respondentů je přiřadit každému člověku jednu nabízenou brigádu. Po zodpovězení zůstanou dvě nabízené brigády nepřirazené. Zde vzorová možnost chybí.

U popisu každého člověka se dozvíme, na jakou část prázdnin hledá brigádu. Každý má jiné časové možnosti – jeden určený celý měsíc, více než 14 dní v daném měsíci, ne více než 14 dní v určitém měsíci. Někde je specifikováno přímo, jakou polovinu měsíce. Druhá zásadní informace je, zda chce osoba pracovat spíše venku, nebo vevnitř (tato informace není často explicitně uvedena). Tato forma zadání je velmi komplikovaná, protože se po účastníkovi žádá, aby byl schopný pracovat s několika údaji a dovedl je zkombinovat. Může to být velký nápor na pracovní paměť a pozornost.

Představení každé brigády pak souvisí s předchozími informacemi. Každá brigáda je nabízena na určitý časový úsek prázdnin, které korespondují s poptávkou. Zároveň s popisem povahy brigády by mělo být zjevné, zda bude práce probíhat venku nebo uvnitř.

Dle povahy a obtížnosti páté části bychom ji mohli označit za tu nejobtížnější. To znamená, že se úkoly od začátku testu ztěžují. Zde musí respondent porozumět nejen textu úlohy, představení jednotlivých osob i nabídky brigád, ale také musí umět kombinovat možnosti mezi sebou. Část klade také větší nároky na pracovní paměť respondentů. Náročnost stoupá také s časem, který již respondenti strávili vyplňováním celého testového materiálu. Minimálně pozornost může již klesat. Ovšem jako u zbývajících částí je u každé úlohy možná pouze jedna odpověď, komplikuje to ovšem více nabízených kombinací.

4.7.1 Úloha 18 – brigáda pro Pavla

Pavel si chce koupit nový mobil, proto si hledá na srpen brigádu. Celý červenec je na prázdninách u babičky na vesnici, proto hledá práci někde uvnitř, kde nebude svítit sluníčko. Nechce pracovat déle než 14 dnů.

Správná odpověď - F

Typ úlohy	Přířazovací úloha
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat a shromáždit informaci z více krátkých textů a porozumět jim Vytváření souvislostí, příčina a následek, porovnávání, vysuzování
Odpověď je v textu uvedena	přímo

	Počet řešitelů (%)
Neřešilo	1 (%)
Řešilo	58 (%)
Celková úspěšnost Odpověď F správná	26 (%)
Odpověď A	7 (%)

Odpověď B	9 (%)
Odpověď C	0 (%)
Odpověď D	8 (%)
Odpověď E	6 (%)
Odpověď G	1 (%)
Vyplněno více možností	1 (%)

Správná varianta – F

Text: „Nebojíš se úklidu kanceláří? Pak u nás najdeš práci prvních 14 dní v červenci, nebo v srpnu.“

Pro správnou odpověď bylo nutné, aby respondent zkombinoval údaje o prostorech a termínu brigády. Bylo také potřeba, aby respondent věděl, že úklid v kancelářích znamená práci uvnitř, měl tuto znalost a zkušenost. O čase a měsíci brigády je možné číst v textu přímo.

Další možnosti (nesprávné):

A

U této odpovědi by souhlasila možnost práce uvnitř: „Můžeš sbírat nádoby ve venkovní zahradce nebo pomáhat v kuchyni.“ S Pavlovou představou se ovšem neshoduje termín. „Hledáš práci na 14 dnů v červenci?“ Přesto byla tato možnost v menší míře označována. Může být zavádějící, že ač hledá Pavel brigádu na měsíc srpen, i slovo červenec se v popisu objevuje. „Celý červenec je na prázdninách na venkově u babičky.“

B

Zde byla také shoda s prací uvnitř: „Hledáme brigádníka do skladu sportovních potřeb.“ Opět se neshodoval měsíc: „Pracovat můžeš v červenci ...“ I když důvod výběru může být na základě vizuálního srovnávání shodný s výběrem odpovědi A.

D

Shodu najdeme u práce ve vnitřním prostředí: „...s programem v dětské herně v obchodním centru.“ Zde by došlo ke shodě i z hlediska měsíce srpna: „Máš zájem pracovat celý srpen?“ V rozporu je časové rozpětí, kdy je zde brigáda nabízena na celý měsíc. Tato část informace mohla tedy 9 respondentům vizuálně utéct, nebo nemuseli rozpětí porozumět, a proto mohli zvolit tuto možnost.

E

Popis srovnání požadované brigády a nabídky D je velmi podobný. Opět se zde jedná také o práci ve vnitřním prostředí: „...Náš penzion..., kdo pomůže s úklidem pokojů.“ Měsíc také souhlasí: „Hledáš brigádu na celý srpen?“ Opět nesouhlasí časové rozpětí. Počet chybných odpovědí, 6, je také podobný počtu chybných odpovědí možnosti D. Opět to tedy může souviset s vizuálním porovnáváním na základě měsíce.

G

Zásadní informace, která měla přivést respondenty na zamítnutí této odpovědi je prostředí brigády, kde se explicitně uvádí, že: „...být celý den venku?“ Sbírej s námi jahody ...“ Měsíc i časové rozpětí pak souhlasí. Ovšem je znát, že informace o prostředí byla jedním z pilířů označení odpovědi, jelikož tuto možnost zvolil pouze 1 respondent.

Úloha 18 je z těch úspěšnějších, kdy z 58 řešitelů 26 (cca 45 %), skoro tedy polovina, našla Pavlovi správnou brigádu dle jeho požadavků. Z chybných odpovědí je zřejmé, že neporozumění, které vedlo ke špatné odpovědi, souvisí hlavně s termínem brigády – měsícem a časovým rozmězem. Pouze 1 respondent označil odpověď, která odkazuje na venkovní prostředí. Zbylé chybné odpovědi odpovídají práci uvnitř.

Tabulka 21 - Úloha 18

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 18 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	10	34,5	10	76,9	6	35,3		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	11	44	14	42,4	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	7	43,8	5	27,8	8	57,1	6	54,5

Pokud budeme úlohu interpretovat na základě kategorických proměnných, úspěšnost dle preference jazyka byla téměř shodná, přes 40 %. U vzdělávacího přístupu je zde zásadní rozdíl u bilingválního vzdělávání, kdy je úspěšnost skoro 77%, což jsou více než 2/3 respondentů vzdělávaných tímto přístupem. Tento úspěch je signifikantní, ovšem je třeba k němu přistupovat s vědomím, že v rámci jedné školy měli všichni respondenti u této úlohy a dalších úloh poslední části stejné odpovědi a všechny byly správné. Což je vzhledem k tomu, jak u jiných částí a úloh byli zcela nejednotní a jak náročná je tato část (nehledě na to, jaký je kladen požadavek na pozornost a paměť, když jde o poslední část celého testu) poněkud nepravděpodobné.

4.7.2 Úloha 19 – brigáda pro Simonu

Simona je celý srpen u moře, ale v červenci si chce vydělat nějaké peníze. Hledá práci venku a chce pracovat déle než 14 dnů.

Správná odpověď – C

Typ úlohy	Přiřazovací úloha
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat a shromáždit informaci z více krátkých textů a porozumět jim Vytváření souvislostí, příčina a následek, porovnávání, vysuzování

Odpověď je v textu uvedena	přímo
----------------------------	-------

	Počet řešitelů 59 (%)
Neřešilo	1 (%)
Řešilo	58(%)
Celková úspěšnost	
Odpověď C správná	38 (65,5 %)
Odpověď A	7 (12,1 %)
Odpověď B	4 (6,9 %)
Odpověď D	0
Odpověď E	2 (3,4 %)
Odpověď F	2 (3,4 %)
Odpověď G	4 (6,9 %)
Vyplněno více možností	2 (3,4 %)

Správná varianta -C

Text: „Chceš si v létě vydělat a strávit celý den venku? Tak přijď k nám sbírat ovoce! Sbírat můžeš celý červenec nebo jen prvních 14 dní.

Pokud respondenti vzali v potaz všechny požadavky na brigádu, byla tato varianta C jediná možná. Prostory brigády byly vepsány explicitně, stejně tak měsíc byl uveden pouze ten požadovaný. Možné délky brigády byly 2, jedna z nich požadovaná. Tato možnost byla vcelku dobře vyzjistitelná.

Další možnosti (nesprávné):

A červenec – venku i uvnitř – jen 14 dní

Tato varianta by odpovídala měsíci i prostředí konání. Matoucí může být možnost práce venku i uvnitř. Doba konání brigády je ovšem chybná, tato informace je zmíněná hned v úvodu inzerátu, měla by být tedy vodítkem. Respondent musí ovšem vědět, v jakém prostředí se sbírá nádoby a pomáhá v kuchyni. Je potřeba, aby porozuměl a uměl vysoudit, že je zde vnitřní i venkovní varianta.

B červenec – uvnitř – celý měsíc i prvních 14 dní

Tato možnost by byla správná, pokud by se brigáda konala venku. „Hledáme brigádníka do skladu sportovních potřeb.“ Po porozumění, že sklad je uzavřené prostředí, je zřejmé, že možnost je nesprávná. Ostatní požadavky by odpovídaly.

D srpen – uvnitř – celý měsíc

V tomto případě se nespojuje ani jeden požadavek. Respondenti museli vědět, že se brigáda v obchodním domě odehrává uvnitř, to není explicitně uvedeno. Je zde ovšem daný jiný měsíc, než který si přála Simona. „Máš zájem pracovat celý srpen?“ Už z této přímé informace mohl účastník testování vyčíst, že možnost nelze propojit se Simoninou poptávkou.

E srpen – uvnitř i venku – celý měsíc

Podobně jako u brigády D probíhá i brigáda E v měsíci srpnu, v tomto případě je tato informace explicitně uvedena v první větě inzerátu. Proto, pokud došlo k porozumění, mohli respondenti tuto možnost hned zavrhnout. Jinak je zde opět nutné porozumět prostředí brigády, kde není přímo uvedeno, kdy je brigáda uvnitř a kdy venku. Ale ovšemže se to dá vyčíst z povahy brigády – práce na zahradě a úklid pokojů.

F červenec nebo srpen – uvnitř – prvních 14 dní

Zde je nutné porovnat dobu brigády a prostředí u požadavků Simony. Tyto dvě informace s nabídkou nesouhlasí. Je nutné opět vyvodit, že úklid kanceláří je práce uvnitř, tzn., že to není správná možnost. Doba 14 dnů trvání brigády je zde vypsána přímo, tak lze tedy tuto variantu vyřadit.

G červenec nebo srpen – venku – prvních 14 dní

Poslední nesprávné propojení brigády a Simony poptávky opět souviselo s porovnáním 3 informací. Všechny jsou v inzerátu napsány explicitně, bylo tedy nutné porovnat přímo uvedené informace, kdy souhlasily 2 kategorie, nesouhlasila kategorie trvání brigády – 14 dní, Simona požadovala celý měsíc. I přes přímé uvedení informací tuto možnost zvolili 4 respondenti. Je možné, že v této situaci došli k porovnávání izolovaných slovních spojení, protože v Simonině poptávce je uvedeno slovní spojení „déle než 14 dnů“. Neobjevuje se zde slovo „měsíc“. I když to byly dvě možnosti délky brigády.

V tomto případě, u *Úlohy 19* byla úspěšnost u těch, kteří odpověď vyplnili, nadpoloviční, tedy zhruba 66 %. I v tomto případě mohlo docházet k vizuálnímu porovnávání informací bez přesného porozumění poptávky i nabídek. Pokud respondenti chybovali, stávalo se nejčastěji u nabídky, která nesouhlasila s trváním brigády (součtem zhruba 22 %), ale také pokud nebyl explicitně použit pojem venku/uvnitř, ale respondent musel tuto skutečnost vysoudit z povahy brigády. Je nutné také zdůraznit, že stejně jako u dalších úloh této povahy je možné, že k chybnému přiřazení došlo ve chvíli, kdy správná odpověď byla přiřazena již k jiné úloze. Pro respondenta tedy nemusela být již teoreticky možná.

Tabulka 22 - Úloha 19

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 19 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	15	51,7	11	84,6	12	70,6		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	16	64	21	63,6	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	12	75	1 0	55,6	9	64,3	7	63,6

U preference jazyka byla úspěšnost víceméně shodná, v rámci vzdělávacího přístupu vystupuje výše bilingvální přístup, kdy byla úspěšnost zhruba 85 %, následuje orální přístup s cca 71% úspěšností, poté filosofie totální komunikace se zhruba 52% úspěšností.

V kategorii třídy bychom mohli vyzvednout 7. třídu se 75 % úspěšných, zhruba o 10 % níže byli žáci 8. a 10. třídy. Nejméně úspěšní, ač nadpolovičně (z cca 56 %) byli respondenti z 8. třídy.

4.7.3 Úloha 20 – brigáda pro Josefa

Josef chce mít v červenci volno, ale na srpen si hledá brigádu. Chce pracovat celý měsíc venku na čerstvém vzduchu.

Správná odpověď – E

Typ úlohy	Přířazovací úloha
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat a shromáždit informaci z více krátkých textů a porozumět jim Vytváření souvislostí, příčina a následek, porovnávání, vysuzování
Odpověď je v textu uvedena	přímo

	Počet řešitelů 59 (%)
Neřešilo	0
Řešilo	59 (%)
Celková úspěšnost	
Odpověď E správná	34 (57,6 %)
Odpověď A	2 (3,4 %)
Odpověď B	2(3,4 %)
Odpověď C	5 (8,5 %)
Odpověď D	6 (10,2 %)
Odpověď F	3 (5,1 %)
Odpověď G	7 (11,9 %)
Vyplněno více možností	0

Správná varianta - E

Text: „Hledáš brigádu na celý srpen? Náš penzion hledá pomocníka pro práce na zahradě. Dále hledáme někoho, kdo pomůže s úklidem pokojů.“

Tato varianta odpovídala poptávce po brigádě venku (práce na zahradě) i z hlediska měsíce srpna i doby trvání. V tomto případě museli respondenti vysoudit z povahy brigády, že se jedná o práci venku. Inzerát nabízel 2 možnosti prostředí brigády, tedy i tu vnitřní (úklid pokojů), ale opět bylo potřeba, aby byli účastníci schopní informaci vyčíst z textu. Správnou odpověď označilo 34 respondentů, tedy asi 58 %, opět přes polovinu.

Další možnosti (nesprávné):

A červenec – venku i uvnitř – jen 14 dní

Tuto variantu přiřadili pouze 2 respondenti (3,4 %). V tomto případě nesouhlasí 2 proměnné - měsíc brigády a doba trvání. Obě informace jsou přítomné explicitně.

B červenec – uvnitř – celý měsíc i prvních 14 dní

Tuto odpověď opět označili 2 respondenti. Zde při vyvození nesprávné možnosti pro tuto úlohu bylo nutné vyvodit, že brigáda ve skladu probíhá uvnitř, proto není pro Josefa žádoucí. Ostatní informace jsou v inzerátu uvedeny přímo. Měsíc červenec v tomto případě nebyla správná odpověď.

C červenec – venku – celý měsíc nebo prvních 14 dní

Tato odpověď byla zastoupena sice také málo, ale už častěji než předchozí chybné, 5 respondenty (8,5 %). Příhodně je zde přímo označena doba trvání celý měsíc, také je zde přímo uvedeno, že: „...strávit celý den venku?“ Neodpovídal měsíci, kdy se tato brigáda měla odehrávat v červenci.

D srpen – uvnitř – celý měsíc

Respondenti touto odpovědí nejspíše reagovali na nabídku brigády na celý měsíc srpen, což Josef poptával. V rámci párování již ale není správné propojení, pokud brigáda probíhá uvnitř. Explicitní informace o tom, že brigáda probíhá uvnitř není v popisu uvedena, respondenti tedy musí umět vysoudit ze své zkušenosti, že obchodní centrum je uzavřené

prostor, tudíž dětská herna v něm bude také uvnitř. To mohl být kámen úrazu výběru u 6 respondentů (10,2 %).

F červenec nebo srpen – uvnitř – prvních 14 dní

Odpověď A, B, ale i F byly nejméně volené. V tomto případě byla s poptávkou Josefa shodná pouze jedna proměnná, a to měsíc konání brigády. Ostatní se neshodovaly. Opět byla informace o prostředí kanceláře popsána implicitně a respondenti museli dojít k tomu, že úklid kanceláří je práce uvnitř, sami z vlastní zkušenosti a znalosti o světě.

G červenec nebo srpen – venku – prvních 14 dní

Chybná odpověď byla mezi ostatními nesprávnými volena nejčastěji, zaškrtno ji 7 respondentů (zhruba 12 %). V této nabídce se s poptávkou shodují 2 informace, měsíc brigády (obě varianty jsou možné) a venkovní prostředí (explicitně uvedené). Je tedy možné, že tyto proměnné navedly respondenty k volbě odpovědi, ač byla chybná. Nevyhovující bylo trvání brigády.

Tabulka 23 - Úloha 20

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 20 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILl (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	15	51,7	11	84,6	8	47,1		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	15	60	18	54,5	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	11	68,8	8	44,4	8	57,1	7	63,6

Úspěšnost u úlohy 20 z hlediska proměnných je vidět v *Tabulce 23* je vidět, že v této úloze byli úspěšnější žáci vzdělávaní bilingválně – úspěšní z asi 85 %, preferující znakový jazyk – úspěšnost 60%. I když i ti preferující psanou češtinu nebyli zcela pozadu, správně odpověděli zhruba z 55 %. U proměnné třídy je opět vidět jakási disharmonie, kdy jsou nejúspěšnější žáci 7. třídy (asi 69 %) a za nimi hned žáci 10. třídy (zhruba 64 %). Ani ne 50 % dosáhli žáci 8. třídy.

4.7.4 Úloha 21 – brigáda pro Ivetu

Iveta chce jet na prvních 14 dnů v červenci do Francie. Hledá si tedy brigádu na zbylých 14 dnů v červenci. Chce pracovat vevnitř, protože v srpnu bude celý měsíc na táboře v horách.

Správná odpověď - A

Typ úlohy	Přiřazovací úloha
Prověření dovednosti Typ prováděné operace	Vyhledat a shromáždit informaci z více krátkých textů a porozumět jim Vytváření souvislostí, příčina a následek, porovnávání, vysuzování
Odpověď je v textu uvedena	přímo

	Počet řešitelů 59 (100 %)
Neřešilo	2 (3,4 %)
Řešilo	57 (96,6 %)
Celková úspěšnost	
Odpověď A správná	28 (49,1 %)
Odpověď B	7 (12,3 %)
Odpověď C	2 (3,5 %)
Odpověď D	2 (3,5 %)
Odpověď E	2 (3,5 %)
Odpověď F	11 (19,3 %)
Odpověď G	3 (5,3 %)
Vyplněno více možností, nevhodné písmeno	2 (3,5 %)

Správná odpověď A

Hledáš práci na 14 dnů v červenci? Nabízíme práci v restauraci. Můžeš sbírat nádoby ve venkovní zahrádce nebo pomáhat v kuchyni.

Tato varianta se shoduje s poptávkou Ivety, která požaduje práci na 14 dní v červenci uvnitř. Respondenti musí v této situaci porozumět tomu, že jsou zde varianty prostředí pro práci – venkovní zahrádka a uvnitř v kuchyni. I obecný popis „práce v restauraci“ může daleko více evokovat práci uvnitř. Při této brigádě také není přímo určeno, jakých 14 dní v měsíci je práce nabízena. Správnou variantu označilo 49 % respondentů.

Další možnosti (nesprávné):

B červenec – uvnitř – celý měsíc i prvních 14 dní

U této kombinace brigády a poptávky nám vyvstává další položka pro posouzení. Tato varianta by byla správná, pokud bychom se podívali na měsíc, prostředí brigády a částečně také na termín brigády. Iveta ovšem popisuje, že chce jet na prvních 14 dní v červenci do Francie, takže pracovat může pouze v druhé půlce července. To tedy znamená, že prvních 14 dní nemůže. Tato varianta se tedy s Ivetinou poptávkou neshoduje. Tuto odpověď označilo za správnou 7 respondentů (zhruba 12 %).

C červenec – venku – celý měsíc i prvních 14 dní

Tato varianta je veskrze stejná jako varianta B, tato se ovšem odehrává venku na sběru ovoce. Neshoduje se tedy s prostředím (explicitně je zde popsáno, že se pracuje venku). Tuto odpověď zvolilo i přes nesoulad proměnné 3,5 % respondentů (celkem 2).

D srpen – uvnitř – celý měsíc

Nabídka brigády D není pro Ivetu vhodná ze dvou důvodů. Brigáda je ale na srpen a na celý měsíc. Prostředí odpovídá, jen je nutné si to opět vyvodit z informací. Varianta přišla chybně správná opět 2 respondentům (3,5 %).

E srpen – uvnitř i venku – celý měsíc

Varianta E je velmi podobná variantě D a v tomto případě opět nesouhlasí s Ivetinou poptávkou ze dvou proměnných.

Brigáda se s poptávkou shoduje pouze v jedné proměnné, prostředí, kdy musí respondenti posoudit, že práce na zahradě probíhá venku. Tuto možnost označili opět pouze 2 respondenti (3,5 %).

F červenec i srpen – uvnitř – prvních 14 dní

Tuto možnost s Ivetinou poptávkou spojilo 11 respondentů (asi 19 %). Druhý nejvyšší počet po počtu správné odpovědi. Za takovým vysokým číslem můžeme předpokládat vyšší chybovost v porozumění, či kombinací proměnných. Tato brigáda by byla vhodná pro Ivetu v momentu, kdy by nebyl specifikován požadavek druhé poloviny měsíce. V tu chvíli se stává varianta F nemožná.

G červenec i srpen – venku – prvních 14 dní

Zde můžeme vidět potenciální rozdíl v dovednosti porozumění. Možnosti F a G jsou jinak stejné v proměnných, liší se v jediném, brigáda G probíhá venku (explicitně řečeno). 3 respondenti zvolili i přesto tuto variantu. Ale je to méně vzhledem k tomu, že nejspíše bylo porozuměno té nemožnosti kombinovat prostředí.

Celková úspěšnost v úloze 21 byla skoro 50%. Nejčastěji chybně označované byly varianty B (12,3 %) a F (19,3 %). Obě varianty byly chybné z hlediska termínu brigády v měsíci červenci. Vzhledem k náročnosti kombinatoriky všech požadavků je znát, že pojmout všechny informace s poptávky a správně je zkombinovat je velmi náročný úkol.

Tabulka 24 - Úloha 21

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 21 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	9	31	11	84,6	8	47,1		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	12	48	15	45,5	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	8	50	7	38,9	8	57,1	5	45,5

Pokud se podíváme na úspěšnost respondentů z hlediska proměnných, máme zde signifikantní úspěšnost respondentů vzdělávaných bilingválně, cca 85 %. Ostatní nedošli ani k 50% úspěšnosti. U preference jazyka vychází úspěšnost velmi podobně, ani u jednoho jazyka nedošla úspěšnost k 50 %, ale velmi se jí blíží. V rámci třídy byli nejméně úspěšní žáci 9. tříd (zhruba 57 %), poloviční úspěšnosti dosáhli žáci 7. tříd. Nejméně úspěšní byli žáci 8. tříd (cca 39 %).

4.7.5 Úloha 22 – brigáda pro Davida

David si chce celý červenec užívat prázdniny. Na prvních čtrnáct dní v srpnu si ale hledá brigádu. Chce pracovat venku.

Správná odpověď – G

Typ úlohy	Přiřazovací úloha
Prověření dovednosti	Vyhledat a shromáždit informaci z více krátkých textů a porozumět jim Vytváření souvislostí, příčina a následek, porovnávání, vysuzování
Odpověď je v textu uvedena	přímo

	Počet řešitelů 59 (100 %)
Neřešilo	2 (3,4 %)
Řešilo	57 (96,6 %)
Celková úspěšnost	
Odpověď G správná	36 (63,2 %)
Odpověď A	2 (3,5 %)
Odpověď B	2 (3,5 %)
Odpověď C	6 (10,5 %)
Odpověď D	4 (7 %)
Odpověď E	4 (7 %)
Odpověď F	3 (5,3 %)

Správná odpověď G

Chceš si o prázdninách vydělat a být celý den venku? Sbírej s námi jahody, a to vždy prvních 14 dnů v červenci nebo v srpnu.

Davidova poptávka po brigádě přesně odpovídá tomu, co je zde nabízeno. Explicitně je zde uvedeno venkovní prostředí, stejně jako v Davidově inzerátu. Také je zde vepsán měsíc a termín časového rozvržení brigády. Vše odpovídá. Venkovní prostředí je umocněno také popisem: „sbírej s námi jahody,...“, kdy je tedy nutné porozumění a vyvození z dosavadní zkušenosti respondentů. Správnou odpověď označilo zhruba 63 % respondentů z odpovídajících, což je nadpoloviční úspěch. Zbytek odpovědí byl spíše rozprostřen mezi ostatní varianty.

Další možnosti (nesprávné):

A červenec – venku i uvnitř – 14 dní

Tato brigáda by byla možností pro Davida, kdyby neprobíhala v červenci. V popisu u Davida se ovšem slovo červenec vyskytuje. „David si chce celý červenec užívat prázdniny.“ V kontextu celé věty je jasné, že se zde neguje Davidova možnost pracovat v měsíci červenci. Pokud by ovšem nedošlo k porozumění a bylo by vysuzováno pouze na základě vizuálního porovnání s přítomností slova „červenec“, může to respondenty zmást. Tuto variantu si zvolilo pouze 3,5 % žáků (celkem 2).

B červenec – uvnitř – celý měsíc i prvních 14 dní

V tomto případě se neshodují 2 proměnné – měsíc a prostředí (není explicitně uvedeno). I tuto variantu zvolili pouze 2 respondenti (3,5 %).

C červenec – venku – celý měsíc i prvních 14 dní

Varianta C se shoduje s Davidovou poptávkou ve dvou bodech – prostředí a časové rozmezí brigády. V případě varianty A to byly také 2 shody, shodné s touto variantou, popis byl poněkud odlišný. V tomto případě ovšem tuto variantu označilo více respondentů, 6 (10,5 %).

D srpen – uvnitř – celý měsíc

Varianta D se s poptávkou neshoduje v bodech prostředí a časového rozvržení. Přímou se zde nevyskytuje informace, že brigáda probíhá uvnitř, je nutné to vyčíst z textu a porozumět informaci v rámci vlastní zkušenosti o světě. Tuto variantu označili mylně za správnou 4 respondenti, tedy 7 %.

E srpen – uvnitř i venku – celý měsíc

V tomto případě jsou s Davidovou představou shodné 2 proměnné – měsíc a prostředí. „Celý měsíc“, není v tomto případě možný. Tuto odpověď zvolilo, stejně jako variantu D, 7 % respondentů, 4 žáci.

F červenec i srpen – uvnitř – prvních 14 dní

Poslední chybná varianta je povahou velmi podobná správné variantě G. Brigáda ovšem probíhá uvnitř, což David nepoptává. V popisu brigády to není přímo uvedeno. „Nebojíš se úklidu kanceláří?“ Z této věty je nutné informaci vysoudit. I přesto, že jsou varianty F a G velmi podobné, označili tuto variantu za správnou pouze 3 respondenti, tedy zhruba 5 %.

Celková úspěšnost v úloze 22 byla zhruba 63 %. Zastoupení chybných odpovědí bylo v dalších variantách v podstatě rovnoměrně rozloženy. Nejčastější nesprávně označená odpověď byla C, kterou označilo 6 respondentů (asi 11%). Nabídka a poptávka se v tomto případě neshoduje v měsíci.

Tabulka 25 - Úloha 22

Kategorické nezávislé proměnné	Úloha 22 - úspěšnost							
Vzdělávací přístup	TK (n = 29)		BILI (n = 13)		OK (n = 17)			
	F	%	F	%	F	%		
	15	51,7	12	92,3	9	52,9		
Preference jazyka	ČZJ (n = 25)		ČJ (n = 33)		nezodpovězeno (n = 1)			
	F	%	F	%	F	%		
	17	68	18	54,5	1	100		
Třída	7. třída (n = 16)		8. třída (n = 18)		9. třída (n = 14)		10. třída (n = 11)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	10	62,5	9	50	10	71,4	7	63,6

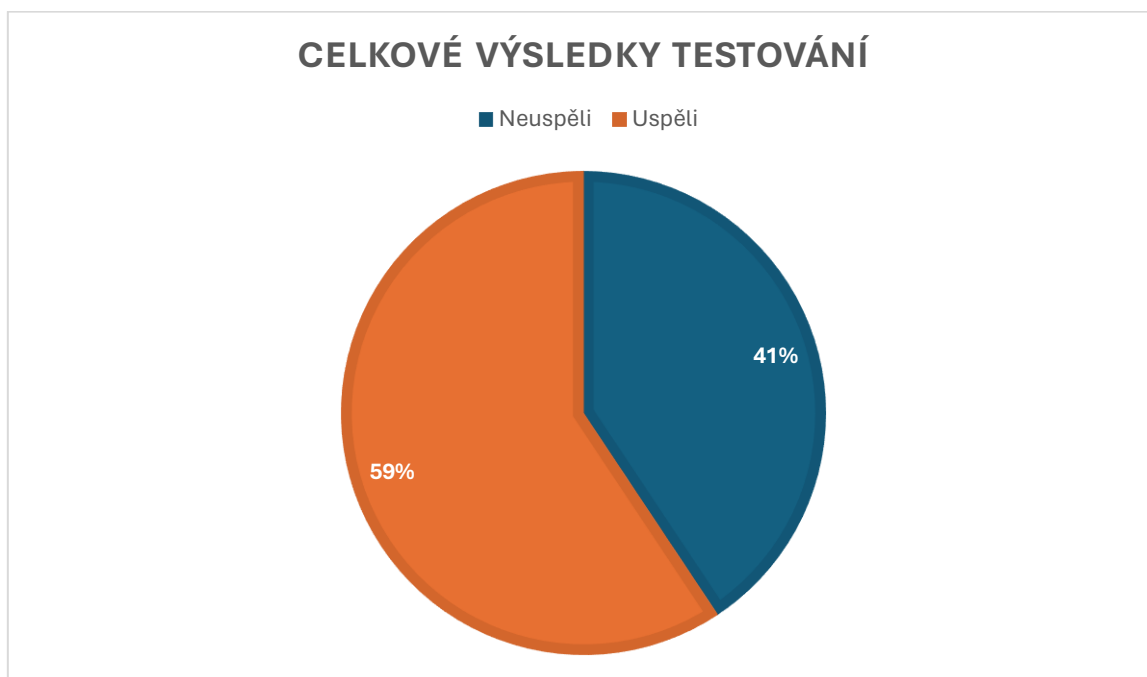
I tuto poslední úlohu můžeme posoudit z hlediska daných proměnných viz *Tabulka 22*. V rámci celé části je očividný náskok žáků vzdělávaných bilingválně, v tomto případě byli úspěšní skoro 100%. Přičemž žáci vzdělávaní ostatními přístupy byli úspěšní zhruba z 50 %. Tato úspěšnost odpovídá i větší úspěšnosti u žáků preferujících znakový jazyk (68 %) než u žáků preferujících mluvený jazyk (55 %). Pokud se podíváme na úlohu z hlediska tříd, nejúspěšnější byli žáci 9. tříd z 71%, následují žáci 7. a 10. tříd se zhruba 63 %, nejméně úspěšní byli žáci 8. tříd, těch označilo správnou odpověď 50 %.

Ke společnému zhodnocení vyzývá také pátá část, protože úlohy zde fungují dohromady. Průměrná úspěšnost v části byla cca 52 %. Tedy poloviční. Přičemž signifikantně nejchybovější byla *Úloha 18*. K této páté části je ovšem třeba doplnit, že došlo k problematické situaci, kdy v jedné ze škol v této části byli všichni respondenti na 100 % úspěšní. Vzhledem k jejich předchozím odpovědím v rámci šetření je lehce nepravděpodobné, aby tyto výsledky byly důvěryhodné a dovolíme si je zpochybnit. Narušuje to důvěryhodnost analýzy *Úloh 18 až 22*. Tento výsledek se zdá nepravděpodobný i vzhledem k obtížnosti části a také kvůli tomu, že jsou tyto úlohy poslední. Respondentům by teoreticky v tento čas měla klesat pozornost, proto je podezřelé, že žáci, kteří dříve více chybovali najednou v poslední náročné části mají vše správně, a jsou to žáci z jedné školy. Tak lze i pozorovat četnost kombinace odpovědí. 17 respondentů má tak všechny odpovědi páté části zcela správně. Druhou nejčtetnější kombinací odpovědí jsou všechny chybné, takto odpovědělo 6 účastníků.

4.8 Shrnutí analýzy

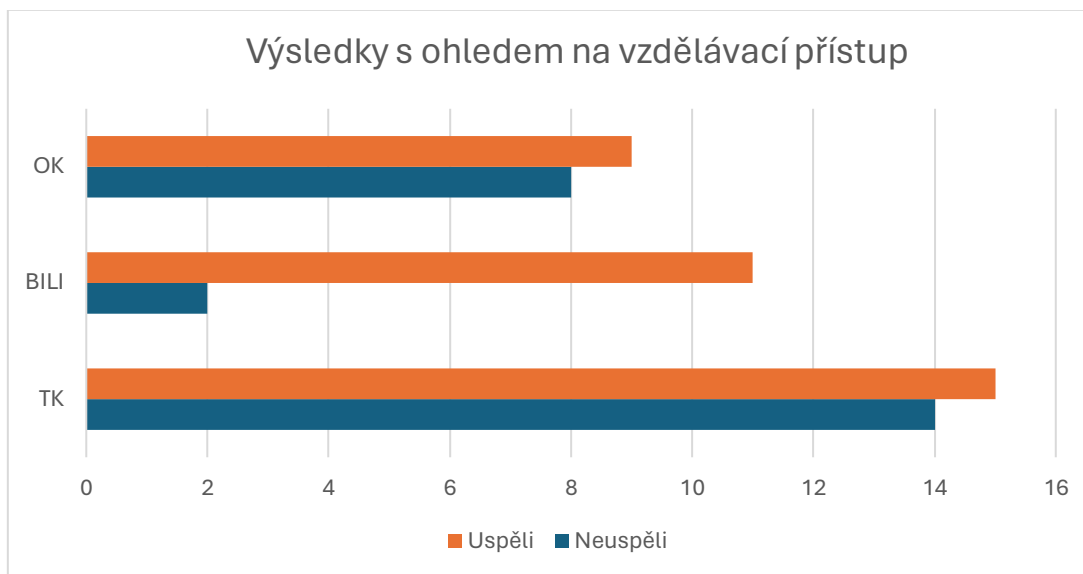
V předchozí podkapitole byly analyzovány jednotlivé části a úlohy testového materiálu. V této podkapitole bude snaha o analýzu testu jako celku z hlediska daných proměnných.

Graf 2 - Celkové výsledky



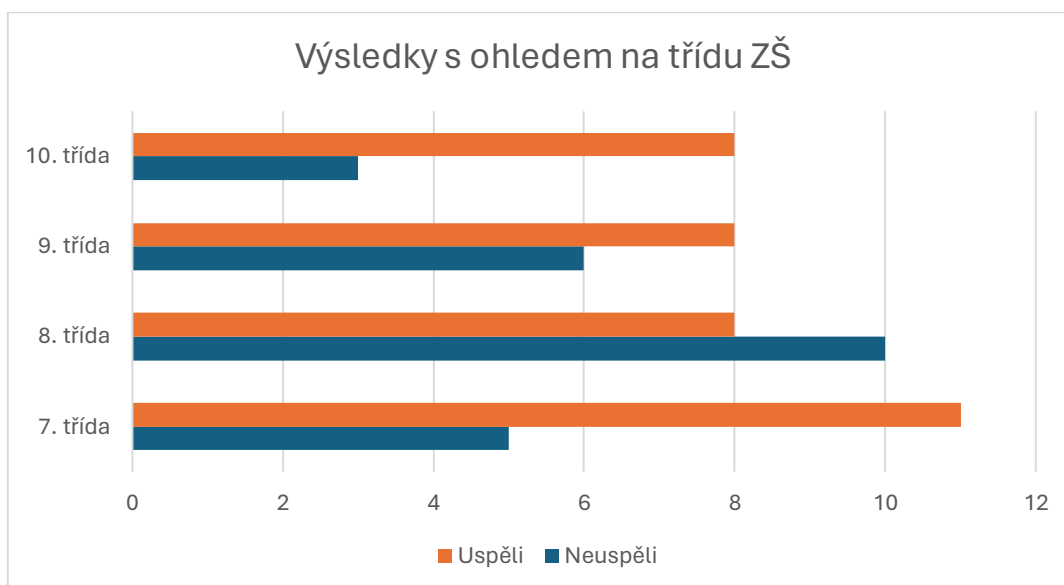
Jak můžeme vyčíst z *Grafu 2*, více jak polovina respondentů byla v testování úspěšná a splnili by tak úroveň A2+ čtenářské gramotnosti. Jedná se o žáky napříč ročníky, ze všech ZŠ a s preferencí českého jazyka i českého znakového jazyka. Pro hranici úspěšného absolvování jsme nastavili 50 % získaných bodů. Celkem účastník mohl získat 44 bodů, pro úspěšnou zkoušku bylo nutné získat alespoň 22 bodů.

Graf 3 - Výsledky s ohledem na vzdělávací přístup



Graf 3 nám ukazuje výsledky testování z pohledu vzdělávacích přístupů. Největší rozdíl v úspěšnosti měli žáci vzdělávaní bilingválním přístupem, úspěšní byli ze zhruba 85 %, pouze 2 žáci byli v testu neúspěšní. U zbylých vzdělávacích přístupů je poměr mezi úspěšnými a neúspěšnými více vyvážený. V rámci orální komunikace alespoň polovinu testových bodů získalo cca 53 % žáků, žáci vzdělávaní filozofií totální komunikace byli úspěšní velmi podobně, ze zhruba 52 %.

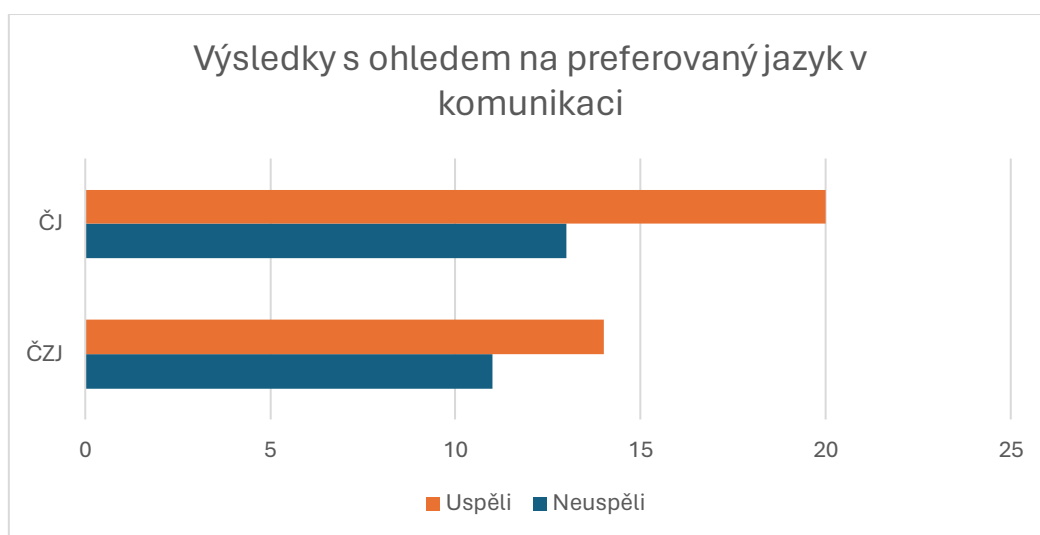
Graf 4 - Výsledky s ohledem na třídu ZŠ



Pohled na výsledky testování v rámci jednotlivých tříd ZŠ nám poskytuje Graf 4. Jsou viditelné tendence, které jsme mohli pozorovat i při analýze jednotlivých úloh.

Procentuálně nejúspěšnější byli žáci 10. tříd, ze zhruba 73 %. Následují je paradoxně žáci 7. tříd s úspěšností cca 69 %. Respondenti 9. tříd vyplnili testy s 57% úspěšností. Nejslabší výsledky měli žáci 8. třídy. Ti byli úspěšní ze 44 %. Navíc jako jediní měli více neúspěšných, viz *Graf 4*.

Graf 5 - Výsledky s ohledem na preferovaný jazyk v komunikaci



Jak si můžeme všimnout v *Grafu 5*, poměr úspěšnějších respondentů měli o několik procent účastníci preferující v komunikaci tvář v tvář český jazyk. Úspěšných jich bylo zhruba 61 %, úspěšných preferujících v komunikaci znakový jazyk bylo zhruba 56 %.

4.9 Interpretace výsledků výzkumného šetření

V této podkapitole proběhne zodpovězení hlavní výzkumné otázky, také těch vedlejších s ohledem na stanovený cíl. Výzkumné otázky budou dány do souvislosti se sesbíranými daty, která byla analyzována v kapitole výše. Je důležité zdůraznit, že za označení „prospěl“ chápeme minimálně 50% úspěšnost v testu (dosažení alespoň 22 bodů).

- ❖ Budou žáci starší, navštěvující vyšší ročník 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené v testu čtenářské gramotnosti úspěšnější než žáci mladší navštěvující nižší ročník 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené?

S ohledem na věk žáků ZŠ se sluchovým postižením byl předložen předpoklad, že v rámci rozvoje v českém jazyce a v rámci rozvoje komunikačních kompetencí na 2. stupni ZŠ pro sluchově postižené se budou dovednosti žáků přirozeně zlepšovat v závislosti na vyšším ročníku ZŠ.

Vzhledem k analýze dat tento předpoklad nemůžeme potvrdit. Ukázalo se, že výsledky z hlediska proměnné třídy jsou velmi nerovnoměrné, nestálé. Např. v Grafu 4 si nelze nevšimnout, že nejúspěšnějšími skupinami byli žáci nejvyšší, 10. třídy. V testu uspělo, a tedy čtenářské gramotnosti na úrovni A2+ dosáhlo, zhruba 73 % žáků. Tato informace by tedy předpokladu odpovídala. 8 z 11 „desáťáků“ uspělo. V málo kterých úlohách byly ze 4 skupin nejslabší. A jelikož jsou to žáci, kteří test této povahy vyplňují jako jednotnou přijímací zkoušku z češtiny, více jak polovina by uspěla. Jen o pár procent nižší hodnocení ovšem paradoxně dosáhli žáci 7. tříd, měli úspěšnost zhruba 69 %. Tento výsledek už předpokladu neodpovídá. Z 57% úspěšnější odcházejí z testování žáci 9. tříd a nejslabší výsledky měli žáci 8. tříd, měli zhruba 44% úspěšnost. V poměru měli tedy mezi sebou více neúspěšných. Prospěch dle třídy také neodpovídá složitosti úloh dle náročnosti typu prováděné operace.

- ❖ Bude při úspěšnosti v textu hrát roli preferovaný jazyk žáka?

Vzhledem k povaze testu čtenářské gramotnosti, který bude vytvořen na základě češtiny jako cizího jazyka (úroveň A2+ dle SERRJ), bychom mohli předpokládat, že žáci, kteří v běžné komunikaci preferují český znakový jazyk, budou v testu na konci školní docházky ZŠ pro sluchově postižené úspěšní i v závislosti na tom, že by teoreticky měli být v českém jazyce na minimální úrovni A2 dle SERRJ vzhledem k následující modifikované maturitní zkoušce pro neslyšící na úrovni B2.

Pokud bychom se podívali pouze na výsledky žáků poslední 10. třídy preferujících v komunikaci tvář v tvář český znakový jazyk, kterých se předpoklad nejvíce týká, nemůžeme jej potvrdit ani vyvrátit vzhledem k malému vzorku respondentů spadajících do této kategorie. Pouze tři jedinci odpovídají této kategorii, v testu uspěli 2. Na druhou stranu vidíme, že nadpoloviční úspěšnost prokázali i neslyšící žáci 7. a 9. tříd. Opět je zde potíže s malým vzorkem. Celkově neslyšící účastníci prošli z 56 %, více jak polovina odpovídá dovednosti čtení s porozuměním alespoň na úrovni A2+ dle SERRJ. Pokud bychom porovnali žáky preferující český jazyk a český znakový jazyk, byli žáci preferující český jazyk úspěšnější (uspěli ze zhruba 61 %, neslyšící žáci měli 56% úspěšnost), i když rozdíl není signifikantní.

- ❖ Budou znatelné rozdíly v úspěšnosti žáků s ohledem na vzdělávací přístup ve výuce českého jazyka na ZŠ pro sluchově postižené

Vzhledem k různým vzdělávacím přístupům bychom mohli předpokládat, že by se mohli objevit rozdíly v úspěšnosti v rámci jednotlivých vzdělávacích přístupů na školách.

K zodpovězení na tuto výzkumnou otázku nám může pomoci *Graf 3*, kde vidíme zastoupení poměru úspěchu a neúspěchu respondentů vzhledem k vzdělávacímu přístupu. Nejúspěšnější byli žáci vzdělávání bilingválním přístupem, ze zhruba 85 %. Orální komunikace „přinesla“ úspěch 53 % žákům a totální komunikace 52 %. Procentuální zastoupení u totální a orální komunikace je o procento shodné, tyto výsledky působí velmi vyváženě. Velký rozdíl je úspěchu žáků bilingválního vzdělávání. Zde je vidět značný nepoměr. Dalo by se vyvodit, že úspěch souvisí se specifickými metodami a formami práce, které se v rámci přístupu používají (také kvůli komunikaci v českém znakovém jazyce). V poslední části ovšem při analýze došlo k podezření, že žáci jedné ze škol, kde se využívá bilingvální vzdělávací přístup nemuseli vyplňovat test samostatně. V poslední části (teoreticky té najnáročnější) byli všichni žáci této školy totiž úspěšní ze 100 %, což není moc statisticky pravděpodobné.

V kapitole bylo obsáhle představeno výzkumné šetření, jeho cíl a výzkumné otázky. Byl popsán vznik testového materiálu a charakteristika respondentů. Většina prostoru byla věnována analýze sebraných dat z testování, které byly prodobeny interpretaci. Ze sebraných dat jsme se následně snažili zodpovědět na výzkumné otázky.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI

Z výzkumného šetření vyplývají ne zcela jasné výsledky. Odpovědi na výzkumné otázky není možné vnímat za objektivně použitelné z několika důvodů. Můžeme alespoň informovat o některých závěrech, které jsme z výsledků vyčetli.

Z výsledků je viditelné, že žáci 10. tříd byli z velké části úspěšní. 73 % z nich má ovládat dovednosti čtenářské gramotnosti minimálně na úrovni A2+. Nejbližší za nimi byli žáci 7. tříd s cca 69 % úspěšností. Tento výsledek se může zdát paradoxní. Jsou to žáci nejmladší z celé skupiny účastníků. Žáci o rok starší, „osmáci“, nedosáhli ani 50% úspěšnosti. Nemůžeme potvrdit, že se úroveň čtenářské gramotnosti úměrně věku zvyšuje. Stále ovšem musíme mít na paměti, že zvolená úroveň A2+ by měla být minimální zvládnutou úrovní žáků na konci ZŠ. Zda mají dostatečně osvojené dovednosti čtenářské gramotnosti na minimální úrovni A2+ žáci v posledním ročníku, aby úspěšně prošli jednotnou přijímací zkouškou z češtiny jako druhého jazyka, z poskytnutých dat nelze vyvodit kvůli malému vzorku respondentů 10. třídy. Mohli jsme vnímat rozdíly v úspěšnosti s ohledem na vzdělávací přístup u žáků vzdělávaných bilingválním přístupem. Kvůli popsaným nejasnostem ve výsledcích nemůžeme tvrdit, že můžeme tuto informaci považovat za relevantní.

Při analýze výsledku je ovšem zřejmé z povahy úloh, že jsou znatelné slabší výsledky se zvyšující se mírou náročnosti. Pokud byla úloha náročnější na porozumění, byla velmi komplexní a bylo třeba provést větší množství operací, například pracovat s více informacemi, dávat je do kontextu, porovnávat je, vysuzovat informaci z textu, méně žáků volilo správnou odpověď, nebo neodpověděli raději vůbec.

Výzkumné šetření a jeho výsledky mohly být ovlivněny celou řadou faktorů. Jedním ze ztěžujících byly specifické podmínky, při kterých výzkumné šetření probíhalo. Testy byly zadávány žákům právě při probíhající pandemii koronaviru. Počkali jsme, až nebude situace tak vážná a žáci se vrátí zpět do výuky do školy. Testování v domácím prostředí za počítačem pro nás nebylo přijatelné. Když se žáci vrátili do školy, vedení školy bylo ochotné se testování zúčastnit. Podmínky byly ovšem stále přísné, kvůli pandemii nebyly pouštěny do školy žádné další osoby. Domluvili jsme se na úpravě podmínek testování a zpřístupnili

jsme materiál i v online podobě. Učitelé měli několik možností, jak testování zadávat. Také jim bylo k dispozici video s českými titulky s informacemi k testu a k průběhu zkoušky. Někteří žáci vyplňovali testy online přímo do vytvořené aplikace, někteří vyplňovali do papírové verze za podpory videí s tlumočeným zadáním do českého znakového jazyka. I tento proces mohl mít na výsledky vliv, jelikož test nebyl zadáván stejným způsobem. Nežadávala ho stejná osoba, ale vyučující ze základních škol, kteří nemuseli být zcela nestranní a objektivní. Bylo to ale jediné řešení, jak pro testování získat větší výzkumný vzorek.

Důsledkem tak mohlo být také nesamostatné konání žáků. Je možné, že nějakým způsobem mohli při vyplňování spolupracovat. Podezření padlo v případě jedné ze škol, když v poslední části, kde se odpovídá na 5 úloh, všichni odpověděli shodně správně ve všech případech, prošli se 100 %. Což je podezřelé, jelikož jsme stejný trend úspěšnosti jinde nezaznamenali (u žáků další školy nebo u jiných částí/úloh). Z tohoto důvodu je pojato přirozeně podezření na pravdivost dalších vyplněných odpovědí minimálně u zmíněné školy.

Nejednoznačnost výsledků může být také ovlivněna heterogenitou skupiny. Žáci pochází z různých základních škol, také nejsou v testování věkově stejně zastoupeni. Také obecně je skupina žáků se sluchovým postižením velmi heterogenní z hlediska individuálních potřeb a faktorů, které na ně od narození působí z okolí.

Dle našeho úsudku je čtenářská gramotnost stále velmi aktuální, protože má signifikantní dopad na kvalitu života člověka. Pokud si žáci neosvojí dovednosti čtenářské gramotnosti v průběhu školního věku, nemají v dospělosti na čem stavět a jak dovednosti dále rozvíjet. Jak jsme již psali, globálně se toto téma řeší, protože úroveň čtenářské gramotnosti ovlivňuje člověka samotného, ale zároveň i celou společnost (nejen ekonomicky). Osoby s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mohou snáze podléhat nepravdivým informacím a nebudou mít nástroje, jak si ověřit fakta. Mohou být snáze manipulovatelní a ovlivnitelní. Je třeba se dle našeho názoru zaměřit na budování čtenářských strategií a práci s texty v prostředí internetu. Budovat nadále vztah ke knize a ke čtení (pro tyto účely může sloužit např. dílna čtení). U žáků neslyšících je důležité postavit funkční čtenářskou gramotnost na ovládnutí jejich preferovaného jazyka. Pokud nebudou dostatečně ovládat český znakový jazyk, na jehož základě si mohou osvojit primárně psanou podobu češtiny, bude pro ně vnímání obsahu a získávání informací velmi obtížné. Nemusí se pak dostat do vyšších úrovní čtenářské gramotnosti, kde se pracuje již s kritickým přístupem k textu a k jeho hodnocení. K zamyšlení je využívání ve výuce více textů

praktické povahy (nesouvislé texty), aby se tak žáci více připravovali na období po konci školní docházky.

Podle našeho názoru je příhodné, aby se odborníci z řad lingvistiky znakových jazyků a speciální pedagogiky touto problematikou stále zabývali. Je důležité, aby byla pravidelně zkoumána čtenářská gramotnost žáků se sluchovým postižením, jako je tomu u žáků hlavního vzdělávacího proudu. Ti jsou v pravidelných cyklech podrobováni mezinárodním šetřením, z nichž pak vychází doporučení pro vzdělávání a inspirace na práci s texty, na práci se čtenářskými strategiemi. Žáci se sluchovým postižením takovým pravidelným plošným testováním neprocházejí. Nemáme tedy žádné objektivní informace o úrovni jejich čtenářské gramotnosti. Dodnes byli spíše prováděny výzkumy v rámci závěrečných prací (i když některé kvalitně zpracované). Velmi prospěšné pro následující důvěryhodnost a kvalitu výsledků se jeví testování jednotlivců s přítomností tlumočnicka, kdy by se mohl zadavatel více dozvědět o motivaci žáka při volbě odpovědi. Mohl by tak ještě více porozumět, jak respondent dospěje k odpovědi, jaké konkrétní strategie volí, jak o textu přemýšlí.

ZÁVĚR

Disertační práce byla zacílena na funkční čtenářskou gramotnost žáků se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ pro sluchově postižené. Skupina žáků se sluchovým postižením je velmi heterogenní. Tato práce byla úžeji zaměřena na žáky neslyšící, kteří preferují v komunikaci tvář v tvář český znakový jazyk. Nabývání čtenářské gramotnosti v psané češtině proto u nich je odlišné od intaktní společnosti. Roli hraje dostatečné osvojení si preferovaného jazyka do té míry, aby si na jeho základě mohli osvojit jazyk český (primárně psanou podobu). Z důvodu preferování českého znakového jazyka u některých respondentů musel být přizpůsoben testovací materiál, přetlumočeno všeobecné zadání testu i jednotlivých úloh. K testování byli vybráni žáci 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené, jelikož jsme pracovali s upraveným zadáním jednotné přijímací zkoušky z češtiny jako druhého jazyka pro neslyšící. Úroveň je stanovena na A2+ dle SERRJ. Považovali jsme ji tedy za adekvátní pro věkovou skupinu žáků druhého stupně. Zajímalo nás, jestli žáci této minimální úrovně dosahují.

V pomyslné teoretické části jsme se nejdříve snažili o vymezení čtenářské gramotnosti funkčního charakteru. Popsali jsme stručně úroveň čtenářské gramotnosti a faktory, které osvojování si dovednosti ovlivňují. Následuje prezentace hlavních mezinárodních výzkumnů čtenářství a čtenářské gramotnosti. Pro porozumění je také důležité se orientovat v textu z lingvistického pohledu. Jelikož je práce zaměřena na školní věk, je zde představeno téma v rámci školské legislativy, jak je čtenářská gramotnost ukotvena do výuky. Z povahy disertace je poté pohled orientovaný na děti se sluchovým postižením a na neslyšící a na jazyková specifika. Z hlediska kulturně lingvistického pohledu na hluchotu jsou podkapitoly věnované primárně bilingválnímu přístupu ve vzdělání, českému znakovému jazyku a popisu zkoušek z českého jazyka modifikované pro neslyšící (čeština jako druhý jazyk).

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry ovládají žáci se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené dovednost čtení s porozuměním na úrovni A2+ dle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Pro účely výzkumu byl vytvořen testový materiál pro žáky. Aby byl v co největší míře vyrovnán přístup k zadání úloh, byla k testu připojena videa z překladem všech zadání do českého znakového jazyka rodilým mluvčím. Výzkumné šetření proběhlo na šesti základních školách

pro sluchově postižené, analyzováno bylo postupně 59 vyplněných exemplářů. Jelikož testování probíhalo v době pandemie koronaviru, nebyl logicky umožněn vstup do školy pro zadavatele. Testy zadávali učitelé a vyplňování probíhalo buď v papírové, nebo v elektronické formě. Zjištěná data byla analyzována a následně interpretována. Byla snaha následně odpovědět na stanovené výzkumné otázky prostřednictvím analýzy zpracovaných dat. Nebyla potvrzena provázanost mezi věkem a úrovní čtenářské gramotnosti u respondentů. Nebylo možné potvrdit předpoklad, že budou žáci neslyšící preferující český znakový jazyk na konci povinné školní docházky v testu úspěšnější, vzhledem k věku a nabytým čtenářským dovednostem. Důvodem byl hlavně malý počet těchto žáků, kteří se testování zúčastnili. Nebylo možné ani potvrdit ovlivnění výsledků z hlediska využívaného vzdělávacího přístupu na základních školách. Jelikož přišlo podezření, že část žáků v poslední části nepracovalo samostatně. Výsledky tak mohli být ovlivněny. Z analýzy sebraných dat je znát, že žákům se lépe daří správně odpovídat na otázky, které jsou jednodušší povahy. Odpověď je v textu uvedena přímo, explicitně nebo je v textu uvedena parafráze, a úloha není složitá co se týče typu provedených operací. Naopak čím byla úloha náročnější a obtížnější i text, úměrně vzrůstala chybovost odpovědí nebo respondenti se odpovědi vyhnuli. U úloh, kde museli žáci na otázku odpovídat vlastními slovy (možnosti nebyly k dispozici) se ukázalo, že u složitějšího úkolu respondenti z většiny zadání porozuměli, nebyli pak už ale schopni nutné procesy dokončit. Jejich odpověď byla chybná, ale tematicky odpovídala otázce.

Samostatná kapitola je zde věnována shrnutí závěrů z výzkumného šetření a také je zmíněno doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Tato doporučení vychází ze zkušeností, které jsme získaly v průběhu celého výzkumného šetření.

I když počet respondentů se nezdá být malý z důvodu úzce vybrané skupiny žáků se sluchovým postižením, nejdou závěry šetření nijak zobecnit a použít a generalizovat pro širší společnost. Výzkumným šetřením bychom chtěli poukázat na tuto problematiku a vyzdvihnout důležitost tématu čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením, konkrétněji u žáků neslyšících. Práce může být inspirací pro vznik jiného testového materiálu nebo pro využití již existujícího pro zjišťování čtenářské gramotnosti. Důležitá je podpora rozvoje této dovednosti napříč společností.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ALTMANOVÁ, Jitka; HAUSENBLAS, Ondřej; HESOVÁ, Alena; KOŠŤÁLOVÁ, Hana; KOUBEK, Petr et al., 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Online. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf. [cit. 2023-02-24].

BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva a BASL, Josef, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3.

ANREJSEK, Jan, 2015: *Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě neslyšících ve světle testování češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta.

ANDREJSEK, Jan; CÍCHA HRONOVÁ, Anna; HUDÁKOVÁ, Andrea; KOMORNÁ, Marie; MAREŠOVÁ, Pavlína et al., 2018. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Čeština jako druhý jazyk, 1. část*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026>. [cit. 2019-03-06].

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie; KOMORNÁ, Marie; NEDBALOVÁ, Žofie; PROKŠOVÁ, Hana; ŠTINDLOVÁ, Barbora et al., 2019. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Čeština jako druhý jazyk, 2. část: čeština jako druhý jazyk : metodická podpora pro učitele*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-241-5. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2019/11/publikace.pdf>. [cit. 2024-05-16].

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie a VODIČKOVÁ, Kateřina, 2019a. *Dovednost čtení s porozuměním a psaní v Evropském jazykovém portfoliu*. Online. Metodický portál rvp.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22243/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-A-PSANI-V-EVROPSKEM-JAZYKOVEM-PORTFOLIU.html>. [cit. 2024-05-16].

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie a VODIČKOVÁ, Kateřina, 2019b. *Dovednost čtení s porozuměním v doplňku SERRJ s novými deskriptory – CEFR Companion Volume*. Online. Metodický portál rvp.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22244/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-V-DOPLNKU-SERRJ-S-NOVYMI-DESKRIPTORY-CEFR-COMPANION-VOLUME.html>. [cit. 2024-05-16].

BRYCHOVÁ, Alice; JANÍKOVÁ, Věra a SLADKOVSKÁ, Kamila, 2012. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Online. Plzeň: NÚV. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2016/NJ_PFoE/EJP_v_praxi_prirucka_pro_ucitele.pdf. [cit. 2024-05-16].

ČECHOVÁ, Marie, 2000. *Čeština - řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV. ISBN 80-85866-57-9.

ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: MŠMT. 2013-2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu> . [cit. 2024-05-03].

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: MŠMT. 2013-2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024> [cit. 2024-04-03].

ČESKO. Zákon č. 384 ze dne 23. září 2008, o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384> . [cit. 2024-05-02].

DOLEŽALOVÁ, Jana, 2014. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.

GAVORA, Peter, 2000. Čítanie a písanie v životných situáciách: funkčná gramotnosť. In: *Paedagogica (ročník 15)*. Bratislava: Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, s. 19-40. ISBN 80-223-1415-3.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter, 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*. Roč. 52, č. 2, s. 171-181. ISSN 0031-3815.

GAVORA, Peter, 2006. Čítanie, písanie a gramotnosť - ich premeny v súčasnom svete. In: *Slovo o slove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, s. 23-30. ISBN 80-8068-491-X.

GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ, Oľga, 2003. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-1869-8.

GÖTZOVÁ, Tereza, 2019. *Čtení knih u žáků se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

HRUBÝ, Jaroslav. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. Praha : FRPSP, 1.díl, 1999 ISBN 80-7216-096-6.

JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVÁ, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina; HALBOVÁ, Barbora; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al., 2023. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-31-3.

KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek; RUSÍNOVÁ, Zdenka a GREPL, Miroslav, 2012. *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. [i.e. 4. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-624-8.

KOMORNÁ, Marie, 2020. *Psané texty českých neslyšících*. Disertace. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

KOMORNÁ, Marie, 2008. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-18-1.

KOSINOVÁ, Barbora, c2008. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-94-9.

KOŠTÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; HAUSENBLAS, Ondřej a ŠLAPAL, Miloš, 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné

z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>. [cit. 2019-04-17].

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.

KRAMPLOVÁ, Iveta, 2011. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0614-7.

LANGER, Jiří a SOURALOVÁ, Eva, 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3701-9.

LISCINKY, Camille a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, 2017. *Čteme s porozuměním každý den*. Šafrán. ISBN 978-80-905978-7-7.

MACHOVÁ, Alena a BRABCOVÁ, Iva, 2018. Zdravotní gramotnost dětí a adolescentů. *Kontakt*. Roč. 20, č. 4, s. 353-360.

MCKEE, Michael M.; PAASCHE-ORLOW, Michael K.; WINTERS, Paul C.; FISCELLA, Kevin; ZAZOVE, Philip et al., 2015. Assessing Health Literacy in Deaf American Sign Language Users. Online. *Journal of health communication*. Roč. 20, č. sup2, s. 92-100. ISSN 1081-0730. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10810730.2015.1066468>. [cit. 2024-05-16].

MORRISROE, Joe, 2014. *Literacy Changes Lives 2014: A New Perspective on Health, Employment and Crime*. <https://eric.ed.gov/?id=ED560667>. National Literacy Trust.

O šetření PISA, 2024. Online. ČŠI Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>. [cit. 2024-06-03].

POTMĚŠIL, Miloň, 1999. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-744-8.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown. ISBN 80-86251-14-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. In: MŠMT. 2013-2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60264/>. [cit. 2024-05-04].

SCHIRMER, Barbara R. a SCHAFFER, Laura, 2010. Guided Reading Approach: Teaching Reading to Students Who Are Deaf and Other Who Struggle. *TEACHING Exceptional Children*. Roč. 42, č. 5, s. 52-58.

SCOTT-WEICH, Bridget a YADEN, David B., 2017. Scaffolded writing and early literacy development with children who are deaf: a case study. Online. *Early child development and care*. Roč. 187, č. 3-4, s. 418-435. ISSN 0300-4430. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1246446>. [cit. 2024-05-16].

SMITH, Scott R. a SAMAR, Vincent J., 2016. Dimensions of Deaf/Hard-of-Hearing and Hearing Adolescents' Health Literacy and Health Knowledge. Online. *Journal of health communication*. Roč. 21, č. sup2, s. 141-154. ISSN 1081-0730. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1179368>. [cit. 2024-05-16].

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online]. Kritické myšlení o. s., 2006, (24), 16-17 [cit. 2020-03-20. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

ŠEBESTA, Karel, 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.

ŠEBESTA, Karel, 2014. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEBESTA, Karel, 2017. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-743-2.

ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan a , kol., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

ŠMEJKALOVÁ, Martina; VONDROVÁ, Naďa; SMETÁČKOVÁ, Irena a CHVÁL, Martin, 2021. Gramotnosti ve vzdělávání - na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*. Roč. 71, č. 2, s. 159-176.

TEJKALOVÁ, Lenka, 2010. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam*. Online. Metodický portál rvp.cz. 3. 11. 2010. Dostupné

z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEH-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html>. [cit. 2024-04-11].

VAŇKOVÁ, Irena, 1996. *Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře*. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85866-14-5.

VAN DE POL, Janneke; VOLMAN, Monique a BEISHUIZEN, Jos, 2010. Scaffolding in Teacher—Student Interaction: A Decade of Research. Online. *Educational psychology review*. Roč. 22, č. 3, s. 271-296. ISSN 1040-726X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>. [cit. 2024-06-12].

WHITCROFT, Ladislava, 2010. *Čtenářské strategie – 3. díl – Jak učit strategie (obecný popis jednotlivých fází)*. Online. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. 21. 10. 2010. Dostupné z: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>. [cit. 2024-03-12].

Zkoušky - Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (CCE), c2024. Online. Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzita Karlova. Dostupné z: https://ujop.cuni.cz/UJOP-9.html?filtrvalue_ucezkousky=3. [cit. 2024-06-01].

Jelikož je v textu odkazováno na diplomovou práci autorky disertace, můžeme za součást seznamu použitých informačních zdrojů považovat i zdroje uvedené v diplomové práci, které se týkají odkazovaných částí.

Seznam zkratk

PISA – The Programme for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – základní škola

Seznam tabulek a grafů

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Popis základních údajů	44
Tabulka 2 - Počty žáků ve třídách ZŠ	46
Tabulka 3 – Počty žáků z hlediska věku	46
Tabulka 4 - Úloha 1	51
Tabulka 5 - Úloha 2	54
Tabulka 6 - Úloha 3	57
Tabulka 7 - Úloha 4	61
Tabulka 8 - Úloha 5	64
Tabulka 9 - Úloha 6	66
Tabulka 10 - Úloha 7	69
Tabulka 11 - Úloha 8	73
Tabulka 12 - Úloha 9	75
Tabulka 13 - Úloha 10	77
Tabulka 14 - Úloha 11	79
Tabulka 15 - Úloha 12	83
Tabulka 16 - Úloha 13	85
Tabulka 17 - Úloha 14	88
Tabulka 18 - Úloha 15	91
Tabulka 19 - Úloha 16	95
Tabulka 20 - Úloha 17	98
Tabulka 21 - Úloha 18	103
Tabulka 22 - Úloha 19	106
Tabulka 23 - Úloha 20	109
Tabulka 24 - Úloha 21	112
Tabulka 25 - Úloha 22	115

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1- Počty žáků vzhledem k preferované formě komunikace	45
Graf 2 - Celkové výsledky	117

Graf 3 - Výsledky s ohledem na vzdělávací přístup	118
Graf 4 - Výsledky s ohledem na třídu ZŠ	118
Graf 5 - Výsledky s ohledem na preferovaný jazyk v komunikaci.....	119

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Originál testového materiálu