

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Diplomová práce

**Plošné testování jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením**

National standardized tests of language abilities of hearing impaired pupils

Bc. Zuzana Chmátalová

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze 6. 1. 2015

Zuzana Chmátalová

**anotace:**

Tato diplomová práce se zabývá plošným testováním jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením na konci prvního a druhého stupně. Na základě vymezení charakteristiky plošného testování se práce dále zaměřuje na přehled v současnosti používaných plošných testování jazyka, a to jak na mezinárodní úrovni, tak podává informace o praxi ve vybraných zahraničních vzdělávacích systémech. Zvláštní pozornost je věnována informacím, které pojednávají o plošném testování jazykových dovedností v České republice, a o podobě účasti žáků se sluchovým postižením v těchto testováních. Praktickou částí práce je výzkumné šetření, které bylo provedeno s cílem zjistit názory osob, zúčastněných ve výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením právě na současnou praxi plošného testování jazykových dovedností těchto žáků. V závěrečné části jsou nastíněny možné inovace v plošném testování vztahované k informacím z předcházejících částí diplomové práce.

**klíčová slova:**

plošné testování, čeština jako mateřský jazyk, čeština jako cizí jazyk, český znakový jazyk, žák se sluchovým postižením, prelingválně neslyšící žák, jazykové dovednosti, první stupeň vzdělávání, druhý stupeň vzdělávání

**anotation:**

This diploma thesis deals with national assessment of language abilities of hearing impaired pupils at the ends of the primary and lower secondary schools. Based on the definition of the characteristics of the national assessment, the diploma thesis also focuses on an overview of currently used language tests, both at international level as well as it gives information about the practice in selected foreign education systems. Special attention is devoted to information that deal with the assessment of language abilities in the Czech Republic, and the form of participation of pupils with hearing impairment in such testing . The practical part is done by a research which was done to find out the views of those involved in the education of pupils with hearing disorders just the current assessment practice language skills of the pupils. In the final part of my diploma thesis is a possible outline for innovations for testing related to information from the preceding parts of my diploma thesis.

**key words:**

National Assessment, Czech as a Mother language, Czech as a Foreign Language, Czech Sign Language, Language Abilities, Hearing Impaired Pupil, Profoundly Deaf Pupil, Primary Education, Secondary Education

# OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	PLOŠNÉ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ.....	10
2.1	Charakteristika plošného testu.....	10
2.1.1	Prostředky plošného testu.....	12
2.2	Jazykové dovednosti.....	13
2.3	Mateřský/první vz. Cizí/druhý jazyk.....	13
2.4	Možné pozitivní a negativní dopady plošného testování jazykových dovedností.....	14
2.4.1	Možné pozitivní dopady.....	15
2.4.2	Možné negativní dopady.....	16
3	MEZINÁRODNÍ PLOŠNÁ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ.....	18
3.1	PISA (Programme for International Student Assessment).....	18
3.2	PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).....	19
4	ZAHRANIČNÍ NÁRODNÍ PLOŠNÁ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	21
4.1	Metodologie.....	21
4.2	Přehled praxí vybraných zahraničních států.....	22
4.2.1	AUSTRÁLIE.....	22
4.2.2	SLOVENSKO.....	23
	Obrázek č. 5: Původní zadání úlohy standardního testu <i>T9-2013</i> .....	27
4.2.3	ŠVÉDSKO.....	29
4.3	Shrnutí zahraniční praxe plošného testování.....	31
5	NÁRODNÍ PLOŠNÉ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ V ČESKÉ REPUBLICCE.....	33
5.1	Plošné testování v 5. a 9. ročnících základní školy.....	34
5.1.1	Dosavadní průběh testování.....	34
5.1.2	Testované předměty.....	35
5.1.3	Úpravy podmínek pro žáky se sluchovým postižením.....	35
5.2	Výběrové šetření.....	37
5.3	iSET domácí a školní testování.....	38
5.4	Jednotné přijímací zkoušky na střední školy.....	40
5.5	Standardy vzdělávání.....	41
5.6	Shrnutí kapitoly.....	43
6	DOSAVIDNÍ ÚČAST NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ V PLOŠNÉM TESTOVÁNÍ JAZYKŮ V ČR 44	
6.1	Testy čtenářské gramotnosti.....	44
6.2	Shrnutí ke kapitole.....	45
7	NÁZORY OSOB ZÚČASTNĚNÝCH VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA PLOŠNÉ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ 47	
7.1	Metodologie.....	47
7.1.1	Hypotézy.....	48
7.2	Otázky strukturovaného rozhovoru.....	49
7.3	Závěry výzkumného šetření.....	54
8	MOŽNÉ INOVACE PLOŠNÉHO TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ SE SP.....	56
8.1	NOVÁ KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM. 56	
8.2	VÝCHODISKA.....	57

8.2.1	Školský zákon.....	58
8.2.2	Rámcový vzdělávací program.....	58
8.2.3	Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	59
8.2.4	Koncepce Nové maturity.....	59
8.3	FORMÁLNÍ PODOBA PLOŠNÉHO TESTU JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ.....	61
8.4	OBSAHOVÁ PODOBA PLOŠNÉHO TESTU JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ.....	61
8.4.1	PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK.....	62
8.4.2	PŘEDMĚT ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK.....	65
9	ZÁVĚR.....	67
10	POUŽITÉ ZDROJE.....	69

# 1 ÚVOD

Tématu testování jazykových dovedností neslyšících žáků jsem se věnovala již ve své bakalářské práci. V té jsem se zaměřila na testování znakového jazyka, tedy toho, který je pro část neslyšících dětí jazykem mateřským. Jelikož je ale téma testování dovedností nejen jazykových natolik aktuální a obsáhlé, rozhodla jsem se mu věnovat trochu v jiné oblasti i nyní.

V diplomové práci se proto zaměřím také na testování jazykových dovedností, ale v jazyce, který bývá pro české neslyšící až jejich druhým jazykem, a tím je čeština. Konkrétně se v práci zaměřím na národní plošné testování, tedy tu oblast vzdělávání, která vzbuzuje často vášnivé debaty a není v současnosti v žádném případě nijak radikálně dořešená. Zaměřím se zejména na věkové kategorie žáků, které odpovídají 5. a 9. třídě povinné školní docházky, tedy 9-10 let a 15-16 let.

Plošné testování obecně je v současnosti velmi často skloňovaný termín. Který nabírá čsto různých obsahů, a to zejména z důvodu časté změny na postech, které o plošném testování rozhodují. Při psaní této práce ale vycházím z předpokladu, že využití plošných testů bude v prostředí českého školství dříve či později celonárodní a povinné, stejně jako tomu je ve většině členských států Evropské Unie, mezi které se řadí i Česká republika.

Stále zůstává otázkou, jak se plošné testování zařadí (dlouhodobě) do povinných RVP českých škol a v jaké míře či jak často by testování probíhalo. Další otázkou, a pro účely této práce stěžejní, dále zůstává, jak by do plošného testování (zejména jazykových dovedností), byli zařazeni žáci škol pro sluchově postižené – zejména žáci neslyšící, jejichž primárním komunikačním prostředkem je český znakový jazyk

V práci se budu krátce věnovat i obecné problematice plošných testů. Mohou se z jejich výsledků vyvozovat významné důsledky a představují plošné testy opravdu komplexní pohled na výsledky žákova učení? V jaké míře by se mělo při interpretaci výsledků hledět i na proces během kterého jich žák dosáhl a za jakých osobnostních předpokladů? Jaké předměty mají být testovány a jaké předpoklady musejí být pro takové testování splněny?

Významnou část práce jsem věnovala i názorům vyučujících a ředitelů škol sluchově postižených žáků, které jsou pro celkovou představu o této problematice velmi přínosné.

Cílem mé diplomové práce tedy bude čtenáři předložit ucelený pohled na aktuální problematiku plošného testování v souvislosti se skupinou žáků se sluchovým postižením, jakkoli je tato skupina heterogenní. Zároveň se pokusím nabídnout možnosti jeho realizace v zahraničí, která pro nás může být v některých případech velkou inspirací.

Literatura, ze které budu v mé diplomové práci vycházet bude převážně elektronického původu, a to z několika důvodů. Nejenom, že tištěné informace o vzdělávacích

systemech v zahraničí nejsou téměř dostupné, ale při získání takového materiálu je velká pravděpodobnost, že bude materiál zastaralý a tedy nebude aktuálně vypovídat o dané situaci v zemi. Základním zdrojem těchto informací budou proto internetové stránky jednotlivých ministerstev školství a dalších organizací, které se zabývají tvorbou národních plošných testů a jejich úpravám pro žáky se sluchovým postižením a obsahují zejména kýžené aktuální informace. Významným zdrojem mi budou osobní (emailové) komunikace s jednotlivými tvůrci testů či osobami, které se v problematice národních plošných testů vybraných zemí orientují.



## 2 PLOŠNÉ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Plošné testování, jako jedna z možností zjišťování různého typu informací představuje v současnosti trend, jehož častější uplatňování s různými záměry a plánovanými cíli je možné sledovat v systémech výchovy a vzdělávání téměř po celém světě. Následující kapitola se zaměří na obecnou charakteristiku plošného testu s možnostmi jeho využití. Budou v ní představeny různé účely plošného testu či prostředky, které se v něm užívají.

### 2.1 Charakteristika plošného testu

#### Typy a účely plošného testu

Počáteční tvorba plošného testu odpovídá tvorbě jakéhokoli jiného testu. Nejprve je třeba stanovit a definovat cíl plánovaného testování (*co?*), na jehož základě je zvolen adekvátní způsob sestavení a výsledné vyhodnocení testu (*jak?*). Jednotlivé typy a účely plošného testu vyplývají právě z těchto prvotních stanovených informací. Díky odlišným metodám vyhodnocení, které nám poskytují různé informace, můžeme test ve výsledku používat k mnoha rozličným účelům. Poslední zásadní otázkou před samotnou tvorbou testu je stanovení cílové skupiny žáků (*kdo?*) (Schindler a kol., 2006).

Plošné testy tudíž můžeme rozdělovat podle různých typů kritérií na CR testy (ověřovací) či NR testy (srovnávací), podle typu použitých úloh či podle jejich obsahového zaměření.

Jednotlivé typy plošných testů rozdělují shodně podle účelu např. Caffrey (2009) a Šteffl (2010) :

- Plošné testy mohou sloužit například k *pedagogické diagnostice žáků ve výuce*. Tento typ testů umožňuje zjistit, jak si jednotlivý žák vede v konkrétním předmětu či v dané dovednosti, a na základě této informace je možné rozhodnout o dalších postupech k jeho pokroku. Výkon žáka je srovnáván se standardy, jejichž existence je podmínkou tohoto typu testu. Pedagogická diagnostika představuje základní východisko pro zlepšování výsledků vzdělávání.

- Jiný typ testů představuje *certifikace*, jejímž typickým příkladem je např. maturita. Nevýhoda testování pomocí certifikace spočívá v tom, že žáka vede často pouze k učení konkrétního obsahu testu.

- Specificky vytvořený plošný test umožňuje také provést *evaluaci školy*. Toto hodnocení práce školy je zjišťováno mnoha způsoby, z nichž jedno představuje testování žáků dané školy. V takovém případě je ale výsledek testování vždy spojen s nějakým následným programem opatření, která vedou ke zlepšování kvality výuky. U testování s účelem evaluace školy je velmi důležité neřídit se pouze „absolutním výsledkem“, protože ten je odvislý od mnoha různých faktorů – jací žáci školu navštěvují, jaké byly jejich vstupní znalosti/dovednosti či jak s žáky škola ve skutečnosti pracuje.

- Dalším typem plošného testu je tzv. *monitoring systému*, kdy je smyslem zjistit informace o systému jako celku, získané informace analyzovat a na základě toho rozhodovat o budoucnosti. Pro tento typ testu je postačující omezený vzorek žáků, což umožňuje rychlé a levné testování. Monitoring systému představuje např. mezinárodní testování PISA či PIRLS<sup>1</sup>.

- Plošným testem mohou být také přijímací zkoušky, které jsou považovány za typ tzv. *selekce*. Šteffl (2010) uvádí, že ideálním případem je postup, kdy školy ověřují, zda-li je žák vhodný uchazeč k přijetí. Vzhledem ale k současnému systému financování a ke skutečnosti, že žáků bývá méně, než volných míst na školách, uchazeči bývají srovnáváni mezi sebou a přijati jsou všichni v předem stanoveném počtu.<sup>2</sup>

Ve studii Celostátní testování žáků v Evropě, vydané Evropskou unií (2009), jsou plošné testy rozděleny obdobně jako v předešlém dělení, nicméně pouze do tří skupin.

1. První skupina zahrnuje *testy sumativní*, jejichž úkolem je shrnutí dosažené úrovně jednotlivých žáků na konci školního roku nebo na konci určitého vzdělávacího období. Jelikož výsledky těchto testů mohou sloužit jako podklad pro udělení osvědčení nebo k tomu, aby se rozhodlo o dalším studijním postupu žáka, mají testy významný dopad na další vzdělávací dráhu žáků.
2. Testy z druhé skupiny jsou zaměřeny spíše na monitorování a hodnocení škol a/nebo vzdělávacího systému jako celku. Po sběru informací a jejich následné analýze se hodnotí tyto výkony ve vztahu s předem stanovenými cíli. Výsledky celostátních testů

---

1 Více o mezinárodních testováních v samostatné kapitole č. 2.

2 Situaci, ve které nebyli často přijati ani *vhodní* uchazeči, stíhá současnost, kdy bývají na školy přijímáni i naopak i studenti *nehodní*.

se používají jako dílčí indikátory kvality výuky, výkonu učitelů a také k posouzení efektivity vzdělávací politiky a praxe.

3. Poslední skupina představuje testy, jejichž cílem je identifikovat specifické vzdělávací potřeby žáků, a to průběžně během celého školního roku, či během vzdělávacích celků. Tento typ testů bývá nazýván test *formativního hodnocení*.<sup>3</sup>

### 2.1.1 Prostředky plošného testu

Obsah testu je tvořen souborem vhodně zakomponovaných testových úloh. Při jejich tvorbě a zařazování do testu je třeba zaměřit se na několik faktorů. Schindler a kol. (2006) uvádí, že brát ohled je důležité např. na *shodu úlohy se zadaným cílem* a její *validita* (že skutečně měří to, co měřit má) či *obtížnost úlohy* (zda úloha obtížností odpovídá cílové skupině žáků a koncepci testu). Po vytvoření dostatečného množství „kvalitních úloh“, postupuje se k další fázi práce s otázkami. Probíhá např. *výběr úloh podle specifikační tabulky*<sup>4</sup>, *řazení* úloh do testu či *volba způsobu hodnocení* jednotlivých úloh celého testu ve shodě se specifikační tabulkou.

Typy úloh je možné rozlišovat na základě mnoha hledisek, tím základním jsou ovšem 2 typy, a to *uzavřené* a *otevřené* (Schindler a kol, 2006). **Uzavřené úlohy** (např. dichotomické – s dvoučlennou volbou, přiřazovací či uspořádací) umožňují velmi objektivní a rychlé hodnocení výsledků. Tento typ úloh není závislý na žákově vyjadřovací/formulační schopnosti, proto jsou vhodné zejména pro žáky, kteří mají např. potíže s vlastním formulováním odpovědi. Nevýhody uzavřených úloh představují zejména nemožnost vysledovat žákův myšlenkový postup, kterým se dobral k řešení. **Otevřené úlohy** se dělí na úlohy se stručnou odpovědí a na úlohy se širokou odpovědí, přičemž jejich výhody spočívají zejména v možnosti snadno rozeznat, nakolik žák porozuměl zadání. Nevýhody představují například nevhodnost tohoto typu úloh žáků komunikačně slabších či náročné stanovování kritérií hodnocení.

---

3 V prvních letech školní výuky, zejména na primární úrovni, často převládá formativní hodnocení. S postupem žáků do vyšších ročníků se začíná doplňovat sumativním hodnocením, jehož výsledky mohou rozhodovat nebo ovlivnit další studijní dráhu žáků. (Celostátní testování žáků v Evropě, 2009).

4 Specifikační tabulka zejména stanovuje, jaká úroveň osvojení znalostí má být celým testem zkoušena. Je v ní přesně stanoveno, kolik úloh se bude věnovat ověřování konkrétního stanoveného tématického okruhu a jakými cílovými dovednostmi jej dokáže žák řešit. (Schindler a kol., 2006).

## 2.2 Jazykové dovednosti

Testování jazykových dovedností představuje zpravidla základní součást obsahu plošných testů používaných ve vzdělávání všech zemí. Důvodem bude jistě stěžejní postavení jazykových předmětů v základním vzdělávání, které vzbuzuje představu náležitého hodnocení. Jazyk či několik jazyků se jako testované předměty objevují ve všech plošných testováních, na které jsem při tvorbě této práce narazila.

Pojem jazykové dovednosti představují např. podle Šebesty (1999) složku ze nadřazeného pojmu *dorozumívací činnosti*, jejíž druhou složku tvoří dovednosti komunikační. Komunikační dovednosti představují zejména dovednost používat jazyk jako funkční prostředek komunikace. Jazykové dovednosti podle tohoto systému zahrnují znalost celého jazykového systému, které umožňují jednak „*korektní manifestaci jazyka v psaných a mluvených projevech (dovednosti produktivní) a jednak korektní rozpoznání jeho prostředků (dovednosti receptivní)*“ Šebesta (1999, s. 67).

Autoři publikace Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (Cvejnová a kol., 2008) pracují spíše s pojmem *řečové dovednosti*, které vydělují celkem 4, a to *poslech, mluvení, čtení a psaní*.

## 2.3 Mateřský/první vz. Cizí/druhý jazyk

Každý jazyk může podle Cvejnové (2008) z pohledu jeho mluvčího při společenské komunikaci vystupovat v několika základních rolích, a to jako jazyk *mateřský, cizí* či *druhý*.

Definice *mateřského jazyka* existuje velké množství, přičemž například Skutnabb-Kangas (2000) vyděluje mateřské jazyky podle několika kritérií (původu, kompetence, funkce, identifikace)<sup>5</sup>, ze kterých mi přijde nejvhodnější definice podle kritéria vnitřní identifikace: Mateřský jazyk je ten, se kterým se člověk vnitřně identifikuje.

Tato definice lze pravděpodobně vztáhnout na představu českého znakového jazyka jako jazyka mateřského většiny českých neslyšících, kteří jsou uživateli českého znakového jazyka jako svého primárního komunikačního kódu. Podle Petráňové (2011, s. 84) je totiž „*znakový jazyk prvním jazykem většiny neslyšících co do preference zvoleného jazyka a komunikačního kódu, pouze však u rodilých mluvčích (neslyšících dětí z neslyšících rodin) nebo bilingvně*

---

5 Mateřský jazyk podle Skutnabb-Kangas (2000) může být definován na základě kritéria původu (Jazyk, který člověk ovládá nejlépe), kritéria kompetence (Jazyk, který člověk ovládá nejlépe), kritéria funkce (Jazyk, který člověk používá nejvíce) a kritéria identifikace (Jazyk, s kterým se člověk sám identifikuje).

*vychovávaných a vzdělávaných neslyšících je prvním osvojovaným (a osvojeným) jazykem, který ve svém životě nakonec většinou i preferují“.* Mateřskému jazyku bývá dáván do protikladu nejčastěji jazyk cizí.

Za *druhý jazyk* bývá označován ten, který představuje významný komunikační prostředek pro jiné národnosti na území daného státu (Cvejnová, 2008). V diplomové práci budeme o druhém jazyce uvažovat sice o českém jazyce, ale ne v souvislosti s cizinci žijícími dlouhodobě na území České republiky. V souvislosti s neslyšícími „*o češtině jako druhém jazyce tedy hovoříme u neslyšících, kteří si na dostatečně vysoké úrovni osvojili český znakový jazyk (ZJ) – buď přirozeně, již od raného dětství v prostředí rodiny jako jazyk mateřský, nebo mu byli cíleně a intenzivně vystavováni (např. v bilingválním typu předškolního a školního zařízení)* (Petraňová, 2011, s. 84).

## **2.4 Možné pozitivní a negativní dopady plošného testování jazykových dovedností**

Je možné testovat všechny žáky shodným testem? Nebude jednoduché výsledky těchto testů zneužít? Nebude vést plošné testování pouze k memorování informací a je vůbec takové testování v českém školství a vzdělávání potřeba? Ano, na plošné testování lze nahlížet z mnoha úhlů pohledů a při každém takovém na nich lze nalézt jak jeho pozitivní, tak negativní stránky.

Mezi hlavní pozitivní vlastnosti plošného testování bývá uváděno, že získané výsledky žáků přinesou zpětnou vazbu pro všechny zúčastněné ve vzdělávacím procesu, či že budou sloužit jako cenný nástroj při hodnocení a dalším směřování vzdělávacích procesů. Negativní ohlasy například zmiňují neschopnost otestovat tímto typem testů to nejdůležitější, co má vzdělávání žáků přinést, za což jsou považovány zejména těžko testovatelné klíčové kompetence a mnohé další.<sup>6</sup>

Odborníci i laikové sdílejí své názory jak na webových portálech týkajících se vzdělávání (např. [www.eduin.cz](http://www.eduin.cz), [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) nebo [www.ceskaskola.cz](http://www.ceskaskola.cz)), tak na různých veřejných či uzavřených diskuzích.

Přestože by uvažování nad touto otázkou poskytlo materiál na celou diplomovou práci, pokusím se zde jen krátce uvést nejčastěji uváděné jak pozitivní tak negativní dopady plošného testování.

---

<sup>6</sup> Za to nejdůležitější, co má vzdělávání žákům přinést, bývají označovány právě *klíčové kompetence*, které jsou zmiňovány i v RVP (kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní) (RVP ZV) . Jejich testování pomocí plošných testů je ale téměř nemožné (Štefl, 2010).

## 2.4.1 Možné pozitivní dopady

Kladně se o plošných testech vyjadřují zejména jejich tvůrci, což není až tak překvapivé. Jejich zastáncem je, pokud to můžeme tak zobecnit, i Evropská unie. Ta mimo jiné zpracovala dokument pojednávající o plošném testování v Evropě, ve kterém tento typ testování velmi pozitivně hodnotí. Oceňováno je zejména to, že *„celostátní testy vycházející z centrálně stanovených postupů se často používají k tomu, aby zajistily, že výkony jednotlivých žáků budou snadno porovnatelné (...) Pomáhají také zajistit, že školní vysvědčení (či osvědčení) zůstávají srovnatelná bez ohledu na to, na které škole byla získána“* (Celostátní testování žáků v Evropě, s. 12, 2009). Samotní žáci pak mohou své výkony porovnávat nejen se svými vrstevníky ze stejné třídy či školy, ale například s celkovým národním průměrem. Výsledky celostátních testů mohou dále sloužit jako zpětná vazba jak školám, tak i učitelům. Školy výsledné informace mohou použít k porovnání, aby zjistily, jak jsou na tom ve vztahu k jiným školám. *„Učitelé také využívají výsledků některých celostátních testů, aby porovnali dosažené výsledky jednotlivých žáků, identifikovali specifické vzdělávací potřeby a přizpůsobily jim svou výuku“* (Celostátní testování žáků v Evropě, s. 13, 2009).

V českém prostředí vychází mnoho pozitivní informací o plošných testech zejména od České školní inspekce. Jedním z argumentů, který jejich zavedení podporuje je například jejich schopnost podat objektivní informaci o míře naplnění požadavků minimálních vzdělávacích standardů i o dosažené úrovni v klíčových gramotnostech. To může v závěru představovat cenný nástroj při hodnocení a dalším směřování vzdělávacích procesů jak pro jednotlivého žáka, tak pro činnost učitele (Závěrečná zpráva, 2013). Právě bezplatné porovnání úrovně žáků s požadavky kurikula nabízelo Testování 5. a 9. ročníků, na rozdíl od komerčních testování škol, které porovnávají jednotlivé žáky a školy mezi sebou navzájem.

Jedním z cílů plošného testování je zhodnotit vzdělávání a z výsledků testování vyvodit potřebné změny. A toto je další důvod proč si myslím, že mohou být plošné testy nahlíženy pozitivně. Tato skutečnost je více než aktuální v situaci vzdělávání žáků se sluchovým postižením, jelikož ta bývá stejně jako situace ve vzdělávání běžného proudu kritizována (Hudáková, 2008). Upozorňováno bývá především na nekoncepti celkového vzdělávání žáků se SP (Hudáková, 2004 Fuková, 2012), dále absence kvalitních učebnic, které by byly základem pro takové koncepční vzdělávání. Tím, že by se museli žáci se sluchovým postižením povinně účastnit testů, naskýtá se možnost, že by současná nekonceptní, nepřínosná a tristní situace vzdělávání neslyšících přestala být na základě pravděpodobně špatných výsledků žáků přehlížena a podnítila by nutné změny.

## 2.4.2 Možné negativní dopady

„Problém je, že z celého vzdělávání umíme jen něco málo testovat velmi dobře (znalosti), něco testovat trochu (dovednosti) a mnohé věci neumíme testem zjistit vůbec (zatím)“ (Štefl, Testy?, 2010). Zmíněný postřeh zakladatele společnosti SCIO Ondřeje Štefla poukazuje na jeden ze zmiňovaných negativních dopadů plošného testování. Právě skutečnost, že plošné testy z podstaty testují jen to, co lze *dobře* testovat. To vede ke známému *washback efektu*, kdy se školy ve výsledku zaměřují jen na to testované a jiné špatně testovatelné dovednosti ve výuce omezují. „Proto je třeba především říct, co je cílem tohoto testování, co lze a co nelze tímto testováním zjistit, a zdůraznit, že to, co se testuje, reprezentuje jen malý díl činnosti školy“ (Suchomel, 2012). Při upřednostňování těchto výsledků testů se ale opomíjí ta práce učitelů, která představuje často daleko důležitější vzdělávací a zejména výchovné aspekty. Zejména se jedná o často zmiňované klíčové kompetence, které jsou typem testů jako jsou ty plošné těžko testovatelné (např. EDUin <http://www.nuv.cz/vystupy/pro-a-proti>).<sup>7</sup>

Další možné negativum, kterého se lze obávat představuje devalvace práce učitelů (Straková, 2007). Ti jsou totiž plošným testováním zbavováni zodpovědnosti za to, co děti učí a „stávají se jen pasivními vykonavateli cizí vůle (tedy tvůrců testů, kteří získávají v systému neúměrný vliv“ (tamtéž). Přes to může být výsledný neúspěch žáka chápán jako neúspěch učitele.

Takové testování s velmi omezenými možnostmi v důsledku umožňuje i nepřesné vykládání výsledků jednotlivých škol. „Gymnázium Porg zvítězilo na pomyslném žebříčku. Ale proč? Protože jej navštěvují nejlepší žáci z Prahy. Co to ale opravdu vypovídá o škole?“ (Štefl, 2012). Plošné testování tedy bohužel nedokáže zhodnotit konkrétní práci učitele na konkrétním žákovi, tedy zhodnotit, jak velký či malý pokrok během vzdělávání na konkrétní škole žák a učitel udělali. Výsledkem je pouze určitý stav, který se nabízí porovnávat s dalšími výsledky.

Mezi negativní důsledky bývá například uváděno, že u testů, „ve kterých mají žáci vybrat jedinou správnou odpověď z několika nabízených možností nebo doplnit krátkou odpověď, vede k přílišnému zúžení obsahu vzdělávání a nepříznivému ovlivnění výuky“. (Straková, 2008). Pokud se tedy žáci zaměří jen na faktické vědomosti a rutinní postupy, přestávají ve výuce přemýšlet, ale pouze se drilují podle požadavku testu. Důsledek toho může být, že pokud žáci „dostanou trochu jinak koncipovaný test, příprava se neprojeví.“

---

7 V závěrečné zprávě z druhé generální zkoušky ČŠI uvádí, že si je „dobře vědoma limitovaných vypovídacích možností elektronického testování (především nemožnost postihnout všechny vzdělávací cíle, omezená statistická přesnost daná jednorázovostí zkoušky apod.)“ (Závěrečná zpráva 2013). Právě toto by mělo plošné testování představovat pouze jeden z několika indikátorů sloužící k hodnocení kvality vzdělávání.

(tamtéž).



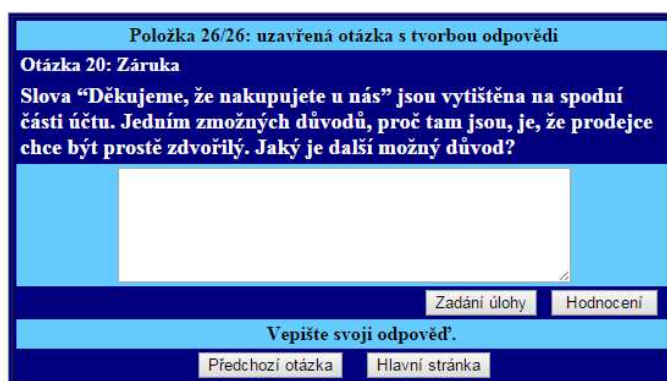
### 3 MEZINÁRODNÍ PLOŠNÁ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Na mezinárodní úrovni probíhá v současnosti množství různých testování, která se zaměřují na testování rozličných dovedností<sup>8</sup>. Ty, které se zaměřují primárně či mimo jiné na jazykové dovednosti, jsou zejména *PISA* a *PIRLS*.

#### 3.1 PISA (Programme for International Student Assessment)

Mezinárodní testování PISA, v překladu Program mezinárodního hodnocení studentů, se koná pod hlavičkou organizace OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a jeho hlavním cílem je zjistit, v jaké míře si žáci v dané věkové kategorii (zpravidla na konci povinné školní docházky, na typ školy nebo ročník se ale nebere ohled) osvojili vědomosti a dovednosti, nezbytné pro jejich úspěšné uplatnění v reálném prostředí společnosti (Palečková, Tomášek, Basl, 2010). V České republice je realizátorem právě Česká školní inspekce.

Testování probíhá ve tříletých, resp. devítiletých cyklech, ve kterých se autoři testů zaměřují na zjišťování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti 15letých studentů. Při každém testování jsou testovány vždy všechny tři výše zmíněné oblasti gramotnosti, přičemž jedné z nich je věnován větší prostor. Při prvním testování v České republice v roce 2000 a v dalším cyklu v roce 2009 byla hlavní testovací oblastí čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematická gramotnost a v roce 2006 gramotnost přírodovědná.



The image shows a screenshot of a PISA test interface. At the top, it says 'Položka 26/26: uzavřená otázka s tvorbou odpovědi'. Below that, the question is 'Otázka 20: Záruka'. The text of the question is: 'Slova "Děkujeme, že nakupujete u nás" jsou vytištěna na spodní části účtu. Jedním z možných důvodů, proč tam jsou, je, že prodejce chce být prostě zdvořilý. Jaký je další možný důvod?'. There is a large white text input field for the answer. At the bottom of the input field, there are two buttons: 'Zadání úlohy' and 'Hodnocení'. Below the input field, there is a blue bar with the text 'Vepište svoji odpověď.'. At the very bottom, there are two buttons: 'Předchozí otázka' and 'Hlavní stránka'.

Obrázek 1<sup>9</sup>: nabídka odpovědi na zadání úlohy

Pro ověření výsledků žáků je používán písemný test, jehož časový limit pro vyplnění

<sup>8</sup> Například testy TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) nebo ICILS (International Computer and Information Literacy Study).

<sup>9</sup> Zdroj: PISA 2009

jsou 2 hodiny. Test obsahuje úlohy s výběrem odpovědi (žák u každé testové položky může vybrat jednu správnou odpověď z více nabízených možností nebo volit odpověď ano nebo ne) nebo úlohy s tvořenou odpovědí (žák musí formulovat vlastní odpověď).

### **3.2 PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)<sup>10</sup>**

Šetření PIRLS (v překladu Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti) provádí Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA – The International Association for the Educational Achievement) v pravidelných 5letých cyklech a jeho cílem je zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa cílové skupiny žáků 4. ročníku základních škol<sup>11</sup>. V České republice je realizátorem tohoto testování opět Česká školní inspekce.

Cílem testování PIRLS je ohodnotit, jak dobře dokáží žáci číst s porozuměním a jak dokáží využít čtení k získání nových informací a zároveň zjistit okolnosti a současné trendy úspěchu rozvoje čtenářské gramotnosti. Neméně důležité je pro tvůrce zjistit jaký význam má na rozvoj čtenářské gramotnosti rodinné a školní prostředí žáků.

Otázky, které se v tomto rozsáhlém 80minutovém testu objevují, jsou dvojího typu. Jedná se o otázky s nabídnutým výběrem odpovědí a otázky, na které musí žák odpověď sám vytvářet.

Kromě PIRLS je možné studenty testovat také pomocí prePIRLS. Toto hodnocení je vhodné spíše pro studenty ze zemí s relativně nižší úrovní vzdělávání a umožňuje systematicky měřit a zlepšovat výsledky jejich učení. Testy prePIRLS jsou méně náročné a hodnotí základní dovednosti ve čtení, které jsou předpokladem ke zmíněnému šetření PIRLS.

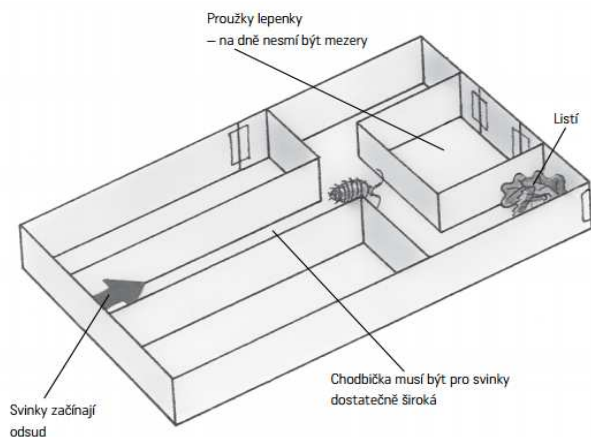
---

<sup>10</sup> Zpracováno podle PIRLS, 2011

<sup>11</sup> Zaměření na žáky 4. ročníku je záměrné, jelikož „v této době se jedná o významný bod v dětském čtenářském vývoji. Tradičně se v této době děti již naučily číst a začínají se nově právě čtením učit“ (PIRLS, 2011).

## Pozorujte svinky

Svinky mají citlivá tykadla. Vyrobtě krabičku podle obrázku a pak nachejte šest svínek. Sledujte, jak si hledají cestu, když je dáte do krabičky. Budete potřebovat: malou prázdnou krabičku s víkem, nůžky, lepicí pásku a spadané vlhké listí.



1. Z víka krabičky vystříhnete tři dlouhé pruhy, ze kterých vytvoříte chodbičku, jak to vidíte na obrázku.

2. Poslejte svinky do chodbičky po jedné. Když dojdou na konec chodbičky, některé zahnou doleva a některé doprava.

3. Do pravého rohu krabičky dejte vlhké listí. Nyní nechte svinky znovu projít krabičkou. Kterým směrem půjdou?

### Co se stane?

Svinky zahnou doprava k potravě.

### Proč?

Svinky vycítí potravu svými tykadly. Používají je na vyhledávání listí.

## Otázky 6–9 se týkají pokusu se svinkami

6. Jak svinky hledají potravu?

- A) Jdou chodbičkou.
- \* B) Vycítí potravu svými tykadly.
- C) Sledují pachovou stopu.
- D) Vidí potravu ve tmě.

7. Prohlédni si obrázek k části Pozorujte svinky. Jak ti obrázek pomáhá poznat, co máš v pokusu dělat?

2  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Obrázek 2 a 3<sup>12</sup>: Ukázky testové úlohy PIRLS

## 4 ZAHRANIČNÍ NÁRODNÍ PLOŠNÁ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Cílem této části diplomové práce je mimo jiné zjistit, jak probíhá plošné testování jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením ve vybraných zahraničních zemích. Původní zamýšlený obsáhlý seznam zemí, jejichž praxi jsem zamýšlela představit, se bohužel částečně zúžil. Představím proto plošné testování jazykových dovedností s účastí žáků se sluchovým postižením těch zemí, o jejichž praxi se mi podařilo získat informace, hodné předložení v této práci.

### 4.1 Metodologie

Relevantní informace o způsobech testování ve vybraných zahraničních zemích jsem se snažila získávat několika způsoby. Z důvodu zahrnutí výhradně informací aktuálních, jsem vyhledávala zejména na webových stránkách ministerstev školství či organizací, které se tvorbou testů v daných zemích zabývají. Mým záměrem bylo také získat konkrétní informace komunikací s osobami, které se různým způsobem podílí na vzniku plošných testů. Konkrétní seznam zemí jsem si na začátku práce nestanovila, jelikož jsem si nebyla jistá, že se mi dané informace u vybraných zemí opravdu podaří nalézt.

Celkem se mi podařilo najít kontakt a posléze kontaktovat 43 osob, a to ze zmíněných ministerstev školství či jiných místních vzdělávacích institucí 23 různých evropských i neevropských zemí. Při výběru zahraničních zemí jsem vycházela z dokumentu, vydaného Evropskou unií (Celostátní testování žáků v Evropě, 2009), který shrnuje používaná plošná testování k roku 2009, kdy byl dokument vydán. Jelikož se ale jedná o dokument 6 let starý, kontaktovala jsem nyní i země, ve kterých plošné testování v té době ještě nebylo uváděno, s tím předpokladem, že se v současné době již možná provádí.<sup>13</sup>

Odpovědi se mi dostaly bohužel pouze z 9 zemí, přičemž informace o konkrétnější podobě účasti žáků se sluchovým postižením se mi podařilo získat jen u plošného testování v Austrálii, Rakousku, Slovensku s Švédsku.<sup>14</sup> Bližší informace k plošným testům vybraných zemí předkládám níže v práci.

---

13 Oslovila jsem vybrané osoby z Evropy, a to z Irska, Španělska, Švédska, Švýcarska, Finska, Itálie, Norska, Velké Británie, Slovenska, Belgie, Litvy, Bulharska, Dánska, Německa, Francie, Kypru, Lotyšska, Maďarska, Rakouska, Portugalska a Slovinska. Dále jsem oslovila i osoby z Nového Zélandu, Mexika a Austrálie. Celkem se tedy jedná o 24 zemí. Odpovědi se mi ale dostalo pouze ze Slovenska, Švédska, Irska, Rakouska, Nového Zélandu, Finska, Německa, Polska, Kypru, přičemž selekcí nevyužitelných informací se mi výběr zemí ještě zúžil.

14 Ve zbylých zemích se plošné testování buď nepoužívá, nebo se žáci se sluchovým postižením testů neúčastní, nebo se mi bližší informace nepodařilo získat.

## 4.2 Přehled praxí vybraných zahraničních států

Jednotlivé charakteristiky praxe plošného testování se zaměřením na podobu účasti žáků se sluchovým postižením budou řazeny abecedně.

### 4.2.1 AUSTRÁLIE<sup>15</sup>

V Austrálii slouží jako národní srovnávací materiál test s názvem **NAPLAN** (National Assessment Program Literacy and Numeracy), jehož autorem je Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, nezávislý statutární orgán. Kvůli rozlehlosti Austrálie dohlíží navíc v každém teritoriu na administraci testů a jejich místní kontrolní instituce.

Cílem testu NAPLAN je ověřit míru dosažení národních standardů žáky konkrétních ročníků. Poprvé se jeho pomocí žáci testovali v roce 2008, přičemž od té doby se stal pravidelnou součástí australského školního kalendáře. Prozatím administrace testu probíhá standardním vyplňováním v papírové formě, od roku 2016 ale autoři plánují přenést test kompletně do multimediálního prostředí. Při administraci budou tedy používány počítače či jiná elektronická zařízení (např. tablety).

Testu NAPLAN se účastní žáci 3., 5., 7. a 9. ročníku. Konkrétně se test zaměřuje na ověřování čtenářské a matematické gramotnosti.

Jak uvádí autoři testu, neslyšící žáci nebo ostatní žáci se sluchovým postižením mají v testu možnost jisté úpravy podmínek. Mohou využít orální nebo komunikace ve znakovém jazyce (například v australském znakovém jazyce - AUSLANu). Asistent žáka, který u testu může být přítomen, musí být zkušený a pro žáka by měl představovat dostatečně známého komunikačního partnera.

Během testu je dovoleno číst a znakovat všechny instrukce v testu, které jsou ale zároveň dovoleny přečíst i slyšícím žákům. Modelový případ neslyšícího žáka, jehož primární komunikační prostředek je australský znakový jazyk, je vidět na obrázku č. 4.

---

<sup>15</sup> Zpracováno podle NAPLAN - National protocols for test administration, 2014

Hearing disabilities	
SCENARIO M	
The situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• John* is in Year 7.</li> <li>• He is profoundly deaf and is fluent in Auslan.</li> <li>• John has no difficulties reading or writing.</li> <li>• His classroom support teacher (who specialises in Auslan) regularly uses Auslan to confirm instructions relating to his classroom learning and assessment.</li> </ul>
Key points to consider	<ul style="list-style-type: none"> <li>• John is profoundly deaf and regularly uses Auslan to communicate.</li> </ul>
Adjustments relevant/applicable?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Extra time (see notes below)</li> <li>✗ Scribe</li> <li>✓ Oral/signed support</li> </ul>
NOTES	<p>Signing is permitted for sections of the test that can be read to all students (see 'reading to students'). There are no verbal components to the tests and as John has no difficulties reading or writing, and is fluent in Auslan, the provision of extra time was deemed not applicable in this case. In other cases extra time may be required depending on the fluency in oral signage of the teacher and student in question, and whether the student requires the test instructions to be repeated throughout the test.</p>

Obrázek č. 4<sup>16</sup>: Příklad řešení účasti neslyšícího žáka v testu NAPLAN

## 4.2.2 SLOVENSKO<sup>17</sup>

Na sousedním Slovensku proběhlo v loňském školním roce 2013/2014 již podesáté celonárodní plošné testování s názvem **Testovanie 5 a Testovanie 9**<sup>18</sup>. Testy vytváří Národní ústav certifikovaných měření vzdělávání (NÚCEM), což je organizace zřízená slovenským Ministerstvem školství vědy a sportu. Na Slovensku NÚCEM zabezpečuje i další národní testování, probíhající na národní i mezinárodní úrovni<sup>19</sup>

Cílem testů porovnání jednotlivých výkonů žáků a celých škol, dále zjištění výkonů žáků při jejich ukončování základní školy a jaká je tedy jejich připravenost na další studium. Autoři dále uvádí, že získané výsledky žáků slouží jako podklad k přijímacím zkouškám na střední školu.<sup>20</sup>

16 Zdroj: Disability adjustments scenarios (<http://www.nap.edu.au/naplan/school-support/adjustments-for-students-with-disability/disability-adjustments-scenarios.html>)

17 Zpracováno podle Tlačové správy k výsledkom testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, 2014

18 Mezi roky 2003 až 2007 se testování 9. ročníků nazývalo MONITOR 9.

19 Kromě zabezpečení *externího testování žáků 9. ročníků ZŠ* ještě zabezpečuje *maturitní zkoušky* a také *mezinárodní šetření*, do kterých je Slovenská republika zapojena (např. PISA, PIRLS, TALIS aj.)(www.nucem.sk).

20 Na střední školu jsou bez přijímací zkoušky a při splnění všech dalších podmínek přijímacího řízení přijati žáci, kteří v testech z matematiky a slovenského jazyka a literatury (resp. maďarského jazyka a literatury) dosáhli současně úspěšnosti nejméně 90 % (Tlačová správa k výsledkom testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, 2014).

Při tvorbě obsahu testů se vychází z obsahové stránky a úrovně náročnosti platného pedagogického dokumentu pro žáky ZŠ, kterou představuje Štátny vzdelávací program pro žáky ZŠ. Úlohy v testech jsou zaměřené na logické myšlení, porozumění textu, ověřování hloubky vědomostí a zručností a na aplikaci poznatků v praktických souvislostech. V testech z vyučovacích jazyků mají už několik let zastoupení také úlohy na čtení s porozuměním, ve kterých žáci pracují s ukázkami souvislých a nesouvislých textů.

Vzhledem k faktu, že na Slovensku žijí početné skupiny Maďarů a Ukrajinců, vytváří NÚCEM testy určené právě těmto žákům, jejichž vzdělávání probíhá v maďarském nebo ukrajinském jazyce<sup>21</sup>. Analogické testování prelingválně neslyšících žáků jako cizinců se ale aktuálně neplánuje a shodně se neplánuje ani testování slovenského znakového jazyka jako jazyka mateřského pro konkrétní skupinu žáků se sluchovým postižením (osobní komunikace s E. Polgáryovou).

### Účast žáků se sluchovým postižením

Žáci se sluchovým postižením byli do plošného testu na Slovensku zařazeni již ve školním roce 2005/2006, kdy se podruhé testovalo pomocí testu MONITOR, konkrétně s názvem 9-2006 (Kuzma, 2006).

Testovanie 5, které je stále „v procesu vytváření, kdy probíhají přípravy, ověřují se položky a vyhodnocují se pilotní testy. Zatím jsme ve fázi, kdy žáky v 5. ročníku se zdravotním znevýhodněním do testování nezapojujeme“ (osobní komunikace s E. Polgáryovou). Testovanie 9<sup>22</sup> má na Slovensku již delší tradici a v současnosti se jej účastní žáci s různými typy postižení<sup>23</sup> - žáci se sluchovým postižením, zrakovým postižením, tělesným postižením, specifickými poruchami učení či s narušenou komunikační schopností. Účast žáků se sluchovým postižením, kteří se testů účastní je na Slovensku velmi malá. Podle údaje Polgáryové (Úprava testových položiek, prezentace) jde každoročně o 40 – 97 žáků (viz. tabulka č. 2).

Autoři testů vydělují 2 skupiny žáků, přičemž každá má možnost jiných úprav v testu. Žáci jsou rozřazováni třídním učitelem a učitelem vyučovaného předmětu, a to „podle toho, jak dokáže během výuky pracovat – pokud samostatně, nebo s pomocí asistenta apod. Žáci se do skupin nerozdělují podle stupně postižení z lékařského hlediska, ale podle míry omezení

---

21 Kromě testů matematiky a slovenského jazyka a literatury pro žáky vzdělávané ve slovenském jazyce, byly vytvořeny i testy z matematiky a maďarského jazyka a literatury a ukrajinského jazyka a literatury.

22 Testy psalo celkem 42 027 žáků, z toho 39 134 žáků ze škol s vyučovacím jazykem slovenským (1 309 základních škol), 2 859 žáků ze škol s vyučovacím jazykem maďarským (124 základních škol) a 34 žáků ze škol s vyučovacím jazykem ukrajinským (12 škol) (Tlačová správa k výsledkom testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, 2014).

23 Celkem se testu účastnilo 2 724 žáků s různým typem postižení, což je 6,9 % z celkového počtu zúčastněných. (Tlačová správa k výsledkom testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, 2014).

při práci s testem“<sup>24</sup> (osobní komunikace s E. Polgáryovou). Bohužel informaci, zda-li v rozdělování hraje roli primární komunikační jazyk žáka, jsem nikde blíže nezjistila. Do druhé skupiny SO2 budou ale pravděpodobně zahrnuti zejména žáci, kteří jsou uživatelé slovenského znakového jazyka (SZJ), což usuzuji z možnosti mít ve druhé skupině tlumočnicka.

Neobvyklé je, že úpravy pro žáky se sluchovým postižením jsou vytvářeny shodně i pro žáky s vývojovými poruchami učení (VPU) a narušenou komunikační schopností (NKS) (Úprava testových položiek, prezentace).

<b>skupina SO1</b>	<b>skupina SO2</b>
<p>(představuje žáky s lehčím stupněm omezení)</p> <p>Žáci pracují s běžným testem bez jakýchkoli úprav, ale odpovědi zapisují nejprve přímo do testu a pak je přepisují do přiloženého odpovědního listu. Žáci v SO1 mají prodloužený čas o 15 minut a je jim také umožněno používat kompenzační pomůcky (technické a vyučovací). V SO1 není žákům k dispozici osobní asistent ani tlumočnick či speciální pedagog.</p>	<p>(představuje žáky s těžším stupněm omezení)</p> <p>Žáci zařazení do druhé skupiny již pracují s graficky upravenými testy a je jim umožněno využít i různých služeb – osobního asistenta, tlumočnicka či speciálního pedagoga. Jako v první skupině je možné, aby žák používal kompenzační pomůcky a navíc je čas navýšen o 35 minut. Žáci se zrakovým či tělesným postižením a s poruchou aktivity či pozornosti odpovídají přímo do testu a jejich osobní asistenti tyto odpovědi následně přepisují do odpovědního listu. Ostatní žáci své odpovědi zapisují přímo do testu a následně si je přepisují do odpovědního listu. Ve skupině SO2 mají žáci k dispozici osobního asistenta, tlumočnicka či speciálního pedagoga.</p>

**Tabulka č. 1<sup>25</sup>: úpravy pro skupiny SO1 a SO2**

Všechny navrhované úpravy jsou formulované s cílem zachovat úroveň v maximální možné míře shodnou s žáky běžného vzdělávacího proudu. Používané úpravy mírně zasahují do obsahu a jen minimálně snižují objektivnost obtížnosti (Polgáryová, prezentace). Ve shodném dokumentu ale autoři testů tvrdí, že chtějí zachovat porovnatelnost všech žáků, proto musí zůstat obsah testů zachován, jelikož „*Snížením obsahu by se snížila i samotná úroveň testů,*

<sup>24</sup> Přeložila Z. Ch.

<sup>25</sup> Zpracováno podle Tlačové správy k výsledkom testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, 2014



čož by mohlo vyvolať pocit podceňovania žiakov se zdravotným znevýhodnením“<sup>26</sup> (tamtéž).

Úpravy, ktoré sa pro tuto skupinu žiakov provádí, lze rozdeliť na *formálne* a *obsahové*. Modifikovaná bývajú zadání úloh a zároveň i možnosti odpovědí. Podle Polgáryové (osobní komunikace) je obecně úprava položek náročný proces, jelikož si jsou autoři vědomi specifik, která sluchové postižení přináší. „Na druhé straně žáci jsou žáky ZŠ, kde se od nich očekává, že budou splňovat profil absolventa ZŠ“<sup>27</sup> (Polgáryová, osobní komunikace).

Formální	Obsahové
<ul style="list-style-type: none"> <li>– prodloužení času</li> <li>– úprava formátu testovacího nástroje</li> <li>– možnost použití kompenzačních pomůcek               <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>technické</i>: sluchadlo, KI</li> <li>– <i>vyučovací</i>: výkladový slovník, synonymický slovník a pomůcky, které žák běžně používá při psaní písemných prací</li> </ul> </li> <li>– přítomnost asistenta, speciálního pedagoga či tlumočnicka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– přeformulování úloh</li> <li>– nahrazení úloh</li> </ul> <p>Pro žáky se sluchovým postižením se nahrazují zejména ty úlohy, které vyžadují sluchovou zkušenost, jako je např. spodobaznělosti, frazeologie či jazykový cit</p>

Tabulka č. 2<sup>28</sup>: přehled typů úprav

Dále uvádím porovnání standardních a modifikovaných úloh z předmětu **slovenský jazyk a literatura** pro 9. ročník z roku 2013 s komentářem, který mi k úlohám poskytla E. Polgáryová (osobní komunikace). Písmenem A bude označena tabulka se standardní úlohou a písmenem B bude označena modifikovaná úloha.

A)

V ktorej z možností sú všetky podčiarknuté číslovky z ukážky napísané správne?

- A tisíc štyristo šesdesiatsedem, v prvom (rade), (všetkými) siedmimi
- B tisícštyristošesťdesiatsedem, v prvej (rade), (všetkými) siedmymi
- C tisícštyristošesdesiat sedem, v prvej (rade), (všetkými) siedmymi
- D tisíc štyristo šesťdesiatsedem, v prvom (rade), (všetkými) siedmimi

14

26 překlad Zuz  
27 překlad Z.C  
28 Zpracovánc

Obrázek č. 5<sup>29</sup>: Původní zadání úlohy standardního testu T9-2013

B)

V ktorej z možností je radová číslovka?

14

- A v štyroch fakultách
- B šesťdesiatšedem
- C sedem umení
- D v prvom rade

Obrázek č. 6<sup>30</sup>: Upravená úloha T9-2013 pro žáky s VPU, NKS, SP

V této úloze došlo oproti originálu k úpravě zadání pomocí zvýraznění klíčových slov, dále k úpravě možností odpovědí a cíle úlohy. Důvod modifikace uvádí Polgáryová ten, že „*tito žáci mají problémy s pravopisem a čtením složených číslovek*“. Modifikace proto proběhla tak, aby úloha testovala „*vědomosti žáků z morfologie o typech číslovek bez toho, že by četli zhuštěný text a sledovali pravopisné jevy*“.

A)

V ktorej z možností sú všetky slová napísané správne?

05

A tri susedove psy	C tri chlpaté psi
B traja dobrí psy	D traja hladný psi

Obrázek č. 7<sup>31</sup>: Původní zadání úlohy standardního testu T9-2014

B)

V ktorej z možností je nespisovné slovo?

05

- A Matikár nás vyhnal von.
- B Rýchlo som zdvihala loptu.
- C Od strachu som zdrevenela.
- D Telom mi prebehol mráz.

29 Získáno při osobní komunikaci s E. Polgáryovou

30 Získáno při osobní komunikaci s E. Polgáryovou

31 Získáno při osobní komunikaci s E. Polgáryovou

### Obrázek č. 8<sup>32</sup>: Upravené zadání úlohy T9-2014 pro žáky s VPU, NKS, SP

K modifikaci této úlohy došlo oproti originálu (zvýraznění klíčových slov) v zadání a v možnostech odpovědí. *„Úlohu jsme upravili, protože tito žáci mají problémy s pravopisem.. Zaměřili jsme se na ověřování vědomostí z lexikologie. Žáci měli z uvedených možností vybrat tu, ve které bylo nespisovné slovo. Záměrně jsme vybrali slangové slovo, se kterým se žáci setkávají ve škole a běžně ho používají při rozhovorech se spolužáky“*<sup>33</sup> (osobní komunikace s E. Polgáryovou).

### Shrnutí slovenského plošného testování

Autoři úprav testových materiálů pro potřeby žáků se sluchovým postižením projevují snahu umožnit těmto žákům účastnit se testu s ohledem na jejich často problematické dovednosti ve slovenském jazyce. Nepochopitelné ale je, že i přes aktivitu testy upravovat (která předpokládám vyžaduje jisté povědomí o problematice žáků se sluchovým postižením), pracují autoři úprav s těmito žáky jako s homogenní skupinou. Žáci se sluchovým postižením nejsou pro potřeby testování na Slovensku žádným způsobem rozlišováni. Navíc jsou společně se žáky s vývojovými poruchami učení a se žáky s narušenou komunikační schopností slučováni do jedné skupiny, pro kterou se provádí shodné úpravy testových úloh.

Co se týče konkrétní úpravy testových otázek, nevhodná mi v této souvislosti přijde zejména druhá úprava č. 8, kdy je v ní podle Polgáryové (osobní komunikace) uvedeno slangové slovo *„které žáci používají běžně při rozhovorech se spolužáky“*. Nenarážím na skutečnost, že by žáci se sluchovým postižením neměli znát slangová slova, ale přijde mi velice nepravděpodobné, že by např. dva prelingválně neslyšící žáci, komunikující primárně slovenským znakovým jazykem, při rozhovoru běžně používali slangové výrazy (ve slovenštině).

Skutečná podoba účasti slovenských žáků se sluchovým postižením v plošném testování se mi také podle dostupných ukázek testu jeví často v rozporu s tvrzeními samotných autorů testů. Jak například uvádí Polgáryová (osobní komunikace), při modifikacích je třeba zachovat obsah testu, jelikož případná úprava by mohla snížit jeho úroveň, což by mělo za možný následek pocit podceňování žáků se zdravotním postižením. Pokud ale autoři uvádějí, že *„tito žáci mají problémy se čtením složených číslovek“* (obrázek č. 4) či že *„žáci mají problémy s pravopisem“* (obrázek č. 8) a úlohy nahradí pro žáky „jednoduššími“ úlohami, které s větší pravděpodobností žáci zvládnou, pokládám spíše toto za cestu k jejich podceňování.

<sup>32</sup> Získáno při osobní komunikaci s E. Polgáryovou

<sup>33</sup> Přeložila Z.Ch.

### 4.2.3 ŠVÉDSKO<sup>34</sup>

Plošné národní testy ve Švédsku organizuje vládní organizace SKOLVERKET, která spadá pod Ministerstvo školství, přičemž na vzniku testů se podílí odborníci z několika vysokých škol a univerzit společně s aktivními učiteli a dalšími pracovníky.

Účelem švédské Národní zkoušky je zejména ověření, zda žáci v konkrétních ročnících dosáhli stanovených požadavků ve vzdělávání. Ověřování výsledků vzdělávání žáků pomocí plošných testů probíhá standardně ve 3., 6. a 9. ročnících (žáci se sluchovým postižením, kteří navštěvují *speciální školy*, jsou testováni ve 4., 7. a 10. ročníku). Povinné testované předměty jsou švédština/švédština jako cizí jazyk, angličtina a matematika.<sup>35</sup> Obsahy testů jsou konstruovány na základě analýzy vyučovaných předmětů a jejich stanovených osnov<sup>36</sup> a jejich výsledky mohou sloužit jako součást podkladů pro klasifikaci žáků a pro hodnocení celkové výuky.

#### Účast žáků se sluchovým postižením

Vzdělávání neslyšících žáků ve Švédsku bývá nejen v našem českém prostředí popisováno vždy jako vzor vhodného a kvalitního systému pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením (např. Hudáková, 2004; Jabůrek, 1998). Již roku 1981 byl švédskému znakovému jazyku uznán statut plnohodnotného jazyka Neslyšících, což se odrazilo v novém pojetí švédského jazyka jako druhého/cizího jazyka pro neslyšící žáky a dále ve vzniku bilingválního a bikulturního vzdělávání žáků<sup>37</sup>.

Žáci se sluchovým postižením skládají na základě svého preferovaného komunikačního kódu buď test ze švédštiny, nebo ze švédštiny jako cizího jazyka. V ostatních předmětech, kdy části testů obsahují ústní popis zadání, je k dispozici video ve znakovém jazyce, které je dostupné na webových stránkách SKOLVERKET.

O testování švédského znakového jazyka jako jazyka mateřského se zatím neuvažuje, přesto mají všichni žáci speciálních škol ve Švédsku stanovený *švédský znakový jazyk* jako

---

34 Zpracováno podle [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) pokud není uvedeno jinak.

35 Dále si žáci mohou vybrat vždy jeden předmět z nabízených dvou skupin - první skupina obsahuje nabídku z geografie, historie, sociální vědy nebo náboženství a druhá skupina zahrnuje biologii, fyziku nebo chemii.

36 Vzdělávací cíle jsou během povinné školní docházky stanoveny celkem třikrát – ve 3. ročníku, v 6. ročníku a v 9. ročníku. Pro každý ročník jsou stanoveny různé úrovně znalostí a dovedností (A- nejlepší až E – nejslabší).

37 První dvojjazyčné osnovy na speciálních školách pro neslyšící a nedoslýchavé se objevují již v roce 1983. Vyučovacím jazykem v těchto školách je nově švédský znakový jazyk a druhým jazykem se stává švédština využívaná výhradně v její písemné formě ([www.ling.su.se](http://www.ling.su.se)).

samostatný předmět, ze kterého získávají v konečném hodnocení normální známku. Existují hodnotící materiály pro tento předmět, ale standardizovaný test pro oblast testování znakového jazyka zatím neexistuje (osobní komunikace s Rogerem Perssonem).

Zde (tabulka č. 3 a č. 4) uvádím porovnání stanovených obsahů vzdělávání, kterých by žáci měli dosahovat v předmětech švédský znakový jazyk a švédský jazyk, a to vždy v 7. a 10. ročníku (použito z Hudáková, 2004).

<b>švédský znakový jazyk (7. ročník)</b>	<b>švédština (7. ročník)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- komunikovat a diskutovat o různých problémech,</li> <li>- vytvořit projev v ŠZJ za různým účelem (osvojit si stylové prostředky)</li> <li>- prezentovat informace tak, aby obsah sdělovaného byl jasný a srozumitelný</li> <li>- používat běžná gramatická pravidla ŠZJ</li> <li>- vytvořit vlastní vyprávění, mít chuť a odvahu sdělit to ostatním</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- čtení věcné literatury určené dětem (s dobrým porozuměním obsahu textu)</li> <li>- produkce psaného textu pro různé účely (tak, aby čtenář porozuměl),</li> <li>- vést jednoduchý dialog, vytvořit jednoduchou sms zprávu, zprávu na počítači</li> </ul>

**Tabulka č. 3<sup>38</sup>: Vzdělávací cíle v závěru 7. ročníku**

<b>švédský znakový jazyk (10. ročník)</b>	<b>švédština (10. ročník)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aktivně se účastnit komunikace, sdílet myšlenky a názory ostatních lidí, prezentovat vlastní práci jasně a srozumitelně</li> <li>- rozumět projevům v ŠZJ odpovídajícím věku žáka, umět projev souvisle reprodukovat</li> <li>- reflektovat některé literární práce, které odrážejí způsob života a myšlení neslyšících lidí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- číst a reflektovat některá literární díla a autory</li> <li>- čtení věcné literatury odpovídající věku žáka (s dobrým porozuměním obsahu textu)</li> <li>- produkce psaného testu tak, aby byl obsah sdělovaného jasný a srozumitelný, aby pisatel dosáhl svého záměru</li> <li>- schopnost komunikovat s různými lidmi o</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- reflektovat a hodnotit obsah a výrazové prostředky užívané ve filmech, v divadelních představeních a v poezii v ŠZJ</li> <li>- metajazykové povědomí, rozdílnosti mezi ŠZJ a švédštinou</li> <li>- umět užívat tlumočnicka ŠZJ pro různé situace</li> </ul>	<p>různých záležitostech.</p>
--	-------------------------------

Tabulka č. 4<sup>39</sup>: Vzdělávací cíle v závěru 10. ročníku

### 4.3 Shrnutí zahraniční praxe plošného testování

Cílem této kapitoly bylo zjistit, jakým způsobem jsou žáci se sluchovým postižením zařazeni do plošného testování jazykových dovedností ve vybraných zahraničních zemích. Ačkoli jsem při provádění sondy do praxe daného specifického plošného testování v zahraničních zemích zvolila mnoho způsobů vyhledávání informací<sup>40</sup> a vynaložila množství energie, nesplnily nalezené výsledky zcela má očekávání.

Důvodů, které provedení sondy znesnadňovalo, bylo několik. Za zásadní považuji problematický přístup k informacím, který byl způsobem zejména mojí komunikační bariérou (téměř žádný neanglofonní stát nepřekládá kurikulární dokumenty do angličtiny). Další komplikací pro mě byla častá nespolupráce s dotázanými osobami, které jsem žádala o pomoc při hledání potřebných informací (zejména z výše uvedeného důvodu).

Pouze u Austrálie, Slovenska a Švédska se mi podařilo zjistit, že se žáci se sluchovým postižením testů účastní, a že jsou jim poskytovány jisté typy formálních či obsahových úprav či změn v testu.

Pokud bych měla shrnout **účely** plošných testování vybraných zemí, všechny se zaměřují zejména na *ověřování dosažení stanovených standardů ve vzdělávání*. Slovensko

<sup>39</sup> Zpracováno podle Hudáková (2004) pokud není uvedeno jinak..

<sup>40</sup> Informace hledala na oficiálních webech vzdělávacích institucí (např. ministerstva školství) či na webech organizací zabývajících se tvorbou plošných testů. Kontaktovala jsem školy pro žáky se sluchovým postižením i různé organizace Neslyšících.

navíc na základě výsledků porovnává výkony žáků i celých škol či výsledky žáků slouží jako podklad k přijímacím zkouškám na střední školy.

Testované **předměty**, které se objevovaly v obsahu plošných testů, zahrnovaly shodně *úřední jazyk* dané země (Austrálie – angličtina, Slovensko – slovenština, Švédsko – švédština). A dále *jazyk cizí*, kterým byla standardně angličtina. V Austrálii se k testování angličtiny<sup>41</sup> přidává, obdobně jako v dalších vybraných zemích, testování matematiky. Výjimku zde tvoří tedy jen Švédsko, které ve své nabídce testovaných předmětů zahrnuje i švédský jazyk jako jazyk cizí. Právě ten v testech splňují ti neslyšící žáci, kteří jsou primárními uživateli švédského znakového jazyka, a švédština je po něm tudíž až druhým/cizím jazykem.

**Úpravy**, poskytované žákům se sluchovým postižením, představují zejména formální prodloužení času (Slovensko), obsahové úpravy testových materiálů (Slovensko), dále možnost využití tlumočnicka znakového jazyka (Austrálie, Slovensko, Švédsko) nebo osobního asistenta/speciálního pedagoga (Slovensko).

---

<sup>41</sup>Myšlena jako mateřský jazyk.

## 5 NÁRODNÍ PLOŠNÉ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V českém prostředí základního vzdělávání se v současnosti vytváří, upravuje i ukončuje několik projektů národně koordinovaných testování. Zdrojů, ze kterých lze získat informace (aktuální a pro představu i poněkud starší) o tomto typu testování, je mnoho, což poněkud komplikuje snadnou orientaci v dané problematice. Jedná se o oficiální zprávy, vydávané státními institucemi jako např. Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) či Českou školní inspekcí (ČŠI). Dále je možné najít množství informací na internetových portálech EduIN (eduin.cz), České školy (ceskaskola.cz), RVP (rvp.cz) či SCIO (scio.cz). Zde se jedná především o vyjádření odborné i laické veřejnosti právě k oficiálním zprávám či obecně k problematice plošného testování, která podněcují k další diskusi.

První národně koordinované plošné testování, souvisí úzce se vznikem právě zmíněné České školní inspekce roku 2005. Jelikož jejím prostřednictvím má být mimo jiné „zajišťování hodnocení vzdělávací soustavy v České republice, a to v oblasti vzdělávání a školských služeb poskytovaných školami a školskými zařízeními zapsanými ve školském rejstříku.“ (www.csicr.cz). ČŠI v rámci této svojí činnosti vytvořila např. projekt Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice neboli NIQUES, započatý v roce 2011 a financovaný z evropských strukturálních fondů. Jeho cílem bylo vytvořit „transformovaný, moderní a flexibilní systém národního inspekčního hodnocení škol, vytvořit nové metody a nástroje pro hodnocení kvality české vzdělávací soustavy a zajistit vzdělávání jak inspekčních pracovníků, tak učitelů a ředitelů škol v oblasti nových inspekčních postupů.“ (csicr.cz). Jelikož jedním z úkolů České školní inspekce je podle školského zákona<sup>42</sup> „ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání jako nedílná součást komplexního hodnocení škol“, byla tato problematika zařazena právě do projektu NIQUES.

V českém prostředí se aktuálně delší či kratší dobu projednává několik dalších plošných testů, a to na různých úrovních vzdělávání. Přestože se i přes vcelku dlouhou dobu, po kterou probíhají přípravy a pilotáže těchto testování, od některých v současnosti ustupuje, myslím, že bude vhodné si je i přes to všechna představit.

Testování na prvním a druhém stupni základní školy se týká projekt *Testování v 5. a 9. třídách*, dále *iSET* neboli *domácí a školní testování* a nakonec *jednotná přijímací zkouška na střední školy*. Plošné testování na vyšších stupních, které ale již nespadá do záběru této práce, představuje kromě zmíněné *státní maturity* i plánovaná *jednotná závěrečná zkouška učňovských škol*.

---

42 Školský zákon č. 561/2004 Sb.



V České republice mají školy možnost zakoupit pro své žáky i další plošné testy jazykových dovedností, které jsou vytvořeny komerčními společnostmi. V současné době se jedná o společnosti Kalibro, SCIO a MATT a HURRY, které nabízejí testy českého jazyka zaměřené zejména na testování čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním. Vzhledem k omezenému rozsahu mé diplomové práce ale popis testů vyjmenovaných společností do této práce nebude zahrnut.<sup>43</sup> Mojí pozornost zaměřím výhradně na plánovaně povinné testy koordinované na celonárodní úrovni.

## 5.1 Plošné testování v 5. a 9. ročnících základní školy

### 5.1.1 Dosavadní průběh testování

První etapa vývoje tohoto „komplexního informačního systému národního šetření výsledků v počátečním vzdělávání“ (Analýza testování, 2012, s. 3) byla završena zkušebním pilotním testováním, které bylo provedeno v prosinci 2011.<sup>44</sup> V květnu a červnu 2012 následovalo další testování s názvem První celoplošná generální zkouška, od kterého se již očekávalo získání detailnějšího přehledu o úrovni osvojení sledovaných dovedností žáky 5. a 9. ročníků. Cílem bylo „poskytnout první relevantní informaci o tom, jak si stojí žáci 5. a 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků dalších druhů škol v porovnání s externím vzdělávacím standardem“ (Závěrečná zpráva, 2012, s. 5) pro testované předměty. Pro potřeby mé diplomové práce je ale zajímavější průběh Druhé celoplošné generální zkoušky, která proběhla v roce 2013. Autoři totiž již pro tuto zkoušku vytvořili jisté úpravy pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, které přiblížím v podkapitole 5.1.2.

Ačkoli byla provedena celkem 3 přípravná testování v Celoplošného testování v 5. a 9. třídách (v letech 2011 a 2012), již na podzim roku 2013 bylo za ministra školství Dalibora Štyse<sup>45</sup> uvažováno o tom, že by se testování provádělo plošně jen jednou za 4 roky. V současnosti se o testování nehovoří vůbec a pravděpodobně jej nahradí jiné testovací koncepce.<sup>46</sup>

---

43 Více informací o nabízených testech jazykových dovedností jmenovaných společností lze najít na webu scio.cz, kalibro.cz či mattahurry.cz

44 Ačkoli se jeho cílem bylo pouze ověření technické realizovatelnosti testování, o účast v tomto testování byl ze stran škol velký zájem. Tento seznam ještě ČŠI rozšířila o další vytipované školy s cílem o co nejvyšší pokrytí jak regionální tak typové. Výsledný vzorek proto obsahoval ve výsledku všechny typy škol poskytující základní vzdělávání, tedy jak větší městské školy, tak i malé venkovské školy (i neúplné, tedy pouze 5. ročník) a víceletá gymnázia (pouze 9. ročník). Celkem se testování zúčastnilo 104 škol, tedy 3792 žáků (Analýza testování, 2012).

45 Projekt testování v 5. a 9. třídách byl rozmyšlen zejména tehdejším ministrem školství Josefem Dobešem.

46 „Dvouletý pilot nám ukázal, že jsme schopni poskytnout školám kvalitní nástroj k testování jejich žáků a školy se tak už nemusí spoléhat na soukromé aktivity komerčních subjektů. Věřím, že tímto způsobem se nám podaří zajistit školám kvalitní zpětnou vazbu a získat relevantní data bez toho, abychom je zbytečně zatěžovali“ (Štys, www.msmt.cz).

### 5.1.2 Testované předměty<sup>47</sup>

Žáci byli v celoplošných generálních zkouškách testování v 5. ročníku z předmětů: český jazyk, matematika a angličtina a v 9. ročníku byla žákům umožněna navíc volba z předmětu francouzský jazyk či německý jazyk. Testy z cizích jazyků měli časovou dotaci 60 minut, testy z českého jazyka a matematiky po 45 minutách.

Obsah testů z matematiky a českého jazyka vycházel ze Standardů pro základní vzdělávání<sup>48</sup> a v případě testů z cizích jazyků byly podkladem při tvorbě obsahu dovednosti definované Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky<sup>49</sup>.

Do testu byly zařazeny jak uzavřené, tak otevřené úlohy (pouze úlohy s možností vyhodnotit bez hodnotitele), v testech cizích jazyků byly navíc zařazeny úlohy s poslechem. Testy umožňovaly tzv. *adaptivní testování*, což znamená, že na základě míry úspěšnosti žáka v první skupině úloh byly, následně žákovi zobrazeny úlohy buď minimální obtížnosti (základní standard pokud nebyl příliš úspěšný), nebo vyšší obtížnosti (úlohy kombinující více minimálních dovedností pokud byl úspěšný).

### 5.1.3 Úpravy podmínek pro žáky se sluchovým postižením

Z účasti v první generální zkoušce byli žáci se sluchovým postižením a žáci s jinými specifickými vzdělávacími potřebami<sup>50</sup> uvolněni. Účastnit se přesto mohli, ač úlohy ani podmínky testování neobsahovaly žádné úpravy (Závěrečná zpráva, 2012).<sup>51</sup> Ve školním roce 2012/2013 byla účast těchto žáků stále dobrovolná, ale „*v souvislosti s podporou vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pak školy pro tyto žáky vybíraly adekvátní úlevy pro testy z jednotlivých předmětů tak, aby byla úleva dostatečná právě pro konkrétního žáka*“ (Závěrečná zpráva, 2013, s. 8).<sup>52</sup>

Žáci se sluchovým postižením<sup>53</sup> se testu účastnili jako homogenní skupina a nebyli

---

47 Zpracováno podle Závěrečné zprávy o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání, 2013.

48 Více o Standardech vzdělávání v samostatné kapitole č. 5.2. dále v práci.

49 Více o Společném evropském referenčním rámci pro jazyky v samostatné kapitole č. 5.3. dále v práci.

50 „*Adekvátní úlevy*“ (Závěrečná zpráva, 2013) byly připraveny např. pro žáky neslyšící, nevidomé, s vývojovými poruchami učení, tělesně postižené nebo pro žáky s diagnostikovaným lehkým mentálním postižením.

51 „*Škola ale mohla u žáků SVP vyznačit v administračním modulu, takže bylo možné vyhodnotit, nakolik se nespécifikované SVP promítly do průměrné úspěšnosti v testech. Škola ale také mohla žáky se SVP do testování nezařadit (právě s ohledem na absenci přizpůsobení úloh a podmínek testování), takže zjištění nelze považovat za zcela reprezentativní*“ (Závěrečná zpráva, 2012).

52 Upozorňuji zde na skutečnost, že právě Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) pro státní maturity vyděluje žáky se sluchovým postižením na základě 3 skupin, a to na základě preference primárního komunikačního kódu

53 Základní školy pro žáky se sluchovým postižením využívají prodloužení povinné školní docházky svým žákům, což jim umožňuje se souhlasem ministerstva školský zákon. Žáci tedy standardně absolvují celkem 10 ročníků povinné školní

nijak blíže specifikování (např. podle jejich primárního komunikačního kódu, či podle jejich způsobu vzdělávání)<sup>54</sup>. A to i přes to, že autoři testů konzultovali zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) „s externími odborníky a s přihlédnutím ke způsobu řešení této problematiky ze strany Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.“ (Závěrečná zpráva, 2013, s. 8).<sup>55</sup> Konkrétní úpravy, které byly umožněny pro žáky se sluchovým postižením, byly pouze formální a představovaly vyřazení poslechových úloh a prodloužení doby vyhrazené na řešení testu (o 15 nebo 30 minut podle rozhodnutí školy založeného na posouzení individuální míry postižení žáka). Konkrétní počty žáků lze vyčíst z obrázku č. 9.

Český jazyk 9	Šablony HP	+ 15'	+ 30'	-OÚ+15'	-OÚ+30'	- POLO	SU	SU+15'
	%	%	%	%	%	%	%	%
Tělesné postižení bez omezení pro práci PC	1 42 65,1							
Tělesné postižení s omezením pro práci s PC	2	9 69,6	3 60,0					
Zrakové postižení – slabozrad	3 1 53,3	26 65,9						
Zrakové postižení – nevidomí	4			2 92,5	2 90,0			
Sluchové postižení	5 5 69,3	53 65,7	4 60,0					
Vývojové poruchy učení – dyslexie	6 111 62,0	1998 59,0						
Vývojové poruchy učení – dysgrafie	7 45 69,2	1 40,0				773 64,0		
Vývojové poruchy učení – dyskalkulie	8 169 63,5							
Mentální postižení	9 4 46,7						32 68,6	303 74,9
Souběžné postižení více vadami	10 23 57,4	4 60,0	512 55,8		10 57,5			24 86,5
Sociální znevýhodnění – rodinné prostředí	11 11 57,0	87 49,2						
Sociální znevýhodnění – azylantí, cizinci	12 1 73,3							
Ostatní	13 63 73,6			444 59,3				
bez SVP	x 71174 74,0							

anglický jazyk 9	Šablony HP	+ 15'	+ 30'	-OÚ+15'	-OÚ+30'	- POLO	- POSL 40'	- POSL 60'
	%	%	%	%	%	%	%	%
Tělesné postižení bez omezení pro práci PC	1 36 49,2							
Tělesné postižení s omezením pro práci s PC	2	5 34,4	7 56,0					
Zrakové postižení – slabozrad	3 1 52,0	21 43,6						
Zrakové postižení – nevidomí	4			2 78,3	2 30,0			
Sluchové postižení	5 6 61,3						5 44,6	36 48,6
Vývojové poruchy učení – dyslexie	6 163 46,0	1635 40,7						
Vývojové poruchy učení – dysgrafie	7 79 63,2	1 28,0				655 53,2		
Vývojové poruchy učení – dyskalkulie	8 154 49,2							
Mentální postižení	9 2 42,0	125 50,1						
Souběžné postižení více vadami	10 26 41,9	64 60,3	351 40,6		11 47,3			
Sociální znevýhodnění – rodinné prostředí	11 24 44,8	58 29,1						
Sociální znevýhodnění – azylantí, cizinci	12 37 49,1							
Ostatní	13 61 52,6			381 44,9				
bez SVP	x 67967 63,4							

Obrázek č. 9<sup>56</sup> Počty žáků 9. tříd se SVP, řešících testy se speciálním uzpůsobením podmínek testování, a jejich průměrné úspěšnosti v předmětu český jazyk a anglický jazyk.

Součástí testování bylo i několik jednoduchých otázek na závěru každého testu, „jejichž prostřednictvím byla získána informace o známce žáka z daného předmětu, názor žáka na srozumitelnost zadání úloh, dostatečnost časové dotace na řešení testu a preferenci žáka ve

docházky. Žáci, kteří se účastnili tohoto testování, proto navštívili 6. a 10. ročník (Oproti 5. a 9.).

54 Podle tabulky v Příloze II je patrné, kolik žáků se účastnilo druhé generální zkoušky, ale již nevíme bližší specifikaci žáků (pokud byli např. vzdělávání v integraci a byli nedoslýchaví atp.). V 5. ročníku se účastnilo 82 žáků testu z matematiky, 82 z českého jazyka a 63 z anglického jazyka. V 9. ročníku se testu z matematiky účastnilo 60 žáků, testu z českého jazyka 62 a testu z angličtiny 37 žáků (Závěrečná zpráva, 2013).

55 Na základě této spolupráce byl vytvořen číselník, který zahrnoval 13 kategorií speciálně vzdělávacích potřeb (jejich bližší specifikace dále v práci).

56 Zdroj: Závěrečná zpráva, 2013.

volbě papírového nebo elektronického zadání testu.“ (Závěrečná zpráva, 2013, s. 31).

## 5.2 Výběrové šetření<sup>57</sup>

Výběrové šetření představuje nový systém ověřování výsledků vzdělávání žáků na základních školách. Od původního záměru každoročně testovat žáky 5. a 9. tříd se ministerstvo přiklání nově k tomu, že by pomocí České školní inspekce každoročně testovalo žáky jen na vybraném vzorku základních škol.

Cíle výběrového šetření jsou shodné s výše zmíněným testováním (viz výše v kapitole Plošné testování v 5. a 9. ročnících základních škol), tedy poskytnout všem účastníkům vzdělávacího procesu (žákům, rodičům, učitelům, ředitelům škol i státu) „relevantní zpětnou vazbu o aktuální míře naplnění výstupů příslušných rámcových vzdělávacích programů“ (Tisková zpráva k výsledkům výběrového šetření, 2014, s. 1).

Celkem bylo do šetřeného vzorku podle specifického výběru<sup>58</sup> zařazeno celkem 384 škol.<sup>59</sup> Na základních školách v minulém školním roce byla testovaná oblast Jazyk a jazyková komunikace zastoupena pouze testem z gramotnosti cizího jazyka, a to v 8. ročnících ZŠ.<sup>60</sup> Po dokončení testu vyplňovali žáci speciální dotazníky, které byly následně vyhodnocovány. Jedná se o obdobné dotazníky, které byly součástí i Druhé celoplošné generální zkoušky (viz výše v textu)

Doposud žáci se sluchovým postižením do výběrového šetření zahrnuti nebyli. Podle informací na základě emailové komunikace s M. Pickovou mi ale bylo řečeno, že „výběrové šetření chystané na školní rok 2014/2015 bude pro žáky se sluchovým postižením povinné“. Podrobné informace včetně ukávek a popisů přízpusobení, která budou výsledkem dohody ČŠI s experty na oblast testování sluchově postižených prozatím ale nejsou dostupné.

## 5.3 iSET domácí a školní testování<sup>61</sup>

Testování iSET je oficiálně představováno jako variace na výše jmenované Celoplošné

57 Zpracováno podle Tisková zpráva k výsledkům výběrového šetření, 2014

58 Výběr škol do testování probíhá proporcionálně podle několika kritérií: 1 podle počtu v jednotlivých krajích, 2 podle zřizovatele 3 podle toho, zda-li je škola úplná nebo prvostupňová 4 podle zařízení na základě velikosti školy či 5 podle velikosti sídla, v němž se škola nachází.

59 Celkem 305 základních škol (včetně víceletých gymnázií) a 79 středních odborných škol.

60 Dále byly testovány oblasti Člověk a jeho svět (4. ročníky ZŠ), přírodovědná gramotnost (8. ročníky ZŠ).

61 Níže uvedené informace budou vycházet výhradně z webových stránek [www.niques.cz](http://www.niques.cz) věnovaných školnímu a domácímu testování.

testování 5. a 9. ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, vytvořené Českou školní inspekcí. Právě z tohoto testování se využila testovací platforma pro novou koncepci ověřovacího materiálu, který je využitelný nejen ve školním prostředí, ale i v domácím. Výsledky obou typů testování budou k dispozici výlučně jednotlivým uživatelům (žákům a rodičům).

Provoz tzv. školních a domácích modulů testování byl zahájen v únoru 2014. Podle autorů je prostřednictvím těchto modulů, vytvořených vedle modulu pro státem realizovaná plošná či výběrová ověřování výsledků žáků, možné provádět elektronické testování žáků zcela podle vlastního uvážení (*modul domácí testování*) nebo podle potřeb školy a jejích pedagogů (*modul školního testování*). Výsledky takového testování mohou sloužit jako jeden z dalších nástrojů školní evaluace.

Domácí testování je primárně určené žákům, přesto se do něj může přihlásit a testování si vyzkoušet kdokoli. Nabídka jazykových testů je vcelku pestrá, jelikož k dispozici jsou v současnosti 3 testy českého jazyka pro 5. třídu, 3 testy českého jazyka pro 9. třídu a obdobně jsou na tom testy anglického jazyka – 3 pro 5. třídu a 3 pro 9. třídu. Autorem testů je prozatím ČŠI, do budoucna se ale počítá i s možností veřejně publikovat jakékoli další testy učiteli a školami. Vždy ale až po provedené validaci ČŠI<sup>62</sup>.

**Obtížnost 1**

**Úloha 1** Získané body: \_\_ (max. 1)

**Vyber správnou odpověď.**

Následující slova jsou významově příbuzná kromě jednoho. Kterého?

- hrom
- hromada
- hromadit
- hromadný

**Úloha 2** Získané body: \_\_ (max. 2)

**Vyber správnou odpověď.**

Ve kterém z následujících vyjádření je pravopisná chyba?

- Chtěli bychom to zvládnout, dokud jsme mladí a sylní.
- Měli by se sejit, aby si to vyříkali na rovinu.
- Nerozvážnost člověku komplikuje život až hrůza.
- Závratěmi trpěla při každé změně tlaku.

Obrázek č. 10<sup>63</sup>: Ukázka z testu českého jazyka pro 5. ročník systému iSET

Druhá část testování iSET, a to *školní testování* je určena školám, kterým se v jeho rámci naskýtá mnoho možností. Kromě volného využívání libovolných testování, kdy záleží pouze na rozhodnutí ředitele či jednotlivých pedagogů školy, zda-li této nabídky využijí (např. pro formativní hodnocení), je možnost i samotné testy vytvářet a dále je sdílet s jinými školami či

<sup>62</sup> Do budoucna počítá projekt i s jinými institucemi, které „mají potenciál a zájem poskytnout vlastní testy k jejich publikaci v rámci systému iSET. V budoucnu tak budou vloženy např. testy zahraničních jazykových institutů, přičemž tyto testy budou odpovídat obsahem zkušebním testům oficiálních certifikovaných zkoušek, které tyto organizace provádějí“ (niqués.cz).

<sup>63</sup> Zdroj: Zkušební test českého jazyk pro 5. ročník, www.iset.cz

pedagogy.<sup>64</sup>

Účast všech žáků se SVP tedy i žáků se sluchovým postižením byla v dosavadních testováních vždy dobrovolná (záleželo na rozhodnutí ředitele školy). Do budoucna se podle Marie Pickové<sup>65</sup> (osobní komunikace), v tomto ohledu změna na povinné testování nechystá.

Co se týče úprav testů, bohužel jsem se od autorů nedozvěděla konkrétní metody. Pouze, že „*existuje vždy možnost základního uzpůsobení vycházejícího vstříc lehčím stupňům sluchového postižení (úpravy zadání, prodloužení času, vynechání poslechových úloh)*“, či že „*o možnostech testy a podmínky testování výrazněji uzpůsobit žákům se sluchovým postižením je stále předmětem jednání.*“ (osobní komunikace s M. Pickovou).

Konkrétní ukázky speciálních uzpůsobení pro žáky se sluchovým postižením nejsou podle autorů zatím k dispozici v rozsahu a podobě, které by bylo možné volně distribuovat. Na tuto oblast se autoři plánují totiž podrobněji zacílit později. „*Nicméně, budeme se snažit respektovat přístup, který používá Centrum zjišťování výsledků vzdělávání pro uzpůsobení pro maturitní zkoušku*“ (osobní komunikace s Marií Pickovou). Krátce o této nové koncepci státní maturity se zmiňují v samostatné kapitole č. 6.

Testovací aplikace - Google Chrome  
https://set.csicr.cz/WebTestApp/webclientpage.aspx?qGuid=14%2f150000001%2f49a231cc-7fba-42ac-9372-78a90ec07792.xml

Otázka číslo 24 Ukončit test

1 Na základě informací v textu vyber správnou odpověď.  
2  
3 K. J. Erben  
4 Zlatý kolovrat  
5 Okolo lesa pole lán,  
6 hoj jede, jede z lesa pán,  
7 na vraném bujném jede koni,  
8 vesele podkovičky zvoní,  
9 jede sám a sám.  
10  
11 A před chalupou s koně hop  
12 a na chalupu: klop, klop, klop!  
13 „Hola hej! Otevřte mi \_\_\_\_\_  
14 zbloudil jsem při lovení zvěře,  
15 dejte vody pít!“  
16  
17 Které z následujících tvrzení platí o uvedeném úryvku z básně Zlatý kolovrat?  
18  Báseň neobsahuje přímou řeč.  
19  Báseň obsahuje dvě citoslovce.  
20  V básni se používá současná nespisovná čeština.  
21  Báseň má pravidelný rytmus a rým.

Předchozí Čas této části:  Zodpovězené úlohy části: 1 z 14  
Čas testu:  Zodpovězené úlohy testu: 5 z 24 Další

21:44  
2. 1. 2015

Obrázek č. 11<sup>66</sup> - Ukázka úlohy z českého jazyka pro 9. ročník ZŠ systému iSET

64 K dispozici jsou totiž nástroje pro vytváření „*mnoha typů vlastních úloh a celých testů od těch nejjednodušších až po ty složitější (např. využití multimédií nebo „větvičích se“ testů)*“ (niqués.cz).

65 Marie Picková je současná ředitelka odboru kanceláře úřadu ČŠI

66 Zdroj: První generální zkouška plošného testování z www.iset.cz

## 5.4 Jednotné přijímací zkoušky na střední školy<sup>67</sup>

Jednotné přijímací zkoušky na střední školy ukončené maturitní zkouškou (ve variantách pro uchazeče přijímané do prvního ročníku osmiletých gymnázií, šestiletých gymnázií a čtyřletých oborů vzdělání středních škol)<sup>68</sup> jsou novinkou, která plánuje být poprvé provedena, a to v pilotní verzi, v letošním školním roce (2014/2015)<sup>69</sup> Tyto testy budou prozatím dobrovolné, a to až do doby nové právní úpravy novelou školského zákona.

Podle ministra Chládky<sup>70</sup> jsou důvodem zavedení jednotných závěrečných zkoušek „roztržitá kvalita žáků přicházejících ze základních škol“. Tímto naráží na současný problém středních škol, jež z důvodu naplnění kapacity tříd často berou i žáky se špatným prospěchem (každý žák navíc znamená zároveň finance pro školu).

Základní předměty, které se budou v rámci přijímacích zkoušek testovány je *Matematika a její aplikace* a *Český jazyk a literatura*. Obsahy testů budou vytvářeny na základě rozsahu RVP ZV a Standardů vzdělávání. Přestože tyto testy budou jednotné, k přijetí na různé školy (střední oborové školy, gymnázia atp.), bude pro úspěšný postup nutný pokaždé jiný stupeň úspěšnosti žáků. Ředitelům bude navíc umožněno přijímací zkoušky částečně upravit a zařadit do nich zkoušky nebo ověření vědomostí, dovedností nebo schopností uchazečů podle vlastních představ. Test bude zároveň přenositelný, což znamená, že se budou moci jeho výsledky využít i na jiné škole.

## 5.5 Standardy vzdělávání<sup>71</sup>

Důvodem vytvoření tzv. minimálních standardů vzdělávání, které sjednocují výstupy pro 5. a 9. třídu v rámci závazného RVP ZV<sup>72</sup>, bylo zejména plánované zavedení zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročnících. Totiž právě ověřování dosažení těchto standardů bylo stanoveno jako jeden z cílů testování (Závěrečná zpráva, 2012).

---

67 Zdroj: Vyhlášení pilotního ověřování, 2014

68 Jedná se o žáky 5. 7. a 9. ročníků.

69 Vyhlášení pilotního ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů ve znění Dodatku č. 1 (č. j.: MSMT-23913/2014-5) ze dne 25.9.2014 a Dodatku č. 2 (č. j.: MSMT-23913/2014-6) ze dne 1. 10. 2014

70 Zdroj: [www.nuv.cz/vystupy/pro-a-proti](http://www.nuv.cz/vystupy/pro-a-proti)

71 Zpracováno podle Standardy vzdělávání pokud není uvedeno jinak

72 Standardy jsou vytvořeny pro základní úroveň, tedy stanoví tzv. nepodkročitelné minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět.

Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Ročník	5.
Tematický okruh	Jazyková výchova (Pravopis)
Očekávaný výstup RVP ZV	ČJL-5-2-09 zvládá základní příklady syntaktického pravopisu
Indikátor	ČJL-5-2-09.1 Žák na základě znalosti shody přísudku s podmínkem používá správné tvary přičestí minulého činného v mluveném i psaném projevu ČJL-5-2-09.2 <b>Žák doplní správně čárky do zadaného textu (oslovení, několikanásobný větný člen)</b>
Příkladové úlohy	<p><b>Ve které z následujících vět je chyba ve shodě přísudku s podmínkem?</b></p> <p>(A) Do zoologické zahrady přibýly nová zvířata.  (B) Šli jsme se na ně odpoledne podívat.  (C) Chlapci se nejdéle zdrželi v pavilonu šelem.  (D) Dívky zase nejvíce zaujaly žirafy.</p> <p><b>Doplň správně čárky mezi slovy v následujících větách (pokud chybí):</b></p> <p>(A) Milý Petře pracoval jsi opravdu moc dobře.  (B) Na výlet se vydala celá naše rodina – tatínek maminka sestra i já.  (C) Na smlouvanou schůzku přišli Karel Petr Ondřej a Filip.  (D) V létě jsme procestovali Itálii a Rakousko.</p>
Poznámky k úloze	<p><b>Řešení:</b>  Věta s chybou ve shodě přísudku s podmínkem: (A)  Věty s doplněnými čárkami:  (A) Milý Petře, pracoval jsi opravdu moc dobře.  (B) Na výlet se vydala celá naše rodina – tatínek, maminka, sestra i já.  (C) Na smlouvanou schůzku přišli Karel, Petr, Ondřej a Filip.  Věta (D) je napsaná správně.</p>

Tabulka č.5<sup>73</sup>: Ukázka očekávaného výstupu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 5. ročník

Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Ročník	9.
Tematický okruh	Komunikační a slohová výchova
Očekávaný výstup RVP ZV	ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů
Indikátor	ČJL-9-1-10.3 Žák analyzuje předložený text a zařadí ho k danému funkčnímu stylu ČJL-9-1-10.4 <b>Žák dovede své znalosti o funkčních stylech tvůrčím způsobem použít.</b>
Příkladové úlohy	<p><b>Doplňte následující texty tak, abyste vždy dodrželi daný slohový útvar:</b></p> <p>Vážený pane řediteli, omluvte prosím mou dceru...</p> <p>Jenže to jsme se přepočítali. Alice naším nápadem nebyla vůbec nadšená. Ba právě naopak. A tak ...</p> <p>O víkend se v Dolní Lhotě konal již šestý ročník populární soutěže.....</p>
Poznámky k úloze	Úloha ověřuje, zda žák je schopen rozpoznat jednotlivé funkční styly a na malé ploše použít své znalosti o jejich charakteristických prvcích v jednotlivých slohových útvarech.



Tabulka č. 6<sup>74</sup>: Ukázka očekávaného výstupu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 9. ročník

Nové standardy vzdělávání pro předměty český jazyk a literatura, matematika a anglický jazyk byly vytvářeny již od podzimu roku 2010<sup>75</sup>. Jejich hlavní funkcí je konkretizovat výstupy uvedené v RVP ZV, podle kterých budou ve výsledku vytvářeny plošné testy. Pro lepší představu autoři standardů demonstrují tyto konkrétní výstupy na vzorových úlohách, které jsou u každého tématického okruhu uvedeny

Jelikož elektronicky testovat nelze všechny očekávané výstupy RVP ZV (mluvený projev žáků či tvořivé psaní), autorský tým se na tuto problematiku zaměřil a došel k závěru, že z celkového počtu 23 očekávaných výstupů v 5. ročníku lze elektronicky testovat pouze 15 z nich (viz tabulka č. 5, která představuje vhodnou otevřenou úlohu pro elektronické testování). Paralelně tomu je v 9. ročníku, kdy je z 27 očekávaných výstupů testovatelných pouze 20 (Standardy pro předmět český jazyk a literatura). V tabulce č. 6 je příklad vyřazené úlohy, nevhodné k elektronickému testování.

## 5.6 Shrnutí kapitoly

V současné době probíhají dva typy plošného testování. Jedná se o ověřovací materiál iSET v rámci domácího a školního testování a dále jím jsou nepravidelná výběrová šetření České školní inspekce. Oba tyto systémy využívají původní platformu vyvinutou pro Testování v 5. a 9. ročnících základních škol.

Jak tato testování pracují se skupinou žáků se sluchovým postižením? Jen okrajově zmíním v současnosti již neprobíhající plošné testování v 5. a 9. třídách, které vytvářelo jisté úpravy, a to zejména formálního charakteru. Nutno říci, že žáci se sluchovým postižením nebyli v tomto testování nijak rozlišováni; autoři je považovali za homogenní skupinu, které poskytli jako úpravu *prodloužení doby* plnění testu z českého jazyka o 15 či 30 minut a v testu z anglického jazyka *vyřazení poslechových úloh*. Co se týče ověřování iSET v jeho nabídce testů jednotlivých předmětů jsem nenalezla žádnou možnost zvolit nabízený test v jakékoliv úpravě.

Za nedostatek považuji skutečnost, že Česká školní inspekce a autoři plošných testů „sjednocují“ skupinu žáků se sluchovým postižením nerespektují tím naprosto odlišné potřeby jejich zástupců. Domnívám se proto, že do budoucna by měla ČŠI zvážit zařazení předmětu

---

74 Zdroj: Standardy vzdělávacího oboru český jazyk

75 V té době vznikaly pracovní skupiny, zabývající se právě vytvořením evaluačních standardů pro zmíněné předměty, které byly tvořeny odborníky z vysokých škol, zástupci Výzkumného ústavu pedagogického i samotnými pedagogy z prvního a druhého stupně základních škol. Zařazeny byly závazně do RVP ZV již v září 2012 (Kubas, 2011).

český jazyk v úpravě pro neslyšící, kteří považují za svůj první komunikační kód český znakový jazyk, do testovacích materiálů. a to zejména kvůli v současnosti vysoké pravděpodobnosti zavedení povinných jednotných přijímacích zkoušek na střední školy maturitních oborů.

Úroveň obsahu předmětu by se lišila v závislosti na ročníku, ve kterém by testování probíhalo. V třetího druhého cyklu vzdělávání je určena pro vzdělávací obor Cizí jazyk podle Rámcového vzdělávacího programu stanovena úroveň A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

## 6 DOSAVADNÍ ÚČAST NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ V PLOŠNÉM TESTOVÁNÍ JAZYKŮ V ČR

Uskutečňovaných plošných testování v České republice, jak je patrné z předchozích kapitol, není málo. Jedná se o testování na úrovni mezinárodní a národní, přičemž národní testování lze rozlišit na testování řízená státem a na komerční na státu nezávislá (ač s ním někdy spolupracující). Informace o účasti či neúčasti žáků se sluchovým postižením v plošném testování komerčních společností, prováděných v českém prostředí, nejsou volně dostupné. Snažila jsem se proto kontaktovat nejen vedení škol pro žáky se sluchovým postižením, ale i vedení jednotlivých organizací, které se tvorbou plošných testů zabývají, zda-li si některé základní školy pro žáky se sluchovým postižením z vlastní iniciativy některé testovací sady neobjednaly. V souladu s mým předpokladem, jsem získala negativní odpověď např. ze společnosti SCIO. „Základní školy pro žáky se sluchovým postižením pravděpodobně nemají zájem o srovnání s ostatními běžnými školami“ (osobní komunikace s M. Podlucným). Z kontaktovaných škol mi vedení odpovědělo pouze ve třech případech s tím, že služeb komerčních společností zatím nevyužili. Předpokládám, že obdobně tomu bude i v ostatních školách pro žáky se sluchovým postižením.<sup>76</sup>

Někteří žáci se sluchovým postižením se účastnili plošných testování, vytvářeném primárně pro slyšící žáky Českou školní inspekcí (Celoplošné testování v 5. a 9. třídách)<sup>77</sup>. V minulosti dávné i nedávné bylo provedeno také několik testování, která byla zaměřena primárně na neslyšící žáky<sup>78</sup>, a které lze svým rozsahem považovat za plošné (respondenty byl vždy například celý ročník žáků). Jednalo se zejména o testování, jehož cílem bylo ověřit čtenářské dovednosti v českém jazyce žáků se sluchovým postižením.

### 6.1 Testy čtenářské gramotnosti

Prvním takovým provedeným testem je test čtenářské gramotnosti **Mühlové** (1990; in Poláková, 2000), která se rozhodla testovat neslyšící žáky v rámci své diplomové práce. Pomocí vytvořeného obrázkového testu tedy ověřovala porozumění textu u celkem 51 žáků 9. ročníků základních škol pro žáky se sluchovým postižením, jejichž ztráta sluchu byla větší než 70 dB. Mühlová v práci došla k závěru, že čtení absolventů pražských škol pro sluchově postižené ve školním roce 1988/89 bylo v průměru na úrovni žáků běžného vzdělávacího proudu ve 3. ročníku.

<sup>76</sup> Více v samostatné kapitole č. 6 Názory osob zúčastněných ve výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením na plošné testování jazykových dovedností

<sup>77</sup> Více informací v samostatné kapitole č. 4 Národní plošné testování jazykových dovedností v České republice

<sup>78</sup> Ač nebyly k testování použity vždy materiály určené primárně pro respondenty tohoto testu.

Stejný test byl použit v roce 1997 opět, a to **Kuchlerem a Velehradskou** (1998), kteří jej administrovali celkem 92 žákům v 9. ročníku 12 základních škol pro žáky se sluchovým postižením. Autoři testovali tedy shodně žáky s různým typem sluchového postižení (tedy žáky nedoslýchavé, prelingválně neslyšící i postlingválně ohluchlé) a ačkoli byl test velmi jednoduchý, závěry ČŠI podle výsledků testování „*vyvrátily tvrzení, že absolventi základních škol pro děti se sluchovým postižením nerozumí jednoduchým textům a jsou tudíž negramotní*“ (Kuchler, Velehradská, 1998, s. 23). Autoři poukazují na značné rozdíly mezi žáky nedoslýchavými a žáky neslyšícími i mezi žáky jednotlivých škol. Ty žáky, kteří měli s porozuměním v testu potíže, ale automaticky považují za jedince „*s takovými rozumovými nedostatky, které by byly důvodem zařazení do zvláštní školy*“ (Kuchler, Velehradská, 1998, s. 22). Doporučení, která jsou uváděna v závěru práce, mimo jiné apelují na přípravu konceptu výchovně vzdělávacích programů základních škol pro žáky se sluchovým postižením.

Jelikož je testování staré již přes 15 let a žádná jednotná koncepce doposud vytvořena nebyla, předpokládám, že tomu „*napomohly*“ mimo jiné právě i soudy o některých neslyšících žácích, které zazněly v práci Kuchlera a Velehradské (1998).

Čtenářskou gramotnost žáků středních a základních se sluchovým postižením (konkrétně ve věku 14 až 24 let) se rozhodla testovat dále **Poláková** (2000), a to za použití vybraných testů použitých při testování čtenářské gramotnosti devítiletých a čtrnáctiletých slyšících žáků. Výsledky jejího testování ukázaly, že neslyšící studenti dosáhli v porovnání se slyšícími studenty znatelně horších výsledků. Úspěšnější byly jen u šesti položek, které ale byly určeny slyšícím žákům 3. třídy. Výsledky této studie dále ukázaly, že největší obtíže působily neslyšícím žákům otázky založené na vyvozování závěrů a posuzování textů. Odpovědi na tento typ otázek nejsou v textu explicitně vyjádřeny a vyžadují tedy spojení informací získaných z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi.

Doposud posledním provedeným testem čtenářské gramotnosti je test **Makovské** (2013). Autorka použila vlastní testovací materiál (inspirovaný mezinárodním testem čtenářské gramotnosti PIRLS), pomocí kterého porovnávala porozumění učebnicovému textu skupiny slyšících žáků s žáky neslyšícími. Její testování potvrdilo výsledky předešlých testů čtenářské gramotnosti; žáci škol pro sluchově postižené v 9. a 10. ročníku dosáhli téměř totožných výsledků jako žáci 3. ročníků škol hlavního vzdělávacího proudu.

## 6.2 Shrnutí ke kapitole

Jak vyplývá z výsledků výše jmenovaných testů, čtenářská gramotnost představuje u žáků se sluchovým postižením stabilní problém. Příčin tohoto problému je jistě mnoho. Zásadní

příčina bude ale vycházet pravděpodobně ze současného pojetí výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Zájem o testování čtenářské gramatiky nejspíše vyplývá z „*aktuálních potřeb dnešní společnosti, v níž právě dovednost porozumět textu v různých situacích a kontextech, schopnost vyvozovat z přečteného závěr a posuzovat texty z různých hledisek, je základem úspěšnosti každého jedince*“ (Makovská, 2013).

## **7 NÁZORY OSOB ZÚČASTNĚNÝCH VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA PLOŠNÉ TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ**

Další část mé práce je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je zjištění informovanosti a představ respondentů o účasti žáků se sluchovým postižením v plošném testování jazykových dovedností. Jaký názor mají tyto osoby na plošné testování v 5. a 9. ročníků? Podíleli se nějakým způsobem na tvorbě testů či jak by měla účast žáků se sluchovým postižením v plošném testování vypadat? Na tyto a další otázky se pokusím najít odpověď s pomocí respondentů, kteří se mého šetření zúčastnili. Při studiu problematiky plošného testování v České republice v souvislosti se skupinou žáků se sluchovým postižením, se mi totiž podobné informace najít nepodařilo, přestože si myslím, že je vhodné je znát.

Výběr respondentů byl zaměřen zejména na pedagogy škol pro žáky se sluchovým postižením, zahrnuje ale i další osoby angažované v procesu výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením či jinak zúčastněných do jejich testování. Kontaktovala jsem zejména zástupce komerčních společností zabývajících se vytvářením plošných testů (konkrétně SCIO, KALIBRO a MATT a HURY) a také Českou školní inspekci.

Cílem je také je potvrdit či vyvrátit mnou stanovené hypotézy.

### **7.1 Metodologie**

Jako původní metodu pro sběr dat jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu, tedy strukturovaný elektronický dotazník (Hendl, 2005). Vytvořený dotazník jsem rozeslala do 12 škol pro žáky se sluchovým postižením a do 4 institucí vytvářející plošné testy. Bohužel vzhledem k tomu, že se mi dotazníky vrátily pouze 4 vyplněné, rozhodla jsem se nakonec pro jinou formu sběru dat. S respondenty, kteří zareagovali na mou prosbu, a kteří byli k setkání svolní jsem si domluvila osobní setkání, během kterých jsem s nimi provedla strukturovaný rozhovor na základě otázek z původně vytvořeného elektronického dotazníku.

Strukturované rozhovory se mi podařilo uskutečnit s 16 slyšícími i neslyšícími respondenty (2 pracovníci speciálně pedagogického centra, 2 asistenti pedagoga, 11 pedagogů a 2 zástupci vedení školy), celkem jsem tedy nasbírala data od 20 respondentů. Všichni z nich byli o účelu rozhovoru předem informováni a svou účastí v rozhovoru svolili zároveň k účasti v šetření<sup>79</sup>. Zároveň byli respondenti na začátku rozhovoru upozorněni, že získané názory

---

79 K šetření svolilo i vedení obou škol.

budou sloužit jen pro potřeby mé diplomové práce a budou použity v anonymizované podobě<sup>80</sup>.

Forma strukturovaného rozhovoru umožnila respondentům odpovídat poněkud volněji než by tomu bylo v dotazníku, ale odpovědi respondentů bylo přesto možné vztáhnout k předem stanoveným otázkám a okruhům. Odpovědi respondentů jsem si zapisovala do připravených formulářů a získaná data předkládám dále v práci shrnutá do jednotlivých kapitol (odpovídající samostatným otázkám). Závěry šetření vztahuji k vytvořeným hypotézám.

### **7.1.1 Hypotézy**

Pro účely mého výzkumného šetření jsem v návaznosti na četbu tématické odborné literatury stanovila 3 hypotézy.

#### **Hypotéza č. 1**

Osoby zúčastněné v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením se orientují v aktuální situaci plošného testování jazykových dovedností žáků základních škol v ČR.

#### **Hypotéza č. 2**

Osoby zúčastněné v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením mají ucelenou představu o způsobu zařazení neslyšících žáků do plošného testování jazykových dovedností

#### **Hypotéza č. 3**

Osoby zúčastněné v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením se jako odborníci v dané problematice účastní vývoje testových materiálů a celkové koncepce plošného testování jazykových dovedností.

## **7.2 Otázky strukturovaného rozhovoru**

---

<sup>80</sup> Z důvodu přislíbené anonymity respondentům neuvádím v případě konkrétní citace názoru jméno autora, ale pouze jeho obecné zařazení do rámce vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Jednotlivé otázky jsem nejprve tématicky strukturovala. Na počáteční otázky, které byly spíše obecného charakteru, navazovaly otázky, jejichž záměrem bylo zjistit konkrétní představu respondentů o současné situaci plošného testování jazyků a zejména o účasti žáků se sluchovým postižením u jazykových plošných testů. Téměř všechny otázky byly otevřené, pouze u jedné jsem nabídla několik možností odpovědí.

Každou otázku jsem použila pro vytvoření samostatné podkapitoly, do které získané odpovědi respondentů na položené otázky.

*1. Co si myslíte o plošném testování jazykových dovedností na konci prvního a druhého stupně základního vzdělávání?*

*2. Myslíte si, že je některé z těchto dvou testování vhodnější?*

*3. Byl/a jste někdy kontaktován/a autory testů, abyste vyjádřil/a svůj názor na tvorbu plošných testů pro neslyšící žáky, či abyste do testů Vaše žáky přihlásili?*

*4. Účastnili se Vaši žáci doposud nějakého plošného testování jazykových dovedností (např. národních testů ČŠI, či komerčních SCIO, KALIBRO, MATT a HURRY)?*

*5. Jaký si myslíte, že by mělo zavedení povinného plošného testování jazykových dovedností vliv na vzdělávání neslyšících žáků? Co by mohlo přinést pozitivního a co negativního?*

*6. Pokud by se neslyšící žáci museli testů účastnit, jakou podobu by měla jejich účast mít?*

*a) testy pro žáky by měly být shodné jako pro žáky bez sluchového postižení*

*b) testy by měly být upravené*

*c) testy by měly být zjednodušené*

*d) testy by měly obsahovat překlad do ČZJ*

#### **7.2.1.1 Co si myslíte o plošném testování jazykových dovedností na konci prvního a druhého stupně základního vzdělávání?**

Na základě odpovědí na tuto otázku musím shrnout, že většina respondentů pocházející z řad vyučujících žáků se sluchovým postižením nemá o plošném testování jazyků téměř žádnou představu. Abych tedy získala alespoň nějaké obecné představy a názory, přiklonila jsem se po několika proběhnutých rozhovorech ještě před položením této otázky ke stručnému popisu aktuální situace v plošném testování. Pokud možno objektivně a nezaujatě, abych respondenta



nevedla ke konkrétním odpovědím (Hartl, Hartlová, 2000). Jako důvod této neznalosti býval respondenty opakovaně uváděn zejména fakt, že se plošné testování jazykových dovedností povinně žáků se sluchovým postižením zatím přímo netýkalo, a proto vyučující necítí potřebu se mu jakkoli věnovat. „*Řešily se státní maturity, ale jelikož toto není povinné, zatím se tím nezabýváme*“.

U 15 respondentů, kteří o plošném testování nějaké povědomí již měli, převládal pozitivní pohled na věc. Objevily se ale i názory nevyhraněné (3) či několik málo čistě negativních názorů (2) na plošné testování. V principu respondenti s ověřováním výsledků v 5. a 9. třídách většinou souhlasili, přičemž si 7 respondentů kladlo navíc otázku co a zejména jak by se testovalo?

Celkem 10 respondentů bylo zcela pro plošné testování, kteří všichni sdíleli shodný argument: „*Jedině tak se zjistí stav současného vzdělávání žáků se SP*“. 5 respondentů zároveň uvádí, že ačkoli si změnu vzdělávání přejí a výsledky plošných testů by dopad na vzdělávání mít měly, nepředpokládají, že v důsledku nějaká změna proběhne.

3 respondenti, kteří přijímají plošné testování kladně, namítají, že nejprve by měl být vytvořen kvalitní systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením, a až posléze bude moci plošné testování (kromě jazykových testů) shodné a spravedlivé.

Své obavy 2 respondenti pocítovali například z možné napadnutelnosti výsledků, což by mohlo mít za následek, že nebude k takovým výsledkům nikdo přihlížet. I žáci, kteří by věděli, že test žádné výsledky nepřinese, by k testu přistupovali pravděpodobně lhostejně a nepodávali by během něj své nejlepší možné výkony. „*Testování české školství nespasí a žádné výsledky nepřinese*“.

Jeden respondent, zastupující rezervovaný až negativní přístup k plošnému testování, se obává zejména nemožnosti využít v rámci plošného testování k individuálního přístupu. „*Jelikož ve své dlouhé praxi jsem naučena používat individuální způsob přístupu k dětem a tedy i hodnocení, které používám převážně slovní*“ (vyučující na prvním stupni). Další obava, kterou sdílí většina (14) oslovených respondentů představuje nemožnost srovnávání velmi heterogenní skupiny žáků škol pro SP s žáky běžné populace.

V reakcích se objevili i naprostí odpůrci plošného testování, kteří tvrdí, že je naprosto nemožné porovnávat všechny školy a plošně testovat jednoduše nelze. Část zúčastněných respondentů upozorňuje na skutečnost, že školy pro žáky se sluchovým postižením navštěvují žáci s různým typem různých postižení a je tudíž velmi problematické je jednotně testovat.

Shodné názory převládaly u těch respondentů, kteří se považují v otázce plošného testování za nevyhraněné. Někteří respondenti považují za důležité, aby se zjišťovalo

naplňování minimální standardů vzdělávání. *„Přesto si ale myslím, že nejprve by mělo vzdělávání hlavně neslyšících žáků fungovat, tedy měli by všichni učitelé ovládat ČZJ nebo by měli být přítomni tlumočníci ČZJ a až potom bude testování žáků se SP spravedlivé“* (vyučující českého jazyka).

Jeden respondent uvedl, že testování žáků je sice dobrý nápad, ale vhodné by bylo i testovat samotné učitele.

### **7.2.1.2 Myslíte si, že je některé z těchto dvou testování vhodnější?**

Na testování konkrétně v 5. a 9. ročnících základní školy měli respondenti často naprosto odlišné názory. Někomu přijde testování v jednom ročníku jako zbytečné, druhému naopak velmi vhodné. Většina respondentů by ale ocenila jak testování na konci 5., tak 9. ročníku. Často respondenti uváděli, že i přes jistá negativa je plošné testování vhodné, aby se ukázalo na problémy, a že je něco špatně.

Objevovaly se například výhrady, že testování v 5. třídě ve výsledku povede k potlačení kreativity žáků, jelikož by se výuka učitelů mohla zaměřit pouze na to, aby žáci zvládli plošný test. Jiný názor má respondent, který ač je pro testování (zejména z důvodu, že na střední školu později přicházejí žáci, kteří nejsou srovnání), v 5. třídě považuje testy za nic neříkající *„a v 9. už je po všem a nic se už nemůže dohnat“*. Plošné testování by uvítal spíše v 8. třídě. Obdobný skeptický postoj obecně k testování na 1. stupni má i další respondent. K plošnému testování se nepřiklání vůbec, ale pokud by bylo povinné, spíše by bylo vhodnější až na 2. stupni. Tento názor sdílelo i několik dalších respondentů jako např: *„Rozdíl v testování 5. a 9. tříd vidím zejména v tom, že v 5. třídách se jedná spíše o kontrolu učitelů a školy a až v 9. třídě může testování přinést i nějakou informaci o žákovi“* (vyučující).

Plošné testování kritizuje další respondent, podle kterého je problematické zejména testování v 5. třídě. Do 1. třídy totiž často nastupují žáci, u kterých se vůbec neví, jaký je jejich mateřský jazyk, což znemožňuje adekvátně testovat v již zmíněné 5. třídě (pracovnice SPC).

Jiná respondentka naopak s testováním v 5. třídě souhlasí, jelikož považuje za důležité podchytit a začít řešit případné „problémy“. Navíc si respondentka myslí, že vhodné by bylo možná i testování v 1. cyklu ve 3. třídě. Naopak plošné testování v 9. třídě nepokládá za vhodný nástroj, zejména z důvodu, že jeho případné špatné výsledky žáků už nebude možné nijak „zvrátit“.

### **7.2.1.3 Byl/a jste někdy kontaktován/a autory testů, abyste vyjádřil/a svůj názor na tvorbu plošných testů pro žáky se sluchovým postižením?**

Pouze jeden respondent (ředitel školy) odpověděl, že byl osloven, aby sdělil svůj názor na současnou tvorbu plošných testů, a to v rámci plošného dotazování ČŠI.

Jak jsem již výše zmínila, mnoho respondentů si svojí neznalost plošného testování uvědomuje, ale jelikož je účast žáků se sluchovým postižením zatím pouze dobrovolná, neřeší ho. Celkem 7 respondentů autorům testů vytykala, že s učiteli nekomunikují, i přes to, že právě diskusi s učiteli považují při tvorbě testů za zásadní.

### **7.2.1.4 Účastnili se Vaši žáci doposud nějakého plošného testování jazykových dovedností (např. národních testů ČŠI, či komerčních SCIO, KALIBRO, MATT a HURRY)?**

Nabídka plošného testování jazykových dovedností jak komerčních společností, tak testovacích materiálů České školní inspekce vcelku široká a školy se každoročně mohou přihlásit k několika různým testům českého i anglického jazyka. Doposud využily možnosti otestovat své žáky podle mých získaných informací pouze 3 školy pro žáky se sluchovým postižením. Ve všech případech se jednalo o účast v druhé generálce národních srovnávacích testů ČŠI.

Co se týče využívání komerčních testování školami pro žáky se sluchovým postižením, dostalo se mi pouze jedné, a to záporné odpovědi. Žádná základní škola pro žáky se SP nevyužívá testových materiálů na 1. a 2. stupni. Pokud by takový zájem byl, testy by pravděpodobně nebyly žádným způsobem upravené, a to zejména z malého množství případných zúčastněných žáků.

### **7.2.1.5 Jaký si myslíte, že by mělo zavedení povinného plošného testování jazykových dovedností vliv na vzdělávání neslyšících žáků? Co by mohlo přinést pozitivního a co negativního?**

Respondenti uváděli jak možné pozitivní, tak i negativní důsledky plošného testování, přičemž někteří také předpokládají, že zavedení povinného plošného testování žádný důsledek nepřinese, ač by si to často přáli.

Celkem 10 respondenty bylo zmíněno, že jestli se s výsledky nějakým způsobem začne pracovat a vhodně se uchopí, záleží zejména na ředitelích škol a posléze i na přístupu jednotlivých pedagogů. Neochotu ke změnám pokládá 8 respondentů za způsobenou nepříznivou atmosférou ve školách.

Ti, kdo od plošného testování očekávají pozitivní přínosy uváděli zejména skutečnost, že školy konečně získají představu o tom, jak si stojí na pomyslném žebříčku (8 respondentů). Kladně je zároveň hodnocen fakt, že plošným testováním se pravděpodobně poukáže na stále přebývajících problémy ve vzdělávání neslyšících (12 respondentů).

Na možných negativních důsledcích, která by mohla plošná testování přinést se shodlo 12 respondentů, přičemž největší obavy má tato skupina z možného špatného vyložení výsledků testování. Pokud by žáci se sluchovým postižením neuspěli v testování, mohlo by se zdát, že vzdělávání ve speciálních školách není uspokojivé, a školy by se mohly začít potýkat s jistým nepochopením a následným tlakem ze stran zřizovatelů škol či rodičů žáků. 7 respondentů se obává i případného rušení speciálních škol a změny vzdělávání žáků se SP, která by vedla ke zvýšené integraci žáků se SP do škol běžného vzdělávacího proudu.

Celkem 4 respondenti se obávají toho, že špatně vyložené výsledky žáků se SP navíc s neznalostí problematiky vzdělávání žáků se SP povede k jednoduchým soudům, ze kterých budou zejména neslyšící žáci vycházet jako ti hloupí.

#### **7.2.1.6 Pokud by se neslyšící žáci museli testů účastnit, jakou podobu by měla jejich účast mít?**

Naprostá většina respondentů uvádí (17 respondentů), že na rozdíl od neязыkových předmětů, které by měly být testovány shodným testovacím materiálem jako žáci běžného vzdělávacího proudu<sup>81</sup>, by se mělo přistupovat právě k testování jazyků rozdílně. Testy z českého jazyka a angličtiny by měly být upravené zejména pro potřeby Neslyšících. Jeden respondent k tomuto připojil, že právě testování českého jazyka naráží na absenci jakékoli koncepce výuky těchto předmětů. Objevili se i názory 3 respondentů, kteří si nemyslí, že by žáci se sluchovým postižením měli být do testování zahrnuti. Jako argumenty tohoto tvrzení bylo například uváděno, „že žáci nerozumí ani zadání, natož obsahu“ (vyučující na prvním stupni).

---

81 Ačkoli jsou tyto autoři přesvědčeni o shodném testování neязыkových předmětů, 5 respondentů navíc připomíná problematiku redukováných obsahů učebnic pro žáky se sluchovým postižením. Podle respondentů přeci není možné shodně testovat a ve výsledku srovnávat s žáky běžných škol? Důsledky, které by měly po pravděpodobně neúspěšném testování žáků se SP přijít, by měly podnítit ke změně koncepce vzdělávání ve školách pro sluchově postižené, protože žáci se sluchovým postižením by měli dosahovat shodných znalostí jako žáci běžného vzdělávacího proudu (zástupce ředitele).

Celkem 12 respondentů souhlasí s rozdělením žáků se SP obdobně jako u státních maturit (tedy na skupiny SP1, SP2, SP3 podle preferovaného jazyku komunikace).

Se skupinami SP1, SP2 a SP3 by se ale mělo pracovat vhodněji, aby nedocházelo ke zneužívání zejména skupiny SP3. Celkem 6 respondentů tedy sdílí názor jednoho vyučujícího ČJ, kdy „skupiny podle státních maturit jsou nedokonalé a může se při zařazování stát, že student zneužije možnosti a dostane se do SP 3 i když by v ní neměl být. Zkouška tak pro něj bude jako pro rodilého mluvčího ČJ jednoduchá a bude to nespravedlivé“ (vyučující ČJ).

3 respondenti, kteří byli obecně pro neúčast žáků se SP v testování, odpověděli, že pokud by se žáci se SP museli povinně účastnit testování, musely by testy projít celkovou úpravu, a to zejména zjednodušením jejich obsahu. „Neslyšící žáci mívají totiž často problémy s porozuměním jazyku“ (vyučující na druhém stupni).

Vhodné úpravy podle respondentů (s uvedeným počtem respondentů, kteří je uvedli) jsou následující:

- prodloužení času (19 respondentů)
- úprava testu českého jazyka pro neslyšící žáky jako jazyka cizího pro neslyšící (17 respondentů, z toho pouze 3 respondenti považují za potřebné testování Čj podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky)
- tlumočení do českého znakového jazyka (20 respondentů, z nichž ale 10 dále uvádí, že by nemělo být umožněno při testech jazyků)
- uvedení příkladu řešení první úlohy (2 respondenti)
- text testu by měl být zjednodušený (3 respondenti)

### **7.3 Závěry výzkumného šetření**

Záměrem vybraného šetření bylo zjistit představy o plošném testování jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením těch osob, které se pohybují v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jako výzkumnou metodu jsem pro sběr dat použila převážně vedení strukturovaných rozhovorů s jednotlivými respondenty, které probíhaly při našich osobních setkáních nejčastěji v prostředí škol pro žáky se sluchovým postižením. Dotazník jsem většině respondentů poskytla několik dnů před osobním setkáním, a to zejména z toho důvodu, aby měli možnost se předem seznámit s jeho otázkami a mohli se případně připravit.

**První hypotéza** *Osoby zúčastněné v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením se orientují v aktuální situaci plošného testování jazykových dovedností žáků základních škol v ČR nebyla potvrzena.* Ačkoli pokládám plošné testování a zařazení neslyšících žáků do něj za velmi aktuální, většina respondentů tento názor nesdílí. Respondenti nebyli totiž téměř vůbec informovaní a jejich povědomí o aktuální situaci plošného testování jazykových dovedností bylo velmi slabé. Z reakcí pedagogů vyplývá, že jelikož se do plošného testování žáci speciálních škol doposud přihlašují pouze dobrovolně, nejedná se o povinnost a tudíž jej ještě nezačali. Myslím, že tento přístup respondentů je v rozporu s jejich současným pocitem potřeby změny ve vzdělávání žáků se SP. Pokud se totiž podle mého názoru nebudou zejména učitelé více aktivně prosazovat o jejich představy o účasti žáků se SP, je velmi pravděpodobné, že bude účast jejich žáků dlouhodobě pouze dobrovolná a k jejich kýžené změně vůbec nedojde.

**Druhá hypotéza** *Osoby zúčastněné v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením mají ucelenou představu o způsobu zařazení neslyšících žáků do plošného testování jazykových dovedností byla částečně potvrzena.* Podle získaných dat se představa respondentů o způsobu zařazení neslyšících žáků do jazykového testování ucelené jen blíží, přesto ale někteří uvažují o několika vhodných způsobech<sup>82</sup>. Různé pochyby a neznalosti respondentů pravděpodobně vychází ze současné nepřehledné situace vzdělávání neslyšících žáků, která vyplývá mimo jiné z nekonceptce vzdělávání zejména jazykových předmětů (Hudáková, 2008; Fuková, 2013).

**Třetí hypotéza** *Osoby zúčastněné v procesu vzdělávání žáků se sluchovým postižením se jako odborníci v dané problematice účastní vývoje testových materiálů a celkové koncepce plošného testování jazykových dovedností nebyla potvrzena.* Žádný z mnou oslovených respondentů doposud nebyl osloven jakoukoli organizací, která se tvorbou plošných testů zabývá. Předpokládám, že i z tohoto důvodu nebyla část „neznalých“ respondentů nucena do této problematiky více proniknout.<sup>83</sup> Je to bohužel velká škoda, jelikož podle odpovědí několika respondentů by právě komunikace s pedagogy žáků se sluchovým postižením napomohla tvůrcům testů osvětlit tuto problematiku.

---

82 O vhodných možnostech zařazení neslyšících uvažují jako o těch popisovaných např. v pracích Hudákové \ (2008), Andrejska (2012) či Petráňové (2011).

83 Viz nepotvrzená Hypotéza č. 1.

## 8 MOŽNÉ INOVACE PLOŠNÉHO TESTOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ SE SP

Na základě výše uvedených informací v práci můžeme předpokládat, že plošné testování (ať už jej přijímáme pozitivně, negativně či lhostejně) se dříve či později může stát povinným pro všechny (opravdu všechny) žáky, tudíž i pro žáky se sluchovým postižením<sup>84</sup>. V této kapitole se tedy zaměřím na inovační pojetí testování „jazykových předmětů“ českého jazyka, českého znakového jazyka a anglického jazyka na konci prvního a druhého stupně základní školy, a to vždy ve vztahu k žákům se sluchovým postižením s různými preferencemi primárního komunikačního jazyka. Každý ze tří jazyků český jazyk, český znakový jazyk a zejména anglický jazyk představují v životě žáka se sluchovým postižením významnou roli, a proto je třeba jim věnovat pozornost jak při vytváření koncepce jejich výuky, tak při vymezování jejich obsahu při testování.

Uvažování o nové koncepci vzdělávání zejména „jazykových předmětů“ vzbuzuje množství otázek, na které není vždy jednoduchá odpověď. Jak zařadit češtinu do výuky a vzdělávání žáků se sluchovým postižením? Na jaké konkrétní části se zaměřit při tvorbě obsahu předmětu? Či jak zařadit do různých potenciálně vytvořených skupin natolik heterogenní žáky se sluchovým postižením? Cestu k odpovědím se pokusím nasměrovat níže v práci.

### 8.1 NOVÁ KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Současný systém vzdělávání jazyků žáků se sluchovým postižením bývá dlouhodobě oprávněně kritizován a v souvislosti s povinným zaváděním plošného testování pro všechny žáky odborníci sdílejí své obavy (např. Hudáková, 2008; Petráňová, 2011). V této souvislosti připomínám názor, který ač se vztahuje k již probíhající státní maturitní zkoušce, nabývá opět na aktuálnosti v souvislosti s plošným testováním, konkrétně s jednotnými přijímacími zkouškami na maturitní obory středních škol (viz výše v kapitole Jednotné přijímací zkoušky na střední školy). „*Pokud velmi rychle zásadně nezměníme způsob a cíle vzdělávání dětí s vadou sluchu, po zavedení tzv. státní maturitní zkoušky (v r. 2010) už nebudeme mít žádné prelingválně neslyšící maturanty a studenty vysokých škol*“ (Hudáková, 2008, s. 8). Pokud maturitní zkoušku zaměníme za zkoušku jednotných přijímaček na maturitní obory středních

---

84 Tudíž jim přestane být umožňována výjimka a účast v testování nebude již více pouze dobrovolná.

škol, zůstává celá věta stále aktuální. „Způsoby a cíle vzdělávání“ žáků se sluchovým postižením se totiž stále nezměnily a my se můžeme opět začít obávat. Zavedením této jednotné přijímací zkoušky (která by pravděpodobně měla jako jediná současně zaváděná plošná zkouška zásadní vliv na další školní budoucnost žáků), opět<sup>85</sup> nebudeme mít žádné prelingválně neslyšící maturanty a studenty vysokých škol.

## 8.2 VÝCHODISKA

Tato diplomová práce je zaměřena na plošné testování jazykových dovedností vybraných jazyků, proto budu další text strukturovat podle směřování k vytyčenému cíli, čímž je vytvoření plošného testu jazykových dovedností. Nejprve je ale třeba částečně zjednodušeně stanovit:

### 1. CÍL TESTOVÁNÍ

- *ověření minimálních standardů*

### 2. KATALOG POŽADAVKŮ

- *standardsy vzdělávání (RVP ZV)*

### 3. CÍLOVÁ SKUPINA

- *žáci s mateřským/prvním jazykem (český jazyk)*
- *žáci s mateřským/prvním jazykem (český znakový jazyk)*

Jak uvádí dále Hudáková (2011), při uvažování o výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, je třeba vycházet ze tří dokumentů či koncepcí. Jedná se o **Rámcový vzdělávací program**, dále o **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** a nakonec o koncepci **Nové maturitní zkoušky**. „*Pokud tyto tři v našem školství nové elementy správně pochopíme a pak vhodně zapojíme do výchovy a vzdělávání, mohou z toho naše děti jen a jen profitovat*“ (Hudáková, 2011, s. 52). S tímto postojem zcela souhlasím, proto jej využiji při návrhu možné inovace plošného testování jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením.

---

<sup>85</sup> *Opět* myslím v tom smyslu, že před zavedením předmětu Český jazyk v úpravě pro neslyšící, který zohledňuje český jazyk jako jazyk cizí, byla naděje, že budou neslyšící žáci schopni skládat maturitní zkoušku na úrovni mateřského jazyka, minimální.



## 8.2.1 Školský zákon

Jisté úpravy podmínek vzdělávání pro neslyšící žáky jsou uvedené již ve školském zákoně. Tento zákon<sup>86</sup> mimo jiné zaručuje žákům se specifickými vzdělávacími potřebami právo na „vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Významná je dále vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných<sup>87</sup>, která rovněž upravuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

## 8.2.2 Rámcový vzdělávací program<sup>88</sup>

Tento kurikulární dokument vymezuje povinné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, tedy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) představuje závazný materiál pro všechny žáky, tedy i pro žáky se sluchovým postižením (mimo žáky s mentálním postižením). Cílem základního vzdělávání je podle RVP ZV pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout jim tak spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Každá škola si dále na základě závazného RVP ZV vytváří vlastní školní vzdělávací plány (dále jen ŠVP), podle kterých uskutečňuje vzdělávání na své škole. Každá škola, včetně škol pro sluchově postižené, si na jejich základě stanovuje svůj vlastní ŠVP<sup>89</sup>, ve kterém je stanoveno, co, kdy a jak se mají děti učit.

RVP obsahuje celkem devět vzdělávacích oblastí<sup>90</sup>, z nichž nás zajímá nejvíce oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje prostřednictvím vzdělávacích oborů *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Vzdělávací obsah

<sup>86</sup> Konkrétně se jedná o § 16 odst. 6.

<sup>87</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

<sup>88</sup> Zpracováno podle: RVP ZV

<sup>89</sup> V současné době může základní škola učit podle vlastního vzdělávacího programu, podle některého ze stávajících vzdělávacích programů pro běžné školy (nejrozšířenější jsou tři: Národní škola, Obecná škola, Základní škola) nebo podle Učebních osnov a učebních plánů pro sluchově postižené.

<sup>90</sup> Jsou jimi Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Těchto 9 oblastí dále doplňuje soubor doplňujících vzdělávacích oborů jako *Další cizí jazyk*, *Dramatická výchova*, *Etická výchova*, *Filmová/audiovizuální výchova*, *Taneční a pohybová výchova* (RVP ZV)

jednotlivých vzdělávacích oblastí se dále člení na celkem tři období: 1. období (1. až 3. ročník), 2. období (4. až 5. ročník) a 3. období (6. až 9. ročník). Právě očekávané výstupy na konci 2. a 3. období jsou pokládány za závazné.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je pro přehlednost rozdělen dále na tři, ve výuce navzájem se prolínající, složky: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

### 8.2.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky<sup>91</sup>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERRJ) představuje dokument vydaný Radou Evropy, jenž je výchozím materiálem pro stanovení závazných cílů ve vzdělávání cizích jazyků. SERRJ poskytuje „*obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku*“ (2008, s.1).

Na základě SERRJ vznikají tzv. referenční popisy úrovní pro jednotlivé jazyky v celkem šesti úrovních. Pro český jazyk máme doposud k dispozici popis čtyř úrovní - A1, A2, B1 a B2 (popis úrovní C1 a C2 pro češtinu zatím neexistuje). Požadovaná úroveň podle SERRJ, které mají žáci dosáhnout v českém jazyce, není v RVP ZV stanovena. Vzdělání v Cizím jazyce RVP ZV předpokládá na konci prvního stupně dosažení úrovně A1, na konci druhého již úroveň A2. Vzdělání v Další cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1 podle SERRJ (RVP ZV).

Využití SERRJ ve výuce jazyků pro neslyšící je doposud věnovalo několik prací. uceleně např. autoři v publikaci Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník (2011) nebo autoři několika bakalářských a diplomových prací (např. Andrejsek, 2012; Fuková, 2012).

### 8.2.4 Koncepce Nové maturity<sup>92</sup>

Doposud největší provedené plošné testování žáků se sluchovým postižením představují tzv. státní maturity. Koncepce této národní zkoušky procházela několikrát změnami (viz bakalářská práce J. Andrejska, 2010) přičemž v současnosti ji žáci se sluchovým postižením

91 Zpracováno podle Společného referenčního rámce pro jazyky, 2008 pokud není uvedeno jinak.

92 Zdroj: Vyhláška č. 177/2009 Sb.

skládají ve třech možných modifikacích.

Nová maturita pracuje s termínem *žák s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky (PUP MZ)*. „*Žák s PUP MZ je zařazen do jedné ze čtyř kategorií podle typu speciálních vzdělávacích potřeb a do jedné ze tří skupin 1-3 podle míry požadovaných uzpůsobení.*“ (zdroj novamaturita.cz). Hlavním kritériem pro zařazení žáka do jedné z kategorií není jak by se mohlo zdát diagnostikované postižení, ale jsou to zejména *funkční důsledky* zdravotního postižení a z nich vyplývající *vzdělávací potřeby* a specifika ve vztahu k maturitní zkoušce.<sup>93 94</sup>

A jak tedy vypadají konkrétní úpravy? Shodné pro všechny skupiny je vyloučení poslechu z cizího jazyka, v dalších se již ale úpravy odlišují. Žáci zařazení do první skupiny skládají formálně i obsahově shodnou zkoušku jako žáci běžného vzdělávacího proudu. Úprava spočívá pouze v navýšení časového limitu o 50 % a dále v možnosti používat jejich standardní kompenzační pomůcky.

Žáci se sluchovým postižením z *druhé skupiny* mají čas pro splnění testu navýšen o 100 % a modifikace se týká i formální a obsahové složky zkušební dokumentace. Formální úprava představuje možnost zapisovat řešení přímo do testového sešitu a obsahová zahrnuje nahrazení některých úloh. Žákům v druhé skupině je umožněno používat kompenzační pomůcky, dále mají možnost využít služeb asistenta nebo tlumočnicka a ústní zkouška z cizího jazyka může být modifikována do písemné podoby.

*Třetí skupina* žáků zahrnuje ty, kteří preferují komunikaci ve znakovém jazyce. Formální úpravy zahrnují navýšení času o 100 %, možnost zapisovat řešení přímo do testového sešitu a zejména přeložení všech nejazykových písemných testů do českého znakového jazyka. Obsahové úpravy představují zejména skládání modifikované zkoušky *anglického a českého jazyka*. „*Zkoušky z uvedených předmětů jsou modifikovány tak, aby reflektovaly vzdělávací potřeby těchto žáků a dosavadní způsob výuky v základní škole a střední škole*“ (Vyhláška č. 177/2009 Sb., s. 36).

Zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící se obsahově nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího, např. neobsahuje literaturu. Kromě výše zmíněného vyřazení poslechu je dále dílčí ústní zkouška realizována prostřednictvím písemné interakce vedené formou chatu. Stanovená obtížnost této zkoušky je v současnosti nastavena na úroveň B1 podle SERRJ.<sup>95</sup> Zkouška z anglického jazyka v úpravě pro neslyšící „*má sníženou úroveň*

93 „*K zařazení žáků do kategorií a skupin je potřeba přistupovat přísně individuálně, neboť ani u žáků se stejnou diagnózou nemůžeme předpokládat, že funkční důsledky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění budou stejného rozsahu a stejné závažnosti.*“ (novamaturita.cz)

94 Spojením kategorie a skupiny vzniká specifický kód, kterým jsou přesně definovány speciální vzdělávací potřeby žáka. Např. SP-1 označuje žáka se sluchovým postižením a je zařazen do 1. skupiny, SP-3-T -A označuje studenta zařazeného do 3. skupiny s nárokem na tlumočnicka do ČZJ a asistenci (Číselník uzpůsobení zkušební dokumentace pro žáky s PUP MZ).

95 Nejprve byla obtížnost zkoušky nastavena na vyšší úroveň zkoušky z cizího jazyka B2 dle SERRJ. Na základě

*obtížnosti a zohledňuje některé výjimky pro žáky se sluchovým postižením (zkouška nezahrnuje poslech, dílčí ústní zkouška je realizována prostřednictvím písemné interakce vedené formou chatu)“ (Vyhláška č. 177/2009 Sb., s. 36).*

### **8.3 FORMÁLNÍ PODOBA PLOŠNÉHO TESTU JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ**

Znakový jazyk, primární komunikační kód skupiny neslyšících žáků, existuje v trojrozměrném prostoru, což v dnešním světě dostupných multimediálních přístrojů umožňuje jeho vcelku snadný přenos.

Výše v práci jsem již zmínila, že tlumočení jazykových předmětů jako je český a anglický jazyk není úplně vhodné. V takovém testu tedy není nutné přemýšlet o způsobu zprostředkování znakového jazyka v testu. Je ale možné, že součástí testu bude navíc nějaké zadání, které ač nebude souviset s testovaným předmětem, bude třeba vyplnit.

Například v Druhé generální zkoušce celoplošného testování byl na konci testovaných předmětů *soubor několika otázek* (viz výše v kapitole Plošné testování v 5. a 9. třídách), na které žáci odpovídali. Zde by bylo vhodné vzít v úvahu možnost poskytnout tyto otázky pro žáky se sluchovým postižením, kteří preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, přetlumočené do českého znakového jazyka. Žáci by rovněž měli mít možnost v českém znakovém jazyce odpovídat, čímž by se předešlo problémům způsobeným nedostatečnou úrovní v recepci či produkci psané češtiny.

### **8.4 OBSAHOVÁ PODOBA PLOŠNÉHO TESTU JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ NESLYŠÍCÍCH ŽÁKŮ**

V úvodu této kapitoly je řečeno, že zde budu uvažovat o celkem 3 cílových jazykových předmětech. Při jejich stanovování je nezbytné přemýšlet zároveň nad žáky, kteří budou danou zkoušku z předmětu skládat. Je třeba důsledně rozhodnout na základě primárního komunikačního prostředku, se kterým se žák identifikuje.

Obdobně, jako bude zkouška z českého jazyka koncipována na dvou rovinách – jako jazyk mateřský a jazyk cizí, mohla by být takto koncipována i zkouška ze znakového jazyka –

---

neuspokojivých výsledků žáků v pilotních testech byla ale tato úroveň prozatím snížena na základní úroveň B1 dle SERRJ (Hudáková, 2011).

jako jazyka mateřského, tak jako jazyka cizího<sup>96</sup>. Z důvodu omezeného rozsahu této práce, v následující části shrnu zejména testování českého jazyka jako cizího jazyka a naopak testování českého znakového jazyka, jak mateřského jazyka.

- testování českého znakového jazyka jako jazyka mateřského/cizího
- testování českého jazyka jako jazyka mateřského/cizího
- testování ČJ a literatury/ nauka o Neslyšících
- testování anglického jazyka

#### 8.4.1 PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK

Aby mohli být žáci adekvátně připravováni na určitý typ závěrečného testu, je nezbytným krokem nejprve definovat místa češtiny ve výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením a dále jasně vymežit češtinu pro žáky se sluchovým postižením jako jazyk mateřský/první nebo jazyk cizí/druhý (Hudáková, 2003).

U žáků prelingválně neslyšících, kteří považují za svůj primární komunikační kód český znakový jazyk, uvažujeme o českém jazyku jako o jazyku druhém/cizím. Pokud přemýšlíme nad obsahem plošného testování tohoto předmětu, bylo by vhodné k němu přistoupit podle standardního postupu vytváření obsahu cizích předmětů, jakým je např. předmět *anglický jazyk*. Výchozím materiálem pro předmět je Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ), který stanovuje celkem 6 znalostních úrovní konkrétního jazyka.

Tématem mé diplomové práce je plošné testování na koni prvního a druhého stupně, přičemž očekávaná úroveň, které by neslyšící žáci měli na konci 5. a 9. (resp. 6. a 10.) třídy dosáhnout, nebyla zatím oficiálně stanovena. Jak tedy určit vhodnou úroveň, kterou by žáci měli ovládat na konci druhého a třetího cyklu ve vzdělávání českého jazyka jako jazyka cizího?

Při rozhodování nám jistě pomůže již existující pojetí testovaného předmětu český jazyk jako jazyk cizí, a to v maturitní zkoušce z českého jazyka v úpravě pro neslyšící. Její úroveň je zde v současnosti stanovena jako B1.<sup>97</sup> Pokud mají tedy středoškoláci za 4 roky studia na střední škole dosáhnout zmíněné úrovně „*je žádoucí, aby základní školu opouštěli se znalostí*

---

96 Při uvažování o testování Českého znakového jazyka, je třeba zmínit i případný předmět Nauka o Neslyšících, který by byl stanoven v kombinaci právě s výukou předmětu Český znakový jazyk. Analogicky by odpovídal kombinaci předmětu Český jazyk – Literatura.

97 Původně se však počítalo s úrovní B2, která např. podle Hudákové (2011, s. 54) „*více koresponduje s tím, že maturant by podle mého měl být samostatným zvládnutým uživatelem jazyka, měl by se mj. dobře orientovat i v odborněji pojatém textu (v učebních textech) a měl by být schopen sám aktivně a účelně jazyk používat*“.

češtiny někde na úrovni A2/B1. Na konci prvního stupně základní školy by pak bylo potřeba ovládat češtinu na úrovni A1 nebo A1/A2“ (Hudáková, 2011, s. 54).

Pokud ale stanovíme, aby žáci dosáhli všech jazykových dovedností, určených v daných úrovních A1 pro závěr prvního stupně a A2 pro závěr druhého stupně, narážíme na problematickou výuku předmětu, která bohužel k těmto stanoveným cílům v současnosti nevede (Hudáková, 2004; Petráňová 2011). Předmět český jazyk ve výuce žáků se sluchovým postižením totiž bohužel stále naráží na mnoho problémů, zejména na naprosto chybějící koncepci výuky předmětu (Fuková, 2013) či na zastaralé a nevhodné učebnice českého jazyka (Červinková, 2002; Fuková, 2013).<sup>98</sup>

Testy z českého jazyka jako cizího jazyka se běžně připravují v Ústavu jazykové a odborné přípravy (ujop.cuni.cz).

#### Úloha 2 – Pozvánka

Přečtěte si text a vyberte u úkolů 9–14 jedno správné řešení. Číslo 0 je příklad. Řešení nakonec napište do záznamového archu.

6 bodů



Milá Jano,  
zvu Tě na oslavu svých narozenin. Party bude v sobotu 7. 6. od 20:00 u mě doma. Bude tam dost masa, pití a taky koncert. Přijdou kamarádi a moji rodiče. Přijede i můj bratr Jakub. Bohužel na party nesmí zvířata. Těším se na Tebe.

Tomáš

0. Co budou ti lidé slavit?

A) Svátek.

B) Vánoce.

C) Nový rok.

D) Narozeniny.

Obrázek č. 12<sup>99</sup>: Ukázka úlohy z modelové varianty úrovně A1

<sup>98</sup> O neuspokojivé kvalitě „nejazykových“ učebnic pro žáky se sluchovým postižením více např. Makovská (2013, s. 150) „Domnívám se, že není nutné pro žáky se sluchovým postižením vytvářet speciální učební texty, které by byly „zjednodušené“, a to především obsahově. Je zjevné, že v případě vhodně zvoleného komunikačního prostředku, jsou i tito žáci, přes veškeré předsudky, schopni porozumět učební látce na takové úrovni, která se blíží úrovni žáků hlavního vzdělávacího proudu.“

<sup>99</sup> Zdroj: [http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/CCE-A1\\_modelova\\_varianta\\_2012.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/CCE-A1_modelova_varianta_2012.pdf)

### Úloha 3 – E-mail

Přečtěte si e-mail od kamaráda a vyberte u úkolů 13–20 jedno správné řešení. Řešení nakonec napište do záznamového archu.

8 bodů

Kroměříž 1. července 2013

\_\_\_\_\_ (13) Paule,

jak se máš a co děláš? Dlouho jsme si nepsali. Asi jsi měl hodně zkoušek. Já jsem toho měl taky moc ve škole, ale i doma.

**Pamatuješ** si ještě na moji starší sestru Kláru? Bude se vdávat. Já, Klára a celá naše rodina bychom Tě chtěli pozvat na svatbu, která bude příští měsíc, a to v pátek 18. 8. 2013.

Určitě s sebou nezapomeň \_\_\_\_\_ (14) i svoji přítelkyni Irenu. Rádi ji všichni poznáme. Můžete u nás zůstat celý víkend, protože svatba bude trvat dlouho do rána. Dopoledne to bude v kostele, potom bude oběd, hodně jídla a pití, svatební koláče, **gratulace** novomanželům a pak bude hrát cimbálová kapela. Bude se zpívat a tancovat. Aspoň trochu poznáš, jak se žije u nás na Moravě, to není jako v Čechách. A v neděli si uděláme výlet i na Slovensko.

Prosím napiš mi nebo zavolej, jak a kdy přijedeš. Všichni \_\_ (15) na vás moc \_\_\_\_\_ (15).

Měj se hezky.

Karel 😊

Obrázek č. 13<sup>100</sup>: Ukázka úlohy modelové varianty úrovně A2

15. Všichni \_\_ na vás moc \_\_\_\_\_.

- A) se ... těšíme
- B) se ... loučíme
- C) se ... sejdeme
- D) se ... zajímáme

II. Vyberte slova, která mají stejný význam (jsou stejná) jako podtržená slova v textu:

16. Pamatuješ

- A) Znáš
- B) Přemýšlíš
- C) Zapomínáš
- D) Vzpomínáš

17. gratulace

- A) oslavy
- B) omluvy
- C) blahopřání
- D) poděkování

Obrázek č. 14<sup>101</sup> : Ukázka úlohy modelové varianty úrovně A2

## 8.4.2 PŘEDMĚT ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK

Obvykle žáci běžného vzdělávacího proudu, tedy slyšící rodilí mluvčí českého jazyka, splňují v rámci plošného testování zkoušku z českého jazyka a anglického jazyka (jako kombinace mateřský a cizí jazyk). Analogicky k této skutečnosti a k návrhu nové koncepce vzdělávání, lze uvažovat, o tom, aby neslyšící uživatelé českého znakového jazyka jako jazyka prvního/mateřského, skládali zkoušky nejen z českého jazyka (jako cizího jazyka) ale také z českého znakového jazyka. O předmětu český znakový jazyk zatím v českém prostředí bohužel nevzniklo příliš mnoho publikací. V již zmiňovaném elektronickém sborníku *Čeština ve výuce neslyšících* (2011) se mu věnuje např. R. Petráňová či na toto téma vznikla bakalářská práce S. Karolové (2012).

Ač je český znakový jazyk vyučován na několika školách pro žáky se sluchovým postižením, které se hlásí k bilingválnímu modelu vyučování, stále se potýká s nevyřešením základních podmínek, které jsou potřebné pro jeho koncepční a kvalitně propracovanou výuku. Vytvoření „*samostatného předmětu Český znakový jazyk na školách pro sluchově postižené s sebou však přináší otázky nad jeho ukotvením, obsahem, koncepcí a v neposlední řadě také nad způsobem a nástroji hodnocení jeho znalosti.*“ (Petráňová, 2011, s.7).

Při uvažování o zařazení předmětu Český znakový jazyk do jedné z devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV, nabízí se samozřejmě oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Tímto zařazením by se předmět Český znakový jazyk zařadil do oblastí k Českému jazyku a literatuře, což by vyžadovalo následné uvažování o návaznosti a propojenosti mezi těmito dvěma obory.

Každý vzdělávací předmět musí být podle RVP ZV vymezen tzv. charakteristikou vzdělávací oblasti, u které jsou následně stanoveny očekávané výstupy<sup>102</sup>. V současnosti žádný ucelený obsah předmětu ČZJ nemáme, nicméně se již objevují návrhy, jak by se mělo při jeho tvorbě postupovat. Petráňová (2011, s. 8) uvádí, že „*stanovení vzdělávacího obsahu předmětu Český znakový jazyk by mělo jistě vycházet z výsledků odborných studií lingvistů, rodilých i nerodilých mluvčích ZJ, s dobrou znalostí českého znakového jazyka a kultury neslyšících, dále předškolních i školních pedagogů, speciálních pedagogů a dalších odborníků tak, aby výuka znakového jazyka probíhala v promyšleném, systematicky navazujícím systému, který by odpovídal psychickému vývoji dítěte a přirozeným vývojovým etapám osvojování ZJ*“. Významný přínos by jistě také znamenala analýza zkušeností a výsledků, které přinesl bilingvální vzdělávací program využívaný od roku 1998<sup>103</sup> v několika

<sup>102</sup> Konkrétně jsou výstupy stanoveny pro 1. stupeň ZŠ: 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník) a pro 2. stupeň ZŠ.

<sup>103</sup> Od školního roku 1998/1999 byl na základní škole pro sluchově postižené v Holečkově ulici otevřen první ročník třídy s



školách pro žáky se sluchovým postižením (Petráňová, 2011).

Další otázkou, která nutně souvisí s možným zařazením předmětu Český znakový jazyk do konceptu plošného testování je propracování jeho systému hodnocení. V současné době v českém prostředí neexistuje žádný více propracovaný či standardizovaný systém jeho testování. Vzhledem k tomu, že propracované hodnocení nově získaných znalostí a dovedností při výuce je nutná součást každého předmětu, je opravdu více než aktuální, aby byl v blízké době takový testovací materiál vytvořen. V současné době takové testovací materiály vznikají v zahraničí.

## 9 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se věnovala plošnému testování jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením na konci 1. a 2. stupně povinné školní docházky. Práci jsem rozdělila do několika tematických celků, přičemž v každém z nich jsem se snažila nejprve nastínit konkrétní problematiku a dále jsem ji na základě odborné literatury rozebrala.

V úvodní části jsem se věnovala obecnému pojetí plošného testování. Zaměřila jsem se na charakteristiku plošného testu, na jeho vlastnosti, možné účely a také jeho prostředky. Definovala jsem i jazykové dovednosti, jejichž testování je hlavním tématem mé diplomové práce. V této kapitole jsem se snažila zároveň obsáhnout možné pozitivní a negativní dopady, které může zavedení plošného testování způsobit.

Získané informace jsem dále zapracovala v kapitole zabývající se zahraniční praxí národního plošného testování jazykových dovedností. Nejprve jsem se zaměřila na dva mezinárodní testovací materiály, a to testy PISA a dále PIRLS. V další kapitole jsem se snažila provést výzkumnou sondu, ze které jsem měla v plánu provést přehled zahraniční praxe plošného testování jazykových dovedností. Zaměřila jsem se výhradně na konkrétní účast žáků se sluchovým postižením v používaných plošných testech jazykových dovedností.

Při vytváření koncepce této diplomové práce jsem předpokládala, že žáci se sluchovým postižením budou v zahraničních praxích do standardních plošných testování většinou zahrnováni a očekávala jsem i jisté koncipované úpravy pro neslyšící žáky, uživatele znakového jazyka jako primárního komunikačního kódu. Při sběru informací jsem se tedy snažila zejména zjistit, zda se probíhajících testů tohoto typu účastní žáci se sluchovým postižením, a pokud ano, za jakých podmínek test skládají. Výsledná zjištění mě ale často překvapila. Žáci se sluchovým postižením totiž bývají z plošného ověřování jazykových dovedností často vyřazováni, nebo je jejich účast pouze dobrovolná. I přes velkou snahu najít co nejvíce relevantních informací dané problematiky, se mi podařilo seřadit informace o praxi plošného testování celkem 4 zemí, a to Austrálie, Rakouska, Slovenska a Švédska.

V současnosti jsou ve vzdělávacím systému České republiky již zavedená jistá plošná testování, která mají za cíl ověřovat dosažení stanovených cílů vzdělávání různých oborů a v různých ročnících. Přestože žáci se sluchovým postižením zatím jsou z tohoto testování „nepřímo“ vyřazováni<sup>104</sup>, domnívám se, že by se systém celoplošného testování měl týkat samozřejmě i této skupiny žáků. Je totiž zřejmé, že vědomosti a dovednosti, které by měl každý žák se sluchovým postižením na různých stupních vzdělávacího cyklu splňovat, by měly být na stejné úrovni jako u jeho slyšících vrstevníků. Bez výjimky lze o tomto přístupu,

---

104 Jejich účast je stanovena pouze jako dobrovolná.

jak ostatně vyplývá z všeobecně závazného RVP ZV, uvažovat výhradně v „nejazykových předmětech“. Jinak tomu ovšem je u „jazykových předmětů“.

V souvislosti s úpravami testů, které se vytváří obecně pro všechny žáky se specifickými vzdělávacími potřebami lze uvažovat i o jiné možnosti testovacího materiálu. Vytvoření originálního testu pro žáky se sluchovým postižením který by reflektoval nejen jejich jazykové specifikace, ale také kulturní. Tvorba takového testu ale naráží na mnohé komplikace. Jednou z nich je například velmi malé množství žáků, které skupina sluchově postižených tvoří. Podle společnosti SCIO „*je jich příliš málo, abychom jim udělali vlastní skupinu*“. Přesto se podle mé osobní informace hromadí poptávky na vytváření testu z češtiny jako cizího jazyka, je tedy pravděpodobné, že v blízké době bude tato společnost obdobný test poskytovat. Předpokládám, že úpravy, které by bylo třeba pro neslyšící žáky v tomto testu provést (nahrazení poslechových či mluvicích cvičení), by již nemusely být natolik problematické.

Domnívám se, že ač můžeme mít od testování velká očekávání, platí tvrzení O. Šteffla „*Od samého vážení ještě žádný králík neztloustl.*“ Očekávaného zlepšení lze dosáhnout pravděpodobně pouze v případě, že budou vytvořeny standardy všech požadovaných dovedností/znalostí a zároveň kvalitní systém podpory učitelů, který by jej učil lépe učit.

Závěrečná kapitola měla přinést inovační návrh plošného testování jazykových dovedností žáků se sluchovým postižením. Při jeho tvorbě jsem vyšla z předpokladu Hudákové (2004). Ta je přesvědčena, že jediným možným východiskem pro změnu koncepce výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, je následování tří současných koncepčních materiálů. Jedná se o Rámcový vzdělávací program, který stanovuje nepodkročitelné standardy vzdělávání, závazný pro všechny žáky. Dalším dokumentem je Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který definuje jazykové úrovně pro cizí jazyky Užitečným zdrojem může být zejména při koncepci českého jazyka jako jazyka cizího. A třetím dokumentem je koncepce Nové maturitní zkoušky, která právě s českým jazykem jako jazykem cizím pracuje. Tento předmět je určen těm neslyšícím žákům, kteří považují český znakový jazyk za svůj primární komunikační prostředek, mateřský/první jazyk.

## 10 POUŽITÉ ZDROJE

1. ANDERSON KOENIG, J. a kol. (2002): Reporting Test Results for Students with Disabilities and English-Language Learners: Summary of a Workshop. Washington, DC: The National Academies Press. [online]. 2014 [cit. 07. 12. 2014] [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=10410](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=10410)
2. ANDREJSEK, J. Státní maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící studenty. [bakalářská práce] Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2010.
3. CAFFREY, E. Analyst in Education Policy Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer. April 9, [online]. 2009 [cit. 07. 12. 2014] Dostupné na WWW: <<https://fas.org/sgp/crs/misc/R40514.pdf>>.
4. CVEJNOVÁ, JITKA a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)* [online]. Praha: VÚP, 2008. [cit. 07. 12. 2014] Dostupné na WWW: <[http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest\\_pro\\_ciz\\_final.pdf](http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf)>.
5. ČERVINKOVÁ, I. *Stavba slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu. Čeština doma a ve světě 10, 2002, č. 2-3, s. 146-153.*
6. ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, K. Největší pozitivum nové maturity vidím v tom, že se koncepce češtiny jako cizího jazyka konečně podařila prosadit. Info-Zpravodaj. 2010, roč. 18, č. 3
7. DOHERTY, M. *Policy and Practice in Deaf Education: Views and experiences of Teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden.*
8. FREYSCHLAG, S. *In keiner Sprache zuhause, 2014,* [online]. 2014 [cit. 07. 12. 2014] Dostupné na WWW: [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/wirtschaftsservice/job/658500\\_In-keiner-Sprache-zuhause.html](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wirtschaftsservice/job/658500_In-keiner-Sprache-zuhause.html)
9. FILMER, -SANKEY, C; SARGENT, C; O'DONNELL, S. *Curriculum and assessment models for the home language, ages 11-17,* (Final overview report for Ofqual). Slough: NFER. 2010. [online]. [cit. 12. 12. 2014] Dostupné na WWW: <http://www.nfer.ac.uk/research/centre-for-information-and-reviews/inca/TP%2010%201124%20Curriculum%20and%20assessment%20models%20for%20the%20home%20language%20ages.pdf>

10. FUKOVÁ V., Výuka českého jazyka v 1. - 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené - popis současného stavu a možnosti inovace. [diplomová práce] Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2013.
11. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2000.
12. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
13. HUDÁKOVÁ, A. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, rámcové vzdělávací programy, nové pojetí maturitní zkoušky – Tři nové impulsy k zamyšlení nad výchovou a vzděláváním neslyšících žáků. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 52 – 54.
14. HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. [disertační práce] Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2008.
15. HUDÁKOVÁ, A. *Oponentura DODATKU KE KATALOGU POŽADAVKŮ Z ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM – ZÁKLADNÍ ÚROVEŇ OBTÍŽNOSTI (SPECIFIKACE POŽADAVKŮ)* [online]. 2003 [cit. 01. 11. 2014] Dostupné na WWW: <<http://asociacepsp.wz.cz/index.php?id=9>>.
16. HUDÁKOVÁ, A. Žáci s vadami sluchu u státních maturit? Nakročení k racionální diskusi o vzdělávání žáků s vadami sluchu v České republice. *Speciální pedagogika*. 2004, roč. 14, č. 3, s. 117 – 198.
17. HUDÁKOVÁ, A. (ed.) *Ve světě sluchového postižení*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených – Středisko Tamtam pro rodiny dětí se sluchovým nebo kombinovaným postižením, 2005.
18. JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha : Septima, 1998.
19. KOMORNÁ, M. Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj* 2008, roč. 16, č. 2, s. 16-18.
20. KUCHLER, K. – VELEHRADSKÁ, O. O průzkumu čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *Info-zpravodaj. FRPSP*, 1998, roč. 6, č. 6, s. 22–23.
21. MACUROVÁ, A. *Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti*. *Speciální pedagogika*. 1994, roč. 4, č. 5, s. 12 – 19. ISSN 1211-2720
22. NAPLAN (National Assessment Program Literacy and Numeracy) – national protocols for test administration. ACARA, 2014 [online]. 2014 [cit. 11.11. 2014] Dostupné na WWW:

<[http://www.nap.edu.au/verve/\\_resources/D14\\_658\\_\\_UPDATED\\_FINAL\\_2014\\_National\\_Protocols\\_for\\_Test\\_Administration.pdf](http://www.nap.edu.au/verve/_resources/D14_658__UPDATED_FINAL_2014_National_Protocols_for_Test_Administration.pdf)>

23. Kolektiv autorů. Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1). Praha: Výzkumný ústav pedagogický,
24. PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s.
25. PETRÁŇOVÁ, R. Výuka českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené jako východisko k dalšímu jazykovému vzdělávání neslyšících dětí. In: Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 7 – 15.
26. PETRÁŇOVÁ, R. Nástin možné úpravy popisu referenčních úrovní A1 a A2 pro koncepci výuky češtiny neslyšících žáků na ZŠ – vstupní otázky a komentáře. In: Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 85 – 92.
27. PIRLS. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. zkrácený překlad. [online]. 2011 [cit. 1.9.2014] Dostupné na WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>>
28. PISA, *PISA 2009: Národní zpráva*. Praha: ÚIV, 2009.
29. POLÁKOVÁ, MARIE: Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty). Diplomová práce, FF UK 2000.
30. PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. 3.vyd. Praha 2001.
31. RÝDL, K. a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Praha: MŠMT. 2009.  
ZDROJ:  
<[file:///C:/Users/Zuza/Downloads/VS\\_Tvorbastandardu\\_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf](file:///C:/Users/Zuza/Downloads/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf)>
32. SCHINDLER, R.: *Rukověť autora testových úloh*. Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání. Praha 2006.
33. SKUTNABB-KANGAS, T. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram, 2000.
34. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006.
35. ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Didaktika českého jazyka a komunikační

výchova. Praha : Karolinum, 1999.

36. ŠINDELÁŘOVÁ, J. Čeština jako cizí jazyk dle SERR. 2010. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html/>.
37. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013). [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. [cit. 2014-09-12]. Dostupné z WWW: <<http://nuv.cz/file/319> >.
38. SHIEL, G., KELLAGHAN, T., MORAN, G. *Standardised Testing In Lower Secondary Education*. Dublin: Educational Research Centre St Patrick's College, 2010.
39. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online], 2008, [cit. 2014-09-12], 2008, Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencniramec-pro-jazyky>>.
40. ŠTEFFL, Ondřej. Testy? Víte o čem mluvíte? [online] 2014. [cit. 2014-10-5] Dostupné z WWW:<<http://blog.aktualne.cz/blog/ondrej-steffl.php?itemid=9642>>.
41. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sběrka zákonů. [online]. 2014 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.
42. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sběrka zákonů. [online]. 2005 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>.
43. Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. In: Sběrka zákonů. [online]. 2009 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <<http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>>.
44. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sběrka zákonů. [online]. [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/16097>>.
45. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů. [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.
46. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním,

základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. [online]. 2010 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/19446>>.

47. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů. [online]. 2012 [cit. 2013-7-20] Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>
48. KUZMA, J. Správa z celoplošného monitorovania žiakov 9. ročníka ZŠ MONITOR 9-2006.[online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. [online]. 2014 [cit. 2014-10-13] Dostupné z WWW: <[http://www.nucem.sk/documents//26/monitor\\_9\\_\\_2006/sprava\\_monitor9\\_2006.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/monitor_9__2006/sprava_monitor9_2006.pdf)>.
49. Vyhlášení pilotního ověřování organizace přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou s využitím centrálně zadávaných jednotných testů ve znění Dodatku č. 1 (č. j.: MSMT-23913/2014-5) ze dne 25.9.2014 a Dodatku č. 2 (č. j.: MSMT-23913/2014-6) ze dne 1. 10. 2014 Novela školského zákona č. 370/2012 Sb.
50. Číselník uzpůsobení zkušební dokumentace pro žáky s PUP MZ (file:///C:/Users/Zuza/Downloads/Ciselnik\_PUP\_prevodnik%20(1).pdf)
51. Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.
52. JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. a kol. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005.
53. P. SUCHOMEL, Rozhovor pro LN – Známé sbírky úloh se k testům nehodí, 2012. [online]. 2014 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <http://www.eduin.cz/clanky/rozhovor-pro-lidove-noviny-zname-sbirky-uloh-se-k-testum-nehodi/>
54. HOLÍKOVÁ, J. Ministerstvo školství opravilo a doplnilo vzdělávací standardy, [online]. 2014 [cit. 2014-11-10] [cit. 2014-09-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-skolstvi-upravilo-a-doplnilo-vzdelavaci?highlightWords=standardy+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>>.
55. Standardy pro základní vzdělávání. [online]. 2014 [cit. 2014-11-9] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/standardy-pro-zakladni-vzdelavani-1>.



56. *Plošné testování žáků základních škol* - <http://www.aktualne.cz/wiki/domaci/plosne-testovani-zaku-zakladnich-skol/r~i:wiki:2476/>
57. *Analýza testování v 5. a 9. ročnících základních škol a odpovídajících ročnících nižších stupňů víceletých gymnázií, NIQUES, Praha leden 2012, ČŠI* - <http://www.csicr.cz/getattachment/ab2e64ac-0d28-43bd-8160-273318450b93>
58. *Otázky a odpovědi k první celoplošné generální zkoušce.* [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Testovani-5\\_9/Otazky-a-odpovedi-k-prvni-celoplosne-generalni-zkousce-\(podpora59\).pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Testovani-5_9/Otazky-a-odpovedi-k-prvni-celoplosne-generalni-zkousce-(podpora59).pdf)
59. *MŠMT* <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-plosne-testovat-by-se-melo-jednou-za-ctyri-roky?highlightWords=pl%C5%A1n%C3%A9+testov%C3%A1n%C3%AD>
60. *Patrik Kubas* <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/testovani-na-zs-tisice-modelovych-otazek-navrhnu-ucitele>
61. *Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků [online].* Brusel : Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2009 [cit. 2014-09-15]. Dostupné z WWW: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109CZ.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109CZ.pdf)>.
62. CONRAD, R.. *The deaf school child.* London: Harper and Row, 1979.
63. *Tisková zpráva z VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ,* <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/Zpr%C3%A1vy/TZ-vyberove-testovani-2014-NIQES.pdf>
64. DI FRANCESCA, S. *Academic achievement test results of a national testing program for hearing impaired students (Report No. 9, Series D).* Washington, DC: Office of Demographic Studies, Gallaudet College, 1972.
65. KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula.* Brno : Paido, 2007, s. 111–119.
66. GREGER, D. *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu.* Disertační práce. Praha : PedF UK, 2005.
67. PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?.* 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6.
68. SCIO. *Koncept testu čtenářské gramotnosti z českého jazyka: Projekt Eskalátor,*

Praha: SCIO, 2008.

69. Úplné znění vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb., č. 274/2010, č. 54/2011 Sb. a 273/2011 Sb. a č. 371/2012 Sb. a č. 173/2014 Sb.
70. Bradley, J. Dobře míněná, ale nedomyšlená reforma školství v USA. [online]. 2014 [cit. 2014-11-2] Dostupné z WWW: <http://www.evropsky-rozhled.eu/nedomyslana-refoma-skolstvi-v-usa-testovani/>
71. Bracey, G. W.: Thinking About Tests and Testing. Washington, DC 2000.
72. Burjan, V.: Tvorba a využívanie školských testov. in Exam-info Č. 1-7. Bratislava 1999-2005.
73. - DIDAKTICKE TESTY. [online]. 2014 [cit. 2014-10-10] Dostupné z WWW: <http://www.ceremat.cz/didakticke-testy-1404034141.html>
74. Reporting Test Results for Students with Disabilities and English-Language Learners: Summary of a Workshop Judith Anderson Koenig, Editor, National Research Council, ISBN: 0-309-50006-0, 102 pages, 6 x 9, (2002) [online]. 2002 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW: <http://www.nap.edu/catalog/10410.htm>
75. SPILKOVÁ, V. Plošné testování ve školách – ano či ne? **Pedagogická fakulta UK a Asociace profesí učitelství** (text vznikl v rámci kampaně Česko mluví o vzdělávání) <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7243>
76. **Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích první celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2011/2012 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol).** [online]. Praha: ČŠI, 2012. [cit. 2014-08-07]. [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Projektove-vystupy/Zaverecna-zprava-prvni-celoplosna-generalni-zkou>>.
77. **Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2012/2013 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol).** [online]. Praha: ČŠI, 2013. [cit. 2014-08-07]. [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Projektove-vystupy/Zaverecna-zprava-druha-celoplosna-generalni-zkou>>.
78. **Reporting Test Results for Students with Disabilities and English-Language Learners: Summary of a Workshop Judith Anderson Koenig.** [online]. National Research Council, 2002. [cit. 2014-10-13]. Dostupné z WWW:

<http://www.nap.edu/catalog/10410.html>

- 79. Tlačová správa k výsledkom testovania žiakov 9. ročníka ZŠ ve školskom roku 2013/2014.** [online]. Bratislava: NÚCEM, 2014. [cit. 2014-09-12]. Dostupné z WWW:  
<[http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie\\_9\\_2014/Tlacova\\_sprava\\_T9\\_2014.pdf](http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2014/Tlacova_sprava_T9_2014.pdf)> .
- 80. Špecifikácia testov zo slovenského jazyka a literatúry, z maďarského jazyka a literatúry, zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry, z ukrajinského jazyka a literatúry, pre celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ v školskom roku 2014/2015.** [online] Bratislava: 2014. [cit. 2014-09-12]. Dostupné z WWW:  
<[http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2015/Specifikacia\\_testu\\_VUJ\\_T9-2015.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2015/Specifikacia_testu_VUJ_T9-2015.pdf)>.
- 81. Správa o priebehu a výsledkoch testovania žiakov deviatych ročníkov (k I. časti testovania žiakov 9. ročníkov ZŠ) v školskom roku 2007/2008.** [online] Bratislava: 2008. [cit. 2014-09-12]. Dostupné z WWW:  
<[http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2008/spravaM9\\_08.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2008/spravaM9_08.pdf)>.
- 82. Základné informácie k papierovej forme testovania žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2015** [online]. 2014 [cit. 2014-12-3] Dostupné z WWW:  
[http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie\\_9\\_2015/Zakladne\\_informacie\\_T9-2015.pdf](http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2015/Zakladne_informacie_T9-2015.pdf)
- 83. Špecifikácia testov z vyučovacích jazykov T-9** [online]. 2014 [cit. 2014-11-10] Dostupné z WWW:  
<[http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2015/Specifikacia\\_testu\\_VUJ\\_T9-2015.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2015/Specifikacia_testu_VUJ_T9-2015.pdf)>.
- 84. POLGÁRYOVÁ, E. Úprava testových položiek pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ).** [online]. 2014 [cit. 2014-9-10] Dostupné z WWW:  
[http://www.nucem.sk/documents//48/skoly/skolenie\\_pedagogov\\_a\\_pedagogickych\\_za\\_mestnancov/142606\\_%C3%A9prava\\_testov%C3%BDch\\_polo%C5%BEiek\\_pre\\_%C5%BEiakov\\_so\\_zdravotn%C3%BDm\\_znev%C3%BDhodnen%C3%ADm.pdf](http://www.nucem.sk/documents//48/skoly/skolenie_pedagogov_a_pedagogickych_za_mestnancov/142606_%C3%A9prava_testov%C3%BDch_polo%C5%BEiek_pre_%C5%BEiakov_so_zdravotn%C3%BDm_znev%C3%BDhodnen%C3%ADm.pdf)
- 85. Čoho sa týkajú úpravy testov pre žiakov so ZZ?** [online]. 2014 [cit. 2014-11-1] Dostupné z WWW: <http://www.nucem.sk/sk/infoportal/oho-sa-tkaj-pravy-testov-pre-iaikov-so-zz/142>
- 86. The Education of Deaf and Hard of Hearing Children in Ireland,** National Council for Special Education, 2011

87. Mons, N. (2009). Theoretical and real effects of standardised assessments. Brussels: Eurydice: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
88. **Landesweite Ergebnisse der Zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 (ZP10)** [online]. 2014 [cit. 2014-12-10] Dostupné z WWW: [https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/zp10/upload/download/Ergebnisse\\_ZP10\\_2014.pdf](https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/zp10/upload/download/Ergebnisse_ZP10_2014.pdf)
89. **Inclusion on NAEP Students with Disabilities and English Language Learners**
90. **INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT OF 2004**, [online]. 2004 [cit. 2014-11-12] Dostupné z WWW: <http://www.asha.org/uploadedFiles/advocacy/federal/idea/Rprt108779IDEAconf.pdf>
91. **National Assessment Program Literacy and Numeracy, National Protocols for Test Administration, ACARA : 2011**

# 11 PŘÍLOHY

## Příloha I.

### Doplňující informace o zahraniční praxi plošného testování

#### a) RAKOUSKO<sup>105</sup>

Národní plošné testování v Rakousku zajišťuje vládní organizace BIFIE (Spolkový ústav pro výzkum vzdělávání, inovace a rozvoj rakouské školy). Cílem tohoto testování je zejména ověřit, zda žáci ve 4. a 8. ročníku (na konci prvního a druhého stupně) dosahují očekávaných standardů vzdělávání.

Předměty, které jsou do testování zahrnuty, jsou matematika, němčina a angličtina. Jejich testování neprobíhá každoročně, ale jistým specifickým způsobem, kdy je každý rok testován pouze jeden z vybraných předmětů.<sup>106</sup> Na konci prvního stupně (ve 4. ročníku) se testují povinně němčina a matematika a na konci druhého stupně (v 8. ročníku) navíc angličtina. Testování je vždy povinné pro všechny žáky v daném ročníku.

Obsahy testů vychází ze vzdělávacích standardů, které jsou odvozeny z učebních osnov rakouského vzdělávacího systému, a které slouží k definování kompetencí, jež by žáci měli v testovaných předmětech do konce 4. resp. 8. ročníku získat.

Rakouský znakový jazyk je uznán jako plnohodnotný komunikační prostředek rakouských neslyšících od roku 2005. Přesto ale stále není pevně ukotven v zákoně o vzdělávání, což je příčinou jeho nedokonalého zařazení do učebních osnov (Freyschlag, 2014). Žáci se sluchovým postižením stejně jako ostatní žáci se SVP se nicméně testů účastnit mohou, nicméně se musejí řídit jistými schválenými nařízeními.

- musejí být vzdělávání v souladu s kurikulem pro běžné školy a ne s tím pro školy „speciální“ (Allgemeine Sonderschule)
- zároveň musejí být vzdělávání podle kurikula pro daný ročník (4. nebo 8.)

O vyloučení žáků z účasti při testování může rozhodnout ředitel školy nebo učitelé žáků. Jedná se o případ, kdy žák nemůže s jeho běžnými kompenzačními pomůckami vyřešit testové úlohy.

---

<sup>105</sup> Zdroj: osobní komunikace s Augustinem Kernem a [www.bifie.at/bildungsstandards](http://www.bifie.at/bildungsstandards) pokud není uvedeno jinak.

<sup>106</sup> V Rakousku tedy pracují celkem s 5 předměty – němčina pro 4. třídu, matematika pro 4. třídu a dále němčina pro 8. třídu, matematika pro 8. třídu a angličtina pro 8. třídu. To, že bude každoročně testován pouze jeden předmět znamená, že například němčina pro 4. třídu bude na prvním stupni testována letos v roce 2015 a příště až v roce 2020.

## b) NOVÝ ZÉLAND

Na Novém Zélandu probíhá plošné testování žáků druhého stupně s názvem National Certificate of Education Achievement (NCEA). Na prvním stupni jsou děti testovány pomocí národních standardů dosaženého vzdělání. Dosažení cílů ve vzdělávání se zpravidla hodnotí formativně, během běžného vyučování (osobní komunikace s Rachel McKee).

Neslyšící žáci mohou mít u testování na druhém stupni tlumočnicka znakového jazyka, který může tlumočit zadání úloh.

## c) LITVA

Plošné testování jazyků se v Litvě provádí povinně na druhém stupni, a to nejen litevštiny, ale i dalších minoritních jazyků, ruštiny a polštiny (na školách, kde jsou tyto jazyky vyučovacími jazyky).

Žáci se sluchovým postižením se těchto testů účastní, ale jsou jim poskytnuty určité modifikace. Podle Ireny Raudienė (osobní komunikace) se jedná o nutnou podporu a zjednodušení, jako je například prodloužení času či upravený systém hodnocení. Žáci se sluchovým postižením se neúčastní poslechových částí a úloh, které hodnotí mluvenou produkci jazyka. Zajímavé je, *“že při závěrečném hodnocení jednotlivých výkonů žáků v testu, právě žáci se SP obdržují body navíc jako kompenzaci jejich postižení”* (osobní komunikace s I. Raudienė).

Na základě osobní komunikace (Eszter Gergely) jsem se dozvěděla, že se neslyšící žáci údajně neúčastní testu z cizího jazyka (angličtiny), nicméně vyplňují zbylé dvě části testování (litevština a matematika). *„Tyto testy ale nikdo neopravuje, výsledky žáků tedy neznáme“*

Litevský znakový jazyk je ukotven v tzv. Vzdělávacím programu jako mateřský jazyk žáků se sluchovým postižením<sup>107</sup>. Jako druhý jazyk je v dokumentu uvedena litevština a až třetí jazyk představuje jazyk cizí.

---

<sup>107</sup> V textu není blíže specifikovaná konkrétní skupina žáků se sluchovým postižením, ale předpokládejme, že se jedná o žáky prelingválně neslyšící.

#### **d) SPOLKOVÁ REPUBLIKA NĚMECKO**

Organizace a administrace plošného testování ve Spolkové republice Německu (SRN) spadá pod správu Institutu pro zlepšování kvality ve vzdělávání (IQB - Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen)<sup>108</sup>. Tato organizace plošné testování provádí pomocí systému VERA, a to ve všech jednotlivých zemích SRN<sup>109</sup>. Testování VERA je součástí celkové strategie přijaté v roce 2006 Stálou konferencí pro sledování vzdělání.

Testování jsou povinně žáci 3. a 8. ročníku, vyjma žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou vzdělávání ve „speciálních školách“, a účastnit se mohou pouze dobrovolně<sup>110</sup>. Výsledky těchto žáků nejsou zahrnuty do celkového hodnocení. Pro žáky se sluchovým postižením jsou k dispozici dvě varianty upravených zadání s vlastními úlohami, a to zvláště pro nedoslýchavé a pro neslyšící žáky (osobní komunikace s Anke Schumacher). Konkrétní podoby se mi ale bohužel nepodařilo dohledat.

Testování VERA obsahuje několik cílů. Slouží například jako další nástroj možné diagnostiky žáků pro učitele. Test má také představovat důležitý základ pro systematický rozvoj výuky, jelikož učitelům výsledky poskytují informaci o znalostech, dovednostech a schopnostech jejich žáků. Zejména se jedná o to, v jaké míře si žáci osvojili požadavky národních vzdělávacích standardů a učebních osnov.

#### **e) IRSKO<sup>111</sup>**

Plošné testování jazykových dovedností v Irsku vytváří a celkově spravuje National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), státní organizace, zabývající se několika strategickými cíli. Jedním z nich je právě rozvoj kurikula a systému hodnocení žáků.

Žáci v Irsku se povinně účastní plošných národních testů ve 2. ročníku a dále na konci prvního a druhého stupně (v 6. a 9. ročníku). V testu na konci prvního stupně nejsou poskytovány studentům se sluchovým postižením žádné zvláštní úpravy testu. Školy mohou ale rozhodnout o vyloučení žáka z testování, a to v případě, že není schopen se testu účastnit bez asistence (osobní komunikace s Gerry Shielem).

Na konci 9. ročníku se žáci účastní testování s názvem Junior Certificate Exam. Testy zahrnují množství předmětů, zejména ale irštinu, angličtinu a matematiku. V případě, že žákovo postižení neumožňuje splnit určitou část testu (např. poslech u žáka s rozličným

---

108 Zdroj: [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)

109 Od roku 2010 se testování ve 3. ročnících účastní i německy mluvící společenství Belgie ([www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de)).

110 Žáci, kteří neovládají německý jazyk v míře, která by umožnila účast v testu, mohou být od povinnosti účastnit se testu VERA osvobozeni (<http://www.schulentwicklung.nrw.de/>).

111 Zdroj: zdroj: [ncca.ie](http://ncca.ie)

sluchovým postižením), je možné požádat o vyloučení z této části (*SHIEL, KELLAGHAN, MORAN, 2010*).

## Příloha II.

Tabulka, obsahující počet zúčastněných žáků různých kategoriích SVP v jednotlivých testovaných předmětech a ročnicích. Žáci se sluchovým postižením jsou označeni číslem 5.

Označení jednotlivých kategorií žáků se SVP: 1 – tělesné postižení bez omezení práce na PC; 2 – tělesné postižení s omezením pro práci na PC; 3 – zrakové postižení, slabozrací; 4 – zrakové postižení, nevidomí; 5 – sluchové postižení; 6 – dyslexie; 7 – dysgrafie; 8 – dyskalkulie; 9 – mentální postižení; 10 – souběžné postižení více vadami; 11 – sociální znevýhodnění, rodinné prostředí; 12 – sociální znevýhodnění, cizinci, azytlanti; 13 – ostatní.

	MA5	Č5	A5	N5	F5	MA9	Č9	A9	N9	F9
<b>celkem</b>	<b>83 404</b>	<b>83 564</b>	<b>80 550</b>	<b>923</b>	<b>28</b>	<b>76 149</b>	<b>76 021</b>	<b>71 968</b>	<b>3 554</b>	<b>460</b>
<b>zastoupení chlapců a dívek</b>										
chlapci	42 661	42 773	41 218	465	0	38 588	38 471	36 550	1 681	141
dívky	40 743	40 791	39 332	458	28	37 561	37 550	35 418	1 873	319
<b>zastoupení jednotlivých kategorií SVP</b>										
bez SVP	76 083	76 234	74 518	858	28	71 319	71 174	67 967	3 401	459
1	33	32	31	0	0	45	42	36	3	0
2	30	30	23	1	0	11	12	12	0	0
3	35	36	33	0	0	29	27	22	5	0
4	6	7	6	0	0	3	4	4	0	0
5	82	82	63	0	0	60	62	47	0	0
6	3 265	3 242	2 726	25	0	2 124	2 109	1 798	70	1
7	1 206	1 226	1 093	11	0	808	819	735	15	0
8	168	184	165	3	0	156	169	154	7	0
9	308	315	52	1	0	322	339	127	1	0
10	866	860	675	3	0	570	573	452	24	0
11	204	207	172	6	0	93	98	82	9	0
12	132	119	132	1	0	97	86	90	5	0
13	986	990	861	14	0	512	507	442	14	0



### Příloha III.

Tabulka popisující počty žáků 5. tříd se SVP řešících testy se speciálním uzpůsobením podmínek testování a jejich průměrné úspěšnosti v předmětu český jazyk a anglický jazyk.<sup>112</sup>

legenda:	HP	žáci hlavního proudu
	-OÚ+15'	šablona bez úloh s obrázky + prodloužený čas o 15 minut
	-OÚ+30'	šablona bez úloh s obrázky + prodloužený čas o 30 minut
	-POLO	testy bez polootevřených úloh
	-POSL	šablona bez poslechových úloh
	SÚ	speciální úlohy (vytvořené podle standardů přílohy RVP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)

Český jazyk 5		šablony HP	+ 15'	+ 30'	-OÚ+15'	-OÚ+30'	- POLO	SÚ	SÚ+15'
		%	%	%	%	%	%	%	%
Tělesné postižení bez omezení pro práci s PC	1	32	69,0						
Tělesné postižení s omezením pro práci s PC	2	2	66,7	18	65,6	10	63,3		
Zrakové postižení – slabozrací	3	2	46,7	34	61,4				
Zrakové postižení – nev idomí	4					5	93,0	2	92,5
Sluchové postižení	5	8	73,3	63	60,0	11	73,9		
V ývojové poruchy učení – dyslexie	6	120	58,1	3121	57,6			1	60,0
V ývojové poruchy učení – dysgrafie	7	46	57,5			1	66,7	1179	61,9
V ývojové poruchy učení – dyskalkulie	8	184	57,5						
Mentální postižení	9	8	46,7					20	69,5
Souběžné postižení více vadami	10	43	58,5			756	58,9		
Sociální znev ýhodnění – rodinné prostředí	11	162	54,8	45	47,7				
Sociální znev ýhodnění – azy lanti, cizinci	12	12	53,3			107	62,6		
Ostatní	13	77	66,4			913	60,7		
<b>bez SVP</b>	x	76234	71,0						

anglický jazyk 5		šablony HP	+ 15'	+ 30'	-OÚ+15'	-OÚ+30'	- POLO	- POSL 40'	- POSL 60'
		%	%	%	%	%	%	%	%
Tělesné postižení bez omezení pro práci s PC	1	31	64,1						
Tělesné postižení s omezením pro práci s PC	2	3	73,3	9	71,6	11	67,6		
Zrakové postižení – slabozrací	3	2	72,0	31	62,2				
Zrakové postižení – nev idomí	4					2	89,6	4	80,0
Sluchové postižení	5	10	68,0					12	73,7
V ývojové poruchy učení – dyslexie	6	204	71,5	2521	56,8			1	72,0
V ývojové poruchy učení – dysgrafie	7	102	77,3			1	96,0	990	69,0
V ývojové poruchy učení – dyskalkulie	8	165	61,7						
Mentální postižení	9	52	43,9						
Souběžné postižení více vadami	10	60	70,3			554	58,5		
Sociální znev ýhodnění – rodinné prostředí	11	60	56,8	112	50,6			61	41,8
Sociální znev ýhodnění – azy lanti, cizinci	12	73	74,6			59	74,2		
Ostatní	13	100	75,2			761	58,1		
<b>bez SVP</b>	x	74518	80,8						

<sup>112</sup> Zdroj: Závěrečná zpráva, 2013.

## Příloha IV

Komplexní příkladová úloha vytvořená podle minimálních standardů vzdělávání pro vzdělávací obor *český jazyk a literatura*<sup>113</sup>

<b>Komplexní příkladová úloha</b>	
<b>Vzdělávací obor</b>	Český jazyk a literatura
<b>Ročník</b>	5.
<b>Tematická oblast</b>	Komunikační a slohová výchova (KaSV) Jazyková výchova (JV); Literární výchova (LV)
<b>Očekávaný výstup RVP ZV</b>	<p>ČJL-5-1-01 Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas (KaSV)</p> <p>ČJL-5-1-02 Rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk a podstatné informace zaznamenává (KaSV)</p> <p>ČJL-5-2-01 Porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová (JV)</p> <p>ČJL-5-2-02 Rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku (JV)</p> <p>ČJL-5-2-03 Určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech (JV)</p> <p>ČJL-5-2-05 Vyhledá základní skladební dvojici (JV)</p> <p>ČJL-5-2-06 Odlišuje větu jednoduchou a souvětí</p> <p>ČJL-5-2-07 Užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje (JV)</p> <p>ČJL-5-2-09 Píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách (JV)</p> <p>ČJL-5-3-03 Rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů (LV)</p>
<b>Indikátor</b>	<p>ČJL-5-1-01.1 Žák vybere k textové ukázce vhodný nadpis</p> <p>ČJL-5-1-02.2 Žák rozhodne, které informace v textu jsou <u>nepodstatné</u> pro jeho smysl (vyznění)</p> <p>ČJL-5-2-01.3 Žák vyhledá v textu slovo vícevýznamové, vysvětlí jeho další významy</p> <p>ČJL-5-2-02.1 Žák určí kořen slova, část příponovou, předponovou a koncovku</p> <p>ČJL-5-2-03.1 Žák určí slovní druh vyznačeného slova ve větě (kromě částic)</p> <p>ČJL-5-2-05.1 Žák vyhledá ve větě základní skladební dvojici (podmět vyjádřený, nevyjádřený, několikanásobný)</p> <p>ČJL-5-2-06.3 Žák rozhodne, který z nabízených větných celků odpovídá zadanému větnému vzorci.</p> <p>ČJL-5-2-07.2 Žák spojí věty v souvětí pomocí vhodného spojovacího výrazu</p> <p>ČJL-5-3-03.1 Žák rozhodne, který literární druh / žánr reprezentuje použitá ukázka literárního textu .</p>
<b>Příkladová úloha</b>	Výchozí text: Poznáte mě?

113 Zdroj: Standardy základního vzdělávání, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministraskolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-2>

**Příloha V** Přehled účasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Testovanie-9 od roku 2006

ZZ	T9								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
VPU	1 987	2 315	2 397	2 232	2 051	1 782	1 916	1 925	2 058
NKS	117	126	108	80	84	88	112	101	96
TP	100	96	111	108	74	87	68	73	81
ZP	61	54	75	50	64	37	48	37	40
SP	82	49	97	59	63	49	45	40	55
AUT	9	5	6	11	6	13	11	20	28
CH-ZO	74	79	55	36	28	48	33	40	62
ADHD-ADD	-	-	-	185	171	169	198	225	287
<b>ZZ spolu</b>	<b>2 430</b>	<b>2 724</b>	<b>2 849</b>	<b>2 761</b>	<b>2 541</b>	<b>2 273</b>	<b>2 431</b>	<b>2 461</b>	<b>2 707</b>
<b>Celkový počet žiakov</b>	<b>63 954</b>	<b>59 905</b>	<b>58 009</b>	<b>53 709</b>	<b>47 533</b>	<b>45 400</b>	<b>43 513</b>	<b>39 330</b>	<b>42 006</b>
<b>Podiel žiakov ZZ</b>	<b>3,8 %</b>	<b>4,5 %</b>	<b>4,9 %</b>	<b>5,1 %</b>	<b>5,3 %</b>	<b>5,0 %</b>	<b>5,6 %</b>	<b>5,9 %</b>	<b>6,4 %</b>

**Příloha V** Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části MZ pro žáky s PUP MZ a charakteristika žáků zařazených do dané skupiny

	Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3
<b>Tělesné postižení (TP)</b>	navýšení čas. limitu o 75 %; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; případně obsahové úpravy ve smyslu nahrazení některých úloh, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky	uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
<b>Zrakové postižení (ZP)</b>	navýšení čas. limitu o 75 %; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace (zvětšené písmo vel. 14, 16, 20, 26 b., Braillovo písmo, elektronická verze); možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; při ústní zkoušce z cizího jazyka žák realizuje pouze úkoly zadané slovně.	uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
<b>Sluchové postižení (SP)</b>	navýšení čas. limitu o 50 %; kompenzační pomůcky; vyloučen poslech z cizího jazyka	navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučen poslech z cizího jazyka; ústní zkouška z cizího jazyka může být modifikována do písemné podoby.	uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + konání modifikované zkoušky z českého jazyka a cizího jazyka pro neslyšící  + tlumočení do českého znakového jazyka
<b>Specifické poruchy učení a ostatní (SPUO)</b>	navýšení čas. limitu o 25 %; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 50 %; formální úpravy zkušební dokumentace; případně obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky	navýšení čas. limitu o 100 %; ostatní uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence (netýká se žáků se SPU)

**Skupina 1 (SP-I)** – žáci se sluchovým postižením různé etiologie, kteří komunikují v mluvené češtině (tj. rozumějí mluvené češtině bez odezírání). Žáci nemají obtíže (nebo jen mírné) se čtením a porozuměním běžnému textu (bez úprav) a jejich písemný projev není důsledky postižení ovlivněn, nebo je ovlivněn mírně; žáci pracují se zkušební dokumentací bez úprav (po formální ani obsahové stránce se neliší od zkušební dokumentace pro žáky běžné populace).

**Skupina 2 (SP-2)** – žáci se sluchovým postižením nebo žáci se souběžným postižením více vadami různé etiologie, kteří komunikují v mluvené češtině (k porozumění mluvené češtině musejí odezírat) s možnou podporou dalších komunikačních systémů odvozených od českého jazyka a uvedených v zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů. Žáci mají vážnější obtíže se čtením a porozuměním běžnému textu (bez úprav) nebo se psaním (po jazykové stránce); pracují s upravenou zkušební dokumentací. Na základě doporučení školského poradenského zařízení mohou ke čtení, porozumění čtenému, psaní nebo k dalším činnostem souvisejícím s maturitní zkouškou využít služby asistenta.

**Skupina 3 (SP-3)** – žáci se sluchovým postižením (převážně žáci prelingválně neslyšící) nebo žáci se souběžným postižením více vadami různé etiologie, kteří za svůj mateřský jazyk považují český znakový jazyk. Žáci primárně komunikují českým znakovým jazykem, případně komunikují prostřednictvím jiného komunikačního systému, který není odvozen od českého jazyka; pracují s upravenou zkušební dokumentací. Žáci vykonávají modifikovanou zkoušku: český jazyk a anglický jazyk v úpravě pro neslyšící. Žáci využívají služby tlumočnicka (v případě postižení více vadami navíc služby asistenta).