

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Bc. Lucie Schindlerová

Čtení s porozuměním u žáků s vadami sluchu na střední škole

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 19. 4. 2012

.....  
autorka práce

Děkuji prof. PhDr. PaedDr. Miloňovi Potměšilovi, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a podněty, ředitelstvím škol za umožnění provedení šetření a všem zúčastněným žákům a pedagogickým pracovníkům za ochotu a trpělivost při realizaci výzkumného šetření.

# Obsah

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Čtení a čtenářství .....	8
1.1 Čtení s porozuměním.....	8
1.1.1 Předpoklady porozumění psanému textu.....	9
1.1.2 Mentální struktury a jejich uspořádání jako předpoklad porozumění.....	10
1.1.3 Proces porozumění psanému textu.....	13
1.1.4 Metakognitivní procesy jako základ seberegulace recipienta při čtení.....	16
1.2 Čtenářská gramotnost .....	17
1.2.1 Vymezení pojmu .....	17
1.2.1 Zakotvení čtenářské gramotnosti ve vzdělávací soustavě.....	19
2 Čtení a sluchové postižení.....	22
2.1 Sluchové postižení.....	22
2.2 Vývoj jazykových kompetencí u neslyšících a jeho vliv na čtení s porozuměním.....	24
2.3 Problémy neslyšících při čtení s porozuměním .....	28
2.3.1 Neznalost slov.....	29
2.3.2 Záměny slov.....	30
2.3.3 Neznalost gramatiky.....	30
2.3.4 Neznalost užívání slov.....	31
2.4 Písemný projev neslyšících.....	33
2.5 Význam psané češtiny a čtení pro děti a žáky se sluchovým postižením.....	34
2.6 Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti a práce s textem .....	35
2.6.1 Čtení a práce s textem v rodině.....	35
2.6.2 Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti a práce s textem v podmínkách školy... 38	
2.6.3 Čeština jako cizí jazyk.....	45
3 Testové nástroje pro oblast čtení s porozuměním.....	49
II. PRAKTICKÁ ČÁST - výzkumné šetření na středních školách .....	53
4 Cíle výzkumného šetření.....	53
5 Popis výzkumné metody .....	55
5.1 Charakteristika testového materiálu .....	55
5.1.1 Text A.....	56
5.1.2 Text B.....	57
5.1.3 Text C – „Čištění zubů“/ „Zähneputzen“ .....	57
5.1.4 Text D – „O lakomci a zlatu“ / „Der Geizhals und sein Gold“ .....	58
5.1.5 Text E – „Abychom se ve sportovní obuvi cítili dobře“/ „Fühl dich wohl in deinen Turnschuhen“ .....	58
5.1.6 Text F – „Oznámení vyvěšené v supermarketu“/ „Mitteilung im Supermarkt“ .....	58
5.2 Výzkumný vzorek .....	59
5.3 Průběh šetření.....	60
6 Interpretace získaných dat.....	61

6.1 Text A .....	61
6.1.1 Položka č. 1.....	61
6.1.2 Položka č. 2.....	62
6.1.3 Položka č. 3.....	64
6.1.4 Položka č. 4.....	65
6.2 Text B .....	66
6.2.1 Položka č. 5.....	67
6.2.1 Položka č. 6.....	68
6.2.3 Položka č. 7.....	69
6.2.4 Položka č. 8.....	69
6.2.5 Položka č. 9.....	70
6.2.6 Položka č. 10.....	71
6.2.6 Položka č. 11.....	71
6.2.7 Položka č. 12.....	72
6.2.8 Položka č. 13.....	73
6.2.9 Položka č. 14.....	74
6.3 Text C .....	75
6.3.1 Položka č. 15.....	76
6.3.2 Položka č. 16.....	77
6.3.3 Položka č. 17.....	78
6.3.4 Položka č. 18.....	78
6.4 Text D .....	80
6.4.1 Položka č. 19.....	80
6.4.2 Položka č. 20.....	81
6.4.3 Položka č. 21.....	82
6.5 Text E.....	83
6.5.1 Položka č. 22.....	84
6.5.2 Položka č. 23.....	85
6.5.3 Položka č. 24.....	86
6.6 Text F.....	87
6.6.1 Položka č. 25.....	87
6.6.2 Položka č. 26.....	89
6.6.3 Položka č. 27.....	90
6.7 Celkové výsledky .....	91
6.7.1 Výsledky žáků v jednotlivých subtestech.....	91
6.7.2 Celková procentuální úspěšnost žáků .....	92
6.7.3 Podíl správných, nesprávných a žádných odpovědí v testování.....	94
7 Diskuze.....	96
Závěr .....	103
Seznam zkratk.....	105
Seznam literatury a zdrojů.....	106
Seznam příloh .....	111
Anotace .....	

## Úvod

Téma čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním je v posledním desetiletí v souvislosti s účastí a výsledky českých žáků v Mezinárodních studiích čtenářské gramotnosti velmi diskutovaným tématem. Stejně tak bývá neustále diskutován problém nejen čtenářské, ale především celkové (ne)gramotnosti některých žáků se sluchovým postižením, kteří vycházejí základní školy pro tyto žáky určené. Objevují se snahy o zkvalitnění procesu vzdělávání žáků například prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů, u neslyšících žáků také o zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu prostřednictvím zkvalitněním bilingvního vzdělávání.

Na druhé straně jsou na žáky se sluchovým postižením navštěvující maturitní obory středních škol pro sluchově postižené kladeny větší nároky v podobě státních maturit z českého jazyka. Tyto státní maturity byly jak ze strany žáků, tak vyučujících i odborníků zabývajících se vzděláváním žáků se sluchovým postižením od samého počátku očekávané s obavami, zda v nich tito žáci vůbec budou mít šanci uspět. V období počátku diskuze státních maturitních zkoušek byly totiž již všeobecně známé nelichotivé výsledky žáků se sluchovým postižením v oblasti percepce psaného textu, které vyplynuly mimo jiné z diplomové práce Mühlové (1990) a také z průzkumu České školní inspekce (1997). Od té doby, pokud je nám známo, nebyl v České republice realizován plošný výzkum čtenářských dovedností žáků se sluchovým postižením, i když je téma recepce psaného textu žáky se sluchovým postižením často používaným námětem vysokoškolských závěrečných prací.

Používání českého jazyka žáky se sluchovým postižením mě začalo zajímat v průběhu pedagogické praxe na střední odborné škole pro žáky se zdravotním postižením, kde jsem v rámci náslechu se zájmem sledovala přizpůsobování zápisů na tabuli pro neslyšící žáky nebo písemné vyjadřování těchto žáků u zkoušení, kdy při popisu přípravy pečeného kuřete psal neslyšící žák na tabuli: „peří pryč, hlava pryč, ...“. Protože jsem na této škole vyučovala český jazyk a občanskou výchovu, musela jsem často přemýšlet, jak neslyšícím žákům úkol vysvětlit, jaká slova a slovní spojení použít v učebních pomůckách, aby jim žáci rozuměli, ale aby zároveň nepůsobila příliš „dětsky“ nebo nebyla zjednodušená přespříliš. Stejně otázky jsem si kladla při úpravách ukázek literárních textů z čítanek a sestavování otázek k těmto krátkým textům. Ve své práci jsem se proto rozhodla zjistit, do jaké míry rozumí čeští žáci středních škol pro sluchově postižené neupraveným psaným textům v českém jazyce, jak umí pracovat s tištěnými informacemi, a porovnat pro zajímavost úroveň těchto dovedností s dovednostmi slyšících žáků středních škol v německém jazyce.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část je tematicky rozdělena do tří kapitol, z nichž se první zabývá předpoklady čtení a čtenářskou gramotností v souvislosti s mezinárodními studii. Druhá kapitola dává do vztahu čtení a sluchové postižení s důrazem na vývoj jazykových kompetencí osob se sluchovým postižením, na obtíže spojené s recepcí psaného textu a na možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti dětí a žáků se sluchovým postižením. Třetí kapitola podává přehled realizovaných výzkumů v oblasti čtení s porozuměním a použitých testových nástrojů. Praktická část je pak zaměřena na samotný výzkum čtení s porozuměním na středních školách pro sluchově postižené a na běžných středních školách, na jeho vyhodnocení a srovnání výsledků úrovně porozumění neslyšících žáků psaným textům v českém jazyce s úrovní porozumění slyšících žáků psaným textům v německém jazyce, na srovnání výsledků úrovně porozumění neslyšících žáků maturitních a nematuritních oborů, na rozbor jednotlivých odpovědí žáků s důrazem na odpovědi vytvořené samotnými žáky a na strategie využitě při hledání odpovědí na otázky k textům.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Čtení a čtenářství

V úvodu považujeme za důležité osvětlit některé základní pojmy vztahující se k získávání informací prostřednictvím textu. Především se jedná o dva termíny užívané v souvislosti s problematikou čtení s porozuměním: „čtení“ versus „čtenářství“.

Čtení je chápáno jako „*mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování, čas věnovaný knihám, základní aktivita související s knihami, sociokulturní dovednost (gramotnost)*“. Čtenář je pak „*ten, kdo deklaruje, že čte (knihy), ten, jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení, duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů)*“.<sup>1</sup> Podle Gavory<sup>2</sup> je čtení „*interakce dvou systémů – člověka (znalosti o světě, osobní interpretace, motivační náboj při čtení, zájmy, osobní cíle) a textu (způsob verbálního ztvárnění, struktura, žánr)*. Z Gavorovy definice je zřejmé, že chápe čtení nejen jako techniku dekodování písmen, ale i jako porozumění textu. Právě čtení s porozuměním jako vyšší technika gramotnosti je hlavním předmětem této práce.

Na stejném místě jako čtení, definuje Trávníček čtenářství a četbu. U čtenářství se jedná o „*plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Je to „rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi*“ Četba je „*víc než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy, je to aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru. Jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován*“.

V souvislosti s předchozími pojmy se v této části práce budeme zabývat také čtenářskou gramotností jakožto fenoménem této doby, spjatou především s mezinárodním testováním žáků a již zmíněnými kampaněmi na její podporu.

### 1.1 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním, neboli porozumění textu je podle Gavory<sup>3</sup> „*interpretace, hledání a nacházení významu textu, vysvětlení textu pro sebe*“. Jako jeden ze způsobů získávání informací o světě je porozumění založené na znalostech o světě a na kognitivních schopnostech a dovednostech.

---

<sup>1</sup> TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1. S. 35.

<sup>2</sup> GAVORA, P. et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978-80-8913-257-7. S. 52

<sup>3</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2



Šebková a Kosová<sup>4</sup> chápou porozumění textu jako interaktivní proces zařazovaný k percepčním dovednostem. To znamená k dovednostem vnímat, zahrnující v širším významu čítí, porozumění počítkům, popř. volbu reakce na počitek. V rámci vnímání člověk registruje a rozlišuje grafické prvky textu a přisuzuje jim významy. Tyto autorky dále uvádějí, že porozumění začíná v okamžiku, kdy si příjemce uvědomuje obsah toho, co komunikuje, a podle typu textu a svých potřeb či zadaných úloh s textem dál zachází.

Protože porozumění textu bývá v psycholingvistických a kognitivně lingvistických kruzích chápáno především jako proces, jehož základem je porovnávání percipovaného textu s obsahy mentálních struktur recipienta, budeme se v následujících kapitolách zabývat právě mentálními strukturami v lidském mozku a dalšími faktory a předpoklady ovlivňujícími porozumění psanému textu.

#### 1.1.1 Předpoklady porozumění psanému textu

Hudáková<sup>5</sup> se zamýšlí nad porozuměním psaným textům neslyšícími a uvádí tyto předpoklady pro čtení s porozuměním, které můžeme zobecnit na celou populaci: 1) znalost jakéhokoliv jazyka, 2) znalost příběhů, pohádek, situací a 3) rozvinuté myšlení.

Pokud bychom se nyní měli vyjádřit k jednotlivým předpokladům, o znalosti jazyka jako podmínce porozumění není pochyb. Kognitivní lingvistika<sup>6</sup> se dívá na čtení a porozumění čtenému jako na proces zpracování jazyka, během kterého se vytvářejí fonologické, syntaktické a sémantické reprezentace prostřednictvím aktivace různých součástí systému jazykových znalostí. Pokud tedy recipient nemá dostatečnou slovní zásobu daného jazyka, nezná jeho gramatická pravidla, pravidla použití jednotlivých jazykových prostředků nebo ustálené obraty, bude mít s porozuměním problémy.

Kromě znalosti jazyka má na interpretaci jazykových výrazů vliv také situační kontext a všeobecné znalosti recipienta. Důležitost znalostí recipienta při procesu porozumění textu zdůrazňuje i Nebeská<sup>7</sup>, která tvrdí, že k tomu, aby recipient porozuměl smyslu textu, musí kromě verbálních údajů pracovat také se svými znalostmi. Znalost situací, jejich řešení nám pomáhá porozumět podobné situaci v psaném textu. S různými situacemi se můžeme seznámit a zároveň obohatit svoje všeobecné znalosti i pomocí příběhů, pohádek. Existují totiž motivy

<sup>4</sup> ŠEBKOVÁ, M., KOSOVÁ, J. Porozumění textu aneb v čem je zakopaný pes. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2006. roč. 56, s. 168-172. ISSN 0009-0786.

<sup>5</sup> HUDÁKOVÁ, A.. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 26

<sup>6</sup> SCHWARZ-FRIESEL, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. ISBN 978-80-7272-155-9.

<sup>7</sup> NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

(archetypy) a životní situace, které doprovázejí člověka od jeho počátku a bývají zakotveny v příbězích. Jako příklad můžeme uvést biblické příběhy nebo řecké báje. Na základě znalosti jiných textů, příběhů můžeme tedy rozumět aktuálně čtenému textu, protože, jak uvádí Gavora<sup>8</sup>, žádný text není izolovaný, vždy má spojitost s jinými texty. Tato vlastnost se nazývá intertextualita. Když tedy čteme jeden text, vědomě i nevědomě ho dáváme do vztahu i s jinými texty.

Jestliže je čtení a čtení s porozuměním kognitivní dovednost vázaná na mentální struktury v lidském mozku, je k němu potřeba rozvinuté myšlení. Porozumění textu spočívá, stejně jako zpracování jazyka obecně, v komputačních, interpretačních a inferenčních operacích.<sup>9</sup> Tyto procesy a operace vyžadují určitý stupeň rozvoje myšlení.

### 1.1.2 Mentální struktury a jejich uspořádání jako předpoklad porozumění

Než člověk vůbec začne číst, má ve své mysli uloženu znalost určitého množství slov i znalost jejich významu. Tato slova navíc asociuje s vlastní představou. Méně používaná slova, případně cizí slova má spojena se situací, ve které se s nimi setkal.<sup>10</sup> Tím, jak jsou jazykové kompetence uspořádány v naší mysli, se podrobněji zabývá například psycholingvistika a kognitivní lingvistika. Tyto vědní disciplíny předpokládají, že v mysli člověka je uložena slovní zásoba daného jazyka, jeho gramatika, znalosti o spojitelnosti slov, znalosti o tom, jak se hlásky daného jazyka a jejich skupiny vyslovují, i způsobilost rozlišit je při poslechu, znalosti o intonačních prostředcích a jejich funkci (fonetické a fonologické údaje), soustava grafémů a způsob jejich spojování a spousta dalších verbálních údajů.<sup>11</sup> Z komunikačních zkušeností pak čtenář například o větách a souvětích ví, že „takhle se to říká“, nebo naopak „takhle se nemluví, není to běžné vyjádření“.<sup>12</sup>

Pro organizaci této soustavy složek v lidské mysli se v odborné literatuře používají různé termíny. Nebeská hovoří o tzv. „předpokladové bázi“, mezi další užívané termíny spojené s organizací jazyka v mysli patří například „jazykové a komunikační kompetence“, či „mentální struktury“. Předpokladovou bázi definuje Nebeská<sup>13</sup> jako „*specifickým způsobem organizovanou mentální strukturu zakotvenou v osobnostní struktuře jedince, která se vytváří*

<sup>8</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>9</sup> SCHWARZ-FRIESEL, M., ref. 6

<sup>10</sup> HAUSENBLAS, O. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka. In: KOŠTÁLOVÁ, H., K. ŠAFRÁNKOVÁ, O. HAUSENBLAS a M. ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* [online] Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2012-2-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>

<sup>11</sup> NEBESKÁ, I., ref. 7

<sup>12</sup> HAUSENBLAS, O., ref. 10

<sup>13</sup> NEBESKÁ, I., ref. 7, S. 82

*na základě dispozičních vlastností jedince v průběhu jeho interakce s okolním světem.*“ Nebeská zároveň na stejném místě zdůrazňuje, že se jedná pouze o jedinou strukturu, ne o komplex několika autonomních struktur. Předpokladová báze obsahuje výsledky veškerých komunikačních zkušeností jedince s tím, že určitá její část je u každého jedinečná a promítá se do celkové organizace předpokladové báze. Jedná se o výsledky osobních zkušeností, vlastních znalostí o světě, který jedince obklopuje, a individuálních prožitků. Naproti tomu lidé žijící ve srovnatelných prostředích získávají v průběhu svého života obdobné zkušenosti, osvojují si obdobné znalosti, případně tentýž přirozený jazyk. Tyto sdílené zkušenosti a znalosti, zejména jsou-li získány pomocí téhož přirozeného jazyka, jsou pak podmínkou vzájemného dorozumění. Je-li předpokladová báze tvořena výsledky komunikačních zkušeností, musí být také dynamická. To znamená, že se interakcí jedince s prostředím nejen vytváří, ale také neustále obohacuje a modifikuje a tvoří tak základ veškerých komunikačních aktivit jedince. Kromě této proměnlivosti v čase se vyznačuje jednotou danou integritou osobnosti, provázaností jejích obsahů a systémovostí. Jako předpoklad komunikace obsahuje jednak věcné znalosti, dále komunikační prostředky uspořádané do různých znakových soustav, znalost norem užívání komunikačních prostředků a komunikační dovednosti. Mezi komunikačními prostředky zauímají výsadní postavení prostředky přirozeného jazyka. Kromě prostředků mateřského jazyka jsou součástí předpokladové báze také prostředky jazyků osvojených sekundárně, tedy cizích jazyků.<sup>14</sup> Soustavy prostředků těchto sekundárně osvojených jazyků jsou s výjimkou bilingvních osob více či méně neúplné.<sup>15</sup>

Jak už jsme zmínili výše, problematice organizace řečové báze se vedle psycholingvistiky věnuje také kognitivní věda, přičemž se tyto dvě disciplíny do značné míry překrývají, jelikož se obě dvě zabývají mentální strukturou. V kognitivní lingvistice<sup>16</sup> se jazyková kapacita jedince definuje nejen strukturně, jako mentální systém znalostí, ale i procedurálně, jako systém zpracování informací. Protože čtení a zvláště pak čtení s porozuměním jsou založeny na zpracovávání informací, zmíníme se krátce o chápání tohoto procesu v rámci kognitivní lingvistiky.

Jako komplexní proces zpracování informací je chápáno zpracování jazykových struktur. Tento proces zahrnuje všechny komponenty systému jazykových znalostí a jeho výsledkem je mentální reprezentace. Obsah mentální reprezentace je bohatší než vstupní řečová informace, protože proces zpracování jazyka není řízen pouze vstupními daty, ale také

<sup>14</sup> V případě českých neslyšících by se tedy v rámci bilingvního přístupu ke vzdělávání, kdy je znakový jazyk jazykem prvním, jednalo o český jazyk.

<sup>15</sup> NEBESKÁ, I., ref. 7

<sup>20</sup> SCHWARZ-FRIESEL, M., ref. 6

znalostmi recipienta uloženými v dlouhodobé paměti. Pro reprezentaci a organizaci všeobecných znalostí, znalostí o světě využívá naše dlouhodobá paměť mechanismu schémat, která reprezentují standardní situace nebo aktivity. Pojmové elementy těchto schémat jsou koncipovány jako proměnné, které reprezentují obecné stereotypní charakteristiky.<sup>17</sup> Gavora<sup>18</sup> uvádí jako příklad schéma budovy školy: mnoho místností (třídy, kabinety, sborovna, šatny,...). Kromě těchto vnitřních vlastností budovy školy má budova školy také z venku nějaké typické znaky. Schéma tedy můžeme charakterizovat jako obrazec, který vyjadřuje podstatu jevu, jako šablonu. S podstatou jevu pracuje v kognitivní lingvistice teorie prototypů, podle které je mysl uspořádána do kognitivních kategorií (např. ptáci, zvířata, barvy, ovoce, nábytek, nářadí), přičemž někteří členové jsou vždy chápány jako nejvhodnější reprezentanti, „nejlepší příklady“ dané kategorie.<sup>19</sup> Proces zpracování jazyka ovlivňuje i mentální reprezentace situace, která se vytváří na základě recepce paměťových jednotek v určitém kontextu.<sup>20</sup> Podle Gavory<sup>21</sup> si člověk vytváří schémata nejen na události a situace, ale i na textové žánry v závislosti na formálním a stylistickém vyjádření informace. Schémata nejsou neměnná, ale modifikují se a rozvíjejí se vlivem nových zkušeností, stejně jako celá předpokladová báze.

Protože proces zpracování jazyka, jak jsme zmínili výše, není řízen pouze vstupními daty, ale také znalostmi recipienta, je stejně tak i porozumění vždy založené na tom, co už člověk zná, na jeho znalostech o světě, na jeho zkušenostech. Vědomosti jsou v mozku uspořádány do kognitivní struktury. Jelikož je kognitivní struktura vztahový systém, nejsou jednotlivé jednotky významu v struktuře uloženy izolovaně, ale váží se na celou řadu dalších jednotek. Gavora<sup>22</sup> uvádí Smithův příklad, kdy například máme v kognitivní struktuře význam pro „strom“, který je vázaný na „jehličnatý strom“, „listnatý strom“, „koruna stromu“, „kmen stromu“, „jablko nepadá daleko od stromu“, „zpracovávání dřeva“, „les“,... . Schémata jsou uspořádána tematicky, ale mohou mít i hierarchické (schéma školy je podmnožinou schématu budova) a jiné vazby.

Z výše uvedeného můžeme, stejně jako Sternberg<sup>23</sup>, konstatovat, že čtení a porozumění čtenému je poměrně složitý proces, týkající se jazyka, paměti, myšlení, inteligence a vnímání.

---

<sup>17</sup> SCHWARZ-FRIESEL, M., ref. 6

<sup>18</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>19</sup> NEBESKÁ, I., ref. 7

<sup>20</sup> SCHWARZ-FRIESEL, M., ref. 6

<sup>21</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>22</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>23</sup> STERNBERG, R., J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

### 1.1.3 Proces porozumění psanému textu

Celá koncepce porozumění textu je podle Gavory<sup>24</sup> založená na vztazích mezi různými prvky textu a mezi prvky textu a kognitivní strukturou člověka. Kognitivní struktura, jak už jsme zmínili v předcházející kapitole, je organizovaná do schémat. Při čtení čtenář neustále dává do vztahu to, co čte, se schémata, které má v paměti. Někteří autoři zastávají názor, že znalost schémat je hlavním činitelem při porozumění textu, tedy důležitějším činitelem než různé struktury textu nebo než obtížnost textu. Schémata také pomáhají předvídat, o čem bude další úsek textu, resp. o čem bude celý text. Jelikož žáci přichází do školy s různými zkušenostmi, znalostmi a představami, jsou jejich schémata rozdílná, a proto také nelze očekávat, že všichni žáci pochopí text stejně. Porozumění textu je totiž podle Gavory spjato také s kulturním zázemím čtenáře, který svoji kulturní výbavu z prostředí (kulturní vzorce, hodnoty a postoje), ve kterém vyrůstá a žije, využívá při porozumění textu a při jeho interpretaci.

Kromě schémat zmiňuje Gavora ve vztahu k procesu porozumění textu ve stejné publikaci také práci s propozicemi. Propozice se vážou na hloubkovou strukturu věty/textu. Jedná se o latentní obsah sdělení, který není navenek zjevný, ale pokud si toto sdělení rozložíme na dílčí obsahy, dospějeme k porozumění. Tento proces je obvykle nevědomý a dostatečně rychlý na to, aby porozumění probíhalo plynule. Například věta *Na konci roku ředitel školy odměnil úspěšné žáky.* se dá rozložit do těchto propozic: 1. Ředitel odměnil žáky, 2. Žáci byli úspěšní, 3. Odměna byla udělená na konci školního roku.

Jedním ze jmenovaných předpokladů porozumění textu byla znalost jazyka (kapitola 1.1.1). Široká slovní zásoba napomáhá v první řadě dobrému porozumění na úrovni slov. Čtenář má v mozku vizuální podoby částí slov (slovní komponenty) a když čte, dává do vztahu to, co vidí napsané na stránce s tím, co slovo vyjadřuje<sup>25</sup>. Sternberg<sup>26</sup> uvádí, že začínající čtenáři musí zvládnout dva základní okruhy percepčního zpracování informací, a to lexikální a sémantické. V průběhu identifikace písmen a slov se využívá lexikálního zpracování informací, které v paměti identifikuje informace o těchto slovech, smysl textu jako celku dodávají sémantické procesy. Pro dítě nebo člověka, který neumí číst, vypadá podle Altmana<sup>27</sup> napsané slovo jako spleť písmen bez jakéhokoli významu, neboli jako inkoustová skvrna. Ta se asociuje jak přímo se svým významem, tak s odpovídající zvukovou formou

<sup>24</sup> GAVORA, P. et al., ref. 2

<sup>25</sup> GAVORA, P. et al., ref. 2

<sup>26</sup> STERNBERG, R., J. ref. 23

<sup>27</sup> ALTMAN, G.T.M. *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda, 2005. ISBN 8086138704.

(pokud je při učení slovo proneseno nahlas), která se opět asociuje s tímto významem. Postup dospělých při čtení a odhalování významu je založen na souhře několika asociací. Kromě již uvedených asociací „inkoustová skvrna“ (grafika) – význam a grafika – zvuková forma se na tomto místě ještě zmíníme o asociaci typu písmeno – hláska. Díky asociaci písmeno-hláska jsme schopni přečíst slova, se kterými jsme se doposud nesetkali, nebo slova, se kterými se setkáváme jen zřídka. Děti, které se učí číst analytickou metodou, jsou tak schopné číst slova, která předtím neviděly. To znamená, že zpřístupňují pravděpodobně příslušné významy s větším úspěchem než děti, které se učily číst metodou syntetickou. Když mají čtenáři dostatečně vytvořené asociace typu písmeno-hláska-význam, čtou pro sebe kvůli významu. Převládá tedy asociace typu grafika-význam, ale uplatňují se oba soubory asociací. Jestliže se v textu vyskytnou slova, která recipient nezná, je podle Gavory<sup>28</sup> nejčastějším způsobem vyvození těchto slov opření se o slovní kontext, to znamená o okolní slova, případně o celkový význam textu, nebo může recipient neznámé slovo vyvodit z morfologické stavby slova, například z kořene slova.

Řada psychologických studií čtení ukazuje, že přirozenou samostatnou jednotkou při čtení souvislého textu je věta. Zkušený čtenář se obvykle na konci každé věty zastaví. V té chvíli zpravidla proběhne řada operací – uvědomění si významu tvrzení, tvorba anaforických závěrů, propojování významových jednotek se znalostmi, jimiž již čtenář disponuje, s tím, co si již z dané pasáže textu v průběhu čtení zapamatoval, a rozhodování o tom, které podstatné významové prvky si má udržet ve své pracovní paměti.<sup>29</sup> Při porozumění významovému a formálnímu celku, který věta tvoří, bere čtenář v úvahu nejen větu, kterou právě čte, ale i předcházející věty a do jisté míry předvídá i myšlenky vyjádřené v následujících větách, což porozumění textu napomáhá, dělá ho lehčím, plynulejším a komplexnějším. Toto platí o textu, který je soudržný (kohezní), tedy pokud mezi jednotlivými větami existuje návaznost. Koheze může být vyjádřena gramaticky, například kongruencí (spojovacími výrazy) nebo rekcí (vazbami slov), lexikálně (opakováním výrazu, elipsou, synonymií) nebo graficky (interpunkčními znaménky). Jednotlivé věty, sdělení mohou být mezi sebou propojeny i tematicky. V tomto případě se jedná koherenci textu. Čím více je text koherentní a čím jednodušší je jeho tematická stavba, tím méně musí recipient hledat spojitost mezi jednotlivými tématy a tím je porozumění textu lehčí. V lingvistice se v této souvislosti hovoří o tzv. Teorii aktuálního členění výpovědi, kdy se

---

<sup>28</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>29</sup> *Úkoly z Mezinárodního výzkumu dospělých (PIAAC)*[online]. [cit. 2012-2-25]. Dostupné z: [http://www.piaac.cz/attach/ukazkove\\_ulohy\\_cesky.pdf](http://www.piaac.cz/attach/ukazkove_ulohy_cesky.pdf)

každá věta skládá z východiska výpovědi – ze známé informace, z toho, co již bylo řečeno, co se všeobecně přijímá (téma) - a z jádra výpovědi - z nové informace, z toho, co se vypovídá o východisku (réma). Pokud tedy má recipient rozumět větám správně, musí si v duchu analyzovat, která informace je v nich stará a která nová. Při tom se orientuje podle spojovacích prostředků textu, jako jsou spojky, zájmena a synonyma.<sup>30</sup>

Kromě koheze a koherence textu napomáhají porozumění inferenční mechanismy - procesy rekonstrukce významů. Inference umožňují vytváření souvislostí na základě běžných obecných znalostí. Nebeská<sup>31</sup> definuje inferenční mechanismus, neboli inference jako „*mentální procesy, které usouvztažňují percipovaný text (a jiné percipované jevy) s obsahy předpokladových struktur komunikantů, způsobují, resp. mohou způsobovat, aktivaci rozsáhlých, někdy i relativně „vzdálených“ obsahů mentálních struktur recipienta.*“, přičemž se tyto mechanismy podle Schwarzové<sup>32</sup> nemusejí se nezbytně opírat o logické zákonitosti. Schwarzová uvádí příklad inferenčních mechanismů při porozumění textu, které testovali Sharkey a Mitchell: *Jürgen šel do restaurace. Dal si pizzu. Servírce dal štědré spropitné.* V těchto třech větách není mnoho aspektů situace vůbec pojmenováno. Chybějící informace může ale poskytnout aktivace schématu RESTAURACE, protože jsou součástí tohoto schématu. Podobně je tomu se souvětím *John si spalil ruku, protože se dotýkal kamen.* Pro porozumění této větě je třeba znát, že *kamna byla žhavá*. Protože tato informace není v textu explicitně vyjádřena, musí být vyvozena úsudkem na základě znalostí recipienta. K těmto znalostem můžeme zařadit fakt, že k popálení dochází působením ohně nebo žhavých předmětů, a dále, že kamna mohou být žhavá.

Gavora<sup>33</sup> zdůrazňuje, že recipient by měl pracovat s celkovou strukturou textu (makrostrukturou), aby pochopil vztahy mezi informacemi a mohl integrovat informace z různých částí textu. Pokud v průběhu čtení zjistí, že něčemu nerozumí, může např. přerušit čtení a pouvažovat o přečteném, vrátit se k předcházejícím úsekům textu a přečíst si je ještě jednou, přeskočit k částem textu, které ještě nečetl, a tam hledat odpověď na otázku, kterou si položil, nebo odložit řešení problému na jindy a předpokládat, že když si přečte text do konce, problém se mu podaří objasnit.

V závislosti na žánru mohou být jednotlivá sdělení seřazena podle posloupnosti, kdy dřívější děj vystupuje před starším, nebo hierarchicky. V prvním případě se jedná o lineární souvislosti charakteristické pro narativní texty, v druhém případě o texty výkladové, které

---

<sup>30</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>31</sup> NEBESKÁ, I., ref. 7. S. 80.

<sup>32</sup> SCHWARZ-FRIESEL, M., ref. 9

<sup>33</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2. S. 83.

jsou pro svou hierarchickou strukturu (nižší informace jsou zabudované do vyšších) obtížněji pochopitelné než texty narativní. Čím jsou ale recipienti starší, tím méně mají problémy se získáváním informací z nelineárních textů. Také se ukazuje, že i znalost organizace textových žánrů hraje v porozumění textu určitou roli. Z výzkumu, který prováděl Gavora se svými spolupracovníky, vyplynulo, že žáci, kteří neznali organizaci textových žánrů, podávali v porozumění nižší výkony.<sup>34</sup>

#### 1.1.4 Metakognitivní procesy jako základ seberegulace recipienta při čtení

Podle Gavory je velmi obtížné dopracovat se k porozumění textu bez seberegulace při čtení. Procesy, kterými žák samostatně reguluje (sledování, kontrola, vyhodnocování a řízení vlastní poznávací činnosti) a kontroluje porozumění textu, se nazývají metakognitivní procesy. Gavora uvádí, že žáci, kteří tyto mechanismy ovládají, pracují rychleji a dospějí k lepšímu porozumění. Ve výuce by tedy měl být věnován prostor nácviku metakognitivních dovedností, protože *„žák, který má rozvinuté metakognitivní dovednosti, si umí stanovit cíl čtení, ví, na co se má při čtení soustředit, umí odhadnout těžká nebo problémová místa při čtení, umí používat kompenzační postupy, aby zabezpečil porozumění textu.“*<sup>35</sup> Žák si sice metakognitivní procesy osvojuje často spontánně, na základě vlastního zkoušení a experimentování, avšak úroveň těchto procesů se zlepšuje s praxí čtení.

Metakognitivní procesy probíhají jak před čtením, tak při čtení i po čtení. Před čtením recipient v závislosti například na rozsahu, obtížnosti, tématu, zajímavosti, žánru, struktuře, či spojitosti textu s jinými texty předvídá, kolik času bude potřebovat, vědomě nebo nevědomě si stanoví cíl čtení (zda potřebuje vyhledat nějakou informaci, nebo má text reprodukovat, či hodnotit jeho obsah). Zároveň také odhaduje, o čem text bude – z obrázků, z nadpisu, a aktivuje si některé vědomosti o daném tématu. Tato etapa má velký význam, protože ovlivňuje vlastní proces čtení a úroveň porozumění textu. Podle cíle probíhá samotné čtení buď systematicky – postupuje se slovo za slovem, nebo selektivně – čtenář se soustředí na vyhledání a zpracování cílových informací nebo na vlastnosti textu. V duchu si klade otázky: Dává to smysl? Co chtěl autor vyjádřit? O co tady jde?<sup>36</sup> Jinými slovy, u mírně zkušených čtenářů probíhá čtení asi tak, že si vybavují ze své paměti, co které slovo znamená, nachází to, čím navazuje věta na větu, přiřazují, jak šly za sebou věty, k tomu, jak se asi

---

<sup>34</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2

<sup>35</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2. S.82.

<sup>36</sup> GAVORA., P. et al., ref. 2



odehrával děj. Kontrolují, jak navazuje nová událost na to, co bylo uvedeno již dříve před tím, a jestli se to tak vůbec mohlo odehrát. K pochopení návaznosti dějů, souvislostí mezi věcmi, osobami, událostmi slouží předvídání – činnost, kterou provádí každý čtoucí mozek bez větší námahy. Předvídáme a odhadujeme, jak se asi příběh dále vyvine. Vybavujeme si, že a kde už jsme něco takového četli, a zkoumáme například, proč na to autor navazuje.<sup>37</sup> Zejména při práci s učebním textem by měl čtenář umět vyčlenit hlavní, nejdůležitější informace. Tímto vyčleněním (zjištěním) vrcholí porozumění textu. Bohužel však právě vyčlenění hlavních informací a zevšeobecnování informací činí žákům podle výzkumu provedeného u slovenských žáků 5. až 7. tříd velké potíže. Na konci čtení si čtenář v duchu může klást otázky: Dosáhl(a) jsem cíle? Splnil(a) jsem úkol? Co jsem se naučil(a)? Zhodnotí tedy svoje čtení a odhadne, ve kterých situacích se dají informace obsažené v textu aplikovat. Po přečtení textu může čtenář zhodnotit text, vyjádřit svůj názor a postoj k jeho obsahu a přejít tak z kognitivní roviny čtení k afektivní rovině.<sup>38</sup> Hausenblas<sup>39</sup> uvádí, že poté, co žák dočte poslední slovo, se v jeho mysli přerovnávají a nově usazují informace, prožitky. Jeho mysl se vrací k tomu, co bylo v četbě příjemné, co znepokojující. Žák se vrací k tomu, čemu neporozuměl, porovnává to se svými dosavadními zkušenostmi, všímá si toho, jak se jeho názor a informovanost změnila četbou. Hausenblas vidí v této, řekněme, reflexi, vlastní účel četby.

## 1.2 Čtenářská gramotnost

V předcházejících kapitolách jsme se zabývali čtením a porozumění psanému textu především z pohledu psychologie, lingvistiky a kognitivní vědy. V následujících kapitolách se budeme zabývat tím, jak vnímá společnost potřebu rozumět psaným textům v souvislosti s pojmem čtenářská gramotnost, co všechno tento pojem zahrnuje, zda a jak je zakotven ve vzdělávací soustavě.

### 1.2.1 Vymezení pojmu

Zahrnuje-li pojem gramotnost, jak tvrdí Košťálová<sup>40</sup>, interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince, může se lišit chápání samotného pojmu a úroveň

---

<sup>37</sup> HAUSENBLAS, O., ref. 10

<sup>38</sup> GAVORA, P. et al., ref. 2

<sup>39</sup> HAUSENBLAS, O., ref. 12

<sup>40</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. *Čtenářská gramotnost a její složky*. In: KOŠŤÁLOVÁ, H., K. ŠAFRÁNKOVÁ, O. HAUSENBLAS a M. ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha:

gramotnosti jak mezi kulturami, tak z hlediska běhu času. Obecně můžeme říci, že nároky na gramotnost jsou stále vyšší, a zatímco dříve zahrnovala gramotnost jen dovednosti číst a psát, rozšířilo se dnes použití termínu i na řadu jiných základních dovedností, známý je například běžně užívaný termín „počítačová gramotnost“.

Čtenářská gramotnost je jednou z částí tzv. informační, neboli také funkční gramotnosti, která kromě čtenářské gramotnosti zahrnuje ještě matematickou a přírodovědnou gramotnost, gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií a jazykové kompetence v mateřském a cizím jazyce. Procházková<sup>41</sup> shrnuje pojem informační gramotnost jako „*schopnost rozeznat, kdy potřebuji informace, umět je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít*“. Takto je pojem chápán v anglické literatuře, kde znamená informační gramotnost „*mít přístup k informacím* (schopnost rozlišit a najít potřebný zdroj v tištěné, mluvené i v grafické podobě), *umět získat informace, přetvářet je* (způsoblost o informacích psát, mluvit o nich svými slovy a vyjadřovat je v různých grafických uspořádáních) *a přenášet* (publikovat nebo jinak šířit nově pojatou znalost).“<sup>42</sup>

Definice čtenářské gramotnosti se podobně jako definice gramotnosti mění v souvislosti se změnami ve společnosti. V současné době nezahrnuje pouze schopnost číst v technickém slova smyslu, jak tomu bylo ještě v roce 1997, nýbrž je zdůrazňována aktivní a iniciativní úloha čtenáře při porozumění a využití informací. Podle programů Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (OECD) PISA (Programme for International Student Assessment) a PIAAC (Programme for the international assesment of adult competencies) znamená čtenářská gramotnost „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti*.“<sup>43</sup>

Výzkumný ústav pedagogický definuje čtenářskou gramotnost jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*.“<sup>44</sup> Neboli, jak uvádí Procházková, čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje schopnost porozumět

---

Česká školní inspekce, 2010. [cit. 2012-2-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde>

<sup>41</sup> PROCHÁZKOVÁ, I. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? In: *Sborník příspěvků z Metodických portálů www.rvp.cz* Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2. S. 67-69. Dostupné také z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/02773.pdf>. S. 67

<sup>42</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. ref. 40

<sup>43</sup> PROCHÁZKOVÁ, I., ref. 41

<sup>44</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. ref. 40, S. 14.

mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit.<sup>45</sup>

Čtenářská gramotnost, tak, jak ji vymezuje Česká školní inspekce, v sobě zahrnuje<sup>46</sup>: vztah ke čtení (vnitřní potřeba číst), doslovné porozumění (schopnost dekodovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni), vysuzování (umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů), metakognici (dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření), sdílení (sdílení svých prožitků a pochopení s dalšími čtenáři, vlastní pochopení textu porovnávat s jeho společensky sdílenými interpretacemi, přemýšlet o rozdílech v interpretacích) a aplikaci (schopnost využívat čtení k seberozvoji).

#### 1.2.1. Zakotvení čtenářské gramotnosti ve vzdělávací soustavě

Od té doby, co proběhla první testování čtenářské gramotnosti v České republice v roce 1995 pod vedením Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), se vyskytovaly snahy rozvíjet čtenářskou gramotnost u českých žáků, protože jejich výsledky v testování byly podprůměrné. Nejhorších výsledků dosáhli žáci v aktivní práci s textem, kdy museli získané informace propojit s vlastními znalostmi, „nejlepších“ výsledků potom dosáhli v interpretaci textu. Rozvíjení čtenářské gramotnosti ale nebylo, jak se ukázalo, při dosavadním způsobu výuky možné. Česká školní inspekce vyzorovala na druhém stupni základní školy výrazné hranice mezi výukou jednotlivých součástí českého jazyka - mluvnice, sloh a literární výchova, které podle ní omezují přirozené propojení gramatických, stylistických a literárních prvků. Učivo mluvnice bývá navíc přeceňováno, procvičuje se gramatika, zkouší se znalost lingvistických termínů a popis jazykového systému na úkor čtení s porozuměním a rozvoje komunikativních dovedností. V samotné literární výchově jsou pak žáci nuceni se učit převážně seznamy autorů s díly, čtou hlavně ukázky v čítankách, zatímco v zahraničí čtou žáci důkladně jedno dílo, o kterém přemýšlí, rozebírají a posuzují s důrazem na vlastní posouzení a propojení znalostí a zkušeností z jiných oblastí. Tohle všechno mělo změnit k lepšímu nové pojetí vzdělávání prostřednictvím tzv. rámcového vzdělávacího

---

<sup>45</sup> PROCHÁZKOVÁ, I., ref. 41

<sup>46</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. ref. 40

programu (RVP), který jednak vyžaduje změnu dosavadního způsobu výuky a navíc také vytyčil přímo ve svých cílech rozvoj čtenářské gramotnosti.<sup>47</sup>

Protože znalost mateřského, v případě České republiky většinou českého, jazyka je předpokladem úspěšného osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání právě například prostřednictvím čtení, budeme se teď blíže zabývat vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace tak, jak je popsána v RVP<sup>48</sup>. Tato oblast si klade za cíl vybavit žáky na druhém stupni základní školy takovými znalostmi a dovednostmi, které jim umožní správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Do této vzdělávací oblasti patří mimo jiné vzdělávací obor Český jazyk a literatura, který se dělí na tři složky, jejichž vzdělávací obsah by se však ve výuce měl vzájemně prolínat: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Číst s porozuměním by se žáci měli učit v Komunikační a slohové výchově. Měli by se učit vnímat a chápat různá jazyková sdělení, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah, formální stránku a jeho výstavbu. Na konci základního vzdělávání by pak měl žák umět využít základy tzv. studijního čtení, což znamená umět vyhledat klíčová slova, formulovat hlavní myšlenky textu, vytvořit otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu, uspořádat informace v textu s ohledem na jeho účel. Učivo obsahuje kromě oblastí naslouchání, písemného a mluveného projevu také oblast čtení, které je zde děleno na čtení praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, vyžaduje znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, vyhledávací, čtení jako zdroj informací), kritické (analytické, hodnotící) a prožitkové.

V Literární výchově by se žáci mimo jiné měli učit postihnout umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle, rozlišit literární fikci od skutečnosti. Měli by postupně získávat a rozvíjet základní čtenářské návyky, schopnost vnímat literární text tvořivě a interpretovat ho. Na konci základního vzdělávání by pak měl žák umět přečtený text uceleně reprodukovat, ústně i písemně formulovat dojmy z četby, vyhledat informace v různých informačních zdrojích.

---

<sup>47</sup> PROCHÁZKOVÁ, I. Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách. In: *Sborník příspěvků z Metodických portálů www.rvp.cz*. Praha: VÚP, 2008. S. 69-73. ISBN 978-80-87000-18-2. Dostupné také z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/02773.pdf>

<sup>48</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2012-02-27]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

Nové pojetí vzdělávání zdůrazňuje také vzájemné prolínání předmětů, tedy tzv. mezipředmětové vztahy. I čtenářské kompetence jsou podle Procházkové<sup>49</sup> výsledkem působení všech předmětů a propojení znalostí z více předmětů a spolupráci učitelů. Protože na druhém stupni se ve výuce, narozdíl od prvního stupně, střídá více učitelů, navrhuje Procházková sjednocení učitelů v přístupu, jak žáky naučit správně zapisovat poznámky, a v učení pravidel diskuze. Pokud se žáci učí v každém předmětu zapisování poznámek jiným způsobem, je to pro ně matoucí a zdržuje je to. Dovednosti, které se naučí pro psaní poznámek a vedení diskuse, mohou pak použít i při práci s textem. V RVP je toto prolínání předmětů zajištěno tzv. průřezovými tématy. Jedním z průřezových témat, které má žáky mimo jiné naučit správně vyhodnocovat získané informace a umět je využít, je Mediální výchova. Součástí tematických okruhů je například kritické čtení, kde se žáci učí v textu identifikovat základní orientační prvky, či společensky významné hodnoty, v rámci produktivní činnosti vytvářejí redakční týmy.

Komunikativní kompetence jako jedny z klíčových kompetencí žáků zahrnují porozumění různým typům textů a záznamů. Schopnost vyhledávat a třídit informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívat v procesu učení řadí RVP ke kompetencím k učení.<sup>50</sup>

Podle Hyplové<sup>51</sup> podporuje efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti součinnost metod práce s textem a organizačních forem výuky. Za významný prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků základní školy pokládá tato autorka projektové vyučování založené na řešení komplexního úkolu (tématu, problému), na zpracovávání textových informací a využití metod kritického myšlení.

---

<sup>49</sup> PROCHÁZKOVÁ, I., ref. 47

<sup>50</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, ref. 47

<sup>51</sup> HYPLOVÁ, J. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.

## 2 Čtení a sluchové postižení

### 2.1 Sluchové postižení

Sluchové postižení je obecný, zastřešující termín, který zahrnuje všechny ztráty sluchu bez ohledu na velikost této ztráty. Osoby se sluchovým postižením jsou tedy všichni ti, kteří mají nějakou sluchovou ztrátu.<sup>52</sup> Potměšil<sup>53</sup> dává termín ‚sluchové postižení‘ do kontextu termínem ‚sluchová vada‘, přičemž ‚sluchové postižení‘ je termínem širším, protože kromě poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení, zahrnuje i sociální důsledky včetně řečového defektu.

Světová zdravotnická organizace (WHO) dělí sluchové postižení podle velikosti sluchové ztráty v decibelech na lehkou a střední nedoslýchavost, na středně těžké poškození sluchu a ztráty větší než 70 dB označuje jako postižení sluchu – těžké (70-90 dB) a velmi závažné (nad 90 dB). Další dělení, především ze speciálně pedagogického hlediska, zmiňují termíny nedoslýchavost, zbytky sluchu, hluchota a ohluchnutí. Tyto termíny blíže vysvětlíme v souvislosti s uvedením dělení sluchového postižení, které použila ve své publikaci Komorná a které nejlépe vyhovuje charakteru a účelu naší práce.

#### 2.1.1 Neslyšící a nedoslýchaví

Komorná<sup>54</sup> volí klasifikaci sluchového postižení podle stupně postižení, tedy z hlediska velikosti ztráty sluchu a z hlediska věku, kdy ke ztrátě sluchu došlo, protože tyto klasifikace mají zásadní význam pro volbu nejvhodnějšího způsobu vzdělávání. V klasifikaci podle stupně sluchového postižení uvádí nedoslýchavost (částečná ztráta sluchu) a hluchotu, pro osoby se sluchovým postižením jsou pak užívány termíny nedoslýchaví a neslyšící. Nedoslýchavé jsou osoby, jejichž stav sluchu je oproti stavu sluchu běžné populace horší, ale jsou s technickými pomůckami, nebo dokonce bez nich, schopné vnímat zvuky lidské řeči. Naproti tomu neslyšící nemohou ani s nejdokonalejšími sluchadly nebo zesilovacími přístroji zvuky lidské řeči vnímat. Sluchová ztráta nedoslýchavých se tedy dá kompenzovat. Hrubý<sup>55</sup>

<sup>52</sup> HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-096-6.

<sup>53</sup> POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

<sup>54</sup> KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-29-7.

<sup>55</sup> HRUBÝ, J., ref. 52

dodává, že nedoslýchaví rozumějí se sluchadlem alespoň v tiché místnosti mluvené řeči i bez odezírání, mohou rozvinout docela dobře mluvenou řeč, navštěvovat bez větších problémů školy pro slyšící a přinejmenším v tichém prostředí sledovat diskuze jiných lidí. Z uvedeného vyplývá pro naši práci důležitá skutečnost, že se tyto osoby i bez zvláštních opatření naučí poměrně dobře číst. Neslyšící definuje WHO jako osoby, které ani s největším zesílením neslyší zvuk. Potměšil<sup>56</sup> uvádí, že neslyšícím ani sebemenší zesílení zvuku neposkytuje žádné sluchové vjemy, a za termín nejlépe vystihující tuto sluchovou ztrátu považuje termín praktická hluchota, termín důležitý pro zařazení dítěte do výchovného systému s využitím znakového jazyka v komunikaci. Existuje také kulturní definice pojmu neslyšící, kdy se tento pojem píše s velkým počátečním N (Neslyšící). Podle kulturní definice chtějí být za Neslyšící považováni sluchově postižení uživatelé znakového jazyka, protože se považují za jazykovou a kulturní menšinu. Členy těchto společenství jsou ale i některé slyšící děti neslyšících rodičů a někteří tlumočníci.<sup>57</sup> Někde v pásmu mezi nedoslýchavostí a hluchotou leží ještě termín ‚zbytky sluchu‘, který se používá pro neúplnou ztrátu sluchu, zpravidla spojenou s absencí mluvené řeči nebo opožděním ve vývoji mluvené řeči.<sup>58</sup> Komorná tento termín neuzívá zřejmě především proto, že z hlediska vývoje mluvené řeči nehraje toto rozlišení roli.

### 2.1.2 Prelingválně a postlingválně neslyšící

Z hlediska vývoje mluvené řeči hraje však roli věk, kdy ke sluchové ztrátě došlo, a tím pádem, jak dlouho mohl být zdravý sluch využit pro výstavbu pojmů, slovní zásoby a mluvené řeči. Neslyšící tak můžeme rozdělit na prelingválně neslyšící, tedy na ty, kteří se jako neslyšící narodili nebo u nichž ke ztrátě sluchu došlo před osvojením si mluvené řeči, a na postlingválně neslyšící, kteří ohluchli až poté, co si osvojili mluvenou řeč a jazykový systém mluveného jazyka (u nás češtiny).<sup>59</sup> Hrubý<sup>60</sup> upřesňuje tuto informaci a dodává, že ohluchlí (= postlingválně neslyšící) ztratili sluch až po nabytí mluvené řeči, resp. po alespoň částečném rozvoji mluvené řeči, což může být již ve dvou až čtyřech letech života. Ten samý autor ve stejné publikaci dále uvádí, že děti ohluchlé i v takto raném věku nemají problémy se čtením, zatímco u prelingválně neslyšících jsou problémy se čtením obrovské. Jazyk

---

<sup>56</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 53

<sup>57</sup> HRUBÝ, J., ref. 52

<sup>58</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 53

<sup>59</sup> KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

<sup>60</sup> HRUBÝ, J., ref. 52

postlingválně neslyšících totiž, jak uvádí Potměšil<sup>61</sup>, zůstává na úrovni před ohluchnutím, a schopnost dále rozvíjet jazykové kompetence postlingválně neslyšících může být ovlivněna pouze mentální kapacitou a schopnostmi tohoto jedince.

Leonhardt<sup>62</sup> vymezuje v této souvislosti ještě prelingválně neslyšící a postlingválně neslyšící uživatele kochleárního implantátu. Postlingválně neslyšící poznávají po zavedení kochleárního implantátu svoje předchozí sluchové zážitky a za nějaký čas se s různou úspěšností naučí identifikovat jednotlivé zvuky a rozumět mluvené řeči. Čím kratší dobu trvalo období „hluchoty“, tím lepší jsou podmínky a možnosti rozvoje sluchových schopností a rozvoje vnímání mluvené řeči. Většina prelingválně neslyšících dětí, které podstoupily implantaci v raném věku (krátce před 2. až 4. rokem věku) a kterým byla vzápětí poskytnuta vhodná péče, se dobře orientuje sluchem, rozumí sluchem a odezíráním mluvené řeči a jejich aktivní řeč je porovnatelná s řečí slyšících. U starších dětí a dospělých je situace složitější, protože se několik let pohybovali v neslyšícím prostředí.

## **2.2 Vývoj jazykových kompetencí u neslyšících a jeho vliv na čtení s porozuměním**

Jak už bylo řečeno, čtení a porozumění jsou procesy vyžadující určité mentální schopnosti, určitou předpokladovou bázi, která se u jednotlivců liší. Tím, jak se liší uspořádání jazyka v mysli u jedinců se sluchových postižením od slyšících jedinců, jak probíhá vývoj jazykových kompetencí u jedinců se sluchovým postižením a jeho vlivem na čtení s porozuměním, se budeme zabývat v této kapitole.

Právě odlišný vývoj jazykových kompetencí v českém jazyce se odráží v mentální struktuře v mozku neslyšících a je jedním z důvodů jejich výrazných problémů při čtení s porozuměním. Jak ale tvrdí Suralová<sup>63</sup>, o uspořádání mentálního slovníku a o mechanismech umožňujících aktivaci jeho jednotlivých segmentů se můžeme jen dohadovat. U neslyšícího dítěte totiž nejsou položeny základy struktury jazyka. Růžičková<sup>64</sup>, vidí příčinu těchto nedostatků především v tzv. předřečovém období, kdy má slyšící dítě na rozdíl od neslyšícího možnost od narození slyšet mluvenou řeč. Zvuky mluvené řeči se učí

---

<sup>61</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 53

<sup>62</sup> LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapienta, 2001. ISBN 80-967180-8-8.

<sup>63</sup> SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

<sup>64</sup> RŮŽIČKOVÁ, M. Proč nečtou? In: *Sborník příspěvků. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999.



rozlišovat a porozumět jim, později pak samo začíná mluvit. Gregory připomíná, že se každé dítě rodí se schopností naučit se jakýkoliv lidský jazyk a naučí se ten, ke kterému má přístup. Od narození zhruba do osmi měsíců se u všech dětí vyvíjí vokální žvatlání<sup>65</sup>, respektive zhruba do poloviny prvního roku života se neslyšící dítě chová z hlediska zvukových projevů „normálně“.<sup>66</sup> V prvních třech měsících života vydává neslyšící kojeneček srovnatelné instinktivní zvuky jako slyšící kojeneček, poté se jeho předřečová produkce zmenšuje, protože se mu nedostává zpětné sluchové vazby z okolí, aby ho motivovala v jeho dalších pokusech o vokální interakci, jako je tomu u slyšících dětí.<sup>67</sup>

Jinými slovy, jak uvádí Komorná<sup>68</sup>, češtinu (nebo kterýkoli jiný jazyk) v mluvené formě si slyšící děti osvojují spontánně. Napodobují to, co opakovaně slyší z promluv lidí ve svém okolí, a nikdo jim nemusí vysvětlovat gramatická pravidla a pravidla užití těchto promluv. Jelikož je neslyšící dítě o toto stádium ochuzeno (neslyší, tedy nemá co napodobovat), může si češtinu osvojit pouze na základě pravidel, která jim někdo zprostředkuje a pokud se mu nedostane jiného, pro něj více přístupného, komunikačního kódu, může postrádat „povědomí o jazyce“, které Potměšil a jeho spolupracovníci.<sup>69</sup> označují jako určující faktor zahájení edukace a následné vzdělanostní úrovně.

Proces a míru uvědomování si jazyka považují Potměšil a jeho spolupracovníci za důležitou podmínku učení se dalšímu jazyku. Tato podmínka vzdělávání je bohužel ale u neslyšících dětí obtížněji realizovatelná, protože neslyšící dítě se neslyšícím rodičům, kteří by tedy sdíleli s dítětem společný jazyk a sociokulturní zázemí a zásobili tak dítě dostatkem komunikačních a informačních podnětů, byli by pro dítě jazykovým vzorem, rodí pouze v 5 % případů. Podle Cokely<sup>70</sup> je tak 90 % dětí (žáků) ze sociokulturního hlediska tzv. lingválních (ne mono-, ani bilingvální), neboli nemá znalost žádného prvního jazyka, protože jejich slyšící rodiče užívají pro neslyšící dítě málo dostupný mluvený jazyk. Slyšící rodiče tedy neslyšícímu dítěti neposkytnou v první fázi komunikace plynulý projev ve znakovém jazyce, s ním se neslyšící dítě slyšících rodičů často setká až při nástupu do mateřské školy pro sluchově postižené. Důvodem je jednak v některých případech pozdější odhalení sluchové vady (výzkumy uvádějí průměrně mezi třetím a pátým rokem věku dítěte) a jednak počáteční

---

<sup>65</sup> GREGORY, S., ed. et al. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7308-003-6.

<sup>66</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 56

<sup>67</sup> ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

<sup>68</sup> KOMORNÁ, M., ref. 54

<sup>69</sup> POTMĚŠIL, M., et al. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.

<sup>70</sup> Cokely In: HOMOLÁČ, J., ed. *Komunikace neslyšících - sociolingvistika: antologie textů*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-85899-40-X.

fáze rodičů učení se znakovému jazyku, kdy ze začátku používají znaky spíše jen jako doplněk mluvené řeči, přičemž po zjištění diagnózy svého dítěte jim může nějakou dobu trvat, než vůbec mají chuť se znakový jazyk učit. Slyšící rodiče jsou navíc zvyklí bavit se mezi sebou pro ně přirozeným jazykem, tedy mluveným českým jazykem, a z takovéto komunikace bývá neslyšící dítě vyřazeno. Potměšil a jeho spolupracovníci předpokládají, že „*tam, kde není již od útlého dětství založena a rozvíjena funkční komunikace, nebude ani jazyk ze strany rodičů pojmenováván, v obsahu a formě průběžně korigován a tím se zřejmě nedostane na požadovanou úroveň, se kterou se při nástupu do školy počítá.*“<sup>71</sup> I výuka čtení s porozuměním by byla s velkou pravděpodobností efektivnější, i když pořád složitá, kdyby dítě ovládalo nějaký jazyk (český znakový jazyk), rozumělo mu a umělo se v něm neomezeně vyjadřovat, protože se potom učitel i dítě při učení mají o co opřít – mají komunikační kód a znají obsah čteného.<sup>72</sup>

Je tedy velmi důležité dát neslyšícímu dítěti možnost časného a rozsáhlého styku s kvalitními jazykovými modely, bez ohledu na jejich formu. Například Strong a Prinz zjistili ve studii provedené v roce 1997, že lepší jazyková kompetence neslyšících dětí v americkém znakovém jazyce (dále jen ASL) vede k větší gramotnosti a že neslyšící děti se stejnou jazykovou kompetencí v ASL jsou v gramotnosti rovnocenné se slyšícími, a to bez ohledu na to, zda jejich rodiče byli slyšící nebo neslyšící. Neslyšící děti neslyšících rodičů, které jsou národním znakovému jazyku vystaveny od narození, podobně i neslyšící děti ze slyšících rodin, v nichž se pracuje s alternativními modely znakového jazyka už od raného věku, totiž obvykle procházejí srovnatelnými etapami jazykového vývoje jako slyšící děti. Zároveň výzkum kompetencí v ASL jazyce nekonstatoval žádné rozdíly mezi dětmi vystavenými ASL od raného věku a dětmi, které mu byly vystaveny od dvou let.<sup>73</sup> Jak už jsme ale uvedli výše, většina neslyšících dětí není v kritickém období vystavena ve svém přirozeném prostředí potřebným podnětům, které by pozitivně stimulovaly jeho jazykový vývoj.<sup>74</sup>

Hudáková<sup>75</sup> zmiňuje v souvislosti s připraveností neslyšících dětí na výuku čtení dvě paradigmaty, ze kterých čeští autoři věnující se problematice čtení sluchově postižených vycházejí: 1) U neslyšícího dítěte se výuka čtení nemůže opřít, právě kvůli nedostatečné jazykové kompetenci, o jeho předchozí znalosti. Takové dítě nezná slova a věty, které čte,

---

<sup>71</sup> POTMĚŠIL, M., et al., ref. 69

<sup>72</sup> HUDÁKOVÁ, A. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 25-27.

<sup>73</sup> GREGORY, S., ed. et al., ref. 65

<sup>74</sup> KOMORNÁ, M., ref. 54

<sup>75</sup> HUDÁKOVÁ, A., ref. 72

jeho slovní zásoba nemůže při vstupu do školy obsahovat podle Růžičkové<sup>76</sup> víc než pár desítek slov, a to ještě ke všemu v základním tvaru, nezná příběhy a pohádky, které pro ně vybrali autoři Slabikáře a čítanek, protože jemu rodiče od jeho dvou let nevyprávěli a nečetli pohádky tak, jako slyšícím dětem, které mají díky těmto aktivitám v šesti letech značnou aktivní a pasivní slovní zásobu, jsou zvyklé vnímat spisovný jazyk s jeho složitou gramatickou stavbou a nová je pouze forma, kterou jsou mu příběhy prezentovány (dříve je vnímalo sluchem, nyní očima). 2) Čtení je jeden z prostředků ke zvládnutí mluvené řeči. Neslyšící dítě tedy nemá stejné předpoklady jako slyšící dítě jak pro celkové vzdělávání, tak pro čtení, a teprve ve škole se začíná zároveň učit jazykovým systémům obou jazyků (znakového a českého) a slovní zásobě.

To, jaké mají žáci jazykové kompetence, souvisí velkou měrou s metodou vzdělávání. U neslyšících žáků je situace samozřejmě specifická v tom, že se musí naučit jazyk majority, aby se mohl stát jejich vzdělávacím prostředkem. Jak ale uvádí Potměšil<sup>77</sup>, hrozí tu nebezpečí, že cílem vzdělání bude ovládnutí mateřského jazyka majority na úkor ostatních aspektů vzdělání, především přípravy na život ve společnosti a k dalšímu studiu. Komorná vidí v tom, že je čeština, jako jazyk, pro jehož vnímání nejsou neslyšící smyslově vybaveni, který nemají osvojený na takové úrovni, zároveň vyučovacím jazykem, právě jednu z příčin nízké gramotnosti neslyšících. Další příčinou je to, že ve školách je dítě češtině vyučováno jako každý jiný Čech, namísto toho, aby byl při výuce zohledněn fakt, že čeština (v psané formě) je pro neslyšící z pohledu bilingválního přístupu druhým, cizím jazykem.<sup>78</sup> V bilingválním přístupu, kterému ještě budeme věnovat pozornost v rámci kapitoly 2.6.3, je prvním jazykem neslyšících znakový jazyk, který je jim smyslově přístupný, a který si mohou osvojit přirozenou cestou, jako druhý jazyk si pak osvojují jazyk většinové společnosti, kdy je důraz kladen na produkci a recepci jeho psané formy. Podpurným jevem nejen v rámci bilingválního vzdělávání je zapojení neslyšících vyučujících do vzdělávání žáků s vadami sluchu, přičemž však máme stále velké rezervy v této oblasti.<sup>79</sup> Jednou z těchto rezerv je příprava pedagogických pracovníků, obzvláště co se týká jejich kompetence ve znakovém jazyce. Z výzkumů (Langer, Potměšil)<sup>80</sup> totiž vyplynulo, že většina vyučujících používá ve výuce spíše než znakový jazyk znakovanou češtinu, neboli něco mezi českým jazykem

---

<sup>76</sup> RŮŽIČKOVÁ, M. Proč nečtou? In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 20-22.

<sup>77</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 53

<sup>78</sup> KOMORNÁ, M., ref. 54

<sup>79</sup> KOMORNÁ, M., ref. 59

<sup>80</sup> KOMORNÁ, M., ref. 59

a znakovým jazykem, neovládá dostatečně znakový jazyk nebo není schopna pracovat s neslyšícími pedagogy. Tím pádem chybí neslyšící žákům pro získání kompetencí ve znakovém jazyce komunikační vzory. Strnadová<sup>81</sup> uvádí, že se neslyšící žáci učí znaky z různých zdrojů a sami si vymýšlejí znaky, pro které nemají pojmy.

## 2. 3 Problémy neslyšících při čtení s porozuměním

V předcházející kapitole jsme uvedli možné potíže neslyšících při nabývání jazykových kompetencí, které se projeví i při recepci psaného textu jako jedné z jazykových dovedností. Nyní se budeme věnovat konkrétním problémům při čtení s porozuměním, které se mohou u neslyšících recipientů vyskytovat, a doplníme některé další důvody těchto problémů.

Jedním z důvodů problémů s porozuměním psanému textu je i vzájemná interference (negativní ovlivňování) mluveného a znakového jazyka u neslyšících uživatelů obou těchto jazyků zvláště v případě, že si neslyšící recipient, uživatel obou jazyků, nebude schopen rozdílnost obou jazykových systémů uvědomit. To, co český jazyk vystihuje lineárně, většinou prostřednictvím flexe a přesně formulovanou jazykovou strukturou, pro to totiž znakový jazyk simultánně využívá více mimických, gestických a proxemických prostředků, které mají pro porozumění určující charakter.<sup>82</sup> Naopak český jazyk je navíc ve své psané podobě jazyka mnohem abstraktnější nejen než znakový jazyk, ale i než mluvená řeč. Při vnímání psané podoby českého jazyka není možné opírat se o mimiku, posunky a gesta komunikačního partnera, v případě mluvené řeči například o intonaci, tón a barvu hlasu promluv.<sup>83</sup> Čtení tedy podle Červenkové ukáže všechny nedostatky neslyšícího dítěte v jazykové oblasti právě proto, že je osvobozené od všech nonverbálních komunikačních prostředků, mezi které patří mimo jiné i kontext.<sup>84</sup>

Výzkumy čtenářských dovedností neslyšících se shodují v tom, že i rychlost v progresi čtení je velmi nízká, pozoruje se pokrok pouze jednoho roku na pět roků školní docházky.<sup>85</sup> Z výzkumů u nás i v zahraničí vyplývá, že čtenářské dovednosti sluchově postižených žáků

---

<sup>81</sup> STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících. 1, Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-85899-45-0. S. 135

<sup>82</sup> SOURALOVÁ, E., ref.63

<sup>83</sup> KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených.* vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

<sup>84</sup> ČERVENKOVÁ, A. Co dává neslyšícímu dítěti čtení. In ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem.* Praha: FRPSP, 1999. S. 7-15.

<sup>85</sup> TARCSIOVA, D. Čítanie a nepočujúce deti. *Speciální pedagogika – časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2003, roč. 13., č. 2, s. 99–112. ISSN 1211-2720.

posledních ročníků odpovídají v průměru čtenářským dovednostem slyšících dětí ve věku 9 let.<sup>86</sup> Ze závěrečné zprávy České školní inspekce z roku 1997 vyplývá silná korelace mezi úrovní čtenářských dovedností a stupněm sluchové ztráty a mezi úrovní čtenářských dovedností a věkem sluchové ztráty.<sup>87</sup> Problémy, které mají neslyšící při čtení s porozuměním, zasahují všechny roviny jazykových kompetencí – lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-pragmatickou i fonologickou. Strnadová<sup>88</sup> uvádí následující problémy neslyšících při čtení především v oblasti slovní zásoby, které můžeme shrnout do čtyř kategorií – neznalost slov, záměna slov, neznalost gramatiky a neznalost užívání slov.

### 2.3.1 Neznalost slov

Stává se, že pokud k vysvětlení neznámých věcí a jevů není použit znakový jazyk, naučí se neslyšící děti ve škole vyslovovat, číst a psát slova, jejichž význam jim není jasný, i když daný pojem znají a mají pro něj znak. Pro některé jevy ale znaky neexistují a neslyšící je ani nemůže znát, protože jsou spojeny se sluchovým vnímáním. Jedná se o vyjádření nějakého specifického zvukového efektu, jako například kvákání žab, šumění stromů, bublání vody, atd. Tyto pojmy se špatně vysvětlují, protože si je neslyšící nemůže představit. Souralová<sup>89</sup> uvádí příklad obtížně vytvořitelné představy prostřednictvím sluchových vjemů: *Ve stromech šumělo listí a drobné vlnky stále šplouchaly na břeh.*

Neslyšící většinou znají pro určitý pojem, podobně jako slyšící populace, když se učí cizí jazyk, pouze jeden výraz. Znají například pouze výraz „pracovat“, ale nepřidá si ke stejnému významu slova jako „dřít se“ nebo „lopotit se“, tedy synonyma. Neméně obtížná jsou pro neslyšící slova s více významy (homonyma), protože zatímco například ve znakovém jazyce existují pro dva různé významy dva různé znaky, v českém jazyce najdeme mnoho slov s více významy, od kterých ale neslyšící opět znají většinou jen jeden význam. Jako příklad uvádí Strnadová slovo „jeřáb“, které může vyjadřovat buď ptáka, strom, nebo stroj. Problémy činí i hovorové a obecné české výrazy, které neslyšící neznají, navíc když jsou tyto

---

<sup>86</sup> RÁDLOVÁ, E. Čtou s porozuměním? In: VALENTA, M., RÁDLOVÁ, E. IV. *Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (1. část):Surdopedická sekce. Sborník.* Olomouc: PdF UP, 2004, s. 251 – 254. ISBN 80-244-0770-1.

<sup>87</sup> KUHLER, K., VELEHRADSKÁ, O. Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *Infozpravodaj*, 1998, č. 6, s. 22-23.

<sup>88</sup> STRNADOVÁ, V., ref. 81

<sup>89</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

výrazy v postavení synonym a homonym, jako například ve větě „Střelil kolo za pět stovek.“ homonyma střelit (z pušky) – střelit (synonymum ke slovu „prodat“).

### 2.3.2 Záměny slov

Časté bývají záměny významu neznámého slova s hláskově podobným slovem již známým (hrát-hřát) nebo dvou různých slov, která se náhodně podobají, ale významově se liší v základním tvaru. (mezi – na mezi, pila (nástroj) – pila (napila se). Problémy v rozpoznání správného významu slova činí i rozdílná délka samohlásek, kdy neslyšící nerozpozná odlišnost významu při změně délky samohlásky, jako je tomu například u slov *peče-peče*, *paní-páni*.

### 2.3.3 Neznalost gramatiky

Neslyšící nerozpozná známé slovo v jiném než základním tvaru nebo ho zamění s jiným významem. Jedná se obzvláště o slova, ve kterých dochází při flexi ke změně kmenové hlásky v gramatickém morfému (jdu – šel jsem, jede – jet, vypil - pije<sup>90</sup>). Stejně tak je problémem neznalost syntaxe, tzn. pravidel sdružování slov do vyšších celků, protože teprve vázání slov do vět a vět do souvětí a pořadí slov ve větách nabývá sdělení významu. Syntax jako hlavní problém při čtení s porozuměním zdůrazňuje Červenková<sup>91</sup>, která považuje problémy s předložkami, slovesnými vazbami, tvary a postavením zájmen, kdy mívají neslyšící problém přiřadit správné zájmeno a jeho tvar k podstatnému jménu, které zatupuje, za závažnější než lexikální a sémantické nedostatky.

Souralová<sup>92</sup> vidí důvod tohoto problému také ve vzájemné interferenci mluveného a znakového jazyka, kdy se znakový jazyk, na rozdíl od českého jazyka, vyznačuje svou simultánností a umožňuje tak současné vyjádření gramatických i lexikálních významů sdělení. Potíže pak podle Souralové činí neslyšícím při čtení textu především složité větné konstrukce a nedokončené věty, dále pak také neznalost přesné funkce slov nezbytných pro koherenci celého textu. Jedná se zvláště o osobní, ukazovací a zvrtná zájmena, kdy například ve větě „*To je máma.*“ není model užití *to* a *je* podložený konkrétní představou, ale prošel jen fází ultrakrátkodobé paměti, která při ukládání nespolupracuje. Obtížné je i rozlišení významu dvou vět lišících se jen v použité spojce (Naše rodina jí zeleninu, *proto* je zdravá. x naše rodina jí zeleninu, *protože* je zdravá.)

---

<sup>90</sup> SOURALOVÁ, E., ref.63

<sup>91</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

<sup>92</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

#### 2.3.4 Neznalost užívání slov

Do potíží při čtení založených na neznalosti správného užívání slov bychom mohli zařadit neznalost frazeologie a obrazných pojmenování, pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti (metafora, metonymie), kdy neslyšící sice může znát jednotlivá slova obsažená v obrazném rčení „Měla nervy v kýblu“, ale samotná znalost významů jednotlivých slov mu nepomůže k porozumění.<sup>93</sup> Podle Souralové<sup>94</sup> se neslyšící žáci obrazná pojmenování mechanicky naučí a zapamatují, ale běžně je nepoužívají právě z důvodu neporozumění denotativnímu významu obsažených slov vznikajícího ze vztahu k určité specifické situaci. S tradičními frazémy jsou neslyšící pravidelně seznamováni v hodinách českého jazyka, a pokud si je zapamatují, nečiním jim potom porozumění potíže. Nejlépe se vysvětlují obrazná vyjádření odkazující k vlastnostem (*je bystrý jako ryba*), a to prostřednictvím modelových situací, o kterých se dá předpokládat, že je neslyšící zná, a také přísloví, která bývají někdy společně s rčeními, přirovnáními, pořekadly a pranostikami zařazována k frazémům. Smysl přísloví lze totiž žákům se sluchovým postižením vysvětlit stejně jako intaktním dětem pomocí příběhů. V beletrii se však žáci kromě tradičních frazeologismů setkají i s nově vzniklými frazeologismy, které blíže identifikují literární postavy a oživují text (*má IQ houpačeho koně, jsou nám v patách, u zkoušky vybuchla jak vodíková pumpa, na smrt opuštěný*). Naopak za neobtěžněji pochopitelné považuje Souralová již zmíněné frazémy, jejichž prostřednictvím je obrazně vyjádřen nějaký ustálený výrok.

Souralová upozorňuje také na druhy jazykových metafor využívajících sémantické pole *slyšení* a *sluch* (*slyší trávu růst*) které nejsou neslyšící vzhledem k charakteru svého postižení schopni pochopit. Proto je frazeologie jedna z důležitých oblastí, na kterou se musí brát ohled při práci s textem u neslyšících žáků, při úpravách textů pro tyto žáky. Stejně tak neznalost konvenčních pravidel jako je například existence tykání a vykání, mu může ztížit porozumění psanému textu. Zde hraje roli i znalost gramatiky, protože slovesné tvary v jednotném a množném čísle jsou rozdílné.<sup>95</sup>

K problematice neznalosti užívání výrazů bychom mohli zařadit i významy slov spojené s modulačními faktory řeči, jako jsou vyjádření ironie, či posměchu. Na tento jev upozorňuje Souralová<sup>96</sup> a uvádí příklad, kdy neslyšící pochopí význam výrazu doslovně, na základě identifikace významu jednotlivých slov: výraz „*Proč ne?*“ v sobě sice obsahuje

---

<sup>93</sup> STRNADOVÁ, V., ref. 81

<sup>94</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

<sup>95</sup> STRNADOVÁ, V., ref. 81

<sup>96</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

indikátor záporu *ne*, ale znamená vlastně souhlas, na druhou stranu výraz „*To určitě*“ společně s výrazem „*odsekla*“ znamená vlastně zápor, i když samotné vyjádření *určitě* signalizuje souhlas, potvrzení. Podobně je tomu u výroků myšlených ironicky: „*No to jsi nám opravdu udělala radost!*“ nebo „*Ty dnes ale vypadáš skvěle.*“

Mimo tyto čtyři oblasti dělá neslyšícím velké problémy identifikování souvislostí, které nejsou z textu zřejmé. Tím, že bývá u neslyšících z důvodu omezené kapacity jejich operační paměti, pojící se s nízkou úrovní mentální reprezentace českého jazyka, narušena kvalita vstupní i již uložené informace, nemůže dobře fungovat inferenční proces, založený na porovnávání vstupní informace s tím, co recipient již o věci ví.<sup>97</sup> Poměrně úspěšnější jsou neslyšící čtenáři naopak ve vyhledávání a porozumění časovým a číselným údajům.<sup>98</sup> Co se týká výstavby textu, výzkumy z roku 1991 nepotvrdily, že by některá konkrétní výstavba textu podporovala výrazně lépe jeho porozumění neslyšícími než jiná.<sup>99</sup>

Protože problémy se porozuměním textu nemívají jen neslyšící, ale i jedinci se specifickými vývojovými poruchami učení, budeme se na tomto místě ještě krátce věnovat problematice specifických vývojových poruch učení u jedinců se sluchovým postižením. Vitásková<sup>100</sup> zdůrazňuje, že se u osob s těžkým sluchovým postižením musí v diagnostice, prevenci i terapii mnohdy, alespoň v počátku, vycházet ze zjištění deficitu ve zrakovém vnímání, zrakové paměti a zrakové analýzy. Autorka však zároveň dodává, že například dyslexie není u dítěte se sluchovým postižením v současné době objektivně diagnostikována, v nejlepším případě je na ni pouze usuzováno a mnohdy je toto dítě nevhodně označeno za méně intelektově nadané či za nedostatečně motivované k učení. I kdyby se ale u dítěte se sluchovým postižením prokázala existence dyslexie, zůstává otázkou, do jaké míry ovlivňují výkony sluchově postiženého dítěte ve čtení důsledky sluchové vady či přítomnost specifické poruchy učení.

---

<sup>97</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

<sup>98</sup> POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

<sup>99</sup> BEVERLY, J. et al. *Reading and deafness: theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar, 2010. ISBN 1-428-32435-6.

<sup>100</sup> VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených. *Speciální pedagogika časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2000, roč. 10, č. 2, s. 123-129. ISSN 1211-2720.



## 2.4 Písemný projev neslyšících

Písemným projevem neslyšících se na tomto místě zabýváme jednak proto, že podle Strnadové<sup>101</sup> vše, co se týká problematiky čtení, se projevuje také v písemném projevu, a jednak také z toho důvodu, že se v praktické části budeme zabývat charakteristikou napsaných odpovědí neslyšících na otevřené otázky k textu.

Stejně tak jako při čtení se i v písemném projevu odráží míra znalostí jazyka. U neslyšících toto obzvlášť platí, neslyšící totiž nedělají stejné chyby jako slyšící, kteří chybují především v pravopise. Je to dáno tím, že slyšící děti se musí dlouho a pracně učit psát „jinak než slyší“. Neslyšící dítě nezná zvukovou podobu slov, a proto, jak uvádí Tarcsiová<sup>102</sup>, má problémy s rozlišením flexivního charakteru jazyka. Zato má v optické paměti zafixovanou jejich psanou podobu, a proto také bezpečně pozná, když je nějaké slovo z hlediska pravopisu špatně napsané (př. babyčka). Pro představu oblastí chybování neslyšících v psaném projevu uvádí Strnadová některé ze základních jevů<sup>103</sup>:

1. Nepřesná reprodukce slov – nejčastěji přesmyknuté, někdy vynechané hlásky (*kleštár-klášter, popis-podpis, homoli-holomci*)
2. Délka samohlásek – často vynechána nebo dána tam, kam nepatří (*nestáci-nestači, vypáda-vypadá, napsát-napsat*)
3. Vliv znakového jazyka na písemnou formu – podobně jako u čtení s porozuměním je tento vliv zřejmý především v syntaxi, která neslyšícím činí potíže i při porozumění textu. Potíže se týkají oblasti slovosledu (*Jídlo bez.* = Bez jídla., *Kdo výhra firma číslo.* = Jaké je číslo firmy, která vyhrála?), časování (*Já bude píše dopis.* = Budu psát dopis.) a záporu (*Já dávám peníze nikdo.* = Nikdy nedávám peníze.)

Kromě těchto jevů popisuje Hudáková<sup>104</sup> zvláštnosti vzniklé patrně nevhodnou výukou češtiny, na příklad přidání nadbytečných slov, často *si, se*, předložek (*Mám se fajn a praxi se mi dobře jde.*), absence nezbytných slov, opět často *si, se*, předložek, záměna slov (*mouka hladká a drsná*), záměna slovních druhů (*Měj se hezky a hezký vyspinkej si.*), chyby ve valenci sloves (*Zatím asi prádelnu pracuji.*) nebo chyby v předložkových pádech (žádná/špatná předložka nebo žádná/špatná koncovka) (*Okolo v les blízko u pták.*).

---

<sup>101</sup> STRNADOVÁ, V., ref. 81

<sup>102</sup> TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9.

<sup>103</sup> STRNADOVÁ, V., ref. 81. s. 241.

<sup>104</sup> HUDÁKOVÁ, A. Helena nechce hada. In: *Čeština doma a ve světě*. 2002 roč. 10, č.2/3, s.125-130. ISSN 1210-9339.

Strnadová dále popisuje použití (opsání) fráze z jiného textu. V těchto případech bývá tato fráze opsaná buď gramaticky správně, ale je použita v nesprávném kontextu (Otec šlou spolu Helenka, *kteř je šikovná a mnohé vám vysvětlí.*), nebo se může jednat sice o správný kontext, ale opsaná fráze je v nesprávné vazbě s okolními slovy (Posílám Ti *s pozdravem.*) Z výzkumů uskutečněných na Slovensku vyplývá, že neslyšící používají ve volném písemném projevu v největší míře podstatná jména a slovesa (cca 30 – 50 %, míra klesá v závislosti na zvyšujícím se věku pisatelů), přičemž podstatná jména používají obvykle v nominativu, u sloves používají nesprávné kategorie rodu a času. Obecně používají značné množství nadbytečných slov, která nesouvisí s obsahovým zaměřením textu, zbytečně hromadí slova ve větě. Jako příklad uvádí Tarciová<sup>105</sup> hromadění více sloves ve špatném tvaru namísto použití jednoho slovesa ve správném tvaru: *Chcel páči bol vonku.* Co se týká délky písemného vyjádření, používají neslyšící převážně věty jednoduché.

Tarciová<sup>106</sup> upozorňuje, stejně jako u problematiky čtení s porozuměním, na množství faktorů, které ovlivňují písemný projev, a uvádí příklad, kdy neslyšící dítě může mít velmi dobrý písemný projev a naopak dítě nedoslýchavé velmi špatný písemný projev.

## **2.5 Význam psané češtiny a čtení pro děti a žáky se sluchovým postižením**

Zvládnutí psané podoby češtiny umožňuje neslyšícím přístup ke vzdělání a k informacím vůbec a tím také schopnost obstat ve většinové společnosti.<sup>107</sup> Podle Červenkové má pro děti se sluchovým postižením četba nejen rehabilitační význam, kdy si stejně jako slyšící děti rozšiřují slovní zásobu a poznávají gramatické jevy a při hlasitém čtení zdokonalují výslovnost, ale také sociálně adaptační význam, kdy s dítětem rozebíráme modelové situace v příbězích a pomáháme mu tak pochopit utváření vztahů mezi lidmi.<sup>108</sup> Jak totiž uvádí Potměšil<sup>109</sup>, u osob se sluchovým postižením se setkáme s významnými nedostatky a určitými potížemi v chápání prosociálních pojmů. Již v předchozích kapitolách jsme uvedli, že vývoj jazykových kompetencí neslyšících dětí může být omezen. Neslyšící dítě nemá dostatek komunikačních zkušeností a z tohoto důvodu je i pojmová zásoba využívána při označování osob a situací v době, kdy se sociální vztahy teprve konstituují, chudá. Osoby se sluchovým postižením mají potíže, příp. zhoršenou

---

<sup>105</sup> TARCSIOVÁ, D., ref.102

<sup>106</sup> TARCSIOVÁ, D., ref.102

<sup>107</sup> KOMORNÁ, M., ref. 54

<sup>108</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

<sup>109</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 69

schopnost navázat a hlavně udržet vztah k druhé osobě, což je částečně způsobeno kulturními odlišnostmi (jedná-li se o dítě Neslyšící), zčásti negativními vlivy internátního prostředí, kde si dítě nemá možnost přirozeně nacvičit výstavbu sociálních vztahů. To má za následek nedostatky ve vývoji empatie, stejně jako porozumění významu nových, do této kategorie patřících pojmů. Setkávání se s pohádkami v dětském věku a tam zpravidla s jasným řešením problémů, porušením norem, které je pojmenováno, řešeno a hodnoceno, by tak mohlo přispět k vyrovnání sluchového deficitu patrného také v oblasti hodnot a norem. Podle Málkové<sup>110</sup> znamená pro neslyšící četba nejen cestu z ticha, ale i ze světa izolace, osamění a diskriminace.

## 2.6 Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti a práce s textem

Červenková tvrdí, že i děti se sluchovou vadou, které nemohou rozlišit sluchem hlásky, se naučí dobře číst s porozuměním. Předpokladem pro to je ale ovládnutí jazyka, který nemusí být mluvený. Na základě psaného slova se mohou u dítěte, které má alespoň základní znalost jazyka, jeho jazykové kompetence významně rozvinout a zlepšit.<sup>111</sup>

### 2.6.1 Čtení a práce s textem v rodině

Podle Matějčka umí už dítě, které přichází do školy, číst. První písmeno, které se naučí znát, je například obrázek psa nebo kočky v leporelu, na který dokáže po vyzvání v patnácti měsících ukázat. Stejně jako písmena zde fungují obrázky jako symboly. Toto období čtení před vstupem do školy, kdy je dítě posluchačem příběhů čtených rodiči, se nazývá předčtenářské, a tvoří základ pro pozdější kladný vztah ke čtení.<sup>112</sup> U neslyšících dětí tento typ předčítání ale bohužel moc dobře realizovat nejde. Dobré ale je, když rodiče, většinou prelingválně neslyšící, dobře ovládají znakový jazyk, a mohou tak svým dětem příběhy „převyprávět“ za současného ukazování ilustrací v knize. Nevýhodou však je, že tito rodiče mohou mít sami problémy se čtením. Slyšícím rodičům bývají doporučeny různé formy totální komunikace, tzn. například znakovaná čeština v kombinaci s prací s obrázky, kdy

---

<sup>110</sup> MÁLKOVÁ, M. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků* [online]. Praha: VÚP, 2006. [cit. 2012-2-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1100/text.pdf>

<sup>111</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

<sup>112</sup> MATĚJČEK, Z. Vývoj dítěte a čtení. In *Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. S. 7.

mohou rodiče společně s dětmi sestavovat komiksy, popř. použít pantomimu. Tarcsiová<sup>113</sup> uvádí v jednom ze svých příspěvků důležitá zjištění angloamerických výzkumů zabývajících se čtením v bilingválním přístupu a strategiemi, které využívají rodiče při „předčítání“ a tlumočení příběhu a které pravděpodobně podporují vyšší čtenářské dovednosti u neslyšících dětí. K těmto strategiím patří znakování na knize nebo s knihou a používání prstové abecedy kvůli zvýšení zájmu dítěte o psaný text, výklad prostřednictvím znakování, spojování textu s reálnými zkušenostmi dítěte, ukazování na obrázky, udržování pozornosti prostřednictvím poklepání na záda, pohybem knihy, šťouchnutí loktem, demonstrování změn charakterů pomocí mimiky a gest nebo použití nemanuálních signálů, které jsou chápány jako otázky (pokrčení nosu, zdvihnutí obočí, pohyb úst). Je tedy zřejmé, že znakový jazyk zaujímá ve čtení neslyšících důležité postavení a časné vystavení neslyšícího dítěte znakovému jazyku může být výhodou pro čtenářské dovednosti neslyšících dětí.

Pokud totiž budou děti znát obsah pohádek a nejnámějších příběhů, usnadní jim to pozdější vlastní četbu příběhů v literární podobě. Kromě pantomimy a komiksů se dají použít různé pohádkové vystříhovánky nebo například maňásci,<sup>114</sup> Stewart uvádí i panenky, pro rolové hraní příběhů.<sup>115</sup> Slyšící matka neslyšících dcer<sup>116</sup> vypráví o svých zkušenostech s pohádkovými lepoporely a přehráváním příběhů samotnými dětmi s přidělením rolí například příbuzným a známým na návštěvě, kteří tímto způsobem mohli překonat obavy z neporozumění neslyšícím dětem. Tím, že děti měly příběhy prožité, rády je vyprávěly a vracely se k nim i v pozdějším věku, kdy k obrázkům v knížce přiřazovaly bubliny s textem.

Pro přechod od „čtení obrázků k opravdovému čtení písma se ukázaly být vhodné tzv. mateřské deníky, kam mohou matky svým neslyšícím dětem kreslit a zapisovat pomocí slov a znaků denní příhody, lepit fotografie a obrázky. Rodiče mohou později, až si dítě zvykne deník číst, kreslit i budoucí události, jako např. *Po obědě pojedeme vlakem k babičce*, přičemž stačí úplně jednoduché, schematické obrázky, které zvládnou všichni rodiče.<sup>117</sup> Význam těchto deníků potvrzují i zkušenosti rodičů dětí se sluchovým postižením, kdy již zmíněná

---

<sup>113</sup> TARCSIOVÁ, D. Nepočující a gramotnost – starý problém, ale nové přístupy. In VALENTA, M., RÁDLOVÁ, E. IV. *Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (1. část): Surdopedická sekce. Sborník. Olomouc: PdF UP, 2004, s. 165 – 178. ISBN 80-244-0770-1.*

<sup>114</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

<sup>115</sup> STEWART, D. A., CLARKE, B. R. *Literacy and your deaf child: what every parent of deaf children should know.* Washington, D.C: Gallaudet University Press, 2003. ISBN 1-563-68136-6.

<sup>116</sup> PANGRÁCOVÁ, H. Jak jsme četli s Májou a Andulkou. In Četba SP. ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem.* Praha: FRPSP, 1999. S. 15-19.

<sup>117</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

matka dvou neslyšících dcer<sup>118</sup> vytvářela takovéto deníky s dcerami od jejich dvou let. Kreslila jim tam rodinné příslušníky, významné události během roku, nebo například události, které děti daný den nejvíce zaujaly. I samy děti se později podílely na tvorbě těchto deníků nalepováním letáčků, dokreslováním obrázků i psaním komentářů do bublin v podobě přímých řečí. Tak si děti postupně uvědomovaly, že mluvená řeč se dá zapsat a následně přečíst. Čím více lidem děti deníčkové příběhy ukázaly a převyprávěly, tím lépe byly schopné vyjádřit celou událost. Deníčky podle této matky podporují jazykovou kompetenci, především upevňují slovní vazby a fráze, a stávají se tak vzorem řeči. Variantou deníků může být i diář s lepícími figurkami a nálepkami se slovy, kde vždy dvě nebo tři slova popisují, co figurky dělají (jít nakupovat, jít plavat), nebo rodinný časopis, který se v rodině pravidelně předčítá.<sup>119</sup>

V předškolním období se u dětí probouzí přirozená touha uchopit psanou řeč prostřednictvím poznávání písmen, slov. Děje se tomu prostřednictvím psaní, kdy se dítě pokouší „zapisovat“ vlastní sdělení, které následně „čte“.<sup>120</sup> Jakmile neslyšící dítě začne číst některá slova, chce je také napsat. Když však psaní ještě nezvládá, může klidně zkoušet psát písmena na počítači.<sup>121</sup>

Stewart<sup>122</sup> zdůrazňuje důležitost přítomnosti emocí při čtení. Pro neslyšící děti je přečtení psaných slov složité, když nejsou přítomné emoce rodičů. Všechny děti umí totiž číst lépe lidský obličej než knihu. Při čtení s dětmi bychom vždy měli brát v potaz jazyk dítěte, jeho zájem a jeho znalosti. Podle stejného autora neexistuje metoda vhodná pro všechny děti a žádný vhodný věk pro začátek výuky čtení. K tomu, aby se dítě rozvíjelo, mělo zájem o knihy a čtení ho skutečně bavilo, je nutné ujistit jej, že knihy jsou dostupné, že jsou zdrojem informací, že se v nich dá listovat, že jsou v nich obrázky.<sup>123</sup> Tarcsiová i Stewart vidí v předčtenářské fázi obrovské možnosti. Neslyšící dítě by mělo získat dobrý model čtení, rodiče by měli číst dítěti i před dítětem kdykoliv mohou, povzbuzovat ho v používání čtení a psaní v co nejvíce možných aktivitách.

---

<sup>118</sup> PANGRÁCOVÁ, H., ref. 116

<sup>119</sup> STEWART D. A., CLARKE, B. R., ref. 115

<sup>120</sup> WILDOVÁ, R. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In *Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. S. 38-42.

<sup>121</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

<sup>122</sup> STEWART D. A., CLARKE, B. R., ref. 115

<sup>123</sup> TARCSIOVÁ, D., ref. 85

## 2.6.2 Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti a práce s textem v podmínkách školy

Na období rozvoje pregramotnosti (předčtenářské období) navazuje období rozvoje čtenářské gramotnosti v průběhu povinné školní docházky. Cílem povinné školní docházky je kromě zvládnutí základů dovednosti čtení také rozvoj dovednosti čtení ve smyslu gramotnostního pojetí využívat.<sup>124</sup>

Neslyšící dítě si, na rozdíl od slyšícího, nejdříve osvojuje optickou a teprve potom akusticko-kinestetickou formu jazyka.<sup>125</sup>, nebo také často, jak uvádí Tarcsiová<sup>126</sup>, probíhá současně proces osvojování si hovorového jazyka i písma. Již v předškolním věku se užívá pro usnadnění vnímání globální rozlišování slov na základě jejich významu (vymezení obsahů pojmů je realizováno prostřednictvím znakového jazyka), určení vztahů mezi názvy předmětů a dějů, což vytváří základ pro pozdější analyticko-syntetické čtení.<sup>127</sup> Metodika výuky čtení neslyšících je doposud velmi málo propracovaná, většinou se odvozuje od postupů běžných pro slyšící děti, což je z hlediska odlišného (kvantitativně i kvalitativně) vývoje jazykových kompetencí neslyšících zavádějící.<sup>128</sup> Ať už se ale dítě učí číst jakoukoliv metodou, zdůrazňuje Souralová<sup>129</sup> důležitost doplňování čtení daktylem. Jednoduchý pohyb prstu aktivuje řadu korových oblastí, a proto můžeme na základě existence výzkumy prokázaného spojení mezi osvojováním motorických a složitých psychických funkcí, předpokládat, že zapojení explicitní motorické paměti do procesu čtenářských dovedností usnadňuje u malých neslyšících dětí proces čtení.

Do 1. 9. 2007 platilo, že základní škola pro sluchově postižené mohla své žáky vyučovat podle: a) vlastního vzdělávacího programu, b) některého ze vzdělávacích programů pro běžné školy, c) učebních osnov a učebních plánů pro sluchově postižené. Velká část dětí s vadami sluchu, zejména děti prelingválně neslyšící, byla vzdělávána podle učebních plánů a osnov pro sluchově postižené, jež jsou obsahově chudší než běžné učební programy. V souvislosti se změnami, které přinesl školský zákon (561/2004 Sb.) a mezi které také patří zavedení RVP, požádaly všechny školy pro sluchově postižené ve shodě s tímto zákonem o prodloužení základního vzdělávání z devíti na deset let.<sup>130</sup> První stupeň ZŠ tak tvoří 1. -6. ročník, druhý stupeň 7. – 10. ročník. Podle tohoto soudíme, že pouze současní žáci prvního

---

<sup>124</sup> WILDOVÁ, R., ref. 120

<sup>125</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

<sup>126</sup> TARCSIOVÁ, D., ref. 102

<sup>127</sup> KRAHULCOVÁ, B., ref. 83, S. 211.

<sup>128</sup> KRAHULCOVÁ, B., ref. 83

<sup>129</sup> SOURALOVÁ, E., ref. 63

<sup>130</sup> KOMORNÁ, M., ref. 59

ročníku střední školy, kteří začali tuto školu studovat ve školním roce 2011/2012, byli vzdělávání podle RVP, a to na druhém stupni ZŠ.

V první kapitole jsme věnovali pozornost rámcovému vzdělávacímu programu (RVP), výstupům základního vzdělávání v oblasti čtení a práce s textem. Pro žáky se sluchovým postižením neexistuje speciální RVP, jednotlivé školy, speciální školy pro sluchově postižené, ale mohou učební plán žákům se sluchovým postižením přizpůsobit při vytváření školního vzdělávacího programu. Ze školních vzdělávacích programů škol pro žáky se sluchovým postižením zveřejněných na internetových stránkách škol vyplývá, že by se na příklad žáci po absolvování základní školní docházky měli orientovat v pohádkách, číst s porozuměním literární a naučný text, měli umět text, reprodukovat (znakovat, zdramatizovat, vyjádřit jeho obsah obrázkem) vhodný a přiměřený text, rozlišit podstatné a nepodstatné informace, vytvořit si jednoduché výpisky, formulovat vlastní názory na přečtený text, vlastními slovy interpretovat smysl díla, vyhledat klíčová slova a formulovat hlavní myšlenku, uspořádat informace v textu s ohledem na jeho účel nebo se pokusit o vlastní literární text.<sup>131</sup>

V současné době je doporučováno několik metod pro práci s textem a zlepšování čtení s porozuměním aplikovatelných ve vyučování. Při představení některých metod budeme vycházet z metod pro ověřování porozumění textu uvedených Mühlovou, které doplníme příspěvky a postřehy dalších autorů. K těmto metodám Mühlová<sup>132</sup> řadí: reprodukci přečteného, ověření porozumění pomocí obrázků, následování písemných pokynů, jazyková cvičení, odpovídání na otázky a metody vyjadřující samostatné myšlení.

Reprodukce přečteného ve znakovém jazyce je podle Mühlové<sup>133</sup> pravděpodobně nejpřirozenější způsob, jak může žák s těžkým sluchovým postižením prokázat, že přečtenému porozuměl. Tato známá strategie je efektivní právě proto, že žáci nejsou ve svém projevu omezovali tím, že musí psát shrnutí příběhu nebo odpovědi na otázky za použití psané formy národního jazyka. Doporučuje se požádat po přečtení textu jednotlivé žáky o převyprávění příběhu tak, jako by ho vyprávěli svému spolužákovi, který tento příběh nezná, přičemž by měli zmínit důležitá fakta jako prostředí, ve kterém se děj odehrává, charakteristiku postav, hlavní myšlenku, zápletku, jednotlivé scény, jak šly za sebou a závěr.

---

<sup>131</sup> Školní vzdělávací program MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí [online]. 2008. [cit. 2012-2-27], Dostupné z: <http://www.valmez.cz/documents/SVP%202008.pdf>, Školní vzdělávací program MŠ a ZŠ Kyjov [online]. 2011, [cit. 2012-2-27], Dostupné z: [http://www.mszskyjov.cz/svp/SVP\\_ZV\\_Kyjov.pdf](http://www.mszskyjov.cz/svp/SVP_ZV_Kyjov.pdf)

<sup>132</sup> MÜHLOVÁ, K. Některé metody pro zjišťování porozumění při čtení. In. *Četba sluchově postižených. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27-11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5- Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000.

<sup>133</sup> MÜHLOVÁ, K., ref. 132

Po skončení převyprávění příběhu se vyučující ptá na důležité údaje, které nebyly při převyprávování zmíněny. Výsledky výzkumů ve Spojených státech ukázaly, že náročnost a komplexnost převyprávění textů zlepšuje jeho předcházející dramatizace (hraní rolí neslyšícími a nedoslýchavými žáky). Ukázalo se také, že neslyšící, kteří před přečtením textu využili shrnutí příběhu ve znakovém jazyce, dosáhli při převyprávění textu lepšího výkonu než neslyšící, kteří této možnosti nevyužili, a než slyšící.<sup>134</sup>

Ověření porozumění pomocí obrázků zahrnuje například vyhledání obrázku, který vyjadřuje obsah přečteného nebo sestavení obrázkové osnovy příběhu z nabídnutých obrázků. Nemusí se jednat pouze o již předem nabídnuté obrázky, ale i o vlastní výtvarnou činnost na základě přečteného textu.<sup>135</sup> Porozumění textu se tak dá ověřovat na příklad nejprve kreslením obrázku nad text a následně psaním vět pod obrázek. Zde se dá využít tzv. „dvojitá role“, kdy učitel zkontroluje správnost žákovy věty a případně pod ni větu napíše větu gramaticky správně, aby měl žák možnost porovnat správnost a nesprávnost gramatické stavby věty.<sup>136</sup> Při zpracovávání předem společně přečteného nebo převyprávěného leporela či komiksu mohou žáci na důkaz porozumění dopisovat texty, nebo jen slova, která doplňují do předepsaných vět, k příslušným obrázkům. Pro děti jsou vhodné obrázky s textem, který zahrnuje úkoly vztahující se k obrázkům, jako například pokyny, jakou barvou má čtenář určitou část obrázku vybarvit. Obrázky slouží pro nastartování čtenáře, slyšícího i neslyšícího, pro četbu opravdových knih. Výtvarné zpracování námětu může podle Hudákové plnit funkci rozvoje emocionální složky jedince a vytvářet tak v žácích pozitivní pocit z četby a vůbec pozitivní vztah k psaným informacím. Navíc pokud čtenář při četbě něco vytváří, ví také, proč čte, má nějaký hmatatelný výsledek.<sup>137</sup> Vztah obrázku k emocionální složce potvrdila ve svém výzkumu i Tarcsiová se svými spolupracovníky, kteří dospěli k závěru, že předložený psaný příběh se svými obrázky tak zapůsobil na emociální citění neslyšících dětí třetího ročníku základní školy, že automaticky spojovaly text s obrázkem při zpětném vybavování si obsahu části příběhu. Děti také nejlépe pochopily právě ty části z příběhu, na které se vázalo vymalování obrázku.<sup>138</sup> Nevýhodou této metody ovšem je, že ne vše se dá graficky vyjádřit. Při používání „hotových“ obrázků hrozí zase například nebezpečí náhodné volby obrázku.<sup>139</sup>

---

<sup>134</sup> BEVERLY, J., et al., ref. 99

<sup>135</sup> MÜHLOVÁ, K., ref. 132

<sup>136</sup> TARCSIOVÁ, D., ref. 85

<sup>137</sup> HUDÁKOVÁ, A. Obrázkové příběhy a čtení a psaní. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 65-73.

<sup>138</sup> TARCSIOVÁ, D., ref. 85

<sup>139</sup> MÜHLOVÁ, K., ref. 132



Možnost využití následování písemných pokynů jsme zmínili již u práce s obrázkem. Výhodou této metody je, že žák nemůže bez porozumění textu pokyn správně provést. Bohužel se však tímto způsobem dá ověřit porozumění pouze omezenému množství slov, popř. vět.<sup>140</sup>

U žáků, kteří mají již na poměrně dobré úrovni osvojen český jazyk, jsou vhodná jazyková cvičení, například doplňovací a substituční. Žáci doplňují věty na základě významu předchozího textu, popř. doplňují slova do vět. Na výběr mají ze tří možností. (př. *Eva půjčila Janě svou knihu. Za chvíli chce Eva knihu zpátky. Řekne Janě: a) Prosím, půjč mi knihu., b) Prosím, nech si knihu., c) Prosím, vrať mi knihu.*) V substitučních cvičeních nahrazují jeden výraz výrazem synonymním (př. Vyber větu se stejným významem: *Chodí do 5. třídy. a) Byl žákem 5. Třídy, b) Je žákem 5. třídy. c) Půjde do 5. Třídy*). McAnally<sup>141</sup> uvádí strategii, která podporuje porozumění a metakognitivní dovednosti žáků doplňováním chybějících slov do textu (cloze instruction). Žáci musí přemýšlet, které slovo by bylo vhodné doplnit do věty tak, aby dávala smysl nejen samotná věta, ale aby slovo zapadalo do kontextu celého příběhu. Může se jednat o podstatná jména, slovesa a další slovní druhy, které budou vyzývat žáky k přemýšlení o významu. Žáci by měli začít číst pasáž, aniž by předtím doplnili chybějící slova, ta doplňují až následně, podle smyslu věty a příběhu. Po doplnění slov následuje vyhodnocení jejich správnosti – zda bylo použito přesné slovo, slovo významově podobné, nebo slovo, které nedává smysl. Žáci posuzují vybrané slovo a diskutují o strategiích, které použili při jeho výběru. Pokud student použije slovo, které nedává smysl, vyučující mu pomůže porozumět strategiím, které by mohly být použity k lepšímu výběru.

Především u slyšících žáků bývá porozumění psanému textu ověřováno pomocí otázek k textu. Na tomto místě se zmíníme o dvou metodách, používaných v České republice u slyšící populace v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti a kritického myšlení<sup>142</sup> - Question-Answer Relationships (QAR) a Reciprocal Questioning (ReQuest). QAR používá čtyři úrovně otázek k povzbuzení žáků k používání různých druhů informací při čtení, které jim pomohou v porozumění narativním textům. První úroveň otázek „Právě tady“ (Right there) požaduje odpověď, která je v textu vyjádřena přímo a najdeme ji na jediném místě. Odpověď na otázku druhé úrovně „Mysli a hledej“ (Think and search) najde čtenář v textu pouze tak, že propojí různé části textu. Otázka tedy vyžaduje implicitní informaci, žák musí

---

<sup>140</sup> MÜHLOVÁ, K., ref.132

<sup>141</sup> McANALLY, P., ROSE, S., QUIGLEY, S. P. *Reading practices with deaf learners*. Austin, Tex: Pro-Ed, 1999. ISBN 0-89079-813-3.

<sup>142</sup> Taffy E. Raphael, Kathryn H. Au. QAR: *Lepší porozumění a testování poznatků* [online]. 2005 [cit. 2012-02-28]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/qar.pdf>

číst pozorně a často musí znovu pročitat text, aby našel důkaz pro své odpovědi. Odpověď přímo v textu nenajdeme ani u zbylých dvou úrovní otázek, kdy otázka třetí úrovně „Autor a já“ (The autor and me) požaduje propojení vlastní životní zkušenosti a přesvědčení s detaily v textu, požaduje, aby čtenář přemýšlel o tom, co četl (záměr autora) a formuloval vlastní myšlenky názory. Otázka čtvrté úrovně „Jen já“ (On my own) se již neváže k textu přímo, odpověď vychází ze čtenářova přemýšlení o problémech v knize v širším kontextu. McAnally<sup>143</sup> popisuje, jak by měli vyučující postupovat, když chtějí neslyšící žáky naučit používat úrovní otázek k tomu, aby jim pomohly najít informaci: Učitel najde nebo si připraví obtížné pasáže textu a ke každé pasáži si připraví otázky všech úrovní. Za využití první pasáže vysvětlí každou z úrovní otázek a jak je využít text a své znalosti k nalezení odpovědi. Žákům je předložena druhá pasáž s otázkami, odpověďmi a označením úrovní otázek. Žáci jsou požádáni, aby tyto úrovně vysvětlili. Potom je jim předložena pasáž s otázkami a odpověďmi a oni musí stanovit úrovně otázek a vysvětlit je. Nakonec jsou žákům dány texty s otázkami a jsou požádáni, aby odpověděli na otázky, stanovili úrovně otázek a svůj výběr zdůvodnili. Doplnující metodou k této strategii může být Reciprocal Questioning (ReQuest) spočívající v tom, že žáci a vyučující čtou potichu stejný úsek textu, ke kterému se vzápětí vrací vzájemným vyptáváním se na text a zodpovídáním otázek. Vyučující zde slouží jako vzor v pokládání otázek a odpovídání, když studentům vysvětlují, jak dospěli k odpovědím na jejich otázky. Využívá se zde diskuze a předvídání pokračování příběhu. V České republice je v souvislosti s kritickým myšlením používán podobný pojem „reciprocal teaching“ („učíme se navzájem“).<sup>144</sup>

Podle Mühlové ztrácí metoda odpovídání na otázky svoji účinnost tehdy, jsou-li otázky kladeny písemně, protože vzhledem k tomu, že mají neslyšící žáci problémy s písemným vyjádřením, nepoznáme ze špatné odpovědi, zda žák textu skutečně nepochopil, nebo zda svoji odpověď jen nesprávně vyjádřil. Někteří američtí autoři doporučují demonstrovat zadání testů podle principů gramatiky znakového jazyka nebo použít některou z forem znakového jazyka, jiní podporují potřebu instrukcí spojujících znakový jazyk, znakový jazyk a text pomocí příběhů prezentovaných na CD-ROMu.<sup>145</sup> Je také důležité vést žáky k tomu, aby odpovídali klíčovým slovem nebo vlastními slovy formulovanou krátkou větou.<sup>146</sup> Protože, jak upozorňuje i Poláková, žáci hledají odpověď

<sup>143</sup> McANALLY, P., ROSE, S., QUIGLEY, S. P., ref. 141

<sup>144</sup> Taffy E. Raphael, Kathryn H. Au. QAR: *Lepší porozumění a testování poznatků* [online]. 2005 [2012-02-28]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24!/qar.pdf>

<sup>145</sup> BEVERLY, J. et al., ref. 99

<sup>146</sup> MÜHLOVÁ, K., ref. 132

podle slov v otázce a často pak pouze opíše větu z textu a odpoví tak správně na otázku, aniž by porozuměli jednak otázce, tak i přečtenému textu. Poláková se ve své diplomové práci<sup>147</sup> na základě výzkumů provedených v USA (King, Quigley, 1985) zabývala mimo jiné strategiemi, které používají neslyšící v případech, kdy si nejsou jistí tím, zda porozuměli textu či otázce zkoumající porozumění textu. Pokud čtenář s vadami sluchu vybírá odpověď na otázku k textu na základě asociace slov obsažených v otázce a slov obsažených v nabídce možností, popř. jen v textu, používá tzv. *Strategii slovně-myšlenkových asociací* (Word/idea association strategy). Velkou roli hraje při výběru správné odpovědi na otázku k textu také *Strategie vizuálního porovnávání* (Visual matching strategy), kdy čtenář vybírá tu možnost, ve které se vyskytuje stejné nebo podobné slovo jako na určitém místě v textu, popř. pokud má čtenář s vadami sluchu vytvořit vlastní odpověď, vybírá místo v textu, kde se vyskytuje stejné nebo podobné slovo jako v otázce k textu, a tu část textu opíše. Kromě této strategie volí neslyšící čtenáři v případě nutnosti tvorby vlastní odpovědi na otázku k textu *Strategii využívání vlastních zkušeností* (Responses using background experiences), tedy využívají vlastních zkušeností s obdobnou situací. Při ověřování porozumění textu formou otázek činí neslyšícím velké potíže tvorba vlastní odpovědi. Na tyto typy otázek buď vůbec neodpovídají, nebo ve velké míře využívají Strategii vizuálního srovnání, kdy, jak už bylo řečeno, často pouze opíše část textu, popř. si vymyslí odpověď, vycházející z vlastní zkušenosti, ne ze situace v textu (Strategie využívání vlastních zkušeností).

Mezi metody vyžadující samostatně tvůrčí myšlení řadí Mühlová<sup>148</sup> vyjádření hlavní myšlenky textu, například i pomocí vymyšlení vhodného nadpisu, dále pak navázání na logickou nit příběhu rozvinutím situace, nebo vyvození závěru vyplývajícího z textu.

Hudáková<sup>149</sup>, která zdůrazňuje nejen percepci, ale také význam exprese, kdy čtení textů a jejich následné přepracování do jiné formy v sobě spojuje literární výchovu se slohovým cvičením, připravovala při své výuce na Střední zdravotnické škole pro sluchově postižené v Berouně se svými žáky v rámci seminárních prací knihy pro ostatní sluchově postižené spolužáky. Takto vznikající práce studentů ověřovaly nejen jejich porozumění textu, ale také schopnost vysvětlit pochopené druhým.

---

<sup>147</sup> POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním?* (Čeští neslyšící a české texty.) Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

<sup>148</sup> MÜHLOVÁ, K., ref. 132

<sup>149</sup> HUDÁKOVÁ, A. Obrázkové příběhy a čtení a psaní. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 65-73.

Beverly a jeho spolupracovníci<sup>150</sup> doporučují vyučujícím, aby zaměřili pozornost na typy otázek a vytváření předchozích znalostí. Zvláště pokud se žáci chystají číst celé dílo, je vhodné aktivovat jejich znalosti kulturně historického pozadí díla jejich zapojením do krátké diskuze, příp. ještě před diskuzí využít aktivit jako je kresba, sledování filmu nebo hraní rolí. Jestliže se tedy žáci například chystají číst Deník Anny Frankové, měli by jim vyučující pustit film Deník Anny Frankové, nebo zprostředkovat historické pozadí 2. světové války a holocaustu sledováním filmu s podobnou tematikou jako Schindlerův seznam, a potom teprve se studenty diskutovat. Schirmerovi<sup>151</sup> se při trénování porozumění textu neslyšícími žáky také osvědčilo zařazení úvodu (preview), vytvořeného vyučujícím, kam se dají kromě popisu kulturně historického pozadí doby zařadit i informace o autorovi, či formě díla.

Tarcsiová<sup>152</sup> zdůrazňuje nutnost využívat čtení ve všech metodách vzdělávání a podporuje využití rozvoje informačních technologií, založených na písmu a čtení s porozuměním, které by mohli využívat i neslyšící (psací telefony, teletext, internet, skryté titulky,...) Televizní titulky přispívají podle Strnadové<sup>153</sup> nejen ke zlepšení jazykových kompetencí (neslyšící si může význam neznámých slov odvodit z obrazu), ale i k navození zájmu o četbu (oblíbené titulkované televizní příběhy si pak rádi přečtou v knižní podobě). K zájmu o četbu přispívají velkou měrou také upravené texty. Jak ale uvádí Souralová<sup>154</sup>, která se dlouhodobě věnuje úpravě textů pro jedince s vadou sluchu, potřebnou úroveň češtiny tak, aby se nesnížila literární hodnota knihy, je za okolností týkající se problémů neslyšících s porozuměním výše zmíněných velmi obtížné. Názory na úpravu textů jsou různé, nicméně zkušenosti učitelů s upravenými texty jsou však velmi pozitivní. Jak uvádí jedna z vyučujících<sup>155</sup>, nejenže žáci čtou upravené texty rádi, ale tyto texty v nich vyvolávají touhu přečíst si texty originální. Zažili totiž úspěch v četbě, porozuměli čtenému a dělá jim dobře, když mohou číst samostatně.

---

<sup>150</sup> BEVERLY, J. et al., ref. 99

<sup>151</sup> SCHIRMER, B. R. *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, 2000. ISBN 0-205-31493-7.

<sup>152</sup> TARCSIOVÁ, D., ref. 85

<sup>153</sup> STRNADOVÁ, V. Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 22-25.

<sup>154</sup> SOURALOVÁ, E. Zkušenosti s úpravou literárních textů. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 52-55.

<sup>155</sup> KARASOVÁ, R. Vyjádření k otázce upravených textů. In: ČERVENKOVÁ, A., ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. S. 52-55. S. 51-52.

### 2.6.3 Čeština jako cizí jazyk

V kapitole 2.2 jsme nastínili potřebu povědomí o jazyce, potřebu adekvátních jazykových kompetencí v jakémkoli jazyce, které by byly dobrým základem pro výuku českého jazyka a rozvíjení porozumění psanému textu v českém jazyce na základní škole, a také tím, že pro neslyšící dítě je díky své vizuálně-motorické podobě nejpřístupnějším a nevhodnějším jazykem jazyk znakový. Ze zahraničních výzkumů vyplynulo<sup>156</sup>, že pokud jsou neslyšící děti vystaveny gestům, slouží to navíc jako příprava pro použití manuálních znaků na symbolické rovině. Gesta jsou na základě určitých pozorování s jistým druhotným účelem a perspektivou pozdějšího rozvoje používána ke schopnosti produkovat mluvenou řeč. Koncepti znakového jazyka prvního jazyka neslyšícího dítěte a českého jazyka jako druhého (cizího) jazyka obsahuje ve svém programu bilingvální přístup.

Když v roce 1984 uznala Národní asociace neslyšících ALS i angličtinu za jazyky neslyšících, začala podporovat také bilingvní výchovu a vzdělávání neslyšících dětí, kdy by měl první jazyk (znakový) sloužit jako určitý jazykový základ pro následné osvojování si druhého jazyka (angličtiny), s programovým cílem naučit žáky anglicky číst a psát.<sup>157</sup> V České republice má tento model ve výchově a vzdělávání neslyšících dětí také své příznivce právě kvůli možnosti řešení otázky čtením s porozuměním a gramotnosti neslyšících. Hrubý<sup>158</sup> považuje neprodlené zařazení neslyšícího dítěte do programu vycházejícího ze znakového jazyka, ve kterém se tomuto jazyku naučí co nejrychleji i co nejvíce jeho rodinných příslušníků tak, aby se rodina neslyšícího dítěte co nejrychleji změnila ve skutečně dvojjazyčné prostředí, za jeho základní lidské právo. Zdůrazňuje však, že i tento program musí současně rozvíjet v největší možné míře schopnosti neslyšícího dítěte odezírat a naučit se co nejlépe číst a psát, neboli, jak uvádí Komorná<sup>159</sup>, důraz je kladen na produkci a recepci psané formy jazyka většinové společnosti.

Potměšil<sup>160</sup> používá termín bilingvální výchova, kterým chce zdůraznit výchovné cíle, jako jsou na příklad porozumění a respekt ke kulturním odlišnostem (tedy i k odlišnému jazyku), podpora a porozumění kulturnímu dědictví, respektování odlišností v oblasti projevů chování a odlišností v hodnotovém systému. Komorná<sup>161</sup> zároveň zdůrazňuje kromě poznávání jazyka a kultury komunity Neslyšících také význam poznávání kultury slyšící

---

<sup>156</sup> EVANS, L. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

<sup>157</sup> HOMOLÁČ

<sup>158</sup> HRUBÝ, J., ref. 52

<sup>159</sup> KOMORNÁ, M., ref. 59

<sup>160</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 53

<sup>161</sup> KOMORNÁ, M., ref. 59

společnosti, která je pro neslyšící kulturou druhou, právě proto, že většina rodičů neslyšících pochází z této kultury. V této souvislosti se někdy používá i termín biculturní výchova a vzdělávání. Podle Hudákové<sup>162</sup> bychom při výběru témat textů měli mít na zřeteli kromě věku, pohlaví, zájmů také „regionální a kulturní zakotvení“ čtenářů. Neslyšící žáci by měli kromě tzv. „většinových“ textů mít možnost číst ve škole texty se specifickými tzv. neslyšícími tématy, tj. pojednávající např. o životě neslyšících lidí, o jejich kultuře, o sportu neslyšících, o význačných neslyšících osobách i texty psané přímo neslyšícími autory.

Potměšil a jeho spolupracovníci však dospěli ve svém výzkumu uvědomění znakového jazyka žáky se sluchovým postižením k závěru, že *„komunikační preference adolescentů jsou sice zaměřeny na využívání znakového jazyka, ale informace o znakovém jazyce jako součásti kultury Neslyšících, jako komunikačním nástroji s legislativní oporou, jako prostředku pro komunikaci s vysokou mírou efektivity pro jeho vlastní uživatele v dostatečné míře předpokládány nejsou.“*<sup>163</sup>

Aktuálnost bilingválního přístupu a pokroky v této oblasti můžeme vidět i na realizaci státních maturit, kdy verze pro studenty s vadami sluchu zařazenými ve třetí skupině koresponduje s verzemi mezinárodních jazykových zkoušek, tzn., tyto zkoušky hodnotí jazykové kompetence neslyšících studentů jako kompetence v cizím jazyce. Podoba státních maturit z českého jazyka pro neslyšící studenty byla diskutovaná ze samého počátku, kdy se o státních maturitách obecně začalo uvažovat. Andrea Hudáková se dlouhodobě věnuje vzdělávání žáků s vadami sluchu a psaním oponentur se podílela například i na vytvoření současné verze státních maturit z českého jazyka – modifikovaná verze pro žáky v 3. skupině. Hudáková považuje český jazyk pro neslyšící jako cizí jazyk a ve svém příspěvku ke vzdělávacím trendům jedinců s vadami sluchu se snažila aplikovat požadavky na slyšící žáky z anglického jazyka (*Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004 Anglický jazyk*) na požadavky pro neslyšící žáky z českého jazyka. Jedná se o seznam dovedností, které by měli slyšící žáci zvládnout při čtení v cizím jazyce. Sama to komentuje takto: *„Jestliže souhlasíme s tím, že čeština je pro české neslyšící žáky cizím jazykem, a s tím, že schopnost naučit se jazyk není nijak podmíněna schopností/dovednostmi užívat jazyk v jeho mluvené formě, nevidím důvod, proč by čeští neslyšící žáci neměli při čtení češtiny-cizího jazyka zvládnout to, co zvládnou jejich slyšící vrstevníci při čtení angličtiny-cizího jazyka.“*<sup>164</sup>

---

<sup>162</sup> HUDÁKOVÁ, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu. In *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání sluchově postižených: sborník příspěvků z konference*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-462-6.

<sup>163</sup> POTMĚŠIL, M. et al., ref. 69, s.125.

<sup>164</sup> HUDÁKOVÁ, A., ref. 162

První pokusy o vytvoření státních maturit totiž nebyly postavené na tom, že by měly zkoušet češtinu jako cizí jazyk. Úkoly v Maturitách nanečisto 2003 byly podle Komorné<sup>165</sup> sice ve zjednodušené formě, ale nerespektovaly to, že jejich čeština neslyšících je jiná než čeština jejich slyšících vrstevníků, že si ji osvojují odlišným způsobem než slyšící a že i problémy, se kterými se ve vztahu k češtině potýkají, mají naprosto odlišný charakter než potíže, které v češtině provázejí studenty slyšící.

V současné době je už pro žáky se sluchovým postižením, zařazeným pro účely konání maturitní zkoušky v třetí skupině *kategorie žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky*<sup>166</sup>, byl v rámci modifikované maturitní zkoušky z Českého jazyka a literatury zhotoven didaktický test s názvem Český jazyk v úpravě pro neslyšící<sup>167</sup>, jehož podoba odpovídá testovým materiálům pro mezinárodní jazykové zkoušky, neboli, jak se dovídáme z popisu této maturitní zkoušky na internetových stránkách státní maturity<sup>168</sup>, obsahově se nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího. Tento didaktický test je založen především na práci s textem a ověření čtenářské gramotnosti. Didaktický test obsahuje čtyřicet úloh, rozdělených do pěti částí, obsahujících narativní a výkladové texty, převážně upravené články a zprávy z noviny nebo úryvky z beletrie, články z katalogů cestovních kanceláří, osobní dopisy, inzeráty. Poslední část zkoumá spíše jazykové kompetence, ověřuje znalost správného užití výrazů vzhledem k jejich významu, syntaktické funkci či gramatickému tvaru pomocí doplňování těchto výrazů do textu. Žáci mají vždy na výběr z možností, přiřazují nebo označují pravdivé/nepravdivé tvrzení. Na celý test mají žáci 120 minut.

Co se týká výuky českého jazyka, měli by se neslyšící žáci na základě dobré kompetence v českém znakovém jazyce učit kontrastivní metodou česky číst a psát.<sup>169</sup> Kontrastivní přístup k výuce češtiny jako cizího jazyka je založený na srovnávání struktur a fungování českého znakového jazyka a psané češtiny.<sup>170</sup> Když se totiž neslyšící děti po osvojení znakového jazyka seznamují s písemnou formou češtiny poté, co již znají obsah sdělení ve znakovém jazyce, mohou si takto rozšířit slovní zásobu, odporovat gramatiku

---

<sup>165</sup> KOMORNÁ, M., ref. 54

<sup>166</sup> Příloha č. 2 k vyhlášce č.177/2009 Sb. *Kategorizace žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky*.

<sup>167</sup> Český jazyk v úpravě pro neslyšící. Didaktický test – Čtení a jazyková kompetence. CJGZD10CTT01

<sup>168</sup> NOVÁ MATURITA. Modifikované zkoušky. *Novamaturita.cz* [online]. © 2010 [cit. 2011-9-24]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/modifikovane-zkousky-1404034018.html>

<sup>169</sup> HUDÁKOVÁ, A., ref. 162

<sup>170</sup> KOMORNÁ, M., ref. 54

a odlišit ji od gramatiky znakového jazyka, aby nedocházelo ke směšování (interferencím).<sup>171</sup> Na základě filologického rozboru korespondence neslyšících (Macurová, 1995, 1998) byla na Katedře českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Karlovy univerzity vytvořena učebnice češtiny pro neslyšící (1998), která učí češtinu jako cizí jazyk a neopírá se o žádný mluvený jazyk.<sup>172</sup>

Úspěšnost využití kontrastivního přístupu a jiných metod rozvíjejících psanou češtinu neslyšících, které souvisejí se zavedením bilingválního programu, předpokládá ovšem zvládnutí znakového jazyka jak neslyšícími žáky, tak i jejich učiteli<sup>173</sup>, s čímž je spojena aktivní účast dospělých neslyšících na vzdělávání, kteří by měli být na velmi dobré bilingvní úrovni.<sup>174</sup>

---

<sup>171</sup> STRNADOVÁ, V., ref. 81

<sup>172</sup> ČERVENKOVÁ, A., ref. 84

<sup>173</sup> KOMORNÁ M., ref. 54

<sup>174</sup> POTMĚŠIL, M., ref. 53



### 3 Testové nástroje pro oblast čtení s porozuměním

V současné době doposud neexistují žádné standardizované testy hodnotící čtení s porozuměním jedinců se sluchovým postižením, či jiné výkonnostní testy. Standardizované testy pro běžnou populaci týkající se čtení existují v souvislosti diagnostikou specifických vývojových poruch učení a jsou založené na vyhodnocení počtu a typu chyby, rychlosti čtení a čtenářských technik při hlasitém čtení. Čtení s porozuměním ověřují pouze přečtením přečteného textu.

Hrubý se v roce 1997 zabýval ve svém příspěvku<sup>175</sup> Stanfordskými výkonnostními testy (Stanford Achievement Test – SAT) a možností jejich aplikace pro zjišťování úrovně vědomostí u českých žáků se sluchovým postižením. Zamýšlí se také nad otázkou, zda pro žáky se sluchovým postižením vytvořit specifické testy, nebo podle amerického vzoru, propagujícího názor, že úroveň vzdělanosti neslyšících by se měla co nejvíce blížit vzdělanosti slyšících, používat stejné testové nástroje, kdy však tyto testy mohou být zadávány v jiných (nižších) ročnících než je tomu u slyšící populace, protože, jak už jsme zmínili dříve, je u neslyšících běžné, že v jazykové oblasti jsou i o několik ročníků pozadu. Zkouška Stanfordských testů ve verzi z roku 1989 obsahující 8 úrovní obtížnosti (SAT-8) proběhla v USA v roce 1990, po předchozím několikaletém pilotním průzkumu Gallaudetovy univerzity. Centrum hodnocení a demografických studií zkoumalo, za jakých podmínek a jakým způsobem by mohl být SAT aplikován na populaci se sluchovým postižením, a vytvořilo pro tento účel vlastní krátké screeningové testy, z jejichž výsledků bylo možné zjistit, která míra obtížnosti běžných SAT je pro určitého jedince vhodná.

Rovněž v roce 1997 použila Česká školní inspekce<sup>176</sup> pro zjištění úrovně čtenářských dovedností sluchově postižené žáky devátých ročníků základních škol specializovaný Obrázkový test Mühlové, která se ověřování porozumění psanému textu žáky se sluchovým postižením věnovala už v roce 1987, kdy touto metodou v rámci své diplomové práce<sup>177</sup> otestovala malý vzorek žáků. Testování České školní inspekce se skládalo ze tří částí, v první, nonverbální části, měli žáci po přečtení souvislého vyprávění ze života (22 vět) a prohlédnutí osmi dvojic podobných obrázků vybrat odpovídající obrázky a seřadit je za sebou tak, aby kopírovaly dějovou linii. Druhou část tvořily dva soubory kontrolních otázek k již dříve

---

<sup>175</sup> HRUBÝ, J.; NOUZOVÁ, M. Testování vědomostí sluchově postižených žáků v USA. *Speciální pedagogika, – časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, roč. 7, 1997, č. 4, s. 36-43. ISSN 1211-2720.

<sup>176</sup> KUČHLER, K., VELEHRADSKÁ, O., ref. 87

<sup>177</sup> MÜHLOVÁ, K. *Hodnocení komunikačních dovedností u těžce sluchově postižených žáků*. Diplomová práce. Praha: Katedra speciální pedagogiky PedF UK, 1990.

předloženému textu. První soubor tvořilo 9 otázek, na které měli žáci písemně odpovídat ano – ne – nevím, druhý soubor obsahoval 24 otázek typu *kdo, co, komu, kolik, který, kam, kde, jak, proč* a žáci na ně měli odpovědět jedním slovem, nebo celou větou. V této části bylo hlavním cílem zjistit, jak žáci porozuměli otázkám. Při posuzování správnosti odpovědi se vycházelo jejich obsahové stránky. Posledním úkolem žáků bylo vymyslet vhodný název k předloženému textu. Mühlová<sup>178</sup> se však k tomuto použití svého testu staví kriticky, protože do testování byli kromě žáků s těžkou sluchovou vadou zařazeni také žáci nedoslýchaví, pro které byl tento obrázkový test příliš snadný. Mühlová je stejně jako Poláková<sup>179</sup> zastáncem zjišťování skutečné úrovně nejen čtenářských dovedností žáků se sluchovým postižením, a to pravidelného, které je důležité a užitečné především pro sledování vývoje jednotlivých žáků. Pravidelné zadávání písemných testů vede navíc k tomu, že si žáci na tuto formu práce zvyknou a budou se v ní postupně zdokonalovat.

Podle Polákové není na místě tvrdit, že žáci se sluchovým postižením rozumějí jednoduchým textům na základě takto zjednodušeného obrázkové testového materiálu, nýbrž by se podle ní měla zjišťovat skutečná úroveň čtenářské gramotnosti pomocí stejných testových nástrojů jako u slyšící populace. V roce 1998 otestovala Poláková v rámci své diplomové práce 40 žáků ve věku od 14 do 24 let, 14 žáků základních škol pro sluchově postižené, 26 žáků ze středních škol pro sluchově postižené. Jako testový nástroj použila Poláková 8 testů s narativními a výkladovými texty z Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti („PISA testy“ - viz níže) obou variant (pro devítileté – varianta A i pro čtrnáctileté – varianta B). Její testový nástroj obsahoval 50 testových položek rozřazených do čtyř skupin: 1) podle způsobu práce s testovými materiály, kdy respondent buď vybírá jednu správnou odpověď ze čtyř nabízených možností, nebo vytváří vlastní odpověď, 2) podle formy zadání testové položky, zda se jedná o otázku doplňovací nebo o nedokončenou větu, 3) podle způsobu vyjádření správné odpovědi ve vztahu k vyjádření příslušné informace v textu, kdy může správná odpověď být buď a) reprodukcí nebo parafrází příslušné informace, respektive části textu, nebo b) správnou odpověď nelze najít přímo v textu a respondent ji musí vyvodit na základě interakce informací získaných z textu a vlastních znalostí a zkušeností, nebo je c) správná odpověď shrnutím textových informací, nebo je d) správná odpověď vyjádřením hlavní myšlenky textu. 4) se testové položky daly dělit podle toho, zda lze odpověď najít přímo v textu nebo ne. Poláková se zaměřila nejen na zjištění úrovně porozumění, ale také na čtenářské strategie využívané při práci s textem

---

<sup>178</sup> MÜHLOVÁ, K., ref. 132

<sup>179</sup> POLÁKOVÁ, M., ref. 98

a na analýzu odpovědí. Vlastní odpovědi respondentů pak rozdělila podle toho, zda jsou věcně správné nebo věcně nesprávné, v případě, že jsou věcně správné, zda jsou také gramaticky správné nebo ne, v případě že jsou věcně nesprávné, zda jsou alespoň logické nebo jsou nesmyslné. U nesmyslných odpovědí ještě rozlišila odpovědi převážně opsané z textu, které dále hodnotila buď jako souvislé, nebo jako nesouvislé, na parafráze textu nevztahující se k otázce a na nesrozumitelné odpovědi, které se nedají interpretovat.<sup>180</sup>

V souvislosti s mezinárodním výzkumem čtenářské gramotnosti se také Česká republika účastní těchto výzkumů pořádaných Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání. Pro žáky čtvrtých tříd základních škol organizuje od roku 2001 každých pět let výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Právě ve čtvrtém ročníku školní docházky se už žáci obvykle naučili číst a začínají čtení používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání. Pro žáky, kteří se stále ještě učí číst, vytvořila IEA jednodušší test čtenářské gramotnosti, který představuje předstupeň testu – prePIRLS, poprvé použitý v roce 2011.<sup>181</sup>

Nejznámějším a nejdéle používaným testem čtenářské gramotnosti je PISA. Tento test se zaměřuje na tři oblasti gramotnosti žáků devátých ročníků základních škol – čtenářskou, matematickou a přírodovědeckou, přičemž v centru pozornosti jsou vždy tři základní aspekty: dovednosti (typy činností, které mají žáci s textem provádět – získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení textu), obsah (různé typy souvislých a nesouvislých textů), a situace (kontext, do kterého je úloha zasazena – osobní, veřejná, pracovní, vzdělávací).<sup>182</sup>

Čtenářskou gramotnost dospělých zjišťoval poprvé v roce 2011 mezinárodní výzkum PIAAC<sup>183</sup> (Programme for the international assesment of adult competencies) zaměřený na hodnocení úrovně funkční gramotnosti dospělých ve věku 16–64 let. Kromě čtenářské gramotnosti je zjišťována matematická gramotnost, úroveň základních složek gramotnosti u osob s nízkou funkční gramotností a úroveň dovedností řešit problémy v prostředí informačních technologií. V rámci zjišťování úrovně základních čtenářských dovedností vymezuje PIAAC tyto typy úloh<sup>184</sup>: a) význam slov (tištěná slovní zásoba), kdy respondenti musejí vybrat ze čtyř slov správné slovo, které odpovídá obrázku,

---

<sup>180</sup> POLÁKOVÁ, M., ref. 147

<sup>181</sup> POTUŽNÍKOVÁ, E., ed. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.

<sup>182</sup> KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.

<sup>183</sup> ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Mezinárodní výzkum dospělých - předpoklady k úspěchu v práci a v životě. *Úiv.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-9-25]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/614/1870>

<sup>184</sup> *Úkoly z Mezinárodního výzkumu dospělých (PIAAC)*. ref. 29. S. 2.

b) zpracovávání vět a c) porozumění běžným textovým pasážím založené na povinném výběru správné možnosti, kdy respondent v průběhu četby vybírá v určité pasáži (dle druhů textů: narativní, přesvědčovací a výkladový text) věty správné slovo, které ji doplňuje, a zamítá jinou nevhodnou volbu.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST - výzkumné šetření na středních školách

### 4 Cíle výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření na středních školách pro žáky se sluchovým postižením jsme zvolili tyto výzkumné otázky:

**O<sub>1</sub>: Do jaké míry rozumějí čeští žáci se sluchovým postižením, především neslyšící žáci, neupraveným psaným textům v českém jazyce?**

**O<sub>2</sub>: Jak se bude lišit úspěšnost neslyšících žáků maturitních a nematuritních oborů?**

**O<sub>3</sub>: Jak se umí čeští žáci se sluchovým postižením v textu orientovat, jak umí pracovat s tištěnými informacemi?**

**O<sub>4</sub>: Využívají čeští žáci se sluchovým postižením nějaké strategie při zodpovídání otázek na ověření porozumění textu, příp. jaké?**

Se stejným cílem jsme prováděli výzkumné šetření na běžných středních školách, kde jsme zjišťovali míru porozumění slyšících žáků neupraveným textům v německém jazyce a kladli jsme si následující otázky:

**O<sub>5</sub>: Do jaké míry rozumějí čeští slyšící žáci, kteří se učí německý jazyk jako svůj první cizí jazyk, neupraveným psaným textům v německém jazyce?**

**O<sub>6</sub>: Jak se umí čeští slyšící žáci, kteří se učí německý jazyk jako svůj první cizí jazyk, v textu orientovat, jak umí pracovat s tištěnými informacemi?**

**O<sub>7</sub>: Využívají čeští slyšící žáci, kteří se učí německý jazyk jako svůj první cizí jazyk, nějaké strategie při zodpovídání otázek na ověření porozumění textu, příp. jaké?**

Na základě četných tvrzení, že český jazyk je pro neslyšící vlastně cizí, příp. druhý, jazyk, jsme se rozhodli porovnat tyto dvě skupiny probandů (neslyšící a slyšící žáky) s cílem zjistit:

**O<sub>8</sub>: Do jaké míry je pro neslyšící žáky český jazyk jazykem cizím? Dá se úroveň porozumění neslyšících žáků středních škol pro žáky se sluchovým postižením psaným textů v pro ně cizím, českém jazyce přirovnat k úrovni porozumění slyšících žáků běžných středních škol psaným textům v pro ně také cizím, německém jazyce?**

**O<sub>9</sub>: Dají se v písemných odpovědích vytvářených samotnými neslyšícími a slyšícími žáky identifikovat určité shodné rysy?**

Německý jazyk jako jeden z cizích jazyků jsme vybrali jednak z toho důvodu, že je autorce práce vzhledem k jejímu studijnímu oboru bližší a lépe ho ovládá než například jazyk

anglický, a jednak také proto, že je svou gramatikou, především množstvím flexe, ale i rozmanitostí slovní zásoby a korespondencí písmeno-hláška více podobný českému jazyku než jazyk anglický, a tudíž také s českým jazykem lépe srovnatelný.

## 5 Popis výzkumné metody

Pro zjišťování úrovně porozumění psaným textům jsme zvolili testový materiál v podobě didaktického testu, pro vyhodnocení této úrovně jsme zvolili metody kvantitativního výzkumu doplněné kvalitativní analýzou odpovědí samostatně tvořených žáky.

Protože se v našem případě podle Chrásky<sup>185</sup> jedná, spíše než o výzkum, o pedagogický průzkum, to znamená především o zjištění úrovně dovedností žáků, ne o zkoumání vztahů mezi jevy jako je to mu u klasického kvantitativního výzkumu, neformulovaly jsme hypotézy. Z celého schématu postupu při kvantitativním výzkumu: 1) stanovení problému, 2) formulace hypotézy, 3) sběr dat a testování (ověřování) hypotézy, 4) vyvození závěrů a jejich prezentace<sup>186</sup>, jsme tedy využili především body 3 a 4. Bod 1 (stanovení problému) se víceméně prolíná s cílem šetření, namísto hypotéz jsme použili výše uvedené výzkumné otázky (O<sub>1</sub> – O<sub>9</sub>).

### 5. 1 Charakteristika testového materiálu

Pro potřeby zjištění úrovně porozumění psanému textu a dovednosti práce s tištěnými informacemi jsme využili převážně již použitých textů a úkolů z mezinárodních studií čtenářské gramotnosti organizovaných IEA – PrePIRLS a PISA (viz kapitola 3) zveřejněných jak na webových stránkách, tak v publikacích zaměřených na zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti určených především vyučujícím k procvičování této dovednosti ve vyučovacích hodinách na základní škole. Těchto typů testů jsme využili z následujících důvodů: 1) je zde stanovená věková úroveň, 2) obsahují různé druhy textových žánrů, 3) je dostupná metodika vyhodnocování odpovědí, 4) u vybraných odpovědí jsou rovněž dostupné výsledky slyšící populace, což nabízí možnost srovnání, a 5) jsou zaměřeny nejen na pouhé porozumění psanému textu, nýbrž i na zjištění úrovně schopností s psanými informacemi pracovat a použít je v praktickém životě.

Kromě těchto typů testů obsahuje námi sestavený testový materiál také jeden přiřazovací úkol hojně využívaný při testování porozumění cizím jazykům například v rámci jazykových certifikátů nebo v nově zavedených didaktických testech státních maturit. V jazykových certifikátech bývá tato dílčí jazyková dovednost označovaná například anglicky

---

<sup>185</sup> CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 8070767989.

<sup>186</sup> CHRÁSKA., M., ref. 185

jako „reading comprehension“ nebo německy „Leseverstehen“. V didaktickém testu státní maturity bývá tento typ úloh označen jako „Čtení a jazyková kompetence“. Tento typ úkolu jsme zvolili především proto, že je u něj stanovená úroveň jazykových kompetencí podle Společného evropského jazykového rámce (B1), a také proto, že na rozdíl od PISA nebo prePIRLS testů zkoumá úroveň porozumění psanému textu v cizím jazyce.

Při sestavování testového materiálu jsme vycházeli především z výzkumu provedeného Polákovou (viz kapitola 3) a jejího přesvědčení, že by se měla zjišťovat skutečná úroveň čtenářské gramotnosti neslyšících, a to pomocí stejných testových nástrojů jako u slyšící populace<sup>187</sup>, a z názoru amerických výzkumných pracovníků, že úroveň vzdělanosti neslyšících by se měla co nejvíce blížit vzdělanosti slyšících, přičemž tyto testové nástroje mohou být použity v jiných (nižších) ročnících než je tomu u slyšící populace.<sup>188</sup>

Námi sestavený testový materiál se tedy skládá z celkem šesti textů (A-F) různé úrovně a žánru (dva texty narativní, dva výkladové, jeden nesouvislý text, jedno přiřazovací cvičení obsahující více nesouvislých textů) a dvaceti sedmi položek, většinou otázek (u všech textů kromě testu B – přiřazovací cvičení). Texty a testové položky jsme se snažili vybírat tak, aby test nebyl příliš dlouhý, aby obsahoval různé textové žánry, především však narativní a výkladové, aby se střídaly různé úrovně a typy otázek a aby byly dostupné verze v obou jazycích. Tento testový materiál jsme vyhotovili ve dvou verzích lišících se použitým jazykem – českým a německým. Jednotlivými texty a položkami se budeme zabývat v následujících kapitolách, obě verze testového materiálu (česká i německá) jsou součástí přílohy (příloha č.1 a 2).

### 5.1.1 Text A

Text A je převzatá část narativního textu s úkoly k této části se vztahujícími z testového materiálu mezinárodní studie prePIRLS, konkrétně z publikace POTUŽNÍKOVÁ, E. *PIRLS 2011. Koncepte mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*, oproti původní verzi je v našem testovém materiálu použito jméno Karel, nikoliv Charlie. K textu A se vztahují položky 1. – 4., z nichž otázky s tvorbou odpovědi 1. a 3. jsou zaměřené na vyhledávání informací, otázka 4. na vyvozování závěrů a otázka 2. s výběrem možností je rovněž zaměřená na vyvozování závěrů. Protože jsme k této úloze nenašli shodný text

---

<sup>187</sup> POLÁKOVÁ, M. Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty). Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

<sup>188</sup> HRUBÝ, J.; NOUZOVÁ, M. Testování vědomostí sluchově postižených žáků v USA. *Speciální pedagogika*, roč. 7, 1997, č. 4, s. 36-43.



v německé verzi prePIRLS, je německá verze textu A překladem české verze autorkou této práce. Jazyková správnost a adekvátnost použitých slov a slovních spojení byla překontrolována a opravena rodilým mluvčím.

### 5.1.2 Text B

Německá verze textu B je plně převzaté cvičení ze zkušebního testového materiálu k jazykové zkoušce Zertifikat Deutsch (úroveň B1), subtestu „Porozumění čtenému“ (Leseverstehen), dostupného v obměnách na internetových stránkách Goethova institutu (<http://www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/ZD.htm>). Jedná se o přiřazování situací, vyjádřených obvykle jednou větou, k inzerátu, který na tuto situaci (potřebu) reaguje, přičemž inzerátů je více než situací, aby byl respondent nucen vybírat z více pravděpodobných možností tu správnou. Zároveň se ve cvičení mohou vyskytnout situace, ke kterým se nehodí žádný z nabízených inzerátů. V takovém případě zapíše respondent do políčka vedle situace, kam jinak zapisuje písmeno vhodného inzerátu, 0. Zajímavé je, že některé inzeráty jsou doplněné obrázky, které mohou na jedné straně porozumění pomoci, na straně druhé ale také respondenty zmást. Protože k tomuto cvičení rovněž neexistuje shodné cvičení v druhém hodnoceném jazyce, v českém jazyce, pokusila se autorka této práce o překlad situací a volný překlad inzerátů do českého jazyka s ohledem na české prostředí a co nejvyšší možnou míru zachování grafické podoby inzerátů, kvality a množství informací v těchto inzerátech uvedených. Text B obsahuje celkem deset položek (5. – 14.).

### 5.1.3 Text C – „Čištění zubů“/ „Zähneputzen“

Text C, stejně jako zbylé texty D-F, je převzatý text z Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti PISA, konkrétně z publikace „Zakroužkuj, vyber, zdůvodni“<sup>189</sup> (texty C, D, F). Jedná se o souvislý výkladový text, článek z jednoho norského časopisu a o vzdělávací situaci. V již zmíněné publikaci („Zakroužkuj, ...“) se uvádí, že se rozsahem i obsahem jedná o poměrně nenáročný text, který by mohl žáky zaujmout proto, že nejdůležitější není délka čištění, a také proto, že problém čištění zubů mnozí řeší. K textu C se vztahují čtyři otázky (15. – 18.), přičemž všechny až na otázku 17. jsou otevřené otázky s výběrem možností. Otázka 17. je otevřená otázka s tvorbou odpovědi. Otázky 15. a 18. Vyžadují vytvoření interpretace, otázky 16. a 17. získání informace. Německá verze textu C je převzatá

---

<sup>189</sup> KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni. Hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0614-7.

z německé verze PISA studie, konkrétně z publikace „PISA 2009 Ergebnisse: Was Schulerinnen und Schuler wissen und konnen, Svazek 1“<sup>190</sup>.

#### 5.1.4 Text D – „O lakomci a zlatu“ / „Der Geizhals und sein Gold“

Text D je text souvislý, narativní, jedná se o bajku, se kterou se dle Kramplové<sup>191</sup> žáci během se své školní docházky setkávají často. K tomuto textu se váží tři otázky (19. – 21.), seřazovací otázka 19. (respondenti mají za úkol očíslovat jednotlivé věty z příběhu od 1 do 4 tak, jak za sebou v příběhu dějově následují) a otázka 21. vyžadují vytvoření interpretace, uzavřená otázka s tvorbou odpovědi 20. vyžaduje získání informace. Německá verze tohoto textu je opět dostupná v publikaci „PISA 2009 Ergebnisse, ...“<sup>192</sup>.

#### 5.1.5 Text E – „Abychom se ve sportovní obuvi cítili dobře“ / „Fühl dich wohl in deinen Turnschuhen“

Text E je text souvislý, výkladový, jedná se o vzdělávací situaci. K textu E se vztahují tři otázky (22. – 24.), z nichž otázky s tvorbou odpovědi 23. a 24. jsou zaměřené na získání informací, otázka s výběrem možností 22. je zaměřena na vytvoření interpretace. Všechny tři otázky jsou zařazeny v úrovni 1. Česká verze textu je převzata z publikace „Netradiční úlohy aneb čtete s porozuměním“<sup>193</sup>, německá verze z publikace „Lesekompetenz. Sammlung aller bei PISA freigegebenen Aufgaben der Haupttests 2000, 2003, 2006 und 2009, ...“<sup>194</sup>

#### 5.1.6 Text F – „Oznámení vyvěšené v supermarketu“ / „Mitteilung im Supermarkt“

Text F je narozdíl od předešlých textů text nesouvislý, strukturovaný, se kterým se žáci podle Kramplové<sup>195</sup> setkávají zřídka, ale porozumění podobným oznámením má podle ní význam pro praktický život. Text je podle stejné autorky pro žáky zajímavý pro svoji grafickou úpravu, ale i svým obsahem, protože mnoho žáků nějakou alergií trpí. K tomuto

---

<sup>190</sup>OECD. PISA. *PISA 2009 Ergebnisse Was Schulerinnen und Schuler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften(Band 1)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2010. ISBN 9783763947362.

<sup>191</sup>KRAMPLOVÁ., ref. 182

<sup>192</sup>OECD. PISA, ref. 190

<sup>193</sup>KRAMPLOVÁ, I. et al. *Netradiční úlohy aneb čtete s porozuměním*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2002. ISBN 80-211-0614-3.

<sup>194</sup>BIFI. *Lesekompetenz. Sammlung aller bei PISA freigegebenen Aufgaben der Haupttests 2000, 2003, 2006 und 2009. Charakteristika, Lösungen und Bewertungsrichtlinien*. [online]. 2010, [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: <http://images.derstandard.at/2010/12/07/pisa-lesen.pdf>

<sup>195</sup>KRAMPLOVÁ, I., ref. 182

poslednímu textu se vztahují tři otázky, otázka s výběrem možností č. 25 zaměřená na vytvoření interpretace, otázka s tvorbou odpovědi 26. zaměřená na získání informace a otázka 27. zaměřená na posouzení textu. Česká verze textu je převzata z publikace „Zakroužkuj,..“<sup>196</sup>, německá verze z internetových stránek rakouského deníku.<sup>197</sup>

## 5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 132 žáků, z toho 50 slyšících žáků běžné střední odborné školy, kteří vyplňovali testový materiál v německém jazyce, a 82 žáků středních škol pro sluchově postižené, kteří vyplňovali test v českém jazyce. Z těchto 82 žáků bylo 48 neslyšících, 20 nedoslýchavých, 13 slyšících a 1 žák postlingválně neslyšící.

Pro účely této práce bylo vybráno 110 vyplněných testových materiálů, z čehož 50 bylo vyplněných v německém jazyce slyšícími žáky, 40 v českém jazyce neslyšícími žáky a 20 vyplněných také v českém jazyce nedoslýchavými žáky. Ze 40 neslyšících žáků navštěvovalo 19 střední odborné učiliště a 21 střední odbornou školu, z 20 nedoslýchavých žáků navštěvovalo 14 střední odbornou školu a 6 střední odborné učiliště. Vzhledem k záměru práce byly z průzkumu vyřazeny vyplněné testy 12 slyšících žáků, 3 žáků neslyšících, kteří nepochopili zadání úkolu B, a tudíž by vyhodnocení testu nebylo objektivní, dále 3 žáků praktické školy a 2 žáků odborného učiliště z důvodu předpokládaného snížení rozumových schopností, které by ovlivnily výsledek testu, 1 žák z Běloruska a 1 postlingválně neslyšícího žáka.

Slyšící žáci navštěvovali ve většině případů 3. a 4. ročník střední školy. Z 3. ročníku se šetření zúčastnilo 20 žáků (40 %), ze 4. ročníku 17 žáků (34 %), z 2. ročníku 9 žáků (18 %) a z 1. ročníku 4 žáci (8 %). Neslyšící a nedoslýchaví žáci, kteří se šetření zúčastnili, byli rovněž z různých ročníků, také z nástavbového studia. Protože se domníváme, že u neslyšících a nedoslýchavých žáků nehraje ročník střední školy takovou roli z hlediska nabývání jazykových kompetencí v českém jazyce jako u slyšících žáků v německém jazyce, u neslyšících a nedoslýchavých žáků navíc není neobvyklé, že navštěvují v průběhu svého života více středních škol po sobě, neuvádíme na tomto místě přesné počty žáků jednotlivých ročníků.

---

<sup>196</sup> KRAMPLOVÁ, i., ref. 182

<sup>197</sup> OE24. Fragen aus dem PISA-Test 2009. Wir haben die Beispielfragen zum Thema Lesen und Verständnis. Oe24.at [online]. 2010 [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: <http://www.oe24.at/oesterreich/politik/Fragen-aus-dem-PISA-Test-2009/11854272>

Věk žáků se pohyboval v rozmezí 15 let a 5 měsíců po 25 let a 5 měsíců. Průměrný věk žáků, jejichž vyplněný testový materiál byl zařazen do vyhodnocování, byl 18 let a 7 měsíců, z toho byl průměrný věk neslyšících žáků 18 let a 9 měsíců a slyšících 18 let a 3 měsíce.

Celkově převažovalo ženské pohlaví nad mužským - 63 % dívek, 47 % chlapců. U jednotlivých skupin vypadala situace takto: 60 % neslyšících dívek a 40 % neslyšících chlapců, 67 % neslyšících dívek navštěvujících maturitní obory a 33 % chlapců navštěvujících maturitní obory, 53 % neslyšících dívek navštěvujících nematuritní obory a 47 % neslyšících chlapců navštěvujících nematuritní obory, 25 % nedoslýchavých dívek a 75 % nedoslýchavých chlapců, 80 % slyšících dívek a 20 % slyšících chlapců.

Převážná většina rodičů neslyšících žáků byla slyšících (85 %), rovněž většina rodičů nedoslýchavých žáků byla slyšících (80 %), 20 % nedoslýchavých žáků mělo slyšícího jednoho z rodičů a druhého neslyšícího.

### **5.3 Průběh šetření**

Průzkum čtení s porozuměním u žáků středních škol byl realizován od listopadu 2011 do ledna 2012 na čtyřech středních školách pro žáky se sluchovým postižením a na dvou běžných středních odborných školách. Žákům byl nejprve sdělen cíl šetření, následovala charakteristika testového materiálu včetně návodu na jeho vyplňování s tím, že výsledky testu jsou anonymní, budou použity pouze pro potřebu diplomové práce, a sice slyšícím žákům v českém jazyce, neslyšícím v českém jazyce a ve znakovém jazyce. Žáci mohli v průběhu testování klást otázky týkající se formálního vyplnění testového materiálu. Ve třech školách zadávala test sama autorka práce, v jedné ze škol zadávala autorka test za pomoci ředitele školy, který tlumočil sdělení autorky práce do znakového jazyka, a neslyšící vychovatelky, která v průběhu šetření pomáhala v případě nutnosti s vysvětlením dotazů neslyšících žáků.

Slyšící žáci středních odborných škol vyplňovali testový materiál v dopoledních hodinách místo hodiny německého jazyka, čas testování byl omezen vyučovací hodinou (45 min). Žáci ale neměli problém s tím, vejít se do tohoto časového limitu. Žáci středních pro žáky se sluchovým postižením vyplňovali testový materiál v odpoledních až večerních hodinách, většinou v prostorách internátního zařízení školy, v rozmezí 16.00-20.00 hod, přičemž jim vyplnění testového materiálu včetně doplňujícího dotazníku (součást přílohy č. 1) trvalo 35 – 75 min.

## 6 Interpretace získaných dat

Získaná data budeme interpretovat v rámci jednotlivých textů a položek k těmto textům se vážícím. Vždy uvedeme zhodnocení celkové úspěšnosti jednotlivých skupin žáků – neslyšících, nedoslýchavých, neslyšících žáků nematuritních oborů a neslyšících žáků maturitních oborů v daném textu pomocí sloupcového grafu, u jednotlivých položek uvedeme procentuální zastoupení odpovědí, které jsme rozdělili do tří skupin na a) správné odpovědi, b) nesprávné odpovědi a c) žádné odpovědi. Jedná-li se o otázku s výběrem odpovědi ze čtyř možností nebo otázku vyžadující uvedení v odpovědi více než jednoho fakta, uvádíme pro zajímavost procentuální zastoupení jednotlivých nesprávných odpovědí (z celkového počtu nesprávných odpovědí), popř. procentuální zastoupení počtu správně uvedených fakt nevyhovujících úplné odpovědi.

Procentuální zastoupení odpovědí žáků u položek s výběrem odpovědi nebo u položek vyžadující jako správnou odpověď souhrn několika faktů, jsme znázornili do tabulek, procentuální zastoupení odpovědí vyžadující tvorbu vlastní odpovědi jsme znázornili pomocí výsečových grafů.

### 6.1 Text A

Text A patřil spolu s textem B k těm snadnějším, hodnoceno dle množství správných odpovědí na otázky vztahujících se k této části testu a dle průměrné procentuální úspěšnosti žáků v práci s tímto textem. Otázky vztahující se k textu A byly správně zodpovězeny z 38 % slyšícími žáky, z 66 % žáky nedoslýchavými a z 50 % žáky neslyšícími. Průměrná procentuální úspěšnost slyšících žáků v této části testu byla 38 %, nedoslýchavých žáků 67 % a neslyšících žáků 49 %, přičemž se zde liší průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků navštěvujících maturitní (58 %) nematuritní (40%) obory.

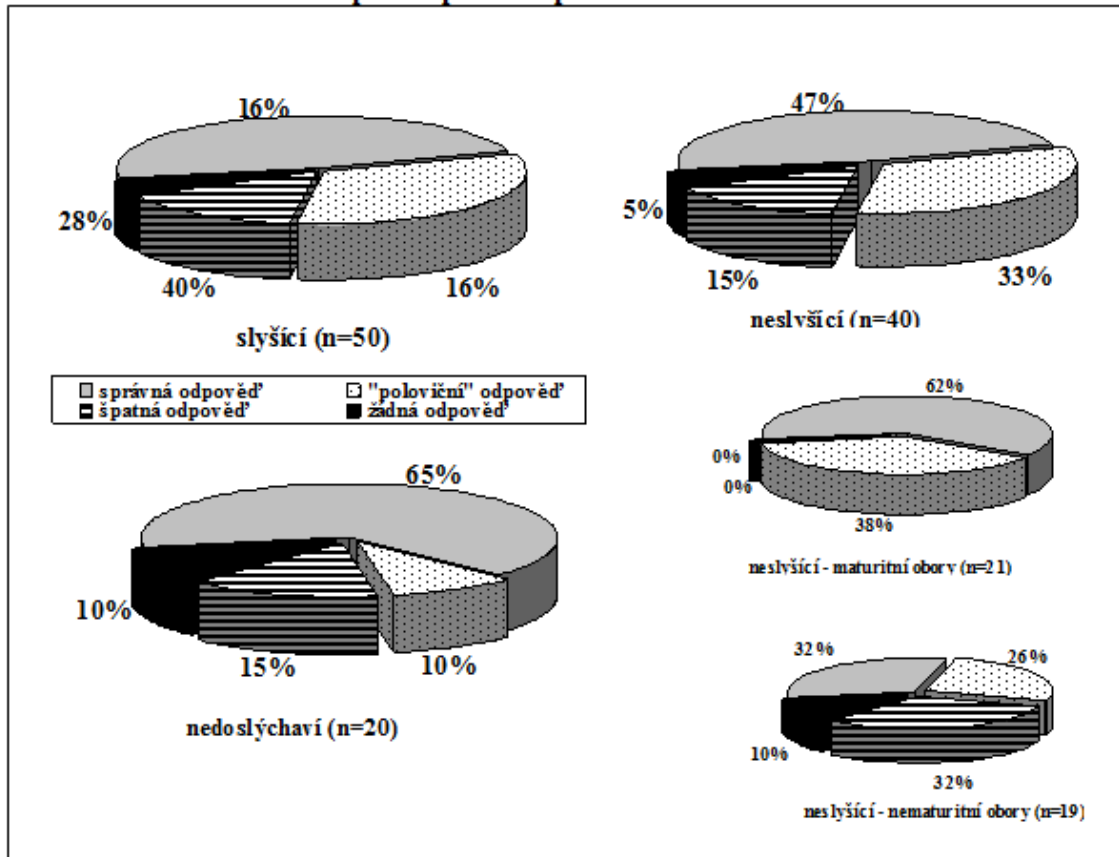
#### 6.1.1 Položka č. 1

Položka č. 1: *Napiš dvě věci, které Karel udělal při fotbalovém zápasu* je typ otázky vyžadující tvorbu vlastní odpovědi. Dle našeho názoru je tato formulace otázky poněkud nešťastná a kostrbatá, především výrazy „věci“ a „udělal“, i když by se tato otázka asi lépe nedala zformulovat tak, aby to desetiletí žáci, pro které je tento text primárně určen, otázce rozuměli. Tato otázka zjišťuje, zda žák rozumí časovým výrazům („při“) a jak dokáže spojit

informace vztahující se ke stejnému časovému úseku, činnosti, v našem případě při k hraní fotbalu.

Protože správná odpověď obsahuje dvě fakta („pletly se mu nohy“ a „dal gól do vlastní branky“), rozdělili jsme odpovědi žáků kromě tradičních skupin správná odpověď, špatná odpověď a žádná odpověď ještě na skupinu „poloviční“ odpověď, kdy žák v odpovědi uvedl pouze jedno ze dvou fakt, jednu ze dvou věcí. Tato skutečnost se objevila u všech tří sledovaných skupin a také jak u neslyšících žáků navštěvujících maturitní, tak nematuritní obory. Nejvíce správných odpovědí jsme zaznamenali u žáků nedoslýchavých, na druhém místě se v úspěšnosti umístili neslyšící žáci a nejméně úspěšní byli slyšící žáci (graf 1).

**Graf 1: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 1**



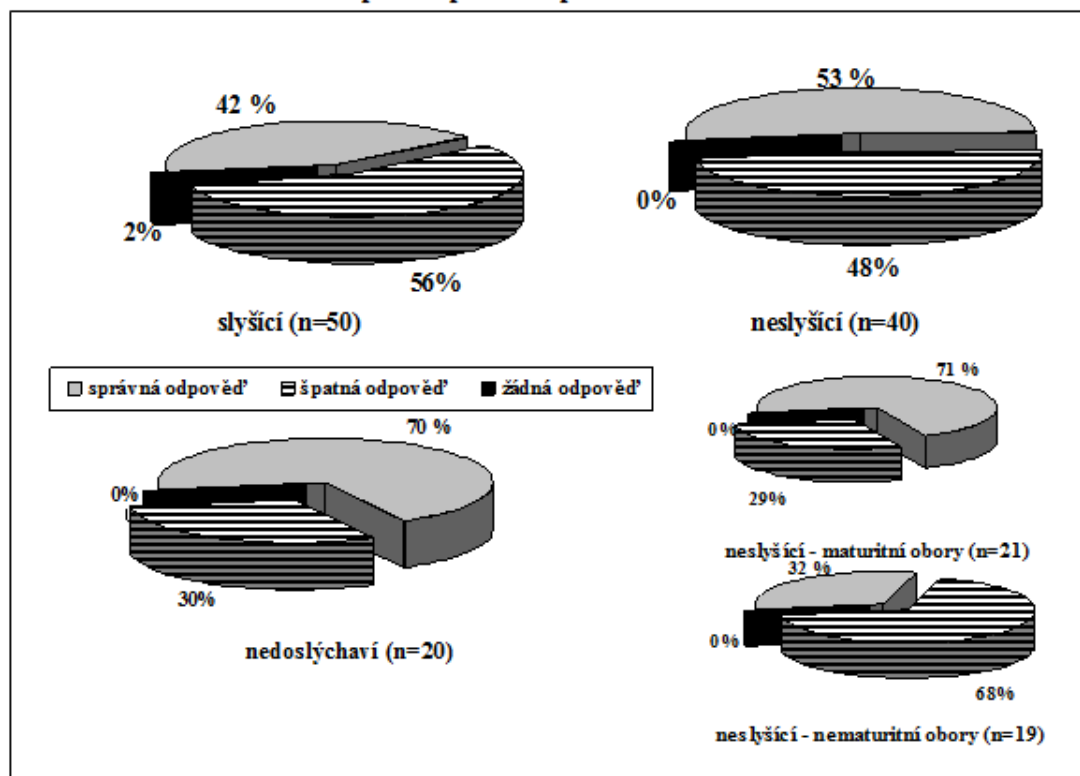
### 6.1.2 Položka č. 2

Položka č. 2: *V příběhu se říká, že se Karel „přišoural domů“.* Co tato slova vypovídají o tom, jak se Karel cítil? je otázkou s výběrem odpovědi ze čtyř možností (A-D),

kdy odpověď není v textu explicitně vyjádřena. Žáci tedy museli znát význam slova „šourat se“, „přišourat se“ nebo mohli správnou odpověď odvodit z kontextu – Karlovi nešel fotbal, a tudíž byl smutný – nebo si prostě jen správně „tipli“. Předpokládáme, že slyšící žáci slovo „latschen“ v naprosté většině případů neznají, protože nemají šanci s ním přijít do styku. Správnou odpověď tedy mohli odvodit jen z kontextu a znalosti významu ostatních slov ve větě a slovtvorby – znají spojení „nach Hause“ a ze znalosti stavby slov by mohli odvodit, že sloveso ve spojení s předložkou „an“ (např. ankommen) vyjadřuje u sloves pohybu dokončení pohybu (někam dorazit, dojet).

Při řešení této testové položky byli opět neúspěšnější nedoslýchaví žáci, následovali žáci neslyšící a nejméně úspěšnými řešiteli byli slyšící žáci. (graf 2).

**Graf 2: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 2**



Pokud žáci volili jinou odpověď, než je správná B, volili nejčastěji odpověď D - *Chtěl zahradničit*) a využili tak pravděpodobně strategie vizuálního srovnávání (*zahradničit* – *zahrada/ gärtnern* – *Garten*) a (nebo) také těsné blízkosti slovního spojení „šel pracovat na zahradu“ / „ging in den Garten arbeiten“ s větou v otázce, která tomuto výroku předchází

jak místně, tak časově („Karel se přišoural domů a šel pracovat na zahradu“). Další častá špatná odpověď byla C - *Byl nervózní*, což sice neodpovídá významu slova „přišourat se“, ale může to eventuelně vystihovat rozpoložení neúspěšného hráče. Odpověď A - *Chtělo se mu tančit* nemá žádnou souvislost děním v textu, přesto ji volilo určité malé procento žáků všech námi zkoumaných skupin. Procentuální zastoupení nesprávných odpovědí znázorňuje níže tabulka 1.

**Tabulka 1: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 2**

	A	C	D
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	7 %	22 %	71 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	5 %	53 %	42 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	17 %	17 %	66 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	0 %	33 %	67 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	8 %	61 %	31 %

### 6.1.3 Položka č. 3

Položka č. 3: *Jaké měla Jana plány na léto?* je otázkou s tvorbou vlastní odpovědi, přičemž odpověď je v textu explicitně vyjádřena, navíc přímou řečí („Co plánuješ na léto? Jana odpověděla: Hodně zpívám, náš sbor se připravuje na velký koncert“). Také slova v otázce korespondují se slovy v textu („Jaké měla Jana plány na léto,“ – „Co plánuješ na léto?“ / „Was hatte Jana im Sommer vor?“ – „Was hast du im Sommer vor?“). Jedná se o pouhé vyhledání informace v textu, kde však může být překážkou nedostatečná znalost morfologie, tedy především časování slovesa „mít“/ „haben“.

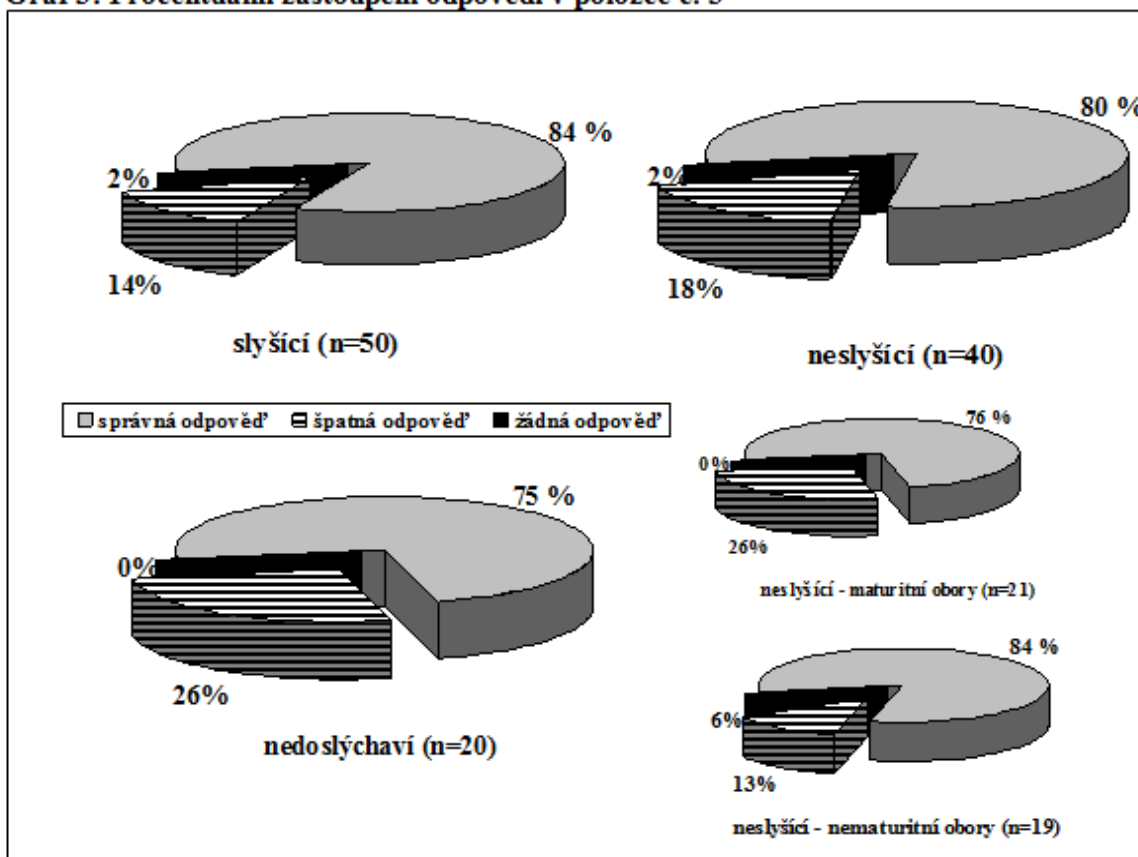
Při řešení této otázky byli naopak neúspěšnější slyšící žáci, následovali žáci neslyšící, přičemž tentokrát o něco lepších výsledků dosáhli neslyšící žáci z nematuritních oborů než neslyšící žáci z oborů maturitních, a nejméně úspěšnými řešiteli byli tentokrát žáci nedoslýchaví (graf 3).

Za správnou byla považována odpověď, která obsahovala informace o tom, že Jana bude zpívat nebo že se bude připravovat na koncert. Naprostá většina žáků pochopila význam otázky, a tak jejich odpovědi obsahovaly slova jako „koncert“ nebo „zpívám“. Za správné jsme však nepovažovali odpovědi typu „velký koncert“/ „ein großes Konzert“, příp. „zpívá na koncertě“/„sie singt im Konzert“, kterých nebylo málo, protože z textu není známo, zda se



koncert, na který se Jana se svým sborem připravuje, bude konat také v létě nebo později. Důležité tedy pro nás bylo spojení „připravovat se na koncert“.

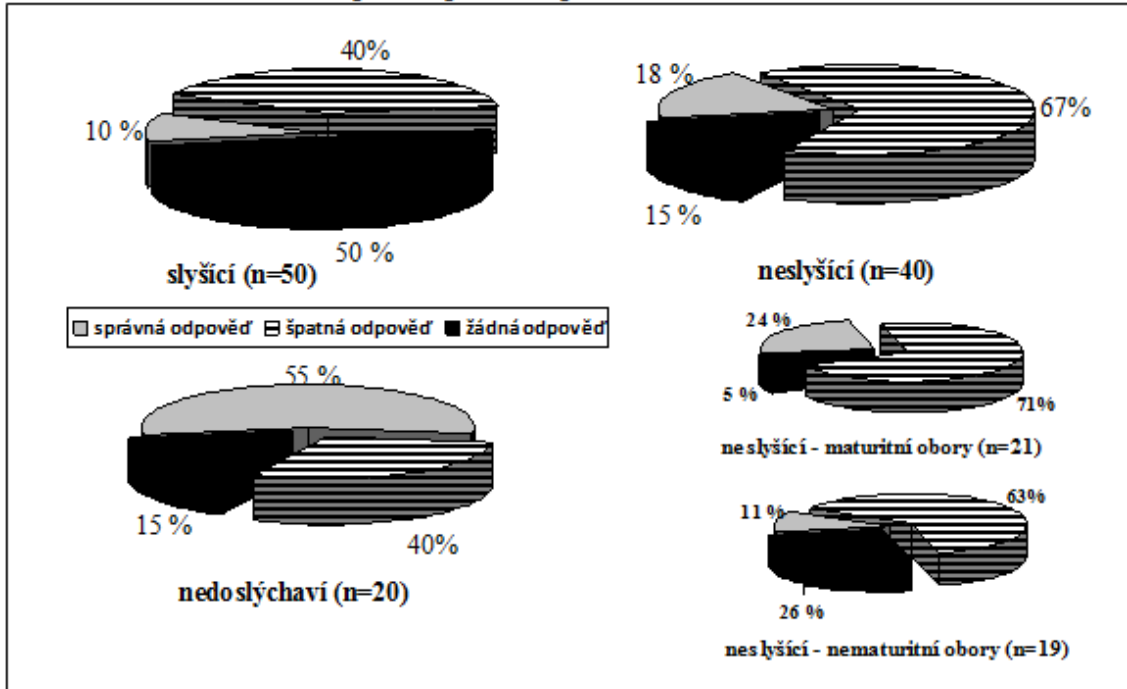
**Graf 3: Procentuální zastoupení odpovědi v položce č. 3**



#### 6.1.4 Položka č. 4

Položka č. 4: *Jak se Karel díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?* je opět otázkou s tvorbou vlastní odpovědi. I když je odpověď v textu explicitně vyjádřena („Trávit léto kopáním v hlíně se mu najednou zdálo hloupé.“), byli žáci při zodpovídání této otázky nuceni propojit více informací z textu, aby dospěli ke správné odpovědi („Zdálo se mu to hloupé.“), což jim zřejmě činilo potíže. Na tuto otázku odpovědělo správně pouze 10 % slyšících žáků, 18 % neslyšících žáků, přičemž byli úspěšnější žáci maturitních oborů, a 55 % nedoslyšavých žáků (graf 4).

Graf 4: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 4



Všichni žáci, kteří na tuto otázku odpověděli špatně, pochopili, že se otázka váže k druhému odstavci textu, a jejich odpovědi se týkali Karlova rozhovoru s Janou, jako například tato odpověď: „Karel rozhovoru s Janou“. Při hledání odpovědi na tuto otázku mohli žáci vycházet z těchto slov: „Karel“, „dívat se“, „zahradničení“, „rozhovor“ a „Jana“. Příklady konkrétních odpovědí neslyšících a slyšících žáků uvádíme v příloze 4. Informace týkající se zpívání, které přišlo Karlovi zábavné, což už souvisí s tím, že naproti tomu zahradničení zábavné není. Protože však z těchto odpovědí není jasné, že se zahradničení zdálo Karlovi hloupé, nemohli jsme je uznat za správné:

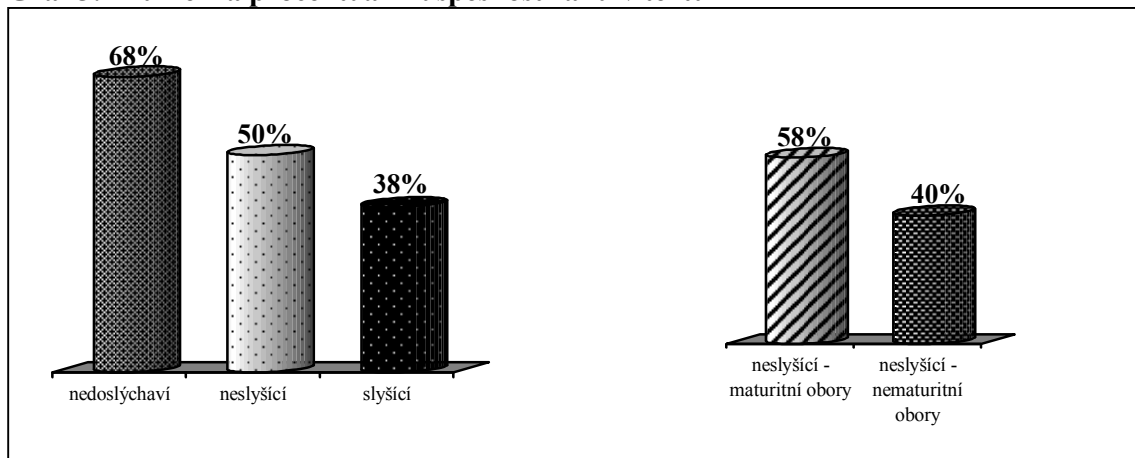
Celkově byli v textu A neúspěšnější žáci nedoslýchaví, následovali žáci neslyšící a nejméně úspěšní byli slyšící žáci. Lepších výsledků dosáhli neslyšící žáci maturitních oborů než žáci nematuritních oborů (graf 5).

## 6.2 Text B

Text B by měl svým stylem nejvíce odpovídat potřebám nerodilých mluvčích daného jazyka, protože je speciálně vyvinutý pro zjišťování dovednosti číst s porozuměním v německém, tedy pro české žáky cizím, jazyce. Otázky vztahující se k textu B (5.-14.) byly

správně zodpovězeny z 48% slyšícími žáky, z 67 % žáky nedoslýchavými a z 55 % žáky neslyšícími.

**Graf 5: Průměrná procentuální úspěšnost žáků v textu A**



#### 6.2.1 Položka č. 5

K položce (situaci) č. 5 *Našli jste černou kočku a hledáte jejího majitele* se tematicky hodily tři inzeráty týkající se domácích zvířat – koček a psů: B, D a K. Jak ukazují výsledky v tabulce 2, bylo řešení této položky pro žáky spíše jednoduché, všechny skupiny vykazují 66ti a více procentní úspěšnost žáků a všichni žáci tuto položku řešili. Nejlepší v řešení této položky byli nedoslýchaví žáci, z nichž všichni dospěli ke správnému řešení, druzí nejlepší byli žáci neslyšící a nejméně úspěšní byli slyšící žáci. Pokud žáci položku řešili špatně, volili nejčastěji odpověď B, kde jsou na obrázku štěňata a inzerát obsahuje slova „zvířata“ a „psů, nebo K, který obsahuje kromě slova „psa“ také slovo „kočku“.

**Tabulka 2: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 5**

	√	X	θ	0	B	C	K
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	66 %	34 %	0 %	21 %	24 %	11 %	24 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	90%	10 %	0 %	50 %	25 %	0 %	25 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0%
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	91 %	9 %	0 %	0 %	50 %	0 %	50%
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	90 %	10 %	0 %	100 %	0 %	0 %	0%

### 6.2.1 Položka č. 6

K položce (situaci) č. 6 *Přišla k vám návštěva, nemáte ale čas něco uvařit. Proto byste si chtěli nechat domů dovézt nějaké teplé jídlo* se tematicky hodí dokonce šest inzerátů, i když inzerát F vzdáleněji. Inzerát F vůbec nenabízí žádné jídlo, ale je zato svým obrázkem talíře a příborů tématu „jídlo“ velmi blízký. Je tedy možné, že slyšící žáci, kteří volili tuto možnost jako druhou nejčastější, se řídili při svém výběru především obrázkem. Inzeráty A, C a H mají společné to, že inzerují nějaké místo, kde se dá objednat jídlo a najíst se (restaurace), nic se v nich však nepíše o dovezení jídla domů, což je požadavek situace 6. Možnost A jako druhou nejčastější možnost volili jak žáci nedoslýchaví, tak žáci neslyšící, především neslyšící žáci nematuritních oborů. I v tomto případě se žáci při výběru odpovědi mohli řídit obrázkem, na kterém je jídlo sushi, a také nápisem „restaurace“/ „Restaurant“, které se v inzerátu C sice také vyskytuje, ale není v hlavním nadpisu. Je tedy možné, že žáci slovo z hlavního nadpisu inzerátu C „hostinec“/ „Landhaus“ neznají, tudíž možnost C volilo pouze malé procento neslyšících žáků. Větší procento žáků volilo možnost L, která svou nabídkou odpovídá požadované dodávkové službě, a však se v tomto případě nejedná o požadované teplé jídlo, nýbrž o studenou kuchyni, kterou reprezentuje obrázek inzerátu. Jen malé procento neslyšících žáků rozhodlo, že se k situaci 6 nehodí žádný z inzerátů. Jak ukazují výsledky v tabulce, nebylo řešení této položky pro žáky tak jednoduché jako u položky předchozí, což dokazuje i větší variabilita nesprávných odpovědí a neoznačení žádné možnosti. Nejlepší v řešení této položky byli nedoslýchaví žáci, pak žáci neslyšící a nejméně úspěšní byli slyšící žáci, přičemž rozdíly v průměrné procentuální úspěšnosti mezi těmito skupinami nejsou výrazné. Z neslyšících žáků byli úspěšnější žáci maturitních oborů.

Tabulka 3: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 6

	√	X	θ	0	A	C	F	H	L
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	52 %	40 %	8 %	0 %	15 %	0 %	35%	10 %	25 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	65%	30 %	5 %	17 %	42 %	8 %	0 %	8 %	25 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	75 %	25 %	0 %	0 %	60 %	0 %	0%	20 %	20 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	76 %	24 %	0 %	20 %	0 %	20 %	0%	20 %	40 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	53 %	37 %	10 %	14 %	72 %	0 %	0%	0 %	14 %

Možnost A jako druhou nejčastější možnost volili jak žáci nedoslýchaví, tak žáci neslyšící, především neslyšící žáci nematuritních oborů.

### 6.2.3 Položka č. 7

K položce č.7 *Rádi byste šli večer na diskotéku* se nehodil žádný z nabízených inzerátů a žáci tedy měli do pole za touto větou napsat 0. Přesto bylo nejvíce odpovědí nesprávných, pouze u nedoslýchavých žáků převažovaly odpovědi správné (tabulka 4). Při řešení této položky byli nejméně úspěšní nedoslýchaví žáci, druzí nejlepší byli tentokrát žáci slyšící, kteří dosáhli v průměru téměř dvojnásobné úspěšnosti než žáci neslyšící. Neslyšící žáci maturitních oborů byli s přehledem procentuálně úspěšnější než žáci nematuritních oborů.

Jak můžeme s tabulky vyčíst, největší procento žáků označilo za správnou odpověď G – inzerát s obrázkem hudebníků, který má s danou situací nejvíce společného, protože znázorňuje hudbu, i když oblečení hudebníků ani jejich nástroje neodpovídají diskotékovému stylu. Můžeme se proto domnívat, že žáci nepochopili zcela zadání a snažili se za každou cenu přiřadit k situaci některý z nabízených inzerátů. Protože výskyt dalších odpovědí, které s danou situací vůbec nesouvisejí, je velice variabilní, můžeme z toho usuzovat, že určité procento žáků nezná slovo „diskotéka“.

Tabulka 4: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 7

	√	X	θ	C	E	G	I	J	K	A	F
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	40 %	52 %	8 %	8 %	27 %	50%	11 %	4 %	0 %	0 %	0 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	23%	70 %	7%	0 %	11 %	64%	0 %	0 %	4 %	14 %	7 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	45 %	30 %	25 %	17 %	17 %	49 %	0 %	0 %	0 %	0 %	17 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n = 21)</b>	38 %	52 %	10 %	0 %	18 %	64 %	0 %	0 %	0 %	18 %	0 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	5 %	90 %	5 %	0 %	6 %	64 %	0 %	0 %	6 %	12 %	12 %

### 6.2.4 Položka č. 8

K položce č. 8 *Jedete na dovolenou, ale nemůžete s sebou vzít Vašeho psa* se hodí inzerát K, který obsahuje jak slovo „dovolená“, tak slovní spojení „Vašeho psa“, což by

žákům mohlo významně pomoci při hledání vhodného inzerátu. Inzerát K má však velkou konkurenci v inzerátu B, který obsahuje obrázek psů a může tak zmást žáky, kteří nečtou situace a inzeráty podrobně, nerozumí jim nebo si neuvědomí, že inzerátů je více než situací, tudíž musí položky řešit pečlivěji. Při řešení této položky byli nejméně úspěšní, i když o nepatrný rozdíl, žáci nedoslýchaví, na druhém místě žáci slyšící a nejméně úspěšní, i když o nepatrný rozdíl, žáci neslyšící. O poměrně velký rozdíl byli úspěšnější neslyšící žáci maturitních oborů, neslyšící žáci nematuritních oborů se z velké většiny nechali zmást obrázkem v inzerátu B a volili tuto možnost ve více případech než možnost K (9 : 7) (tabulka 5). Další nesprávně zvolené varianty jsou nesmyslné, až na inzerát D, ve kterém je alespoň řeč o zvířeti – kočce.

**Tabulka 5 : Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 8**

	√	x	θ	B	C	D	H	0
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	62 %	36 %	2 %	94 %	6 %	0 %	0 %	0 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	50 %	50 %	0 %	75 %	5 %	5 %	15 %	0 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	70 %	20 %	10 %	75 %	0 %	0 %	0 %	25 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	62 %	38 %	0 %	75 %	0 %	0 %	25 %	0 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	37 %	63 %	0 %	76 %	8 %	8 %	8 %	0 %

#### 6.2.5 Položka č. 9

K Položce č. 9 *Organizujete párty pro 50 lidí a potřebujete k tomu nádobí a nábytek* se hodí inzerát F, který nejen že obsahuje obrázek talíře a příborů, ale i v textu slova „nábytek“ a „nádobí“. Při řešení této položky byli žáci poměrně úspěšní, úspěšnost se pohybovala mezi 52 – 85 %. Nejúspěšněji řešili tuto položku žáci nedoslýchaví, o něco hůře na tom byli žáci neslyšící a 52% úspěšnosti dosáhli slyšící žáci (tabulka 6). Když bychom měli srovnat neslyšící žáky maturitních a nematuritních oborů, můžeme opět konstatovat, že žáci maturitních oborů byli úspěšnější. Za nesprávné odpovědi žáci nejčastěji označovali inzeráty C, L a E, z čehož se C a L týkají jídla, takže jsou inzerátu F na rozdíl od E alespoň trochu tematicky blízké.

## 6.2.6 Položka č. 10

K položce č. 10 *Máte objednat chlebičky pro firemní oslavu* se hodí inzerát L, který opět obsahuje obrázek toho, co nabízí – obložené pečivo. I přes tuto skutečnost nebyli žáci při řešení této položky nijak zvláště úspěšní, poměrně často nepřiradili k situaci žádný vhodný inzerát (tabulka 7). Všechny tři sledované skupiny jsou na tom, co se týká úspěšnosti velice podobně, nejúspěšnější při řešení této položky byli žáci nedoslýchaví, dále žáci slyšící a nejméně úspěšní byli neslyšící žáci, a sice neslyšící žáci nematuritních oborů. Z inzerátů, které žáci nesprávně vybrali, jsou možnosti I, D, E, K nesmyslné, ostatní nesprávně zvolené možnosti se alespoň týkají jídla. Žáci si zřejmě nespojili pojmy „chlebičky“ a „obložené housky“/ „Brötchen“ a „belegte Brötchen“, také je mohl zmást obrázek, který může připomínat spíše hamburger než klasické obložené chlebičky.

**Tabulka 6: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 9**

	√	X	θ	0	A	C	H	L	D	E	J	G	K
Slyšící (nj, n = 50)	52 %	42 %	6 %	13 %	0 %	19 %	5 %	24 %	5 %	24 %	0 %	5 %	5 %
Neslyšící (čj, n = 40)	77 %	20 %	3 %	0 %	13 %	0 %	0 %	50 %	0 %	13 %	13 %	0 %	13 %
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	85 %	5 %	10 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n = 21)	86 %	14 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	34 %	0 %	34 %	32 %	0 %	0 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	68 %	27 %	5 %	0 %	20 %	0 %	0 %	60 %	0 %	0 %	0 %	0 %	20 %

**Tabulka 7: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 10**

	√	X	θ	0	A	C	F	H	I	D	E	K	J
Slyšící (nj, n = 50)	58 %	28 %	14 %	44 %	14 %	0 %	7 %	7 %	14 %	14 %	0 %	0 %	0 %
Neslyšící (čj, n = 40)	50 %	45 %	5 %	33 %	0 %	22 %	11 %	6 %	0 %	0 %	11 %	6 %	11 %
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	65 %	5 %	30 %	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n = 21)	52 %	48 %	0 %	50 %	0 %	10 %	20 %	10 %	0 %	0 %	10 %	0 %	0 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	47 %	42 %	11 %	13 %	0 %	37 %	0 %	0 %	0 %	0 %	13 %	13 %	24 %

## 6.2.6 Položka č. 11

K položce č. 11 *Váš přítel má rád ptáky. Chtěli byste mu darovat knihu o různých druzích ptáků* se hodí inzerát E, jehož hlavní konkurencí je inzerát I, který je tematicky velmi podobný, ale zde se nejedná o knihu. V inzerátu E je slovo „knihy“ přímo napsané,

nevyskytuje se ale, stejně jako slovo „pták“, v hlavním ani zvýrazněném nadpise. Slovo „pták“ je zde navíc pouze v češtině ve vyskloňované podobě a v němčině ve složenině. A tudíž je obtížněji identifikovatelné. Žáci dosáhli při řešení této položky 50 a méně procent úspěšnosti. Nejlépe si vedli žáci nedoslýchaví, pak žáci neslyšící a nejméně se dařilo žákům slyšícím, přičemž žáci maturitních oborů byli jako obvykle úspěšnější (tabulka 8). V inzerátu I, který žáci často vybírali jako vhodný k situaci v položce č. 11, se slovo „pták“ sice vyskytuje také pouze ve vyskloňované podobě, ale v hlavním, tučně zvýrazněném nadpise. Možná právě proto byl inzerát I zvolen neslyšícími a slyšícími žáky častěji než inzerát E, u neslyšících žáků nematuritních oborů volila možnost I dokonce převážná většina (16 žáků z 19). Ostatní nesprávně zvolené možnosti jsou opět nesmyslné, jen B a K mají alespoň společné téma – zvířata.

**Tabulka 8: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 11**

	√	X	θ	0	A	C	F	J	B	I	K
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	28 %	64 %	8 %	16 %	3 %	0 %	3%	6 %	6 %	66%	0%
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	35%	65 %	0 %	0 %	0 %	8 %	4 %	0%	0%	84%	4%
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	50 %	40 %	10%	12 %	0 %	0 %	4%	0 %	0 %	88%	0%
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	52 %	48 %	0 %	0 %	0 %	0 %	10%	0 %	0 %	90%	0%
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	16 %	84 %	0 %	13 %	0 %	0 %	0%	0 %	0 %	81%	6%

### 6.2.7 Položka č. 12

K položce č. 12 *Rádi byste o víkendu jedli v nějaké italské restauraci* se hodí inzerát H, který volila jako správnou možnost převážná většina žáků (tabulka 9). Nejvíce správných odpovědí se vyskytlo mezi žáky nedoslýchavými, počet neslyšících a slyšících žáků, kteří dospěli ke správnému řešení, se příliš neliší, o něco málo úspěšnější však byli žáci neslyšící. Jako druhou nejčastější možnost volili neslyšící a slyšící žáci inzerát J, který se také týká italské kuchyně, nejedná se však o restauraci, jak stálo v požadavku, nýbrž o bufet. Žáci se při výběru této možnosti řídili zřejmě převážně obrázkem kuchaře doplňujícím text inzerátu. Pokud vybrali nesprávnou odpověď žáci nedoslýchaví, jednalo se výhradně o inzerát C



týkající se restaurace s venkovním posezením, neslyšící a slyšící žáci tuto možnost naopak nezvolili ani v jednom z případů. Slyšící žáci pak volili také jako jednu z možností inzerát F nabízející vypůjčení nádobí a nábytku, zřejmě opět kvůli obrázku talíře s příbory, a neslyšící žáci volili jako další možnost kromě inzerátu H a J inzerát A, neslyšící žáci nematuritních ročníků ho volili dokonce častěji než inzerát J, který inzeruje rovněž restauraci, ale již z obrázku sushi a hůlek se dá tušit, že se nebude jednat o italskou restauraci, navíc se restaurace jmenuje Tokyo.

**Tabulka 9: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 12**

	√	X	θ	J	A	C	F
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	74 %	22 %	4 %	82 %	0 %	0 %	18 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	78 %	22 %	0 %	56 %	44 %	0 %	0 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	90 %	5 %	5 %	0 %	0 %	100 %	0 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	81 %	19 %	0 %	75 %	25 %	0 %	0 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	74 %	26 %	0 %	40 %	60 %	0 %	0 %

#### 6.2.8 Položka č. 13

K položce č. 13 *Máte zajistit hudbu na oslavě podniku* se nehodí žádných z nabízených inzerátů, žáci tedy měli do pole za situací zapsat 0. Úspěšnost žáků se pohybuje od 14 % do 25 %, přičemž největší úspěšnost byla zaznamenána u žáků nedoslýchavých, pak u neslyšících a nejméně se dařilo žáků slyšícím (tabulka 10). Jelikož je úspěšnost žáků v řešení této položky nízká, domníváme se, že si žáci neuvědomili možnost napsání 0 v případě, že se k situaci žádný inzerát nebude hodit. Všechny sledované skupiny žáků označili nejčastěji jako správnou odpověď inzerát G, který se tematicky týká hudby, dokonce obsahuje i obrázek s hudebníky. Žáci tedy museli rozumět slovu „hudba“. Možnost G volili žáci dvakrát až třikrát častěji než možnost 0. Ostatní zvolené možnosti jsou nesmyslné, jen inzerát E alespoň obsahuje slovo „CD“, které mohlo být žáky asociováno s hudbou. Tato možnost byla volena na druhá až třetí nejčastější.

## 6.2.9 Položka č. 14

K položce č. 14 *Protože je pěkné počasí, hledáte nějaké místo, kde byste mohli jíst venku* se hodí inzerát C, který zve do restaurace s venkovním posezením. Možnosti G, B, I, E jsou nesmyslné. Zde mohl žáky zmást velký nadpis neobsahující frekventované slovo restaurace/ „Restaurant“, nýbrž slovo „hostinec“ / „Landhaus“. Nejvíce správných odpovědí jsme zaznamenali u neslyšících žáků, těsně za nimi jsou žáci nedoslýchaví a nejnižší úspěšnosti dosáhli v této položce žáci slyšící. U neslyšících žáků je opět viditelný rozdíl mezi maturitními a nematuritními obory ve prospěch maturitních oborů (tabulka 11). Z ostatních možností volili žáci inzeráty nabízející jídlo (A, H, L, ), popř. inzerát F, který svým obrázkem jídlo asociuje, ostatní možnosti jsou nesmyslné.

**Tabulka 10 : Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 13**

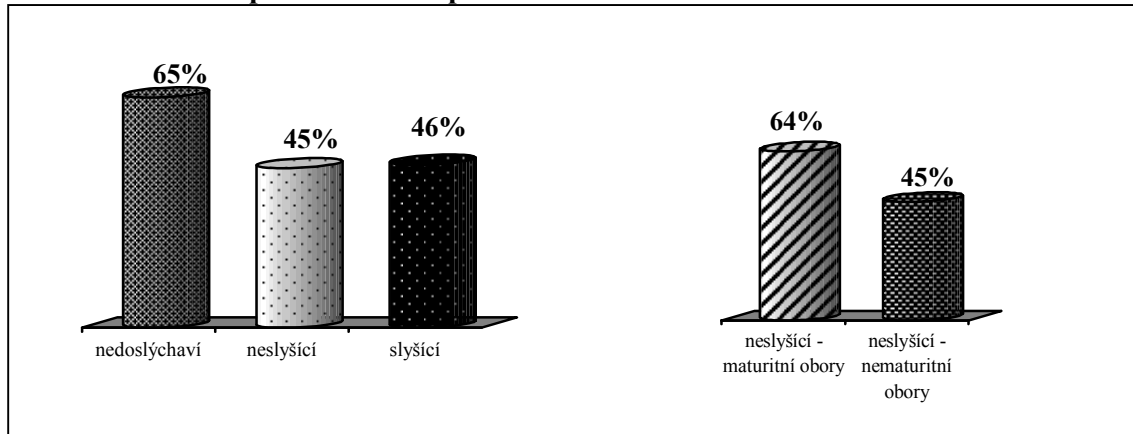
	√	X	θ	D	C	F	E	G	I	K
Slyšící (nj, n = 50)	14 %	78 %	8 %	3 %	0 %	3%	25 %	64 %	5%	0%
Neslyšící (čj, n = 40)	20 %	72 %	8 %	0 %	7 %	10 %	7 %	73 %	0%	3%
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	25 %	75 %	20 %	0 %	0 %	0%	27 %	73 %	0%	0%
Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)	24 %	71 %	5 %	0 %	0 %	7%	0%	93 %	0%	0%
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	16 %	74 %	10 %	0 %	14 %	14%	14 %	50 %	0%	8%

**Tabulka 11: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 14**

	√	X	θ	0	A	G	F	E	L	H	B	I
Slyšící (nj, n = 50)	50 %	32 %	18 %	19 %	25 %	6 %	19%	6 %	6 %	19%	0%	0%
Neslyšící (čj, n = 40)	68%	30 %	2 %	26 %	8 %	8 %	8 %	0 %	31 %	0%	8%	8%
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	65 %	10 %	25 %	50 %	50 %	0 %	0%	0 %	0 %	0%	0%	0%
Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)	86 %	14 %	0 %	0 %	34 %	0 %	33%	0 %	33 %	0%	0%	0%
Neslyšící –nematuritní obory (čj, n = 19)	47 %	47 %	6 %	34 %	0 %	11%	0%	0 %	33 %	0%	11%	11%

Průměrná procentuální úspěšnost slyšících žáků v této části testu byla 46 %, nedoslýchavých žáků 65 % a neslyšících žáků 55 %, přičemž se zde opět liší průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků navštěvujících maturitní a nematuritní obory (graf 6).

**Graf 6: Průměrná procentuální úspěšnost žáků v textu B**



### 6.3 Text C

Text C, který je již převzat z PISA testů a tudíž obtížnější zejména z toho hlediska, že není sestaven pro testování nerodilých mluvčí jazyka, v němž je předkládán, a zároveň testuje žáky devátých tříd základních škol. Pokud tedy test v německém jazyce vyplňuje slyšící žák prvního ročníku střední školy, pro kterého je německý jazyk jazykem cizím, mělo by to být pro něj neporovnatelně obtížnější, než když stejný test vyplňuje jen o rok mladší žák, rodilý mluvčí německého jazyka. U neslyšících žáků je situace jiná, protože ti bývají většinou starší, když navštěvují střední školy, s českým jazykem jako svým druhým/cizím jazykem se setkávají v každém vyučovacím předmětu a ve svém okolí mnohem častěji než slyšící žáci s jazykem německým. Musíme tedy ale stejně u obou skupin počítat s tím, že jejich úspěšnost v následujících textech bude nižší než u dvou předcházejících textů A a B.

Hodnoceno dle množství správných odpovědí na otázky vztahujících se k této části testu a dle průměrné procentuální úspěšnosti žáků v práci s tímto textem. Byl pro žáky text C třetí nebo čtvrtý nejsnazší. Otázky vztahující se k textu C (15. – 18.) byly správně zodpovězeny z 28 % slyšícími žáky, z 63 % žáky nedoslýchavými a ze 40 % žáky neslyšícími.

### 6.3.1 Položka č. 15

Položka č. 15 *O čem je tento článek?* je otázkou s výběrem možností A-D, správná odpověď je A – *o tom, jak si nejlépe čistit zuby*. Je to otázka zaměřená na zpracování informací za účelem celkového porozumění, žák má určit hlavní myšlenku v krátkém popisném textu. Úspěšnost slyšících žáků v pilotní verzi PISA testů (vyplňovali test v českém jazyce) byla téměř 100 %.<sup>198</sup> Nejúspěšnější v řešení této položky byli s průměrnou procentuální úspěšností 85 % žáci nedoslýchaví (tabulka 12). Druzí v úspěšnosti byli neslyšící žáci, kdy žáci maturitních oborů byli úspěšnější, a nejméně úspěšní byli žáci slyšící.

**Tabulka 12: Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 15**

	√	X	θ	B	C	D
Slyšící (nj, n = 50)	38 %	54 %	8 %	30 %	15 %	55 %
Neslyšící (čj, n = 40)	60 %	40 %	0 %	56 %	25 %	19 %
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	85 %	15 %	0 %	67 %	33 %	0 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)	71 %	29 %	0 %	83 %	17 %	0 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	47 %	53 %	0 %	40 %	30 %	30 %

Kromě správné odpovědi A volili neslyšící a nedoslýchaví žáci jako druhou nejčastější možnost B, přitom o kartáčku je v textu řeč pouze jednou, v souvislosti se správnou technikou čištění zubů. Slyšící žáci volili jako druhou nejčastější možnost D (*Von den unterschiedlichen Arten, wie Leute ihre Zähne putzen/ o tom, jak si různí lidé čistí zuby*), která stejně jako možnost A zmiňuje způsob čištění zubů s tím rozdílem, že se nejedná o nejlepší způsob, ale o různé způsoby. Slovo „způsob“ není na rozdíl od německé verze („Art“) v nabízených možnostech uvedeno, je uvedeno pouze v textu ve formě „ideální způsob“ („die perfekte Art“), v nabízených možnostech české verze je místo slova „způsob“ použito slovo „jak“. Neslyšící žáci tedy musí znát význam slova „jak“ a slova „způsob“, musí vědět, že tato dvě slova vyjadřují totéž. Neslyšící žáci tudíž v tomto úkolu neměli na rozdíl od slyšících žáků možnost využít strategii vizuálního srovnávání, tuto strategii mohli využít jen u slova „kartáček“. Možnost C odpovídá obsahu textu nejvzdáleněji, ale zase se nejvíce blíží zkušenosti žáků – vědí, že zuby se čistí z toho důvodu, aby byly zdravé, dobré, což je pro náš život důležité.

<sup>198</sup>KRAMPLOVÁ, I., ref. 189

### 6.3.2 Položka č. 16

Položka č. 16 *Co doporučují britští vědci?* je opět otázka s výběrem ze čtyř možností, která vyžaduje vyhledání konkrétní informace v textu, což by měla být nejnižší úroveň typu otázky. Je zaměřená na nalezení odpovídajícího vyjádření v krátkém popisném textu. V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 98 %.<sup>199</sup> Přesto žáci při řešení této položky, jak můžeme vyčíst z tabulky 13, nebyli nijak zvláště úspěšní.

**Tabulka 13 : Procentuální zastoupení odpovědí u položky č. 16**

	√	X	θ	A	B	D
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	30 %	64 %	0 %	53 %	19 %	28 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	50%	50 %	0 %	65 %	20 %	15 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	50 %	40%	10 %	63 %	0 %	37 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	57 %	43 %	0 %	78%	0 %	22 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	42 %	58 %	0 %	55 %	36 %	9 %

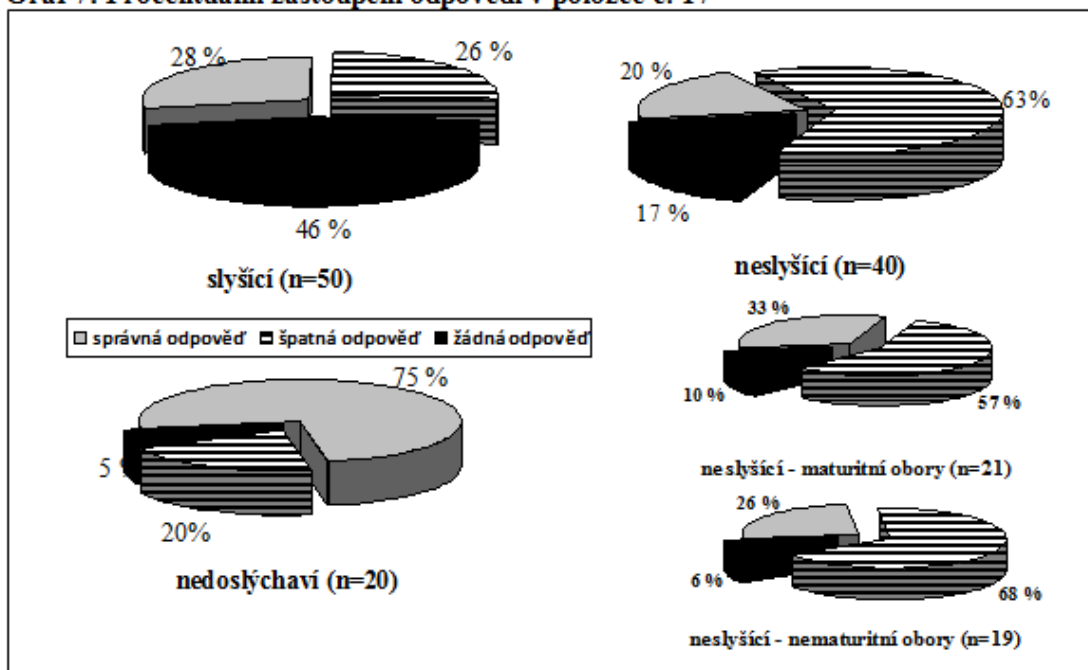
Neslyšící a nedoslýchaví žáci dosáhli průměrné procentuální úspěšnosti 50 %, slyšící žáci pouhých 30 %. Úspěšnější byli opět neslyšící žáci maturitních oborů. Správná odpověď *C Abychom na zuby príliš netlačili* se dá najít přímo v textu, kdy je však zápor v textu vyjádřen jiným způsobem než v možnosti C (...*aniž bychom na zuby príliš tlačili*). Německá verze je opět trochu odlišná od české, protože obsahuje stejnou formu záporu v nabízené možnosti i v textu – možnost C - *Dass man seine Zähne nicht zu stark bürsten sollte*, informace v textu: ...*nicht zu starkes Bürsten*... . Obě verze obsahují v následujícím souvětí vysvětlení nevhodnosti přílišného tlačení na zuby, vlastně převážná část prvního odstavce pojednává o tlačení na zuby. Přesto volila v každé ze sledovaných skupin značná část žáků variantu A – *Abychom si čistili zuby co nejčastěji*, žáci slyšící ji volili dokonce častěji než možnost C. Varianta vychází ze zkušenosti a všeobecných znalostí žáků - je všeobecně známé/ propagované, že bychom si měli čistit zuby po každém jídle, tudíž si žák odvodí, že by tato možnost mohla být správná, aniž by text četl nebo mu porozuměl. U možnosti B – *Abychom se nesnažili čistit si jazyk* mohli žáci využít strategie vizuálního srovnávání s tím, že nerespektovali výskyt záporu v možnosti B. Nejméně pravděpodobná se zdá být odpověď D – *Abychom si jazyk čistili častěji než zuby*, kdy se v textu sice mluví o čištění jazyka, ale ne v kontextu s častostí čištění.

<sup>199</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 189

### 6.3.3 Položka č. 17

Položka č. 17 *Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?* je otázka vyžadující vyhledání informace v textu a tvorbu vlastní odpovědi. Jak jméno Bente Hansenová, tak její rada čtenářům týkající se čištění jazyka jsou v textu explicitně vyjádřeny. Jak můžeme vyčíst grafu 7, nejlépe si s touto otázkou poradili žáci nedoslýchaví, nejhůře žáci neslyšící. Výsledky žáků neslyšících a slyšících jsou si podobné, liší se především procentuálním zastoupením řešených a neřešených položek, kdy slyšící žáci na tuto otázku, narozdíl od neslyšících, většinou vůbec neodpovídali. Žáci nedoslýchaví byli při řešení této položky výrazně úspěšnější než žáci slyšící a neslyšící.

**Graf 7: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 17**



Problematické mohlo být pro žáky to, že Bente Hansenová radí čtenářům nejen s čištěním jazyka, a tak žáci často vybrali jako odpověď jinou radu této odbornice, například to, že bychom měli kartáček na zuby držet stejně, jako držíme pero při psaní. V příloze č. 4 uvádíme ukázkou odpovědí žáků, rozdělených do skupin podle obsahu.

### 6.3.4 Položka č. 18

Položka č. 18 *Proč je v textu zmínka o peru?* je otázka s výběrem odpovědi ze čtyř možností, která vyžaduje propojení více informací z textu, jelikož odpověď není v textu

explicitně vyjádřena. V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 80 %.<sup>200</sup> V textu je odpověď prezentovaná v souvětí „...radí, abychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero při psaní.“, z čehož vyplývá, že pero zde slouží pro lepší představu držení kartáčku a správná je tedy odpověď A. Z tabulky 14 je patrné, že při řešení této položky nebyli žáci příliš úspěšní. Nejvíce správných odpovědí bylo zaznamenáno u nedoslýchavých žáků, pak u neslyšících a nejméně úspěšní, s poměrně velkým odstupem, byli žáci slyšící. Mezi neslyšícími žáky byli opět úspěšnější maturitní obory.

**Tabulka 14: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 18**

	√	X	θ	B	C	D
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	16 %	70 %	14 %	37 %	43 %	20 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	30%	67 %	3 %	37 %	26 %	37 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	40 %	60%	0 %	50 %	8 %	42 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	33 %	67 %	0 %	50%	14 %	36 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	26 %	68 %	6 %	24 %	38 %	38 %

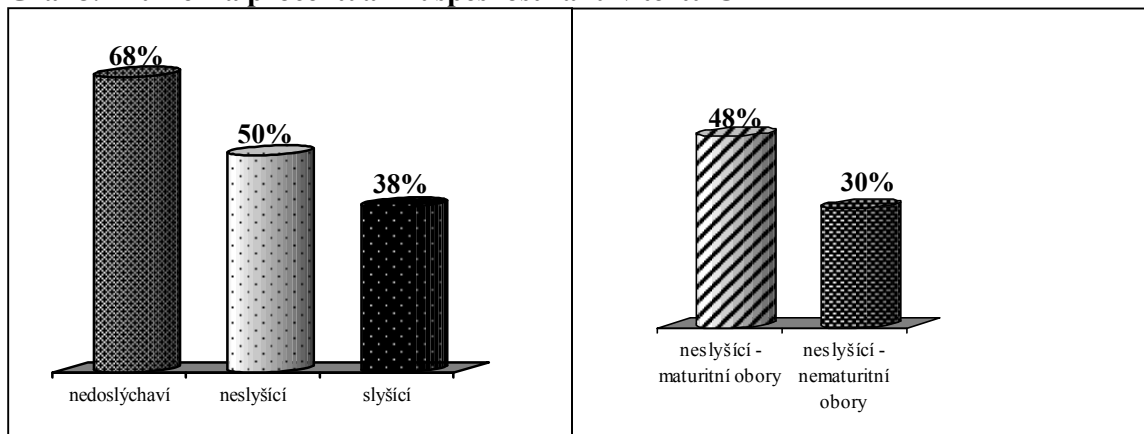
Možnost A volili žáci buď stejně často jako ostatní možnosti, nebo méně často (slyšící žáci). Jako druhou nejčastější odpověď volili neslyšící a nedoslýchaví možnost B – *Protože jak s perem, tak i s kartáčkem postupujeme od kraje*, což když se nad tím zamyslíme, můžeme tuto odpověď považovat za druhou nejpravděpodobnější – píšeme přeci také od kraje. Tato odpověď však, stejně jako zbylé dvě, nevyplývá z textu, možnost C – *Aby bylo jasné, že se zuby dají čistit mnoha způsoby* navíc neobjasňuje zmínku o peru. Protože je úspěšnost žáků nízká a četnost možností variabilní s přibližně stejným procentuálním zastoupením u všech čtyř možností, můžeme se domnívat, že žáci nerozuměli otázce, odpovědi nebo ani otázce ani odpovědi a možnost si jen tak „tipli“.

Když bychom měli shrnout celkovou úspěšnost žáků v textu C, můžeme říci, že pro žáky slyšící byl text C čtvrtý nejsnadnější, dosáhli v něm průměrné procentuální úspěšnosti 29 %. Pro žáky neslyšící byl text C s 39 % úspěšností třetí nejsnadnější, pro neslyšící žáky nematuritních oborů byl text C spolu s textem F rovněž třetí nejsnazší, dosáhli v něm průměrné procentuální úspěšnosti 48 %, neslyšící žáci nematuritních oborů v textu C jako ve čtvrtém nejsnadnějším textu dosáhli 30 % úspěšnosti. Pro žáky nedoslýchavé patřil text C

<sup>200</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 189

s 61 % úspěšností ke čtvrtému nejsnazšímu textu. Zastoupení jednotlivých procentuálních úspěšností žáků znázorňuje graf 8.

**Graf 8: Průměrná procentuální úspěšnost žáků v textu C**



## 6.4 Text D

V textu D byli žáci ještě méně úspěšní než v textu C, pouze neslyšící žáci nematuritních oborů v něm dosáhli třetího nejlepšího výsledku po textu B a A. Otázky vztahující se k textu D (19. - 21.) byly správně zodpovězeny ze 17% slyšícími žáky, z 62 % žáky nedoslýchavými a z 34 % žáky neslyšícími.

### 6.4.1 Položka č. 19

Položka č. 19 je úloha vyžadující seřazení vět textu tak, jak po sobě dějově následují. Žáci měli za úkol očíslovat od 1 do 4 čtyři věty týkající se textu D. Za správné řešení bylo považováno správné očíslování všech čtyř nabízených vět, protože pouze tato varianta ukazuje, že žák porozuměl ději v textu. V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 94 %.<sup>201</sup> Z tabulky 15 můžeme vyčíst, že při řešení této položky byli nejméně úspěšní nedoslýchaví žáci, kousek za nimi se v úspěšnosti octli neslyšící žáci a s poměrně velkým odstupem se na posledním místě umístili žáci slyšící. Tentokrát byli úspěšnější neslyšící žáci nematuritních oborů.

Tabulka znázorňuje také průměrné procentuální zastoupení neúplných odpovědí, kdy číslo 0 reprezentuje žádné správné přiřazení číslice k větě, číslo 1 jedno správné přiřazení

<sup>201</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 189



a číslo 2 dvě správná přiřazení. Nedoslýchaví žáci neměli nikdy špatně všechna přiřazení a ve stejném poměru se v jejich řešení vyskytlo jedno a dvě správná přiřazení číslice k větě. Naopak většina slyšících žáků měla všechna přiřazení špatně.

**Tabulka 15: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 19**

	√	X	θ	0	1	2
<b>Slyšící (nj, n = 50)</b>	14 %	74 %	12 %	43 %	16 %	41 %
<b>Neslyšící (čj, n = 40)</b>	50%	40 %	10 %	20 %	50 %	30 %
<b>Nedoslýchaví (čj, n = 20)</b>	65 %	30%	5 %	0 %	50 %	50 %
<b>Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)</b>	33 %	57 %	10 %	17%	58 %	25 %
<b>Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)</b>	47 %	42 %	11 %	24 %	38 %	38 %

#### 6.4.2 Položka č. 20

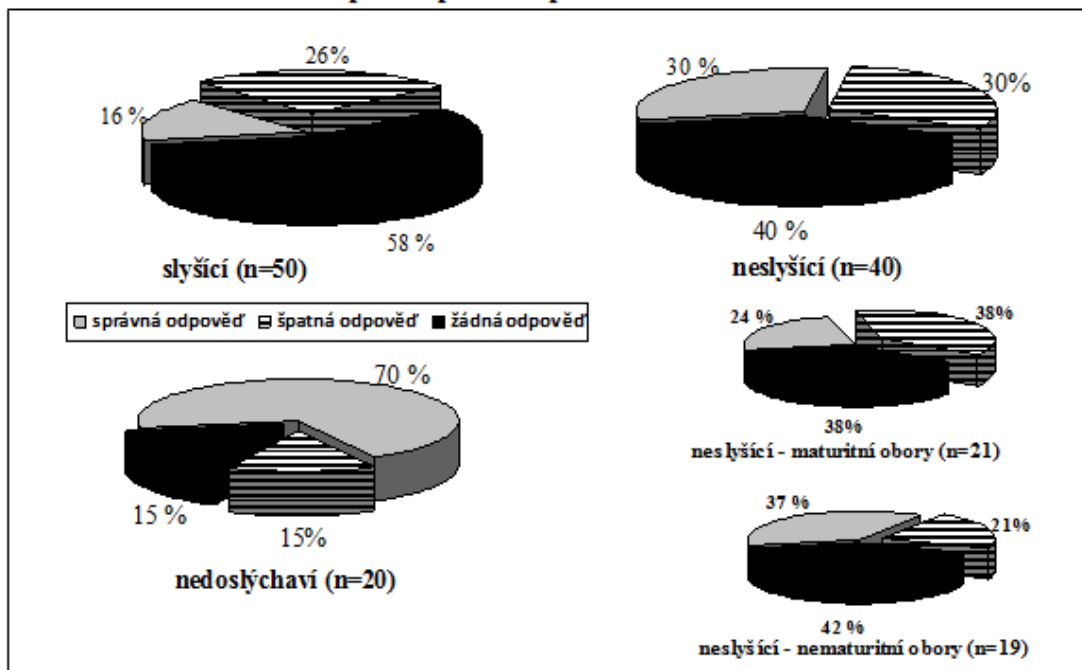
Položka č. 20 *Jakým způsobem lakomec získal hroudu zlata?* je otázkou vyžadující tvorbu vlastní odpovědi, celkové porozumění textu a postihnutí hlavní myšlenky, kdy je odpověď v textu explicitně vyjádřena: „Lakomec prodal vše, co měl a koupil si hroudu zlata.“ V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 71 %.<sup>202</sup> Zde se opět liší česká a německá verze. V německé verzi je otázka položena takto: „Wie kam der Geizhals zu einem Klumpen Gold?“ (Jak lakomec přišel k hroudě zlata?“), což mohlo u slyšících žáků, kteří neznají préteritní tvary nepravidelných sloves, nebo kteří si neuvědomili dvojí význam slovesa „přijít“, sehrát roli při porozumění otázce a následné tvorbě odpovědi. Neslyšící žáci zase v mnoha případech neznali slovo „způsob“, které bylo v otázce klíčové. Zřejmě proto se zde setkáváme s nízkou průměrnou procentuální úspěšností žáků a vysokým procentem nezodpovězení této otázky. Průměrné procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 20 znázorňuje graf 9.

Při řešení této položky byli nejúspěšnější nedoslýchaví žáci, kterým správné zodpovězení otázky nečinilo velký problém. Druzí nejúspěšnější, avšak s velkým procentuálním odstupem byli žáci neslyšící, o trochu nižší úspěšnosti pak dosáhli žáci slyšící. Tentokrát byli opět úspěšnější neslyšící žáci nematuritních oborů, kteří však ve více případech než neslyšící žáci maturitních oborů nechali tuto otázku nezodpovězenou.

<sup>202</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 189

Příklady odpovědí uvádíme opět v příloze 4, kde jsou odpovědi žáků rozděleny na správné, na ty, které obsahují informace o skrýši, kde bylo zlato uschováno a jak se na něj chodil lakomec dívat, na ty, které obsahují informace o tom, že skrýš byla prázdná, a na ostatní odpovědi. Z charakteristiky odpovědí je patrné, že si žáci zřejmě spletli lakomce a tovaryše a že se ze zkušenosti domnívali, že poklad musí být někde ukrytý. Zřejmě právě také z tohoto důvodu nesprávně seřadili věty předchozího úkolu.

**Graf 9: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 20**



#### 6.4.3 Položka č. 21

Položka č. 21 *Jaké hlavní ponaučení plyne z tohoto příběhu?* Je otázka s výběrem odpovědi ze čtyř možností, která vyžaduje spojení více informací z textu a ptá se na smysl textu, na jeho hlavní myšlenku. Při řešení této položky mohla žáků významně pomoci strategie vizuálního srovnávání, neboť slova ze správné možnosti C – *Nemít užitek z vlastního majetku je stejné jako nemít nic* se vyskytují také v textu – „Vždyť když jsi měl zlato ukryté, stejně ti nepatřilo, protože si z něj neměl nejmenší užitek.“ Vizuální strategii mohli žáci využít také při výběru možnosti A – *Nemá smysl hromadit majetek, který Vám mohou ukrást*, která obsahuje slovo „ukrást“ vyskytující se v podobě „ukradl“ také v textu. Navíc tato odpověď přímo vyplývá z textu, nejedná se však o hlavní poučení. Odpověď D – *Nemá smysl naříkat nad tím, co nelze změnit* vyjadřuje sice pravdivou skutečnost a hodí se k situaci

v textu, ze samotného textu však jako poučení nevyplývá. Možnost B – *Je chyba důvěřovat druhým* je nejméně pravděpodobná, protože v textu se vůbec o důvěře druhým nemluví. Přesto byla tato možnost z těch nesprávných slyšícími žáky volena nejčastěji, téměř stejně často jako odpověď C (tabulka 16). Nedoslyšaví a neslyšící žáci volili ze špatných možností nejčastěji možnost A, neslyšící žáci ji volili dokonce stejně často jako odpověď C.

Při řešení této položky byli nejúspěšnější nedoslyšaví žáci, na druhém místě se umístili žáci neslyšící a nejméně se dařilo slyšícím žákům. Neslyšící žáci maturitních a nematuritních oborů vykazovali přibližně stejné výsledky s tím rozdílem, že žáci nematuritních oborů volili také možnost otázku vůbec nezodpovědět.

**Tabulka 16: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 21**

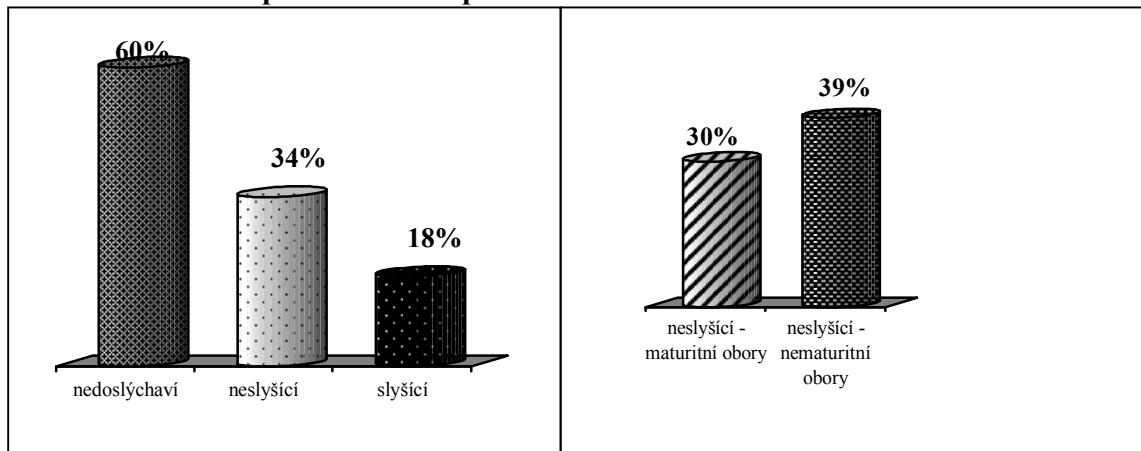
	√	X	θ	A	B	D
Slyšící (nj, n = 50)	22 %	52 %	26 %	36 %	44 %	20 %
Neslyšící (čj, n = 40)	33 %	65 %	2 %	50 %	31 %	19 %
Nedoslyšaví (čj, n = 20)	50 %	50 %	0 %	50 %	30 %	20 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n = 21)	33 %	67 %	0 %	50 %	29 %	21 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	32 %	63 %	5 %	50 %	33 %	17 %

Když bychom měli shrnout celkovou úspěšnost žáků v textu D, můžeme říci, že pro žáky slyšící byl text D druhý nejobtížnější. Průměrná procentuální úspěšnost čítala u nedoslyšavých žáků 60 %, u neslyšících žáků 34 % a u slyšících žáků 18 %. Výjimku tvoří neslyšící žáci nematuritních oborů, pro které byl tento text třetí nejsnazší a dosáhli v něm průměrné procentuální úspěšnosti 39 % úspěšnosti, tedy skoro stejně jako v textu A, a neslyšící žáci maturitních oborů, pro které byl text D nejobtížnější, dosáhli v něm průměrné procentuální úspěšnosti 30 %. Zastoupení jednotlivých procentuálních úspěšností žáků znázorňuje graf 10.

## 6.5 Text E

V nejdelším textu, textu E byli žáci všech tří skupin nejméně úspěšní, nerozlišujeme-li neslyšící žáky maturitních a nematuritních oborů, pro které byl text E druhý nejobtížnější. Otázky vztahující se k textu E (22. - 24.) byly správně zodpovězeny ze 17% slyšícími žáky, z 52 % žáky nedoslyšavými a z 33 % žáky neslyšícími.

**Graf 10: Průměrná procentuální úspěšnost žáků v textu D**



#### 6.5.1 Položka č. 22

Položka č. 22 *Co chce autor v tomto textu ukázat* je otázka s výběrem odpovědi ze čtyř možností a ptá se na smysl textu jeho hlavní myšlenku. Určení správné odpovědi D – *Že pro mladé sportovce je velmi důležité nosit dobrou sportovní obuv* vyžaduje propojení více informací z textu. V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 89 %.<sup>203</sup> Téma článku ale žák mohl vyčíst již nadpisu („Abychom se ve sportovní obuvi cítili dobře“) a také úvodu pod obrázkem, který v podstatě shrnuje obsah článku („...Výzkum určil, že nejlepším způsobem je prevence... a dobrá obuv“). Žáci tedy mohli na tuto otázku odpovědět správně, aniž by museli číst celý text. Průměrné procentuální zastoupení odpovědí znázorňuje tabulka 17.

Nejúspěšnější při řešení této položky byli žáci nedoslýchaví, druzí byli žáci neslyšící a nejméně úspěšní byli žáci slyšící. Neslyšící žáci maturitních a nematuritních oborů dosáhli přibližně stejné procentuální úspěšnosti. Protože hlavní téma článku je sportovní obuv, přichází jako jediná z dalších možností v úvahu možnost A – *Že kvalita mnohé sportovní obuvi se výrazně zlepšila*, kterou volila v rámci nesprávných odpovědí většina nedoslýchavých žáků a také vysoké procento žáků neslyšících. Ti však ve stejné míře volili odpověď C – *Že mladí mají čím dál více zranění kvůli své špatné fyzické kondici*. O zraněních mladých sportovců se v článku sice píše, ale ne v souvislosti s jejich špatnou fyzickou kondicí, nýbrž v souvislosti s vhodnou sportovní obuví. Informace v možnosti B – *Že je lepší*

<sup>203</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 189

nehrát fotbal, pokud Vám ještě nebylo 12 let v textu vůbec není, navíc z vlastní zkušenosti můžeme toto tvrzení popřít a možnost B vyřadit.

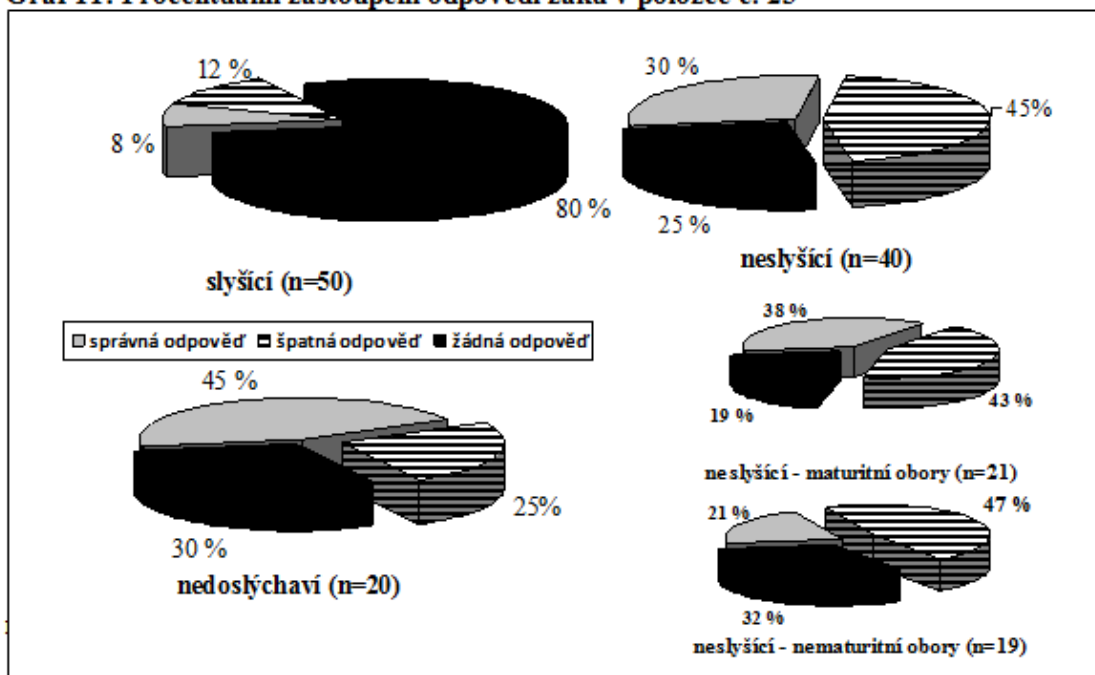
**Tabulka 17 : Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 21**

	√	X	θ	A	B	C
Slyšící (nj, n = 50)	42 %	44 %	14 %	27 %	23 %	50 %
Neslyšící (čj, n = 40)	57%	33 %	10 %	46 %	8 %	46 %
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	65 %	30 %	5 %	66 %	17 %	17 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)	57 %	29 %	14 %	50 %	0 %	50 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	58 %	37 %	5 %	43 %	14 %	43 %

### 6.5.2 Položka č. 23

Položka č. 23 *Proč by podle článku neměly být boty příliš tuhé* je otázka první úrovně zaměřená na získávání informací a vyžaduje tvorbu vlastní odpovědi, přičemž odpověď je v textu explicitně vyjádřena – „Příliš tuhá bota brání pohybům.“ V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 78 %.<sup>204</sup> Přestože se jedná o pouhé vyhledání informace, nebyla úspěšnost žáků příliš vysoká. Průměrné procentuální zastoupení odpovědí znázorňuje graf 11.

**Graf 11: Procentuální zastoupení odpovědí žáků v položce č. 23**



<sup>204</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 182

V příloze uvádíme příklady odpovědí žáků rozdělené do skupin podle jejich obsahu na správné, na ty, které obsahují slova, příp. celé citace k textu, ale nesouvisí s otázkou a na ty, které vycházejí z vlastní zkušenosti žáků.

### 6.5.3 Položka č. 24

Položka č. 24 *V jedné části článku se říká: „Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria.“ Která jsou to kritéria?* je otázka první úrovně zaměřená na získávání informací a vyžaduje tvorbu vlastní odpovědi, přičemž odpověď je v textu explicitně vyjádřena – v podnadpisu: „chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit“, dále je odpověď uvedena slovy z otázky – „Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria.“ a ona čtyři kritéria jsou potom dále specifikována v následujících čtyřech odstavcích, kdy tedy členění textu odpovídá tematickému členění. V pilotním šetření činila úspěšnost slyšících žáků 76 %.<sup>205</sup> Výhodu měli žáci, kteří znali textový žánr novinový článek. Německá verze článku dokonce obsahovala podnadpisy i nad jednotlivými odstavci pojednávajícími o kritériích (chránit, podpírat, stabilizovat a tlumit). Pro sladění obou verzí – české a německé a kvůli přílišné jednoduchosti jsme německou verzi upravili podle české a podnadpisy odstranili.

Při řešení této položky byli žáci nejméně úspěšní, nejlépe si vedli žáci nedoslýchaví, z neslyšících žáků správně odpověděli jen 3 žáci maturitních oborů a ze slyšících nikdo. Protože správná odpověď musela obsahovat 4 fakta, bylo za správné řešení považováno pouze to, kde byla zmíněna všechna 4 kritéria. Většina odpovědí obsahovala pouze 1, 2 nebo 3 kritéria, tyto odpovědi jsme však nemohli uznat za správné. Jejich procentuální zastoupení ale znázorňuje tabulka 18.

Pokud žáci vybrali správně pouze některá kritéria, jednalo se ve většině případů o jedno kritérium, většinou první v článku zmíněné. Příklady odpovědí žáků uvádíme v příloze, kdy jsou odpovědi rozděleny na úplně správné (obsahující všechna 4 kritéria), částečně správné (obsahující jen některé kritéria), na nesprávné odpovědi obsahující informace z článku a na jiné odpovědi. Pokud žáci odpovídali správně, uváděli většinou citaci podnadpisu článku (chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit), nesprávné odpovědi obsahovaly s převážnou většinou také citace, většinou citace z těch čtyř odstavců, které pojednávají o kritériích správné sportovní obuvi.

---

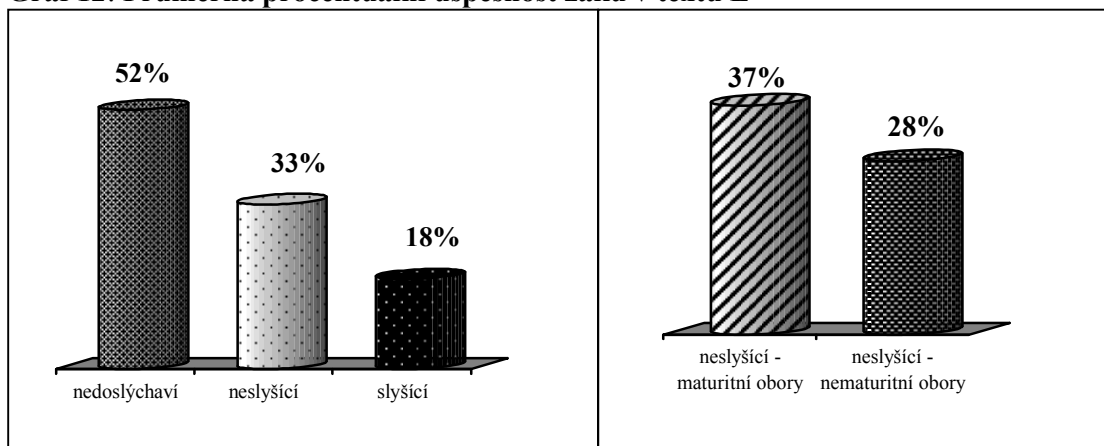
<sup>205</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 182

**Tabulka 18: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 24**

	$\sqrt{\quad}$	X	$\theta$	0	1	2	3
Slyšící (nj, n = 50)	0 %	32 %	8 %	19 %	62 %	19 %	0 %
Neslyšící (čj, n = 40)	8 %	47 %	45 %	42 %	42 %	5 %	11 %
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	45 %	30 %	25 %	0 %	67 %	33 %	0 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n = 21)	14 %	53 %	33 %	36 %	36 %	9 %	19 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	0 %	42 %	58 %	50 %	50 %	0 %	0 %

Celkově byli v textu E neúspěšnější žáci nedoslýchaví, druhé nejvyšší průměrné procentuální úspěšnosti dosáhli žáci neslyšící a nejnižší průměrné procentuální úspěšnosti dosáhli žáci slyšící. Průměrná procentuální úspěšnost v textu E byla vyšší u neslyšících žáků maturitních oborů než u neslyšících žáků nematuritních oborů. Zastoupení jednotlivých procentuálních úspěšností žáků znázorňují graf 12.

**Graf 12: Průměrná procentuální úspěšnost žáků v textu E**



## 6.6 Text F

Text F byl pro nedoslýchavé a slyšící žáky třetí nejsnazší, pro neslyšící žáky čtvrtý nejsnazší. Otázky vztahující se k textu F (25. - 27.) byly správně zodpovězeny z 39 % slyšícími žáky, z 55 % žáky nedoslýchavými a z 36 % žáky neslyšícími.

### 6.6.1 Položka č. 25

Položka č. 25 *Co je účelem tohoto oznámení?* je otázka s výběrem odpovědi ze čtyř možností, jejímž záměrem je zpracování informací pro celkové porozumění, kdy má žák určit

hlavní myšlenku krátkého textu spojením několika po sobě jdoucích informací.<sup>206</sup> Již z grafické úpravy (přerušované orámování) je patrné, že se bude jednat o nějaké upozornění, které je konkretizováno hned v hlavním nadpise – „Upozornění na nebezpečí alergie na arašidy.“ V tomto nadpise najdeme správnou odpověď na tuto otázku: C – *Varovat zákazníky před těmito poplatkami*. Přestože se v české verzi textu samotné slovo „varovat“ nevyskytuje a odpověď tedy v textu není explicitně vyjádřena, najdeme v hlavním nadpise klíčová/ návodná slova, jako jsou „nebezpečí“ a „alergie“. Německá verze nadpisu je narozdíl od té české heslovitá a obsahuje slova „varování“ („Warnung“) a „alergie“ (ve složenině „Erdnussallergie“). Správnou odpověď zvolilo 87 % slyšících žáků, kteří vyplňovali českou verzi.<sup>207</sup> Procentuální zastoupení odpovědí žáků znázorňuje tabulka 19.

**Tabulka 19: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 25**

	√	X	θ	A	B	D
Slyšící (nj, n = 50)	26 %	68 %	6 %	26 %	21 %	53 %
Neslyšící (čj, n = 40)	50%	45 %	5 %	44 %	17 %	39 %
Nedoslýchaví (čj, n = 20)	70 %	25 %	5 %	40 %	20 %	40 %
Neslyšící – maturitní obory (čj, n= 21)	67 %	33 %	0 %	43 %	14 %	43 %
Neslyšící – nematuritní obory (čj, n = 19)	32 %	58 %	10 %	45 %	18 %	37 %

Při řešení této položky byli neúspěšnější nedoslýchaví žáci, druzí byli žáci neslyšící a nejméně úspěšnými řešiteli byli žáci slyšící, z nichž pouze 13 žáků odpovědělo správně. Z nesprávných odpovědí volili žáci nejčastěji odpověď A - *Udělat reklamu poplatkům s citronovou náplní* nebo D – *Vysvětlit, kde lze poplatky s citronovou náplní koupit*, přičemž odpověď A je logičtější, protože výrobkům se většinou dělá reklama. Odpověď D je nesmyslná, protože v textu není nikde uvedeno, kde lze tyto poplatky koupit. Odpověď B – *Informovat zákazníky, kdy byly poplatky vyrobeny* sice obsahuje informaci, kterou můžeme v textu najít, z vlastní zkušenosti bychom ji ale měli vyloučit jako málo pravděpodobnou, protože oznámení obsahuje mnohem více informací, než datum výroby oplatek.

<sup>206</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 182

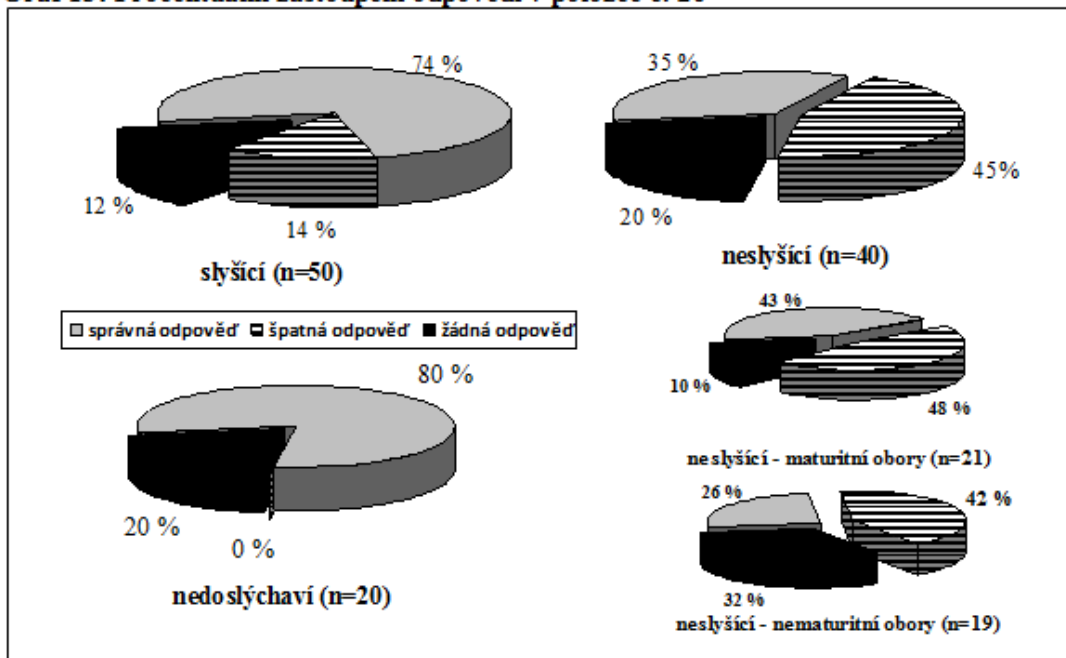
<sup>207</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 182



## 6.6.2 Položka č. 26

Položka č. 26 *Jak se jmenuje společnost, která dělá tyto oplatky* je otázka vyžadující tvorbu vlastní odpovědi, jejímž záměrem je nalezení informace v krátkém textu. Podle autorů publikace „Zakroužkuj, vyber, zdůvodni“ je tato úloha poměrně snadná, nevyžaduje od žáka žádné složité myšlenkové operace, žák se musí pouze rychle orientovat v textu. Ze slyšících žáků, kteří tuto úlohu řešili v pilotním šetření PISA, napsalo 97 % správnou odpověď.<sup>208</sup> I když se jedná o pouhé vyhledání informace v textu, přesto činilo řešení této položky především neslyšícím žákům potíže. Domníváme se, že je to zejména proto, že česká verze obsahuje slovo „společnost“, které zřejmě není neslyšícím žákům natolik známé jako slovo „Firma“ z německé verze, které je stejné v německém i českém jazyce. Procentuální zastoupení odpovědí žáků znázorňuje graf 13.

**Graf 13: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 26**



Při řešení této položky byli nedoslýchaví a slyšící žáci poměrně úspěšní, o něco vyššího procentuálního zastoupení správných odpovědí dosáhli žáci nedoslýchaví, z neslyšících žáků byli výrazně úspěšnější žáci maturitních oborů. V příloze 4 uvádíme ukázky odpovědí žáků, které jsou rozdělené na správné odpovědi, kam jsme zařadili i odpověď typu „Fine Foods“/ „Feinkost“ bez uvedení typu společnosti, na odpovědi, v nichž žáci využili jiných

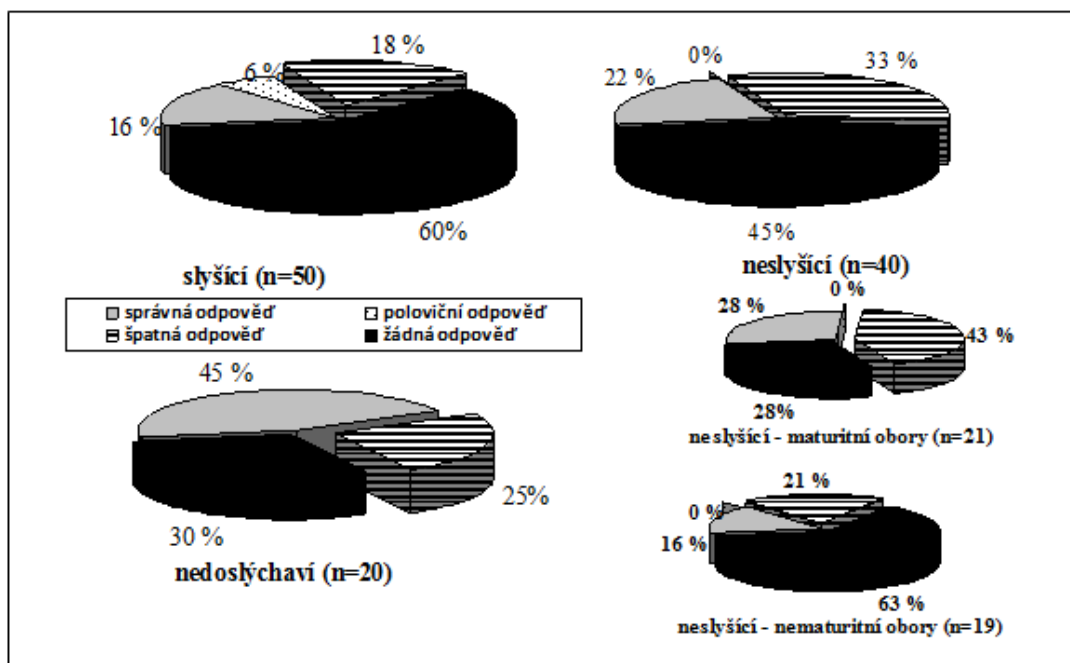
<sup>208</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 182

informací z textu týkajících se např. alergie, možného postupu při zakoupení oplatek, data spotřeby nebo váhy výrobku, a na ostatní odpovědi, které většinou nedávaly smysl. Často se stávalo, že si žáci spletli název společnosti s názvem výrobku, a jako odpověď udávali „Oplatky s citronovou náplní“.

### 6.6.3 Položka č. 27

Položka č. 27 *Co byste udělali Vy, kdybyste si koupili tyto oplatky? Proč byste to udělali? Využijte informací z textu a svou odpověď zdůvodněte.* je otázka vyžadující tvorbu vlastní odpovědi, jejímž záměrem je zhodnocení, posouzení obsahu textu, kdy má žák vyjádřit představu o vlastní reakci na informace uvedené v textu. Otázku zvládlo v pilotním PISA šetření 80 % žáků.<sup>209</sup> Protože tato otázka obsahuje dvě podotázky, rozdělili jsme typy odpovědí žáků na čtyři skupiny, kromě tří zavedených jsme přidali, stejně jako u položky č. 1, skupinu „poloviční“ odpověď. Procentuální zastoupení odpovědí žáků znázorňuje graf 14.

**Graf 14: Procentuální zastoupení odpovědí v položce č. 27**



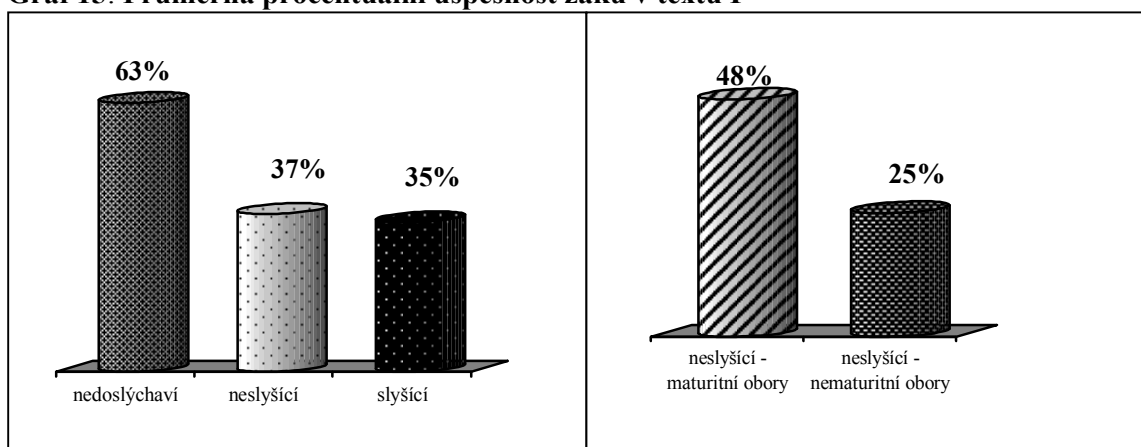
Při řešení této položky žáci nebyli příliš úspěšní, nejvíce správných odpovědí bylo zaznamenáno u žáků nedoslýchavých, pak u žáků neslyšících a o něco méně úspěšní než žáci neslyšící byli žáci slyšící. Mezi neslyšícími žáky byli úspěšnější žáci maturitních oborů.

<sup>209</sup> KRAMPLOVÁ, I., ref. 189

Ukázky konkrétních odpovědí žáků uvádíme v příloze 4, které jsme rozdělili na správné odpovědi, na nesprávné odpovědi obsahující informace z textu F a na nesprávné odpovědi vycházející ze zkušenosti žáků.

Celkově byli v textu F nejúspěšnější žáci nedoslýchaví, skoro stejné průměrné procentuální úspěšnosti dosáhli žáci slyšící a neslyšící, přičemž neslyšící žáci byli o trochu úspěšnější. Průměrná procentuální úspěšnost v textu F byla téměř dvakrát vyšší u neslyšících žáků maturitních oborů než u neslyšících žáků nematuritních oborů. Zastoupení jednotlivých procentuálních úspěšností žáků znázorňují graf 15.

**Graf 15: Průměrná procentuální úspěšnost žáků v textu F**



## 6.7 Celkové výsledky

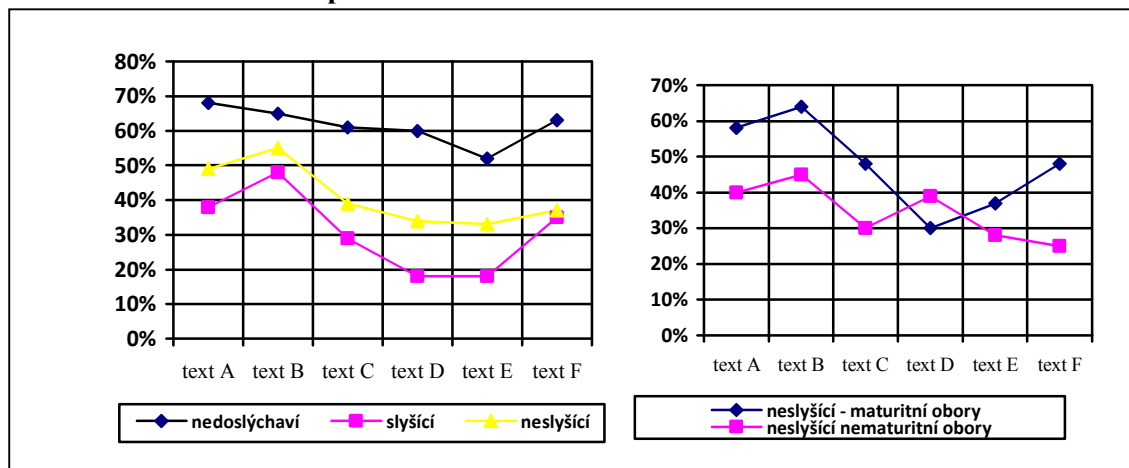
V této podkapitole uvedeme celkové výsledky žáků v testu prezentované průměrnou procentuální úspěšností a procentuálním zastoupením správných odpovědí jednotlivých skupin žáků v subtestech A, B, C, D, E a F vzhledem k celkové úspěšnosti.

### 6.7.1 Výsledky žáků v jednotlivých subtestech

Když se podíváme na průměrnou procentuální úspěšnost v jednotlivých subtestech (graf 16), můžeme sledovat jistý rozdíl v klenutí křivky u jednotlivých skupin. Zatímco nedoslýchaví žáci zaznamenali jistý pokles úspěšnosti od textu A směrem k textu E, výkon slyšících a neslyšících žáků shodně vzrostl směrem od textu A k textu B, ve kterém byli nejúspěšnější, a znovu klesl směrem k textu E. U všech třech sledovaných skupin vzrostl výkon od textu E směrem k textu F. Nedoslýchaví žáci také podávali nejstabilnější výkon,

který se většinou pohyboval kolem 60 % úspěšnosti, v rozmezí od 52% do 68 %, jednotlivé texty a úkoly k nim se vztahující nebyly tedy pro nedoslýchavé žáky rozdílně obtížné.

**Graf 16: Procentuální úspěšnost žáků v subtestech**



Srovnáme-li výkony neslyšících žáků maturitních a nematuritních oborů, byly pro ně texty A – C podobně obtížné z hlediska srovnání úspěšnosti mezi těmito texty – nejsnazší text B, nejobtížnější text C. Od textu C se klenutí křivky obou skupin společným směrem rozchází, což znamená, že pro byly jednotlivé texty různě obtížné. Zatímco pro žáky maturitních oborů byl text D o poznání obtížnější než text C a zároveň nejobtížnější ze všech textů, pro žáky nematuritních oborů byl tento text naopak snazší, druhý nejsnazší. Od tohoto bodu, textu D výkon žáků maturitních oborů stoupá, naopak výkon žáků nematuritních oborů klesá, což znamená, že texty E a F jsou pro žáky nematuritních oborů nejobtížnější, pro žáky maturitních oborů naopak méně obtížné než text D.

### 6.7.2 Celková procentuální úspěšnost žáků

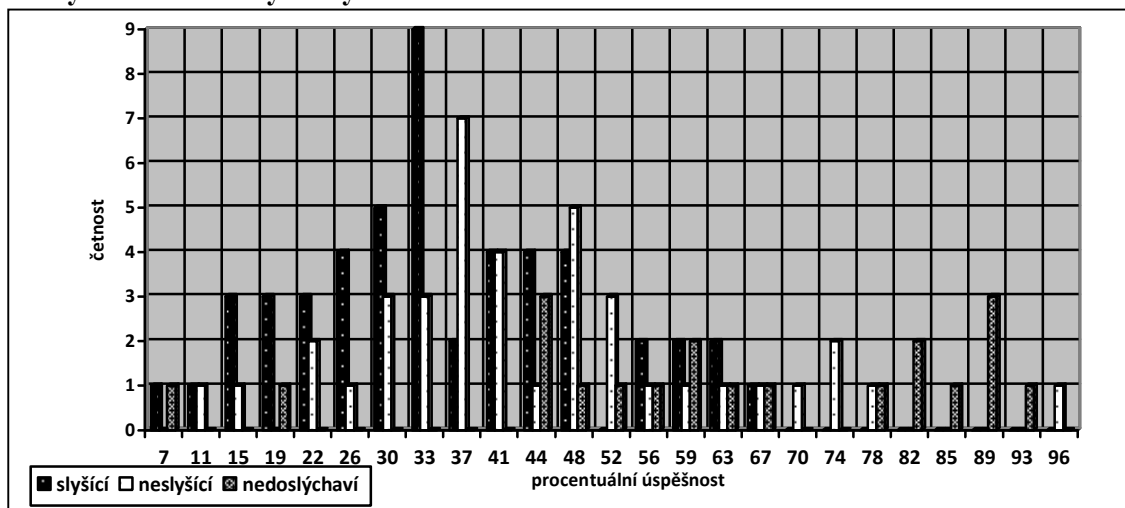
Celková procentuální úspěšnost žáků se pohybovala od 7 % do 96 %, tedy od 2 po 26 správně řešených položek z celkových 27. Nejúspěšnějšími řešiteli testu byli žáci nedoslýchaví, jejichž celková procentuální úspěšnost se pohybovala od 7 % do 93 %, tedy od 2 po 25 správně řešených položek. Nejčastěji dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 44% (12 správně řešených položek) a 89 % (24 správně řešených položek), přičemž střední hodnota byla 61 %. Průměrná procentuální úspěšnost nedoslýchavých žáků činila 63 %, což odpovídá 17 správně řešeným položkám. Druhými nejúspěšnějšími řešiteli byli žáci neslyšící, jejichž celková procentuální úspěšnost se

pohybovala od 11 % do 96 %, tedy od 3 po 26 správně řešených položek. Nejčastěji dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 37% (10 správně řešených položek), přičemž střední hodnota byla 41 %. Průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků činila 44 %, což odpovídá 12 správně řešeným položkám. Nejméně úspěšnými řešiteli testu byli žáci slyšící, kteří vyplňovali test v německém jazyce a jejichž celková procentuální úspěšnost se pohybovala od 7 % do 67 %, tedy od 2 po 18 správně řešených položek. Nejčastěji dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 33% (9 správně řešených položek), při shodné střední hodnotě. Průměrná procentuální úspěšnost slyšících žáků činila 37 %, což odpovídá 10 správně řešeným položkám.

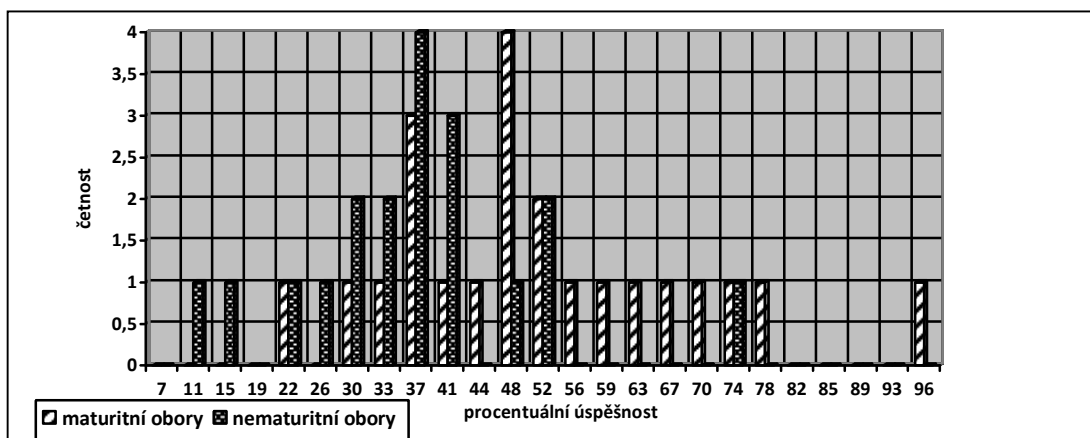
Z neslyšících žáků byli úspěšnějšími řešiteli žáci maturitních oborů než žáci nematuritních oborů. Celková procentuální úspěšnost žáků maturitních oborů se pohybovala od 22 % do 96 %, tedy od 6 po 26 správně řešených položek. Nejčastěji dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 48% (13 správně řešených položek) při shodné střední hodnotě. Průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků maturitních oborů činila 52 %, což odpovídá 14 správně řešeným položkám. Celková procentuální úspěšnost žáků nematuritních oborů se pohybovala od 11 % do 74 %, tedy od 3 po 20 správně řešených položek. Nejčastěji dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 37 % (10 správně řešených položek), což je zároveň i střední hodnota a průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků nematuritních oborů.

Zastoupení jednotlivých procentuálních úspěšností a jejich četnost u jednotlivých skupin žáků znázorňují grafy 17 a 18.

**Graf 17: histogram četnosti 1: Zastoupení procentuálních úspěšností u slyšících, neslyšících a nedoslýchavých žáků**



**Graf 18: histogram četnosti 2: Zastoupení procentuálních úspěšností u neslyšících žáků maturitních a nematuritních oborů**



### 6.7.3 Podíl správných, nesprávných a žádných odpovědí v testování

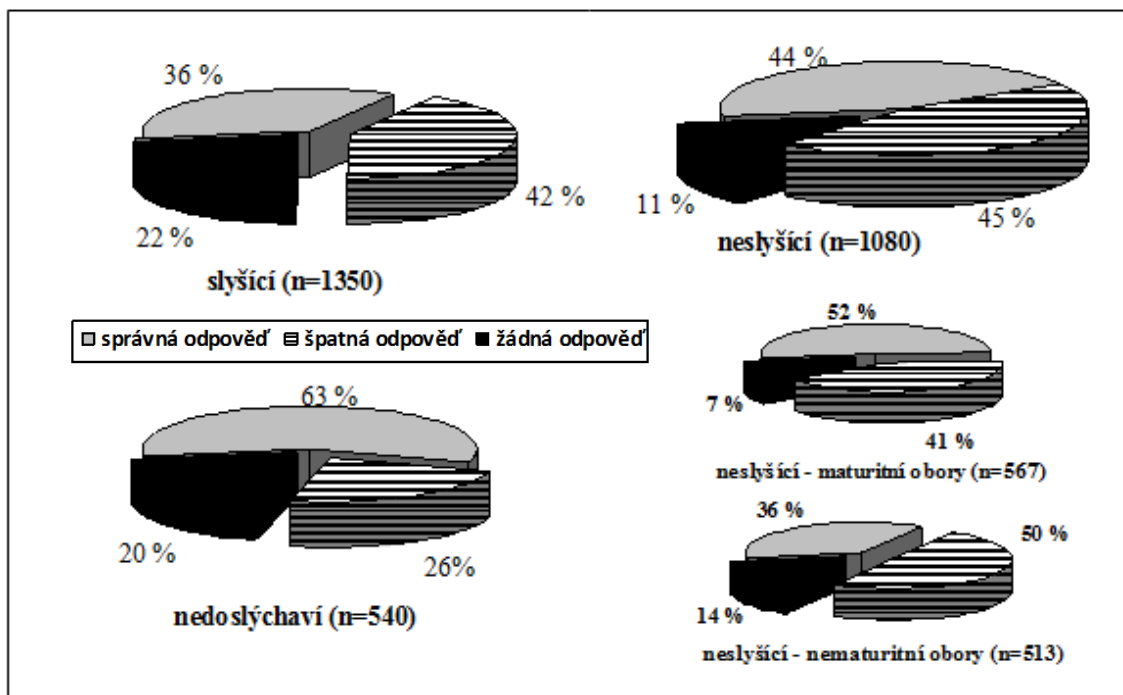
Podíl správných odpovědí jednotlivých skupin odpovídá přibližně jejich celkové průměrné procentuální úspěšnosti (vzhledem k zaokrouhlování jednotlivých výsledků se v některých případech hodnoty liší). Zatímco podíl správných odpovědí v testech vyplněných nedoslýchavými žáky tvoří nadpoloviční většinu, u skupiny neslyšících a slyšících žáků tvoří správné odpovědi menší podíl než odpovědi špatné, i kdy je u skupiny neslyšících žáků podíl správných a nesprávných odpovědí téměř vyrovnán (graf 19). Podíváme-li se blíže na skupinu neslyšících žáků, pak vidíme opět rozdíl mezi žáky maturitních oborů, u kterých podíl správných odpovědí převyšoval podíl špatných odpovědí, a žáky nematuritních oborů, u kterých naopak činil podíl špatných odpovědí polovinu všech možných odpovědí, tedy i žádných. U všech sledovaných skupin však tvoří nejmenší podíl neřešené položky (žádné odpovědi).

Slyšícím žákům činily největší potíže položky č. 24, 23 a 4, které správně vyřešilo z celkových 50 žáků 0 – 5 žáků, nejsnazší pro ně byly položky č. 3, 12 a 26, které správně vyřešilo 42 – 37 žáků. Nedslyšavým žákům činily největší potíže položky č. 27, 13 a 18, které správně vyřešilo z celkových 20 žáků 3 – 9 žáků, nejsnazší pro ně byly položky č. 5, 12 a 9 a 15, které správně vyřešilo 17 – 20 žáků. Neslyšícím žákům činily největší potíže položky č. 24, 4 a 13, které správně vyřešilo z celkových 40 žáků 3 – 8 žáků, nejsnazší pro ně byly položky č. 5, 3 a 12, které správně vyřešilo 31 – 36 žáků. Z toho neslyšícím žákům maturitních oborů činily největší potíže položky č. 24, 20 a 13 a 4, 27, které správně vyřešilo z celkových 21 žáků 3 – 6 žáků, nejsnazší pro ně byly položky č. 5, 9 a 14, 12, které správně vyřešilo 17 – 19 žáků, neslyšícím žákům nematuritních oborů činily největší potíže položky

č. 24, 7 a 17, 4, které správně vyřešilo z celkových 19 žáků 0 – 2 žáci, nejsnazší pro ně byly položky č. 5, 3, 12, které správně vyřešilo 14 – 17 žáků.

U žáků slyšících a neslyšících jsou mezi nejobtížnějšími otázkami zároveň otázky, na které většina žáků neodpovídala, a jedná se převážně o otázky vyžadující tvorbu vlastní odpovědi. Mezi otázky, u kterých bylo zaznamenáno největší množství žádných odpovědí, patřily u slyšících žáků 23, 24 a 27 a u neslyšících žáků 24, 27, 20 a 23. Ve všech těchto případech se jedná o otázky vyžadující tvorbu vlastní odpovědi. Nedoslýchavým žákům činily potíže i jiné položky než především ty, které vyžadovaly tvorbu vlastní odpovědi, a podobně tomu bylo i s množstvím neřešených položek, kterých bylo maximálně 6 z 20. U slyšících žáků dosahoval naopak počet neřešených odpovědí u otázky č. 23 dokonce 40 z celkových 50. Celkově dosahoval počet neřešených otázek vyžadujících tvorbu vlastní odpovědi u slyšících žáků 14 – 40 odpovědí, výjimku tvořily položky č. 3 a 6, u kterých bylo zaznamenáno pouze 1 a 6 žádných odpovědí z 50. U skupiny neslyšících žáků byl zjištěn maximální počet neřešených odpovědí 18 ze 40, a to u položek č. 24 a 27.

**Graf 19: Procentuální zastoupení odpovědí žáků v testu**



## 7 Diskuze

Pro výzkumné šetření jsme stanovili následující otázky, na které se zároveň nyní pokusíme odpovědět.

**O<sub>1</sub> a O<sub>5</sub>: Do jaké míry rozumějí čeští žáci se sluchovým postižením, především neslyšící žáci, neupraveným psaným textům v českém jazyce? Do jaké míry rozumějí čeští slyšící žáci, ti, co se učí německý jazyk jako svůj první jazyk, neupraveným psaným textům v německém jazyce?**

Úspěšnost neslyšících žáků v testu čtení s porozuměním byla velice variabilní - procentuální úspěšnost se pohybovala od 11 % do 96 %, tedy od 3 po 26 správně řešených položek z 27, a vyskytlo se 19 různých procentuálních úspěšností, což vypovídá o velice rozdílných dovednostech neslyšících žáků středních škol bez ohledu na věk (nejúspěšnějšímu žákovi bylo například kolem 17 let, nejméně úspěšnému žákovi přibližně 20 let). Nejčastěji (7 žáků ze 40) dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 37% (10 správně řešených položek), 48 % (13 správně řešených položek - 5 žáků) a 41 % (11 správně řešených položek - 4 žáci). Průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků činila 44 %, což odpovídá 12 správně řešeným položkám. Pokud bychom se tedy řídili průměrnou procentuální úspěšností, nejsou výsledky příliš příznivé - žáci uspěli v testu na méně než 50 % a jejich dovednost číst s porozuměním a pracovat s psanými informacemi je neuspokojivá. Nepříznivé výsledky se však vzhledem k výsledkům četných výzkumů v oblasti čtení s porozuměním u neslyšících daly předpokládat

Ještě méně úspěšní byli v testu žáci slyšící, kteří však vyplňovali test v německém jazyce, a jejich celková procentuální úspěšnost se pohybovala od 7 % do 67 %, tedy od 2 po 18 správně řešených položek. Nejčastěji dosahovali žáci z této skupiny celkové procentuální úspěšnosti 33% (9 správně řešených položek - 9 žáků), při shodné střední hodnotě. U této skupiny žáků nebyly výsledky již tak variabilní, při celkovém počtu 50 žáků se vyskytlo 16 různých procentuálních úspěšností. Neprojevily se ani, jak jsme předpokládali, velké rozdíly mezi výsledky žáků z nižších a vyšších ročníků, ani u této skupiny nehrál věk žáků výraznou roli. Například nejmladší žákyně (15 let, 5 měsíců) dosáhla v testu stejné procentuální úspěšnosti jako sedmnáctiletá, osmnáctiletá, devatenáctiletá nebo jednadvacetiletá žákyně, nejúspěšnější žákyní bylo 18 let a 1 měsíc. Z hlediska průměrné procentuální úspěšnosti, která činila u slyšících žáků 37 %, což odpovídá 10 správně řešeným položkám, jsou výsledky slyšících žáků, stejně jako neslyšících, neuspokojivé.



## **O<sub>2</sub>: Jak se bude lišit úspěšnost neslyšících žáků maturitních a nematuritních oborů?**

Neslyšící žáci maturitních oborů byli úspěšnějšími řešiteli téměř ve všech položkách, výjimku představují pouze položky 3, 19 a 20, které řešili úspěšněji žáci nematuritních oborů. Žáci nematuritních oborů také častěji nechávali položky nevyřešené.

## **O<sub>3</sub> a O<sub>6</sub>: Jak se umí neslyšící žáci v českém a slyšící žáci v německém textu orientovat, jak umí pracovat s tištěnými informacemi?**

Při zadávání testu jsme vyzorovali, že většina neslyšících žáků není na vyplňování testových materiálů podobného typu zvyklá. Některým neslyšícím žákům trvalo delší dobu, než přišli na to, že se otázky pod textem vztahují k danému textu, nevěděli si s takovýmto typem úkolu rady. Jiní se zase hned zpočátku zalekli papíru a na něm napsaného textu s tím, že test nebudou vyplňovat, že tomu nerozumí. Naproti tomu u žáků slyšících byla znát praxe při vyplňování podobných testových materiálů. Většina žáků, jak slyšících, ale spíše neslyšících, také nevěděla, jak například ušetřit čas při řešení úloh tím, že si dopředu přečtou otázky k textu a při samotném čtení se již zaměří pouze na to podstatné. Řada žáků také neuměla využít Strategie vizuálního srovnávání, takže se příliš nepotvrdily obavy Polákové, která upozorňovala právě na zamezení použití této strategie, které by mohlo zastínit skutečné porozumění.

## **O<sub>4</sub> a O<sub>7</sub>: Jaké strategie využívají neslyšící a slyšící žáci při zodpovídání otázek na ověření porozumění textu?**

V teoretické části práce jsme zmínili možná úskalí písemného zadávání otázek textům, protože podle Mühlové<sup>210</sup> (kapitola 2.6.2) nepoznáme kvůli špatnému písemnému vyjadřování neslyšících ze špatné odpovědi, zda žák textu skutečně neporozuměl, nebo zda svoji odpověď jen nesprávně vyjádřil. Poláková<sup>211</sup> (kapitola 2.6.2) varovala, že neslyšící žáci hledají odpověď podle slov v otázce a často pak pouze opíší větu z textu a odpoví tak správně na otázku, aniž by porozuměli jednak otázce, tak i přečtenému textu. I přes tyto skutečnosti jsme se rozhodli zjišťovat úroveň porozumění psanému textu právě pomocí písemného zadávání otázek, ověřit tím zmíněná tvrzení a zjistit, zda a jaké strategie použijí slyšící

---

<sup>210</sup> MÜHLOVÁ, K. Některé metody pro zjišťování porozumění při čtení. In *Čtení sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27-11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000.

<sup>211</sup> POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

a neslyšící žáci v případech, kdy si nebudou jistí tím, zda porozuměli textu či otázce zkoumající porozumění textu.

Z výsledků šetření vyplynulo, že zatímco neslyšící žáci využívali všech tří v teoretické části zmíněných strategií, žáci slyšící využívali především Strategie slovně-myšlenkových asociací, a to ještě ve velmi omezené míře, prakticky pouze v textu B. V textu B se totiž vyskytovalo více tematicky stejných, či podobných situací a inzerátů, k nejběžnějším tématům patřilo jídlo a stravování (6 inzerátů) a zvířata (5 inzerátů). Například pokud žáci položku č. 5 – *Našli jste černou kočku a hledáte jejího majitele* řešili špatně, volili nejčastěji odpovědi B, kde jsou na obrázku štěňata a inzerát obsahuje slova „zvířata“ a „psů, nebo inzerát K, který obsahuje kromě slova „psa“ také slovo „kočku“. Oba tyto inzeráty se tematicky týkají domácích zvířat, a proto mohla podobná situace nastat při řešení položky č. 8 – *Jedete na dovolenou, ale nemůžete s sebou vzít Vašeho psa*. K položce (situaci) č. 6 *Přišla k vám návštěva, nemáte ale čas něco uvařit. Proto byste si chtěli nechat domů dovézt nějaké teplé jídlo* se tematicky hodí, jak už jsme zmínili výše, dokonce šest inzerátů (A, C, F, H, J, L), i když inzerát F vzdáleněji. Inzerát F vůbec nenabízí žádné jídlo, ale je zato svým obrázkem talíře a příborů tématu „jídlo“ velmi blízký. Je tedy možné, že slyšící žáci, kteří volili tuto možnost jako druhou nejčastější, se řídili při svém výběru především obrázkem. Inzeráty A, C a H mají společné to, že inzerují nějaké místo, kde se dá objednat jídlo a najíst se (restaurace), nic se v nich však nepíše o dovezení jídla domů, což je požadavek situace 6. I v případě volby inzerátu A se žáci mohli řídit obrázkem, na kterém je jídlo sushi, a také nápisem „restaurace“/ „Restaurant“, které se v inzerátu C sice také vyskytuje, ale není v hlavním nadpisu. Je tedy možné, že žáci slovo z hlavního nadpisu inzerátu C „hostinec“/ „Landhaus“ neznají, tudíž možnost C volilo pouze malé procento neslyšících žáků. Větší procento žáků volilo možnost L, která svou nabídkou odpovídá požadované dodávkové službě, a však se v tomto případě nejedná o požadované teplé jídlo, nýbrž o studenou kuchyni, kterou reprezentuje obrázek inzerátu. Tematická podobnost hrála roli například také u řešení položky č. 11 – *Váš přítel má rád ptáky. Chtěli byste mu darovat knihu o různých druzích ptáků, ke které se tematicky hodily inzeráty E a I*, podobně označilo vysoké procento žáků u položky č. 7 a 13 za správnou odpověď G – inzerát s obrázkem hudebníků, který má s danou situací nejvíce společného, protože znázorňuje hudbu. Při řešení otázek s výběrem odpovědi ze čtyř možností se dalo využít Strategie slovně-myšlenkových asociací pouze u položky č. 18 – *Proč je v textu zmínka o peru?*, kdy slovo „pero“ asociuje slovo „psaní“ obsažené v možnosti D – *Protože bychom měli čištění zubů věnovat stejnou pozornost jako psaní*.

Při tvorbě vlastní odpovědi využívali neslyšící i slyšící žáci Strategii vizuálního porovnávání (Visual matching strategy), kdy si vybrali místo v textu, kde se vyskytuje stejné nebo podobné slovo jako v otázce k textu, a tu část textu opsali (citace) – odpovědi k položce č. 27: *Informace o výrobku: Oplatky s citronovou náplní.*, odpovědi k položce č. 24: *Sport je zdravá. Hodně pohybuje a musí být kvalita sportovní obuv., Příliš tuhá bota brání pohybům. Příliš pružná zase zvyšuje riziko zranění a výronů. Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria., Musí obuv boty aby byl dobře sportovní., Ein guter Sportschuh.*, odpovědi k položce č. 23: *Příliš tuhá bota brání pohybům., Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein.*, odpovědi k položce č. 20: *Vykopal hroudu zlata a ukradl jí., Lakomec prodal vše co mel a kopil si hroudu zlata., Der Geizhals verkaufte alles und kaufte einen Klumpen Gold.*, odpověď k položce č. 17: *Aby se nesnažili čistit si jazyk, prvin umy.*, odpovědi k položce č. 4: *Karel se přišoural domů šel pracovat na zahradu., V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana., Karel uviděl, že jde po ulici Jana „Ahoj Jano“., Halo, Jana!*

Přitom si ale dovoluujeme tvrdit, že žáci nevyužili této strategie dostatečně, především při řešení položek č. 23 a 24. Domníváme se, že hlavní příčinou nízké úspěšnosti slyšících žáků je neznalost slova z otázky - „steif“ (tuhý). Jsme ale přesvědčení, žák může tuto položku řešit správně, i když nezná význam slova „steif“. S využitím strategie vizuálního srovnávání by žáci mohli najít slovo „steif“ také v textu článku a opsat informace (slova) z jeho okolí – v případě že jim nerozumí, v případě že ostatním slovům v okolí rozumí, mohli by vytvořit správnou odpověď, aniž by znali význam slova „steif“. Ukázalo se tedy, že žáci neumí pracovat s textem do takové míry, aby byli schopni využít všech, řekněme, kompenzačních mechanismů a strategií. Položka č. 24 je poněkud problematictější, protože se domníváme, že řešení této položky mohlo být pro slyšící žáky snazší z toho důvodu, že slovo „kritérium“ je slovo mezinárodní (v němčině „das Kriterium“, „die Kriterien“) a neměli tak s porozuměním problém. Naproti tomu neslyšící žáci v mnoha případech slovo „kritérium“ neznali a ptali se na něj (neradili jsme). Pokud by ale použili Strategii vizuálního srovnávání, nemuseli význam tohoto slova, stejně jako při řešení položky č. 23, vůbec znát. Slyšící žáci měli také ze stejného důvodu větší možnost využít Strategie vizuálního srovnávání u položky č. 25 a také výhodu v tom, že „alergie“ je stejně jako „kritérium“ mezinárodní slovo, jehož význam stoprocentně, narozdíl od neslyšících žáků, znají. Komplikace při porozumění mohl činit fakt, že se slovo „alergie“ nachází v německé verzi ve složenině, a tak žáci, kteří nemají znalosti o tvorbě slov v němčině, nemuseli vůbec poznat, že se text týká alergie.

Při řešení otázek s výběrem odpovědi ze čtyř možností se dalo využít vizuální strategie pouze u položky č. 18 – *Proč je v textu zmínka o peru?*, kdy slovo „pero“ obsahuje možnost B

– Protože jak s perem, tak i s kartáčkem postupujeme od kraje. Této strategii využili nejvíce neslyšící žáci maturitních oborů, kteří označili odpověď B ve stejném množství případů jako odpověď A, a slyšící žáci, kteří označili odpověď B ve větším množství případů než odpověď A.

Poslední ze strategií, Strategii využívání vlastních zkušeností (Responses using background experiences), volili především neslyšící žáci, a to nejen v případě nutnosti tvorby vlastní odpovědi, ale i při výběru odpovědi ze čtyř možností. Využití této strategie jsme zaznamenali u odpovědi na otázku č. 17 – *Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?*, kdy žáci nerespektovali, že se jedná o jazyk, a vyjadřovali se k důležitosti čištění zubů (využili zároveň Strategie myšlenkových asociací): *Für unsere Gesund., Damit wir sind (budeme) gesund., Weil wir gesund Zähne waren.* Odpovědi neslyšících žáků nedávaly smysl, ale hlavním poselstvím se zdá být rovněž důležitost čištění zubů: *Abychom čistili zuby, lepší techniku držení kartáčky, Budeme lepší čistější zuby., Bente Hansenové aby nebyla bolí zuby nečistit, aby byl lepší zuby čistit.* Vlastních zkušeností využívali žáci kromě odpovědi na otázku č. 17 také na otázky č. 23 a č. 27. (viz příloha č. 4).

**O<sub>8</sub>: Do jaké míry je pro neslyšící žáky český jazyk jazykem cizím? Dá se přirovnat úroveň porozumění neslyšících žáků středních škol pro žáky se sluchovým postižením psaným textů v pro ně cizím, českém jazyce k úrovni porozumění slyšících žáků běžných středních škol psaným textům v pro ně také cizím, německém jazyce?**

Jak jsme už zmínili, slyšící žáci dosahovali v německé verzi testu v průměru horších výsledků. To by značilo, že neslyšící žáci středních škol dosahují v českém jazyce vyšších kompetencí než slyšící žáci středních škol v německém jazyce. Na druhou stranu se dají výsledky neslyšících žáků nematuritních oborů přirovnat výsledkům žáků slyšících a musíme také brát v úvahu, že vzorek slyšících žáků byl poměrně malý a žáci byli z různých ročníků.

**O<sub>9</sub>: Dají se v písemných odpovědích vytvářených samotnými neslyšícími a slyšícími žáky identifikovat určité shodné rysy?**

Také můžeme potvrdit, že při ověřování porozumění textu formou otázek činí neslyšícím, v našem případě i slyšícím, žákům velké potíže tvorba vlastní odpovědi. Na tyto typy otázek především slyšící žáci vůbec neodpovídali, využili Strategii vizuálního srovnání, nebo toho, že opsali část textu. Neslyšící žáci si také často, narozdíl od slyšících, vymýšleli odpověď, vycházející z vlastní zkušenosti, ne ze situace v textu (Strategie využívání vlastních zkušeností).

Provedené šetření potvrdilo, že se i v písemném projevu neslyšících odráží míra znalostí jazyka. Z možných jevů, charakterizovaných v teoretické části, jsme v písemných odpovědích neslyšících žáků zaznamenali nepřesnou reprodukci slov: *vyčítíl – vyčistil, bílé – bílé, koupil – koupil, zašal – začal, pudnika – podnik*, a to obzvláště v těch případech, kdy byl článek umístěn na jiné stránce než otázka k němu, takže žáci nemohli slova opsat, nýbrž si jejich vizuální podobu museli pamatovat. Neslyšící žáci rovněž chybovali v délce samohlásek: *zubí - zuby, kartačky - kartáček, nemuže - nemůže, pevne - pevné, oplátky - oplatky, rádi – radí*. Dále jsme zaznamenali chyby v syntaxi, které se vyskytovaly i u žáků slyšících, kteří psali odpovědi v německém jazyce: *Karela domů v zahrádce, bych je nekoupil, Protože by nebude zase zpět zlomeniny., Sie das Produkt zur Verkaufsstelle zurückbringen., Damit wir sind (budeme) gesund..* Jak v odpovědích neslyšících, tak slyšících žáků se objevovalo nesprávné časování sloves: *Karel se chtěl bys umět zpívat., ... jak lidé pořád jít někam., Abychom vědět., od 5 let začí hraje., man esst die Kekse., Ich werde die kekse gegessen., Jana singe viel..* V některých větách se objevovalo více jevů najednou, které měly většinou původ v nesprávné syntaxi a k tomu se přidaly další jevy jako chybně vyjádřený zápor a nesprávné časování sloves: *Bente Hansenové aby nebyla bolí zuby nečistit, aby byl lepší zuby čistit*. Ve značné míře se vyskytovalo přidání nadbytečných slov ve větách, která mnohdy nesouvisela s obsahovým zaměřením textu: *Kvůli aby nebude další zlomeniny., Karel díval zavolal za Janou na zahradničení.,* nebo se jednalo o nadbytečné přidání zvratných zájmen: *Karel se chtěl bys umět zpívat, Ona se poradí, aby všichni dobře vyčítíl zuby.,* objevilo se také hromadění více sloves ve špatném tvaru namísto použití jednoho slovesa ve správném tvaru: *Chtěla, abychom jsme odpo měli zdravý jazyk., Bychom udeláli koupit., Hlavně musí být vyzkoušet boty.* V některých odpovědích zase naopak chyběla nezbytná slova, mezi která patřila i zvratná zájmena „si“ a „se“ nebo předložky: *Abychom čistili zuby, Také někdy říká „fotbalová bota“, Hodně stává špatné nohy., Budeme lepší čistější zuby., aby byl lepší zuby čistit..* Docházelo také k záměnám slov a slovních druhů: *Fine Foods pracuje oplatky s citronovou., Oznámení nebylo to nebezpečně., Prodal všechno, aby měl zlatou!, Aby dobře obuv sportovního., Normální koupím., musí být kvalita sportovní obuv., nemuže obuv boty, Zuby čistění si postupně., Für unsere Gesund..* Byly zaznamenány také chyby ve valenci sloves: *Protože upozorňovala pro všem v různé lidé., setkat po ulici, vrátím na obchodu, Die Füße sind in warm,* a chyby v předložkových pádech: *...třeba ke kafe, v tělu, nebude do boty mokrý, nevhodné pro boty u bazén.* Vyskytl se i případ, kdy byla opsaná fráze (citace z textu) sice použita ve správném kontextu, ale v nesprávné vazbě s ostatními slovy: *Jana má hodně zpívám.*

Dále se nám potvrdila tvrzení Gavory<sup>212</sup>, který říká, že při porozumění čtenému hraje roli také znalost textových žánrů (kapitola 1.1.3), a že obrázek doplňující text může správnému porozumění pomoci, ale také nás může zmást. Znalost textového žánru mohla žákům pomoci především při řešení úloh k textu F, obrázky doplňující inzeráty v textu B žáky v mnoha případech spíše zmátly a odvedly je od správného porozumění textu. Naopak Gavorovo tvrzení (kapitola 1.1.3)<sup>213</sup>, že pro žáky je snazší porozumět narativnímu než výkladovému textu, se potvrdilo pouze u skupiny neslyšících žáků maturitních oborů, kteří byli úspěšnější v narativních textech A a D než ve výkladových textech C a E (viz graf 16, str. 41), a proto spíše potvrzujeme výsledky amerických výzkumů (kapitola 2.6.2), které nepotvrdily, že by některá konkrétní výstavba textu podporovala výrazně lépe jeho porozumění neslyšícími než jiná.<sup>214</sup>

---

<sup>212</sup> GAVORA, P. et al, ref. 2

<sup>213</sup> GAVORA, P. et al, ref. 2

<sup>214</sup> BEVERLY, J. et al., ref. 99

## Závěr

Cílem diplomové práce byl průzkum úrovně čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením na střední škole. Stávající poznatky o předpokladech porozumění psanému textu, obtížích při recepci psaného textu čtenáři se sluchovým postižením a dostupných testových nástrojích jsme shrnuli v teoretické části práce. Teoretické poznatky jsme použili v praktické části práce, kdy jsme vycházeli především z výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce Marií Polákovou (Komornou) a z předpokladu, že český jazyk je pro neslyšící žáky jazykem cizím. Tato skutečnost byla pro nás impulsem k průzkumu úrovně čtení s porozuměním také u slyšících žáků střední škol, u kterých jsme zjišťovali úroveň dovedností pracovat s textem v německém jazyce, s možností porovnání výsledků obou skupin respondentů.

Realizované výzkumné šetření potvrdilo, že neslyšící žáci mohou mít výrazné obtíže s recepcí psaného textu. Přestože se jednalo z velké části o dospělé jedince, průměrná procentuální úspěšnost neslyšících žáků v testu byla 44 % a nejčastější průměrná procentuální úspěšnost 37 %. I když byly výsledky neslyšících žáků poměrně variabilní, dosáhlo 27 neslyšících žáků ze 40, což je většina, méně než 50 % úspěšnosti.

Neslyšící žáci maturitních oborů přitom dosahovali v jednotlivých subtestech znatelně lepších výsledků než neslyšící žáci nematuritních oborů, nejčastěji dosahovali žáci maturitních oborů 48% úspěšnosti, žáci nematuritních oborů 37 % úspěšnosti, v průměru dosahovali žáci maturitních oborů 52 % úspěšnosti, zatímco žáci nematuritních oborů pouze 37 % úspěšnosti. Téměř polovina (10) žáků maturitních oborů dosáhla procentuální úspěšnosti nad 50 %, zatímco z žáků nematuritních oborů dosáhli takovéto úspěšnosti pouze 3 žáci z 19. Žáci nematuritních oborů také častěji nechávali položky nevyřešené.

Z hlediska průměrné procentuální úspěšnosti, která činila 37 %, a nejčastěji dosahované procentuální úspěšnosti 33% dosahovali slyšící žáci, kteří vyplňovali test v německém jazyce, o něco horších výsledků než žáci neslyšící. Stejně jako většina neslyšících žáků nedosáhla velká většina slyšících žáků (43 z 50) ani 50 % úspěšnosti. Výsledky slyšících žáků, stejně jako neslyšících, jsou tedy neuspokojivé.

Výsledky testování tedy ukazují, že námi testovaní neslyšící žáci středních škol dosahují v recepci psaného textu v českém jazyce vyšších kompetencí než slyšící žáci středních škol v recepci psaného textu v německém jazyce, což je patrné nejen z procentuálního zastoupení správných odpovědí, ale také například ze způsobu řešení testových položek, otázek vyžadujících tvorbu vlastní odpovědi. Slyšící žáci se jen zřídka

pokusili o parafrázi části textu nebo o využití vlastních zkušeností, spíše opisovali pasáže z textů, také využili ve více případech možnost položku neřešit. Na druhou stranu se ale výsledky slyšících žáků dají přirovnat k výsledkům neslyšících žáků nematuritních oborů.

Zajímavá je shoda náročnosti jednotlivých subtestů u žáků slyšících a neslyšících, kdy můžeme například pozorovat, že pro obě skupiny žáků byl nejsnazším textem text B, sestavený jako test dovedností v cizím jazyce, zatímco pro nedoslýchavé žáky byl nejsnazší text A, sestavený pro žáky třetích tříd základní školy.

Analýza odpovědí tvořených samotnými žáky ukázala jisté shody v písemných odpovědích slyšících a neslyšících žáků. Nejnápadnější byly chyby v syntaxi a morfologii (především časování sloves), dále se také shodně vyskytovaly záměny slovních druhů a chyby ve valenci sloves. Z analýzy ostatních odpovědí byl patrný rozdíl mezi slyšícím recipientem německy psaného textu a neslyšícím recipientem česky psaného textu. Pro slyšícího recipienta zůstává, vzhledem k českému jazyku, který zná také v jeho psané podobě, stejná forma sdělení, mění se pouze jazyk textu. Pro neslyšícího recipienta se mění, vzhledem ke znakovému jazyku, jak forma sdělení, tak jazyk sdělení. Zatímco tedy může slyšící recipient využít Strategii vizuálního porovnávání i v rámci podobnosti některých českých a německých slov (firma – die Firma, kritérium – das Kriterium) a daná slova tímto způsobem sémantizovat, neslyšící recipient je o tuto možnost ochuzen.

Při odpovídání na otázky k textu volili neslyšící žáci ve velké míře Strategii vizuálního srovnávání, kdy většinou opisovali části textu, často také tvořili odpovědi na základě vlastní zkušenosti, v menší míře využívali i Strategie vizuálního srovnávání. Zatímco neslyšící žáci využívali všech tří strategií, žáci slyšící Naopak využívali především Strategie slovně-myšlenkových asociací, a to ještě ve velmi omezené míře.

Tyto strategie však nebyly žáky využity v plné míře. Protože Strategie vizuálního srovnávání i Strategie slovně-myšlenkových asociací vyžadují znalost slovní zásoby, bude nutné zaměřit činnosti žáků právě tímto směrem – práce s myšlenkovými mapami, asociogramy, klasifikačními cvičeními, cvičeními na poznávání morfologické příbuznosti slov. Poslední zmiňovaný typ cvičení se týká práce s potenciální slovní zásobou, kdy žák, i když dané slovo nezná, může na základě znalostí o tvoření slov jeho význam vyvodit.



## **Seznam zkratk**

**ALS** – American Sign Language (americký znakový jazyk)

**IEA** - International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání)

**OECD** - Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

**PIAAC** - Programme for the international assesment of adult competencies

**PIRLS** - Progress in International Reading Literacy Study

**PISA** - Programme for International Student Assessment

**QAR** - Question-Answer Relationships

**ReQuest** - Reciprocal Questioning

**RVP** – rámcový vzdělávací program

**RVP ZV** - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

**SAT** - Stanford Achievement Test

**WHO** – World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace)

## Seznam literatury a zdrojů

ALTMAN, G.T.M. *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda, 2005. ISBN 8086138704.

BEVERLY, J. et al. *Reading and deafness: theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar, 2010. ISBN 1-428-32435-6.

BIFI. *Lesekompetenz. Sammlung aller bei PISA freigegebenen Aufgaben der Haupttests 2000, 2003, 2006 und 2009. Charakteristika, Lösungen und Bewertungsrichtlinien*. [online]. 2010, [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: <http://images.derstandard.at/2010/12/07/pisa-lesen.pdf>

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

*Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27-11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000.

*Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004.

EVANS, L., ed. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

GAVORA, P. et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2008. ISBN 978-80-8913-257-7.

GREGORY, S., ed. et al. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7308-003-6.

HOMOLÁČ, J., ed. *Komunikace neslyšících - sociolingvistika: antologie textů*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-85899-40-X.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-096-6.

- HRUBÝ, J.; NOUZOVÁ, M. Testování vědomostí sluchově postižených žáků v USA. *Speciální pedagogika*. 1997, roč. 7, č. 4, s. 36-43. ISSN 1211-2720.
- HUDÁKOVÁ, A. Helena nechce hada. In: *Čeština doma a ve světě*. 2002. roč. 10, č.2/3, s.125-130. ISSN 1210-9339.
- HUDÁKOVÁ, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu. In: *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání sluchově postižených: sborník příspěvků z konference*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-462-6.
- HYPLOVÁ, J. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-919-3.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 8070767989.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.
- KOŠTÁLOVÁ, H., K. ŠAFRÁNKOVÁ, O. HAUSENBLAS a M. ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online] Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2012-2-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32667dfed1dbde>
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.
- KRAMPLOVÁ, I. et al. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2002. ISBN 80-211-0614-3.
- KUCHLER, K., VELEHRADSKÁ, O. Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *Infozpravodaj*, 1998, č. 6, s. 22-23.

LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapia, 2001. ISBN 80-967180-8-8.

MÁLKOVÁ, M. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků* [online]. Praha: VÚP, 2006 [cit. 2012-2-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/1100/text.pdf>

McANALLY, P., ROSE, S., QUIGLEY, S. P. *Reading practices with deaf learners*. Austin, Tex: Pro-Ed, 1999. ISBN 0-89079-813-3.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

NOVÁ MATURITA. *Modifikované zkoušky*. [Novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)[online]. © 2010 [cit. 2011-9-24]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/modifikovane-zkousky-1404034018.html>

OE24. *Fragen aus dem PISA-Test 2009. Wir haben die Beispielfragen zum Thema Lesen und Verständnis*. [Oe24.at](http://www.oe24.at) [online]. 2010 [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: <http://www.oe24.at/oesterreich/politik/Fragen-aus-dem-PISA-Test-2009/11854272>

OECD. PISA. *PISA 2009 Ergebnisse Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2010. ISBN 9783763947362.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, M., et al. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.

POTUŽNÍKOVÁ, E., ed. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2012-02-27]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

RÁDLOVA, E. Čtou s porozuměním? In: VALENTA, M., RÁDLOVA, E. *IV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (1. část): Surdopedická sekce. Sborník*. Olomouc: PdF UP, 2004, s. 251 – 254. ISBN 80-244-0770-1.

*Sborník příspěvků z Metodických portálů www.rvp.cz* Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2. S. 67. Dostupné také z: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/02773.pdf>

SCHIRMER, B. R. *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, 2000. ISBN 0-205-31493-7.

SCHWARZ-FRIESEL, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. V Praze: Dauphin, 2009. ISBN 978-80-7272-155-9.

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

STERNBERG, R., J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

STEWART, D. A., CLARKE, B. R. *Literacy and your deaf child: what every parent of deaf children should know*. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 2003. ISBN 1-563-68136-6.

STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících. 1, Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

ŠEBKOVÁ, M., KOSOVÁ, J. Porozumění textu aneb v čem je zakopaný pes. *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN, 2006. roč. 56, s.168-172. ISSN 0009-0786.

ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

*Školní vzdělávací program MŠ a ZŠ Kyjov* [online]. 2011, [cit. 2012-2-27], Dostupné z: [http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP\\_ZV\\_Kyjov.pdf](http://www.mszykyjov.cz/svp/SVP_ZV_Kyjov.pdf)

*Školní vzdělávací program pro MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí* [online]. 2008. [cit. 2012-2-27], dostupné z <http://www.valmez.cz/documents/SVP%202008.pdf>

TAFFY E. R., KATHRYN, H. Au. *QAR: Lepší porozumění a testování poznatků* [online]. 2005 [2012-02-28]. Dostupné z: [http:// www.kritickemysleni.cz/klisty/24!/qar.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24!/qar.pdf)

TARCSIOVA, D. Čítanie a nepočujúce deti. *Speciální pedagogika – časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2003, roč. 13., č. 2, s. 99 –112. ISSN 1211-2720.

TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9

TARCSIOVA, D. Nepočující a gramotnost' – starý problém, ale nové přístupy. In: VALENTA, M., RADLOVA, E. IV. *Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (1. část): Surdopedická sekce. Sborník*. Olomouc: PdF UP, 2004, s. 165 – 178. ISBN 80-244-0770-1

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

*Úkoly z Mezinárodního výzkumu dospělých (PIAAC)* [online]. [cit. 2012-2-25]. Dostupné z: [http://www.piaac.cz/ attach/ukazkove\\_ulohy\\_cesky.pdf](http://www.piaac.cz/attach/ukazkove_ulohy_cesky.pdf)

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Mezinárodní výzkum dospělých - předpoklady k úspěchu v práci a v životě. *Úiv.cz* [online]. 2011 [cit. 2011-9-25]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/614/1870>

VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených. *Speciální pedagogika časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2000, roč. 10, č. 2, s. 123-129. ISSN 1211-2720.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Česká verze testového materiálu

Příloha č. 2: Německá verze testového materiálu

Příloha č. 3: Tabulky s daty

Příloha č. 4: Ukázka písemných odpovědí žáků

# Příloha č. 1: Česká verze testového materiálu

## TEXT A

Další týden šel Karel na hřiště. Znal tam skupinku kluků, kteří hráli fotbal. Karel se k nim přidal, ale moc mu to nešlo. Nohy se mu pletly a dal gól do vlastní branky. Na konci hry pochopil, že fotbal není pro něj.

Karel se přišoural domů a šel pracovat na zahradu. V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. „Ahoj, Jano!“ zavolal na ni. „Co plánuješ na léto?“ Jana odpověděla: „Hodně zpívám. Náš sbor se připravuje na velký koncert.“ Karel si povzdychl: „To musí být zábava“, pomyslel si. „Taky bych chtěl umět zpívat...“ Trávit léto kopáním v hlíně se mu najednou zdálo hloupé.

Otázky k textu A:

**1. Napiš dvě věci, které Karel udělal při fotbalovém zápasu.**

---

---

**2. V příběhu se říká, že se Karel „přišoural domů“. Co ta slova vypovídají o tom, jak se Karel cítil?**

- A) Chtělo se mu tančit.
- B) Byl smutný.
- C) Byl nervózní.
- D) Chtěl jít zahradničit.

**3. Jaké měla Jana plány na léto?**

---

**4. Jak se Karel díval na zahradničení po rozhovoru s Janou?**

---



## TEXT B

Přečtěte si nejdříve situace 5-14, a potom inzeráty A-L na druhé straně. Který inzerát patří ke které situaci? Každý inzerát můžete použít pouze jednou. (Inzerát z prvního příkladu můžete použít ještě jednou.) Je také možné, že se k určité situaci nehodí **žádný inzerát**.

Příklady:

01 Máte rádi japonskou kuchyni a chtěli byste jít večer na jídlo do restaurace. inzerát A

02 Rádi byste se svými dětmi navštívili zoo. inzerát 0

**Situace:**

**inzeráty:**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 5. Našli jste černou kočku a hledáte jejího majitele.   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Přišla k vám návštěva, nemáte ale čas něco uvařit. Proto byste si chtěli nechat domů přivést nějaké teplé jídlo. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Rádi byste šli večer na diskotéku.   | <input type="checkbox"/> |
| 8. Jedete na dovolenou, ale nemůžete s sebou vzít Vašeho psa.   | <input type="checkbox"/> |
| 9. Organizujete párty pro 50 lidí a potřebujete k tomu nádobí a nábytek.  | <input type="checkbox"/> |
| 10. Máte objednat chlebičky pro firemní oslavu.   | <input type="checkbox"/> |
| 11. Váš přítel má rád ptáky. Chtěli byste mu darovat knihu o různých druzích ptáků.                                 | <input type="checkbox"/> |
| 12. Rádi byste o víkendu jedli v nějaké italské restauraci.   | <input type="checkbox"/> |
| 13. Máte zajistit hudbu na oslavě podniku.  | <input type="checkbox"/> |
| 14. Protože je pěkné počasí, hledáte nějaké místo, kde byste mohli jíst venku.                                      | <input type="checkbox"/> |

## A Restaurace TOKYO

Balbinova 409/26  
120 00 Praha-Vinohrady  
Tel: +420 233 326 670

denně 18.00-23.00

Užijte si v útulné restauraci  
jedinečnou atmosféru a japonské  
speciality našeho šéfkuchaře.



Domov a zvířata

**VELETRH PSŮ**

a všeho, co k tomu patří  
www.brno.cz/veletrh\_psu

Brno

Výstaviště

## C Hostinec U Lva

V sobotu, neděli  
a o svátcích Vám servírujeme  
čerstvou rybu a stolní víno

**Hostinec U Lva**

Restaurace s venkovním posezením

denně 12-22 hod.

rezervace na tel. 607432665

D **POSTRÁDÁ SE! UTEKLA?  
UNESENA?**

**Černá perská kočka „Puma“**

5 let, velmi důvěřivá, postrádá se od  
začátku měsíce v Ostravě-Porubě  
v okolí nákupního centra. Odměna  
zajištěna.

tel. 732 546 331 po večerech

E **Speciální jubilejní vydání bestselleru nyní se 2 CD**

416 středoevropských ptačích druhů na 1000 barevných kresbách.

Hlasy a zpěvy 166 místních ptačích druhů.

**P. H. Berthel/H. Freling/J.C. Roché:**

„Copak to tu lítá a zpívá?“

Knih vázaná (cca. 144 stran, cca. 1000 barevných ilustrací)

a 2 CD (cca. 145 min.)

(3-440-93689-9) jen za **300 Kč**



Servis pro pořádání akcí

Za černým mostem 15  
198 00 Praha-Kyje  
Tel: +420 281 940 194  
Info 8-22 hod.  
Poradíme a naplánujeme  
Vaši akci!

V životě existují věci, které by si člověk neměl koupit!

**Nepřeberné množství věcí k vypůjčení**

pro různé akce - slavnosti-oslavky všeho druhu  
nádobí, příbory, sklenice, talíře,...

Lze vrátit neumyté!!!!

Nábytek, stoly, ubrusy, židle, barové pulty, stoličky, ...  
a spousta dalších věcí

**Na požádání prospekt zdarma**

G **Koncert světoznámého  
Orchestru Glenna Millera**

Se swingem do nového roku  
8. února ve Smetanově  
síni Obecního domu

Vstupenky:

V pokladně Obecního domu a v sítích  
TicketPro

**Objednávky na tel. +420 765 442**

H **Zajděte si někam na jídlo jako  
o dovolené!**

**Restaurace**

**U ITALIA**

Vaříme podle italské tradice!

Spousta rybích pokrmů

Čenově výhodné polední menu!

Vícebodové speciální menu za uvítací  
cenu 300 Kč od středy do neděle!

Třída Svobody 45, tel. +420 008 776

I **Masarykova univerzita v Brně**

**Rozpoznejte ptačí hlasy  
a určete, o kterého ptáka  
se jedná**

*Nový kurz pro milovníky přírody  
na PŘF MU v Brně*

**Informační večer**

17. března v 19.00 hod.;  
budova C, místnost 5A

**další informace: 549 534 901**

J **Italský bufet  
Da Rori**



Vaše italská  
rozmávková služba

Dovezeme Vám rychle a kdykoliv  
naše pochoutky domů;  
pizza, těstoviny, ryby, atd.

**volejte na číslo: +420 854 312**

a my jsme za 20-30 minut u Vás!

K **23- letý student  
veterinárního lékařství  
se během Vaší dovolené  
za rozumnou cenu postará  
o Vašeho psa nebo kočku  
v Praze/okolí.**

**Tel. 602 342 535, Petr.**



L **Váňa**

**Obložené housky a saláty –  
vše vybrané kvality  
Od 50 kusů dovoz zdarma**

695 01 Hodonín, Bratislavská 1647/3

Tel./fax.: 518 692 111

www.vana.cz

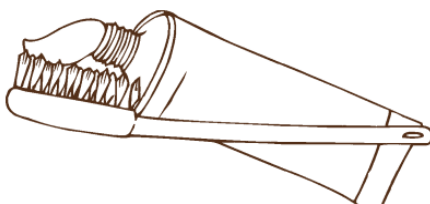
## TEXT C

### ČIŠTĚNÍ ZUBŮ

*Budou naše zuby tím čistější, čím déle a usilovněji si je budeme čistit?*

Odpověď britských vědců zní ne. Vyzkoušeli nesčetné množství technik a nakonec přišli na ideální způsob, jak si čistit zuby. K nejlepšímu výsledku vede dvouminutové čištění, aniž bychom přitom na zuby příliš tlačili. Tlačíme-li příliš, poškodíme si zubní sklovinu a dásně a stejně neodstraníme všechny zbytky jídla ani zubní plak.

Bente Hansenová, odbornice na čištění zubů, radí, abychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero při psaní. „Zuby si čistíte postupně od jednoho kraje k druhému,“ říká. „Nezapomeňte ani na jazyk! Na něm se totiž může usazovat plno bakterií, které mohou být příčinou zápachu z úst.“



Otázky k textu C:

#### 15. O čem je tento článek?

- A) O tom, jak si nejlépe čistit zuby.
- B) O tom, jaký kartáček je na čištění nejlepší.
- C) O tom, jak je důležité mít dobré zuby.
- D) O tom, jak si různí lidé čistí zuby.

#### 16. Co doporučují britští vědci?

- A) Abychom si čistili zuby co nejčastěji.
- B) Abychom se nesnažili čistit si jazyk.
- C) Abychom na zuby při čištění příliš netlačili.
- D) Abychom si jazyk čistili častěji než zuby.

#### 17. Proč bychom si podle Bente Hansenové měli čistit jazyk?

---

---

**18. Proč je v textu zmínka o peru?**

- A) Abychom lépe pochopili, jak držet kartáček.
- B) Protože jak s perem, tak i s kartáčkem postupujeme od kraje.
- C) Aby bylo jasné, že se zuby dají čistit mnoha způsoby.
- D) Protože bychom měli čištění zubů věnovat takovou pozornost jako psaní.

## TEXT D

### O LAKOMCI A ZLATU

*Ezopova bajka*

Lakomec prodal vše, co měl, a koupil si hroudu zlata. Zakopal ho u staré zdi a každý den se na něj chodil dívat. Jeden jeho tovaryš si všiml, že stále někam chodí, a rozhodl se ho sledovat. Tovaryš brzy odhalil tajemství ukrytého pokladu, vykopal hroudu zlata a ukradl ji. Když na druhý den lakomec našel svou skryš prázdnou, začal si rvát vlasy a bědovat. Zničeného žalem ho uviděl soused, a když se dozvěděl příčinu jeho neštěstí, řekl mu: „Nermuť se tolik! Raději běž, vezmi kámen, polož jej do jámy a představuj si, že tam zlato stále je. Bude to pro tebe stejné. Vždyť když jsi měl ukryté zlato, stejně ti nepatřilo, protože jsi z něj neměl nejmenší užitek.“

Otázky k textu D:

**19. Přečti si následující věty a očíslej je podle toho, jak jdou události v textu po sobě.**

\_\_\_ Lakomec se rozhodl vyměnit všechny své peníze za hroudu zlata.

\_\_\_ Někdo Lakomci zlato ukradl.

\_\_\_ Lakomec vykopal jámu a svůj poklad do ní ukryl.

\_\_\_ Soused Lakomci řekl, aby zlato nahradil kamenem.

**20. Jakým způsobem lakomec získal hroudu zlata?**

---

**21. Jaké hlavní ponaučení plyne z tohoto příběhu?**

A) Nemá smysl hromadit majetek, který ti mohou ukrást.

B) Je chyba důvěřovat druhým.

C) Nemít užitek z vlastního majetku je stejné jako nemít nic.

D) Nemá smysl naříkat nad tím, co nelze změnit.

## TEXT E

# ABYCHOM SE VE SPORTOVNÍ OBUVI CÍTILI DOBŘE



*Po dobu 14 let provádělo Centrum pro sportovní lékařství v Lyonu (ve Francii) výzkum, zkoumající zranění mladých sportovců. Výzkum určil, že nejlepším způsobem je prevence... a dobrá obuv*

### **Otřesy, pády, opotřebování...**

Osmnáct procent hráčů ve věku od 8 do 12 let už trpí poškozením paty. Kotníková chrupavka fotbalistů špatně snáší otřesy a 25 % profesionálů zjistilo, že právě zde je jejich obzvláště slabé místo. Chrupavka jemného kolenního kloubu se rovněž nenávratně ničí a není-li ošetřována od dětství (10-12 let), může vyvolat předčasnou artrózu. Ani kyčel není ušetřena, a když je hráč unaven, riskuje zlomeniny v důsledku pádů a střetů.

Podle výzkumů mají fotbalisté, kteří hrají déle než deset let, výrůstky na holenní kosti či na patě. To je to, čemu se také někdy říká „fotbalová noha“. Jedná se o deformaci způsobenou

botami s příliš pružnými podrážkami a volným kotníkem.

### **Chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit**

Příliš tuhá bota brání pohybům. Příliš pružná zase zvyšuje riziko zranění a výronů. Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria:

Především musí zabezpečit ochranu proti vnějším vlivům: odolávat nárazům způsobeným míčem nebo jiným hráčem, přizpůsobit se nerovnostem země a uchovat nohu v teple a suchu i za mrazivého a deštivého počasí.

Musí podpírat nohu a především kloub kotníku, aby se zabránilo vymknutím, zánětům a jiným problémům, které by mohly dokonce zasáhnout koleno.

Také musí hráčům zajistit dobrou stabilitu, aby neuklouzli na vlhké zemi nebo nepodklouzávali na příliš vlhkém terénu.

A konečně musí tlumit nárazy, především ty, kterým jsou vystaveni hráči volejbalu a basketbalu, kteří neustále skáčou.

### **Pro suché nohy**

Abychom se vyhnuli menším, avšak bolestivým stavům, jsou jako puchýře, praskliny, či mykózy (plísňě) na nohou sportovce, musí bota umožňovat odpařování potu a zabraňovat pronikání vnější vlhkosti. Ideálním materiálem je kůže, která může být impregnovaná, aby se zabránilo tomu, že se bota při prvním dešti promočí.

Otázky k textu E:

**22. Co chce autor v tomto textu ukázat?**

- A) Že kvalita mnohé sportovní obuvi se výrazně zlepšila.
- B) Že je lepší nehrát fotbal, pokud Vám ještě nebylo 12 let.
- C) Že mladí mají čím dál více zranění kvůli své špatné fyzické kondici.
- D) Že pro mladé sportovce je velmi důležité nosit dobrou sportovní obuv.

**23. Proč by podle článku neměly být boty příliš tuhé?**

---

---

**24. V jedné části článku se říká: „Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria.“  
Která jsou to kritéria?**

---

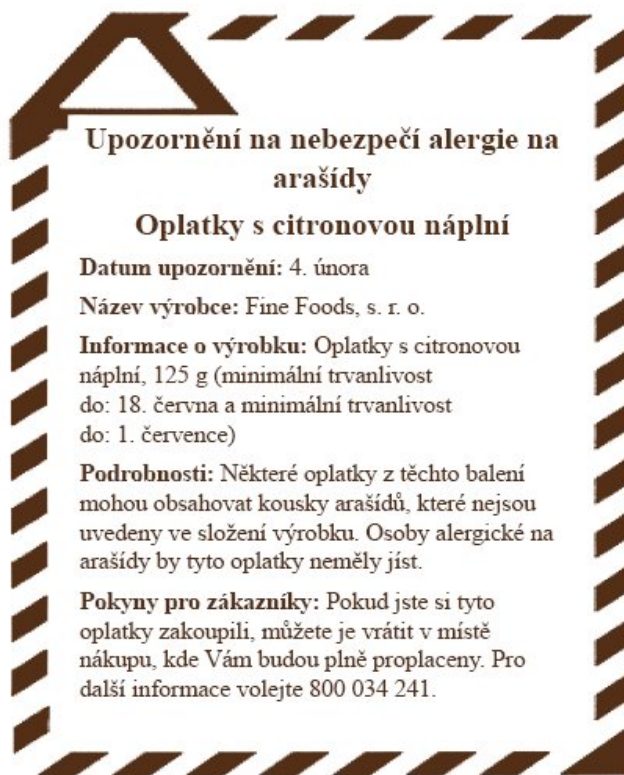
---

---

---

TEXT F

## OZNÁMENÍ VYVĚŠENÉ V SUPERMARKETU



Otázky k textu F:

**25. Co je účelem tohoto oznámení?**

- A) Udělat reklamu oplatkám s citronovou náplní.
- B) Informovat zákazníky, kdy byly oplatky vyrobeny.
- C) Varovat zákazníky před těmito oplatkami.
- D) Vysvětlit, kde lze oplatky s citronovou náplní koupit.

**26. Jak se jmenuje společnost, která dělá tyto oplatky?**

---



27. Co byste udělali Vy, kdybyste si koupili tyto oplatky? Proč byste to udělali? Využijte informace z textu a svou odpověď zdůvodněte.

---

---

---

---

---

---

---

Prosím, **doplňte/ zakroužkujte**, co je **pravda**:

1. Já jsem: a) muž b) žena , a) neslyšící b) nedoslýchavý/á c) slyšící
2. Je mi \_\_\_\_\_ **let**, \_\_\_\_\_ **měsíců**
3. Studuji (**obor**): \_\_\_\_\_
4. Chodím do \_\_\_\_\_ **ročníku**.
5. Moji **rodiče** jsou: a) oba slyšící, b) oba neslyšící c) matka slyšící, otec neslyšící  
d) matka neslyšící, otec slyšící

6. **Čtení** mě: a) baví b) nebaví **Proč?** \_\_\_\_\_

---

7. **Rád** čtu (co čtete?): \_\_\_\_\_

## Příloha č. 2: Německá verze testového materiálu

### TEXT A

Nächste Woche ging Karl zum Spielplatz. Er kannte dort eine Gruppe von Jungen, die Fußball spielten. Karl machte mit, aber es ging ihm nicht so gut. Seine Beine waren verknötet und er schoß ein Eigentor. Zum Ende des Spiels begriff er, dass Fußball nichts für ihn ist.

Karl latschte nach Hause an und ging in den Garten arbeiten. In diesem Augenblick merkte er, dass Jana die Straße entlang ging. „Hallo Jana!“ rief er. „Was hast du im Sommer vor?“ Jana antwortete: „Ich singe viel. Unser Chor bereitet sich für ein großes Konzert vor.“ Karl seufzte. „Das muss Spaß machen,“ dachte er. „Ich möchte auch singen können...“ Auf einmal kam es ihm dumm vor, einen Sommer mit Graben im Dreck zu verbringen.

Fragen zum Text A:

**1. Schreiben Sie zwei Sachen, die Karl beim Fußballspiel machte.**

---

---

**2. In der Geschichte schreibt man: Karl „latschte nach Hause an“. Was sagt das darüber aus, wie er sich fühlte?**

- A) Er wollte tanzen.
- B) Er war traurig.
- C) Er war nervös.
- D) Er wollte gärtnern.

**3. Was hatte Jana im Sommer vor?**

---

**4. Wie fand Karl das Gärtnern nach dem Gespräch mit Jana?**

---

## TEXT B:

Lesen Sie zuerst die Situationen Nr. 5 bis 14 und dann die Anzeigen A bis L (nächste Seite). Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Sie können jede Anzeige nur einmal verwenden. (Die Anzeige aus dem Beispiel können Sie noch einmal verwenden.)

Es ist auch möglich, dass es **keine passende Anzeige** gibt. In diesem Fall schreiben Sie **0**.

Beispiele:

- 01 Sie lieben die japanische Küche und möchten am Abend essen gehen.                      Anzeige: **A**  
02 Sie möchten gerne mit Ihren Kindern einen Zoo besuchen.                                      Anzeige: **0**

- | <b>Situation:</b>   | <b>Anzeige:</b>      |
|---|----------------------|
| 5. Sie haben eine schwarze Katze gefunden und suchen den Besitzer.  | <input type="text"/> |
| 6. Sie bekommen Gäste, haben aber keine Zeit zum Kochen. Daher möchten Sie sich einige warme Speisen nach Hause liefern lassen. | <input type="text"/> |
| 7. Sie möchten am Abend gerne in eine Disko gehen.  | <input type="text"/> |
| 8. Sie fahren in Urlaub, können Ihren Hund aber nicht mitnehmen.  | <input type="text"/> |
| 9. Sie organisieren eine Party für 50 Leute und brauchen dafür Geschirr und Möbel.  | <input type="text"/> |
| 10. Sie sollen für eine Firmenfeier Brötchen bestellen.   | <input type="text"/> |
| 11. Ihr Freund liebt Vögel. Sie möchten ihm ein Buch über verschiedene Vogelarten schenken.                                     | <input type="text"/> |
| 12. Sie würden am Wochenende gern in einem italienischen Restaurant essen.  | <input type="text"/> |
| 13. Sie sollen für die Betriebsfeier die Musik organisieren.  | <input type="text"/> |
| 14. Weil das Wetter schön ist, suchen Sie für das Wochenende ein Lokal, wo Sie im Freien essen können.                          | <input type="text"/> |

## A Restaurant TOKYO

Bergstr. 202  
8712 Stäfa  
Tel. 01-9 26 13 12



tägl. 18.00-23.00 Uhr

Geniessen Sie im heimeligen Restaurant die einzigartige Atmosphäre und die japanischen Spezialitäten unseres Küchenchefs.

## B



**Heim und Tiere**  
DIE FACHMESSE FÜR HUNDE  
und alles, was dazugehört

[www.buchs.ch/messe](http://www.buchs.ch/messe)

In Buchs im neuen Messegelände

## C

## LANDHAUS ZUM LÖWEN

Samstag, Sonntag  
und an Feiertagen servieren wir  
Ihnen frischen Fisch und Tafelwein

**Landhaus zum Löwen**  
Restaurant mit Gartenbetrieb

täglich 12-22 Uhr  
Reservierung unter Tel. 071/767 23

## D

VERMISST! ENTLAUFEN?  
ENTFÜHRT?

**Schwarze Perserkatze „Puma“**,  
5 J., sehr zutraulich, seit Anfang  
des Monats im Bereich Tann-Rüti-  
Ost, Einkaufszentrum, vermisst.  
Belohnung wird zugesichert.

Tel. 055/251 71 71 abends

## E

**Die Jubiläums-Sonderausgabe eines Bestsellers jetzt mit 2 CDs.**  
416 mitteleuropäische Vogelarten auf 1000 Farbzeichnungen. Stim-  
men und Gesänge von 166 heimischen Vogelarten.

**P. H. Barthel/H. Frieling/J. C. Roché:**  
„Was fliegt und singt denn da?“

Buch gebunden (ca. 144 Seiten, ca. 1000 Farbillustrationen) und  
2 CDs (ca. 145 Min.)

(3-440-93689-9) nur SFr. **25,-**

## F



**Veranstaltungs-Service**

Kantonstrasse 18  
8807 Zürich  
Tel. 01/699 90  
Info 8-20 Uhr  
Beratung/Planung  
Ihrer Veranstaltung!

Es gibt Dinge im Leben, die man nicht kaufen sollte!

### Leih-Gut

für Veranstaltungen – Feste – Feiern jeder Grösse  
Geschirr, Besteck, Gläser, Serviceartikel, Platzteller,  
Buffetplatten ...

Rückgabe ungespült!!!!

Möbel, Tische, Wäsche, Stühle, Barthecken, Stehtische,  
Hocker, Biertische ...  
und Vieles mehr

**Kostenlosen Prospekt anfordern**

## G

Konzert des weltbekannten  
**Glenn Miller Orchestra**



Mit Swing  
ins  
neue Jahr

Leitung:  
Will Salden!

8. Jänner  
Konzerthaus

Karten:  
Konzerthauskassa, alle Filialen der  
Freiburger Staatsbank, Kartenbüros,  
Kurier Corner Passage.

**Tel. Bestellung 07248-62975**

## H

**Essen gehen wie im Urlaub!**

Restaurant  
**DER ITALIENER**

Wir pflegen italienische Kochtradition!  
Viele Fischgerichte

Preisgünstiges Mittagmenü!  
Mehrgängiges Spezialmenü  
zum Kennenlernpreis um SFr 29  
von Mittwoch bis Sonntag!

Freiburger Strasse 5, Tel. 01/587 74 66

## I

**Volkshochschule Bern**  
**Vogelstimmen erkennen  
und Vögel bestimmen**

Ein neuer Kurs für  
Naturliebhaber an der VHS Bern

**Informationsabend**  
17. März, 19.00 Uhr,  
Gebäude C, Raum 5A

**Weitere Auskünfte:**  
035/2605090

## J



Italienisches Buffet  
von

**Da Rori**

Ihr italienischer  
Zustelldienst

Wir liefern Ihnen schnell und jeder-  
zeit unsere Köstlichkeiten nach  
Hause: Pizza, Pasta, Fisch etc.

**Rufen Sie 34 34 34**  
und wir sind in 20-30 Minuten  
bei Ihnen!

## K

**Ich, 23-jähriger Student  
der Veterinärmedizin,  
betreue Ihren Hund oder  
Ihre Katze während Ihres  
Urlaubs zu einem fairen  
Preis in Bern/Umgebung.**

**Tel. 035/285 90 67, Hans.**

## L



## Tauber

**Belegte Brötchen und Salate –  
alles vom Feinsten  
Zustellung ab 50 Stück gratis**

8640 Rapperswil, Elisabethstrasse 6  
Tel. + Fax: 055/729 75 75  
[www.tauber.ch](http://www.tauber.ch)

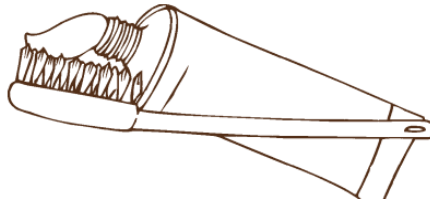
## TEXT C

### ZÄHNEPUTZEN

*Werden unsere Zähne immer sauberer, je länger und stärker wir sie putzen?*

Britische Forscherinnen und Forscher sagen nein. Sie haben viele verschiedene Varianten ausprobiert und haben letztendlich die perfekte Art des Zähneputzens gefunden. Ein zweiminütiges, nicht zu starkes Bürsten bringt das beste Ergebnis. Wenn man stark bürstet, beschädigt man Zahnschmelz und Zahnfleisch, ohne dass dabei Essensreste oder Zahnbelag gelöst werden.

Bente Hansen, eine Expertin für Zähneputzen, sagt, dass es gut ist, die Zahnbürste wie einen Stift zu halten. 'Fangen Sie in einer Ecke an und putzen Sie die ganze Reihe entlang', sagt sie. 'Und vergessen Sie auch Ihre Zunge nicht! Sie kann eine Menge Bakterien enthalten, die schlechten Atem verursachen können!'



Fragen zum Text C:

#### 15. Wovon handelt dieser Artikel?

- A) Von der besten Art, seine Zähne zu putzen.
- B) Von der besten Zahnbürste, die zu benutzen ist.
- C) Von der Wichtigkeit guter Zähne.
- D) Von den unterschiedlichen Arten, wie Leute ihre Zähne putzen.

#### 16. Was empfehlen die britischen Forscherinnen und Forscher?

- A) Dass man seine Zähne so oft wie möglich putzen sollte.
- B) Dass man nicht versuchen sollte, seine Zunge zu putzen.
- C) Dass man seine Zähne nicht zu stark bürsten sollte.
- D) Dass man seine Zunge öfter als die Zähne putzen sollte.

#### 17. Warum sollten wir nach Bente Hansen unsere Zunge putzen?

---

---

**18. Warum wird im Text ein Stift erwähnt?**

- A) Damit man versteht, wie man eine Zahnbürste halten sollte.
- B) Weil man mit beidem, einem Stift und einer Zahnbürste, in einer Ecke beginnt.
- C) Um zu zeigen, dass man Zähne auf viele verschiedene Arten putzen kann.
- D) Weil man das Zähneputzen so ernst nehmen sollte wie das Schreiben.

## TEXT D

### DER GEIZHALS UND SEIN GOLD

*Eine Fabel von Aesop*

Ein Geizhals verkaufte alles, was er hatte, und kaufte einen Klumpen Gold, den er in einem Loch in der Erde neben einer alten Mauer vergrub. Jeden Tag ging er, um danach zu sehen. Einer seiner Arbeiter bemerkte die regelmäßigen Besuche des Geizhalses an dem Ort und beschloss, dessen Kommen und Gehen zu beobachten. Der Arbeiter entdeckte bald das Geheimnis des versteckten Schatzes, grub im Boden, fand den Klumpen Gold und stahl ihn. Der Geizhals fand das Loch bei seinem nächsten Besuch leer vor und begann, sich die Haare zu raufen und laut zu klagen. Ein Nachbar, der ihn in seiner Verzweiflung sah und den Grund dafür erfuhr, sagte zu ihm: "Bitte grämt Euch nicht so; nehmt Euch einen Stein, legt ihn ins Loch und stellt Euch vor, das Gold läge noch dort. Er wird Euch den gleichen Dienst erweisen, denn auch, als das Gold noch da war, besaßt Ihr es nicht, da Ihr nicht den geringsten Gebrauch davon gemacht habt."

Fragen zum Text D:

**19. Lesen sie die unten stehenden Sätze und nummerieren Sie sie in der Reihenfolge der Ereignisse im Text.**

- Der Geizhals entschloss sich, all sein Geld gegen einen Klumpen Gold zu tauschen.
- Ein Mann stahl das Gold des Geizhalses.
- Der Geizhals grub ein Loch und versteckte seinen Schatz darin.
- Der Nachbar des Geizhalses riet ihm, das Gold durch einen Stein zu ersetzen.

**20. Wie kam der Geizhals zu einem Klumpen Gold?**

---

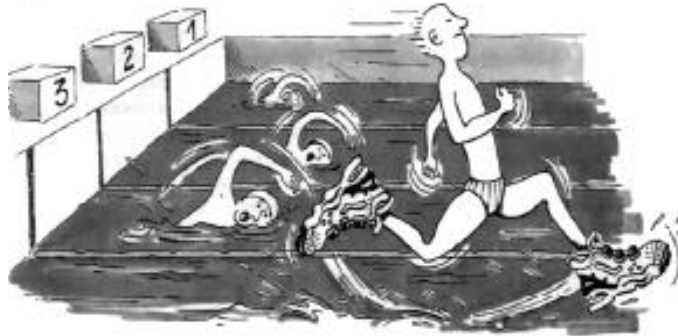
---

**21. Welche Hauptbelehrung folgt aus dieser Geschichte?**

- A) Es hat keinen Sinn, ein Vermögen zu häufen, das jemand Ihnen stehlen kann.
- B) Es ist ein Fehler, den anderen zu vertrauen.
- C) Keinen geringsten Gebrauch von eigenem Vermögen zu haben ist dasselbe wie nichts zu haben.
- D) Es hat keinen Sinn, das zu beklagen, was nicht mehr zu verändern ist.

## TEXT E

# FÜHL DICH WOHL IN DEINEN TURNSCHUHEN



*14 Jahre lang wurden am Sportmedizinischen Zentrum Lyon (Frankreich) die Verletzungen junger Amateur- und Profisportler untersucht. Die Studie beweist, dass Vorbeugung ... und gute Schuhe ... der beste Schutz sind.*

### **Stöße, Stürze und Verschleiß ...**

Achtzehn Prozent der Spieler im Alter von 8 bis 12 haben bereits Verletzungen an den Fersen. Der Knorpel im Knöchel eines Fußballers steckt Erschütterungen schlecht weg. 25 % der Profis haben am eigenen Leibe herausgefunden, dass dies ein besonderer Schwachpunkt ist. Der Knorpel des empfindlichen Kniegelenks kann ebenfalls irreparabel geschädigt werden, und wenn man nicht bereits von Kindheit an aufpasst (im Alter von 10-12 Jahren), kann dies zu frühzeitiger Arthrose führen. Auch die Hüfte bleibt von Schaden nicht verschont, und ein Spieler, besonders wenn er müde ist, läuft Gefahr, sich bei einem Sturz oder Zusammenstoß Knochenbrüche zuzuziehen.

Die Untersuchung besagt, dass sich bei Fußballern, die seit mehr als zehn Jahren spielen,

Knochenauswüchse am Schienbein oder an der Ferse entwickeln. Dies ist der sogenannte „Fußballerfuß“, eine Deformierung, die durch Schuhe mit zu flexiblen Sohlen und Knöchelbereichen entsteht.

### **Schützen, stützen, stabilisieren, dämpfen**

Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein. Wenn er zu flexibel ist, vergrößert sich das Verletzungs- und Verstauchungsrisiko. Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen:

Erstens muss er äußeren Schutz bieten: gegen Stöße durch den Ball oder einen anderen Spieler schützen, Bodenunebenheiten ausgleichen und den Fuß warm und trocken halten, selbst wenn es eiskalt ist und regnet.

Er muss den Fuß und besonders das Knöchelgelenk stützen, um Verstauchungen,

Schwellungen und andere Probleme zu vermeiden, die sogar das Knie betreffen können.

Er muss dem Spieler auch eine gute Stabilität bieten, so dass er auf nassem Boden oder einem zu trockenen Belag nicht rutscht.

Schließlich muss er Stöße dämpfen, besonders bei Volleyball und Basketballspielern, die permanent springen.

### **Trockene Füße**

Um kleinere, aber schmerzhaft Beschwerden, wie z.B. Blasen und sogar Risswunden oder Pilzinfektionen zu verhindern, muss der Schuh das Verdunsten von Schweiß ermöglichen und äußere Feuchtigkeit am Eindringen hindern. Das ideale Material hierfür ist Leder, das imprägniert werden kann, um zu verhindern, dass der Schuh beim ersten Regen durchnässt wird.



Fragen zum Text E:

**22. Was will der Verfasser mit diesem Text zeigen?**

- A) Die Qualität vieler Sportschuhe ist sehr viel besser geworden.
- B) Man soll am besten nicht Fußball spielen, wenn man unter zwölf Jahre alt ist.
- C) Junge Menschen erleiden wegen ihrer schlechten körperlichen Verfassung immer mehr Verletzungen.
- D) Für junge Sportler ist es sehr wichtig, gute Sportschuhe zu tragen.

**23. Warum sollten laut Artikel Sportschuhe nicht zu steif sein?**

---

---

**24. An einer Stelle in dem Artikel heißt es: „Ein guter Sportschuh sollte vier Kriterien erfüllen.“ Welche Kriterien sind dies?**

---

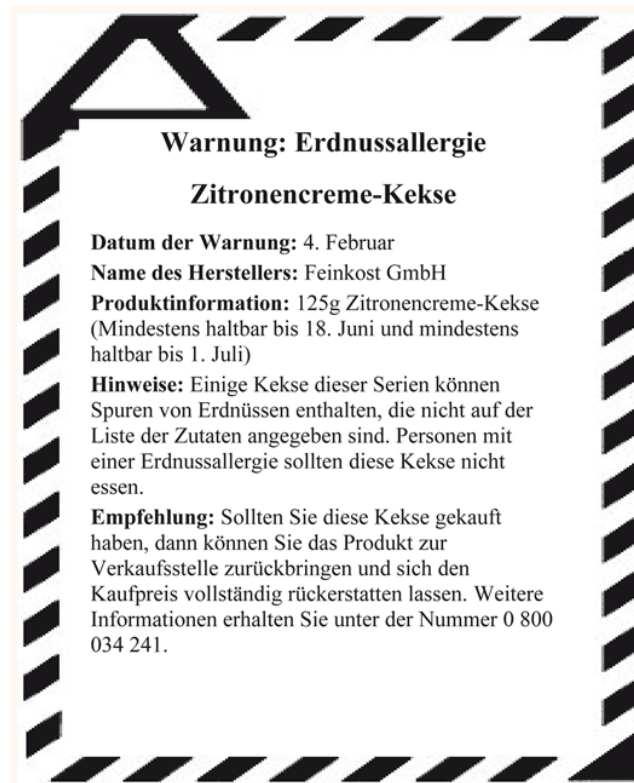
---

---

---

## TEXT F

### MITTEILUNG IM SUPERMARKT



Fragen zum Text F:

**25. Was ist der Zweck dieser Mitteilung?**

- A) Für Zitronencreme-Kekse zu werben
- B) Den Leuten mitzuteilen, wann diese Kekse hergestellt wurden
- C) Die Leute vor diesen Keksen zu warnen
- D) Zu erklären, wo man Zitronencreme-Kekse kaufen kann

**26. Wie lautet der Name der Firma, welche die Kekse produziert hat?**

---

**27. Was würdest du machen, wenn du diese Kekse gekauft hättest? Warum würdest du das tun? Verwende die Informationen aus dem Text, um deine Antwort zu stützen.**

---

---

---

---

---

### Příloha č. 3: Tabulky s daty

#### Přehled odpovědí slyšících žáků - chlapci

Č.o.	věk: počet roků, počet měsíců									
	16,5	16,7	16,11	17,8	17,9	17,10	18,3	18,7	18,7	19,4
1	θ	1/2	√	X	θ	θ	θ	1/2	θ	√
2	D	D	D	√	D	C	√	D	√	√
3	θ	√	√	√	√	X	√	X	√	√
4	θ	√	X	θ	θ	X	θ	√	θ	θ
5	K	√	√	√	√	√	0	√	√	√
6	θ	√	√	√	√	√	√	√	√	L
7	J	√	G	√	E	√	√	√	√	G
8	C	√	√	√	B	√	√	B	√	√
9	√	√	√	√	θ	√	√	√	√	C
10	θ	√	√	√	I	√	0	√	θ	H
11	I	0	I	0	√	I	√	I	I	I
12	√	√	√	√	√	√	√	√	√	J
13	G	E	E	G	G	G	√	G	G	E
14	θ	√	√	θ	√	0	L	√	θ	F
15	C	B	√	√	D	B	B	√	√	D
16	A	√	A	√	A	√	√	√	√	B
17	θ	√	√	√	√	X	θ	√	θ	X
18	B	D	D	C	C	D	D	C	C	B
19	X	2/4	θ	2/4	2/4	2/4	X	2/4	X	X
20	θ	√	θ	√	X	X	θ	√	θ	θ
21	√	B	θ	√	A	B	B	D	√	D
22	B	C	θ	√	C	√	√	√	B	√
23	θ	X	θ	X	θ	θ	θ	θ	θ	θ
24	θ	θ	θ	X	θ	θ	θ	2/4	θ	θ
25	B	√	D	B	√	A	√	D	A	A
26	θ	√	X	√	√	θ	θ	√	√	√
27	θ	θ	X	1/2	X	θ	θ	√	θ	θ
Σ	3	15	11	16	9	9	12	15	12	7
Σ (%)	11	56	41	59	33	33	44	56	44	26

#### Legenda

√
X
θ
písmeno

správná odpověď  
špatná odpověď  
žádná odpověď  
konkrétní špatná odpověď

Č.o.
Σ
Σ (%)

číslo otázky  
celkový počet správných odpovědí  
celkový počet správných odpovědí v procentech

## Přehled odpovědí studentů – slyšící dívky

č.o.	věk: počet roků, počet měsíců																																									
	15,5	15,8	15,8	15,11	16,5	16,6	16,6	16,9	17	17,1	17,3	17,5	17,5	17,6	17,9	17,9	17,10	17,11	18,1	18,2	18,2	18,3	18,3	18,3	18,5	18,5	18,7	18,8	18,9	18,10	19	19	19,1	19,1	19,5	19,7	18,9	20,1	22,11			
1	θ	X	√	X	X	X	X	X	X	θ	X	½	X	√	θ	θ	1/2	θ	θ	θ	θ	X	X	√	√	1/2	X	X	θ	½	X	X	X	X	√	√	½	½	X	X		
2	A	θ	D	√	D	C	D	D	D	D	D	C	√	D	√	√	C	D	√	√	D	A	√	√	√	√	C	D	√	√	D	√	D	D	√	√	√	√	D	C		
3	√	√	√	√	X	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	X	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	
4	θ	θ	θ	θ	X	θ	θ	θ	X	θ	X	θ	X	X	X	X	θ	√	θ	X	X	θ	X	X	θ	θ	X	X	X	θ	θ	θ	θ	θ	√	X	√	X	θ	X		
5	√	√	√	√	H	K	B	√	√	√	0	√	0	√	√	√	√	√	√	√	√	K	√	√	K	√	√	B	0	√	0	C	√	C	0	B	0	B				
6	√	√	√	√	L	L	H	F	√	θ	L	√	√	F	√	F	F	θ	√	√	A	θ	L	√	√	0	L	0	0	√	√	F	A	A	√	√	√	√	√	F		
7	G	G	G	G	C	I	θ	√	X	√	√	E	√	E	G	√	E	G	√	X	G	θ	θ	G	E	√	E	√	√	I	G	E	√	√	G	√	√	I	√	θ		
8	B	√	√	B	B	√	√	B	√	√	√	B	√	B	√	√	B	√	√	√	√	B	√	√	B	B	B	√	√	B	B	√	√	B	√	√	B	√	√	θ		
9	√	E	√	K	√	D	E	L	√	0	C	√	G	√	0	E	E	√	√	E	C	θ	θ	√	√	√	√	√	√	L	0	C	L	L	√	√	√	√	L	√	H	
10	√	√	√	√	I	F	√	θ	√	√	A	√	√	√	0	√	√	√	√	√	θ	θ	√	√	√	θ	√	0	D	0	√	0	A	0	√	√	√	D	√	θ		
11	F	B	√	I	√	√	B	I	√	I	I	J	I	I	A	I	I	I	√	I	θ	θ	I	√	√	θ	I	J	√	I	0	I	0	√	√	0	√	√	θ	√	θ	
12	√	J	√	J	√	J	√	√	J	√	√	√	√	√	J	J	√	√	√	√	√	θ	√	√	√	J	√	√	√	F	√	√	J	√	√	√	√	√	F	√	θ	
13	E	G	I	E	G	G	G	I	G	G	G	E	G	E	G	θ	E	√	G	F	θ	G	√	G	D	G	E	√	G	θ	θ	G	G	√	√	E	G	√	G			
14	√	√	√	√	A	A	√	θ	√	√	E	√	√	√	√	H	√	θ	√	F	√	G	θ	θ	√	√	A	0	√	H	F	θ	√	√	√	√	√	H	0	θ		
15	D	θ	D	θ	D	B	θ	√	D	D	√	D	√	D	B	√	D	√	θ	D	B	√	√	D	√	C	√	B	√	√	D	√	B	√	D	√	C	√	D	C		
16	A	B	A	θ	A	D	θ	√	A	D	B	A	√	√	D	B	B	D	√	√	D	D	A	√	√	D	θ	A	A	D	A	A	√	A	√	A	B	D	A	A		
17	θ	X	√	θ	√	X	θ	θ	θ	θ	θ	θ	X	X	θ	√	√	θ	θ	θ	X	X	X	θ	θ	X	√	X	θ	θ	√	X	θ	θ	√	X	θ	θ	√	X	θ	θ
18	θ	θ	B	B	C	B	θ	B	C	θ	C	√	C	C	√	√	D	θ	B	B	√	√	C	√	C	C	θ	D	B	C	θ	B	B	D	√	C	√	C	B	B		
19	¼	θ	X	θ	2/4	2/4	θ	θ	θ	2/4	√	X	1/4	2/4	1/4	X	√	√	2/4	X	¼	2/4	2/4	X	√	X	1/4	X	X	X	√	2/4	√	X	¼	2/4	√	X	2/4	X		
20	θ	θ	θ	θ	X	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	X	θ	√	X	θ	θ	θ	X	θ	X	θ	√	√	θ	X	X	X	θ	X	θ	θ	θ	√	√	X	θ	X		
21	√	θ	θ	θ	A	A	θ	θ	A	θ	A	B	√	B	√	√	θ	θ	B	B	√	θ	D	θ	√	D	θ	B	B	√	A	A	A	A	√	D	B	√	θ	B		
22	B	θ	θ	θ	C	√	θ	√	C	√	C	√	B	√	A	A	C	√	√	√	√	√	√	A	C	C	θ	C	A	√	B	A	√	C	√	√	θ	√	A	C		
23	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	X	√	θ	θ	√	θ	X	θ	θ	√	θ	X	θ	√	θ	θ	θ	θ	θ	θ	X	θ	θ	
24	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	2/4	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	X	¼	¼	θ	θ	¼	θ	¼	θ	1/4	1/4	1/4	1/4	2/4	θ	¼	¼	X		
25	B	B	√	D	√	D	A	D	D	√	√	D	A	√	D	D	D	θ	√	√	√	D	θ	D	B	D	D	A	D	A	B	D	A	√	B	√	D	θ	A			
26	√	X	√	X	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	θ	X	θ	√	√	√	√	√	√	X	√		
27	θ	θ	θ	θ	X	X	θ	X	θ	X	θ	θ	√	X	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	√	½	θ	θ	x	θ	θ	√	X	√	√	√	√	√	θ	1/2	
Σ	9	6	13	5	5	4	7	9	8	6	10	8	13	11	8	11	7	10	18	13	11	8	6	12	16	9	4	8	12	9	4	5	9	7	17	17	13	9	9	2		
Σ (%)	33	22	48	19	19	15	26	33	30	22	37	30	48	41	30	41	26	37	67	48	41	30	22	44	59	33	15	30	44	33	15	19	33	26	63	63	48	33	33	7		

Přehled odpovědí studentů – neslyšící žáci nematuritních oborů

Č.o.	Dívky – 10 (věk: počet roků, počet měsíců)										Chlapci – 9 (věk: počet roků, počet měsíců)								
	17,2	18	18	18,2	18,9	19	19	19, 3	19,9	20,6	17	17,7	17,9	18	19,6	20,5	20,7	21,6	24,9
1	X	√	X	√	1/2	½	X	θ	X	√	X	√	√	√	X	1/2	1/2	θ	½
2	√	D	√	C	C	√	C	D	A	C	C	D	C	C	D	√	√	√	C
3	X	√	θ	√	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
4	X	X	X	θ	X	X	X	X	X	X	θ	X	X	X	θ	θ	√	θ	√
5	√	√	√	√	√	√	√	0	√	√	√	0	√	√	√	√	√	√	√
6	√	√	A	√	A	A	√	√	θ	√	√	0	A	A	√	√	√	θ	L
7	F	G	θ	G	G	E	G	A	K	G	G	A	F	G	G	G	√	G	G
8	B	B	B	√	B	√	B	√	B	B	√	√	B	√	B	C	D	√	H
9	L	√	√	√	√	√	√	A	L	√	√	θ	K	L	√	√	√	√	√
10	K	√	C	√	√	J	C	0	θ	√	√	√	√	E	√	C	√	θ	J
11	I	I	K	I	√	I	I	0	I	I	I	I	I	I	I	0	√	√	I
12	A	√	J	√	√	√	√	√	A	√	√	√	√	J	√	√	√	√	A
13	G	√	G	θ	C	G	θ	√	F	E	E	G	G	F	G	0	G	C	K
14	√	√	L	√	I	L	L	√	G	√	√	0	√	√	0	0	√	θ	B
15	√	B	B	√	C	C	√	√	C	D	B	√	B	√	√	D	√	√	D
16	B	√	D	A	A	√	√	√	√	A	A	√	√	B	A	A	√	B	B
17	X	X	θ	X	X	X	X	X	θ	θ	θ	θ	X	X	X	X	√	X	X
18	B	B	D	√	D	D	√	√	θ	B	D	D	C	C	C	C	C	√	√
19	1/4	√	θ	√	X	√	2/4	1/4	2/4	√	√	θ	2/4	X	√	√	√	√	1/4
20	√	X	θ	θ	√	√	X	θ	θ	X	θ	θ	θ	√	√	θ	√	√	X
21	√	B	D	θ	√	√	√	A	√	B	D	A	B	A	A	√	A	A	B
22	θ	√	√	√	√	√	√	√	C	C	A	A	B	A	√	√	√	√	C
23	θ	√	X	θ	X	X	X	X	θ	θ	θ	√	X	X	X	X	√	θ	√
24	θ	X	θ	X	θ	θ	θ	θ	θ	θ	θ	1/4	X	1/4	1/4	θ	1/4	θ	X
25	θ	√	A	D	√	D	D	A	B	θ	B	√	A	A	√	√	√	A	D
26	θ	X	θ	√	√	θ	X	X	θ	√	X	θ	√	x	X	θ	X	√	X
27	θ	θ	θ	θ	X	θ	θ	θ	θ	θ	θ	√	√	√	X	θ	X	θ	X
Σ	7	14	4	14	11	11	10	10	3	10	9	8	9	8	11	10	20	13	6
Σ (%)	26	52	15	52	47		37	37	11	37	33	30	33	30	41	37	74	48	22

Přehled odpovědí žáků – neslyšící žáci maturitních oborů

Č.o.	Dívky – 14 (věk: počet roků, počet měsíců)														Chlapci – 7 (věk: počet roků, počet měsíců)						
	16,11	17,1	17,3	17,11	18,6	18,10	19,10	20	21,2	21,8	22	22,11	23	25,5	17,10	20,3	20,4	20,11	21,1	23	24,9
1	√	½	1/2	√	√	√	√	1/2	√	√	√	1/2	√	1/2	√	1/2	1/2	√	√	1/2	√
2	D	√	√	C	√	√	D	√	√	D	√	√	√	√	√	C	√	√	√	D	√
3	X	√	X	√	√	√	√	√	X	X	√	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√
4	X	X	X	X	X	√	X	X	√	X	√	√	X	X	X	X	∅	X	√	X	X
5	√	√	√	√	√	√	K	√	√	√	√	√	√	√	√	B	√	√	√	√	√
6	√	√	√	L	√	√	√	√	√	√	0	C	√	H	√	√	√	√	√	√	L
7	√	G	∅	G	√	√	G	E	√	A	E	G	G	√	√	∅	A	√	G	G	√
8	√	√	√	√	√	√	H	√	√	B	H	√	√	B	B	√	B	B	B	√	√
9	√	√	√	E	√	√	J	L	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
10	0	√	L	H	0	√	E	F	√	C	0	√	√	√	F	√	√	√	0	√	0
11	I	√	√	I	√	√	I	I	√	I	I	I	√	I	√	√	I	√	F	√	√
12	√	√	√	J	√	√	A	√	√	√	J	√	√	J	√	√	√	√	√	√	√
13	G	√	G	F	G	√	G	G	√	G	G	G	G	G	√	G	G	G	√	∅	G
14	√	√	√	√	√	√	F	√	√	L	√	√	A	√	√	√	√	√	√	√	√
15	√	B	B	√	√	√	√	√	√	B	C	√	B	B	√	√	√	√	√	√	√
16	√	√	√	A	√	√	√	A	√	√	√	A	A	A	A	√	D	√	A	D	√
17	√	X	X	√	√	√	X	X	√	X	X	X	X	X	X	∅	X	√	∅	X	√
18	B	D	√	C	B	√	B	C	B	√	D	B	B	√	B	D	√	√	D	D	√
19	√	√	1/4	1/4	√	√	1/4	∅	√	1/4	X	2/4	2/4	√	1/4	1/4	∅	2/4	1/4	X	√
20	∅	√	∅	√	∅	√	X	X	X	X	X	√	X	X	X	∅	∅	√	∅	∅	∅
21	√	A	√	A	B	√	D	A	A	√	A	B	A	B	B	D	√	√	D	A	√
22	√	√	C	√	√	√	C	∅	√	√	√	√	√	A	A	√	∅	√	∅	C	A
23	√	X	√	X	√	√	√	∅	√	X	X	X	X	X	X	∅	∅	√	∅	X	√
24	√	¾	∅	X	√	1/4	1/4	∅	2/4	∅	3/4	∅	X	1/4	X	∅	∅	1/4	∅	X	√
25	B	√	√	D	A	√	A	A	√	D	√	√	√	√	√	√	√	D	√	√	√
26	X	X	√	X	X	√	X	√	X	√	X	√	√	X	√	∅	√	X	∅	X	√
27	√	X	√	X	X	√	∅	∅	√	∅	X	X	X	X	∅	∅	∅	√	√	X	X
Σ	17	16	15	8	18	26	6	9	21	10	10	14	13	10	13	12	13	19	13	11	20
Σ (%)	63	59	56	30	67	96	22	33	78	37	37	52	48	37	48	44	48	70	48	41	74

**Přehled odpovědí žáků – nedoslýchaví žáci maturitních (a) a nematuritních oborů (b)**

Č.o.	Dívky – 5 (věk: počet roků, počet měsíců)					Chlapci – 9 (věk: počet roků, počet měsíců)									
	15,9	19,4	21,11	21,11	24,4	17	17,11	18	18,1	18,5	19,10	19,11	23,10	24,11	
1	√	X	X	√	√	√	√	X	1/2	√	√	√	√	√	
2	√	√	A	√	√	√	√	√	√	√	√	√	D	√	
3	X	√	√	√	√	√	X	√	√	X	√	X	√	√	
4	√	√	√	√	√	√	√	θ	√	√	X	X	X	X	
5	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
6	√	√	√	√	√	√	√	A	√	√	√	A	√	√	
7	G	F	√	√	G	√	θ	L	√	√	√	G	√	E	
8	√	√	θ	√	√	√	√	√	√	0	√	B	√	√	
9	√	C	θ	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
10	√	√	√	√	√	√	√	θ	√	0	√	√	θ	√	
11	√	I	√	√	I	√	√	I	√	0	√	I	I	I	
12	√	C	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
13	G	θ	θ	√	E	√	θ	G	G	√	√	E	E	G	
14	√	θ	θ	√	√	0	√	√	A	√	√	√	√	√	
15	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	B	
16	√	D	A	√	A	√	√	√	√	A	√	√	√	A	
17	√	√	X	√	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
18	√	√	D	B	√	B	B	D	B	√	√	√	√	D	
19	√	1/4	2/4	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	X	
20	√	√	V	√	X	√	√	θ	√	√	√	√	√	X	
21	√	A	B	D	D	A	√	√	√	A	√	√	√	√	
22	√	D	B	√	√	√	√	√	√	A	√	A	√	√	
23	√	√	X	√	θ	√	√	θ	√	X	√	X	√	X	
24	√	√	√	1/4	θ	√	√	θ	√	√	2/4	√	1/4	√	
25	√	√	A	√	D	√	√	A	√	√	√	√	√	√	
26	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
27	√	√	X	√	θ	√	√	θ	1/2	1/2	√	1/2	√	X	
Σ	24	17	12	24	16	24	23	14	22	18	25	15	21	16	
Σ (%)	89	63	44	89	59	89	85	52	82	67	93	56	78	59	

Č.o.	Chlapci – 6 (věk: počet roků, počet měsíců)					
	17	17	18,10	19	19	22,5
1	1/2	√	√	θ	θ	√
2	D	√	D	D	C	√
3	√	√	√	X	√	√
4	√	θ	√	X	θ	X
5	√	√	√	√	√	√
6	L	√	√	A	H	√
7	θ	θ	θ	√	θ	√
8	√	√	B	√	θ	B
9	√	√	√	√	θ	√
10	θ	θ	θ	√	θ	√
11	√	θ	I	√	θ	√
12	√	√	√	√	θ	√
13	G	G	√	G	θ	G
14	√	θ	θ	√	θ	√
15	√	√	√	C	B	√
16	D	D	θ	A	θ	√
17	√	X	√	X	θ	√
18	D	√	B	C	D	B
19	1/4	2/4	√	√	θ	1/4
20	√	X	θ	√	θ	√
21	B	A	A	√	B	√
22	C	A	√	A	θ	√
23	X	θ	θ	θ	θ	√
24	1/4	θ	1/4	θ	θ	2/4
25	√	D	√	B	θ	√
26	θ	√	θ	θ	θ	√
27	√	θ	θ	θ	θ	√
Σ	12	12	13	5	2	22
Σ (%)	44	44	48	19	7	82



## **Příloha č. 4 – ukázka písemných odpovědí žáků**

Položka č. 4

- informace o setkání Karla s Janou:

*v tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana.*

*Er sieht Jana auf die Straße*

*V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana Ahoj Jano!*

*Karl hat Jana gesehen*

*Karel uviděl, že jde po ulici Jana „Ahoj Jano“*

*Halo, Jana!*

*V chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. Ahoj, Jano!“ zavolal na ni.*

*Jde po ulici Jana*

*Že jde po ulici*

*Die Straße entlang ging*

*setkat po ulici*

*auf dem Straße*

*Když ji potká*

- odpovědi spojující Karlovo zahlédnutí Jany s další informací této události předcházející:

*Karel se přišoural domů šel pracovat na zahradu. V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana*

*Karel byl na zahradě, v tu chvíli uviděl Janu, šla po ulici*

*Karel pracoval, a pak uviděl s Janou. Ale byl smutný*

*Nešťastný Karel chvíli viděl ní, šla po ulici Jana*

*Er in den Garten arbeitet und merkt Jana*

- informace o tom, že Karel s Janou vedli rozhovor:

*Karel rozhovoru s Janou*

*Er hat mit Jana gesprochen als ersten*

- odpovědi obsahující informaci o práci na zahradě:

*Karela domů v zahrádce*

*Er geht in den Garten arbeiten*

- informace o obsahu rozhovoru:

*„Co planuješ na léto?“*

*Was werden Jana Sommer machen*

*Im Sommer*

*Jana má hodně zpívám*

*Náš sbor se připravuje na velký koncert*

- informace týkající se zpívání, které přišlo Karlovi zábavné:

*pomyslel si „Taky bych chtěl umět zpívat...“*

*To musí být zábava, taky chtěl umět zpívat*

*„To musí být zábava!“*

*Karel se chtěl bys umět zpívat*

*Taky chtěl umět zpívat*

*„Ich möchte auch singen können.“*

*„Dass muss Spaß machen, ich*

*möchte auch singen können.“*

*Das muss Spaß machen*

*Karl möchte auch singen*

- odpověď propojující zábavu ze zpívání s obsahem rozhovoru:

*Singen ist Spass und Jana singe viel*

- odpověď obsahující více informací najednou, která však jako celek nedávala smysl:

*Karel díval zavolal za Janou na zahradničení*

- jiné odpovědi, které jsme však z důvodu neúplnosti nebo nejasného vyjádření nemohli uznat:

*Karel udělal hlouposti*

*Einen Sommer mit Graben im Dreck zu verbringen (chybí hlavní část odpovědi - ...kam es ihm dumm vor, ...)*

Položka č. 17:

- informace o správném držení kartáčku:

*Bente Hansenové měli čistit jazyk, bychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero při psaní.*

*Bente Hansenová je odbornice na čištění, radí, abychom kartaček na zuby drželi stejně jako držíme pero při psaní.*

*Protože chce aby drželi stejně jako pero při psaní.*

*Abychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero při psaní.*

*Abychom kartáček na zuby drželi stejně.*

*Bente Hansen, die Expertin für Zähneputzen, sagt, dass es gut ist, die Zahnbürste wie einen Stift zu halten.*

*Eine Expertin für Zähneputzen, sagt, dass es gut ist, die Zahnbürste wie einen Stift zu halten.*

*Es ist gut, die Zahnbürste wie einen Stift zu halten.*

*Dann war die Zahnbürste wie einen Stift zu halten*

Informace o způsobu čištění zubů:

*Abychom kartáček na zuby drželi stejně, jako držíme pero při psaní. “ Zuby si čistíte postupně od jednoho kraje ke druhému. “ Nezapomeňte na jazyk.*

*Vyčistit zuby postupně od jednoho kraje ke druhému. A hlavně taky na jazyk!*

*Bente Hansenová na čištění zuby, kartaček na zuby, Zuby čištění si postupně k druhé.*

*Nezapomeňte ani na jazyk*

*Fangen Sie in einer Ecke an und putzen sie die ganze Reihe entlang und vergessen sie auch Ihre Zunge nicht!*

*Fangen Sie in einer Ecke an und putzen sie die ganze Reihe entlang*

*Sie in einer Ecke an und putzen Sie die ganze Reihe.*

Upozornění na škodlivost tlačení na zuby:

*Wenn man stark bürstet, beschädigt man Zahnschmelz und Zahnfleisch, ohne dass dabei Essenreste oder Zahnbelag gelöst werden.*

Informace o Bente Hansenové:

*Odbornice na čištění zubů*

*Das ist eine Expertin für Zähnenputzen.*

Důvod čištění zubů na základě zkušenosti:

*Für unsere Gesund.*

*Damit wir sind (budeme) gesund.*

*Weil wir gesund Zähne waren*

Ostatní odpovědi:

*Abychom čistili zuby, lepší techniku držení kartačky, Budeme lepší čistější zuby;*

*Rada bychom kartáček na zuby*

*Bente Hansenové aby nebyla bolí zuby nečistit, aby byl lepší zuby čistit.*

*Aby čistí na zubí musí mít každý den vycistíme pravidelné ráno a večer. Musí staly kartacek*

*Ona se poradí, aby všichni dobře vyčítit zuby.*

*Protože upozorňovala pro všem v různé lidé. Jak udělá správně čisté zuby a jazyku.*

*Chtěla, abychom jsme měli zdravý jazyk.*

*Aby se nesnažili čistit si jazyk, prvin umy*

*Aby měli čisté a bílé zuby a nesmrdí jazyk.*

Položka č. 20

- správná odpověď:

*Lakomec prodal vše co měl a koupil si hroudu zlata      Der Geizhals verkaufte alles und kaufte  
einen Klumpen Gold.*

*Lakomec se rozhodl vyměnit všechny své peníze za hroudu zlata.*

*Prodal vše, co měl.*

*Prodala všechno, ale má zlato*

*Prodal všechno, aby měl zlatou! ☺*

*Er kaufte ihn.*

*Er kaufte einen Klumpen Gold.*

- informace o skrýši, kde bylo zlato uschováno, a jak se na něj chodil lakomec dívat:

*Našel svou skrýš prázdnou      Der Geizhals fand das Loch bei seinen nächsten besuch leer.*

*tajemství ukrytého pokladu      Geheimnis des versteckten Schatzes. Grub im Boden.*

*z jámy      im Boden*

*Ziskal zlato v jámě.      Klumpen Gold, der er in einem Loch in der Erde neben  
einer alten Mauer vergrab*

*Im Loch in der Erde neben einer alten Mauer vergrub*

*Zakopal ho u staré zdi a každý den se na něj chodil dívat*

*Pořád se diví, jak lidé pořád jít někam      Einer seiner Arbeiter regelmäßigen Besuche macht.  
besuch oft Arbeiter*

*Der Geizhals besucht an dem Ort und beschloss*

- informace o tom, že skrýš byla prázdná:

*Vykopal hroudu zlata a ukradl jí*

*Když na druhý den lakomec našel svou skrýš prázdnou, začal si rvát vlasy a bědovat*

*Byl prázdný*

*Začal si rvát vlasy a bědovat.*

- ostatní informace:

*Neměl nejmenší užitek*

*Zu tauschen*

Položka č. 23:

- správná odpověď:

*Příliš tuhá bota brání pohybům. Wenn ein Schuh zu steif ist, schränkt er die Bewegung ein.*

*Protože příliš tuhá bota brání pohybům.*

*Protože bota brání pohybů.*

*Zabrání pohyb, proto musejí být volné.*

*Brání pohybům.*

*Sie ist Bewegung einschränken.*

- využití slov z textu /citace netýkající se otázky:

*Také musí zajistit hráčům dobrou stabilitu, aby neuklouzli na vlhké zemi nebo nepodklouzávali na příliš vlhkém terénu.*

*Vyhnují menší, bolestivým stavům, musí bota*

*Sportovní bota musí umožnit pronikání vnější vlhkosti*

*Jedná se o deformaci způsobenou botami s příliš pružnými podrážkami a volným kotníkem*

*Protože by neměli problém s kotníkem.*

*Protože má problém nohy, něco paty.*

*Protože by nebude zase zpět zlomeniny.*

*Máš zlomeniny nohy nemůže obuv boty.*

*Ve sportovní obuvi cítili dobře*

*Aby dobře obuv sportovního*

*Weil die Junge Sportlicher schlechten körperlichen haben.*

*Wenn jemand kann Fußball spielen, voleybal spielen*

*Sie muss flexibel sein.*

- využití vlastní zkušenosti (informace nevyjádřené v textu):

*Protože špatně koupili boty. Hlavně musí být vyzkoušet boty.*

*Protože je měl abych dobře boty může chodit běhat a pevne boty.*

*Nezáezí boty, hlavně od 5 let začí hraje, PAK Bude nejlepší*

*Nebyli tam problém*

*Protože potřebujou velký boty.*

*Všichni lidi musí nosit boty.*

*To není zdravé, nevhodné pro boty u bazén. (reakce na obrázek k textu)*

*Hodně stává špatné nohy, ptž doporučí lepší nohy.*

Položka č. 24:

- úplná správná odpověď obsahující všechna 4 kritéria:

*Chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit*

*Částečně správná odpověď (= nesprávná):*

*Zabezpečit ochranu proti vnějším vlivům, musí podpírat nohu a především kloub kotníku, zajistit dobrou stabilitu, tlumí nárazy*

*Především musí zabezpečit ochranu proti vnějším vlivům odolávat nárazů způsobeným nebo jiným hráčem*

*Především musí zabezpečit ochranu proti vnějším vlivům*

*I s šipkou (odkaz na článek, kde je zatržený první odstavec)*

*Má výhodu suché, nebude do boty mokrá*

*Nohu v teple a suchu i za mrazivého a deštivého počasí.*

*Aby to bylo z kůže, aby se nepromočila. Aby se do toho dostal vzduch Musí tlumit nárazy (volejbal, basket)*

*Ideale Material, eine gute Stabilität*

*Erstens muss er äußeren Schutz bieten. Stößen durch den Ball. Die Füße sind in warm.*

Nesprávné odpovědi obsahující informace (slova/ citace)z článku:

*Příliš tuhá bota brání pohybům. Příliš pružná zase zvyšuje riziko zranění a výronů. Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria.*

*Musí obuv boty aby byl dobře sportovní. Aby nemusí zlomeiny nohy.*

*Bolesti paty, praskání, plíseň*

*Také někdy říká „fotbalová bota“.*

*Sport je zdravá. Hodně pohybuje a musí být kvalita sportovní obuv. Ein guter Sportschuh*

*Tuhé*

*Kvůli aby nebude další zlomeniny*

*Das ideal Material, flexibel ist, Risswunden, oder, Pilzinfektionen zu verhindern, muss der Schuh das verdunsten*

- jiná odpověď:

*4 kritéria, ano*

Položka č. 26:

Správná odpověď:

*Fine Foods, s.r.o.*

*Feinkost GmbH*

*Název výrobce: Fine Foods. s r o*

*Firma heißt Feinkost GmbH*

*Fine Foods pracuje oplatky s citronovou*

- *odpovědi obsahující jiné informace z textu:*

*Oplatky s citronovou náplní*

*GmbH*

*4. Februar/ bis 18. Juni, bis 1. Juli*

*Alergie*

*Erdnussallergie*

*Má alergie na arašídy*

*Upozornění na nebezpečí alergie na arašídy*

*Pokud jste tyto oplatky zakoupili můžete je vrátit v místě nákupu*

*Některé oplatky z těchto balení mohou obsahovat kousky arašídů*

*Die Kekse produzieren 125 g*

- *ostatní odpovědi:*

*Koupili kousky arašídů, ale taky nejsou výrobní*

*OPAVA*

*Společnost v supermarketu*

*Jako pudníka*

*Die Name ist Kaufpreis*

*Položka č. 27:*

- *správné odpovědi:*

*Šel bych to vrátit, protože jsem alergie na arašídy*

*Pro další informace volejte 800 034 241*

*Weitere Informationen erhalten Sie unter der  
Nummer 0800 034 241*

*Pokud jste si tyto oplatky zakoupili, můžeme je vrátit v místě nákupu, kde vám budou plně  
proplaceny. Pro další informace volejte 800 034 241*

*Zda mám alergii, tak to odevzdám v místě nákupu, kde jsem si to koupila. Jestli nemám  
alergii, tak si ty oplatky nechám..*

*Als ich es gekauft und Probleme mit Erdnussallergie hatte, bringe ich dii im Supermarket  
zurück.*

*Můžeme je vrátit v místě nákupu, kde Vám budou plně proplaceny, atd.*

*Oni zakoupili můžete je vrátit proplaceny.*

*Normální koupím, protože nemám alergii na arašídý.*

*Ich telefoniere Nummer im Artikel. Wenn ich die schlechte Kekse gekauft, den nich reklamovale.*

*Já bych si nekoupila tyto oplatky. Nemám alergii na arašídý, takže se mě vůbec netýká.*

*Ich bringe zu verkaufsstelle zurück, weil ich Erdnussallergie nicht haben möchte.*

*Ich kann das Produkt zur verkaufsstelle zurückbringen und mich den kaufpreis vollständig rückerstatten lassen.*

*Sie kann die Kekse zurückbringen und Git das Geld zurückt.*

*Sie das Produkt zur Verkaufsstelle zurückbringen.*

*Ich werde die kekse gegessen. / Ich esse die Kekse./ man esst die Kekse.*

*Wenn wir Erdnussallergie haben, können wir nicht Zitronkekse essen.*

- nesprávné odpovědi obsahující informace z textu F:

*Kdybych koupila tyto oplatky. Kontrolovala bych data a upozornění. To by bylo vše v poho. Abych nemohla jít zpátky a vyměnit.*

*Ano, jsem alergická, to bych zkusila Oplatky s citronovou náplní.*

*Když ukazuje varování, bych je nekoupil To je riziko pro zdraví v tělu.*

*Pokud mám alergii, radši tohle nekoupím.*

*Informace o výrobku: Oplatky s citronovou náplní*

*Vůbec bych je nekoupit a kdybych se že koupil tak bych je někomu dal*

*Nejradši nekoupi oplatky s citro...*

*Oznámení nebylo to nebezpečně. Abychom vědět.*

*Einige Kekse dieser Serien können Spuren von Erdnüssen enthalten, die nicht auf der Liste der Zutaten angegeben sind.*

*Sollten sie die Kekse gekauft haben, dan können sie das Produkt zur verkaufsstelle zurückbringen und sich den Kaufpreis vollständig rückerstatten lassen.*

*Sollten sie die Kekse gekauft haben*

*Ich komme im Geschäft 4. Februar. Ich sollte diese Kekse kaufen, dann ... zbytek odstavce.*

*Erdnussallergie*

*Personen mit einer Erdnussallergie diese Kekse nicht essen.*

*Für die Kinder bis 18 Jahre. Die Kekse dieser Serien können Spuren von Erdnüssen enthalten, die nicht auf der Liste der Zutaten angegeben sind.*



*Nesprávné odpovědi vycházející ze zkušenosti žáků:*

*Jsem koupila oplatky. A hned snědla všechno, jako jsem malá holčička. A jsem měla nějaký nápad a udělala jsem oplatky s kávou.*

*Bychom udeláli koupit tyto oplatky ale hlavně kontrola při datum či platnosti do. Protože udělali bychom chyba výroba oplatky. Využijem informace z upozornění na alergie arašidy  
Kdybych koupil tyto oplatky. Vidím se ty oplatky je starý datum. Takže vyhodím do koše. To nemá cenu že vrátím na obchodu. Peníze posílá pro vládu ☺*

*Protože lidi se rádi jí oplatky, třeba ke kafe.*

*Sollten Kekse ist meine lieber*

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Lucie Schindlerová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2012

<b>Název práce:</b>	Čtení s porozuměním u žáků s vadami sluchu na střední škole
<b>Název v angličtině:</b>	Reading comprehension by students with hearing impairment at high school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na zjištění úrovně percepce psaného textu a práce s textem u neslyšících žáků střední školy prostřednictvím kvantitativního vyhodnocení didaktického testu a analýzy písemných odpovědí žáků.
<b>Klíčová slova:</b>	čtení s porozuměním, PISA, čtenářská gramotnost, sluchové postižení, střední škola
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is focused on finding out the level of perception of written text and work with text by students with hearing impairment at high school through a quantitative evaluation of the didactic test and analysis of students' written responses.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	reading comprehension, PISA, reading literacy, hearing impairment, high school
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Česká verze testového materiálu Příloha č. 2: Německá verze testového materiálu Příloha č. 3: Tabulky s daty Příloha č. 4: Ukázka písemných odpovědí žáků
<b>Rozsah práce:</b>	111 stran, 34 stran příloh (232 736 znaků)
<b>Jazyk práce:</b>	český