

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářská gramotnost druhostupňových žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami: vícepřípadová studie

Reading literacy of second grade pupils with special needs: multiple
case study

Bc. Dominika Tejmlová

Vedoucí práce:	PhDr. Veronika Laufková, Ph. D.
Studijní program:	Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy
Studijní obor:	Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy se sdruženým studiem Speciální pedagogika pro učitele 2. stupně základních škol a střední školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Čtenářská gramotnost druhostupňových žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: vícepřípadová studie* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 3. 2025

Ráda bych poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph. D.za její cenné rady, trpělivost a odborný přístup. Mé poděkování si také zaslouží všichni účastníci mnou realizovaného výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji také své rodině, mému příteli a mým přátelům za podporu během studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností druhostupňových žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou vícepřípadové studie. Cílem práce bylo popsat výsledky žáků se SVP při řešení standardizovaných úloh z čtenářské gramotnosti, identifikovat problematické oblasti při řešení těchto úloh a faktory, které úspěšnost řešení ovlivňují a na základě těchto zjištění formulovat doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se SVP.

Teoretická část práce se zaměřuje na čtenářskou gramotnost, charakteristiku žáků se SVP a přehled vybraných výzkumů v oblasti čtenářství. Praktická část popisuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno formou vícepřípadové studie. Byla využita simple case analýza a cross case analýza k porovnání jednotlivých i společných proměnných v získaných datech. Také byl použit nestrukturovaný rozhovor pro hlubší porozumění individuálním zkušenostem žáků se SVP. Výzkumného šetření se zúčastnilo pět žáků se SVP. Výsledky ukazují, že tito žáci mají obecně nízkou motivaci ke čtení, a navzdory dobrým výsledkům mají tendenci se podceňovat. Mezi konkrétními aspekty, kterým by pedagogové měli věnovat při vzdělávání žáků se SVP zvýšenou pozornost a která z výzkumného šetření vyplynula, byly: **rodinná infrastruktura žáka (vztah ke čtení, čtenářské návyky, počet knih v domácnosti atd.), individuální přístup, přizpůsobení obsahu i formy textu (modifikace textu), vizualizace, poskytnutí dostatečného času, podnětná výuka včetně aktivní podpory a budování motivace žáků, práce se třídním klimatem.**

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská gramotnost, žáci se SVP, čtení s porozuměním, PISA - čtenářská gramotnost, vícepřípadová studie

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the reading literacy of lower-secondary school pupils with special educational needs through a multiple case study. The aim of the thesis was to describe the results of pupils with special educational needs in solving standardized tasks, to identify problematic areas in solving these tasks and factors that influence the success of the correct solution, and on the basis of these findings to formulate recommendations for the development of the reading literacy of pupils with special educational needs.

The theoretical part of the thesis focuses on reading literacy, characteristics of pupils with special educational needs, and a review of selected research in the field of reading. The practical part describes the qualitative research investigation, which was conducted in the form of a multi-case study. Simple case analysis and cross case analysis were used to compare individual and common variables in the collected data. An unstructured interview was also used to gain a deeper understanding of the individual experiences of pupils with special educational needs. Five pupils with special educational needs participated in the research investigation. The results show that these pupils generally have low motivation to read and tend to underestimate despite their good results. Among the specific aspects, that educators should pay more attention to when educating pupils with special educational needs and that emerged from the research investigation, were: **the pupil's family infrastructure (relationship to reading, reading habits, the amount of books in the household, etc.), individual approach, an adaptation of both the content and the form of the text (text modification), visualization, providing sufficient time, constructivist teaching that includes active support and building pupils' motivation, working with the classroom climate.**

KEYWORDS

reading literacy, pupils with special needs, comprehension of reading, PISA - reading literacy, multiple-case study

Obsah

Úvod a cíl práce.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Čtenářská gramotnost	9
1.1 Definice čtenářské gramotnosti	9
1.2 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	12
1.3 Složky čtenářské gramotnosti.....	13
1.4 Čtenářské strategie ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	15
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
2.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
2.2 Katalog podpůrných opatření	20
2.3 Vzdělávání žáků se SVP ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	22
3 Výsledky výzkumů čtenářství	24
3.1 Mezinárodní šetření PIRLS	24
3.1.1 Výsledky PIRLS 2021	24
3.2 Mezinárodní šetření PISA	25
3.2.1 Výsledky PISA 2018	26
3.3 Národní výzkum CLoSE	27
3.4 Národní knihovna České republiky	29
3.4.1 České děti jako čtenáři 2014.....	29
3.4.2 České děti a mládež jako čtenáři 2017	31
3.4.3 České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021	33
PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 Cíl práce a výzkumné otázky.....	37

5	Metodologie.....	38
5.1	Design výzkumu	38
5.2	Charakteristika výzkumného vzorku	39
5.3	Metody sběru dat	40
5.4	Analýza získaných dat	44
6	Výsledky výzkumného šetření	45
6.1	Jaká je čtenářská infrastruktura vybraných žáků se SVP (přístup ke knihám, motivace ke čtení, trávení volného času atd.)?	45
6.2	Jaké je sebehodnocení porozumění čtenému textu vybraných žáků se SVP?	47
6.3	Jak se dařilo vybraným žákům se SVP vypracovat zadané úlohy PISA/PIRLS zjišťující čtenářskou gramotnost?	48
6.4	Co se vybraným žákům se SVP při řešení zadaných úloh PISA/PIRLS dařilo?. ..	51
6.5	Na jaké překážky naráželi vybraní žáci se SVP při řešení zadaných úloh PISA/PIRLS?.....	52
6.6	Jaká doporučení plynou z výsledků testů čtenářské gramotnosti při řešení zadaných úloh vybranými žáky se SVP?.....	54
7	Diskuse	56
7.1	Porovnání vlastních zjištění s teoretickými východisky	56
7.2	Limity výzkumného šetření	56
7.3	Výsledky informantů ve vztahu českého a mezinárodního srovnání PIRLS/PISA	57
7.3.1	Žák A	57
7.3.2	Žák B	58
7.3.3	Žák C	59
7.3.4	Žák D	60
7.3.5	Žákyně E.....	60

Závěr	62
Seznam použitých informačních zdrojů	64
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	72
Seznam příloh	73
Seznam tabulek.....	73
Přílohy	74

Úvod a cíl práce

Čtenářská gramotnost je jednou ze základních dovedností nezbytných pro úspěšné fungování v současné společnosti. Hraje klíčovou roli nejen při porozumění textům, ale také při rozvoji kritického myšlení a schopnosti pracovat s informacemi. Zvláště u žáků druhého stupně základních škol může být rozvoj čtenářské gramotnosti výzvou, a to jak pro samotné žáky, tak pro jejich učitele. Ještě větší výzvou je pak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které čtení může být nejen velmi náročné, ale také vyžaduje aplikaci specifických pedagogických přístupů. S rostoucím důrazem na inkluzivní vzdělávání je proto nezbytné zkoumat, jaké metody a přístupy mohou těmto žákům pomoci v rozvíjení čtenářské gramotnosti. Diplomová práce se proto zaměřuje na čtenářskou gramotnost u druhostupňových žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím vícepřípadové studie.

Cílem práce bylo **popsat výsledky žáků se SVP při řešení standardizovaných úloh z čtenářské gramotnosti, identifikovat problematické oblasti při řešení těchto úloh a popsat faktory, které úspěšnost řešení ovlivňují, a na základě těchto zjištění formulovat doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se SVP**. K naplnění cíle bylo stanoveno šest výzkumných otázek.

Práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část sestává ze tří kapitol, které se snaží podat základní vhled do problematiky práce. První kapitola pojednává o čtenářské gramotnosti, druhá kapitola o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a třetí o výsledcích vybraných výzkumů čtenářství, které byly provedeny na území České republiky. Praktická část má čtyři kapitoly. Čtvrtá kapitola rozkrývá cíl práce, pátá kapitola se soustředí na metodologii výzkumného šetření, šestá kapitola odhalí výsledky výzkumného šetření a sedmá kapitola poskytuje prostor pro diskusi. Součástí práce jsou také přílohy, kde lze nalézt veškeré materiály (dokumenty týkající se etiky výzkumu a sběru dat, vybrané úlohy z PIRLS a PISA, které byly zadávány žákům, a ukázky materiálů vyplněných přímo žáky).

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je jednou z klíčových schopností, kterou bychom u žáků měli rozvíjet. Díky ní totiž zvládají uplatňovat získané dovednosti a postoje při práci s jakýmkoli typem textu, a to nejen ve škole, ale i v běžném životě. Hranice čtenářské gramotnosti rozhodně nekončí momentem, kdy zdárně opustíme vzdělávací instituce. Tato schopnost se totiž utváří po celý náš život (Havlíková et al., 2020).

Ideální model pracuje s tím, že žák základní školy by při přestupu na školu střední měl již mít čtenářské dovednosti i návyk číst plně osvojené. Údělem sekundárního a terciálního vzdělávání by pak mělo být tyto dovednosti a návyk dále rozvíjet. Některé úlohy sloužící k rozvoji čtenářské gramotnosti jsou založeny na vyšší kognitivní náročnosti a vyžadují tak i zapojení abstraktního myšlení (Altmanová et al., 2011).

Čtení můžeme rozhodně prohlásit za náročnou činnost. Vyžaduje nejen trpělivost, ale také maximální soustředění, přemýšlení o textu a v neposlední řadě i zapojení představivosti. Je také prokázáno, že dětští čtenáři jsou mnohem úspěšnější ve studiu než děti, které nečtou. Klíčovým faktorem v rozvoji čtenářství ale není jen škola. Daleko větší vliv má v tomto ohledu na dítě výchova rodiny (Altmanová et al., 2011).

Doležalová (2014, s. 17) poukazuje na to, že *„je důležité zdůraznit, že čtenářskou gramotnost utváří všechny čtyři formy komunikace: čtení, psaní, mluvení a naslouchání, což je třeba uplatňovat zvlášť při rozvíjení funkční a čtenářské gramotnosti. Ovlivňují se vzájemně, a proto pokud jsou navozovány často a záměrně, může být i tímto způsobem dosahováno vyšší kvality čtenářské gramotnosti.“*

1.1 Definice čtenářské gramotnosti

Existuje hned několik definic čtenářské gramotnosti, které se v průběhu let různě vyvíjely. Díky rozvoji internetu se význam termínu rozšířil, protože ke klasickým knižním textům přibýly i texty elektronické. V průběhu let tedy pojem čtenářská gramotnost musel být několikrát upřesněn a jeho vývoj ještě není ukončený (Košťálová et al., 2010).

S pojmem čtenářská gramotnost se u nás poprvé můžeme setkat v 90. letech 20. století. Tehdy u nás proběhla řada výzkumů, které prokázaly, že výuka na školách sice rozvíjí různé techniky čtení, neklade však takový důraz na čtení s porozuměním a využití informací z něho získaných (Havlíková, 2017).

V Pedagogickém **slovníku** (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 40) z roku 1998 je čtenářská gramotnost definována jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“

Definice čtenářské gramotnosti pro mezinárodní šetření **PISA z roku 2000** pak zněla následovně: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“¹

Průzkum **PISA z roku 2009** definici rozšířil: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“² Tato definice cílí hlavně na aktivizaci žáka, kterému nestačí text jen přečíst, ale musí se nad ním i zamyslet, aby s ním mohl pracovat a dále jej využít (Chlupíková, Mácháčková, 2014). Také toto pojetí vyžaduje i práci s různými typy textů, které mohou spadat do různých žánrů. Hovoříme zde o funkčnosti využití psaného textu pro vlastní účely. Pokud bychom na základě této definice měli stanovit vztah čtení a čtenářské gramotnosti, můžeme říci, že čtení je stěžejní aktivitou pro rozvoj čtenářské gramotnosti. (Doležalová, 2014).

Definice mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA však nezohledňovaly složky čtenářství, které nelze testovat. Mezi takové složky spadal například i vztah dítěte ke čtení. Bylo tedy třeba definici čtenářské gramotnosti vymezit více komplexně. **Odborný panel** ji v roce 2010 vymezil jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi,

¹ PISA Koncepční rámec čtenářské gramotnosti 2009, s. 7

² PISA Koncepční rámec čtenářské gramotnosti 2009, s. 7

schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altmanová et al., 2010, s. 7)

Šetření **PISA 2018** (Blažek et al., 2019, s. 12) oproti roku 2009 pracovalo s mírně upravenou definicí: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“

Nejaktuálnější definice mezinárodního průzkumu **PIRLS 2021** (ČŠI, 2022, s. 12) definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a /nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“. Tato definice chápe čtení jako tvořivý a interaktivní proces, který umožňuje žákovi pohybovat se nejen ve školním prostředí, ale také i v reálném životě. (ČŠI, 2022).

Koncepce mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA nahlíží na čtenářskou gramotnost nejen jako na klíčovou dovednost nutnou pro čtení jako takové, ale také na dovednost, kterou potřebujeme pro uplatnění v běžném životě. Toto chápání pojmu čtenářská gramotnost vychází z pragmatické filozofie, která klade důraz na schopnost čtenáře text reflektovat a využít své myšlenky a zkušenosti v každodenním životě (Starý, Laufková, 2015).

Čtenářská gramotnost je pojem, jehož definice se postupem času vyvíjely, aby reflektovaly měnící se potřeby společnosti a rozmanitost textových forem, včetně elektronických. Poprvé se v českém prostředí objevila v 90. letech 20. století, kdy zejména mezinárodní výzkumy upozornily na potřebu klást větší důraz na čtení s porozuměním a praktické využití informací v běžném životě. Významné mezinárodní šetření PISA postupně rozšiřovalo své definice, od základního porozumění a využívání textu (2000) až po jeho posuzování a aktivní zapojení čtenáře (2009, 2018). Moderní pojetí, například podle PIRLS 2021, chápe čtení jako interaktivní a tvořivý proces, který podporuje celoživotní učení, začlenění do komunity a zábavu. Definice vycházející z pragmatické filozofie dnes zahrnují nejen dovednosti práce s textem, ale i postoj ke čtení a jeho využití v rozmanitých kontextech i v běžném životě.

1.2 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Nová revize RVP ZV, schválená MŠMT 30. 12. 2024, vychází z dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (Fryč, Matušková, Katzová, 2020). Podle oficiálních stránek má revize učitelům přinést hlavně „*provzdušnění a zpřehlednění učiva, zároveň také jednoznačněji formulované cíle a vymezení požadovaného obsahu.*“ Žákům pak nabídne lepší přípravu na život a práci ve 21. století. Rozdíly mezi dovednostmi žáků na konci základního vzdělávání budou výrazně sníženy a učivo bude více individualizováno.³

Ve vztahu k čtenářské gramotnosti se v příručce Hlavní směry revize RVP ZV objevuje požadavek na zvýraznění důležitostí obou základních gramotností, které zároveň budou i lépe definovány a vymezeny. Svě místo pak mají získat i zbylé gramotnosti, které v dosavadním RVP neměly vůbec zastoupení (např. přírodovědecká). U čtenářské gramotnosti pak nemá být opomíjena i pisatelská gramotnost (Baierlová et al., 2022).

V současnosti schválený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“) vymezuje dvě základní oblasti gramotnosti. První z nich je **logicko-matematická**, druhá pak **čtenářská a pisatelská**. Obě tyto oblasti vyžadují od žáka uplatnění souboru znalostí, dovedností, postojů a hodnot v různých životních situacích.⁴

RVP ZV popisuje vždy tyto základní gramotnosti očekávanými výsledky učení, a to **ve třetím, pátém a devátém ročníku**. V pátém a devátém ročníku bývají gramotnosti propojené s očekávanými výsledky učení vzdělávacích oborů. Klíčovým rozdílem oproti klíčovým kompetencím je fakt, že základní gramotnosti neobsahují strategie pro učitele. Prostor pro rozvoj v oblasti čtenářství, pisatelství a logicko-matematického myšlení v konkrétních učebních úlohách však prokazatelně nabízí.⁵ Mnohdy se objevují kritické názory, které tvrdí, že základní školy se s rozvojem obou gramotností musí vypořádat samy a nemají ze strany RVP ZV jednoznačný návod, jak na to a co přesně u žáků rozvíjet. To však není cílem RVP ZV, které má skutečně pouze jasně definovat očekávané výstupy a nikoli školám diktovat, jak přesně k nim mají dojít. Každá škola si může nastavit vlastní

³ NPI, Revize RVP

⁴ NPI, Revize RVP

⁵ NPI, Revize RVP

koncepti, jak k očekávaným výstupům dojde a která jí nejvíce vyhovuje. Inspirací však mohou být uvolněná modelová ŠVP, která jsou k dispozici volně ke stažení na stránkách Revize Rámcového vzdělávacího programu.⁶

Přímo na stránkách Národního Ústavu pro vzdělávání v sekci Revize RVP je oblast čtenářské a pisatelské gramotnosti definována následovně: „*Čtenářství a pisatelství je klíčovým faktorem úspěchu ve vzdělávání. Schopnost porozumět textům, efektivně zpracovávat informace a prezentovat znalosti je základním předpokladem procesu učení.*“⁷

Dále se přímo můžeme proklikat do očekávaných výsledků učení ve třetím, pátém a devátém ročníku. Tyto výsledky rozdělil NPI do čtyř kategorií, které svým způsobem korespondují se složkami čtenářské gramotnosti – **syntéza a tvorba, čtenářská nezávislost, schopnost rozumět vlastnímu čtení a učení, vztah ke čtení a čtenářství, psaní a pisatelství a kritická analýza textů**. Po kliknutí na příslušný ročník se objeví očekávaný výsledek učení, který rovněž můžeme prokliknout. Dostaneme se pak na stránku, kde je vždy uvedený komentář obsahující strategii učitele, hodnoty, postupné kroky k dosahování očekávaného výsledku učení a projevy žáka.⁸

1.3 Složky čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost obsahuje dle Havlínové čtyři základní složky (roviny) – **vztah ke čtení, porozumění a interpretaci textu, posuzování obsahu a formy textu a čtenářskou nezávislost** (Havlínová et al., 2020). Se čtyřsložkovým pojetím nesouhlasí Košťálová, která složek (rovin) vymezuje celkem šest – **vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace** (Košťálová et al., 2010).

Budování **pozitivního vztahu ke čtení** je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro rozšiřování čtenářské gramotnosti. Pokud se totiž u dítěte vypěstuje návyk pro pravidelné čtení, zvyšuje se tím šance, že se bude setkávat s různými typy textů, které mu pomohou čtenářskou gramotnost rozšířit (Havlínová et al., 2020).

⁶ NPI, Revize RVP

⁷ NPI, Revize RVP

⁸ NPI, Revize RVP, formuluje strukturované texty na základě detailního porozumění výchozímu textu a vlastní zkušenosti

Složka **porozumění a interpretace textu** je důležitá zejména pro zvýšení kognitivní náročnosti. Pochytit a shrnout hlavní myšlenku textu a dostatečně mu porozumět, může být někdy velmi obtížné. Pokud vyučující pravidelně s žáky tuto složku trénují, vybavují je do života velmi důležitou schopností. Mohou si díky ní spoustu věcí ulehčit (Havlíková et al., 2020).

Úlohy na **posuzování obsahu a formy textu** se na školách objevují spíše zřídka. Jedná se ale opět o činnost vyšší kognitivní náročnosti, která je v dnešní době velmi žádoucí. Dnešní děti se totiž mohou setkat s nepřehledným množstvím různých textů s velmi rozmanitými jazykovými prostředky. Možnost zhodnotit jejich obsah i formu dává žákům mimo jiné i schopnost rozlišovat důležité a nedůležité informace, pravdivé či lživé informace nebo prostředí, ze kterého text pochází (Havlíková et al., 2020). Z textu jsou schopni také vyvozovat autorův záměr a kriticky text hodnotit (Košťálová et al., 2010).

Čtenářská nezávislost usiluje zejména o vytvoření přemýšlivého čtenáře, který si na základě vlastního přesvědčení volí texty a umí dosud získané informace využít efektivně při práci s nimi (Havlíková et al., 2020). Spadá sem i schopnost, volit záměrně strategie pro lepší porozumění textu a překonat tak vyšší náročnost některých textů (Košťálová et al., 2010).

Sdílení informací nabytých z textu s dalšími čtenáři je jednou ze základních dovedností čtenářsky gramotného člověka. Prostřednictvím diskusí s dalšími čtenáři se mohou nad textem zamýšlet do hloubky a všimnout si tak věcí, které mohli přehlédnout (Košťálová et al., 2010). Pomocí sdílení se také učí argumentovat a stát si za svými názory či postoji.

Aplikovat znalosti získané z textu a využít je tak k vlastnímu seberozvoji je rovněž schopnost čtenářsky gramotného člověka. Tato schopnost spadá rovněž ke kognitivně náročnějším činnostem (Košťálová et al., 2010).

Přestože autoři vymezují různé složky čtenářské gramotnosti, shodují se na tom, že klíčovou roli hraje vztah k četbě, který ovlivňuje schopnost efektivně pracovat s textem, porozumět mu a využít ho v praxi. Podpora těchto dovedností ve vzdělávání je proto nezbytná pro rozvoj samostatného, přemýšlivého a kriticky uvažujícího čtenáře.

1.4 Čtenářské strategie ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti

Všechny složky (roviny) čtenářské gramotnosti jsou vzájemně propojené. Při jejich osvojování na sebe postupně navazují. Metody, kterými si je můžeme osvojit, jsou tedy rovněž úzce propojeny (Havlíková, 2017).

Čtenářské strategie jsou stěžejní pro aktivní práci s textem a porozumění textu. Můžeme o nich tedy hovořit jako o základních stavebních kamenech čtenářské gramotnosti. Zjednodušeně se jedná o postupy, které žák dokáže používat nejen před čtením, ale i během něho a po něm. Pokud se setká s velmi obtížným textem a rozhoduje se, jaké techniky čtení použije, mluvíme o vědomém užívání čtenářských strategií (Havlíková, 2017).

Již v roce 2001 uvedl výzkum PIRLS ve své metodice **klasifikaci sedmi čtenářských strategií**. Synonymním pojmem k těmto strategiím, který PIRLS používá, jsou postupy porozumění. Jednalo se o určení **hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktura textu** (Potužníková, 2010 cit. dle Havlíková, 2017, s. 9). PIRLS z roku 2011 již pracoval jen se **čtyřmi** postupy porozumění – **vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu** (Kramplová, 2012). Česká školní inspekce (ČŠI) stanovila čtenářské strategie následovně: **předvídání, práce s diagramy, tabulkami, časovými osami náležejícími k textu, formulování otázek, záměrné vyhledávání a třídění informací z různých typů textu**. (ČŠI, 2010). V otázce vzdělávání na základních školách se však nejvíce pracuje s klasifikací čtenářských strategií dle Veroniky Najvarové z roku 2010 – **předvídání, propojování informací, vytváření mentálních obrazů (vizualizace), kladení otázek k textu, identifikace hlavních myšlenek, vytváření souhrnů (shrnutí), kontrolování a hodnocení** (Najvarová, 2010 cit. dle Havlíková, 2018).

Veronika Najvarová se více specializuje na první stupeň základní školy. Příkladem může být její výzkumné šetření zaměřené na čtenářské strategie u žáků pátých tříd základních škol v Brně z roku 2005/2006 (Najvarová, 2010). Podrobněji se čtenářským strategiím na druhém stupni základní školy věnuje Ladislava Whitcroft, která rozpracovává i efektivní postupy nácviku čtenářských strategií. Zdůrazňuje, že nejlepší cestou je model, kdy učitel nejprve řeší úkol sám a následně ho rozpracovává do několika postupných kroků. Tyto kroky vedou

žáky k samostatnosti a vzájemnému učení. Pro vzájemné učení jsou efektivní malé pracovní skupiny žáků, kde se všichni musí zapojit. Učitel poskytuje potřebnou oporu, ale zároveň nesmí překročit určitou hranici, která by žákům znemožnila úkol vypracovat samostatně. Důležitým aspektem je během řešení úkolu porozumění textu a nikoli samotná výuka čtenářských strategií (Whitcroft, 2016).

Zahraniční autoři mezi čtenářské strategie řadí zejména **aktivizaci předchozích znalostí (prekoncept)** a metodu **mostu**. Metoda mostu funguje na principu vytváření pomyslného mostu k novým informacím. Při uplatnění této metody využíváme tvoření otázek, čtení mezi řádky, vizualizaci, určování důležitosti informací a v neposlední řadě také propojování a hodnocení informací. Zahraniční výzkumy se shodují na tom, že velmi důležitou čtenářskou strategií je budování a rozšiřování slovní zásoby (Tankersley, 2005). Se zařazením budování a rozšiřování slovní zásoby se v českých odborných kruzích nepracuje (Havlínová, 2017). Zahraniční odborná literatura také potvrzuje přínos výuky čtenářských strategií již od 70. let minulého století (Whitcroft, 2018 cit. dle Janotová et al., 2020, s. 125).

Abychom minimalizovali počet žáků, kterým se ve čtení nedaří, je výuka čtenářských strategií naprosto žádoucí. K dosažení úspěchu musí žáci s jistotou vědět, kdy a kterou strategií použít, jakým způsobem ji použít a proč ji použít (Janotová et al., 2020). Havlínová (2018) však upozorňuje na fakt, *„že výuka čtenářských strategií přináší žákům výhody i nevýhody. Mezi výhody patří, že pokud žáci ovládnou strategii, poradí si s textem i slabí čtenáři. Naopak rizikem je obtížné udržení zájmu žáků při delším nácviku určité strategie.“* Učitelé by tedy žáky měli dostatečně motivovat a osvětlit jim, proč je pro ně vhodné, aby se čtenářské strategie naučili a uměli je používat. Rovněž je velmi důležité žáky nepodceňovat a nebát se do výuky zařadit i náročnější texty či úkoly (Havlínová, 2018).

Čtenářské strategie představují klíčový nástroj pro rozvoj čtenářské gramotnosti a efektivní práci s textem. Autoři čeští i zahraniční se sice liší v jejich klasifikaci, avšak všechny přístupy zdůrazňují význam porozumění, kritického myšlení a aplikace získaných informací. Výuka čtenářských strategií může žákům výrazně pomoci při práci s textem, ale vyžaduje také vhodnou motivaci. Je stěžejní, aby učitelé strategie nejen předávali, ale zároveň podporovali aktivní a smysluplné zapojení žáků do procesu čtení.

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) jsou takoví žáci, kteří mají nárok na poskytování podpůrných opatření. Bez aplikace těchto opatření bývají ve škole často neúspěšní nebo jsou školním neúspěchem ohroženi. Ke vzdělávání takových žáků je zapotřebí zapojení všech, kteří se na jejich vzdělávání podílí. Rodina žáka, žák samotný, jeho učitelé, **školské poradenské pracoviště (dále „ŠPP“)** a velmi často i **školské poradenské zařízení (dále „ŠPZ“)** musí intenzivně spolupracovat a vytvořit tak žákovi vhodné podmínky pro jeho úspěšné vzdělávání.⁹

Tým ŠPP tvoří v základním modelu **výchovný poradce** a metodik **primární prevence**. Rozšířený model přidává také **školního psychologa** a školního **speciálního pedagoga**. Běžnou součástí rozšířeného modelu ŠPP se v posledních letech stává také **sociální pedagog**, který bývá často charakterizován jako „*most*“ mezi rodinou a školou. Jeho náplní práce bývá především prevence, práce se školním či třídním klimatem, intervence, diagnostika a metodická podpora pedagogů. Ve vztahu k žákům s SVP se tedy zaměřuje na jejich komplexní podporu.¹⁰ V čele ŠPP stojí vždy ředitel školy¹¹. Mezi ŠPZ řadíme **pedagogicko-psychologické poradny (dále „PPP“)**, **speciálně pedagogická centra (dále „SPC“)** a **střediska výchovné péče**.¹²

2.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Původně se termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami užíval ve **Velké Británii** (Zezulková, Kaleja, 2013). Spojení *pupils/students with special educational needs* se mezinárodně rozšířilo zejména pro svou neutrálnost. Původní termíny jako například žák s postižením totiž spíše podporovaly stigmatizaci těchto osob než jejich začleňování do společnosti. Cílem inkluzivního vzdělávání je ale zapojit všechny žáky bez rozdílu do vzdělávacího procesu tak, aby rozmanitost byla považována za zcela běžnou a obohacovala i intaktní žáky (Slowík, 2022).

⁹ NPI: Zapojme všechny, SVP

¹⁰ Šance dětem: Sociální pedagog

¹¹ NPI: Zapojme všechny, Poradenské služby a školní poradenské pracoviště

¹² JCMM: ŠPP, ŠPZ

Původní klasifikace žáků se SVP vycházela ze školského zákona¹³. Tehdy se v § 16 objevil termín speciální vzdělávací potřeby. Byly také stanoveny tři skupiny žáků, kterým speciální vzdělávací potřeby náleží – **žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním** (Zezulková, 2013). Tato úprava byla vnímána ve své době jako velmi pozitivní zejména proto, že se konečně stanovilo, v čem speciální vzdělávací potřeby spočívají. Jak již ale bylo zmíněno, tyto termíny spíše podporovaly stigmatizaci těchto žáků. Názvy těchto tří skupin signalizují totiž automaticky, že žák má nějaký problém. Nemají tedy neutrální vyznění a mohou působit spíše pejorativně.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP do dnešní podoby se legislativně upravilo až v roce 2015. Novela školského zákona se tehdy postarala o sjednocení výše zmíněných tří kategorií žáků se SVP pod termín **dítě, žák, student se speciálními vzdělávacími potřebami**.¹⁴ Dále také školský zákon stanovil, že prioritně by se žáci se SVP měli vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Slowík, 2016). Samozřejmostí je i nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření.¹⁵ Dalším stěžejním dokumentem je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nabyla účinnosti od 1. září 2016. Tato vyhláška rozpracovává velmi přehledně podpůrná opatření, která jsou pro výuku žáků se SVP klíčová. Definuje je a také vymezuje pravidla pro jejich poskytování (Slowík, 2016).

Přesné vymezení skupin, které spadají pod termín speciální vzdělávací potřeby poskytuje obor **speciální pedagogika**. Definice dle Slowíka (2016, s. 15) uvádí, že speciální pedagogika je „*disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.*“ Nejčastěji se skupiny speciální pedagogiky vymezují jako tzv. *pedie*, a to podle klasifikace profesora Miloše Sováka (Slowík, 2016). K samotným pediím se pak přiřadily také další skupiny, jak uvádí přehledně následující tabulka vytvořená autorkou práce dle Slowíka (2022) a Vojtka:

¹³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

¹⁴ Zákon č. 82/2015 Sb. zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony - znění od 01.09.2016

¹⁵ § 16 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon - znění od 01.01.2024

Somatopedie	Osoby s tělesným postižením.
Tyflopedie	Osoby se zrakovým postižením.
Surdopedie	Osoby se sluchovým postižením.
Psychopedie	Osoby s mentálním postižením.
Logopedie	Osoby s narušenou komunikační schopností.
Etopedie	Osoby s poruchami chování.
Speciální pedagogika osob s dílčími deficity	Osoby se specifickými vývojovými poruchami učení a chování (včetně ADHD).
Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením	Osoby se souběžným výskytem dvou a více druhů postižení.
Speciální pedagogika osob s (mimořádným) nadáním	Osoby s potřebou podpory v souvislosti s nadprůměrnými schopnostmi či nadáním.
Nově přiřazené skupiny speciální pedagogiky	Osoby s PAS ¹⁶ , osoby s etnickým a sociálním znevýhodněním, osoby se syndromem CAN ¹⁷

Tabulka č. 1 Skupiny SPPG, vytvořena autorkou práce dle Josefa Slowíka (2022) a Tibora Vojtky

Termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami se postupně vyvíjel, aby dosáhl současného neutrálnějšího vymezení a snížil riziko stigmatizace. Zatímco dřívější legislativa pracovala s kategoriemi zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění či sociálního znevýhodnění, novela školského zákona z roku 2015 sjednotila tyto skupiny pod jednotný termín a zajistila jejich prioritní vzdělávání v běžných školách. Speciální pedagogika se zabývá podporou těchto žáků a rozděluje je do různých skupin podle jejich potřeb. Cílem je nejen integrace, ale i zajištění co nejvyšší možné míry samostatnosti a uplatnění v běžném životě.

¹⁶ PAS = poruchy autistického spektra

¹⁷ CAN = syndrom týraného, zneužívaného a zanedbaného dítěte

2.2 Katalog podpůrných opatření

V souvislosti, s již zmíněnou novelou školského zákona z roku 2015 došlo k prvnímu vydání tzv. **katalogů podpůrných opatření**. Tyto katalogy mají jak obecnou část, tak také dílčí části zaměřené na konkrétní skupiny žáků se SVP. Rozpracovávají podrobně jednotlivá podpůrná opatření a jejich aplikaci. Katalogy z roku 2015 jsou dodnes bezplatně přístupné v elektronické podobě na stránkách Univerzity Palackého v Olomouci, která jejich vytvoření iniciovala¹⁸. Celá řada doporučení a informací v nich uvedených již ale není aktuální, neboť od té doby byly katalogy dvakrát přepracovány. Druhé vydání vyšlo v roce 2019 a třetí v roce 2023. Nejnovější vydání katalogů lze zakoupit buď jako komplet, nebo samostatně. Možností je také vypůjčení katalogů v knihovně.¹⁹

Podpůrná opatření musí být vždy volena takovým způsobem, aby respektovala nejen zdravotní stav žáka, ale také jeho rodinné a kulturní prostředí. Podpůrná opatření jsou dětem, žákům a studentům se SVP **poskytována bezplatně** a dělí se do **pěti stupňů podpory** (Slowík, 2022).

První stupeň podpůrných opatření poskytuje žákovi se SVP přímo jeho škola a je určen žákům, kteří mají jen mírné obtíže ve vzdělávání. ŠPP stanoví vhodné postupy, jak zabránit ohrožení žáka školním neúspěchem. Veškeré pomůcky i poskytování podpůrných opatření si škola hradí v tomto stupni sama (Slowík, 2022). Pedagogové, kteří participují na vzdělávání žáka s prvním stupněm podpory většinou sestavují tzv. **plán pedagogické podpory**. Do něj se zaznamenávají potíže žáka během výuky a změny, které je třeba provést, aby prospíval. Plán pedagogické podpory bývá po třech měsících vyhodnocen a pokud nedojde ke kýženému výsledku doporučí škola zákonnému zástupci žáka vyšetření ve ŠPZ.²⁰

Na základě dokumentu **Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**, které do školy zasílá přímo ŠPZ, je žákovi se SVP přidělen **druhý až pátý stupeň podpůrných opatření**. Doporučení obsahuje konkrétní podpůrná opatření, která

¹⁸ Katalog podpůrných opatření

¹⁹ UPOL. Pedagogická fakulta: Katalog podpůrných opatření.

²⁰ NPI: Podpůrná opatření

mají žákovi pomoci ve vzdělávání.²¹ Od třetího stupně je možné jako jedno z podpůrných opatření využívat i oporu asistenta pedagoga (Slowík, 2022).

Mezi podpůrná opatření patří následující body²²:

- úprava metod a forem vzdělávání žáka,
- podpora ŠPP,
- úprava obsahu vzdělávání a případně úprava výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná;
- organizace vzdělávání (organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo skupině...),
- individuální vzdělávací plán (IVP),
- personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog/školní speciální pedagog;
- podpora pro žáka – tlumočnický do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobní asistent nebo přítomnost další osoby;
- metodická podpora v intenzivní podobě ze strany ŠPZ po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky ŠPZ;
- hodnocení žáka – školské zařízení doporučuje přesně, jak je třeba zohlednit specifika žákových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáků ke vzdělávání

V roce 2015 byly poprvé vydány katalogy podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které byly od té doby dvakrát přepracovány. Nejnovější verze vyšla v roce 2023. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podpory a jsou poskytována žákům bezplatně. První stupeň poskytuje škola pro žáky s mírnými obtížemi a zahrnuje plán pedagogické podpory. Od druhého stupně výše jsou žákovi přidělována ze ŠPZ konkrétní opatření, včetně možnosti využít pomoc asistenta pedagoga.

²¹ NPI: Podpůrná opatření

²² NPI: Podpůrná opatření

2.3 Vzdělávání žáků se SVP ve vztahu k rozvoji čtenářské gramotnosti

Jak již bylo řečeno, žáci se SVP mohou být ohroženi školním neúspěchem, a potřebují tedy při výuce aplikaci podpůrných opatření. Úspěšnost žáka ve studiu ve značné míře ovlivňuje také čtenářství a míra čtenářské gramotnosti. Čtení je však velmi náročné. Pro žáka se SVP může být ještě náročnější. Obecně vyžaduje čtení trpělivost a intenzivní soustředění. Samotný prožitek z četby se také nemusí dostavit hned. Žák se musí umět do knihy začíst a odhalit její plný potenciál. Stejně jako u intaktních žáků pomáhá žákům se SVP rozvíjení čtenářských dovedností, zejména nácvik čtenářských strategií. Je také třeba dbát na to, aby učitel vybíral takové texty, se kterými se žáci budou běžně setkávat ve svém životě a které budou i blízké jejich čtenářské zkušenosti. Učitel by měl být nejen dobrým čtenářem, ale také umět žáky dostatečně motivovat ke čtení a být trpělivý. Zároveň by měl pravidelně vyhledávat a shromažďovat vhodné texty pro využití ve výuce (Altmanová et al., 2011).

Metodický portál RVP ZV (2011) podotýká, že „*platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky.*“²³

Dále metodický portál RVP ZV (2011) také upozorňuje, „*že rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání.*“²⁴ Žáci se SVP by tedy neměli být o tento vzdělávací cíl ochuzeni.

Pro efektivní výuku čtenářských strategií u žáků, kterým čtení dělá potíže, se hojně uplatňuje metoda nazvaná jako **scaffolding**. Tu provází intenzivní podpora pedagoga s cílem zlepšit porozumění textu. Často bývá tato metoda připodobňována k lešení a je založena na principu poskytování podpory žákovi pouze do té doby, dokud ji žák potřebuje. Ideálním modelem je tedy dle několika výzkumů kladení velkých nároků na žáky s poskytováním maximální opory pedagogem. Scaffolding se objevil v České republice například i ve zprávě ČŠI týkající se šetření PISA z roku 2018 (Schacherl, Whitcroft, 2022).

²³ Čtenářská gramotnost v RVP ZV

²⁴ Čtenářská gramotnost v RVP ZV

Žáci se SVP mohou čelit školnímu neúspěchu, což vyžaduje aplikaci podpůrných opatření. Čtení je náročné, zejména pro žáky se SVP, kteří potřebují trpělivost, soustředění a správně zvolené texty. Učitelé by měli žáky motivovat a vybírat texty odpovídající jejich zkušenostem. Scaffolding je efektivní metoda, která poskytuje žákům podporu pro zlepšení porozumění textu.

3 Výsledky výzkumů čtenářství

Čtenářství je klíčovou dovedností, která přesahuje hranice školního vzdělávání a výrazně ovlivňuje kvalitu života jednotlivce i celé společnosti. Velmi úzce také souvisí se čtenářskou gramotností. Výsledky výzkumů čtenářství přinášejí cenné poznatky o schopnostech žáků text číst, chápat a kriticky jej hodnotit. Také zároveň otevírají diskusi o faktorech, které čtenářství formují – od kvality výuky přes rodinné prostředí až po vliv moderních technologií. Následující podkapitoly představují koncepci výzkumů i nejdůležitější závěry.

3.1 Mezinárodní šetření PIRLS

Mezinárodní šetření **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) se zaměřuje na testování čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtého ročníku základních škol a sleduje také faktory rozvíjení čtenářské gramotnosti v rodinném a školním prostředí. Koná se jednou za pět let a je řízeno *Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání* (IEA). **Za přípravu, realizaci i vyhodnocování šetření PIRLS u nás odpovídá Česká školní inspekce.** ČŠI rovněž o šetření uveřejňuje na svých stránkách detailní zprávy, včetně sekundárních analýz, které doporučují vhodné publikace pro pedagogy na téma rozvíjení čtenářské gramotnosti a z výsledků stanovují další závěry.²⁵

Test je koncipován tak, aby mapoval, jak si žáci 4. ročníku základních škol poradí s vyhledáním **informací, porozuměním, interpretací a posuzováním** v různých typech textů. V posledním šetření (PIRLS 2021) bylo významnou změnou nahrazení papírových testů testy elektronickými. Do posledního ročníku PIRLS 2021 bylo zapojeno 50 států a na území České republiky 280 škol ze všech krajů.²⁶

3.1.1 Výsledky PIRLS 2021

Protože se práce věnuje druhostupňovým žákům, budou výsledky výzkumu PIRLS z roku 2021 shrnuty jen velmi stručně. Do šetření se zapojilo 57 zemí a 8 ekonomicky aktivních regionů. Čeští žáci dosáhli celkem **540 bodů**, což lze hodnotit jako nadprůměrný výsledek. V porovnání s rokem 2001 jsme se však zlepšili jen o pouhé 3 body. Bylo tedy konstatováno,

²⁵ ČŠI: O šetření PIRLS

²⁶ ČŠI: O šetření PIRLS

že schopnosti žáků se tak nijak nemění a jsou konstantní. Zatímco ve většině zemí byly dívky lepší než chlapci, v České republice nebyl genderový rozdíl statisticky příliš významný. **Přibylo také dětí, které nerady čtou** (Janotová et al., 2023).

3.2 Mezinárodní šetření PISA

Česká školní inspekce (ČŠI) v pravidelných intervalech organizuje ve spolupráci s Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) mezinárodní výzkum **PISA** (*Programme for International Student Assessment*), který zjišťuje úroveň gramotnosti patnáctiletých žáků v přírodovědných předmětech, češtině a matematice. **ČŠI je odpovědná za přípravu, realizaci i vyhodnocování výzkumu PISA.** Vždy také uveřejňuje na svých stránkách podrobné zprávy o konkrétním ročníku šetření, včetně koncepčního rámce.²⁷

Testování PISA se vždy koná v devítiletém cyklu, kdy se každá z výše zmíněných gramotností testuje tři roky. Pokaždé je tedy důraz kladen na jednu z nich. Cílem PISA je nejen zmapovat úroveň konkrétní gramotnosti u jednotlivých států, ale také poskytovat zpětnou vazbu sektoru školství daného státu a ukázat mu, jak si stojí v mezinárodním srovnání a zda je jeho vzdělávací systém dostatečně efektivní.²⁸

První ročník PISA výzkumů se konal roku 2000 a hlavní testovanou oblastí byla čtenářská gramotnost. Navázal na něj další výzkum konaný v roce 2003, který byl zaměřený na matematickou gramotnost. Následně v roce 2006 byla hlavní testovací gramotností přírodovědná gramotnost. Hlavní testovaná oblast je vždy zkoumána na velmi početném vzorku žáků s využitím pestrých testových úloh. Vždy po dokončení devítiletého cyklu se aktualizuje koncepční rámec pro každou ze tří testovaných gramotností tak, aby byl opravdu aktuální a reflektoval společenský vývoj. Jedním z prvních trendů bylo nahrazení papírového testování testováním na počítači, které umožnilo zapojit nové typy úloh (např. interaktivní úlohy).²⁹

Čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v letech 2000, 2009 a 2018. Ke tradičním gramotnostem se přidávají i tzv. **inovativní domény**, což jsou oblasti, které do

²⁷ ČŠI: OECD

²⁸ ČŠI: OECD

²⁹ ČŠI: O šetření PISA

určité míry s danou gramotností souvisejí a jsou v dané době aktuální. Například v roce 2009 ke čtenářské gramotnosti přibyla doména digitálního čtení, která si kladla za cíl ověřit u žáků porozumění elektronickým typům textu. Mezi další příklady inovativních domén můžeme zařadit například finanční gramotnost, tvůrčí myšlení, řešení problémů aj.³⁰

Test PISA je sestavený tak, aby obsahoval otevřené i uzavřené otázky. Následuje rozhovor se žákem týkající se rodinného prostředí, názorů a postojů. Během rozhovoru uvádějí žáci také údaje o škole a o tom, jakými metodami jsou vzděláváni. Ředitelé škol musí následně vyplnit dotazník zaměřený zejména na koncepci výuky na jejich škole.³¹

V České republice ovlivnily výsledky PISA výzkumů tvorbu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Díky důslednému analyzování výzkumů PISA byla také jedna z inovativních domén, finanční gramotnost, zavedena přímo do vzdělávacího procesu. V současné době se připravuje šetření PISA pro rok 2025, které se bude týkat hlavně přírodovědné gramotnosti. Inovativní doménou bude učení v digitálním světě a hlavní sběr dat proběhne v dubnu roku 2025. První části výsledků se dočkáme na sklonku roku 2026.³²

3.2.1 Výsledky PISA 2018

Do mezinárodního šetření PISA z roku 2018 bylo zapojeno celkem 79 zemí. Hlavní testovanou oblastí byla čtenářská gramotnost. Byly v ní sledovány hlavně tři základní okruhy – vyhledávání informací, porozumění textu, posuzování a uvažování. Nově musely být také zohledněny i elektronické typy textů. Výsledek České republiky odpovídal průměru zemí OECD a byl také srovnatelný s výsledkem Německa, Francie, Nizozemska, Rakouska či Švýcarska. Výrazně pod průměrem zemí OECD se umístilo Slovensko a Maďarsko. Pokud bychom měli zhodnotit postavení České republiky v rámci Evropské unie, byly naše výsledky nadprůměrné. Celkově jsme skončili ve čtenářské gramotnosti na **25. místě ze 79 zúčastněných zemí** (Blažek et al., 2019).

Pokud budeme chtít porovnat jednotlivé kraje České republiky, můžeme říci, že nejhorší situace byla v Ústeckém, Jihomoravském a Moravskoslezském kraji. Naopak velmi dobré

³⁰ ČŠI: O šetření PISA

³¹ ČŠI: O šetření PISA

³² ČŠI: O šetření PISA

výsledky prokázali žáci z Plzeňského a Zlínského kraje a také žáci z hlavního města Prahy (Blažek et al., 2019).

Z reprezentativního vzorku zapojených škol můžeme také usoudit, že veřejné školy dopadly o poznání lépe než soukromé. Nejhorších výsledků ve čtenářské gramotnosti pak dosáhli žáci odborných učilišť (Blažek et al., 2019).

Ve výsledcích panoval také velký genderový rozdíl. Dívky byly výrazně lepší než chlapci. Na základě žákovských dotazníků pak bylo zjištěno, že chlapci dávají přednost jiným textům než dívky. Dívky četly krásnou literaturu, zatímco chlapci noviny, časopisy a naučnou literaturu. Chlapci také uvedli, že čtou jen pro získání informací, zatímco pro 50 % dívek je čtení koníčkem (Blažek et al., 2019).

Nejvíce problematickou oblastí pro české žáky bylo porozumění textu. I tak ale dosáhli v součtu **490 bodů**. Touto hodnotou se přiblížili výsledku z roku 2000, kdy Česká republika dosáhla průměrně 492 bodů (Blažek et al., 2019).

Sekundární analýza ČŠI odhalila několik faktorů, které výsledky žáků mohou silně ovlivnit. Patří mezi ně **well-being žáků, sounáležitost žáků se školou, zájem učitele o výuku a jeho následná podpora žáků**. Pedagog by měl žákům poskytovat emoční podporu a soustředit se na jejich osobnostní spokojenost. Žáci by také měli být více zapojeni do školních aktivit a být od pedagogů motivováni. Cítit zápal učitele pro výuku je zkrátka pro žáky tím správným hnacím motorem (Lebeda et al., 2021).

3.3 Národní výzkum CLoSE

Národní výzkum **CLoSE** (Czech Longitudinal Study in Education) proběhl v letech 2012-2018 za spolupráce tří pracovišť – **Národohospodářský ústav Akademie Věd ČR, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Národní vzdělávací fond**. Výzkum financovala **Grantová akademie České republiky**. Zabýval se procesem formování dovedností a jejich následným uplatněním na trhu práce. S tím velmi úzce souvisí i vzdělávání jako takové. CLoSE výzkumu se zúčastnilo **více než 6000 žáků** základních škol a víceletých gymnázií. Čtenářská gramotnost byla součástí testu z českého jazyka, který dále

zahrnoval především slootovubu, pravopis a gramatiku. Testování zahrnovalo i test z matematiky.³³

Žáci testy vypracovali nejprve v roce 2012 a to v šestých třídách základních škol a v primách víceletých gymnázií. O čtyři roky později, tedy v roce 2016, vypracovali žáci testy v devátých třídách základních škol a v kvartách víceletých gymnázií. V obou případech vyplnili žáci také dotazníky zaměřené na zjištění sociálně ekonomického statusu rodiny žáka (výzkum používal zkratku SES). Dotazníky dokázaly zjistit například nejvyšší dosažené vzdělání a prestiž povolání rodičů nebo počet knih v domácnosti.³⁴

Z celkového počtu 6000 zúčastněných žáků se výzkumníci zaměřili zejména na 5229 z nich. Tito žáci totiž byli přítomni při obou testováních a poskytovali tak výzkumníkům cenná data o tom, kam se za čtyři roky studia posunuli. Dále se také výzkumníci zaměřili na přidanou hodnotu škol. Bylo také možné porovnat přidanou hodnotu základních škol a víceletých gymnázií mezi sebou.³⁵

Z výzkumu vyplynulo hned několik zajímavých zjištění:

- Na víceletých gymnáziích studují žáci z podnětnějšího rodinného prostředí a studuje na nich více děvčat než chlapců.
- Na gymnáziích byl zaznamenán po čtyřech letech větší posun výsledků žáků. Z výzkumu vyplynulo, že lepší výsledky mohou být přičítány lepšímu rodinnému zázemí a pozitivnímu vlivu vrstevníků. Z toho lze usoudit, že sociální složení škol má významný vliv na výsledky žáků.
- Dívky mají lepší výsledky ve čtenářské gramotnosti i v jazykových dovednostech, chlapci v matematice. V jazykových dovednostech jsou genderové rozdíly větší než ve čtenářské gramotnosti. Chlapci však dosahují většího zlepšení v matematice a čtenářské gramotnosti, zatímco dívky se více posouvají v jazykových dovednostech. To naznačuje, že přijímací testy na střední školy by mohly zvýhodňovat dívky, pokud se více zaměří na jazykové dovednosti. Výsledky

³³ CLoSE: webové stránky výzkumu

³⁴ PedF UK – Tisková zpráva CLoSE

³⁵ PedF UK – Tisková zpráva CLoSE

naznačují, že struktura testů na střední školy by mohla mít vliv na úspěšnost různých genderových skupin. Takové zjištění je pro naši vzdělávací politiku naprosto zásadní.

- Víceletá gymnázia nemají vyšší přidanou hodnotu než základní školy v matematice a jazykových dovednostech. V oblasti čtenářské gramotnosti však gymnázia vykazují určitou přidanou hodnotu.³⁶

3.4 Národní knihovna České republiky

Knihovnický institut Národní knihovny České republiky (NKP) uspořádal hned tři výzkumy týkající se dětských čtenářů. První výzkum proběhl v roce 2013, další v roce 2017 a poslední v roce 2021. Ve spolupráci s nakladatelstvím HOST byly výzkumy také vydány knižně – **České děti jako čtenáři, České děti a mládež jako čtenáři 2017, České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021.**

3.4.1 České děti jako čtenáři 2014

Výzkum České děti jako čtenáři proběhl od října do listopadu roku 2013. Zúčastnilo se ho celkem 2032 dětských respondentů ve věku 6–8 let a 9–14 let. Hlavními tématy tohoto výzkumu byly: **vztah dětí k četbě knih a frekvence čtení, co děti čtou, čtenářské zázemí v rodině, čtení a škola, děti a jejich volný čas, veřejné knihovny, doporučení pro rodiče, děti a školy** (Prázová et al., 2014).

V případě **vztahu dětí k četbě knih** uvedlo 46–50 % respondentů, že čtení považují za zábavné. Oproti tomu pro 16–18 % respondentů bylo čtení nudné a 4–5 % dětí uvedlo, že je pro ně čtení dokonce trapné. Za jeden měsíc přečtou děti průměrně 1 knihu, 3 a více knih zvládá jen 7 % z nich. Mezi hlavními důvody nečtení knih se nejvíce objevují tyto názory: čtení mě nebaví, jsou zábavnější aktivity, všechno je na internetu, nemám čas. Jedna pětina dětí také uvedla, že je pro ně čtení velmi namáhavé anebo neví, co by si přečetly. Více čtou dívky než chlapci. Pokud se podíváme na výsledky starších chlapců, uvedla skoro polovina z nich, že je čtení nebaví (Prázová et al., 2014).

Velmi zajímavý je i pohled na to, **co děti čtou**. Z výzkumu vyplynul silný genderový rozdíl. Ve věkové kategorii od 9 do 14 let čtou dívky zejména knihy o přírodě a zvířatech,

³⁶ PedF UK – Tisková zpráva CLoSE

příběhy o dětech, pohádky a dobrodružné knihy. Chlapci čtou naopak dobrodružné knihy, komiksy, knihy o přírodě a zvířatech, encyklopedie a naučnou literaturu. Výzkum také pomocí otevřené otázky sestavil seznam deseti nejoblíbenějších autorů mezi respondenty: J. K. Rowlingová, Jeff Kinney, J. R. R. Tolkien, Thomas Brezina, Jaroslav Foglar, Božena Němcová, Astrid Lindgrenová, Jules Verne, Daniel Defoe a John Flanagan (Prázová et al., 2014).

V oblasti **čtenářského zázemí v rodině** bylo zjištěno, že rodiče dětem dříve četli, ale nyní již nečtou v 66 % případů. Více také předčítají matky než otcové. Také je klíčové, když čtou i rodiče. Z výzkumu je patrné, že pokud čte i otec dítěte, silně tím dokáže ovlivnit své dítě/děti. Rodina tedy velmi silně ovlivňuje dětské čtenářství (Prázová et al., 2014).

Vztah čtení a školy silně ovlivňuje fakt, že 38 % škol nemá vlastní knihovnu. U těch škol, které ji mají v ní polovina žáků nikdy nebyla. Dětem vadí povinná četba, preferovaly by vlastní výběr (Prázová et al., 2014).

Volný čas děti denně tráví převážně přípravou do školy a sledováním televize, čtení knih uvedlo jen 14 % z nich. Nejhůře jsou na tom audioknihy. Také bylo zjištěno, že většina dětí nemá přímou zkušenost s elektronickými knihami. S rostoucím věkem narůstá používání mediálních aktivit. Patří mezi ně hlavně používání internetu včetně sociálních sítí, her a poslechu hudby (Prázová et al., 2014).

Návštěvy **veřejných knihoven** praktikuje nejčastěji jen 25 % respondentů a 31 % z nich v ní nebylo nikdy. Návštěvy knihovny se také mění s narůstajícím věkem. Děti do ní nechodí proto, že spíše preferují zábavu a o knihy se tolik nezajímají, nechce se jim tam, nemají čas, nemají tam knihy, které potřebují, nebo čtou raději ze své domácí knihovničky (Prázová et al., 2014).

Z výzkumu vyplynulo hned několik doporučení. **Rodiče** by měli dětem předčítat a být pro ně i dobrým čtenářským vzorem. Také by měli dětem zajistit prostředí, kde si mohou nerušeně číst. **Školy** by měly žákům poskytovat seznamy knih a motivovat je k četbě. Neměly by dětem nařizovat, co konkrétně číst, žák by si ze seznamu měl vybírat sám. Také je třeba čtení více zapojovat do výuky. **Děti** by si měly vybírat knihy, které je baví či dokážou

zaujmout, pravidelně číst a sdílet své zážitky z četby, chodit do knihoven a zkoušet číst různé typy textů (Prázová et al., 2014).

Výzkum je již více než deset let starý, a od té doby se díky rozvoji informačních technologií a internetu návyky dětí v oblasti čtení výrazně proměnily. Dnešní děti stále častěji využívají digitální média, e-knihy a audioknihy, což ovlivňuje jejich vztah k tradičnímu čtení papírových knih. Zároveň se i školy a knihovny musely přizpůsobit novým způsobům čtení a výběru literatury.

3.4.2 České děti a mládež jako čtenáři 2017

Výzkum České děti a mládež jako čtenáři 2017 proběhl od září do října roku 2017. Zúčastnilo se ho celkem 2009 respondentů ve věku 6–8 let, 9–14 let a 15–19 let. Hlavními tématy tohoto výzkumu byly: **volný čas dětí a čtenářství, čtenářské zázemí v rodině, čtenářské chování, výběr knih, žánry a knihy přečtené v posledním roce, elektronické knihy a audioknihy, čtenářství a povinná/doporučená školní četba, vztah mezi čtenářstvím a prospěchem žáků na základní a střední škole a knihovny v životě dětí.**

Výzkum navazuje na výzkum České děti jako čtenáři z roku 2013 a klade si za cíl pozorovat případné změny za uplynulé čtyři roky. Novinkou bylo také rozšíření cílové skupiny o mládež ve věku od 15 do 19 let. Mládež byla do výzkumu zapojena zejména proto, že v průběhu dospívání a na prahu dospělosti často dochází k poklesu čtenářství i k poklesu návštěvnosti knihoven (Friedlanderová et al., 2017).

Volný čas dětí ve vztahu k čtenářství se mění s věkem. Mladší žáci ve věku od 6 do 8 let ještě netráví tak vysoký čas na internetu a věnují se čtení poměrně běžně. Rodiče jim také v 50 % předčítají. Starší žáci ve věku od 9 do 14 let tráví volný čas hlavně hraním elektronických her a sledováním filmů a videí. Ty tvoří silnou konkurenci čtení a jsou pro děti mnohem lákavější. Mládež je plně vytížena internetem, neboť sociální kontakt je v tomto období života velmi důležitý. Četba tak může ustupovat více či méně do pozadí, čemuž odpovídá fakt, že za jeden měsíc uvedlo 42 % respondentů ve věku od 15 do 19 let, že nepřečetli ani jednu knihu (Friedlanderová et al., 2017).

Čtenářské zázemí v rodině se opět ukázalo jako naprosto klíčové k vybudování pozitivního vztahu k četbě. Opět se také potvrdilo, že matky čtou více než otcové (Friedlanderová et al., 2017).

Čtenářské chování se od roku 2013 nezhoršilo. Výrazně vzrostl počet mladších dětí, které čtení baví. Bylo potvrzeno, že frekvence čtení klesá s věkem a stoupá se vzděláním rodičů. Mládež jako častý důvod nečtení uvádí jeho pasivitu. Chtějí více aktivity (Friedlanderová et al., 2017).

Výběr knih, žánrů a knihy přečtené v posledním roce závisí hlavně na věku respondentů. Mladší žáci ve věku od 6 do 8 let čtou nejvíce pohádky a pověsti (např. Honzíkova cesta, Čtyřlístek). V kategorii starších žáků od 9 do 14 let se čtou nejvíce dobrodružné příběhy a příběhy o dětech a mládeži (např. *Deník malého poseroutky*, *Harry Potter*). Mládež ve věku od 15 do 19 let čte nejvíce fantasy a sci-fi literaturu a příběhy o lásce (např. *My děti ze stanice ZOO*, *Hunger games*) (Friedlanderová et al., 2017).

Audioknihy poslouchají žáci nejčastěji na počátku školní docházky. Týkají se zejména těch, kteří pocházejí ze vzdělanějších rodin a jsou od mala vedeni ke čtení. U starších dětí jejich poslech klesá a navrací se k nim až mládež (ve 38 %). Nepoužívají je však jako náhradu papírové literatury, spíše jako doplněk k běžným činnostem dne (např. během cestování). Mládež také ve 43 % čte **knihy v elektronické podobě** (Friedlanderová et al., 2017).

Čtenářství a povinná/doporučená školní četba se liší dle věku. Mladší žáci povinnou četbu povětšinou nemají, neboť se čtenářství a čtenářským návykům teprve učí. Starší žáci a mládež již povinnou četbu mají. Stále se objevuje direktivní nařizování toho, co mají žáci číst. S věkem narůstá také míra podvádění u čtenářských deníků. Žáci často knihy nečtou, ale opisují informace o nich z internetu. Nejméně podvádějí žáci gymnázií (Friedlanderová et al., 2017).

Vztah mezi čtenářstvím a prospěchem žáků na základní a střední škole se zkoumal pouze u respondentů ve věku od 9 do 19 let. Předpokládá se totiž, že mají již zvládnutí čtení i čtenářské návyky a ovládají základy čtenářské gramotnosti. Žáci s výborným prospěchem se věnují přípravě do školy téměř denně v 74 %. Četbě knih téměř každý den se však věnuje

34 % z nich. Respondenti s nejhorsími výsledky prospěchu jsou v 68 % silně aktivní na sociálních sítích. Pro 40 % takových žáků je čtení nuda (Friedlanderová et al., 2017).

Knihovny byly respondenty vnímány velmi pozitivně. Starší žáci a mládež se shodli na tom, že zde najdou tituly, které doma nemají a jsou vhodným místem k učení. Jako atraktivní místo vnímá knihovnu 38 % respondentů. 36 % dotázaných však knihovnu vidí jako zbytečnou v době internetu. V uplynulém roce navštívilo veřejnou knihovnu alespoň jednou 42 % dětí ve věkové kategorii od 6 do 8 let. Školní knihovnu využívá 19 %. Výsledky jsou zhruba stejné jako v roce 2013, klesla však návštěvnost školních knihoven. Například mladší děti do školní knihovny nechodí, protože často neví, zda ji škola vůbec má. Jako důvody nenávštěvování veřejných knihoven se nejčastěji objevují jiná zábava, nechut tam jít nebo nezájem knihy (Friedlanderová et al., 2017).

Ve výzkumu České děti a mládež jako čtenáři 2017 byli druhostupňoví žáci zahrnuti do věkové kategorie 9–14 let. V této skupině dětí došlo k výrazné změně v trávení volného času – čím starší žáci, tím více času tráví hraním elektronických her a sledováním filmů a videí, což začalo konkurovat čtení. V oblasti čtení i návštěvnosti knihoven se projevíly rozdíly v závislosti na vzdělání rodičů. Čtení bylo stále běžnou aktivitou, ale větší oblibu začaly získávat audioknihy a elektronické knihy. Starší žáci a mládež pociťovali povinnou školní četbu spíše jako direktivní, přičemž někteří se uchýlovali k opisování informací o knihách z internetu místo jejich četby (Friedlanderová et al., 2017).

3.4.3 České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021

Výzkum České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie proběhl od dubna do října roku 2021. Zúčastnilo se ho celkem 2040 respondentů ve věku 6–8 let, 9–14 let a 15–19 let. Hlavními tématy tohoto výzkumu byly: **volný čas dětí a čtenářství, čtenářské zázemí v rodině, čtenářské chování, oblíbené žánry a tituly, výběr knih, školní podpora rozvoje čtenářství a mimočítanková četba v době pandemie, elektronické knihy a audioknihy, distanční versus prezenční výuka, informační zdroje a výukové nástroje v době distanční výuky, knihovny v životě dětí**. Pozornost byla věnována zejména proměně dětského čtenářství a mediálního chování v době pandemie COVID 19. Průzkum se tedy orientoval zejména na volný čas respondentů v době pandemie (Friedlanderová et al., 2022).

Mladší školní děti tráví **volný čas** v 71 % přípravou do školy, v 53 % hraním doma a ve 42 % sledováním televize. Starší děti tráví čas na sociálních sítích a hrají elektronické hry. Podíl denních hráčů vzrostl oproti roku 2017 ze 34 % na 44 %. Mládež tráví volný čas převážně online (sociální sítě, internet, poslech hudby). Od roku 2017 se také výrazně zvýšil počet mladých, kteří denně sledují filmy a videa. Aktivní pohyb, jako sportování a hry venku s kamarády, byl naopak omezen (Friedlanderová et al., 2022).

Čtenářské zázemí v rodině bylo rozdílné dle věkové skupiny. Mladší děti měly více času na čtení a rodiče s nimi více četli. Rodiče se však v 15 % shodli, že distanční výuka jejich děti ve čtení brzdila. Pozitivním zjištěním byl nárůst předčítání starším dětem rodiči. Ve většině případů se ale knihy četly ve stejné frekvenci jako před pandemií. Ti, kteří četli, více si chválili zejména více času na čtení (Friedlanderová et al., 2022).

Oblíbené žánry mladších dětí jsou pohádky a pověsti. Oproti výzkumu z roku 2017 již ale v menší míře. Starší chlapci rádi čtou komiksy a fantasy, dívky dávají přednost knihám o přírodě a zvířatech. Fantasy žánr získává na popularitě nejen u starších dětí, ale také u mládeže. Jeho obliba od roku 2017 výrazně vzrostla. Stálicemi mezi nejoblíbenějšími tituly jsou *Harry Potter* a *Deník malého poseroutky*. Nově přibyla také *Prašina*. U mládeže se k Harrymu Potterovi přidaly *Zaklínač* a Orwellův román *1984*. U nejmladších se vedle *Harryho Pottera* objevily *Honzíkova cesta* a *Povídání o pejskovi a kočičce*. Děti a mládež často znají knihy spíše z filmových adaptací, například *Harryho Pottera* četla třetina starších dětí, ale vidělo ho celých 79 % (Friedlanderová et al., 2022).

Distanční výuka na základní škole způsobila upuštění od prezentování knih spolužákům ústně. Rozvoj četby tedy mohl být výrazně zbrzděn. Povinnou školní četbu potvrdilo 69 % starších dětí a 80 % mládeže. Ve všech věkových kategoriích panovala spokojenost s mimočítankovou četbou. Nejvíce nespokojeni s povinnou četbou byli žáci středních škol s maturitou (Friedlanderová et al., 2022).

Většina dětí elektronické čtečky knih nevyužívá. U mládeže však vzrostl podíl nepravidelných čtenářů elektronických knih z 41 % na 54 %, zatímco počet pravidelných čtenářů **elektronických knih** zůstal stejný. Elektronické knihy si nejčastěji čtou na mobilním telefonu. Výrazně se u všech věkových kategorií v porovnání s rokem 2017

rozšířily audioknihy. Mládež ve 43 % začala poslouchat audioknihy více než před pandemií (Friedlanderová et al., 2022).

U všech věkových kategorií se objevila jednoznačná preference **prezenční výuky** před distanční výukou. Mladší děti často neuměly online nástroje ovládat nebo je trápila absence technického zázemí. Jejich rodiče se také museli více angažovat ve výuce, a to vnímala negativně až třetina z nich. Zároveň si ale uvědomili důležitost a náročnost učitelské profese. Starší žáci se cítili distanční výukou více demotivováni a mnohdy se během ní věnovali jiným činnostem. Distanční výuku však preferovalo 30 % starších dětí a 35 % mládeže. Jako argumenty se objevily pocit bezpečí, absence stresu, vyhýbání se negativnímu působení třídy a absence vyrušování spolužáky (Friedlanderová et al., 2022).

Pro mladší žáky jsou jako **spolehlivé zdroje** vnímány informace od pedagogů a rodičů. S přibývajícím věkem se spoléhají na Google a Wikipedii. Přibližně čtvrtina žáků používá také jako zdroj sociální sítě. Knižní zdroje z knihovny se s věkem vytrácí. Starší žáci a mládež si důvěryhodnost zdrojů téměř neověřují. Názory na Wikipedii se u nich různí. Někteří ji využívají i přes vědomí toho, že informace mohou být chybné. Jiní ji striktně nepoužívají vůbec. Aktivizace žáků učiteli během distanční výuky probíhala pomocí online nástrojů Kahoot a Quizlet. Pro procvičování učiva se často používal Wordwall (Friedlanderová et al., 2022).

Před začátkem pandemií navštěvovaly **veřejné knihovny** zhruba dvě třetiny starších dětí a dospívajících. Většina z nich měla zkušenost s návštěvou knihovny již před tím. Mladší děti navštěvovaly knihovny méně často. Z genderového rozdílu bylo zjištěno, že více knihovnu navštěvovaly dívky. Pandemie výrazně omezila služby knihoven, což vadilo více než polovině dětí a dospívajících. Přes omezení využila knihovny více než polovina z nich. Mládež v 10 % využívala také možnost digitální knihovny. Řada respondentů uvedla, že využívali jen knihy z domácích zdrojů (Friedlanderová et al., 2022).

Výzkum ukázal, že mezi druhostupňovými žáky vzrostl podíl denních hráčů elektronických her z 34 % na 44 %. Počet žáků, kteří denně sledují filmy a videa, se od roku 2017 také výrazně zvýšil. V oblasti čtení se oblíbené žánry liší mezi chlapci a dívkami, přičemž fantasy žánr získává stále větší oblibu. Pro tuto věkovou skupinu zůstává

významným titulem *Harry Potter*. Povinná školní četba je pro 69 % dětí stále aktuální, přičemž většina žáků preferuje mimočítankovou četbu (Friedlanderová et al., 2022).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl práce a výzkumné otázky

Diplomová práce se zabývá čtenářskou gramotností druhostupňových žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“). Cílem práce bylo **popsat výsledky žáků se SVP při řešení standardizovaných úloh z čtenářské gramotnosti, identifikovat problematické oblasti při řešení těchto úloh a popsat faktory, které úspěšnost řešení ovlivňují, a na základě těchto zjištění formulovat doporučení pro rozvoj čtenářské gramotnosti u vybraných žáků se SVP**. K naplnění cíle bylo stanoveno šest výzkumných otázek v následujícím znění:

1. Jaká je čtenářská infrastruktura vybraných žáků se SVP (přístup ke knihám, motivace ke čtení, trávení volného času atd.)?
2. Jaké je sebehodnocení porozumění čtenému textu vybraných žáků se SVP?
3. Jak se dařilo vybraným žákům se SVP vypracovat zadané úlohy PISA/PIRLS zjišťující čtenářskou gramotnost?
4. Co se vybraným žákům se SVP při řešení zadaných úloh PISA/PIRLS dařilo?
5. Na jaké překážky naráželi vybraní žáci se SVP při řešení zadaných úloh PIRLS/PISA?
6. Jaká doporučení plynou z výsledků testů čtenářské gramotnosti při řešení zadaných úloh vybranými žáky se SVP?

Výzkumné otázky používaly data nejen z vypracovaných úloh, ale také ze žákovských dotazníků a provedených rozhovorů s jednotlivými informanty.

Výzkumného šetření se zúčastnilo z osmi oslovených druhostupňových žáků se SVP celkem pět (podrobněji viz podkapitola 5.2). Tito žáci pocházeli ze stejné základní školy a lišili se pouze navštěvovanými ročníky. Zákonní zástupci těchto žáků museli podepsat informovaný souhlas se zapojením svých potomků do výzkumného šetření (viz příloha 1). Šetření probíhalo od 9. ledna do konce února roku 2025.

5 Metodologie

Tato kapitola si klade za cíl popsat průběh výzkumného šetření této práce. **Kvalitativní výzkumné šetření** bylo realizováno formou **vícepřípadové studie**, přičemž byla pro analýzu získaných dat využita **simple case analýza** a **cross case analýza**. Doplnkovým nástrojem sběru dat byl **nestrukturovaný rozhovor**, který umožnil hlubší porozumění individuálním zkušenostem žáků se SVP. Zdrojem dat bylo pět informantů, tj. pět žáků se SVP, kteří vyplnili žakovský dotazník, vyřešili dvě vybrané úlohy PIRLS/PISA a byli podrobeni individuálním nestrukturovaným rozhovorům.

5.1 Design výzkumu

Výzkumné šetření diplomové práce bylo pojato kvalitativně. **Kvalitativní výzkum** zkoumá jevy a problémy v autentickém prostředí a jeho cílem je získat komplexní obraz těchto jevů a problémů. Kvalitativní výzkum, na rozdíl od kvantitativního, nezobecňuje zjištění týkající se výzkumného vzorku, protože tento vzorek není statisticky reprezentativní pro celou populaci (Švaříček, Šed'ová et. al, 2007). Rovněž výzkumné šetření této práce počítá s tím, že výsledky výzkumu nemohou být na základě získaných dat od pěti informantů zobecňovány pro všechny žáky se SVP. Mohou z nich však vyplynout zajímavá doporučení, na kterých lze dále stavět a která se mohou stát východiskem pro další výzkumy týkající se problematiky zjišťování a rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se SVP.

Jednou z nejčastějších výzkumných metod kvalitativního výzkumu je **případová studie**, která umožňuje prozkoumat výzkumný problém více do hloubky a popsat jej podrobněji, případně z různých perspektiv. Případová studie může detailně studovat jeden případ nebo několik případů. Dle počtu případů můžeme hovořit buď o jednopřípadové studii nebo o vícepřípadové studii. **Vícepřípadová studie** bývá také v odborných kruzích nazývána jako mnohopřípadová či mnohonásobná (Chrastina, 2019). Vzhledem k početní povaze výzkumného vzorku byla zvolena právě vícepřípadová studie.

Výzkumníci pohybující se v oblasti kvalitativně orientovaných výzkumů uvádějí jako jednu z nejtypičtějších metod sběru dat rozhovor (Chrastina, 2019). Ani tato práce není výjimkou. Největší předností rozhovoru je možnost navázat s informantem osobní kontakt, přičemž můžeme sledovat jeho reakce a na jejich základě ovlivňovat další průběh rozhovoru.

Pro výzkumné šetření byl použit **nestrukturovaný rozhovor**, který se více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Téma rozhovoru je jasné, výzkumník sám však formuluje otázky i jejich pořadí. Velkou výhodou je možnost vracet se k nejasným, nezodpovězeným či naopak velmi zajímavým pasážím. Nevýhodou může být fakt, že nelze všem informantům vytvořit 100 % totožné podmínky. Dále mohou být rozhovory i časově náročné a vyžadují přípravu. Obecnou zásadou u rozhovorů je, že by rozhovor měl být veden od obecných otázek ke konkrétním (Chráska, 2016). Obvykle můžeme rozhovor zaznamenávat na diktafon nebo si v jeho průběhu psát poznámky.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Diplomová práce zkoumala druhostupňové žáky se SVP. Autorka oslovila osm informantů napříč ročníky druhého stupně na vybrané pražské základní škole, kteří mají z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze speciálně pedagogického centra přiřazeny konkrétní podpůrná opatření a stanovenou konkrétní diagnózu. Všichni zákonní zástupci informantů museli podepsat informované souhlasy se zapojením svých potomků do výzkumného šetření, aby byl výzkum také administrativně ošetřen. Z osmi oslovených informantů se jich do výzkumného šetření zapojilo nakonec **pět**.

Citlivé údaje informantů byly pro účely výzkumného šetření plně anonymizovány a jejich jména byla nahrazena pseudonymy. Pseudonym byl vytvořen vždy kombinací slova „žák“ a písmenem abecedy. Informanti byli seřazeni dle ročníku a vzhledem k jejich počtu jsou nazváni pomocí prvních pěti písmen abecedy (viz tabulka).

informant	ročník	věk	stupeň podpůrných opatření	diagnóza
Žák A	šestý	12	druhý	dysgrafie, dysortografie
Žák B	šestý	12	druhý	dyslexie
Žák C	šestý	12	třetí	ADHD, dysgrafie

Žák D	sedmý	13	třetí	dysgrafie, dysortografie
Žákyně E	devátý	15	třetí + individuálně vzdělávací plán	dyslexie, dysortografie

Tabulka č. 2 Informanti, vytvořena autorkou práce.

5.3 Metody sběru dat

Kvalitativní výzkumné šetření této práce bylo uskutečněno formou vícepřípadové studie. Jednotliví informanti nejprve vyplnili žákovský dotazník ve vztahu k rozvoji čtenářství (viz příloha 2), vypracovali dvě uvolněné úlohy ze standardizovaných testů PIRLS/PISA a následně byli podrobeni rozhovorům s autorkou práce. Rozdělení úloh informantům zpřehledňuje následující tabulka. Při tvorbě žákovského dotazníku se autorka práce inspirovala otázkami z výzkumů NKP, PIRLS i PISA. Dotazník obsahoval celkem dvacet otázek a zjišťoval velmi zevrubně čtenářskou infrastrukturu jednotlivých informantů.

Informant	První úloha (beletristický text)	Druhá úloha (naučný/odborný text)
Žák A	Prázdný květináč	Životní cesta karety obrovské
Žák B	Prázdný květináč	Životní cesta karety obrovské
Žák C	Prázdný květináč	Životní cesta karety obrovské
Žák D	Prázdný květináč	Bezpečnost mobilních telefonů
Žákyně E	Dárek	Bezpečnost mobilních telefonů

Tabulka č. 3 Rozdělení úloh, vytvořena autorkou práce.

Úlohy byly vždy voleny tak, aby byly co nejvíce přizpůsobeny věku daného informanta. **Žák A, žák B a žák C** navštěvují šestý ročník základní školy. Nebylo by tedy vhodné zadávat jim PISA úlohy, které jsou určeny pro patnáctileté žáky. Byly jim tedy vybrány úlohy PIRLS, které jsou určeny pro žáky čtvrté třídy a jim tedy věkově bližší. Konkrétně byly vybrány úlohy **Prázdný květináč** a **Životní cesta karety obrovské**. Úloha **Prázdný květináč**³⁷ byla použita v šetření PIRLS v roce 2016 a v roce 2021. Obsahuje celkem 759 slov. Jedná se o text beletristický a souvislý, který obsahuje jedenáct uzavřených otázek a šest otevřených otázek. Testovanými postupy porozumění byly: **vyhledávání informací** (otázky číslo 1, 2, 8 a 11), **posuzování textu** (otázky číslo 3, 6 a 15), **vyvozování závěrů** (otázky číslo 4, 5, 7 a 13) a **interpretace textu** (otázky číslo 9, 10, 12, 14, 16 a 17). Úloha **Životní cesta karety obrovské**³⁸ byla použita v šetření PIRLS v roce 2016 a jedná se o text odborný a souvislý, který se skládá ze 777 slov. Obsahuje sedm uzavřených otázek a devět otevřených otázek. Testovanými postupy porozumění byly: **vyvozování závěrů** (otázky číslo 1, 3, 4, 6, 9, 12, 13), **vyhledávání informací** (otázky číslo 2, 5, 8 a 10), **interpretace textu** (otázky číslo 7 a 11) a **posuzování textu** (otázky číslo 14, 15 a 16).

Žák D navštěvuje sedmý ročník základní školy. Vzhledem k jeho věku i zájmům byla úloha o karetách nahrazena úlohou PISA z roku 2009 **Bezpečnost mobilních telefonů**³⁹. Jedná se rovněž o text odborný, tentokrát ale nesouvislý. Text obsahuje 387 slov. Úloha je složena ze tří uzavřených otázek a jedné otevřené otázky. První a čtvrtá otázka se zaměřují na **propojování a vyvozování závěrů**, druhá a třetí na **posuzování a uvažování**.

Žákyně E navštěvuje devátý ročník a již jí bylo patnáct let. Byly jí tedy vybrány PISA úlohy **Dárek**⁴⁰ a **Bezpečnost mobilních telefonů**. Text k úloze Dárek je beletristický a souvislý a byl použit v šetření PISA v roce 2000. Jedná se také o velmi dlouhý text obsahující celkem 1464 slov. Skládá se ze tří uzavřených otázek a čtyř otevřených otázek. V jednotlivých úlohách se testují následující složky čtenářské gramotnosti: **posouzení textu**

³⁷ Úloha byla převzata z publikace Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021

³⁸ Úloha byla převzata z publikace Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník.

³⁹ Úloha byla převzata z publikace Inspirace pro rozvoj gramotností PISA 2020

⁴⁰ Úloha byla převzata z publikace Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním

(otázky číslo 1 a 7), **interpretace textu** (otázky číslo 2, 3, 5 a 6) a **získávání informací** (otázka číslo 4).

Pro větší přehlednost jsou informace o všech úlohách rozepsány do dvou následujících tabulek.

Úloha	PISA/PIRLS + rok	Druh textu a počet slov	Typologie úloh	Maximální možný počet bodů
Prázdný květináč	PIRLS 2016, 2021	beletristický, souvislý 759 slov	11 uzavřených otázek, 6 otevřených otázek	17
Životní cesta karety obrovské	PIRLS 2016	odborný, souvislý 777 slov	7 uzavřených otázek, 9 otevřených otázek	16
Bezpečnost mobilních telefonů	PISA 2009	odborný, nesouvislý 387 slov	3 uzavřené otázky, 1 otevřená otázka	4
Dárek	PISA 2000	beletristický, souvislý 1464 slov	3 uzavřené otázky, 4 otevřené otázky	7

Tabulka č. 4 Informace o úlohách, vytvořena autorkou práce.

Úloha	Testované postupy porozumění
Prázdný květináč	vyhledávání informací (otázky číslo 1, 2, 8 a 11) posuzování textu (otázky číslo 3, 6 a 15) vyvozování závěrů (otázky číslo 4, 5, 7 a 13) interpretace textu (otázky číslo 9, 10, 12, 14, 16 a 17)
Životní cesta karety obrovské	vyvozování závěrů (otázky číslo 1, 3, 4, 6, 9, 12, 13) vyhledávání informací (otázky číslo 2, 5, 8, 10) interpretace textu (otázky číslo 7 a 11) posuzování textu (otázky číslo 14, 15 a 16)
Bezpečnost mobilních telefonů	propojování a vyvozování závěrů (otázky číslo 1 a 4) posuzování a uvažování (otázky číslo 2 a 3)
Dárek	posouzení textu (otázky číslo 1 a 7) interpretace textu (otázky číslo 2, 3, 5 a 6) získávání informací (otázka číslo 4)

Tabulka č. 5 Testované postupy porozumění, vytvořena autorkou práce.

Po vypracování obou úloh provedla autorka práce s informanty **nestrukturované rozhovory**, které umožnily porozumět hlouběji způsobu uvažování jednotlivých informantů při řešení zadaných úloh a při vyplňování žákovského dotazníku. Každý rozhovor trval vždy okolo dvaceti minut. Autorka práce probírala s respondenty jejich odpovědi, postup, chybovost, co považovali za obtížné nebo co naopak za snadné, a to nejen v úlohách, ale i v žákovském dotazníku. Některé své odpovědi museli totiž kvůli nejednoznačnosti informanti upřesnit, případně jim byl ponechán prostor na veškeré připomínky k otázkám v žákovském dotazníku či otázkám u jednotlivých úloh. Rozhovory nebyly nahrávány,

autorka práce si v jejich průběhu dělala poznámky na papír, přičemž každý informant měl svůj vlastní papír.

5.4 Analýza získaných dat

Úlohy vypracované informanty byly autorkou práce důsledně zrevidovány, zanalyzovány a porovnány s výsledky žáků při řešení těchto standardizovaných úloh v českém i mezinárodním srovnání. Žákovské dotazníky a rozhovory byly též důkladně zrevidovány a prostřednictvím **otevřeného kódování** byly hledány odpovědi na výzkumné otázky. V případě otevřeného kódování byly poznámky z jednotlivých dotazníků, úloh a rozhovorů rozčleněny na jednotky. Jednotky následně odpovídaly na konkrétní výzkumné otázky (Švaříček, Šed'ová, 2007). Při analýze získaných dat byla také využita **simple case analýza** i **cross case analýza**.

Single case analýza analyzuje podrobně vždy pouze jeden případ. Jediný případ však často nemůže poskytnout dostatečné důkazy pro potvrzení hypotéz o daném výzkumném jevu (Yin, 1981). Oproti tomu cross case analýza bývá zaměřena na porovnání společných či rozdílných věcí napříč jednotlivými případy (Stake, 2006). Předností této analytické metody je schopnost identifikovat vzorce a vztahy napříč všemi případy, které nám mohou pomoci výzkumný problém lépe pochopit a nabídnout širší pohled na danou problematiku (Yin, 1981).

Pro účely výzkumného šetření práce tedy byli jednotliví informanti analyzováni pro každou výzkumnou otázku zvlášť a následně porovnání mezi sebou.

6 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole budou interpretovány výsledky výzkumného šetření. Cíl práce byl naplněn pomocí šesti výzkumných otázek. Každá výzkumná otázka tvoří samostatnou podkapitulu, která je nejprve rozepsána dle jednotlivých informantů (simple case analýza) a následně obsahuje také shrnující odstavec, ve kterém jsou informanti porovnání mezi sebou (cross case analýza).

6.1 Jaká je čtenářská infrastruktura vybraných žáků se SVP (přístup ke knihám, motivace ke čtení, trávení volného času atd.)?

Žák A (druhý stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) má doma 26 až 100 knih, čte si několikrát za měsíc. Rád se věnuje četbě komiksů a „*normálních*“ knih. Během rozhovoru uvedl, že za normální knihy považuje příběhy a nikoli encyklopedie. Knihy ho baví mnohem více, pokud jsou v nich barevné ilustrace a méně textu. Čtení se věnuje 1 až 2 hodiny týdně. Baví ho tak napůl. Pokud není příběh zajímavý či graficky atraktivní, knihu odkládá. Do knihovny nechodí, protože má prý špatnou paměť a knihy by zapomínal vracet včas. Aspoň taková byla jeho zkušenost na prvním stupni základní školy. Uvedl také, že knihovnu má od školy příliš daleko. Doma má své knížky v knihovničce a rodiče ho ke čtení povzbuzují. Učitelé prý nedoporučují moc zajímavé knihy. Jako oblíbenou knihu uvedl *Staré řecké báje a pověsti*, kterou v době konání výzkumu četl pro potřeby čtenářského deníku.

Žák B (druhý stupeň PO, dyslexie) má doma 26 až 100 knih a čte několikrát za měsíc. Vyhledává dle svých slov hlavně akční knihy. Má rád japonské komiksy o různých bojovnících (manga komiksy). Nevadí mu, pokud jsou komiksy a ilustrace černobílé. Čte prý méně než 30 minut týdně a čtení ho spíše nebaví. Když byl mladší, do knihovny chodil i s kamarády. Dnes na to prý není čas a naposledy byl v knihovně ve třetím ročníku základní školy. Rodiče ho ke čtení povzbuzují. Z učitelů jim knihy doporučuje vyučující českého jazyka údajně jen na zpracování povinné četby do čtenářského deníku. Žák B nemá žádného oblíbeného autora nebo knihu. Uvedl, že se raději podívá na film, protože mu to „*sebere méně energie než čtení*“.

Žák C (třetí stupeň PO, ADHD, dysgrafie) má doma více než 100 knih a ručně do dotazníku dopsal i možnost „*více než 1000 knih*“. Čte denně a často i během vyučovacích

hodin. Několikrát mu také kniha musela být zabavena, neboť si během hodiny raději četl a nepracoval. Má rád dobrodružné příběhy, vtipné příběhy, detektivní příběhy, knihy o přírodě a komiksy. Nejvíce ho na čtení baví tajemno a napínavá zápletka. Nemá rád smutné příběhy a knihy bez ilustrací. Do knihovny chodí velmi často. Chválí si zejména klid na čtení a možnost objevovat nové a zajímavé knihy. Do dotazníku také napsal, že když mu je venku zima a chce být na mobilu, jde do knihovny také. Pochvaluje si, že knihovna má zdarma WiFi připojení k internetu. Rodiče ho ke čtení povzbuzují od útlého věku a sami jsou prý velkými čtenáři. Učitelé však podle žáka C nikdy nedoporučují zajímavé knihy. Vadí mu, že nemůže čtenářský deník psát z knih, které ho zajímají (viz výše). Jeho oblíbenou knižní postavou je zlý bůh Loki z germánské mytologie.

Žák D (třetí stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) má doma mezi 26 až 100 knih. Čte několikrát za měsíc, dle svých slov hlavně lehké a krátké knížky. Čte méně než 30 minut týdně, protože prý u čtení dlouho nevydrží a rychle se začne nudit. Na otázku, zda ho čtení baví odpověděl „něco mezi“. Do knihovny chodil hlavně koukat na nové knížky, nyní již nechodí. Naposledy byl v knihovně se školou ve čtvrtém ročníku základní školy. Rodiče se ho ke čtení snaží povzbuzovat, ale sami moc nečtou. Učitelé dle slov žáka D nutí žákům nezajímavé knihy, které jsou plné textu a nemají žádné obrázky. Mnohdy z nich také musí psát testy na známku, což mu dané knihy ještě více znechucuje. Jeho oblíbeným autorem je Jeff Kinney se svou knižní řadou *Deník malého poseROUTKY*.

Žákyně E (třetí stupeň PO, IVP, dyslexie, dysortografie) má doma mezi 0-10 knihami a čte velmi nerada. Když už musí, sáhne po komiksu nebo velmi snadném příběhu. Kvůli dyslexii má raději velké písmo a širší řádkování. Do knihovny nechodí, protože radši nakupuje knihy online a návštěva knihovny by jí časově zdržovala. Chodila prý jen se školou na prvním stupni. Rodiče jí občas ke čtení povzbuzují, ale jak uvádí, sami nečtou. Učitelé doporučují knihy prý jen tehdy, když je s tím spojený domácí úkol, test nebo čtenářský deník. Žákyně E také uvedla, že potřebuje na čtení naprostý klid a neumí si představit, že by knihu četla o přestávce ve škole, kdy její spolužáci dělají velký hluk. Oblíbeného autora nemá, údajně zná jen Franze Kafku a Karla Čapka. Když mají zadanou povinnou četbu, ráda se podívá spíše na filmové zpracování knihy, eventuálně dvakrát využila audioknihu.

Po porovnání jednotlivých informantů můžeme prohlásit, že nejsilnějším čtenářem je **žák C**. Rodiče ho ke čtení vedou od mala, má doma přes 100 knih, je pravidelným návštěvníkem knihovny, čte denně a má široké spektrum oblíbených literárních žánrů. Nejhuře je na tom se čtením **žákyně E**, která je doma obklopena minimem knih, téměř nečte, nechodí do knihovny a nemá oblíbeného autora, žánr či knihu, podobně na tom budou i její rodiče – označila je spíše za nečtenáře. Z rozhovoru s ní vyplynulo, že kvůli dyslexii se čtení spíše straní, protože je pro ni příliš těžké, a vadí jí, že v něm není dobrá. Uvedla, že se na hodinách českého jazyka někdy také stydí číst, protože pár jejích spolužáků mělo v minulosti (zejména na prvním stupni) nemístné narážky na její pomalé a chybné čtení. Ze zbývajících informantů můžeme mezi silnější čtenáře zařadit také **žáka A**. Naopak **žák B** a **žák D** patří mezi průměrné až slabé čtenáře.

6.2 Jaké je sebehodnocení porozumění čtenému textu vybraných žáků se SVP?

Tato výzkumná otázka se opírala nejen o odpovědi na otázku číslo 18 v žákovském dotazníku, ale také se na ni autorka práce ptala během rozhovorů s jednotlivými informanty.

Žák A (druhý stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) ohodnotil svou schopnost porozumění čtenému textu v dotazníku **známkou 3**. Během rozhovoru uvedl, že mu často dělá problém nedostatek času na čtení a obtíže při čtení náročnějších slovních obrátů. Někdy má také potíže se sledováním řádků. Na prvním stupni často používal během čtení záložku, ale pořád jí někde ztrácel.

Žák B (druhý stupeň PO, dyslexie) ohodnotil svou schopnost porozumění čtenému textu v dotazníku **známkou 2**. Během rozhovoru působil velmi sebevědomě. Přiznal však, že v odborném textu o karetách byl mírně ztracen. Nemá rád, když jsou řádky v textu blízko u sebe. Uvedl také, že termíny a dlouhá slova mu při čtení činí velké potíže.

Žák C (třetí stupeň PO, ADHD, dysgrafie) ohodnotil svou schopnost porozumění čtenému textu v dotazníku **známkou 1**. Během rozhovoru zmínil, že díky ADHD však může spoustu věcí v textu přehlédnout. Občas se prý v textu ztratí úplně a musí se vrátit na začátek, což je pro něho frustrující. Někdy mu v takových případech pomáhá krátká pauza.

Žák D (třetí stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) ohodnotil svou schopnost porozumění čtenému textu v dotazníku **známkou 3**. Dodal, že nemá rád dlouhé texty s obtížnými slovními obraty. Pokud ho text nebaví, čte se mu velmi obtížně. Ilustrace mu prý výrazně pomáhají při porozumění textu.

Žákyně E (třetí stupeň PO, IVP, dyslexie, dysortografie) ohodnotila svou schopnost porozumění čtenému textu v dotazníku **známkou 4**. Rovněž odpovědět na některé otevřené otázky v samotném žákovském dotazníku jí činilo velké potíže. Nemá ráda dlouhé texty s malými písmeny a pokud může, čtení se vyhýbá. Písmena se jí při čtení častou hýbou před očima. Během šestého až osmého ročníku využívala pomoc asistentky pedagoga. Jak sama přiznala, někdy jí dopomoc asistentky chybí, ale poradna během kontrolního vyšetření na počátku deváté třídy rozhodla, že ji už ke vzdělávání nepotřebuje. V minulosti jí trápily nemístné narážky spolužáků na její pomalé a chybné čtení.

Pokud jednotlivá sebehodnocení informantů porovnáme mezi sebou, můžeme zjistit, že nejlépe se sebehodnotil **žák C** s výborným čtenářským zázemím a silnými čtenářskými schopnostmi a nejhůře se sebehodnotila **žákyně E**, které čtení nejde a nemá ho vůbec ráda. **Žák A** a **žák D** se ohodnotili známkou 3, přičemž v úlohách (viz dále) dosáhli poměrně vysoké úspěšnosti. Naopak **žák B**, který se ohodnotil známkou 2, chyboval v úlohách o poznání více než **žák A** a **žák D**. Během rozhovorů vyplynulo, že žáci se SVP mají často tendenci označovat sami sebe za hloupé a podceňovat své schopnosti, protože „*kdybych byl chytrý, neměl bych přece papíry z poradny*“. Snížené sebevědomí může u žáků působit ve vztahu ke školním povinnostem až demotivačně. Tendenci k negativnímu sebepojetí mohou mít i kvůli posměškům spolužáků, jak uváděla během rozhovoru opakovaně **žákyně E**.

6.3 Jak se dařilo vybraným žákům se SVP vypracovat zadané úlohy PISA/PIRLS zjišťující čtenářskou gramotnost?

Celkový počet bodů, kterého jednotliví informanti dosáhli, je znázorněn v následující tabulce. Pro porovnání je v tabulce uveden i počet chybně zodpovězených otázek a maximální možný počet bodů v dané úloze. Díky barevnému odlišení se také lze v číselných výsledcích lépe orientovat. Výsledná data odpovídající beletristickému textu jsou znázorněna zelenou barvou. Data odpovídající odbornému textu modrou barvou.

Informant	Zadané úlohy	Získané body	Chybné odpovědi	Maximální možný počet bodů
Žák A	Prázdný květináč	16	1	17
	Životní cesta	12	4	16
	karety obrovské			
Žák B	Prázdný květináč	14	3	17
	Životní cesta	14	2	16
	karety obrovské			
Žák C	Prázdný květináč	16	1	17
	Životní cesta	14	2	16
	karety obrovské			
Žák D	Prázdný květináč	16	1	17
	Bezpečnost	1	3	4
	mobilních telefonů			
Žákyně E	Dárek	5	2	7
	Bezpečnost	3	1	4
	mobilních telefonů			

Tabulka č. 6 Získané body, vytvořena autorkou práce.

Žák A (druhý stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) dosáhl v úloze Prázdný květináč 16 bodů ze 17 možných. V úloze o karetech dosáhl 12 bodů ze 16 možných. **Lépe se mu tedy dařilo v beletristickém textu**, kde udělal pouze jednu chybu v otevřené otázce číslo 16. V úloze o karetech udělal 4 chyby, a to nejen v otevřených otázkách číslo 7 a číslo 8, ale také v uzavřených otázkách číslo 9 a 15. Celkově lze říci, že **vyšší chybovost měl žák A u otevřených otázek**.

Žák B (druhý stupeň PO, dyslexie) dosáhl v úloze Prázdný květináč 14 bodů ze 17 možných. V úloze o karetách dosáhl 14 bodů ze 16 možných. Z výsledků žáka B vyplývá, že jeho schopnosti při řešení beletristické úlohy a odborné úlohy jsou poměrně **vyrovnané**. V úloze Prázdný květináč chyboval žák v otázkách číslo 3, 6 a 12. Jednalo se výhradně o uzavřené otázky. Stejně tak v úloze o karetách chyboval pouze v uzavřených otázkách (otázky číslo 1 a 13). Lze tedy konstatovat, že žák **chyboval pouze v uzavřených otázkách**.

Žák C (třetí stupeň PO, ADHD, dysgrafie) dosáhl v úloze Prázdný květináč 16 bodů ze 17 možných. V úloze o karetách 14 bodů ze 16 možných. **O něco lépe se mu tedy dařilo v beletristickém textu**, kde udělal chybu pouze v otevřené otázce číslo 10. V úloze o karetách měl dvě chyby v otevřených otázkách číslo 7 a 11. Lze tedy říci, že žák **chyboval pouze v otevřených otázkách**.

Žák D (třetí stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) dosáhl v úloze Prázdný květináč 16 bodů ze 17 možných. V úloze Bezpečnost mobilních telefonů 1 bodu ze 4 možných. **Lépe se mu tedy dařilo v beletristickém textu**, kde udělal pouze jednu chybu, a to v otázce číslo 4, která byla otevřená. V úloze o mobilních telefonech měl špatně otázky číslo 1, 2 a 4, které byly uzavřené. Žák D **více chyboval v uzavřených otázkách**.

Žákyně E (třetí stupeň PO, IVP, dyslexie, dysortografie) dosáhla v úloze Dárek 5 bodů ze 7 možných. V úloze Bezpečnost mobilních telefonů 3 bodů ze 4 možných. **Lépe se jí dařilo v textu odborném nesouvislém**, kde udělala jednu chybu v uzavřené otázce číslo 1. V případě úlohy Dárek chybovala v uzavřené otázce číslo 6 a otevřené otázce číslo 7. Žákyně E **více chybovala v uzavřených otázkách**.

Porovnáním jednotlivých informantů bylo konstatováno, že se jim více dařilo v beletristickém textu než v textu odborném. Výjimkou byl **žák B**, kterému se v obou úlohách dařilo velmi podobně a **žákyně E**, které se více dařil odborný text. To však mohlo být dáno náročným a dlouhým textem v beletristické úloze Dárek. Bylo také prokázáno, že informanti více chybovali **v uzavřených otázkách**. V otevřených otázkách chybovali více pouze **žák A** a **žák C**. Během rozhovorů s informanty paradoxně téměř všichni uváděli, že otevřené otázky jim působí vyšší příkoří než ty uzavřené a mají z nich respekt. Aby je mohli vyřešit, potřebují také více času.

6.4 Co se vybraným žákům se SVP při řešení zadaných úloh PISA/PIRLS dařilo?

Žák A (druhý stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) nad svými odpověďmi velmi přemýšlel. Jeho chybovost v obou úlohách byla velmi malá. Pokud chyboval, paradoxně pouze tam, kde si byl jistý, což vyplynulo z rozhovoru. Velmi se divil, že měl správně otázky, u kterých by býval čekal chybu a špatně ty, kde šel tzv. na jistotu. Soustředěná práce mu nečinila žádné obtíže a líbil se mu text úlohy Prázdný květináč, kterou zvládl skvěle. Z obou úloh mohl dosáhnout dohromady 33 bodů. Dosáhl 28 bodů.

Žák B (druhý stupeň PO, dyslexie) se velmi snažil plně soustředit, ale kvůli délce textu to nebylo vždy možné. Úloha Prázdný květináč pro něj byla lehká a nazval ji „*příjemným vyprávěním*“. Z obou úloh mohl dosáhnout dohromady 33 bodů. Dosáhl celkem 28 bodů.

Žák C (třetí stupeň PO, ADHD, dysgrafie) se navzdory diagnóze ADHD dokázal plně soustředit a obě úlohy pečlivě vypracoval. Z obou úloh mohl dosáhnout dohromady 33 bodů. Dosáhl celkem 30 bodů.

Žák D (třetí stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) velmi pozitivně hovořil o příběhu úlohy Prázdný květináč. Líbil se mu konec, barevné ilustrace a rád by si prý přečetl Jinův příběh i dál. Navzdory obtížnosti úlohy Bezpečí mobilních telefonů se snažil plně soustředit na zadaný úkol. Přiznal ale, že u této úlohy tipoval a nedávala mu smysl. Z obou úloh mohl dosáhnout dohromady 21 bodů. Dosáhl celkem 17 bodů.

Žákyně E (třetí stupeň PO, IVP, dyslexie, dysortografie) se navzdory dyslexii snažila opakovane úlohy číst a nevzdala to, i když text podle jejích slov „*opravdu nešel pochopit*“. Plně se soustředila na vypracování textu. Z obou úloh mohla dosáhnout dohromady 11 bodů. Dosáhla celkem 8 bodů.

Po porovnání výsledků jednotlivých informantů můžeme prohlásit, že nejlépe se informantům dařilo **soustředit se na text, nevzdávat se a vyplňovat uzavřené otázky**. Nejlépe si v obou úlohách vedl **žák C**, který má sice ADHD, ale zároveň také silné čtenářské zázemí a čtenářské návyky.

6.5 Na jaké překážky naráželi vybraní žáci se SVP při řešení zadaných úloh PISA/PIRLS?

Žák A (druhý stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) během rozhovoru uvedl, že text o karetách se mu zdál příliš dlouhý. Vadily mu také otevřené otázky, které ho nutily, aby se do textu vracel a četl ho opakovaně, což mu zabralo spoustu času. Vypracovával úlohu téměř 40 minut. V úloze Prázdný květináč nechápal nejprve desátou otázku, trvalo mu dlouho, než si uvědomil, nač se ho ptají. Pochopit zadání bylo pro žáka A těžší, i tak však dokázal odpovědět správně. Úloha Prázdný květináč mu zabrala celkem 25 minut. Paradoxně chyboval v obou úlohách právě tam, kde si byl nejistější. U úlohy Prázdný květináč chyboval v otázce číslo 16, která byla zaměřena na **interpretaci**. V úloze o karetách chyboval v otázce číslo 7 (zaměřena na **interpretaci**), číslo 8 a číslo 9 (obě zaměřeny na **vyhledávání informací**) a v otázce číslo 15 (zaměřena na **posuzování textu**).

Žák B (druhý stupeň PO, dyslexie) během rozhovoru uvedl, že text o karetách byl dlouhý a nezáživný. Stejně jako žák A uvedl, že otevřené otázky ho nutily vracet se do textu a opakovaně číst některé odstavce. I on potřeboval na úlohu více času. Vyplňoval ji celých 45 minut. Během rozhovoru také rozporoval zadání otázky číslo 15, které podle něj není jednoznačné, a proto u něho zakroužkoval hned dvě odpovědi. Prázdný květináč se mu zdál jednoduchý, chyby udělal spíše z nepozorného čtení, jak sám během rozhovoru uvedl. Úlohu měl hotovou za 15 minut. V úloze Prázdný květináč chyboval u otázek číslo 3 a číslo 6, které byly obě zaměřené na **posuzování textu**. Rovněž zde chyboval i v otázce číslo 12, která byla zaměřena na **interpretaci**. V úloze o karetách chyboval v otázkách číslo 1 a číslo 13, které byly zaměřeny na **vyvozování závěrů**.

Žák C (třetí stupeň PO, ADHD, dysgrafie) neměl s úlohou Prázdný květináč žádné potíže a vyhotovil ji za 17 minut. Úloha o karetách pro něj ale byla těžká na pochopení. Otázky se mu zdály nejasné a text podle něj obsahoval i těžší slovní zásobu. Text musel prý číst dvakrát až třikrát a u otázky číslo 15 zaškrtnl dvě odpovědi. Úlohu vypracovával 35 minut. Žákovi C dělala největší potíže **interpretace** textu. Chyboval v ní nejen v případě úlohy Prázdný květináč (otázka číslo 10), ale také v úloze Životní cesta karety obrovské (otázky číslo 7 a číslo 11).

Žák D (třetí stupeň PO, dysgrafie, dysortografie) vyhotovil úlohu Prázdný květináč za 12 minut a měl v ní pouze jednu chybu z údajně nepozorného čtení. Velmi si chválil konec příběhu a také to, že text stačil přečíst jen jednou a obsahoval ilustrace. Úloha o mobilních telefonech byla pro žáka velmi těžká a četl ji dle svých slov „*snad stokrát*“. Nejprve ani nedokázal pochopit rozložení textu. Poté mu dělalo problém i samotné znění otázek. V textu se podle něj používaly výrazy, kterým vůbec nerozuměl. Jako příklady uvedl klíčová fakta a SAR. Vysvětlivky výrazu SAR, která se nachází pod textem si prý všiml až skoro na konci. Úlohu spíše tipoval a měl ji za 30 minut hotovou. Uvedl, že i když byla krátká, byl z ní velmi unavený. V úloze Prázdný květináč chyboval v otázce číslo 4, která byla zaměřena na **vyvozování závěrů**. V případě úlohy o mobilních telefonech chyboval v otázkách číslo 1 a číslo 4 (zaměřena na **propojování a vyvozování závěru**) a v otázce číslo 2 (zaměřena na **posuzování a uvažování**).

Žákyně E (třetí stupeň PO, IVP, dyslexie, dysortografie) uvedla, že úloha o mobilních telefonech byla snadná a dala se pochopit z textu, který se jí díky uspořádání do tabulek zdál velmi přehledný. Měla ji hotovou za 15 minut a jen s jedinou chybou z údajně nepozorného čtení. Oproti tomu úloha Dárek byla pro ni příliš obtížná. Text je podle žákyně E příliš dlouhý a také matoucí. Matoucí pro ni byly i otázky k němu. Některé pasáže četla opakovaně a stejně nebyla schopna je pochopit. Řešení ji vyčerpávalo. U otázky číslo 3 uvedla, že jí přišla moc dlouhá a otázka číslo 7 dokonce velmi těžká na přemýšlení. Otázku číslo 3 však paradoxně zodpověděla správně, otázku číslo 7 nikoli. Celkově však v této úloze měla jen dvě chybné odpovědi, což je vzhledem k obsahové náročnosti textu velmi zdařilý výsledek. Vypracovávala ji celých 45 minut. Žákyně E chybovala v úloze o mobilních telefonech v otázce číslo 1, která se týkala **propojování a vyvozování závěrů**. V úloze Dárek chybovala v otázce číslo 6 (**zaměřena na interpretaci**) a v otázce číslo 7 (**zaměřena na posouzení**).

Po porovnání výsledků jednotlivých informantů můžeme prohlásit, že mezi největší překážky patřily: **délka textu, porozumění textu, nepochopení zadaných otázek, čas potřebný pro vypracování a únava (soustředěnost na zadaný úkol)**. Pro každého z informantů byly nesrozumitelné jiné otázky, což opět zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu k žákům se SVP během výuky. **Nejhůře** si vedla **žákyně E**, které dyslexie výrazně

oslabuje porozumění čtenému textu. Úloha Dárek obsahuje dlouhý a obsahově náročný text, který žákovi se SVP může činit výrazné obtíže. Žáci se SVP měli největší obtíže s **interpretací textu, vyvozováním závěrů a posuzováním obsahu**. Otevřené otázky je často nutily vracet se k textu, což prodlužovalo dobu řešení a zvyšovalo jejich únavu i frustraci. Nejdelší dobu vypracování vyžadovaly úlohy s delším textem a složitější slovní zásobou, přičemž někteří žáci uváděli, že museli číst části textu opakovaně, aby pochopili jejich význam. **Žák C**, který dosáhl nejlepších výsledků, chyboval pouze v úlohách zaměřených na **interpretaci textu**. Lze to přičítat potížím se soustředěním, které mu způsobuje diagnóza ADHD.

6.6 Jaká doporučení plynou z výsledků testů čtenářské gramotnosti při řešení zadaných úloh vybranými žáky se SVP?

Provedené výzkumné šetření diplomové práce přineslo hned několik zajímavých zjištění, která mohou v praxi výrazně zlepšit úspěšnost žáků se SVP při řešení standardizovaných úloh týkajících se měření čtenářské gramotnosti.

Všichni informanti měli poměrně malé sebevědomí a tendenci se podceňovat, i když v úlohách dosáhli velmi dobrých výsledků. Je to patrně dáno školním neúspěchem, posměchem spolužáků a demotivací, se kterou by pedagog měl pracovat. Při práci se žáky se SVP by měl být důraz kladený na **podporu pozitivního vztahu k čtení a budování vnitřní motivace**. Texty, se kterými se v hodinách pracuje, by měly být modifikovány pro žáky se SVP. Neměly by být psány malým písmem a neměly by být ani příliš dlouhé, aby žáky neodradily a umožnily jim pro ně snazší orientaci v textu. Dle výpovědí jednotlivých žáků jim přijde jako dobrá pomůcka i vizualizace v podobě ilustrací. Měla by být také zohledněna časová náročnost a zvýšená unavitelnost těchto žáků. Čtení bychom měli prokládat i motivujícími aktivitami či obecně pauzami. **Učitel by měl být sám pro žáky také čtenářským vzorem** a pravidelně žákům doporučovat knihy, které jim svými žánry mohou být blízké. Pozitivní zpětná vazba může žákům rovněž pomoci překonat obavy a nesnáze, které mohou při čtení pociťovat. Je důležité pracovat i s klimatem třídy, aby ostatní žáci pochopili, že žák se SVP zkrátka dělá vše, co je v jeho silách a potřebuje odlišný přístup, aby mohl dosáhnout úspěchu. Neznamená to však, že by byl hloupý či nevzdělavatelný.

Z výsledků vyplynulo, že žáci se SVP měli největší potíže s **interpretací textu**, **vyvozováním závěrů** a **posuzováním textu**. Bylo by vhodné přidat do výuky více cvičení zaměřených na rozvoj těchto čtenářských dovedností a také střídat různé druhy textů. U žáků, kteří mají problémy s koncentrací (např. **žák C** s ADHD), je vhodné zjednodušit úlohy a zamezit příliš dlouhým nebo složitým otázkám.

Během rozhovorů informanti často zmiňovali, že největší obavy mají z otevřených otázek. Paradoxní však bylo zjištění, že v nich mnohdy dosahovali lepších výsledků než v otázkách uzavřených. Otevřené otázky by měly být více zapojeny do vyučovacího procesu, aby žáci rozvíjeli schopnost vyjádřit vlastní názory a přestali se otevřených otázek tolik obávat. V otevřených otázkách žák navíc uplatňuje jak čtenářskou gramotnost, tak pisatelskou gramotnost (viz RVP ZV 2024). Musí vyvinout aktivitu a zároveň odpověď zformulovat vlastními slovy, což dle Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů řadí otevřené otázky mezi úlohy s vyšší kognitivní náročností (Štěpáník et al., 2020).

Jelikož každý žák se SVP má své specifické potřeby, musí být kladen důraz na **individuální přístup**. Učitelé by se měli zaměřit na diferenciaci úkolů podle schopností a potřeb žáků aplikací gradovaných úloh do výuky. Také by měli více oceňovat pokroky a využívat formativní hodnocení.

7 Diskuse

Tato kapitola se věnuje reflexi výzkumného šetření diplomové práce. Shrnuje porovnání výsledků výzkumu s teoretickými východisky, limity výzkumu a porovnává výsledky jednotlivých informantů v českém a mezinárodním srovnání.

7.1 Porovnání vlastních zjištění s teoretickými východisky

Po porovnání výsledných dat výzkumného šetření diplomové práce můžeme prohlásit, že se shodovaly hned s několika výslednými zjištění výzkumů uvedených v teoretické části práce.

Potvrdilo se, že žáci s fixním nastavením mysli nevěří, že jim úsilí přinese kýžený výsledek a že by se ve čtenářství mohli zlepšit. Zároveň z výzkumu vyplynulo, že žáci se SVP mohou mít často fixní nastavení mysli, které jim brání v pokroku. Potvrdil se také přesah čtenářské gramotnosti do běžného života. Žáci se SVP mohou v případě oslabení čtenářské gramotnosti narážet ve světě na různé překážky z důvodu neporozumění textu. Tento koncept mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA vychází z pragmatické filozofie (Starý, Laufková, 2015).

Po porovnání výsledných dat s daty výzkumů NKP bylo potvrzeno, že žáci ve většině případů knihovny nenavštěvují, na čtení nemají čas a nemají doma mnohdy podpůrné čtenářské zázemí. Vzhledem k nízkému počtu žen ve výzkumném vzorku (pouze žákyně E) se nepotvrdilo, že by se dívkám dařilo lépe ve čtení a více by četli. Objevilo se také několik titulů knih, které se objevují ve výsledných datech NKP výzkumů. Například *Harry Potter* či *Deník malého poseřoutky*.

Výzkumné šetření potvrdilo, že žákům se SVP se lépe daří v beletristických, kratších textech než v těch odborných.

7.2 Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření diplomové práce bylo zatíženo několika limity. V první řadě byl **počet výzkumného vzorku poměrně nízký**. Z původně osmi oslovených informantů se jich nakonec výzkumného šetření zúčastnilo **pouze pět**. U třech oslovených vyjádřili negativní stanovisko se zapojením do výzkumného šetření zákonní zástupci. Konkrétní důvody odmítnutí však neuvedly.

Pouze jedna informantka vypracovávala obě úlohy z mezinárodního výzkumu **PISA**. Zbylí informanti nebyli dostatečně staří a byly jim vybrány úlohy mezinárodního šetření **PIRLS**. Výjimkou byl žák D, který navštěvuje sedmý ročník a měl zadanou jednu úlohu PIRLS a jednu úlohu PISA.

Nepodařilo se také vysledovat všechny mechanismy, které informantům během řešení pomáhaly. Nepracovali totiž s textem explicitně (nijak si v úlohách nevyškrtávali, nekroužkovali, nepodtrhávali) a během rozhovorů odpovídali mnohdy stroze a svá řešení nebyli schopni objasnit.

Nebylo možné zaměřit se ani na **genderové rozdíly** při řešení jednotlivých úloh, neboť se výzkumného šetření zúčastnila pouze jedna osoba ženského pohlaví.

Vzhledem k nízkému výzkumnému vzorku a omezenému počtu výchozích textů a k nim se vztahujících úkolů **nelze zobecňovat ani výsledky pro různé typy výchozích textu**.

7.3 Výsledky informantů ve vztahu českého a mezinárodního srovnání PIRLS/PISA

Následující srovnání českých i mezinárodních výsledných dat vybraných úloh z výzkumů PIRLS a PISA s jednotlivými informanty bylo možné díky následujícím publikacím: Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021 (**úloha Prázdný květináč**), Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník (**úloha Životní cyklus karety obrovské**), Inspirace pro rozvoj gramotností PISA 2020 (**úloha Bezpečnost mobilních telefonů**) a Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním (**úloha Dárek**).

Procentuální údaje uvedené autorkou práce v následujících podkapitolách třetí úrovně vycházejí ze zveřejněných dat OECD. Autorka práce pracovala výhradně s daty uveřejněnými v publikacích zmíněných výše.

Celkově lze prohlásit, že zapojení žáci se SVP dosáhli navzdory výraznému podceňování se velmi dobrých výsledků nejen v českém, ale i mezinárodním srovnání.

7.3.1 Žák A

Žák A v úloze **Prázdný květináč** chyboval v otázce číslo 16:

V roce 2016 by se zařadil mezi 34 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 38 % českých chlapců. **V roce 2021** by se zařadil mezi 31 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 33 % chlapců. **V mezinárodním srovnání** by **v roce 2021** žák A patřil mezi 43 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 43 % chlapců.

Žák A v úloze **Životní cesta karety obrovské** chyboval v otázkách číslo 7, 8, 9 a 15:

V případě otázky číslo 7 by žák A patřil mezi 81 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 70 % českých chlapců. **V mezinárodním srovnání** by pak patřil mezi 81 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 78 % chlapců.

V případě otázky číslo 8 by žák A patřil mezi 39 % českých žáků, kteří v otázce chybovali, a zároveň mezi 42 % chlapců. **V mezinárodním srovnání** by patřil mezi 47 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 51 % chlapců.

V případě otázky číslo 9 by žák A patřil mezi 49 % českých žáků, kteří v otázce chybovali, a zároveň mezi 53 % chlapců. **V mezinárodním srovnání** by patřil mezi 53 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 54 % chlapců.

V případě otázky číslo 15 by žák A patřil mezi 51 % českých žáků, kteří v otázce chybovali, a zároveň mezi 51 % chlapců. **V mezinárodním srovnání** by patřil mezi 51 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 51 % chlapců.

7.3.2 Žák B

Žák B v úloze **Prázdný květináč** chyboval v otázkách číslo 3, 6 a 12:

V případě otázky číslo 3 by se žák B **v roce 2016** zařadil mezi 23 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 20 % českých chlapců. **V roce 2021** by se zařadil mezi 34 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 33 % chlapců. **V mezinárodním srovnání** by **v roce 2021** žák A patřil mezi 33 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 32 % chlapců.

V případě otázky číslo 6 by se žák B **v roce 2016** zařadil mezi 45 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 50 % českých chlapců. **V roce 2021** by se zařadil mezi 49 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 51 % chlapců.

V mezinárodním srovnání by v roce 2021 žák A patřil mezi 41 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 43 % chlapců.

V případě otázky číslo 12 by se žák B v roce 2016 zařadil mezi 37 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 39 % českých chlapců. **V roce 2021** by se zařadil mezi 50 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 54 % chlapců. **V mezinárodním srovnání by v roce 2021** žák A patřil mezi 47 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 49 % chlapců.

Žák B v úloze **Životní cesta karety obrovské** chyboval v otázkách číslo 1 a 13:

V případě otázky číslo 1 by žák B patřil mezi 6 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 6 % českých chlapců. **V mezinárodním srovnání** by pak patřil mezi 16 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 18 % chlapců.

V případě otázky číslo 13 by žák B patřil mezi 44 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 44 % českých chlapců. **V mezinárodním srovnání** by pak patřil mezi 55 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 55 % chlapců.

7.3.3 Žák C

Žák C v úloze **Prázdný květináč** chyboval v otázce číslo 10.

V roce 2016 by se zařadil mezi 65 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 66 % českých chlapců. **V roce 2021** by se zařadil mezi 55 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 54 % chlapců. **V mezinárodním srovnání** by **v roce 2021** žák C patřil mezi 51 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 51 % chlapců.

Žák C v úloze **Životní cesta karety obrovské** chyboval v otázkách číslo 7 a 11:

V případě otázky číslo 7 by žák C patřil mezi 81 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 70 % českých chlapců. **V mezinárodním srovnání** by pak patřil mezi 81 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 78 % chlapců.

V případě otázky číslo 11 by žák C patřil mezi 89 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 77 % českých chlapců. **V mezinárodním srovnání** by pak patřil mezi 89 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 80 % chlapců.

7.3.4 Žák D

Žák D v úloze **Prázdný květináč** chyboval v otázce číslo 4.

V roce 2016 by se zařadil mezi 40 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 41 % českých chlapců. V roce 2021 by se zařadil mezi 39 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 43 % chlapců. V mezinárodním srovnání by v roce 2021 žák D patřil mezi 53 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 55 % chlapců.

Žák D v úloze **Bezpečnost mobilních telefonů** chyboval v otázkách číslo 1, 2 a 4.

V případě otázky číslo 1 by žák D patřil mezi 58,4 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali. V mezinárodním srovnání by pak patřil mezi 52,5 % žáků, kteří v této otázce chybovali.

V případě otázky číslo 2 by žák D patřil mezi 40,9 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali. V mezinárodním srovnání by pak patřil mezi 33,7 % žáků, kteří v této otázce chybovali.

V případě otázky číslo 4 by žák D patřil mezi 43,3 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali. V mezinárodním srovnání by pak patřil mezi 32,3 % žáků, kteří v této otázce chybovali.

7.3.5 Žákyně E

Žákyně E v úloze **Bezpečnost mobilních telefonů** chybovala v otázce číslo 1.

V případě otázky číslo 1 by žákyně E patřila mezi 58,4 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali. V mezinárodním srovnání by pak patřila mezi 52,5 % žáků, kteří v této otázce chybovali.

Žákyně E v úloze **Dárek** chybovala v otázkách číslo 6 a 7.

V případě otázky číslo 6 by žákyně E patřila mezi 75,6 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 76,4 % dívek. V mezinárodním srovnání by pak patřila mezi 59,1 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 56,5 % dívek.

V případě otázky číslo 7 by žákyně E patřila mezi 60,8 % českých žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 55,5 % dívek. **V mezinárodním srovnání** by pak patřila mezi 62,9 % žáků, kteří v této otázce chybovali, a zároveň mezi 58,1 % dívek.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na čtenářskou gramotnost druhostupňových žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stanovené výzkumné otázky dokázaly naplnit cíl práce. Výsledky ukázaly, že žáci se SVP čelí specifickým výzvám, které ovlivňují jejich čtenářské dovednosti. Mezi největší obtíže patřilo **porozumění textu, interpretace, vyvozování závěrů a posuzování obsahu**. Jednotlivé otázky si od žáků vyžádaly více času a trpělivosti, přičemž museli texty číst opakovaně, aby plně pochopili jejich význam a byli schopni odpovědět na otázku. Také se v případě tohoto výzkumného vzorku prokázalo, že žáci se SVP častěji preferují uzavřené otázky, které jsou pro ně snazší a méně náročné na porozumění, oproti otevřeným otázkám, které je nutí se k textu vracet a zvyšují jejich únavu. Zároveň také žáci musí vynaložit více úsilí při psaní a zformulování odpovědi.

Žák C, který měl silné čtenářské zázemí a dobré čtenářské návyky, dosáhl nejlepších výsledků v obou úlohách, i když měl také potíže s interpretací textu, což pravděpodobně souvisí s jeho diagnózou ADHD. Naopak **žákyně E**, která má dyslexii, vykazovala největší problémy s porozuměním textu, zejména v úloze s dlouhým a náročným textem. **Žáci se SVP se často podceňovali a měli snížené sebevědomí, což se negativně odráželo na jejich výkonu a motivaci**. Toto zjištění je naprosto zásadní pro pedagogickou praxi, protože snížené sebevědomí může vést k demotivaci, což následně ovlivňuje přístup žáků se SVP k úkolům a školním povinnostem. Sekundární analýza mezinárodního výzkumného šetření PISA 2018 odhalila rozdíly mezi žáky s tzv. **růstovým nastavením mysli** a **fixním nastavením mysli**. Žáci s růstovým nastavením mysli věří, že když vynaloží dostatečné úsilí, mohou se jejich schopnosti a inteligence dále rozvíjet. Takoví žáci dokáží lépe pracovat s chybou a lépe také zvládají kritiku. Častěji také mohou dosahovat lepších výsledků, neboť růstové nastavení mysli jim přináší pozitivní přístup ke vzdělávání. Žáci s fixním nastavením mysli naopak věří, že schopnosti a inteligence člověka jsou pevně dané a nelze je změnit. Chyby jsou pro takové žáky často důkazy vlastní neschopnosti, a proto mají tendence se rychle vzdávat, volit jednodušší zadání nebo se zadání úplně vyhnout. Kritiku berou jako útok na svou osobu a nezřídka se jí také brání (Boudová et al., 2021).

Žáci se SVP také dosahovali vyšší úspěšnosti v beletristických textech, zatímco odborné texty pro ně byly výrazně obtížnější. Tento faktor mezinárodní výzkumy PISA často uvádějí.

Nelze vysledovat, zda se informantům dařilo lépe v souvislých či nesouvislých textech, neboť nesouvislý text zapojený do výzkumného šetření byl obsažen jen v úloze Bezpečnost mobilních telefonů. Výsledky PISA 2000 uvádějí, že žákům se více dařilo právě v nesouvislých textech. Výzkum PISA 2009 však odhalil, že v nesouvislých textech se českým žákům dařilo mnohem hůře (Palečková et al., 2010), což vyžaduje zvýšenou pozornost rozvoje čtenářské gramotnosti nejen v Českém jazyce, ale i dalších předmětech napříč kurikulem. Zároveň taková zjištění poukazují na nutnost diferencované výuky a přizpůsobení úloh potřebám žáků se SVP, včetně možností využití gradovaných úloh. Gradované úlohy jsou sestaveny na principu postupného zvyšování náročnosti. Žáci tak mohou tyto úlohy řešit každý dle svých individuálních schopností. Gradované úlohy mohou také při vhodném sestavení nahradit frontální výklad učitele a zároveň učí žáky se sebehodnotit. Tímto způsobem se pak klade odpovědnost výhradně na žáka (Janotová et al., 2020).

Na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření provedeného na vzorku pěti informantů bylo uvedeno několik doporučení, která mohou pomoci zlepšit čtenářské dovednosti žáků se SVP. Výsledky tohoto výzkumného šetření však nelze zobecňovat na všechny žáky se SVP. Z výzkumu vyplynulo, že důležitými aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků jsou: **rodinná infrastruktura žáka (vztah ke čtení, čtenářské návyky, počet knih v domácnosti atd.), individuální přístup, přizpůsobení obsahu i formy textu (modifikace textu), vizualizace, poskytnutí dostatečného času, podnětná výuka včetně aktivní podpory a budování motivace žáků, práce se třídním klimatem.** Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se SVP je klíčový nejen pro školní prostředí, ale také žákům v budoucnosti umožňuje čelit výzvám ve společnosti a při uplatnění na trhu práce.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, J. a kol. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: VÚP. Dostupný z: <http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html>

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína a ZELENDOVÁ, Eva (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. [online]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

BAIERLOVÁ, Štěpánka; BERAN, Vít; ČÁPOVÁ, Marie; ČERNÝ, Michal; DVOŘÁK, Dominik et al., KUBA, Patrik (ed.). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. [online] 2022. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/zneni-hlavnich-smeru-revize-rvp-zv>. [cit. 2024-11-09].

BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva a BASL, Josef. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

BOUDOVÁ, S. a kol. *Sekundární analýza PISA 2018: Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání*. Česká školní inspekce, 2021. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Rustove-nastaveni-mys>.

CLOSE. *About*. [online] [cit. 2024-12-28]. Dostupné z: <https://czechlongitudinal.blogspot.com/p/about.html>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: Koncepční rámec* [online]. Praha, 2022 [cit. 2024-11-09]. ISBN 978-80-88492-03-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS-2021_koncepcniramec_27092022_FINAL.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření PISA 2009: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Praha, 2010. [cit. 2024-11-23]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%ADPISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *O šetření PIRLS*. [online] [cit. 2024-12-8]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *O šetření PISA*. [online] [cit. 2024-12-8]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *OECD*. [online] [cit. 2024-12-8]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-spoluprace/OECD/OECD-uvod>

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:758128d4-4155-442a-9741-364d3947f1bc>.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; LANDOVÁ, Hana; MAZÁČOVÁ, Pavlína; PRÁZOVÁ, Irena a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1378-9.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; PRÁZOVÁ, Irena; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., & KATZOVÁ, P. et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020.

HAVLÍNOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J., KOŠTÁLOVÁ, H., KOUBEK, P., MOUCHOVÁ, A., POLÁKOVÁ, I., & ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ* [online]. 2020. Dostupné z: <https://gramotnosti.pro>

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářské strategie od prvních školních dní. Metodický portál: Články* [online]. 11. 10. 2018, [cit. 2024-11-23]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html> . ISSN 1802-4785.

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Metodický portál: Články* [online]. 17. 10. 2017, [cit. 2024-11-13]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21535/ROZVIJENI-POCATECNI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html> . ISSN 1802-4785.

CHLPÍKOVÁ, Klára a MACHÁČKOVÁ, Jitka. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. [Tábor]: Základní škola Bernarda Bolzana, obecně prospěšná společnost, 2014. ISBN 978-80-260-6750-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

CHRASTINA, Jan. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case Study – a Method of Qualitative Research Strategy and Research Design*. 2019 [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Chrastina-2/publication/331618757_Pripadova_studie_-_metoda_kvalitativni_vyzkumne_strategie_a_designovani_vyzkumu_Case_Study_-_a_Method_of_Qualitative_Research_Strategy_and_Research_Design/links/60d5ef4192851ca94487d005/Pripadova-studie-metoda-kvalitativni-vyzkumne-strategie-a-designovani-vyzkumu-Case-Study-a-Method-of-Qualitative-Research-Strategy-and-Research-Design.pdf

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

JANOTOVÁ, Zuzana; HANUŠOVÁ, Jana; CHROBÁK, Tomáš; OLŠÁKOVÁ, Monika; FIALA, Václav et al. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské,*

přírodovědné a matematické gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-44-1.

JANOTOVÁ, Zuzana; TAUBEROVÁ, Denisa; KOŠTÁLOVÁ, Hana; PODEŠVOVÁ, Hana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva et al. *Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-19-9.

JIHOMORAVSKÉ CENTRUM PRO MEZINÁRODNÍ MOBILITU. *ŠPP, ŠPZ*. [online] Dostupné z: <https://www.vyberskoly.cz/spp-spz>

KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., & ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI [online]. 2010. [cit. 2024-11-13]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>

KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha : ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Národní zpráva PIRLS 2011*. ČŠI [online]. 2012. [cit. 2024-11-23]. Dostupné z: www.csicr.cz

LEBEDA, Tomáš, Jakub LYSEK, Daniel MAREK a Alena NAVRÁTILOVÁ. *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA 2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2024-12-25].

MAZÁČOVÁ, Pavlína, Zuzana JANOTOVÁ, Veronika FIEDLEROVÁ, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a Irena POLÁKOVÁ. *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2023, 180 s. ISBN 978-80-88492-55-9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2024. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

NAJVAROVÁ, Veronika. 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 20 (4), 49–65.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. Pedagogická orientace*, 2010. 20 (4), 49–65.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Čtenářská gramotnost v RVP ZV*. Metodický portál: Články [online]. 09. 05. 2011 [cit. 2024-12-07]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V -RVP-ZV.html>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Podpůrná opatření*. [online] Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t /podpurna-opatreni.html>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Poradenské služby a školní poradenské pracoviště*. [online] Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/poradenske-sluzby-a -skolni-poradenske-pracoviste>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Revize rámcových vzdělávacích programů*. [online] Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Revize rámcových vzdělávacích programů. Základní gramotnosti*. [online] Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Revize rámcových vzdělávacích programů. Čtenářská a pisatelská*. [online] Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti/zgc>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Revize rámcových vzdělávacích programů. ZGC-SAT-000-ZV9-001*. [online] Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/ovu/zgc-sat-000-zv9-001>

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Zapojme všechny. SVP*. [online] Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/specialni-vzdelavaci-potreby>

PALEČKOVÁ, Jana & TOMÁŠEK, Vladislav & BASL, Josef. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/49299100_Hlavni_zjisti_zi_vyzkumu_PISA_2009_umime_jeste_cist

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UK. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě zjištění longitudinálního výzkumu CLoSE*. [online] 2017 [cit. 2024-12-28]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/2017/12/15/pridana-hodnota-viceletych-gymnazii/>

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. sv. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRÁZOVÁ, Irena et al. *České děti jako čtenáři*. První vydání. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2014. 135 stran. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. přeprac. rozš. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SCHACHERL, WHITCROFT. *Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod na školách v jihočeském kraji*. MUNI PED Komenský odborný časopis pro učitele základní školy [online]. 2022 [cit. 2024-12-07]. Dostupný z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozvoj-ctenarske-gramotnosti-zaku-pomoci-ctenarskych-strategii-a-efektivnich-metod-na-skolach-v-jihoceskem-kraji>

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Pedagogika. Praha: GRADA Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

STAKE R. E. *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press. (2006) ISBN: 9781593852481.

STARÝ, K., & LAUFKOVÁ, V. (2015). Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. *Pedagogika*, 65(4), 392–412.

ŠANCE DĚTEM. *Sociální pedagog*. [online] Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolni-socialni-pedagog>

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ludmila a SZYMAŇSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANKERSLEY, Karen. *Literacy strategies for grades 4 -12: reinforcing the threads of reading*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. c2005. ISBN 14- 166-0258-5.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015_[online]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta: *Katalog podpůrných opatření*. Dostupné z: <https://spolecnevzdelavani.upol.cz/pdf-portal-vzdelavani/category/druhy-dokumentu/310-katalog-podpurnych-opatreni/>

VOJTOKO, Tibor. *ZÁKLADY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustavsocialnich-studii/dokumenty/studijni-opory/socialni-patologie-a-prevence-2020/zaklady-specialni-pedagogiky.pdf>

WHITCROFT, L. *Zahraniční trendy ve výuce čtenářských strategií a jejich možná aplikace v českém prostředí*. Disertační práce. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova. Praha, 2018. s. 4 –13.

WHITCROFT, Ladislava. (2016). Výuka čtenářských strategií v zahraničí - Teorie, trendy, programy a metody. ORBIS SCHOLAE. 2015. 39-51. 10.14712/23363177.2016.3.

YIN, R. K. The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65. (1981). doi:10.2307/2392599

ZEZULKOVÁ, Eva a KALEJA, Martin. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online] [cit. 2024-11-23]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-272-2. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-kaleja-zezulkova-zakladni-vychodiska-edukace-zaku-se-svp.pdf>

Zákony a vyhlášky:

ZÁKON č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákony pro lidi [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873674>

VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#f5742225>

ZÁKON č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Zákony pro lidi [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82#f5619807>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že jsem při tvorbě práce nepoužila nástrojů umělé inteligence.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Žákovský dotazník

Příloha 3 – Úloha PIRLS 2016, 2021 Prázdný květináč

Příloha 4 – Úloha PIRLS 2016 Životní cesta karety obrovské

Příloha 5 – Úloha PISA 2009 Bezpečnost mobilních telefonů

Příloha 6 – Úloha PISA 2000 Dárek

Příloha 7 – Ukázka vyplněného žákovského dotazníku (Žák A)

Příloha 8 – Ukázka vyplněného žákovského dotazníku (Žák C)

Příloha 9 – Ukázka vyplněné úlohy Životní cesta karety obrovské (Žák B)

Příloha 10 – Ukázka vyplněné úlohy Prázdný květináč (Žák D)

Příloha 11 – Ukázka vyplněné úlohy Dárek (Žák E)

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Skupiny SPPG, vytvořena autorkou práce dle Josefa Slowíka (2022) a Tibora Vojtky

Tabulka č. 2 – Respondenti, vytvořena autorkou práce

Tabulka č. 3 – Rozdělení úloh, vytvořena autorkou práce

Tabulka č. 4 – Informace o úlohách, vytvořena autorkou práce

Tabulka č. 5 – Testované postupy porozumění, vytvořena autorkou práce

Tabulka č. 6 – Získané body, vytvořena autorkou práce

Přílohy

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních údajů

Já, níže podepsaný/á (dále zákonný zástupce žáka):

.....

Jméno žáka:

.....

podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto uděluji svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních údajů, které poskytl/a můj/moje syn/dcera během rozhovorů pořizovaných ve zvukové či audio-vizuální podobě v rámci výzkumného projektu k diplomové práci studentky:

Bc. Dominiky Tejmlové

Beru na vědomí, že osobní údaje jsou poskytovány pro následující účely:

- Výzkumné šetření diplomové práce na téma Čtenářská gramotnost druhostupňových žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: vícepřípadová studie

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se podpisem tohoto souhlasu stává výše uvedený student/ka a že údaje jsou plně anonymizovány.

Souhlasím s tím, aby rozhovory a informace v nich obsažené byly poskytnuty v písemné či elektronické podobě také dalšímu subjektu, jímž je Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, a to výhradně pro účely vědeckého či historického výzkumu v oblasti humanitních věd, publikační a vzdělávací činnost a archivaci ve veřejném zájmu – hodící se zaškrtněte:

- ☐ souhlasím
- ☐ nesouhlasím

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na studentku:

*****@seznam.cz +420 *** *** **

Datum, místo podpisu:

Podpis zákonného zástupce:

Žákovský dotazník ve vztahu k rozvoji čtenářství

1. Kolik máš doma knih?

- a) 0-10
- b) 11-25
- c) 26-100
- d) více než 100

2. Jak často čteš knihy ve svém volném čase?

- a) Nikdy
- b) Méně než jednou měsíčně
- c) Několikrát za měsíc
- d) Denně

3. Jaké typy textů nejčastěji čteš?

4. Kolik času týdně přibližně věnuješ čtení knih?

- a) Vůbec nečtu
- b) Méně než 30 minut týdně
- c) 1 - 2 hodiny týdně
- d) Více než dvě hodiny týdně

5. Čteš raději tištěné knihy nebo elektronické/online texty?

- a) Tištěné knihy
- b) Elektronické knihy/online texty

6. Máš zkušenost s audioknihami?

- a) Nemám
- b) Vyzkoušel/a jsem je jednou či dvakrát
- c) Poslouchám je pravidelně

7. Baví tě čtení? (škála od „vůbec ne“ po „velmi mě baví“)

- a) Vůbec mě nebaví
- b) Spíše mě nebaví
- c) Něco mezi
- d) Spíše mě baví
- e) Velmi mě baví

8. Co tě na čtení nejvíce baví nebo naopak nebaví?

9. Jak moc je podle tebe čtení užitečné?

10. Chodíš do knihovny?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Chodil/a jsem, ale už nechodím
- d) Nikdy jsem tam nebyl/a

11. Proč do knihovny chodíš nebo proč do ní nechodíš?

12. Povzbuzují tě rodiče ke čtení?

- a) Ano
- b) Občas

- c) Dříve ano, nyní již ne
- d) Ne, nikdy

13. Jak často ti ve škole učitelé doporučují knihy ke čtení?

14. Dostáváš ve škole příležitost číst si něco podle vlastního výběru?

15. Trávíš více času čtením knih nebo sledováním online obsahu?

- a) Čtením knih
- b) Sledováním online obsahu

16. Jak často čteš texty na sociálních sítích (např. delší příspěvky, články)?

- a) Vůbec
- b) Párkrát za měsíc
- c) Několikrát týdně
- d) Denně

17. Myslíš si, že technologie (mobil, internet) ovlivňují tvůj vztah ke čtení? Pokud ano, mají pozitivní nebo negativní vliv?

- a) Ano, ovlivňují a to pozitivně
- b) Ano, ovlivňují a to negativně
- c) Ne, vůbec neovlivňují můj vztah ke čtení

18. Jak bys ohodnotil/a svou schopnost porozumět čtenému textu? Oznámkuj se jako ve škole.

- a) 1
- b) 2
- c) 3

d) 4

e) 5

19. Jaké knihy/témata tě nejvíc zajímají?

20. Máš oblíbeného autora nebo knihu?

Prázdný květináč

*Převyprávěla Elaine L. Lindyová
Ilustrace Jennifer Moherová*

Čínský císař vyhlásil soutěž, ve které se mělo rozhodnout o příštím dědici trůnu. Císař byl již starý a neměl žádné děti. Protože měl rád květiny, dal vyhlásit, ať každé dítě, které by se chtělo stát císařem, přijde do paláce, kde dostane jedno královské semínko. To dítě, které za šest měsíců vypěstuje nejhezčí květinu, soutěž vyhraje a stane se příštím císařem.



Umíte si představit to vzrušení! V den, kdy se měla semínka rozdávát, zaplnily palác zástupy dětí plných naděje. A každé dítě

se vrátilo domů se svou vzácnou příležitostí v ruce.



A zrovna tak tomu bylo s chlapcem jménem Jin. Lidé ho pokládali za nejlepšího zahradníka ve vesnici. Jeho sousedé si rádi pochutnávali na melounech, zelí a hrášku z jeho zahrady. Jin si opatrně nesl císařovo semínko domů, držel ho pevně v dlaních, aby mu neupadlo, ale nesvíral ho příliš, aby ho nerozmáčkl.



Doma vzal květináč, jeho dno vyložil kameny, na kameny dal oblázky a květináč nakonec naplnil vlhkou, úrodnou půdou. Semínko zatlačil několik centimetrů pod povrch a zasypal lehkou zeminou. Několik dalších dnů Jin stejně jako všechny ostatní děti, které znal, denně zaléval svůj květináč a vyhlížel první lístečky, které vyraší ze země.

Jako první v Jinově vesnici přišel se zprávou, že mu semínko vyklíčilo, chlapec jménem Čuen. Všichni mu s jásotem blahopřáli. Čuen se chvástal, že to on se stane příštím císařem, a své královské vystupování nacvičoval tím, že sekýroval mladší děti. Dalším dítětem, kterému z květináče vyrašila malá rostlinka, byl Ming a po něm následoval Wung. Jin byl zaražený – ani jeden z těch chlapců neuměl pěstovat rostliny tak jako on! Ale Jinovo semínko nerostlo.

Brzy vyrašily výhonky ze všech květináčů ve vesnici. Děti stavěly kolem svých květináčů plůtky a hlídaly je, aby je někdo náhodou – nebo ne zcela náhodou – nepřevrhl. Brzy nato už ve vesnici na většině rostlinek vyrážely první lístky. Ale Jinovo semínko nerostlo. Jin nechápal, co se stalo – co udělal špatně? Opatrně své semínko přesadil do nového květináče a dal do něj tu nejlepší a nejúrodnější půdu ze své zahrádky. Každou hrudku rozdrtil na malé kousíčky. Semínko jemně zatlačil do země, pravidelně ho zaléval a květináč každý den pozoroval. Jinovo semínko však stále nerostlo.

V květináčích, o které se staraly ostatní děti v Jinově vesnici, zanedlouho vyrostly mohutné a silné stonky. Jin byl smutný a zklamáný. Ostatní děti se mu smály.

Uběhlo šest měsíců. Nadešel den, kdy měly děti přinést ukázat své květiny do paláce a vyslechnout si rozhodnutí. Všechny naleštily své květináče, až se blýskaly, jemně otřely velké listy a oblékly si své nejlepší šaty. Někteří rodiče se vydali do paláce se svými dětmi, nesli květináč a přidržovali květinu, aby se nepřevrhla.

„Co jen budu dělat?“ naříkal Jin před svými rodiči, když oknem pozoroval ostatní děti, jak se vítězoslavně chystají do paláce. „Moje semínko nevyrostlo! Mám květináč prázdný!“

„Udělal jsi všechno, co bylo v tvých silách,“ potřásl hlavou jeho otec.

„Jen císaři svůj květináč odnes, Jine,“ řekla mu matka, „dělal jsi, co jsi mohl.“



Jin nesl zahanbeně svůj prázdný květináč po cestě k paláci, zatímco po jeho pravici i levici si vesele vykračovaly děti, které nesly květináče, v nichž se kymácely velikánské rostliny.

V paláci se děti postavily se svými rozkvetlými květinami do řady a čekaly na rozhodnutí. Císař, zahalený do hedvábného roucha, kráčel podél řady soutěžících plných naděje a zamračeně si jednotlivé květiny prohlížel. Když přišel k Jinovi, zachmuřil se ještě víc a zeptal se: „Co to má znamenat? Ty jsi mi přinesl prázdný květináč?”

Jin měl co dělat, aby se nerozplakal. „Odpustíte, Vaše veličenstvo, snažil jsem se ze všech sil. Zasadil jsem vaše semínko do té nejlepší půdy, jakou jsem našel, pravidelně jsem ho zaléval a každý den ho pozoroval. Když semínko nerostlo, dokonce jsem ho přesadil. Ale stejně nevyrostlo. Je mi to líto.“ Jin svěsil hlavu.

„Hmm,“ odvětil císař. Otočil se k dětem tak, aby ho všechny dobře slyšely, a zahřímal: „Nevím, kde všechny ostatní děti vzaly svá semínka. Ze semínek, která jsem vám dal já, nemohlo vyrůst vůbec nic, protože byla všechna uvařená!“

A císař se na Jina usmál.

1. Proč císař vyhlásil soutěž?

A Aby naučil děti pěstovat květiny.

B Aby vybral příštího císaře.

C Aby ukázal, jak je mocný.

D Aby našel nejlepší květinu.

2. Co každé dítě dostalo od císaře?

3. Proč bylo každé semínko nazváno „vzácnou příležitostí“?

A Každé semínko znamenalo šanci vyhrát soutěž.

B Každé semínko bylo od císaře a bylo velmi drahé.

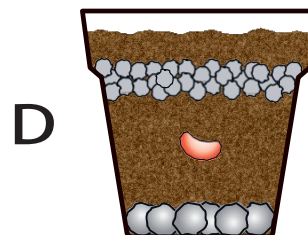
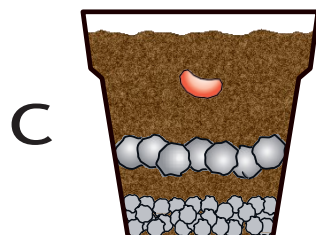
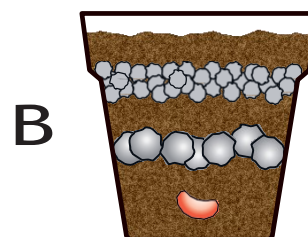
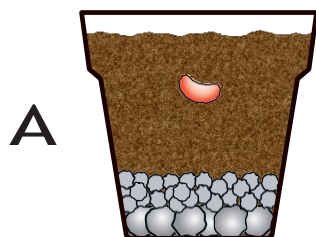
C Z každého semínka mohla vyrůst nádherná květina.

D Každé semínko znamenalo šanci stát se nejlepším zahradníkem.

4. Najdi část příběhu vedle tohoto listu:  .
Podle čeho poznáš, že byl Jin nejlepší zahradník ve vesnici?
-

1
0
8
9

5. Který z těchto květináčů vypadá nejvíc jako ten, do kterého Jin poprvé zasadil své semínko?



6. Najdi část příběhu vedle této květiny: . Co se z tohoto odstavce dozvíš o Jinovi?

- A Že byl zvědavý, co vyroste.
- B Že si myslel, že vyhraje soutěž.
- C Že semínko zasadil pečlivě.
- D Že se při sázení semínka dopustil chyb.

7. Proč děti kolem svých květináčů stavěly plůtky?

- A Aby se listy nezašpinily.
- B Aby jim květiny někdo nepřevrátil.
- C Aby půda v květináči nevyschla.
- D Aby ostatní děti jejich květiny neviděly.

8. Co udělal Jin jako první, když mu semínko nevyrostlo?

- A Postavil kolem svého květináče plůtek.
- B Zaléval semínko častěji.

C Postěžoval si svým rodičům.

D Přesadil semínko do nového květináče.

9. Proč se ostatní děti Jinovi smály? Vysvětli svou odpověď na základě toho, co sis přečetl/a v textu.

2
1
0
8
9

10. Proč podle tebe řekli Jinovi jeho rodiče, aby svůj prázdný květináč odnesl do paláce?

1
0
8
9

11. Který výraz nejlépe vystihuje, jak se Jin cítil, když si šel do paláce vyslechnout rozhodnutí?

A zahanbený

B zaražený

C plný naděje

D vzrušený

12. Proč se císař při pohledu na Jinův květináč zachmuřil?
- A** Měl obavy, jak soutěž dopadne.
 - B** Připadalo mu, že Jinův květináč není dost nablýskaný.
 - C** Skrýval, co si skutečně myslí.
 - D** Nechápal, co tam Jin vůbec dělá.

13. Proč Jin císaři řekl: „Je mi to líto“?
- A** Protože v soutěži podváděl.
 - B** Protože se nechtěl stát císařem.
 - C** Protože si myslel, že císaře zklamal.
 - D** Protože své semínko zaléval moc často.

14. Proč ostatním dětem vyrostly v květináčích květiny?
- A** Ostatní děti použily lepší půdu.
 - B** Ostatní děti své květináče pozorovaly.
 - C** Jejich semínka chránily plůtky.

D Jejich semínka byla vyměněna za jiná.

15. Čeho si podle tebe císař cenil na člověku nejvíc?

A Že má královské vystupování.

B Že je čestný.

C Že má úctu ke svým rodičům.

D Že je dobrý zahradník.

16. Proč se císař na Jina usmál?

1
0
8
9

17. V příběhu se Jinovy pocity mění. Na základě toho, co sis přečetl/a, napiš ke **kždému** pocitu, proč ho měl.

plný naděje:

zaražený:

zklamaný:

1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9



Prázdný květináč. Převyprávěla Elaine L. Lindyová, podle *Absolutely Whootie: Stories to Grow By*

(<http://www.storiestogrowby.com>). Ilustrace Jennifer Moherová ©2010 IEA.

Životní cesta karety obrovské

*Z článku Želví
putování od Garyho
Millera*



Ven z písku

Je srpnová noc plná hvězd. Na pláži v Kostarice leží více než půl metru pod povrchem písku zahrabané hnízdo plné vajec. V hnízdě je více než 100 vajec karety obrovské, velkých asi jako golfový míček.

Jedno z želvích mláďat sebou začíná vrtět a líhnout se z vajíčka. Ostrou špičkou zobáku rozbije skořápku. Malá želvička, stále ještě zahrabaná v písku, se vyklube ven. Zanedlouho je v pohybu celé hnízdo.

Želvička si pomáhá ploutvemi a šplhá vzhůru. Vylézt

z písku na povrch jí může trvat i déle než jeden den.

Do vody

Když želví mládě vyleze z písku na povrch, je přitahováno měsíčním světlem, které se odráží od hladiny oceánu. Naštěstí nikde poblíž na ulici ani v domech nesvítí žádná světla. Tato světla by mohla želvičku zmást. Mohla by ji přimět vydat se špatným směrem, pryč od moře.

Cesta mláděte k vodě je závodem o přežití. Želví mládě není o moc větší než vlašský ořech. Stává se, že některá mláďata na pláži uloví krabi a ptáci, například kvakoši. Naše želvička se ale k vodě dostala.

Zpěněný příboj vrací želvičku zpět ke břehu. Usilovně se snaží plavat proti tříštícím se vlnám. Nepřestává plavat celý první den a noc a nepoleví ani následující dva dny.

Na širé moře

Putování malé želvičky širým oceánem se často nazývá „ztracené roky“. Vědci toho o tomto období života karety mnoho nevědí. Možná se nechává unášet proudy spolu s chomáči mořských řas.



Mládě se nejspíš živí krevetami, malými medúzami a šneky, kteří plují v mořských řasách nebo v jejich blízkosti. V moři se ale bohužel vyskytují i plasty a jiné odpadky, které lidé odhazují. Kdyby je želva snědla, mohla by zemřít.

Moře skrývá i mnoho jiných nebezpečí. Pod malou želvičkou plavou predátoři, například žraloci, a nad ní létají velcí ptáci. Naštěstí jí určitou ochranu poskytuje zbarvení krunýře. Spodní strana je téměř bílá, takže žraloci plovoucí dole si jí ve slunečním světle často nevšimnou. Svrchní strana krunýře je tmavá, takže shora želva splývá s tmavou vodou.

Dospívání do zelené

Po několika letech začne kareta dospívat. Už není mládě, ale ještě není dospělá. Krunýř jí dorostl zhruba do velikosti talíře. Nastal čas přesunout se ze širého moře do teplých pobřežních vod Floridy v USA.

S větším krunýřem je teď lépe chráněná, než když byla mládě. Občas sice slupne medúzu, ale jinak se už většinou živí řasami a mořskou trávou.

Roky běží a ona pomalu roste. Přesouvá se dál od pobřeží do míst bohatých na potravu, kde se z ní stane dospělá želva.

V noci odpočívá ve vodě pod kameny a skalními převisy a zadržuje přitom dech až na pět hodin. Každý den se vrací na stejný porost mořské trávy, které se také říká želví tráva. Podobně jako sekačka udržuje kareta

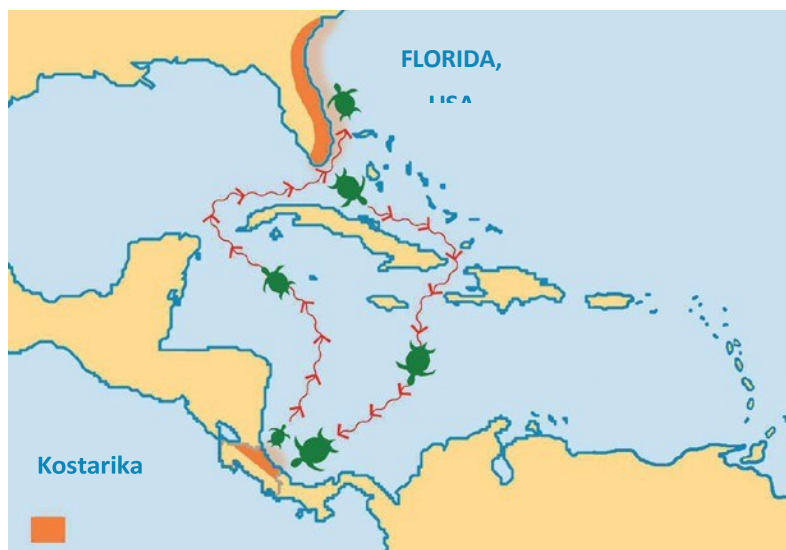
mořský trávník posekaný nakrátko. Díky pojídání mořské trávy a řas získá její tělesný tuk zelenou barvu. V některých jazycích podle toho tato želva dokonce získala své jméno.



Zpátky do písku

Když je želvě asi 26 let, váží okolo 150 kilogramů a její dospělý krunýř měří přes 90 centimetrů.

V této době vyráží za novým dobrodružstvím. Vydává se na dlouhou cestu zpátky na pláž, kde se narodila. Chystá se naklást vlastní vajíčka.



Někdy musí kareta urazit více než 900 kilometrů, ale je na cestu dobře vybavená. Její ploutve jsou jako křídla. Doslova letí vodou.

Vědci stále zkoumají, jak kareta dokáže najít v oceánu cestu zpátky. Domnívají se, že želvy možná cítí změny v magnetickém poli Země. Díky tomu si možná v mysli vytvoří jakousi mapu. Při hledání cesty jim může pomáhat i to, že si pamatují, na jaké chemikálie či pachy už ve vodě narazily.

Jakmile se kareta vrátí na místo, kde se narodila, najde si partnera. O několik týdnů později počká, až bude tma a pak vyleze na pláž.



Další generace

Na souši se kareta pohybuje s obtížemi. Doplazí se k místu, kde její vejce neodplaví vysoký příliv. Předními ploutvemi vyhloubí širokou jámu. To bude její hnízdo. Zadními ploutvemi pak v jámě vyhrabe menší důlek.

Po dvou hodinách namáhavé práce je připravená snést do menšího, hlubšího důlku více než 100 kožovitých bílých vajec, která zahrne pískem. Nakonec ještě přikryje pískem celé hnízdo.

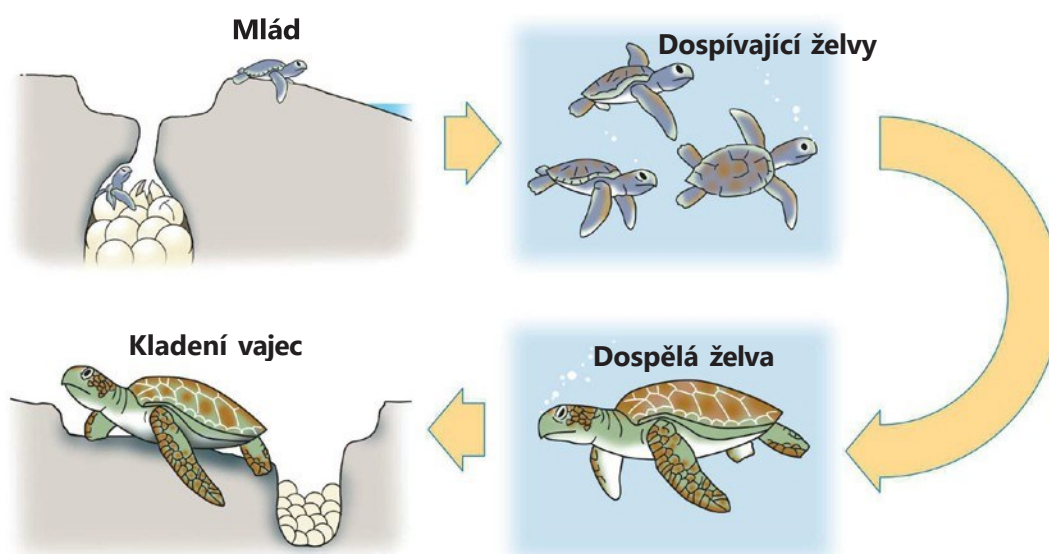
Během následujících dvou měsíců vyhloubí ještě další tři hnízda, do kterých snese vejce. Po dvou měsících se ze skořápek vyklubou nová mláďata a vydají se na svou vlastní cestu.

Karety žijí dál

Poté, co dospělá kareta snese všechna vajíčka, vydá se znovu za potravou k pobřeží Floridy. Vždy po několika letech se spolu s dalšími dospělými želvami vrací na tuto pláž, aby snesla další vejce.

Takto se přesouvají všechny karety po celý život, který může trvat až 80 let. Za tu dobu se narodí a vyrazí na širé moře tisíce mláďat karety obrovské.

Cesta do moře a zpět



OTÁZKY:

1. O čem je první část článku „Ven z písku“?

- Ⓐ O tom, jak vypadají různé karety.
- Ⓑ O tom, jak se karety učí plavat.
- Ⓒ O tom, co karety rády jedí.
- Ⓓ O tom, jak se karety líhnou z vajec.

2
1
0
8
9

2. „Jedno z želvích mlád'at sebou začíná vrtět a líhnout se z vajíčka.“ Napiš první dvě věci, které malá želvička udělá potom.

1. _____

2. _____

2
1
0
8
9

3. Když želví mládě vyleze z písku na povrch, co mu pomůže vydat se správným směrem?

Co může mlád'ata zmást?

1
0
8
9

4. Proč je cesta mláděte k vodě „závodem o přežití“?

Vysvětli svou odpověď na základě toho, co sis přečetl/a v textu.

5. Co udělá mládě jako první, když konečně překoná tříštící se vlny?

- Ⓐ Hledá ostatní mlád'ata.

- Ⓑ Plave dál do moře.
- Ⓒ Odpočívá v mořských řasách.
- Ⓓ Hledá si potravu.

6. Čím podle článku lidé způsobili, že se moře stává pro želvy nebezpečnější?

1
0
8
9

7. Barva krunýře chrání mláďe před predátory . Uved', jakým způsobem je chrání před ptáky.

2
1
0
8
9

Uved', jakým způsobem je chrání před žraloky .

8. Kdy kareta zadržuje dech až na 5 hodin?

1
0
8
9

9. Co se dozvíš z článku o stravovacích zvyklostech dospělé karety?

- Ⓐ Že hledá potravu pod kameny a skalními převisy.
- Ⓑ Že při hledání potravy uplave velkou vzdálenost.
- Ⓒ Že se chodí každý den najíst na stejné místo.
- Ⓓ Že při hledání potravy využívá pachů ve vodě.

1
0
8
9

10. Proč tělesný tuk karety obrovské zezelená?

11 . Jaké informace článek uvádí o velikosti karety a o její potravě v jednotlivých obdobích jejího života?

Doplň prázdná místa v tabulce . Tři políčka jsme vyplnili za tebe.

Období života	Velikost	Potrava
Vajíčko		Vejce má vlastní výživu
Mládě		
Dospívající želva	Talíř	
Dospělá želva		Řasy a mořská tráva

3

2

1

0

8

9

12 . Kolik let je samici karety, když se poprvé vydá klást vejce?

- Ⓐ asi 3 roky
- Ⓑ asi 10 let
- Ⓒ asi 26 let
- Ⓓ asi 80 let

13 . Čemu v životě dospělé samice karety vědci zatím úplně nerozumějí?

- Ⓐ Jak dokáže uplavat více než 900 kilometrů.
- Ⓑ Jak hloubí hnízdo pro svá vejce.
- Ⓒ Jak se brání, aby ji nesežrali predátoři.
- Ⓓ Jak najde tu správnou pláž, kam naklade vejce.

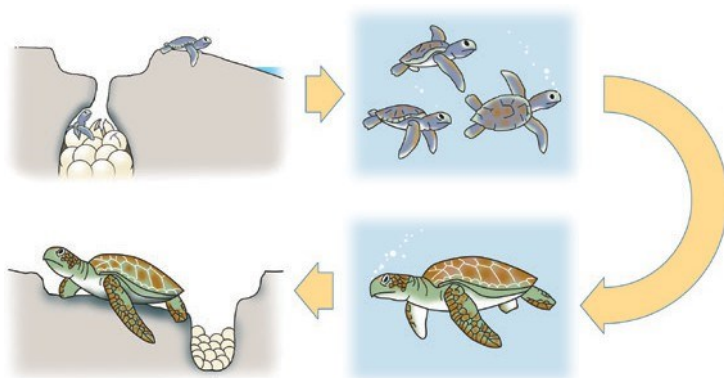
1

0

8

9

14 . Následující obrázek pochází z článku . Co ti tento obrázek pomáhá pochopit?



15. Jak dává autor článku najevo, že je kareta obrovská výjimečná?

- Ⓐ Žádá čtenáře, aby ji pomohli ochránit.
- Ⓑ Vypráví, jaké úžasné věci dokáže.
- Ⓒ Popisuje, jak je krásná.
- Ⓓ Varuje, že želv v současnosti ubývá.

16. Článek je rozdělen do několika částí s nadpisy.

O čem se z jednotlivých částí dozvíš?

- Ⓐ O různých nebezpečích, kterým karety čelí.
- Ⓑ O různých životních obdobích želv karet.
- Ⓒ O různých druzích želv karet.
- Ⓓ O různých názorech na želvy karety.

Příloha 5 – Úloha PISA 2009 Bezpečnost mobilních telefonů

Úloha: Bezpečnost mobilních telefonů

Jsou mobilní telefony nebezpečné?

Klíčová fakta

Protikladné zprávy o škodlivém vlivu mobilních telefonů na zdraví se začaly objevovat na konci 90. let

Klíčová fakta

Do vědeckého výzkumu škodlivosti mobilních telefonů již byly investovány miliony dolarů.

Klíčová fakta

Vzhledem k obrovskému počtu uživatelů mobilních telefonů mohou mít i nepříliš vážná zdravotní rizika značné dopady na zdravotnictví.

Klíčová fakta

Stewartova studie (britská studie) z roku 2000 neshledala, že by mobilní telefony způsobovaly nějaké zdravotní problémy, vydala však doporučení, aby zejména mladí lidé byli opatrní, dokud nebudou provedeny další výzkumy. Následující studie z roku 2004 tyto závěry potvrdila.

Ano	Ne
1. Rádiové vlny vysílané mobilními telefony mohou zahřívát tělesné tkáně a tím je poškozovat.	Rádiové vlny nejsou tak silné, aby tělo působením tepla poškodily.
2. Magnetické pole vytvářené mobilními telefony může ovlivňovat činnost tělesných buněk.	Toto magnetické pole je velmi slabé, takže je nepravděpodobné, že by mělo nějaký dopad na buňky v našem těle.
3. Lidé, kteří dlouze telefonují mobilním telefonem, si občas stěžují na únavu, bolesti hlavy a neschopnost soustředění.	Tyto účinky nebyly nikdy pozorovány v laboratorních podmínkách, a mohou být tedy přičítány jiným aspektům moderního způsobu života.
4. U uživatelů mobilních telefonů se 2,5krát zvyšuje riziko, že onemocní rakovinou mozku v blízkosti ucha, k němuž přikládají mobilní telefon.	Vědci připouštějí, že není jisté, že toto zvýšené riziko souvisí s používáním mobilních telefonů.
5. Mezinárodní agentura pro výzkum rakoviny zjistila souvislost mezi rakovinou u dětí a elektrickým vedením. Stejně jako mobilní telefony i elektrické vedení vydává záření.	Záření z elektrického vedení je jiné povahy a vyzařuje mnohem více energie než záření z mobilních telefonů.
6. Frekvence rádiových vln, které jsou podobné těm v mobilních telefonech, geneticky pozměnily cizopasné červy.	Červi nejsou lidé, takže není vůbec zaručeno, že budou naše mozkové buňky reagovat stejně.

Pokud používáte mobilní telefon...

Co dělat

Telefonujte krátce.

Co nedělat

Nepoužívejte mobilní telefon, když je slabý signál, protože telefon pak potřebuje více energie, aby se spojil s nejbližší základnovou stanicí, a proto vyzařuje silnější rádiové vlny.

Noste telefon v dostatečné vzdálenosti od těla, pokud je v pohotovostním režimu.

Nekupujte mobilní telefony s vysokou hodnotou „SAR“¹. Ty vydávají více záření.

Pořídte si mobilní telefon s dlouhou „dobou hovoru“. Je výkonnější a vydává slabší záření.

Nekupujte ochranné sarapaticky, které nebyly testovány nezávislou institucí.

¹ SAR (specific absorption rate – specifická míra absorpce) vyjadřuje, kolik elektromagnetického záření pronikne do tělesné tkáně při používání mobilního telefonu.

Text „Bezpečnost mobilních telefonů“ výše pochází z internetu. Přečtěte si ho a odpovězte na následující otázky.

1. Jaký je smysl klíčových fakt?

- A) Popsat, jaké nebezpečí představuje používání mobilních telefonů.
- B) Ukázat, že debata o bezpečnosti mobilních telefonů je stále aktuální.
- C) Popsat preventivní opatření, která by lidé při používání mobilních telefonů měli dodržovat.
- D) Ukázat, že není známo, že by mobilní telefony způsobovaly zdravotní problémy.

2. „Je těžké prokázat, že jedna věc určitě způsobila jinou.“ Jak toto tvrzení souvisí s výroky Ano a Ne v bodu 4, který je uveden v tabulce Jsou mobilní telefony nebezpečné?

- A) Hovoří ve prospěch výroku „Ano“, ale neprokazuje ho.
- B) Prokazuje výrok „Ano“.
- C) Hovoří ve prospěch výroku „Ne“, ale neprokazuje ho.
- D) Dokazuje, že výrok „Ne“ je nepravdivý.

3. Podívej se do tabulky na bod 3 ve sloupci Ne. Co by v této souvislosti mohlo být tím „jiným aspektem“? Svou odpověď zdůvodni.

.....

- A) Nedostatek spánku. Když člověk nespí, bude unavený.
- B) Neschopnost soustředění.
- C) Bolesti uší.
- D) Životní styl.

4. Prohlédni si tabulku nazvanou Pokud používáte mobilní telefon... Tato tabulka je založena na jedné myšlence. Na které?

- A) Používání mobilních telefonů není nebezpečné.
- B) Je prokázáno, že používání mobilních telefonů je nebezpečné.
- C) Používání mobilních telefonů může, ale nemusí být nebezpečné, ale opatrnosti není

nikdy nazbyt.

D) Používání mobilních telefonů může, ale nemusí být nebezpečné, takže bychom je neměli používat, dokud to nebudeme vědět jistě.

E) Rady Co dělat jsou určeny těm, kdo berou rizika vážně, a rady Co nedělat jsou určeny všem ostatním.

ÚLOHA: DÁREK

Kolik dní, ptala se sama sebe, jak tam tak seděla a pozorovala hnědou a chladnou vodu, která pomalu stoupala a pohlcovala útes. Sotva si už vzpomínala, kdy se spustil déšť přicházející přes bažiny z jihu a bušící do krovu jejího domu. Potom začala stoupat řeka, nejprve pomalu, až do chvíle, kdy se konečně zastavila a zase se dala na ústup. Hodinu za hodinou se řeka šplhala přes zákoutí a příkopy a rozlévala se po nížinách. V noci, zatímco spala, si řeka přivlastnila silnici a obklopila ji, takže zůstala osamocena, když její loďka zmizela a dům stál na útesu jako ztroskotaný. Nyní začala voda dosahovat dokonce až k dehtovaným pilířům podepírajícím dům. A pořád stoupala.

Kam až dohlédla, k vrcholům stromů, kde se dříve nacházel protější břeh, nebyla bažina ničím jiným než rozlehlou vodní pouští bičovanou přívaly deště. Řeka zmizela někde uprostřed té nekonečné spousty. Přízemím ve tvaru lodě měl její dům odolat povodni, kdyby přece jen kdy nějaká přišla, nyní je však již starý. Prkna v jeho základech jsou již nejspíš zčásti prohnílá. Možná, že lano, které poutá dům ke staletému dubu, povolí a nechá ji unášet proudem stejně jako její loďku, která už takto odplula.

Nikdo už nemohl přijít. Mohla křičet, ale nebylo by to k ničemu, nikdo by ji neslyšel. Všichni okolo bažiny bojovali, aby zachránili, co mohli, možná dokonce vlastní životy. Viděla celý jeden dům unášený proudem, tak tiše, že to vypadalo jako při pohřbu. Jak tak na něj hleděla, uvědomila si, že ví, komu ten dům patří. Bylo smutné vidět ho takto odplouvat, ale jeho majitelé urči- tě uprchli na nějaké výše položené místo. Později, když déšť a tma ještě zhoustly, zaslechla proti proudu řeky řev pumy.

Nyní se zdálo, že dům okolo ní se otřásá jako něco živého. Shýbla se pro lampu, která sklouzla z nočního stolku, a sevřela ji nohama, aby ji držela pevněji. Dům, praskající a rachotící úsilím, se poté vytrhl z jílovité země a volně plaval, tancuje pomalu na vodě jako nějaký špunt v rytmu říčního proudu. Chytla se okraje své postele. Dům, naklánějící se ze strany na stranu, napjal lano. Přišel náraz a nárek starých fošen a potom nastalo ticho. Proud pomalu zeslábl a nechal dům se vrátit se skřípěním nazpátek k místu, kde byl uvázán. Zadržela dech a zůstala dlouhou chvíli sedět, vnímajíc pomalé kývavé pohyby. Tma zakryla neustávající déšť. Usnula s hlavou na ruce, přidržujíc se postele.

Uprostřed noci ji probudil řev, zvuk tak trýznivý, že byla na nohou dřív, než se vlastně vzbudila. Ve tmě zakopla o postel. Přicházelo to zvenku, od řeky. Slyšela, jak se tam něco hýbe, něco velké- ho, co vydávalo silný zvuk, jako by se něco sypalo nebo někdo zametal. Mohl to být nějaký další dům. Potom to začalo narážet na její obydlí, ne zpříma, ale šikmo, podél domu. Byl to strom. Slyšela větve a listy, jak se vyprošťují, aby se dostaly zpět do proudu, a nechávají jenom déšť a šplouchání povodně vydávat zvuk tak neměnný, že jí připadal jako součást ticha. Schoulená na posteli již málem

znovu usnula, když se ozval nový řev, tentokrát tak blízko, jako by vycházel přímo z místnosti. Zírajíc do tmy, natahovala se znovu pomalu na posteli, až její ruka nahmatala chladnou hlaveň pušky. Potom, přikrčena na polštáři s puškou na kolenou, zakřičela: „Kdo je tam?“ Odpovědí jí bylo další zařvání, tentokrát však méně pronikavé a jakoby unavené, a pak se znovu rozhostilo ticho. Schoulila se znovu na postel. Ať už to bylo cokoli, slyšela, jak se to pohybuje po verandě. Prkna vrzala a ona rozeznávala zvuky povalených předmětů. Ozývalo se škrábání na stěnu, jakoby se něco chtělo prodrápat dovnitř. Teď už věděla, co to je. Byla to velká kočka, šelma, která se předtím zachránila na vyrvaném stromu plujícím okolo. Přišla s povodní jako dárek. Nevědomky si zakryla rukou tvář a hrůzou sevřené hrdlo. Puška se jí třásla na kolenou. Nikdy v životě pumu neviděla. Slyšela o nich vyprávět a občas i slychávala v dáli jejich řev, podobný výkřikům utrpení. Šelma znovu zaškrábala na stěnu, až zadrnčelo okno u dveří. Dokud měla toto okno pod kontrolou a zvíře zůstávalo uvízlé mezi stěnou a vodou, nemohlo se jí nic stát. Puma se venku zastavila, aby se opřela svými drápy do zrezivělých vnějších mříží. Čas od času zavrčela a zasténala.

Když konečně deštěm proniklo slunce jako nějaký jiný druh temnoty, seděla ještě celá ztuhlá a prochládlá na své posteli. Paže, zvyklé veslovat, ji bolely, jak bez hnutí svírala pušku. Neodvažovala se pohnout ze strachu, že by sebemenší hluk mohl vzbudit pozornost pumy. Celá zkamenělá se vsedě kývala v rytmu houpajícího se domu. Déšť neustával, jako by mělo pršet navěky. Skrz šedavé světlo konečně spatřila povodňové přívaly, značkové deštěm, a v dáli neurčité obrysy vrcholů potopených stromů. Šelma se teď nehýbala. Možná odešla. Odložila pušku, sklouzla z postele a nehlučně se přiblížila k oknu. Zvíře tam stále ještě bylo, schoulené u okraje verandy a pozorující staletý dub – záchytný bod domu, jako by odhadovalo svoje šance doskakat k němu přes několik vyčnívajících větví. Teď, když už si mohla zvíře prohlédnout, jeho hustou srst, slepenou do chomáček, jeho propadlé boky odhalující žebra, nezdálo se jí už tak hrozné. Bylo by snadné na něj vystřelit, jak tam tak sedělo a svým dlouhým ocasem zametalo zem. Couvala nazpět pro pušku, když vtom se zvíře otočilo. Bez varování, bez rozběhu či sebemenšího napnutí svalů se odrazilo směrem k oknu a roztříštilo jeho skleněnou tabulku. Upadla nazpět, potlačujíc výkřik. Uchopila pušku a vystřelila proti oknu. Puma se jí teď sice ztratila z dohledu, ale bylo jasné, že ji netrefila. Zvíře začalo venku znovu přecházet sem a tam. Z okna letmo zahlédla jeho hlavu a prohnutá záda.

Vrátila se celá rozechvělá k posteli a lehla si. Ukolébávající a pravidelný hluk řeky a deště spolu s všepronikajícím chladem z ní vysály veškeré odhodlání. Zajistila okno a pušku si nechala při- pravenou. Po delší chvíli znovu vstala, aby se šla podívat. Puma usnula s hlavou na prackách jako nějaká ochočená domácí kočka. Poprvé od doby, kdy se spustil déšť, měla chuť plakat – sama nad sebou, nad všemi a nad vším, co bylo zasaženo povodní. Svezla se na postel a pokrývku si přehodila kolem ramen. Měla odejít, dokud to ještě šlo, dokud byly cesty volné a její loďku neodplavila řeka. Jak se tak pohupovala zepředu dozadu v rytmu kolébání domu, křeč v žaludku jí připomněla, že ještě nejedla. Ani si nemohla vzpomenout odkdy. Byla vyhladovělá právě tak jako ta šelma. Vklouzla do kuchyně a rozdělala oheň z několika kousků

dřeva, které tu zbyly. Jestliže se povodeň protáhne, bude muset spálit židli a možná dokonce i stůl. Vzala poslední kus uzené šunky, který visel u stropu, a nakrájela temně rudé maso na silné plátky, které vložila na pánev. Z vůně smaženého masa dostala závrať. Od doby, kdy naposled vařila, zbylo pár ztvrdlých sušenek, klidně by si mohla uvařit i kávu. Voda jí rozhodně nescházela.

Zatímco si chystala jídlo, zapomněla téměř na šelmu, až do chvíle, kdy uslyšela její sténavý řev. Měla také hlad. „Nech mě najíst,“ křikla na ni, „pak se postarám o tebe.“ A usmála se pro sebe. Jak věšela na hřebík zbytek šunky, zvíře vydalo z hrdla hluboký řev, po kterém se jí roztřáslы ruce. Po jídle se vrátila ke své posteli a znovu se chopila pušky. Nyní už dům stoupl do takové výše, že když ho proud řeky natlačil směrem k útesu, už se o něj ani neotíral. Jídlo ji zahřálo. Mohla se pumy zbavit, dokud ještě deštěm pronikalo světlo. Pomalu se posunula k oknu. Zvíře tam pořád bylo. Vrčelo a začalo přecházet okolo verandy. Dlouhou chvíli ho beze strachu pozorovala. Pak, aniž by přemýšlela o tom, co dělá, odložila pušku, obešla postel a zamířila do kuchyně. Za sebou zanechala přešlapující, nerozhodnou pumu. Sundala zbytek šunky, přešla houpající se místností směrem k oknu a rozbitou okenní tabulkou hodila maso ven. Na druhé straně se ozvalo hladové zavrčení a leknutí zvířete jako by přešlo na ni. Ohromená tím, co právě udělala, se vrátila k posteli. Slyšela, jak puma trhá maso. Celý dům se s ní točil.

Když se znovu probudila, okamžitě jí bylo jasné, že se vše změnilo. Déšť ustal. Zkoušela, zda pocítí pohyby domu, ale ten se už nekolébal na vodě. Otevřela dveře a skrze potrhanou síť uviděla úplně jiný svět. Dům odpočíval na tomtéž útesu jako dřív. Kousek odtud tekla pořád ještě divoká řeka, ale už nepřekrývala ten malý úsek, který dělil dům od staletého dubu. A puma byla pryč. Z terasy se dostala k dubu a utekla bezpochyby směrem k bažinám. Její nezřetelné stopy se už ztrácely v měkkém bahně. A na zápraží, ohlodán až na kost, ležel zbytek šunky.

7. Otázka 1: Dárek
Zlomky a čtenářů dvou lidí, kteří četli „Dárek“:



Uveď ukázky z příběhu, které by mohly doložit postoje obou těchto čtenářů.

1. čtenář (chlapec)

.....
.....

2. čtenář (dívka)

.....
.....

OTÁZKA 2: DÁREK

Jaká je situace ženy na začátku vyprávění?

- A. Po několika dnech bez jídla je příliš slabá na to, aby z domu odešla.
- B. Brání se proti divokému zvířeti.
- C. Její dům je obklopen stoupající vodou.
- D. Rozvodněná řeka odnesla její dům.

OTÁZKA 3: DÁREK

Zde je několik dřívějších zmínek o pumě, které se ve vyprávění objevují: Uprostřed noci ji probudil řev, zvuk tak trýznivý (začátek 5. odstavce); Odpovědí jí bylo další zařvání, tentokrát však méně pronikavé a jakoby unavené... (začátek 6. odstavce); slýchávala v dále její řev, podobný zvukům utrpení (7. odstavec). S ohledem na to, co se odehrálo ve zbytku příběhu, proč se, podle tebe, autor rozhodl pumu vylíčit těmito popisy?

.....
.....

OTÁZKA 4: DÁREK

Dům, praskající a rachotící úsilím, se poté vytrhl... (4. odstavec). Co se stalo s domem v tomto momentu vyprávění?

- A) Zřít se.
- B) Začal plavbu.
- C) Narazil do dubu.
- D) Potopil se na dno řeky.

OTÁZKA 5: DÁREK

Co bylo podle příběhu důvodem, aby žena dala pumě nažrat?

.....
.....

OTÁZKA 6: DÁREK

Co chce žena říci, když říká „pak se postarám o tebe“ (4. odstavec od konce).

- A) Že si je jistá, že jí puma neublíží.
- B) Že zkouší šelmu zastrašit.
- C) Že má v úmyslu šelmu zastřelit.
- D) Že má v úmyslu nakrmit šelmu.

OTÁZKA 7: DÁREK

Myslíš si, že poslední větu příběhu „Dárek“ můžeme považovat za vhodný konec? Zdůvodni svou odpověď tak, že vysvětlíš, jakým způsobem je tato poslední věta spjata se smyslem příběhu.

.....

.....

.....

.....

Příloha 7 – Ukázka vyplněného žákovského dotazníku (Žák A)

- d) Spíše mě baví
e) Velmi mě baví
8. Co tě na čtení nejvíce baví nebo naopak nebaví?
*Mě na tom nejvíce baví když jsou
by příběhy nějakým způsobem
zapnuty*
9. Jak moc je podle tebe čtení užitečné?
*Docela hodně protože to procvi-
čuje mozek*
10. Chodíš do knihovny?
a) Ano
b) Ne
c) Chodil/a jsem, ale už nechodím
d) Nikdy jsem tam nebyl/a
11. Proč do knihovny chodíš nebo proč do ní nechodíš?
*Nechodím do knihovny,
protože mám knihy doma a
nemám dobrou paměť.*
12. Povzbuzují tě rodiče ke čtení?
a) Ano
b) Občas
c) Dříve ano, nyní již ne
d) Ne, nikdy
13. Jak často ti ve škole učitelé doporučují knihy ke čtení?
*Dost například občas
dostáváme takové malé letáky
ze kterým je popsána další kniha
na zakoupení.*

Příloha 8 – Ukázka vyplněného žákovského dotazníku (Žák C)

Žákovský dotazník ve vztahu k rozvoji čtenářství

1. Kolik máš doma knih?
a) 0-10
b) 11-25
c) 26-100
d) více než 100
E) více než 1000
2. Jak často čteš knihy ve svém volném čase?
a) Nikdy
b) Méně než jednou měsíčně
c) Několikrát za měsíc
d) Denně
3. Jaké typy textů nejčastěji čteš?
Dobrodružství, Vtipné
Komédie, Detektivky, Přírodní,
Komiks, "Deníky",
4. Kolik času týdně přibližně věnuješ čtení knih?
a) Vůbec nečtu
b) Méně než 30 minut týdně
c) 1 - 2 hodiny týdně
d) Více než dvě hodiny týdně
5. Čteš raději tištěné knihy nebo elektronické/online texty?
a) Tištěné knihy
b) Elektronické knihy/online texty
6. Máš zkušenost s audioknihami?
a) Nemám
b) Vyzkoušel/a jsem je jednou či dvakrát
c) Poslouchám je pravidelně
7. Baví tě čtení? (škála od „vůbec ne“ po „velmi mě baví“)
a) Vůbec mě nebaví
b) Spíše mě nebaví
c) Něco mezi

Příloha 9 – Ukázka vyplněné úlohy Životní cesta karety obrovské (Žák B)

6. Čím podle článku lidé způsobili, že se moře stává pro želvy nebezpečnější?

vybarvením pláště do modré a žluté je nebezpečnější

1
0
8
9

7. Barva krunýře chrání mládě před predátory.
Uveď, jakým způsobem je chrání před ptáky.

Barva krunýře je podobná vodě (podobá se vodě) je lepší a splývá se vodou

2
1
0
8
9

Uveď, jakým způsobem je chrání před žraloky.

okraje se krunýře od vody a její barva se splývá se vodou
* špodek

8. Kdy kareta zadržuje dech až na 5 hodin?

vydýchává ve vodě pod krunýřem

1
0
8
9

9. Co se dozvíš z článku o stravovacích zvyklostech dospělé karety?

- ☐ A Že hledá potravu pod kameny a skalními převisy.
☐ B Že při hledání potravy uplave velkou vzdálenost.
☒ C Že se chodí každý den najíst na stejné místo.
☒ D Že při hledání potravy využívá pachů ve vodě.

10. Proč tělesný tuk karety obrovské zezelená?

pro ochranu a lepší pohyblivost

1
0
8
9

Příloha 10 – Ukázka vyplněné úlohy Prázdný květináč (Žák D)

9. Proč se ostatní děti Jinovi smály? Vysvětli svou odpověď na základě toho, co sis přečetl/a v textu.



PROTOŽE MU NIC NEVIBOSTLO

2
1
0
8
9

10. Proč podle tebe řekli Jinovi jeho rodiče, aby svůj prázdný květináč odnesl do paláce?



PROTOŽE ASI LEPŠÍ NEŽ NIC

1
0
8
9

11. Který výraz nejlépe vystihuje, jak se Jin cítil, když si šel do paláce vyslechnout rozhodnutí?



A zahanbený



B zaražený



C plný naděje



D vzrušený

Příloha 11 – Ukázka vyplněné úlohy Dárek (Žák E)

OTÁZKA 1: DÁREK

Zde je uvedena část rozhovoru dvou lidí, kteří četli „Dárek“:



Uveď ukázky z příběhu, které by mohly doložit postoje obou těchto čtenářů.

1. čtenář (chlapec)

1. čtenář (chlapec) Věta si puška Pokus o zastřelení pumy

2. čtenář (dívka)

2. čtenář (dívka) nakrmila sebe i puma cneni' sobecká')

OTÁZKA 2: DÁREK

Jaká je situace ženy na začátku vyprávění?

- A) Po několika dnech bez jídla je příliš slabá na to, aby z domu odešla.
B) Brání se proti divokému zvířeti.
C) Její dům je obklopen stoupající vodou.
D) Rozvodněná řeka odnesla její dům.

OTÁZKA 3: DÁREK

Zde je několik dřívějších zmínek o pumě, které se ve vyprávění objevují: *Uprostřed noci ji probudil řev, zvuk tak trýznivý* (začátek 5. odstavce); *Odpověď jí bylo další zařvání, tentokrát však méně pronikavé a jakoby unavené...* (začátek 6. odstavce); *slychávala v dáli její řev, podobný zvukům utrpení* (7. odstavec). S ohledem na to, co se odehrálo ve zbytku příběhu, proč se, podle tebe, autor rozhodl pumu vylíčit těmito popisy?

aby nás informoval že puma nechce nikomu ublížit
že se si užila ta puma