

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Veronika Luksová

Čtenářská gramotnost žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci, 17. dubna 2013

.....
Veronika Luksová

Poděkování:

Děkuji Doc. PhDr. Vlastě Řeřichové, CSc. za odborné vedení diplomové práce. Děkuji také ředitelce ZŠ praktické Slavonice Mgr. Ludmile Přívratské za možnost provést na této škole pilotní šetření a nahlédnout do materiálů žáků. Poděkování patří i dalším pedagogům základních škol praktických, kteří mi umožnili provést pedagogický výzkum.

Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část	
1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	8
1.1 Vymezení pojmu	8
1.2 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8
1.2.1 Specifika žáků s lehkým mentálním postižením.....	9
2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.1 Legislativní rámec	13
2.2 Formy speciálního vzdělávání	14
2.3 Základní škola praktická.....	15
2.4 RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP)	16
2.4.1 Cíle vzdělávání podle RVP ZV - LMP	17
2.4.2 Vzdělávací oblasti.....	18
3 Gramotnost.....	21
3.1 Vymezení pojmu	21
3.2 Typy gramotnosti ve vzdělávání	22
3.2.1 Matematická gramotnost	22
3.2.2 Přírodovědná gramotnost.....	23
3.2.3 Finanční gramotnost.....	23
3.2.4 ICT gramotnost	24
3.2.5 Čtenářská gramotnost.....	24
4 Čtenářská gramotnost.....	25
4.1 Definice pojmu.....	25
4.2 Aspekty čtenářské gramotnosti.....	26
4.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti.....	28

4.3.1	Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti	28
4.3.2	Podmínky pro rozvíjení čtenářství	30
4.3.3	Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti	31
4.3.4	Metody rozvíjení čtenářských dovedností.....	32
4.4	Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	35
4.4.1	Výzkum PIRLS	35
4.4.2	Výzkum PISA	36
II. Praktická část		
5	Pedagogický výzkum	37
5.1	Cíle výzkumu a výzkumný problém	37
5.2	Použité výzkumné metody.....	38
5.2.1	Test.....	38
6	Pilotní šetření.....	41
6.1	Osobní charakteristiky žáků	41
6.2	Výsledky pilotního šetření.....	46
7	Hlavní výzkum.....	53
7.1	Charakteristiky základních škol praktických.....	53
7.2	Výsledky výzkumu.....	55
8	Diskuze.....	61
Závěr		64
Seznam použité literatury a dalších zdrojů		65
Přílohy.....		70
Anotace práce		

Úvod

Mezinárodní výzkumy ukazují, že čtenářská gramotnost není nejsilnější stránkou českých žáků. Toto zjištění je překvapivé zejména proto, že výuce čtení je na školách věnována značná pozornost. Výzkumy čtenářské gramotnosti jsou určeny žákům hlavního vzdělávacího proudu, tato diplomová práce se však zaměřuje na zkoumání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čtení s porozuměním lze považovat za klíčovou dovednost, proto se diplomová práce o tuto problematiku zajímá. Jelikož jsem absolvovala pedagogickou praxi na základní škole praktické, měla jsem možnost sledovat, jak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí čtenému.

Cílem výzkumu diplomové práce bylo zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti žáků 8. a 9. ročníků základních škol praktických, které v dohledné době čeká ukončení povinné školní docházky a přechod na další stupeň vzdělávání, případně hledání profesního uplatnění.

Diplomová práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části je shrnutí poznatků o specifikách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, o speciálním vzdělávání a o jednotlivých typech gramotnosti ve vzdělávání s akcentem na čtenářskou gramotnost. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly.

První kapitola zahrnuje vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se na specifika žáků s lehkým mentálním postižením a také stručně popisuje specifika žáků romské národnostní menšiny, kteří se na základních školách praktických často objevují.

Druhá kapitola je věnována speciálnímu vzdělávání. Popisuje ho z legislativního hlediska a zaměřuje se na jeho formy. Kapitola také obsahuje charakteristiku základní školy praktické a rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením).

Obsahem třetí kapitoly je vymezení pojmu gramotnost a zaměření na některé gramotnosti ve vzdělávání, konkrétně na gramotnost matematickou, přírodovědnou, finanční a ICT.

Čtvrtá kapitola se podrobněji zabývá čtenářskou gramotností a jejím rozvojem. Obsahuje popis aspektů čtenářské gramotnosti. Z hlediska rozvoje se zaměřuje na faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti, jeho etapy, podmínky a metody pomáhající rozvoji čtenářské gramotnosti.

Praktická část se dělí na další čtyři kapitoly.

Pátá kapitola charakterizuje pedagogický výzkum. Jsou v ní stanoveny cíle výzkumu, výzkumný problém a definovány výzkumné otázky. Dále obsahuje popis použité výzkumné metody, v tomto případě nestandardizovaného testu.

Obsahem šesté kapitoly je pilotní šetření, které proběhlo na základních školách praktických. Jsou zde uvedené stručné osobní charakteristiky všech čtrnácti žáků, kteří se šetření zúčastnili. Jejich výsledky testů jsou zaznamenány v tabulkách a grafech.

Sedmá kapitola je zaměřena na hlavní výzkum, který probíhal na základních školách praktických na různých místech České republiky, zúčastnilo se ho sto deset respondentů. Kapitola obsahuje také stručné charakteristiky zúčastněných škol a grafické zpracování výsledků výzkumu.

Poslední kapitolou diplomové práce je diskuze. Ta obsahuje shrnutí informací o výsledcích výzkumu.

Pro zpracování diplomové práce jsem využila analýzy odborné literatury, dokumentů a internetových zdrojů.

I. Teoretická část

1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Cílovou skupinou mého výzkumu jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V anglicky mluvících zemích se prosadil termín „Special Educational Needs“, v německy mluvících zemích „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Pipeková, 1998). Tato kapitola je věnována vymezení pojmu a specifik těchto žáků.

1.1 Vymezení pojmu

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“ (§ 16 odst. zákona č. 561/2005 Sb.).

Tyto tři kategorie definuje školský zákon takto:

Zdravotní postižení: mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotní znevýhodnění: zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování vyžadující zohlednění při vzdělávání.

Sociální znevýhodnění: rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy.

Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťují školská poradenská zařízení, tedy pedagogicko – psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (§ 16 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb.).

1.2 Specifika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Výzkum čtenářské gramotnosti byl prováděn na základních školách praktických. Na tomto typu školského zařízení se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením, práce je tedy zaměřena zejména na specifika žáků s lehkou mentální retardací.

Osobnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se utváří pod vlivem stejných faktorů jako osobnost intaktních žáků, jejich působení je však specificky pozměněno (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) hovoří o primárním a sekundárním vlivu postižení na osobnost jedince. Primární vliv omezuje předpoklad normálního rozvoje některých funkcí a přímo tak udává jisté osobnostní nápadnosti dítěte. Sekundární vliv je dán změnou životní situace, postoji a chování jiných lidí.

1.2.1 Specifika žáků s lehkým mentálním postižením

Mnoho odborníků se zabývá vztahem mezi termíny mentální postižení a mentální retardace. Někteří je považují za synonyma (Černá, 2009), jiní je vnímají jako rozdílné z hlediska jejich rozsahu (Vašek, 1994; Valenta, Müller, 2009).

Mentální postižení se používá jako zastřešující termín pro snížení inteligence na rozličném etiologickém podkladě. Mentální retardaci je obtížné definovat. Její vymezení je ovlivněno celou řadou faktorů. (Kozáková, 2005).

Černá (2009) rozděluje definice na základě domácí i zahraniční literatury do skupin podle základního kritéria na:

- definice zdůrazňující aktuální pásmo inteligence,
- definice zaměřené na biologické faktory,
- definice s důrazem na sociální faktory,
- definice zdůrazňující více hledisek.

Černá (2009, s. 79) cituje např. definici vydanou Světovou zdravotnickou organizací a publikovanou v Terminologickém speciálně pedagogickém slovníku UNESCO poprvé v roce 1977. „*Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném zaostávajícím vývoji, v ohraničených možnostech vzdělávání a nedostatečné sociální přizpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích.*“

Intelligenční kvocient se pohybuje mezi 50 – 69, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 – 12 let. V tělesné stavbě se nemusí lišit od populace s běžným intelektem. Opoždění dítěte nebývá velké, více se projevuje až na vyšších vývojových úrovních. Retardace bývá často diagnostikována až v předškolním věku nebo po nástupu do školy, kde dítě selhává. Žáci s lehkou mentální retardací většinou navštěvují základní školy praktické, ve výuce mívají problémy se čtením a psaním, při teoretické práci. Mají sníženou schopnost abstrakce a logického usuzování. Většinou se vyučí v prakticky zaměřených učebních oborech. Může se objevit opožděný vývoj řeči, sociálních návyků. Retardace je zjevná při řešení složitějších úkolů či situací. Jedinci se o sebe většinou dokážou sami postarat (Kozáková, 2005).

Tyto klinické znaky lehké mentální retardace nabízí MKN-10: opožděný řečový vývoj, hlavní problémy až po nástupu do školy, většina klientů plně nezávislá v sebeobsluze, schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání, bezproblémový pohyb v sociálně nenáročném prostředí, velký význam výchovného prostředí, apod. (Valenta, Müller, 2009).

Černá (2009) popisuje zvláštnosti dětí s mentální retardací v oblasti kognitivní, především v oblasti myšlení a paměti. Myšlení bývá konkrétní. Charakteristickými rysy těchto žáků jsou také nízká schopnost zevšeobecňování a nedostatečná abstrakce. Paměť je převážně mechanická. Nejvíce se může žák s mentální retardací opřít o obrazovou - názornou paměť. Důležitá je i podpora paměti sluchové, hmatové, čichové a chuťové.

„Specifickým rysem žáků s mentálním postižením je jejich snížená motivace v oblasti učení se věcem novým a pro ně nepříliš atraktivním. Z tohoto hlediska je důležitá motivační diagnostika“ (Černá, 2009, s. 152).

Dalším autorem, který popsal některá specifika lehké mentální retardace je Petr Franiok (2007). Další text tedy uvádí jeho pohled.

V intelligenčních testech dosahují jedinci s mentálním postižením výsledků na intelligenční škále v pásmu 50 - 69. Omezení rozumového vývoje i dalších psychických funkcí můžeme pozorovat v předškolním věku a ještě výrazněji po nástupu dítěte do školy. Dítě je na první pohled zdravé, čilé, umí různé říkanky a písničky. Nedostatky žáka se projevují zvláště v rozumové oblasti při obtížnějších myšlenkových

operacích, např. při generalizaci a abstrakci. V celkovém projevu bývá žák málo chápavý, hůře se zapojuje do her. Žák s lehkým stupněm mentální retardace se naučí číst s určitými omezeními, pokud jde o porozumění přečtenému, psát, počítat.

Je schopen i velmi jednoduchého abstraktního myšlení. Pokud jde o konkrétní, názorné a mechanické schopnosti, ty jsou rozvinuty (za předpokladu vhodného sociálního prostředí, motivace, přiměřených požadavků a podnětů) zpravidla dobře.

Výzkum na základních školách praktických ukázal velký počet žáků romské národnostní menšiny. Následuje stručná charakteristika této skupiny obyvatel.

Romové jsou menšina, která si svou specifičností, ale i postavení a početností zaslouží pozornost. U nás byli Romové jako menšina uznáni po roce 1989. Od té doby mohou rozvíjet svůj jazyk, kulturu a umění. V České republice jich žije přibližně 250 000 - 300 000. V současnosti se jeví jako velice důležitý úkol problematika a hlavně vzdělávání Romů (Bartoňová, 2005).

Problematika romské populace je velice složitá a vládne v ní celá řada předsudků. Česká škola není v podstatě připravena na romské děti takové, jaké jsou. Romské děti přicházejí do české školy nepřipravené z důvodů odlišností v rodinné výchově. Pokud chceme s takovými dětmi efektivně pracovat, měli bychom tyto odlišnosti znát. Patří mezi ně především jiná jazyková výchova, odlišná výchova k samostatnosti a k přejímání odpovědnosti, jiné vnímání reality a času (Šišková, 1998).

Obecně se tvrdí, že velká část Romů nemá dobrý vztah ke škole a svým dětem neumí s přípravou na školní vyučování pomoci. Jsou přesvědčeni, že se ve škole stejně nic užitečného nenaučí. Chtěli by své děti vychovávat podle svých představ (Říčan, 2000).

Specifika romského žáka:

- Vnitřní regulace jejich školní práce je závislá na citovém ladění, převládá potřeba větší aktuální příjemnosti. Žáci mohou školu přijímat pasivně jako většinu norem majority.
- Charakteristická je snadnější vzrušivost, impulzivita, výbušnost a často i větší intenzita.

- Své projevy často těžce ovládají a kontrolují, z čehož mohou plynout obtíže v chování, které také vyplývají z nedostatků v sociálním učení.
- V romské domácí výchově se neodděluje svět dětí a dospělých (Sekyt, 2004).
- Romština se vyznačuje mnohoznačností, citoslovci, doslovný překlad musí být s komentářem (Říčan, 2000).

Příčiny selhávání romských žáků ve škole mohou vyplývat ze života v situaci sociálního vyloučení – omezený jazykový kód, špatné materiální podmínky, špatná fyzická kondice (životní rytmus, výživa, spánek), odlišná hodnotová orientace.

2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Vzdělávání chápeme jako proces, jehož výsledkem je vzdělání, vzdělatelnost jako schopnost být vzděláván. Vzdělávání je ve své podstatě učení. Proces učení je tedy možno chápat také jako proces vzdělávání. Učením získává jedinec zkušenosti, které ovlivňují kvalitu jeho života. Proto je učení přístupno každému dítěti, ovšem v rozmanitých podobách, formách, intenzitě i obsahu, jimž se přizpůsobuje vzdělávání“ (Černá, 2009, s. 165).

Cílová skupina žáků výzkumu má svá specifika, která jsou individuální a neměnná. Je proto velmi důležité, aby se jim proces vzdělávání přizpůsoboval. V této souvislosti mluvíme o speciálních vzdělávacích potřebách, které musejí být v procesu vzdělávání respektovány a naplňovány.

2.1 Legislativní rámec

Právo na vzdělávání je zakotveno v Listině základních práv i svobod i v dalších zákonech (např. Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině).

Z hlediska legislativy se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vztahují následující zákony a vyhlášky.

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek umožňujících toto vzdělávání a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění (§ 16 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb.).

Podle § 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb. se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Vyrovnávací opatření znamenají využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů odpovídajících vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání (§ 16 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb.).

2.2 Formy speciálního vzdělávání

Následující kapitola je zaměřena na formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- formou individuální integrace,
- formou skupinové integrace,
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- kombinací předchozích forem.

Individuální integrace znamená vzdělávání žáka v běžné škole, nebo ve zvláštních případech ve speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Žák bez zdravotního postižení se výjimečně může vzdělávat ve škole, třídě či studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením, pokud jde o žáka

se zdravotním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb celkově selhává a pokud to vyžaduje jeho zájem. Nebo pokud jde o žáka se sociálním znevýhodněním, který při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb dlouhodobě selhává a pokud to vyžaduje jeho zájem (§ 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je realizováno v základní škole nebo základní škole samostatně zřízené pro žáky s postižením a je spojeno s povinností školní docházky po dobu devíti školních let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (§ 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.).

Podle § 9 vyhlášky č. 73/2005 Sb. probíhá zařazování žáků se zdravotním postižením do školy, třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením:

- na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je návrh konkrétních podpůrných opatření;
- po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem;
- s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

O zařazení žáka rozhoduje ředitel školy se svolením zákonného zástupce.

2.3 Základní škola praktická

Výzkum čtenářské gramotnosti probíhal na tomto typu školského zařízení, proto je další kapitola zaměřena právě na něj.

„Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy praktické provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu rodinného zástupce. Žáci základní školy praktické se vzdělávají pod vedením kvalifikovaných učitelů, speciálních pedagogů“ (Švarcová, 2006, s. 75).

Na základní škole praktické (původně zvláštní škole) se vzdělávají žáci, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat na běžné základní škole. Jde o žáky s lehkým mentálním postižením. Hlavním cílem základní školy praktické je umožnit žákům

s lehkým mentálním postižením pomocí výchovně vzdělávacích prostředků a metod dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a rozvoje osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností. Veškeré cíle výchovné a vzdělávací práce vedou k přípravě žáků na jejich zapojení, případně úplnou integraci do běžného života.

Významná je také skutečnost, že základní škola praktická musí u některých žáků odstraňovat závažné problémy způsobené negativními vlivy patologického prostředí na jejich dosavadní vývoj (Franiok, 2007). „*V základních školách praktických stoupá počet žáků s poruchami chování. Tito žáci jsou spíše obtížně vychovatelní než mentálně postižení. Doporučuje se, aby byli vzděláváni v běžných základních školách a aby se jejich kázeňské problémy řešily spíše etopedickými než psychopedickými přístupy*“ (Švarcová, 2006, s. 74).

Vzdělávání na základní škole praktické probíhá v devíti ročnících, které se člení na 1. stupeň (1. - 5. ročník.) a 2. stupeň (6. - 9. ročník) (Pipeková, 2010).

Žáci základních škol praktických se od školního roku 2007/2008 vzdělávají podle školních vzdělávacích programů na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP, 2006). Tento dokument bude podrobněji popsán v další kapitole.

K hodnocení žáků základní školy praktické se používají tradiční klasifikační stupně, může být také prováděno formou slovního hodnocení nebo kombinací obou způsobů (Zákon č. 561/2004 Sb.). „*Stupeň základní vzdělávání získá žák úspěšným ukončením základního vzdělávání dle příslušného vzdělávacího programu v základní škole nebo v základní škole praktické*“ (Pipeková, 2010, s. 298 – 299).

2.4 RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP)

Je součástí RVP ZV a představuje jeho úpravu pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. Vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP. Upřesňuje úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci

s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah, tedy očekávané výstupy a učivo, které by si měli žáci osvojit během vzdělávání. Jako součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata. Napomáhá k přípravě na společenské a profesní uplatnění. Umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem (RVP ZV LMP, 2006).

„Rámcový vzdělávací program musí odpovídat nejnovějším poznatkům pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného“ (§ 4 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.).

2.4.1 Cíle vzdělávání podle RVP ZV - LMP

Ve vzdělávání žáků s LMP je možné naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem, které odpovídají vývojovým a osobnostním zvláštěnostem žáků. Proto je nutné mít na zřeteli možná úskalí u jednotlivých cílů a dbát na doporučení, která mohou napomoci dosažení těchto cílů. Následující text obsahuje některé z cílů základního vzdělávání podle RVP ZV – LMP (2006).

- Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.

Je třeba naučit žáky ustálenému postupu při osvojování učiva, dbát na jeho dodržování, upevňovat získané poznatky i dovednosti opakováním a motivovat žáky oceňováním jejich sebemenších úspěchů.

- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

U žáků převažuje názorné a konkrétní myšlení, logické uvažování je těsně spjaté s realitou. Je důležité u žáků soustavně a systematicky rozvíjet úroveň rozumových schopností ve složce vědomostní a vytvářet příležitosti k získávání nových poznatků a zkušeností.

- Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci.

K získávání komunikačních dovedností je nutné důsledně využívat všechny možnosti dané vzdělávacím obsahem, metodami a formami výuky, které podporují rozvoj sociálních vztahů ve třídě i osobní zkušenosti žáků.

- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.

Je třeba umožnit dostatek prostoru k týmové práci žáků, umožnit jim zažít radost ze společných výsledků a posílit tak možnosti budoucího pracovního uplatnění.

- Připravit žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné, zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.

Je důležité přizpůsobit požadavky možnostem žáků a pokračovat navázáním na již upevněné jednodušší normy chování. Je třeba podporovat rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti, vhodným způsobem formovat hodnotovou orientaci žáků.

Cílem vzdělávání žáků s LMP je také jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a pomůže jim adekvátně jednat v různých situacích. Vzhledem ke specifickým potřebám žáků s LMP se klade důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní (RVP ZV LMP, 2006).

2.4.2 Vzdělávací oblasti

„Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s LMP je, ve shodě s RVP ZV, rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*

- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*“ (RVP ZV LMP, 2006, s. 14)

Pro účely práce je dále uveden vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Další text je zaměřen na očekávané výstupy a na učivo na 2. stupni složky vzdělávacího oboru s názvem Komunikační a slohová výchova a Literární výchova.

Komunikační a slohová výchova

Na 2. stupni by podle RVP ZV – LMP (2006) žák měl:

- komunikovat v běžných situacích, znát rozdíl mezi spisovným a nespisovným jazykem;
- ovládat koncepci a úpravu běžných písemností;
- napsat vlastní životopis, žádost podle předlohy;
- číst plynule s porozuměním;
- orientovat se v Pravidlech českého pravopisu;
- zvládnout reprodukovat text;
- popsat, děje, jevy, pracovní postupy;
- vyprávět podle připravené osnovy a písemně zpracovat dané téma.

Z učiva je pro tuto práci důležité čtení – prohlubování čtenářských dovedností, tiché čtení s porozuměním, beletrie, odborné texty, noviny, časopisy.

Literární výchova

Žák by měl:

- rozeznat základní literární druhy a žánry;

- dokázat vyhledat potřebné informace v oblasti literatury;
- vyznat se v literárním textu, hledat a pokusit se najít hlavní myšlenku;
- ústně formulovat dojmy z četby;
- získat kladný vztah k literatuře.

Učivo této složky zahrnuje mimo jiné práci s textem, do které patří charakteristika děje a jednajících postav příběhu, výklad přiměřeného textu, vyjádření hlavní myšlenky (RVP ZV LMP, 2006).

Minimální časová dotace vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je na 2. stupni 19 hodin.

3 Gramotnost

3.1 Vymezení pojmu

Dříve byl za gramotného považován ten, kdo dovedl číst a psát. S rozvojem a šířením vzdělanosti se tato dovednost stala ve vyspělých zemích samozřejmostí a termín „gramotnost“ získal společně s různými přídavnými jmény i řadu nových významů. V současnosti známe například gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, finanční a další (VÚP¹, 2010).

V českých slovnících se setkáváme s definicemi gramotnosti, které ji označují za dovednost číst a psát, případně počítat. „*Gramotnost je dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročních školní docházky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 70). Sociologický slovník (Maříková, Petrušek, Vodáková, 1996) dodává, že se jedná o schopnosti v mateřském jazyce. Švec (2002, s. 225) charakterizuje gramotnost jako „*schopnosť čítať a písať s porozumením jednoduchý text o každodennom živote; obsahuje zvyčajne aj schopnosť vykonávať jednoduché aritmetické kalkulácie.*“

Předchozí definice mají společné chápání gramotnosti jako ovládnutí trivia. Tento pohled je překonaný již od 70. let 20. století. Obsah gramotnosti se rozšiřuje o další komponenty z důvodu nárůstu velkého množství vědomostí, dovedností a schopností, které společnost po svých členech v současnosti vyžaduje (Najvarová, 2007).

Nové poznatky o gramotnosti jsou výstižně shrnuty v publikaci Doležalové (2005, s. 14), která uvádí, že „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.*“

Následující kapitola popisuje typy gramotnosti, které se vyskytují ve vzdělávání.

¹ Výzkumný ústav pedagogický

3.2 Typy gramotnosti ve vzdělávání

Další text obsahuje stručnou charakteristiku gramotnosti matematické, přírodovědné, finanční a ICT.

3.2.1 Matematická gramotnost

„Matematická gramotnost je definována jako schopnost rozpoznat a pochopit matematické problémy, zabývat se jimi a využívat matematiku v soukromém životě, v zaměstnání a ve společnosti přátel a příbuzných jako konstruktivní, zainteresovaný a přemýšlivý občan“ (Straková a kol., 2002, s. 11).

Úroveň matematické gramotnosti se projeví, když jsou matematické znalosti a dovednosti využívány k vymezení, formulování a řešení problémů z různých oblastí. Jedná se o používání matematiky v mnoha situacích, od každodenních a jednoduchých až po neobvyklé a složité (VÚP, 2010).

VÚP (2010) dále hovoří o třech složkách matematické gramotnosti:

- situace a kontexty - jsou do nich zasazeny problémy, které mají žáci řešit;
- kompetence – matematické uvažování, matematická argumentace, matematická komunikace, modelování, vymezení problémů a jejich řešení, užívání matematického jazyka, užívání pomůcek a nástrojů;
- matematický obsah – je tvořen strukturami a pojmy nutnými k formulaci matematické podstaty problémů.

S pojmem matematická gramotnost se můžeme přímo setkat v RVP ZV, v charakteristice vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace. Podnět k rozvoji matematické gramotnosti by měl být zachycen ve všech částech RVP ZV, ve kterých je to opodstatněné. Z průřezových témat nabízí možnost k rozvoji matematické gramotnosti Environmentální výchova a Mediální výchova, kdy jde o orientaci v datech uváděných v různých grafech, tabulkách a o schopnost žáků rozumět těmto sdělením (VÚP, 2011).

3.2.2 Přírodovědná gramotnost

Výzkum PISA² definuje přírodovědnou gramotnost jako „*schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hrají přírodní vědy ve světě, racionálně usuzovat, zdůvodňovat a proniknout do přírodních věd tak, aby splňovaly jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana*“ (NÚV³, 2011, s. 7).

Toto vymezení odráží následující čtyři klíčové kategorie poznávání přírodních věd:

- pojmový systém – popis a vysvětlování přírodních faktů;
- metody a postupy – hledání a řešení přírodovědných problémů, získávání a testování přírodovědných poznatků;
- metodologie a etika – např. studium vlastností přírodovědných pojmů a tvrzení;
- interakce s ostatními segmenty lidského poznání či společnosti – např. výzkum vzájemných vztahů mezi přírodními vědami, matematikou a technologiemi.

V této oblasti zjišťuje PISA schopnost žáků používat přírodovědné poznatky, hlavně schopnost získávat a interpretovat vědecké důkazy (Straková a kol, 2002).

Přírodovědná gramotnost je v rámci RVP ZV rozvíjena ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce a Člověk a zdraví. Při rozvíjení přírodovědné gramotnosti jsou velmi důležitá průřezová témata Environmentální výchova a Mediální výchova (VÚP, 2011).

3.2.3 Finanční gramotnost

Následující definice finanční gramotnosti je převzata z Národní strategie finančního vzdělávání. „*Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen*

² Programme for International Student Assessment

³ Národní ústav pro vzdělávání

a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace ([online]⁴).

U žáků poskytuje potenciál k rozvoji finanční gramotnosti RVP ZV. Problematika financí je součástí vzdělávacích oborů Člověk a jeho svět, Výchova k občanství a Člověk a svět práce. Přímou s pojmem finanční gramotnost se v tomto dokumentu nesetkáme (VÚP, 2011).

3.2.4 ICT gramotnost

„ICT gramotnost je soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen rozhodnout, jak a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě“ (VÚP, 2010, s. 57).

VÚP (2010) uvádí složky ICT gramotnosti:

- praktické dovednosti a vědomosti, které jedinci umožní účinně používat jednotlivé ICT;
- schopnost s využitím ICT shromáždit a využít informace;
- schopnost využít ICT k různým účelům;
- vědomosti a dovednosti vedoucí k bezpečnému využití ICT.

Rozbor RVP ZV ukázal, že jeho současná podoba nebrání rozvoji ICT gramotnosti, ale její rozvoj nepodporuje dostatečně. Význam ICT kompetencí jako základních dovedností pro život stále vzrůstá (VÚP, 2011).

Rozvoji ICT gramotnosti u žáků se v RVP ZV věnuje vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie.

3.2.5 Čtenářská gramotnost

Problematika čtenářské gramotnosti je rozsáhleji popsána v následující kapitole.

⁴ Dostupné z WWW: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/financni-vzdelavani/narodni_strategie_financniho_vzdelavani_mf2010.pdf>

4 Čtenářská gramotnost

Problematika čtenářské gramotnosti začíná být v České republice významná zejména v posledních letech. Tato potřeba je částečně odpovědí na výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS⁵, které ukazují, že čtenářská gramotnost v České republice upadá.

4.1 Definice pojmu

Pojetí čtenářské gramotnosti se neustále vyvíjí a zpřesňuje. Existuje několik možností, jak lze čtenářskou gramotnost definovat.

Mezinárodní výzkum PISA, který je zaštitěn Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)⁶, definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí, a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ Jiný mezinárodní výzkum (PIRLS) organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA)⁷ uvádí podobnou definici: „*čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a /nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat*“ (Najvarová, 2008).

Tyto definice zohledňují především testovatelné složky čtenářství, čtenářská gramotnost však zahrnuje také složky, které nelze testovat. Proto byla vymezena komplexněji. „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (VÚP, 2011, s. 8).

VÚP (2011) také uvádí roviny čtenářské gramotnosti, které se navzájem prolínají:

- Vztah ke čtení – předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je radost z četby a vnitřní potřeba číst.

⁵ Progress in International Reading Literacy Study

⁶ Organisation for Economic Cooperation

⁷ International Association for Evaluation of Educational Achievement

- Doslovné porozumění – čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- Vysuzování a hodnocení – čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat závěry z přečteného a posuzovat texty z různých hledisek.
- Metakognice – součástí čtenářské gramotnosti je dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- Sdílení – čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři.
- Aplikace – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

4.2 Aspekty čtenářské gramotnosti

Přímé zkoumání čtenářské gramotnosti jako komplexního jevu je možné po jejím rozčlenění na dílčí oblasti – aspekty. Jednotlivé aspekty čtenářské gramotnosti byly definovány pro výzkum PIRLS a PISA.

Výzkum PIRLS svoji metodiku testování rozdělil na 3 aspekty, které se při čtení uplatňují:

- účely čtení,
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

„Účely čtení představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. Konkrétnímu účelu odpovídá i určitý druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit“ (Potužníková, 2011, s. 12, 13).

Ve výzkumu jsou sledovány dva účely čtení – čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost) a čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání).

Za termín postupy porozumění PIRLS označuje činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. PIRLS se soustředí na čtyři postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu.

Účely čtení a postupy porozumění tvoří ve výzkumu PIRLS základ písemného testu čtení s porozuměním.

Čtenářské chování a postoje vedou děti ke čtení, přispívají k celoživotnímu čtenářství a napomáhají plnohodnotnému uplatnění jedinců v rámci vzdělané společnosti. Ve výzkumu PIRLS jsou zjišťovány prostřednictvím dotazníků.

Výzkum PISA se při zkoumání gramotnosti zaměřuje na tři základní aspekty:

- dovednosti,
- obsah,
- situace.

„Každá úloha je zasazena do nějaké konkrétní situace. Jednotlivé situace představují různé oblasti reálného života. Pro správné vyřešení úlohy musí žáci uplatnit určité dovednosti. Tyto dovednosti aplikují na určitém typu textu (obsahu)“
(Kramplová, 2011, s. 9).

4.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti

„Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář“ (Košťálová, 2010, s. 8).

Pro úspěšné vzdělávání je důležité, aby důvěra v možnost každého žáka učit se a být úspěšný byla ustálena v celém vzdělávacím systému. Pokud žák vytyčeného cíle i přes všechno úsilí nedosáhne, nesmí to být proto, že jsme jej vyčlenili a předem zpochybnili jeho možnosti. Základní podmínkou úspěchu je tedy důvěra v možnosti každého žáka učit se (Košťálová, 2010).

Pro Českou republiku i mnoho dalších zemí je výzvou zvýšit čtenářskou gramotnost své populace, počínaje rozvojem ve školách. Ukazuje se totiž, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mají v dospělosti výrazné problémy s uplatněním na trhu práce i s obecným zapojením do společnosti. Prvním důležitým krokem, který ve svých cílech vytyčil rozvoj čtenářské gramotnosti, se staly rámcové vzdělávací programy. Tento krok zároveň poskytl školám volnost v dosažení těchto cílů. Je také třeba, aby školy s podporou ministerstva školství zlepšily orientaci pedagogů v moderních vyučovacích metodách a přístupech, které byly vyvinuty právě s cílem zvýšit úroveň dovedností práce s textem (VÚP, 2008).

4.3.1 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

„V průběhu času působí na jedince řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň jeho čtenářské gramotnosti. Tyto faktory bychom mohli rozdělit do dvou skupin: na faktory vnitřní a vnější“ (Najvarová, 2008, s. 46).

Rozdělení můžeme vyjádřit pomocí schématu.



Schéma: Vybrané faktory čtenářské gramotnosti (Najvarová, 2008, s. 46)

Další část práce je zaměřena pouze na některé faktory čtenářské gramotnosti.

Rodina

Rodina je jedním z nejzásadnějších a nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Je základním kamenem kladného vztahu ke čtení a literatuře. Z pohledu čtenářství jsou důležité všechny funkce rodiny – reprodukční, ekonomická, kulturně – výchovná, psychologická, emocionální a ochranná. Vzorec chování v rodině přebírá dítě od rodičů i od sourozenců (Bartošová, 2009).

Bartošová (2009) ve svém článku dále uvádí, že rodina zprostředkovává první zážitky s psanou řečí pomocí předčítání, vyprávění příběhů, prohlížení knih, společného čtení a vůbec v rozvíjení kladného citu ke kultuře psaného slova, ke knize. Rodina působí na dítě jako nejbližší „čtenářský vzor“. Je tedy velmi důležité, aby se dítě setkávalo doma s čtenářsky podnětným prostředím, kde je k četbě vytvořen pozitivní vztah.

Školní prostředí

Úkolem školy je poskytnout žákům podnětné prostředí pro vyvážený rozvoj jejich osobnosti. Z hlediska čtenářské gramotnosti by měla škola žákům poskytnout

dostatek čtenářských příležitostí. Účastníci programu RWCT⁸ doporučují minimální čas pro dostatečný rozvoj čtenářských dovedností všech žáků hodinu aktivního čtení denně. Aktivním čtením se rozumí samostatné tiché čtení žáků spojené s následnou diskuzí o přečteném a se čtenářskými úkoly (Najvarová, 2008).

Motivace ke čtení a zájem o čtení

Faktory motivace a zájmu spolu úzce souvisí, když každý z nich má svůj vlastní specifický a nezastupitelný význam. Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová 2001, s. 127) charakterizuje motivaci ve čtyřech bodech „*jako souhrn vnitřních*

a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu.“

4.3.2 Podmínky pro rozvíjení čtenářství

Košťálová (2010, s. 12) uvádí souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství.

- Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času.
- Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
- Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umí číst.
- Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné.
- Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
- Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.
- Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.

⁸ Reading and Writing for Critical Thinking (česky Čtením a psáním ke kritickému myšlení – americký vzdělávací program)

- Čtení je propojeno s psaním. Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí.
- Učitelé umějí čtení vyučovat. Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umí vést žáky k výběru textu.
- Učitelé čtou, znají knihy, které mohou zaujmout i jejich žáky. Umí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.

4.3.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v určitých etapách.

Najvarová (2008) ve své disertační práci uvádí charakteristiku jednotlivých etap podle různých autorů.

1. etapa pregramotnosti (Wildová, 2004; Ďurošová, 2005), emergentní dětské gramotnosti (Havlíková, 1978; Gavora, Krčmáriková, 1998) nebo spontánní gramotnosti (Doležalová, 2006b)

Tato etapa se vyznačuje prvními kontakty dítěte s gramotností a jejími projevy v chování dospělých. Aktivní formou těchto projevů je povídání dospělého s dítětem, předčítání, kontakt s knihami a dalšími tiskovinami. Dítě si také všimá, že dospělí čtou (knihy, časopisy, texty na internetu apod.), píše (dopisy, vzkazy) a o uvedených aktivitách hovoří. Z těchto činností si dítě utváří vlastní představu o gramotnosti a psané komunikaci. Tato etapa končí nástupem dítěte do školy.

2. etapa rozvoje čtenářské gramotnosti

Jde o dlouhodobé období, během kterého je nárůst dovedností nejvýraznější. Do této etapy můžeme začlenit nácvik techniky čtení a psaní. Dále sem patří osvojování metod, technik a strategií práce s texty, které žákům umožní celoživotní vzdělávání a účast na dění ve společnosti. Podle některých autorů končí tato etapa s koncem povinné školní docházky (Wildová, 2004; Ďurošová, 2005).

3. etapa funkční gramotnosti

Znalosti a dovednosti žáků by měly být na úrovni, která jim umožní začlenit se do společnosti. Tato etapa je spojována s dospělostí a předchozí etapy jsou východiskem a podmínkou pro její vznik.

4.3.4 Metody rozvíjení čtenářských dovedností

Tento oddíl přináší přehled a stručnou charakteristiku některých osvědčených metod nebo činností, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků. O dalších metodách je možné se dozvědět více z bohaté literatury především Mezinárodní čtenářské asociace (IRA⁹: www.reading.org). V České republice se metodám pro rozvoj čtenářství a jejich praktickému využití věnuje čtvrtletník Kritické listy (www.kritickemysleni.cz).

Než metodu využijeme ve výuce, je nutné promyslet, jak žáky naučíme s touto metodou pracovat.

Hausenblas a Košťálová (2010) uvádějí v příručce České školní inspekce následující metody:

- Čtení s otázkami
- Čtení s předvídaním
- Čtení s tabulkovou předpovědí
- Debata s autorem
- Dílna čtení
- Literární dopisy
- Podvojný deník
- I.N.S.E.R.T.¹⁰

⁹ International Reading Association

¹⁰ Interactive Notting System for Effictive Reading and Writing (česky Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení)

- Literární kroužky
- Čtenářské portfolio
- Poslední slovo patří mně
- Řízené čtení a myšlení
- Skládankové čtení aj.

V následujícím textu jsou některé z těchto metod popsány.

Dílna čtení

Jde o celoroční systém práce pomáhající žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Vychází z programu RWCT a nabízí způsoby, jak rozvíjet čtenářské dovednosti a vytvářet ve třídě čtenářské společenství (VÚP, 2011). V dílně čtení žáci pravidelně čtou souvislé beletristické texty. Důležité jsou čtenářské reakce - hovory

o knihách, podvojný deník, dopisy. Žáci také píší referáty o knihách, zápisy z četby, vedou si seznam přečtených knih a sebehodnocení četby - souvislé psané sebehodnocení (Šlapal, 2007).

Čtení s předvídáním

Cílem této metody je vyvolat u žáků zájem o text a chuť číst aktivně. Pokud čteme delší text, je to zvláště pro žáky s různými poruchami učení výhodné. Četbou po částech se pro ně stává dlouhý text stravitelnější. V každém poměrně krátkém úryvku očíslovaného textu předvídáme, co se pravděpodobně stane v další části. Snažíme se předpověď opřít o to, co již víme z přečtené části nebo z vlastní zkušenosti. Po každé části je třeba shrnout, co jsme se skutečně dočetli. K četbě s předvídáním můžeme využít tabulku předpovědí (Rutová, 2010 [online])

Jak asi bude příběh pokračovat?	Zdůvodnění	Jak příběh skutečně pokračuje?

Tabulka předpovědí (Dostupné z WWW:

<<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>>

I.N.S.E.R.T.

Jde o metodu kritického myšlení, která žákům umožňuje podrobně zpracovat předložený text a následně jej kreativním způsobem rozvíjet. Žáci si text jednotlivě pročítají a k jednotlivým pojmům přiřazují předem dohodnutá znaménka (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Práce s odborným textem metodou I.N.S.E.R.T. pomáhá žákům k hodnocení a zaznamenání vlastních postojů k informacím v textu. Metoda bývá ve škole zařazována pro rozvoj porozumění žáků odbornému textu. Touto metodou je možné rozvíjet dovednosti práce se slovníky, odbornou literaturou nebo internetem. Metodu lze také zařadit vždy, když je třeba vytvořit přehled učiva nebo zápis probírané látky do sešitu (Neužilová, 2011).

Podvojný deník

Metoda umožní čtenáři textu reagovat na přečtené na úrovni, na které se právě nachází za využití vlastní životní zkušenosti. Učitel se snaží touto metodou žákům ukázat, že na jejich názoru záleží a zároveň získává důležitou zpětnou vazbu.

Základem této metody je čistá stránka rozdělená uprostřed svislou čarou. Žáci mají za úkol na levou stranu vypsát z textu doslova nějaký úryvek, který na ně udělal dojem. Na pravou stranu zaznamenají souvislým textem komentář ke zvolené pasáži ([online]¹¹).

¹¹ Dostupné z WWW: <http://old.mistoprozivot.cz/zakladni-metody-programu-misto-pro-zivot/podvojný-denik>

4.4 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Výzkumy pro srovnání vědomostí a dovedností žáků z různých zemí probíhají ve světě od poloviny 20. století. Nejznámější organizací provádějící tyto výzkumy je Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Tato organizace sídlí v Nizozemsku a vznikla v 50. letech 20. století. Nejvýznamnější výzkumy jsou z oblasti matematiky a přírodovědných předmětů, mateřského jazyka (čtenářská gramotnost, písemný projev), výpočetní techniky a občanské výchovy (Straková a kol., 2002).

Pod záštitou této organizace vznikl výzkum PIRLS.

V 90. letech začala mezinárodní výzkumy provádět i Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Od 90. let publikuje ve své ročence Education at a Glance¹² mimo jiné řadu ukazatelů, které charakterizují výsledky žáků. Tyto ukazatele byly přebírány většinou z šetření IEA. Na konci 20. století zorganizovala OECD vlastní výzkum s názvem PISA (Straková a kol., 2002).

V České republice probíhají tyto výzkumy od 90. let 20. století. Členem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání se ČR stala v roce 1991, od té doby se aktivně zapojuje do všech výzkumů. V posledních deseti letech u nás proběhly dva výzkumy čtenářské gramotnosti.

V roce 1995 vstoupila Česká republika i do OECD a zapojila se do aktivit této organizace. Aktivně se podílela na výzkumu PISA, který u nás realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání (Straková a kol., 2002).

Následuje stručný popis dvou nejznámějších mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA.

4.4.1 Výzkum PIRLS

„Výzkum PIRLS zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy. Právě v tomto období totiž už žáci ovládají techniku čtení a začínají ho používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání“ ([online]¹³).

¹² Dvě ročenky přeloženy do češtiny: Pohled na školství v ukazatelích OECD, Praha, ÚIV, 1996. Pohled na školství v ukazatelích OECD 1997, Praha, ÚIV, 1997.

¹³ Dostupné z WWW: [http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy)

Mezi hlavní cíle výzkumu PIRLS je zjištění, do jaké míry jsou čeští žáci schopni porozumět různým formám psaného textu a jestli s nimi dokážou dále pracovat. Výzkum by měl tedy ukázat, jak naši žáci čtou, co čtou, jaký mají vztah ke knihám a jaká je role knihoven ([online]¹⁴).

Poslední výzkum PIRLS proběhl na jaře v roce 2011. Šetření se zúčastnili žáci ze 45 zemí. V České republice se do výzkumu zapojilo 177 škol s více než 4500 žáky čtvrtých ročníků základních škol. Výsledky ukázaly, že ČR patří k zemím, jejichž žáci se od výzkumu v roce 2001 zlepšili (Kraplová a kol., 2012).

4.4.2 Výzkum PISA

Tento výzkum probíhá od roku 2000 a jeho sběr dat se opakuje po třech letech. Vždy jsou testovány tři oblasti gramotnosti: čtenářská, matematická a přírodovědná. Čtenářská gramotnost zaujímá hlavní místo. V roce 2000 i v roce 2009 byla hlavní testovanou oblastí (Kraplová, 2011).

Kraplová (2011) dále uvádí, že v České republice proběhl v roce 2009 již čtvrtý cyklus výzkumu PISA.

Úroveň čtenářské gramotnosti, jako hlavní testovací oblast, byla testována v letech 2000 a 2009. Podle posledního výzkumu se čeští žáci umístili mezi žáky zemí s podprůměrnými výsledky. Česká republika je jen jednou z pěti zemí OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k velkému zhoršení výsledků. Od roku 2000 do roku 2009 se v ČR také snížil počet žáků, kteří uvedli, že čtou pro radost (Palečková a kol., 2010).

¹⁴ Dostupné z WWW: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/03/mezinarodni-vyzkum-v-ceskych-skolach/>

II. Praktická část

Diplomová práce obsahuje kvantitativní výzkum čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zaměřena na žáky 8. a 9. ročníků základních škol praktických. V současné době tito žáci dokončili nebo brzy dokončí základní vzdělání, a proto je úroveň jejich čtenářské gramotnosti obsahem výzkumu. Žáky čeká středoškolské vzdělávání, případně hledání profesního uplatnění.

5 Pedagogický výzkum

Punch (2008, s. 18) definuje výzkum jako „*organizovaný, systematický a logický proces zkoumání používající empirické informace k zodpovězení otázek nebo k testování hypotéz.*“

Dobrý výzkum by měl obsahovat přesnou formulaci cílů výzkumu a výzkumného problému. Cíle odpovídají na otázku, proč je výzkum realizován, problém formuluje, co je objektem výzkumu. Důležitým bodem je také popsání využitých metod a technik (Pelikán, 2007).

5.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku 14 – 16 let.

Pro účely práce byl stanoven deskriptivní (popisný) výzkumný problém. Ten obvykle hledá odpověď otázku „jaké to je?“. „*Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci nebo výskyt určitého jevu*“ (Gavora, 2000, s. 25).

Podle Gavory (2000) může být deskriptivní výzkumný problém i diagnosticko – vyhodnocovací, při kterém se používají didaktické, příp. jiné testy.

Výzkumný problém byl stanoven po důkladném prostudování literatury týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Černá, 2009; Valenta, Müller, 2009; zákon č. 561/2004 Sb.; vyhláška č. 73/2005 Sb.) a literatury zaměřující se na výzkum čtenářské gramotnosti (Kramplová, 2011; VÚP, 2011; NÚV, 2011).

Stanovení výzkumného problému diplomové práce:

Úroveň čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Výzkumný problém je rozdělen na několik výzkumných otázek.

- Jsou žáci schopni vyhledat jasnou odpověď v jednoduchém textu?
- Jsou žáci schopni stručně odpovědět na otázku související s textem?
- Jsou žáci schopni seřadit věty, jejichž logická posloupnost byla změněna, tak, aby dávaly smysl?
- Jsou žáci schopni vyhledávat informace v rozsáhlejších a náročnějším textu?
- Orientují se žáci v informacích, se kterými se setkávají v běžném životě?

5.2 Použité výzkumné metody

Ve výzkumu byly jako výzkumný nástroj využity nestandardizované testy, vypracované autorkou.

5.2.1 Test

„Test lze definovat jako zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování“ (Chráska, 2007, s. 184).

V této práci se konkrétně jedná o testy výkonu, které měří výkonnost jedince v určitých oblastech. Nejznámější a nejdůležitější z testů výkonu jsou testy didaktické.

Z hlediska klasifikace didaktických testů, které navrhl P. Byčkovský (1982) byly využity testy úrovně. Tyto testy nepoužívají žádný časový limit a výkon v nich závisí pouze na úrovni vědomostí nebo dovedností zkoušeného. Z praktických důvodů však bývá nutné s určitým, i když velmi volným časovým omezením pracovat téměř vždy. Pokud se tak děje, je časový limit volen tak, aby znamenal přerušování práce jen pro ty nejpomalejší žáky. Výzkumy ukazují, že tyto žáci mají většinou i nejslabší vědomosti a ani při delším časovém limitu nedosáhnou lepších výsledků (Chráska, 2007).

Testové úlohy

Didaktický test se skládá z jednotlivých testových úloh. Testovou úlohou předpokládáme otázku, úkol nebo problém obsažený v testu. Podle způsobu, kterým testovaný jedinec úlohu řeší, se testové úlohy dělí na úlohy otevřené a na úlohy uzavřené. Úlohy otevřené můžeme dále rozdělit na otevřené široké úlohy a otevřené úlohy se stručnou odpovědí. Uzavřené dále dělíme na dichotomické, s výběrem odpovědí, přiřazovací a uspořádací (Chráska, 2007).

Test čtenářské gramotnosti¹⁵

Pro účely práce byl vypracován nestandardizovaný test, nazvaný testem čtenářské gramotnosti. Je zaměřen na orientaci žáků v textu a má zjišťovat, jak žáci dokáží vyhledávat informace v textu. Tento test obsahuje pět testových úloh, které obsahují testové otázky nebo úkoly. Žáci mají za úkol řešit otevřené úlohy se stručnou odpovědí a uzavřené úlohy s výběrem odpovědí na základě předchozího přečtení textu.

- Otevřené úlohy se stručnou odpovědí vyžadují od žáka vytvoření a zaznamenání vlastní krátké odpovědi.
- Uzavřené úlohy s výběrem odpovědí se skládají ze dvou částí: otázky a nabídnutých odpovědí (Chráska, 2007). V testu určeném pro tuto práci se jedná o úlohy typu „jedna správná odpověď“, kdy žáci vybírají z několika nabídnutých možností jednu správnou.

První testová úloha se nazývá „*Obři mezi obry*“, jde o krátký článek z časopisu *Mateřídouška*. Obsahuje čtyři testové otázky s výběrem odpovědí. Úloha tohoto typu vyžaduje, aby čtenář vyhledal několik jasně vyjádřených informací v syntakticky jednoduchém textu, který mu je blízký svým obsahem i formou. Je zde minimum zavádějících informací (Palečková a kol., 2010).

Druhá testová úloha se jmenuje „*Zemětřesení*“ a je rozdělena do tří otázek, které vyžadují stručnou odpověď. Opět se jedná o krátký, jednoduchý text, v němž jsou jasně dané informace.

Třetí úloha obsahuje několik přeházených vět, které musejí žáci seřadit

¹⁵ Viz příloha č. 1

ve správném pořadí. Každá věta obsahuje určitý grafický symbol, který žáci přiřadí k číslům v tabulce.

Čtvrtá testová úloha je rozsáhlejší a složitější. Má název „*Životopis*“, jde o životopis Petry Kvitové a úkolem žáků je vyhledat v rozsáhlejším textu konkrétní údaje o jejím životě.

Poslední úloha se jmenuje „*Plavecký bazén*“. Tato úloha neobsahuje souvislý text, ale informace v tabulkách, které můžeme běžně najít na informačních tabulích ve vstupních halách plaveckých bazénů. Tři otázky nabízejí volbu správné odpovědi a čtyři vyžadují stručnou odpověď.

Součástí testu je také položka, kde se žáci mohou vyjádřit, který z úkolů jim dělal největší obtíže a z jakého důvodu.

6 Pilotní šetření

Pilotní šetření neboli předvýzkum by měl být zmenšeným modelem vlastního výzkumu. Většinou se provádí na malém vzorku osob, získané výsledky tedy neumožňují činit obecnější závěry. V předvýzkumu by se měly ověřit všechny metody, které se budou využívat ve vlastním výzkumu (Chráška, 2007).

Pilotní šetření výzkumu diplomové práce proběhlo na Základní škole praktické ve Slavonicích. Bylo realizováno v únoru ve školním roce 2011/2012. Tato základní škola je pobočkou Základní školy Dačice. Poskytuje pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně postiženým, vychovává a vzdělává také obtížně vzdělavatelné žáky.

Předvýzkumu se zúčastnilo celkem čtrnáct žáků, sedm z 8. ročníku a sedm z 9. ročníku. Byl realizován v rámci vyučovací hodiny českého jazyka. Testy byly žákům zadávány autorkou. Na začátku byli žáci ujištěni, že se nejedná o písemnou práci. Časový limit byl stanoven na 45 minut, tedy na jednu vyučovací hodinu. Na závěr bylo žákům i přítomnému učiteli poděkováno.

6.1 Osobní charakteristiky žáků

Jaroslav (1995) 9. ročník

- suspektní mentální retardace
- mnohočetná patlavost
- navštěvuje ZŠ praktickou už od 1. ročníku, po odkladu školní docházky a vyšetření v PPP

Školní rok 2011/2012

Chování: Má celkem klidnou povahu, občas je škodolibý.

Prospěch: Je snaživý žák, na písemné práce bývá připraven, ale výsledky má průměrné. Domácí úkoly nosí pravidelně, občas je nervózní, není si sám sebou jistý. Rodiče spolupracují.

Lukáš (1996) 9. ročník

- vývojová porucha řeči
- nízké rozumové předpoklady
- navštěvuje ZŠ praktickou už od 1. ročníku, po odkladu školní docházky a vyšetření v PPP

Školní rok 2011/2012

Chování: Ve vyučování často vyrušuje, vyjadřuje se vulgárně, je nepozorný.

Prospěch: Je nejslabším žákem ve třídě, často nepřipravený, nenosí domácí úkoly. Pracovní pomůcky má ve špatném stavu. Je dobrý v TV. Nezáleží mu na tom, jestli dostane špatnou známku. Byla mu udělena důtka třídního učitele za neustále nenošení domácích úkolů.

Jiří (1996) 9. ročník

- přetrvávající a prohlubující se obtíže ve zvládnutí učiva jsou důsledkem kombinace masivních specifických poruch učení a mimointelektových faktorů (nízká odolnost k zátěži, unavitelnost, nepozornost) při intelektové výkonnosti v pásmu širší normy
- přerazení ze ZŠ Slavonice ve 4. ročníku na žádost matky z důvodu nezvládnutí učiva v jazycích, zejména v angličtině

Školní rok 2011/2012

Chování: Naprosto bezproblémový, klidné vyrovnané povahy, velice přátelský i k mladším spolužákům, usměvavý, ochotný pomoci.

Prospěch: Je premiant třídy, má výborné výsledky, snaží se, chodí připravený, nosí domácí úkoly. Je vynikající v pracovním vyučování. Ve všech předmětech (mimo AJ) je hodnocen výborně. Pracovní pomůcky má ve výborném stavu. V hodinách je aktivní.

Rodina spolupracuje.

Prospěl s vyznamenáním.

Lukáš (1996) 9. ročník

- intelektová výkonnost v pásmu inferiority
- přerazení ze ZŠ Slavonice v 6. ročníku na žádost matky z důvodu opakovaného neprospívání

Školní rok 2011/2012

Chování: Je vcelku dobré, občas se u něj objeví nekázeň ve formě vyrušování při hodině.

Prospěch: Patří mezi lehce nadprůměrné žáky, při větší snaze by mohl dosahovat lepších výsledků. Rodina spolupracuje. Domácí úkoly nosí pravidelně, pracovní pomůcky má v pořádku. Nedokáže se pro nic nadchnout.

Václav (1996) 9. ročník

- školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti do hraničního pásma lehkého mentálního defektu ve spojení se znevýhodněním sociálními faktory prostředí
- navštěvuje ZŠ praktickou od 1. ročníku

Školní rok 2011/2012

Chování: Je velice ctizádostivý, upovídaný, ale jeho připomínky se týkají učiva, chce vyniknout, touží být první. Občas je lehce agresivní, ale nechá si domluvit.

Prospěch: Nejlepší žák třídy, aktivní, zapojuje se. Na vyučování je připraven, pracovní pomůcky má v pořádku. Je výborný v pracovním vyučování. Domácí úkoly nosí pravidelně. Spolupráce s rodinou je dobrá. Je rychlý a precizní.

Prospěl s vyznamenáním.¹⁶

Tomáš (1996) 9. ročník

- školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti do hraničního pásma lehkého mentálního defektu ve spojení se znevýhodněním sociálními faktory prostředí
- přeřazení ze ZŠ Slavonice v 3. ročníku z důvodu opakovaného neprospívání

Školní rok 2011/2012

Chování: Je „vůdcem třídy“, ostatní na něj dají. Hodně mluví, často vulgárně, ale nechá si domluvit. Je živý, občas vzdoruje.

Prospěch: Je průměrný žák, doma se nepřipravuje, nenosí domácí úkoly. Matka se školou nespolupracuje. Je vynikající v TV, pokud ho baví téma. Při větší snaze by mohl mít lepší výsledky, stačí mu průměrné známky. Občas zapomíná pracovní pomůcky.

¹⁶ Viz příloha č. 2: *Osobní charakteristika žáka s nejlepším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test*

Marek (1996) 9. ročník

- dlouhodobá školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti na hranici inferiority a lehkého mentálního defektu
- přeřazení ze ZŠ Slavonice v 8. ročníku z důvodu opakovaného neprospívání

Školní rok 2011/2012

Chování: Je živý, upovídaný, snaží se na sebe upoutat pozornost. Často vyrušuje. Je s ním těžká domluva, neustále něco komentuje a bezdůvodně se směje.

Prospěch: Je průměrný žák, líný, ke všemu má nějaké připomínky. Má průměrné výsledky, nesoustředí se.

Josef (1997) 8. ročník

- snížená úroveň intelektové výkonnosti do pásma výrazného podprůměru ve spojení se znevýhodněním sociálními faktory prostředí
- strávil nějaký čas v dětském domově

Školní rok 2011/2012

Chování: Je kamarádký. Rád vyhledává starší spolužáky. Má příliš velkou fantazii. Je živý, je potřeba ho usměrňovat.

Prospěch: Má problém s písemnou úpravou. Ve vyučování je někdy snaživý a jindy líný. Má radost z pochvaly, ale z neúspěchu si nic nedělá. Domácí příprava je slabá.

Petra (1995) 8. ročník

- dívka s kombinovaným postižením – tělesným (DMO) a mentálním (LMR)
- navštěvuje ZŠ praktickou od 1. ročníku

Školní rok 2011/2012

Chování: Je kamarádká, přívětivá, klidné, mírné povahy, svědomitá.

Prospěch: Při práci ve vyučování je pomalejší, ale pečlivá, vždy připravena na vyučování. Spolupráce s matkou je dobrá. Zadané úkoly plní. Nezvládá práci pod tlakem, vyžaduje na práci dostatek času.

Denisa (1997) 8. ročník

- dlouhodobá školní neúspěšnost, opakovaný neprospěch v důsledku vývojového opoždění – stagnace rozumových schopností až na úroveň hraničního pásma
- přeřazení ze ZŠ Slavonice v 8. ročníku z důvodu opakovaného neprospívání

Školní rok 2011/2012

Chování: Je milá, klidná, přátelská a bezkonfliktní.

Prospěch: Je nejlepší ve třídě, komunikativní. Jeví zájem o učivo, s učitelem spolupracuje, má příliš velkou fantazii. Příprava je nepravidelná.

Tomáš (1997) 8. ročník

- nezralost CNS, nevyrovnané výkony
- SPU na podkladě percepčně-motorického oslabení a ADHD, v jejímž obraze jsou aktuálně výrazné potíže v tempu, zvýšená unavitelnost CNS a deficity v pozornosti
- na základní škole praktické od 1. ročníku

Školní rok 2011/2012

Chování: Je živější, upovídaný, občas sprostý. Často žaluje.

Prospěch: Má problémy v písemném projevu – nečitelné, neúhledné písmo. Je velmi pomalý, líný. Pokud ho učivo baví, komunikuje s učitelem, patří mezi šikovnější, příprava je ale nepravidelná.

Simona (1997) 8. ročník

- přeřazena ve 4. ročníku na žádost matky z důvodu prohlubujících se problémů ve zvládnutí učiva
- dlouhodobá školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti při horní hranici pásma LM defektu

Školní rok 2011/2012

Chování: Je náladová, vulgární, vyrušuje při vyučování, drzá. Ráda je středem pozornosti.

Prospěch: Je nepozorná, zbrklá, práci odbývá. Domácí příprava žádná, málokdy jí záleží na výsledku. Výuka ji nezajímá, nic nedotáhne do konce, se vším je hned hotová.

Petra 1997 8. ročník

- dívka s hluboce podprůměrnou mentální kapacitou
- výkonnost až pod hranici MR

Školní rok 2011/2012

Chování: Je přátelská, bezkonfliktní. Ráda pomůže druhým.

Prospěch: Vůbec nemá logické myšlení. Prospěch je poměrně dobrý v rámci možností. Domácí příprava je pravidelná. Matka spolupracuje. Potřebuje při práci dohled. Krásně píše. Je pomalá, nesamostatná.

Tomáš (1995) 8. ročník

- rodina úplná, vzdělání rodičů odborné, jedináček
- dlouhodobá školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti do pásma lehkého mentálního defektu
- přechod ze ZŠ Slavonice z důvodu dlouhodobé školní neúspěšnosti, po přezkoušení zařazen do 2. ročníku

Školní rok 2011/2012

Chování: Byla mu udělena důtka třídního učitele za neplnění školních povinností, často nepíše domácí úkoly. Často provokuje ostatní. Troufá si na slabší a mladší, kde se cítí dominantní. Je mu 15 let, ale rozumí si nejlépe s dětmi z 2. a 3. ročníků. Kázeňské přestupky v hodinách – 3 z chování.

Prospěch: Opakuje ročník, ale k lepším výsledkům to nevede. Při vyučování je nepozorný, stále vyrušuje ostatní při práci. Často nemá pomůcky, používá jeden sešit na všechny předměty. Domácí příprava žádná. Velmi špatně čte, počítá, píše.¹⁷

6.2 Výsledky pilotního šetření

1. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni vyhledat jasnou odpověď v jednoduchém textu?

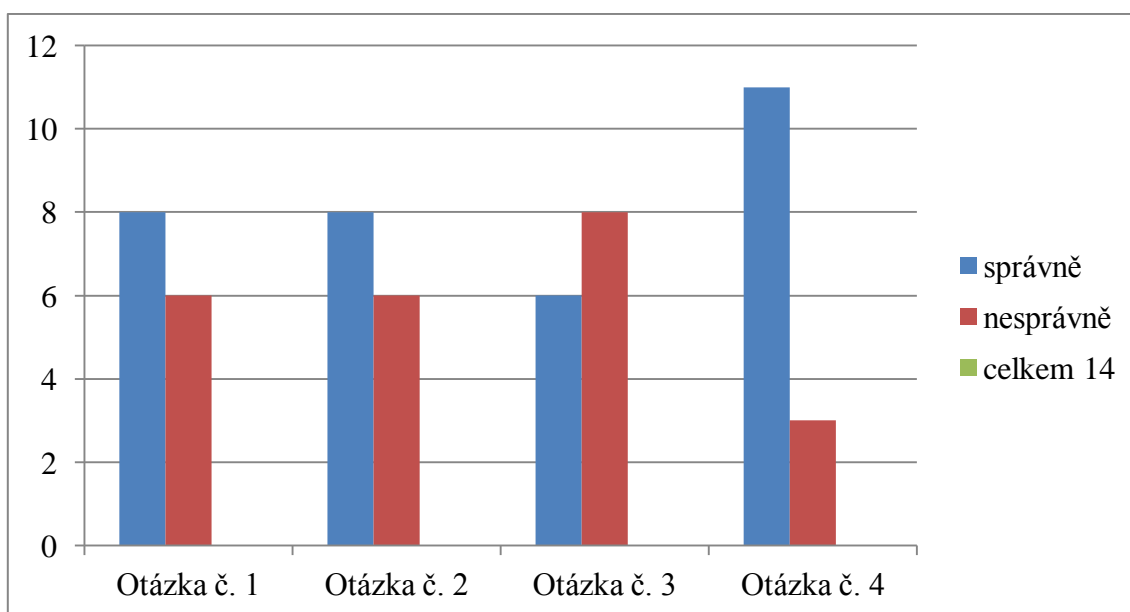
Tato výzkumná otázka souvisí s řešením první testové položky s názvem „*Obři mezi obry*“. Žáci měli za úkol přečíst si jednoduchý text a poté odpovídat na otázky týkající se textu tak, že zakroužkovali jednu správnou odpověď ze tří nabízených.

Odpověď na první otázku je v textu jasně uvedena. Druhá odpověď není explicitně vyjádřena, v textu se tento údaj vyskytuje v centimetrech a v odpovědi v metrech, žáci tedy museli převést jednotku míry z centimetrů na metry. Odpověď na třetí otázku je také v textu přesně uvedena, ale dvě ze tří nabídek odpovědí jsou podobné. U poslední otázky je odpověď částečně pozměněna, v textu je uvedena národnost člověka a otázka vyžaduje název země, ve které daný člověk žije. Hodnocení je rozděleno na správnou a nesprávnou odpověď.

¹⁷ Viz příloha č. 3: *Osobní charakteristika žáka s nejslabším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test*

	Správná odpověď		Nesprávná odpověď	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Otázka č. 1	57%	8	43%	6
Otázka č. 2	57%	8	43%	6
Otázka č. 3	43%	6	57%	8
Otázka č. 4	79%	11	21%	3
Celkem žáků	100%	14	100%	14

Tabulka číslo 1: Položka č. 1 (Obří mezi obry)



Graf č. 1: Položka č. 1 (Obří mezi obry)

Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že na první otázku odpovědělo správně 57% žáků. Správnou odpověď tedy zakroužkovalo 8 žáků a nesprávnou 6 žáků. Druhá otázka dopadla stejně. Na třetí otázku odpověděla správně méně než polovina žáků (43%), 6 žáků správně a 8 nesprávně. Poslední otázka dopadla nejlépe, správně odpovědělo 11 žáků (79%) a nesprávně jen 3.

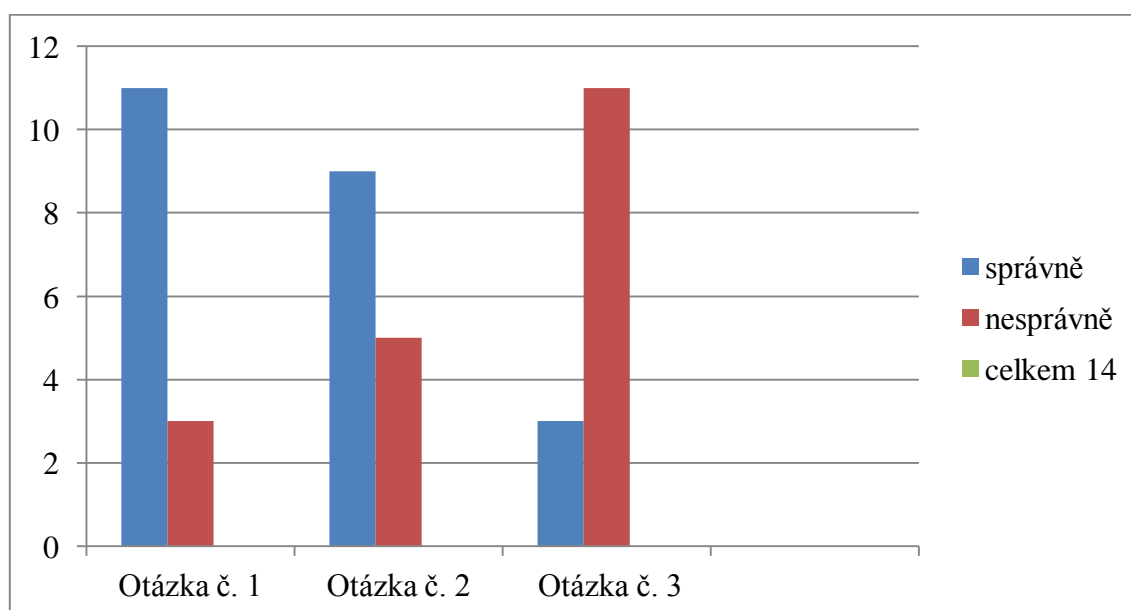
2. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni stručně odpovědět na otázku související s textem?

Tato výzkumná otázka souvisí s řešením druhé testové položky s názvem „Zemětřesení“. Žáci si opět přečetli krátký jednoduchý text. Tentokrát však na otázku

k textu odpovídali písemně, nedostali žádnou nabídku odpovědí. Odpovědi na otázky z textu jasně vyplývají a jejich rozsah tvoří 3 až čtyři slova. Problém může nastat u poslední otázky, která vyžaduje rozlišení zemětřesení podle velikosti. V textu se totiž vyskytuje ještě další dvojí rozlišení zemětřesení. Hodnocení se opět dělí na správnou a nesprávnou odpověď.

	Správná odpověď		Nesprávná odpověď	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Otázka č. 1	79%	11	21%	3
Otázka č. 2	64%	9	36%	5
Otázka č. 3	21%	3	79%	11
Celkem žáků	100%	14	100%	14

Tabulka č. 2: Položka č. 2 (Zemětřesení)



Graf č. 2: Položka č. 2 (Zemětřesení)

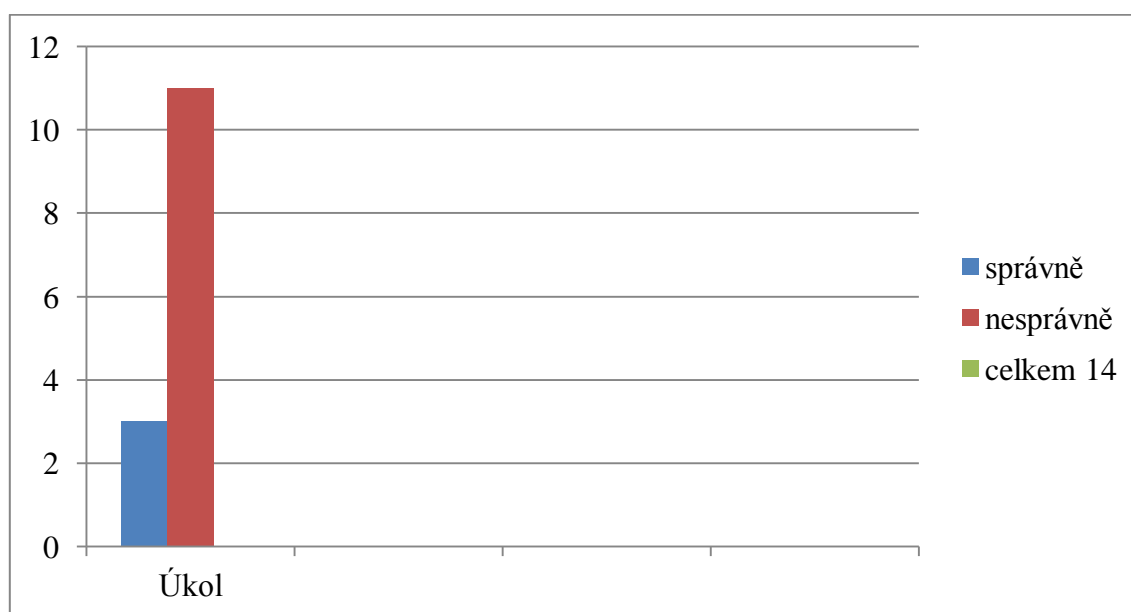
Z tabulky a grafu vyplývá, že dvě otázky této položky nedělaly žákům příliš potíže. Na první otázku odpovědělo správně 79% žáků, tedy 11 správně a 3 nesprávně. Odpovědi na druhou otázku byly jen o něco méně úspěšné. Správně odpovědělo 9 žáků ze 14, tedy 64%. Se třetí otázkou měli žáci největší problém. Až 79% žáků odpovědělo nesprávně, pouze 3 žáci byli úspěšní.

3. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni seřadit věty, jejichž logická posloupnost byla změněna, tak, aby dávaly smysl?

Ve třetí testové položce měli žáci za úkol pozorně si přečíst věty, jejichž logická posloupnost byla změněna a seřadit je ve správném pořadí. Ke každé větě je přiřazen grafický symbol a ten měli žáci přiřadit ke správnému číslu do tabulky. První věta je již v tabulce zaznamenána. U této položky hodnotíme, zda je její řešení správné či ne.

	Správné řešení		Nesprávné řešení	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Úkol	21%	3	79%	11
Celkem žáků	100%	14	100%	14

Tabulka č. 3: Položka č. 3 (Seřazení vět ve správném pořadí)



Graf č. 3: Položka č. 3 (Seřazení vět ve správném pořadí)

V této testové položce žáci příliš neuspěli. Nesprávná odpověď se vyskytla u 79% žáků. Správně odpověděli jen 3 žáci ze 14.

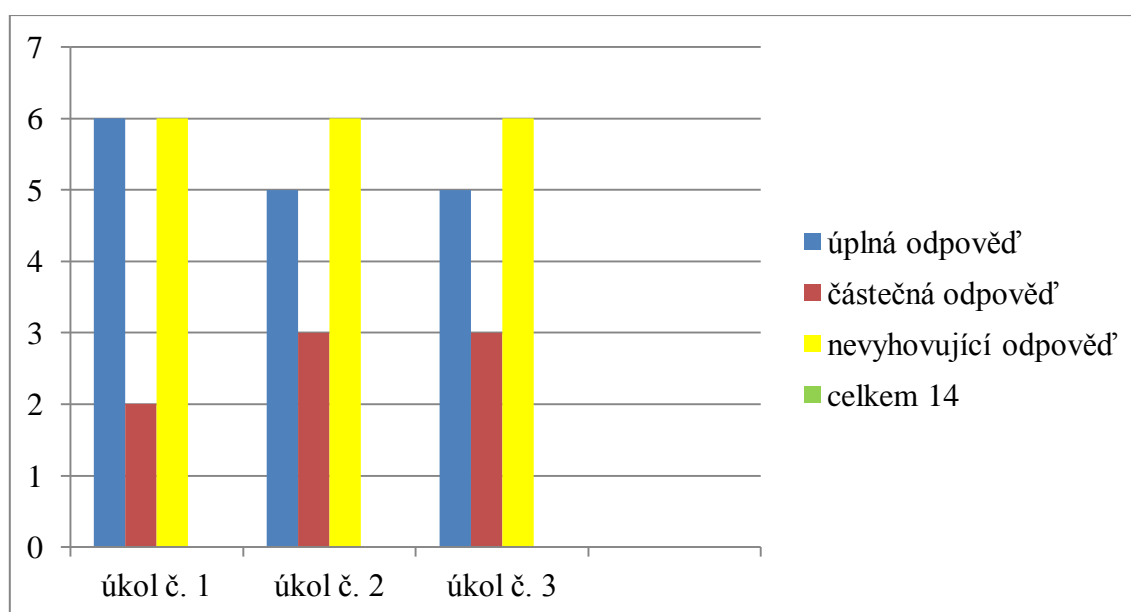
4. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni vyhledávat informace v rozsáhlejších a náročnějším textu?

Testová položka související s touto výzkumnou otázkou obsahuje rozsáhlejší životopis české sportovkyně. Žáci v něm museli vyhledat údaje o jejím narození, rodině

a kariéře. Museli se tedy orientovat v textu, který obsahuje více informací a vyhledat ty správné. Hodnocení se rozděluje na správnou, částečnou a nevyhovující odpověď.

	Úplná odpověď		Částečná odpověď		Nevyhovující	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Úkol č. 1	43%	6	14%	2	43%	6
Úkol č. 2	36%	5	21%	3	43%	6
Úkol č. 3	36%	5	21%	3	43%	6
Celkem	100%	14	100%	14	100%	14

Tabulka č. 4: Položka č. 4 (Životopis)



Graf č. 4: Položka č. 4 (Životopis)

U všech tří úkolů se úplná odpověď objevila vždy u méně než poloviny žáků, dostatečně odpovědělo 5 (36%) nebo 6 (43%) žáků, 2 (14%) nebo 3 (21%) žáci odpověděli částečně a 6 žáků odpovědělo u všech tří úkolů nedostatečně.

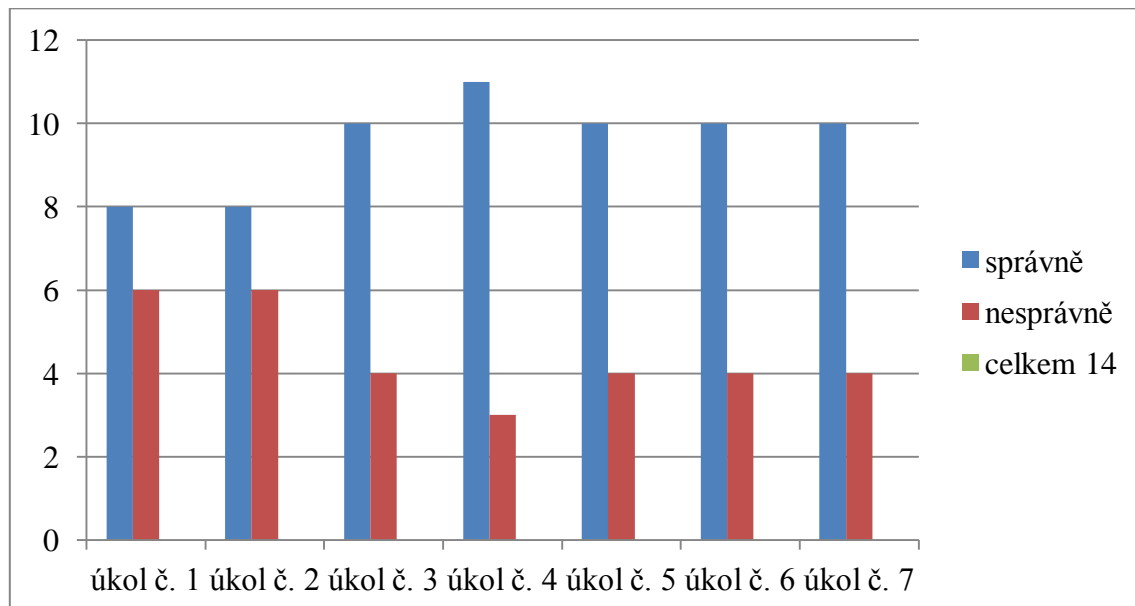
5. výzkumná otázka zní: Orientují se žáci v informacích, se kterými se setkávají v běžném životě?

Tato výzkumná otázka je poslední a souvisí s položkou číslo 5 s názvem „Plavecký bazén“. Tato položka obsahuje tabulku s informacemi o otevírací době bazénu a o ceně za určitou dobu v bazénu. Položka obsahuje sedm otázek, z nichž tři

nabízejí možné odpovědi a čtyři vyžadují stručnou písemnou odpověď. Hodnocení je rozděleno na správnou a nesprávnou odpověď. Nejobtížnější otázkou je číslo 5, kdy jsou žáci tázáni, kolik korun zaplatí v bazénu. Žáci si musí uvědomit, že jsou osoby mladší 18 let.

	Správná odpověď		Nesprávná odpověď	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Otázka č. 1	57%	8	43%	6
Otázka č. 2	57%	8	43%	6
Otázka č. 3	71%	10	29%	4
Otázka č. 4	79%	11	21%	3
Otázka č. 5	71%	10	29%	4
Otázka č. 6	71%	10	29%	4
Otázka č. 7	71%	10	29%	4
Celkem žáků	100%	14	100%	14

Tabulka č. 5: Položka č. 5 (Plavecký bazén)



Graf č. 5: Položka č. 5 (Plavecký bazén)

Z uvedené tabulky a grafu vyplývá celková úspěšnost žáků v této testové položce. Na všechny otázky odpověděla správně vždy více než polovina žáků. V pěti otázkách ze sedmi bylo úspěšných dokonce více než 70% žáků. Ve dvou případech

odpovědělo nesprávně 6 žáků ze 14 (43%), jinak se počet nesprávných odpovědí pohyboval kolem 4 (29%).

7 Hlavní výzkum

Hlavní výzkum čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečnil na osmi základních školách praktických z celé České republiky, konkrétně v Jičíně, Jindřichově Hradci, Lipníku nad Bečvou, Pardubicích, Rožnově pod Radhoštěm, Skutči, Teplicích a Třeboni. Celkem se ho zúčastnilo 110 žáků 8. a 9. ročníků. Školy jsem oslovila prostřednictvím emailu, a pokud projevíly o můj výzkum zájem, zaslala jsem jim testy poštou i s informacemi týkajícími se jejich vyplnění.

7.1 Charakteristiky základních škol praktických

Základní škola Jičín

Příspěvková organizace Základní škola, Jičín, Soudná 12 uskutečňuje základní vzdělávání, které vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení. Jejím hlavním účelem je výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Vede žáky k tomu, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví apod. Poskytuje speciálně pedagogickou péči žákům se speciálními potřebami ([online]¹⁸).

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Jindřichův Hradec

Tento subjekt je úplnou školou vzdělávající své žáky na čtyřech pracovištích v Jindřichově Hradci a na jednom pracovišti v Nové Bystřici. Poskytuje předškolní, základní a střední vzdělání především klientům s mentálním postižením. Škola vychovává a vzdělává především žáky s mentálním postižením lehkého až těžkého stupně, dále žáky s lékařskou diagnózou autismus, žáky s kombinovaným postižením, děti a žáky oslabené či hospitalizované v nemocničním zařízení ([online]¹⁹).

Střední škola a Základní škola Lipník nad Bečvou

Škola má právní subjektivitu, jejíž součástí je i základní škola praktická s kapacitou 95 žáků. Základní škola praktická poskytuje vzdělávání žákům, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby na základě speciálně pedagogického, popř.

¹⁸ Dostupné z WWW: www.zssoudna-jicin.cz

¹⁹ Dostupné z WWW: www.skolajh.cz/pages/index.php

psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Koncepce školy je založena na překonávání přílišného verbalismu, preferuje aktivizující metody, projektové vyučování, individualizaci výuky a motivaci žáků. Dále je zaměřena na hodnotový systém dětí, řeší výchovné problémy a prosazuje týmový princip se zaměřením na dobrou komunikaci. Žáci jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu „Dnes hra, zítra život“ ([online]²⁰).

Základní škola praktická Rožnov pod Radhoštěm

Škola s právní subjektivitou patří do souboru speciálních škol a vyučuje žáky s lehkým stupněm mentálního postižení v 1. – 9. ročníku základní školy praktické. V současné době má 4 třídy. Žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu „Cesta pro všechny“, který je zpracován podle RVP ZV a přílohy RVP ZV LMP ([online]²¹).

Základní škola praktická Třeboň

Tato škola patří mezi školská zařízení, která poskytují výchovu a vzdělávání dětem s lehkým mentálním postižením, které potřebují individuální přístup a podporu pro rozvoj svých vědomostí, schopností i sociálních dovedností, dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je rozvíjet u těchto dětí především takové znalosti, které budou dobře uplatnitelné v praktickém životě. Žáci jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu „Škola pro život“, kteří sestavili přímo pedagogové s přihlédnutím k individuálním možnostem a potřebám žáků ([online]²²).

Základní škola a Praktická škola SVÍTÁNÍ, o.p.s.

Jde o obecně prospěšnou společnost s působností v Pardubickém kraji se sídlem v Pardubicích. Jejím posláním je poskytovat dětem, mládeži i dospělým lidem s mentální a kombinovaným postižením vzdělávání a další služby směřující k rozvoji jejich osobnosti a zapojení do běžného života na základě individuálních potřeb a možností ([online]²³).

²⁰ Dostupné z WWW: www.zslipnik.cz

²¹ Dostupné z WWW: www.zsproznov.cz

²² Dostupné z WWW: www.zsptrebon.cz

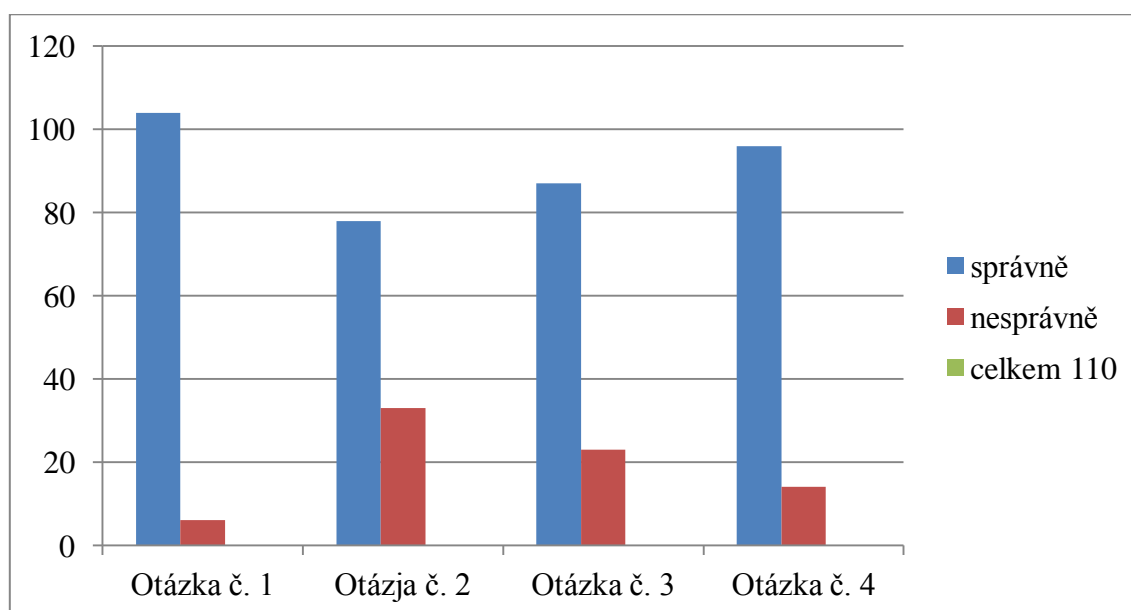
²³ Dostupné z WWW: www.svitani.cz

7.2 Výsledky výzkumu

1. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni vyhledat jasnou odpověď v jednoduchém textu? Tato výzkumná otázka souvisí s řešením první testové položky s názvem „Obři mezi obry“. Popis testové položky je uveden v kapitole 6.2.

	Správná odpověď		Nesprávná odpověď	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Otázka č. 1	95%	104	5%	6
Otázka č. 2	70%	78	30%	33
Otázka č. 3	79%	87	21%	23
Otázka č. 4	87%	96	13%	14
Celkem žáků	100%	110	100%	110

Tabulka č. 6: Položka č. 1 (Obři mezi obry)



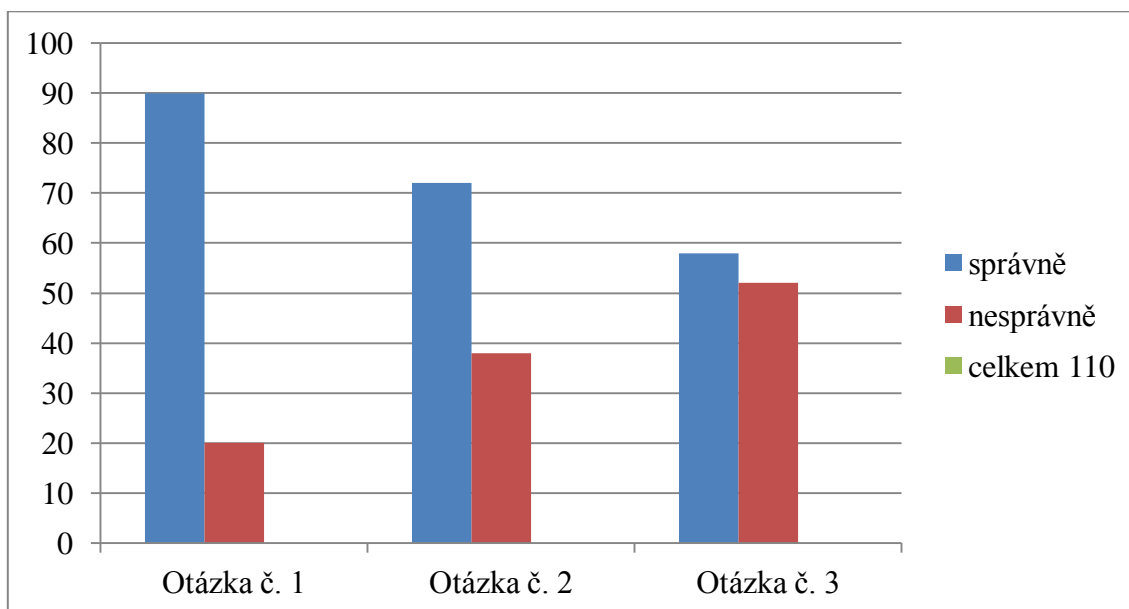
Graf č. 6: Položka č. 1 (Obři mezi obry)

Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že první otázku této položky zodpovědělo správně 95% respondentů. Nesprávnou odpověď zakroužkovalo pouze 6 žáků ze 110. I ostatní otázky dopadly výrazně dobře. Na druhou odpovědělo správně 78 žáků, na třetí 87 a na čtvrtou dokonce 96 žáků ze 110. Neúspěšnost v této položce nepřesáhla ani u jedné otázky 30%.

2. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni stručně odpovědět na otázku související s textem? Tato výzkumná otázka souvisí s řešením druhé testové položky s názvem „Zemětřesení“. Popis testové položky je uveden v kapitole 6.2.

	Správná odpověď		Nesprávná odpověď	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Otázka č. 1	82%	90	18%	20
Otázka č. 2	65%	72	35%	38
Otázka č. 3	53%	58	47%	52
Celkem žáků	100%	110	100%	110

Tabulka č. 7: Položka č. 2 (Zemětřesení)



Graf č. 7: Položka č. 2 (Zemětřesení)

Tabulka a graf ukazují vysokou úspěšnost respondentů u první otázky druhé testové položky. Správně odpovědělo 90 žáků ze 110. U dalších otázek se úspěšnost snižuje. Na druhou otázku odpovědělo správně 65% žáků (72 žáků). U třetí otázky se žáci rozdělili v podstatě na dvě poloviny. Úspěšných bylo 53% žáků (58 žáků) a neúspěšných 47% žáků (52 žáků).

3. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni seřadit věty, jejichž logická posloupnost byla změněna, tak, aby dávaly smysl? Tato výzkumná otázka souvisí s řešením třetí testové položky. Popis testové položky je uveden v kapitole 6.2.

	Správné řešení		Nesprávné řešení	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Úkol	25%	27	75%	83
Celkem žáků	100%	110	100%	110

Tabulka č. 8: Položka č. 3 (Seřazení vět ve správném pořadí)



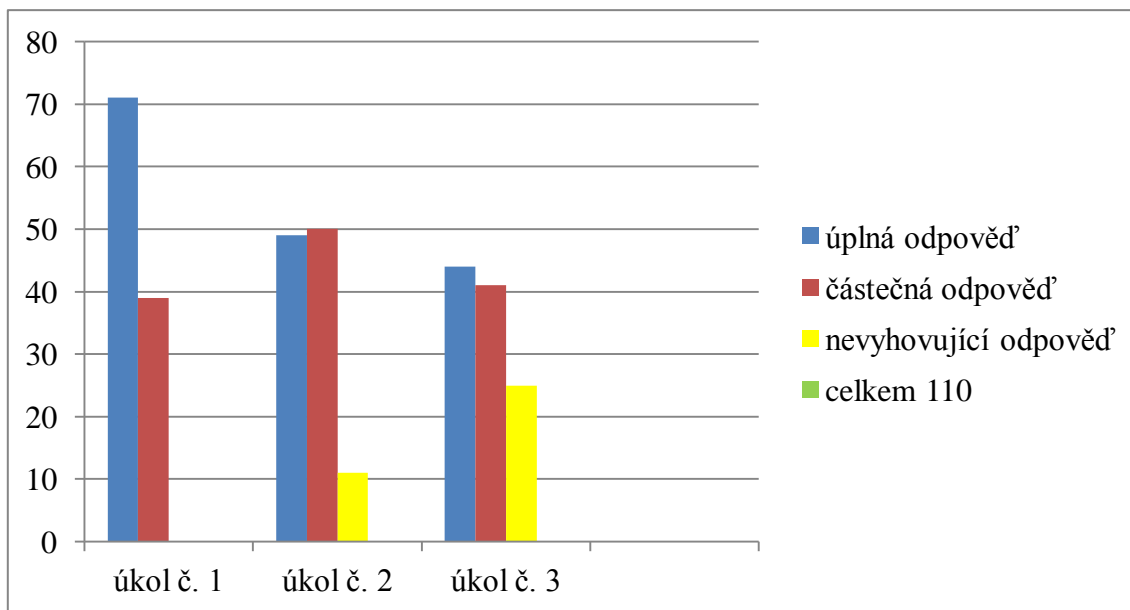
Graf č. 8: Položka č. 3 (Seřazení vět ve správném pořadí)

Z uvedené tabulky a grafu vyplývá, že s touto testovou položkou měla problém velká většina žáků. Správné řešení úkolu provedla jen třetina žáků, tedy 27 žáků ze 110. 83 žáků (75%) tento úkol nezvládlo.

4. výzkumná otázka zní: Jsou žáci schopni vyhledávat informace v rozsáhlejších a náročnějším textu? Tato výzkumná otázka souvisí s řešením čtvrté testové položky s názvem „Životopis“. Popis testové položky je uveden v kapitole 6.2.

	Úplná odpověď		Částečná odpověď		Nevyhovující	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Úkol č. 1	65%	71	35%	39	0%	0
Úkol č. 2	45%	49	45%	50	10%	11
Úkol č. 3	40%	44	37%	41	23%	25
Celkem	100%	110	100%	110	100%	110

Tabulka č. 9: Položka č. 4 (Životopis)



Graf č. 9: Položka č. 4 (Životopis)

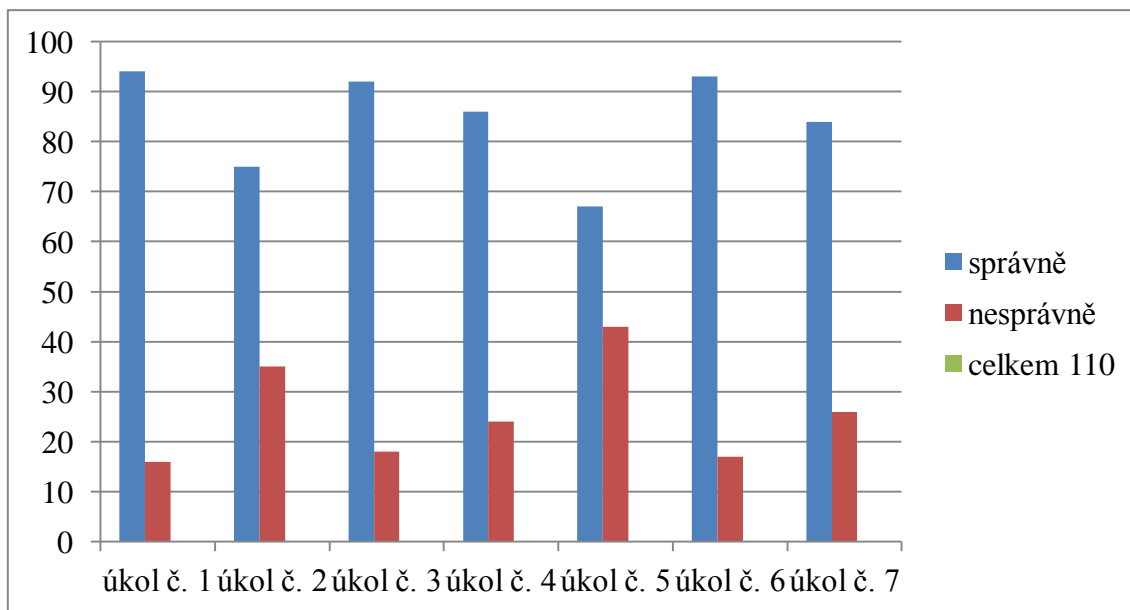
První úkol dopadl celkem úspěšně, dostatečně odpovědělo 71 žáků (65%), částečně 39 žáků (35%) a nevyhovující odpověď se neobjevila ani u jednoho žáka.

U druhého úkolu byla zaznamenána úplná i částečná odpověď u 45% žáků a nedostatečně odpovědělo jen 10% žáků (11 žáků ze 110). Při třetím úkolu se neúspěšnost lehce zvedla na 23%. Dostatečně odpovědělo 44 žáků a částečně 41 žáků. Ani jedna odpověď nepřesáhla 40%.

5. výzkumná otázka zní: Orientují se žáci v informacích, se kterými se setkávají v běžném životě? Tato výzkumná otázka je poslední a souvisí s pátou testovou položkou s názvem „Plavecký bazén“. Popis testové položky je uveden v kapitole 6.2.

	Správná odpověď		Nesprávná odpověď	
	Procenta	Četnost	Procenta	Četnost
Otázka č. 1	85%	94	15%	16
Otázka č. 2	68%	75	32%	35
Otázka č. 3	84%	92	16%	18
Otázka č. 4	78%	86	22%	24
Otázka č. 5	61%	67	39%	43
Otázka č. 6	85%	93	15%	17
Otázka č. 7	76%	84	24%	26
Celkem žáků	100%	110	100%	110

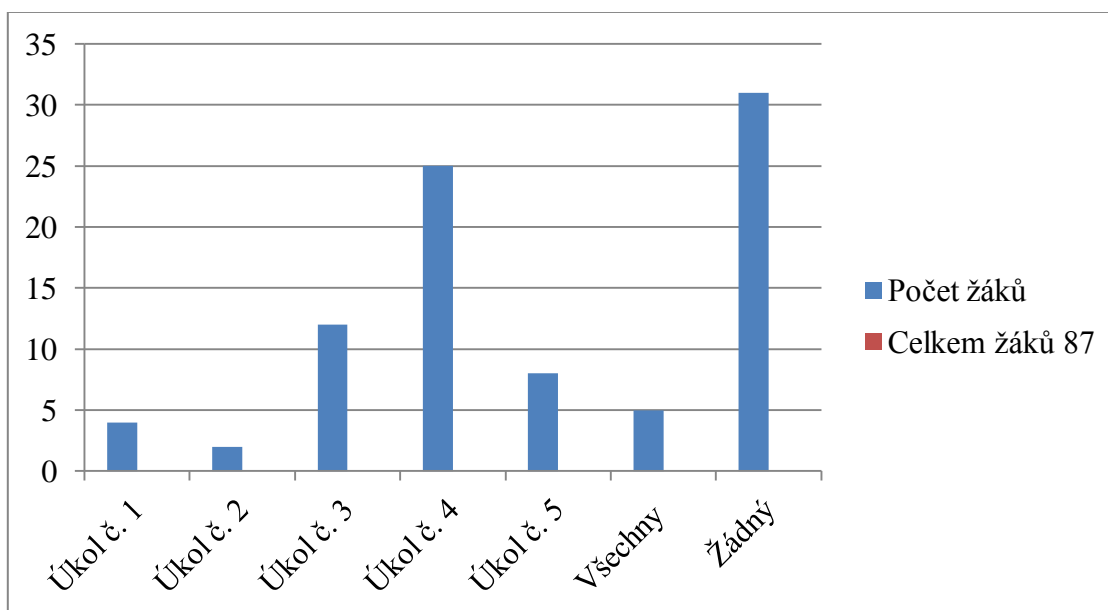
Tabulka č. 10: Položka č. 5 (Plavecký bazén)



Graf č. 10: Položka č. 5 (Plavecký bazén)

Uvedená tabulka a graf jasně ukazují vysokou úspěšnost žáků v poslední testové položce. Počet správných odpovědí ani v jednom úkolu neklesl pod 60%. Nejvíce správných odpovědí bylo zaznamenáno u úkolu číslo 1 a 6, úspěšnost činí až 85%. Nejméně správných odpovědí (67 ze 110) se objevilo u otázky číslo 5, kterou jsem v předchozím textu uvedla jako nejobtížnější.

Součástí testu je také položka, ve které se žáci mohli vyjádřit, který problém jim dělal největší obtíže a proč. Tuto položku vyplnilo 87 žáků.



Graf č. 11: Obtížnost úkolů pro žáky

Nejvíce žáků odpovědělo, že jim žádný úkol nedělal problémy, celkem 31 žáků z 87. Pro 25 žáků byl nejobtížnější čtvrtý úkol. Nejčastěji uváděli, že jim problém dělala jeho rozsáhlost a množství informací. Pouze 2 žáci označili za nejobtížnější úkol číslo 2. Všechny úkoly se zdály obtížné 5 žákům. První úkol byl obtížný pro 4 žáky, třetí úkol pro 12 žáků a pátý úkol pro 8 žáků.

8 Diskuze

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další otázky se týkaly orientace těchto žáků v různých textech, jejich schopností vyhledávat odpovědi na otázky, odpovídat stručně, seřadit věty ve správném pořadí a orientace v informacích vyskytujících se v běžném životě.

Výsledky pilotního šetření a hlavního výzkumu se v některých částech testu liší. Rozdíly však nejsou výrazné. Tuto skutečnost lze přisoudit malému počtu žáků v pilotním šetření, který ovlivnil celkový průměr. U první položky je výraznější rozdíl hned v první otázce, kdy žáci hlavního výzkumu odpovídali o 38% úspěšněji než žáci pilotního šetření. Celkově byli v této položce úspěšnější žáci hlavního výzkumu.

U druhé položky se výrazný rozdíl neobjevil. Velmi podobný výsledek můžeme vidět u položky číslo 3 kdy jak žáci pilotního šetření, tak žáci hlavního výzkumu velmi neuspěli. V pilotním šetření úkol správně vyřešilo 21% žáků a v hlavním výzkumu 25%. Větší rozdíl se objevil pouze u položky číslo 4 (Životopis), výsledky pilotního šetření zde byly mnohem horší než výsledky hlavního výzkumu. U prvního úkolu nebyl v hlavním výzkumu neúspěšný ani jeden žák, v pilotním šetření odpovědělo nedostatečně 43% žáků. V poslední položce jsou výsledky podobné.

Výzkum ukázal, že pokud žáci dostanou jednoduchý text a mají vybrat jednu z několika nabízených odpovědí na otázku, zvládají úkoly celkem úspěšně. V hlavním výzkumu neklesla v tomto případě úspěšnost pod 70% ani v jedné otázce. Nejvíce nesprávných odpovědí se objevilo u otázky, kdy nabízené odpovědi byly podobné, což mohlo žáky splést. Menší problém jim také dělala otázka, ve které museli převádět centimetry na metry, aby označili správnou odpověď.

Další text je také jednoduchý a krátký, ale tentokrát museli žáci odpovídat pomocí několika slov. Ani v tomto případě se neobjevilo mnoho chyb, pokud byla odpověď v textu jednoznačně vyjádřená. Problém představoval dotaz na rozdělení zemětřesení podle velikosti, text totiž obsahuje ještě několik jiných dělení. V tomto případě chybovalo v hlavním výzkumu 47% žáků, kteří většinou zaznamenali hned první rozdělení, na které v textu narazili.

V následující položce měli žáci za úkol seřadit věty ve správném pořadí. Každá věta má určitý grafický symbol a žáci ho měli nakreslit k příslušným číslům v tabulce. Tento úkol dopadl nejhůře ze všech. Úspěšnost žáků nepřesáhla 25%. Někteří žáci uvedli, že úkol vůbec nepochopili, i když jim byl vysvětlen autorkou testu nebo přítomným učitelem. Lze předpokládat, že jim dělalo problém spojit správně symbol s číslem.

Čtvrtá položka obsahuje rozsáhlejší a složitější text, kterým je životopis tenistky Petry Kvitové. Žáci se museli soustředit jen na některé z množství nabízených informací. Hodnocení je rozděleno na úplnou, částečnou a nevyhovující odpověď. V hlavním výzkumu byl nízký výskyt nevyhovujících odpovědí. U prvního úkolu se dokonce neobjevila ani jedna, v dalších dvou úkolech neúspěch nepřesáhl 25%. Podobné výsledky byly u úplné a částečné odpovědi. Výrazný úspěch se neprojevil ani u jednoho úkolu.

Posledním úkolem byla orientace v tabulce s informacemi o otvírací době a platbách v plaveckém bazénu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak dokáží žáci pracovat s informacemi, na které mohou narazit v běžném životě. V této položce se ukázaly celkem potěšující výsledky. Úspěšnost žáků v hlavním výzkumu neklesla ani v jedné otázce pod 60%. Nejvíce nesprávných odpovědí se objevilo, u otázky číslo 5 (Kolik Kč zaplatíš za 1 hodinu v bazénu?), kdy si žáci pravděpodobně neuvědomili, že patří do skupiny juniorů a psali cenu za dospělého. V následující otázce (Kolik Kč zaplatí Tvoje matka za 2 hodiny v bazénu?) už většina (85%) odpověděla správně.

Součástí testu byl také dotaz, který z úkolů byl pro žáky nejobtížnější, a proč. Někteří žáci tuto položku nevyplnili. V hlavním výzkumu odpovědělo 87 žáků ze 110 a nejvíce jich uvedlo, že jim žádný úkol problémy nedělal. Nejčastěji označovaným problémovým úkolem se stala položka číslo 4 (Životopis), žáci si stěžovali na množství informací, ve kterých se těžko orientovali. Seřazování vět ve správném pořadí, které ve výzkumu dopadlo nejhůře, označilo jen 12 žáků. V pěti případech žáci považovali za obtížné všechny úkoly. Za paradoxní lze považovat častou situaci, kdy žáci uvedli jako nejobtížnější úkol ten, co měli správně. A naopak žáci, kteří nebyli příliš úspěšní, uváděli, že jim nedělal problém žádný úkol.

Podle informací od učitelek ZŠ praktických byl pro některé žáky test příliš těžký a v časovém limitu 45 minut jej ani nestačili vyplnit. Pro jiné žáky byl naopak snadný, což se také projevuje v celkovém průměru.

Závěr

V diplomové práci je zpracována problematika čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtenářskou gramotnost lze považovat za jednu z nejdůležitějších kompetencí, kterou může česká škola vybavit žáky do jejich osobního i profesního života. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká je úroveň čtenářské gramotnosti na základních školách praktických.

Výzkumný problém byl v práci rozdělen na dílčí výzkumné otázky. Výzkum na základě zpracování nestandardizovaných testů ukázal následující poznatky. Pokud žáci se speciálními vzdělávacími potřebami odpovídají na otázky z jednoduchého textu a mají na výběr několik odpovědí, jsou celkem úspěšní. V hlavním výzkumu neklesla úspěšnost pod 70%. V případě, že žáci museli odpovídat písemně a odpověď nebyla v textu jasně vyjádřená, měli žáci problém. V hlavním výzkumu chybovalo až 47% žáků. Největší neúspěch se objevil při seřazování vět ve správném pořadí, správně tento úkol splnilo jen 25% žáků. V rozsáhlejší textu, kde měli žáci mezi množstvím informací vybrat ty důležité, se neobjevil výrazný úspěch. Velice dobře dopadlo vyhledávání informací, se kterými se setkáváme v běžném životě. Úspěšnost zkoumaných žáků neklesla pod 60%.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba rozvíjet čtenářskou gramotnost za využití různých metod. Nejdůležitější je však soustavná a aktivní práce s různorodými texty. Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti je náročný a dlouhodobý úkol, který by měl přinést žákům lepší uplatnění v osobním i profesním životě a který by měl stát v popředí zájmu nejen učitelů českého jazyka, ale všech vyučovacích předmětů.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

- [1] BARTOŠOVÁ, I. *Hlavní faktory ovlivňující dítě 21. století v rozvoji čtenářské gramotnosti*. [online] Media4u Magazine, 2009, č. X3. [cit. 2012-11-20] Dostupné z WWW: <<http://media4u.cz/materinky.pdf>> ISSN 1214-9187
- [2] BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno : MSD, spol. s.r.o., 2005. ISBN 80-86633-37-3
- [3] ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie : speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Univerzita Karlova, 2009. ISBN 978-80-246-1565-3
- [4] *Čtenářská gramotnost ve výuce : metodická příručka*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2011. ISBN 978-80-86856-98-8
- [5] DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost : proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5
- [6] FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 2. opravené vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7368-274-5
- [7] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido : Brno, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- [8] *Gramotnosti ve vzdělávání : soubor studií*. [online] Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8. [cit. 2013-2-22]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-conect/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf>
- [9] *Gramotnosti ve vzdělávání : příručka pro učitele*. [online] Praha : výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. [cit. 2012-9-15]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf>
- [10] GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce : prostředek RVP*. Olomouc : Hanex, 2007. ISBN 80-857883-73-8

- [11] HAUSENBLAS, O. a KOŠŤÁLOVÁ, H. *Metody rozvíjení čtenářských dovedností*. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha : Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2012-10-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>
- [12] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- [13] KOŠŤÁLOVÁ, H. *Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole*. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha : Česká školní inspekce, 2010. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>
- [14] KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7
- [15] KRAMPLOVÁ, I. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha : Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3
- [16] KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni : hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7
- [17] *Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Jindřichův Hradec*. [online] 2005-2013 [cit. 2013-3-2]. Dostupné z WWW: <www.skolajh.cz/pages/index.php>
- [18] *Metodický portál www.rvp.cz: výběr příspěvků: čtenářská gramotnost*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2
- [19] *Mezinárodní výzkum v českých školách*. [online] 2010 [cit. 2013-1-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/03/mezinarodni-vyzkum-v-ceskych-skolach/>>

- [20] NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy : disertační práce*. Brno, 2008
- [21] Národní strategie finančního vzdělávání. [online] 2010 [cit. 2012-10-31].
Dostupné z WWW:
<http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/financni-vzdelavani/narodni_strategie_financniho_vzdelavani_mf2010.pdf>
- [22] NEUŽILOVÁ, V. *Metoda I.N.S.E.R.T.: Čokoláda* [online] 2011. [cit. 2012-11-4]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14597/metoda-i.n.s.e.r.t.-cokolada.html/>>
- [23] PALEČKOVÁ, J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 : Umíme ještě číst?* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání – divize nakladatelství TAURIS, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6
- [24] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0
- [25] POTUŽNÍKOVÁ, E. *PIRLS 2011 : koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9
- [26] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- [27] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0
- [28] *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)*. [online] 2012 [cit. 2013-1-17]. Dostupné z WWW: <[http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-\(Progress-in-International-Reading-Literacy\)](http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-(Progress-in-International-Reading-Literacy))>
- [29] *Podvojný deník – popis metody*. [online] 2008-2011 [cit. 2012-11-4]. Dostupné z WWW: <<http://old.mistoprozivot.cz/zakladni-metody-programu-misto-prozivot/podvojny-denik>>

- [30] PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3.vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- [31] *Přírodovědná gramotnost ve výuce: příručka pro učitele se souborem úloh*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-84-1
- [32] PUNCH, F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9
- [33] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1
- [34] RUTOVÁ, N. *Čtení s předvídáním*. [online] 2010-2013 [cit. 2012-11-4]. Dostupné z WWW: <<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>>
- [35] ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde to a jak*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9
- [36] SEKYT, V. *Romské děti v české škole*. In *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám : sborník mezinárodní konference*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9
- [37] STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život : Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2
- [38] *Střední škola a Základní škola Lipník nad Bečvou*. [online] 2006-2013 [cit. 2013-3-2]. Dostupné z WWW: <www.zslipnik.cz>
- [39] ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8
- [40] ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007. č. 27, s. 13 – 20. ISSN 1214-5823

- [41] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7315-198-0
- [42] ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9
- [43] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- [44] VALENTA, M. a MÜLLER, O. *Psychopedie : teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1
- [45] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-02-1
- [46] Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- [47] *Základní škola a praktická škola SVÍTÁNÍ, o.p.s.* [online] 2008-2013 [cit. 2013-3-2]. Dostupné z WWW: <www.svitani.cz>
- [48] *Základní škola Jičín*. [online] 2006-2013 [cit. 2013-3-2]. Dostupné z WWW: <www.zssoudna-jicin.cz/>
- [49] *Základní škola praktická Rožnov pod Radhoštěm*. [online] 2005-2009 [cit. 2013-3-2]. Dostupné z WWW: <www.zsproznov/organizace.php>
- [50] *Základní škola praktická v Třeboni a Rapšachu*. [online] 2008-2013 [cit. 2013-3-2]. Dostupné z WWW: <www.zsptrebon.cz>
- [51] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Test čtenářské gramotnosti

Příloha č. 2: Osobní charakteristika žáka pilotního šetření s nejlepším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test

Příloha č. 3: Osobní charakteristika žáka pilotního šetření s nejslabším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test

Test čtenářské gramotnosti

1) Obři mezi obry

Nejvyšším člověkem v historii byl Američan Robert Wadlow (umřel v roce 1940, bylo mu jen 22 let). Přezdívalo se mu obr z Altonu podle města, kde vyrůstal. A přezdívku si rozhodně zasloužil – vždyť měřil 272 cm!

Nejvyšším dnes žijícím člověkem je Turek Sultan Kösen. Měří 247 cm. Jen jeho chodidlo je dlouhé 36,5 cm.

Zakroužkuj správnou odpověď:

1. Kolik let bylo největšímu člověku v historii, když zemřel?
 - a) 22
 - b) 64
 - c) 38
2. Kolik měřil metry?
 - a) 10
 - b) 2
 - c) 8
3. Jakou měl přezdívku?
 - a) velikán z Altonu
 - b) obr z Ameriky
 - c) obr z Altonu
4. Z jaké země pochází nejvyšší dnes žijící člověk?
 - a) Slovensko
 - b) Turecko
 - c) Egypt

2) Zemětřesení

Na planetě zemi dojde každý rok k více než milionu zemětřesení. Většinu z nich však lidé pro jejich malou intenzitu nepocítí. Podle geografické polohy jejich ohniska rozlišujeme zemětřesení podmořská a kontinentální. Dále dělíme zemětřesení podle jejich vzdálenosti od ohniska na místní, blízká, zemětřesení širokého dosahu a zemětřesení velmi širokého dosahu. Podle velikosti rozlišujeme zemětřesení na malá,

střední, velká a světová. Podle hloubky ohniska dále rozlišujeme zemětřesení mělká a hlubinná.

Odpověz písemně:

1. Ke kolika zemětřesením dojde každý rok na planetě zemi?

.....

2. Proč většinu z nich lidé nepocítí?

.....

3. Jaká zemětřesení rozlišujeme podle velikosti?

.....

3) Přečti si pozorně věty a seřaď je ve správném pořadí. Příslušné symboly nakresli do rámečku pod textem.

- Jmenovalo se Strachoprďa.
- ♣ Jedny mělo v Bojanově.
- Už dostrašilo.
- ☺ Nedaleko obce Nové Strašecí žilo staré strašidlo.
- ★ Jen si dopisovalo s příbuznými.

1	2	3	4	5
☺				

4) Životopis

Petra Kvitová se narodila 8. března 1990 v Bílovci. Je česká profesionální tenistka. K tenisu ji přivedl její otec Jiří, který se živí jako učitel. Má dva bratry, Jiřího a Libora. V šestnácti letech Petra Kvitová vstoupila do klubu TK Agrofert Prostějov, za který hraje dodnes.

V roce 2006 Petra Kvitová poprvé vstupuje do světa velkého tenisu – zúčastnila se svých prvních turnajů série ITF, stává se Talentem roku v tenisové anketě Zlatý kanár a vyhrává dvouhru i čtyřhru na Pardubické juniorce. O rok později (2007) Petra Kvitová poprvé nastupuje do turnaje ženského tenisového okruhu WTA – ve švédském Stockholmu končí hned v prvním kole.

Během své dosavadní kariéry Petra Kvitová vyhrála 7 turnajů série WTA, v loňském roce (2011) se jí pak plní sen mnoha generací tenistů a tenistek – získává svůj první grandslamový titul ve dvouhře, když se stává vítězkou Wimbledonu, kde ve finále ve dvou setech (6–3, 6–4) porazila ruskou favoritku Mariu Šarapovovou.

V posledním říjnovém týdnu roku 2011 pak Petra dosahuje druhého vrcholu – jako třetí česká tenistka (po Martině Navrátilové a Janě Novotné) se stává vítězkou Turnaje mistryň v tureckém Istanbulu, když ve finále vyprovodí z kurtu Bělorusku Viktorii Azarenkovou po třísetové bitvě 7:5, 4:6 a 6:3. Díky tomuto úspěchu se zároveň zařadila na druhé místo ženského tenisového žebříčku.

Napiš:

1. datum a místo narození Petry Kvitové

.....

2. údaje o její rodině

.....

.....

.....

3. alespoň 3 Petřiny úspěchy v tenisové kariéře

.....

.....

.....

5) Plavecký bazén

Provozní doba

PONDĚLÍ	6:00-8:00
ÚTERÝ	14:30-21:30
STŘEDA	6:00-8:00 14:30-18:00
ČTVRTEK	6:00-8:00 17:00-21:30
PÁTEK	6:00-8:00 11:30-21:30
SOBOTA	10:00-20:00
NEDĚLE	10:00-20:00

Ceník

	1 hodina	2 hodiny
DOSPĚLÍ – Osoba starší 18 let	90Kč	110Kč
JUNIORI – Osoba mladší 18 let	45Kč	55Kč
DĚTI – do 1 roku	ZDARMA	

Zakroužkuj správnou odpověď nebo odpověz písemně:

1. Ve které dny je bazén otevřený nejdéle?
 - a) úterý, čtvrtek, pátek
 - b) pondělí, středa
 - c) sobota, neděle

2. Jaká je otevírací doba bazénu o víkendu?.....
3. Který den se bazén otevírá až odpoledne?
 - a) pátek
 - b) úterý
 - c) neděle
4. Který den je bazén otevřený pouze dvě hodiny?
 - a) středa
 - b) sobota
 - c) pondělí
5. Kolik Kč zaplatíš za 1 hodinu v bazénu?.....
6. Kolik Kč zaplatí Tvoje matka za 2 hodiny v bazénu?.....
7. Kdo má vstup do bazénu zdarma?.....

Napiš, který úkol ti dělal největší potíže a proč?

.....

.....

.....

Příloha č. 2 – Osobní charakteristika žáka s nejlepším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test

Václav (1996) 9. ročník

- školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti do hraničního pásma lehkého mentálního defektu ve spojení se znevýhodněním sociálními faktory prostředí
- navštěvuje ZŠ praktickou od 1. ročníku

Školní rok 2011/2012

Chování: Je velice ctizádostivý, upovídaný, ale jeho připomínky se týkají učiva, chce vyniknout, touží být první. Občas je lehce agresivní, ale nechá si domluvit.

Prospěch: Nejlepší žák třídy, aktivní, zapojuje se. Na vyučování je připraven, pracovní pomůcky má v pořádku. Je výborný v pracovním vyučování. Domácí úkoly nosí pravidelně. Spolupráce s rodinou je dobrá. Je rychlý a precizní.

Prospěl s vyznamenáním.

9.

Obří mezi obry

Nejvyšším člověkem v historii byl Američan Robert Wadlow (umřel v roce 1940, bylo mu jen 22 let). Přezdívalo se mu obr z Altonu podle města, kde vyrůstal. A přezdívku si rozhodně zasloužil – vždyť měřil 272 cm!

Nejvyšším dnes žijícím člověkem je Turek Sultan Kösen. Měří 247 cm. Jen jeho chodidlo je dlouhé 36,5 cm.

Zakroužkuj správnou odpověď:

1. Kolik let bylo největšímu člověku v historii?
a) 22
b) 64
c) 38
2. Kolik měřil metrů?
a) 10
b) 2
c) 8
3. Jakou měl přezdívku?
a) velikán z Altonu
b) obr z Ameriky
c) obr z Altonu
4. Z jaké země pochází nejvyšší dnes žijící člověk?
a) Slovensko
b) Turecko
c) Egypt

Zemětřesení

Na planetě zemi dojde každý rok k více než milionu zemětřesení. Většinu z nich však lidé pro jejich malou intenzitu nepocítí. Podle geografické polohy jejich ohniska rozlišujeme zemětřesení podmořská a kontinentální. Dále dělíme zemětřesení podle jejich vzdálenosti od ohniska na místní, blízká, zemětřesení širokého dosahu a zemětřesení velmi širokého dosahu. Podle velikosti rozlišujeme zemětřesení na malá, střední, velká a světová. Podle hloubky ohniska dále rozlišujeme zemětřesení mělká a hlubinná.

Odpověz písemně:

1. Ke kolika zemětřesením dojde každý rok na planetě zemi?

Na každý rok dojde na zemi k více než

2. Proč většinu z nich lidé nepocítí?

*miliónu zemětřesení.
Lidé většinu z nich nepocítí kvůli malé intenzitě.*

3. Jaká zemětřesení rozlišujeme podle velikosti?

*Zemětřesení rozlišujeme podle velikosti na
malá, střední, velká a ~~super~~ světová.*

Přečti si pozorně věty a seřaď je ve správném pořadí. Příslušné symboly nakresli do rámečku pod textem.

2. ● Jmenovalo se Strachoprďa.
5. ♠ Jedny mělo v Bojanově.
3. ■ Už dostrašilo.
1. ☺ Nedaleko obce Nové Strašecí žilo staré strašidlo.
4. ★ Jen si dopisovalo s příbuznými.

1	2	3	4	5
☺	●	■	★	♠

Životopis

Petra Kvitová se narodila 8. března 1990 v Břlovci. Je česká profesionální tenistka. K tenisu ji přivedl její otec Jiří, který se živí jako učitel. Má dva bratry, Jiřího a Libora. V šestnácti letech Petra Kvitová vstoupila do klubu TK Agrofert Prostějov, za který hraje dodnes.

V roce 2006 Petra Kvitová poprvé vstupuje do světa velkého tenisu – zúčastnila se svých prvních turnajů série ITF, stává se Talentem roku v tenisové anketě Zlatý kanár a vyhrává dvouhru i čtyřhru na Pardubické juniorce. O rok později (2007) Petra Kvitová poprvé

nastupuje do turnaje ženského tenisového okruhu WTA – ve švédském Stockholmu končí hned v prvním kole.

Během své dosavadní kariéry Petra Kvitová vyhrála 7 turnajů série WTA, v Loňském roce (2011) se jí pak plní sen mnoha generací tenistů a tenistek – získává svůj první grandslamový titul ve dvouhře, když se stává vítězkou Wimbledonu, kde ve finále ve dvou setech (6–3, 6–4) porazila ruskou favoritku Mariu Šarapovovou.

V posledním říjnovém týdnu roku 2011 pak Petra dosahuje druhého vrcholu – jako třetí česká tenistka (po Martině Navrátilové a Janě Novotné) se stává vítězkou Turnaje mistryň v tureckém Istanbulu, když ve finále vyprovodí z kurtu Bělorusku Viktorii Azarenkovou po třísetové bitvě 7:5, 4:6 a 6:3. Díky tomuto úspěchu se zároveň zařadila na druhé místo ženského tenisového žebříčku.

Napiš:

1. datum a místo narození Petry Kvitové.

Petra Kvitová se narodila 1990 ve Bělouci.

2. údaje o její rodině.

K tenisu ji přivedl její otec Jiří který se živí jako učitel, má dva bratry Jiřího a Libora.

3. alespoň 3 Petřiny úspěchy v tenisové kariéře.

Petra Kvitová vyhrála 7 turnajů série WTA a ve Loňském roce (2011) získala svůj první grandslamový titul a v posledním říjnovém týdnu roku 2011 dosáhla druhého vrcholu – jako třetí česká tenistka a stává se vítězkou mistryň.

9.

Plavecký bazén

Provozní doba

PONDĚLÍ	6:00-8:00	2:00
ÚTERÝ	14:30-21:30	7:00
STŘEDA	6:00-8:00 14:30-18:00	7:30
ČTVRTEK	6:00-8:00 17:00-21:30	6:30
PÁTEK	6:00-8:00 11:30-21:30	12:00
SOBOTA	10:00-20:00	10:00
NEDĚLE	10:00-20:00	10:00

Ceník

	1 hodina	2 hodiny
DOSPĚLÍ – Osoba starší 18 let	90Kč	110Kč
JUNIOŘI – Osoba mladší 18 let	45Kč	55Kč
DĚTI – do 1 roku	ZDARMA	

Zakroužkuj správnou odpověď nebo odpověz písemně:

- Ve které dny je bazén otevřený nejdéle?
 - úterý, čtvrtek, pátek
 - pondělí, středa
 - sobota, neděle
- Jaká je otevírací doba bazénu o víkendy? ~~10:00-20:00~~ 10:00-20:00
- Který den se bazén otevírá až odpoledne?
 - pátek
 - úterý
 - neděle
- Který den je bazén otevřený pouze dvě hodiny?
 - středa
 - sobota
 - pondělí

5. Kolik Kč zaplatíš za 1 hodinu v bazénu? 49 Kč.
6. Kolik Kč zaplatí Tvoje matka za dvě hodiny v bazénu? 110 Kč.
7. Kdo má vstup do bazénu zdarma? Děti do jednoho roku.

Napiš, který úkol Ti dělal největší potíže a proč.

7. křehal na křečkování, protože měla docela
hodně úzkost a protože jsem nevěřila v můj úspěch
na úspěchy a R. am. rogu. úkolu ~~úspěšně~~
úspěšně.

Příloha č. 3 – Osobní charakteristika žáka pilotního šetření s nejslabším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test

Tomáš (1995) 8. ročník

- rodina úplná, vzdělání rodičů odborné, jedináček
- dlouhodobá školní neúspěšnost žáka na podkladě snížené úrovně intelektové výkonnosti do pásma lehkého mentálního defektu
- přechod ze ZŠ Slavonice z důvodu dlouhodobé školní neúspěšnosti, po přezkoušení zařazen do 2. ročníku

Školní rok 2011/2012

Chování: Byla mu udělena důtka třídního učitele za neplnění školních povinností, často nepíše domácí úkoly. Často provokuje ostatní. Troufá si na slabší a mladší, kde se cítí dominantní. Je mu 15 let, ale rozumí si nejlépe s dětmi z 2. a 3. ročníků. Kázeňské přestupky v hodinách – 3 z chování.

Prospěch: Opakuje ročník, ale k lepším výsledkům to nevede. Při vyučování je nepozorný, stále vyrušuje ostatní při práci. Často nemá pomůcky, používá jeden sešit na všechny předměty. Domácí příprava žádná. Velmi špatně čte, počítá, píše.

Obři mezi obry

Nejvyšším člověkem v historii byl Američan Robert Wadlow (umřel v roce 1940, bylo mu jen 22 let). Přezdívalo se mu obr z Altonu podle města, kde vyrůstal. A přezdívku si rozhodně zasloužil – vždyť měřil 272 cm!

Nejvyšším dnes žijícím člověkem je Turek Sultan Kösen. Měří 247 cm. Jen jeho chodidlo je dlouhé 36,5 cm.

Zakroužkuj správnou odpověď:

1. Kolik let bylo největšímu člověku v historii?
 - a) 22
 - b) 64
 - c) 38
2. Kolik měřil metrů?
 - a) 10
 - b) 2
 - c) 8
3. Jakou měl přezdívku?
 - a) velikán z Altonu
 - b) obr z Ameriky
 - c) obr z Altonu
4. Z jaké země pochází nejvyšší dnes žijící člověk?
 - a) Slovensko
 - b) Turecko
 - c) Egypt

Zemětřesení

Na planetě zemi dojde každý rok k více než milionu zemětřesení. Většinu z nich však lidé pro jejich malou intenzitu nepocítí. Podle geografické polohy jejich ohniště rozlišujeme zemětřesení podmořská a kontinentální. Dále dělíme zemětřesení podle jejich vzdálenosti od ohniště na místní, blízká, zemětřesení širokého dosahu a zemětřesení velmi širokého dosahu. Podle velikosti rozlišujeme zemětřesení na malá, střední, velká a světová. Podle hloubky ohniště dále rozlišujeme zemětřesení mělká a hlubinná.

Odpověz písemně:

1. Ke kolika zemětřesením dojde každý rok na planetě zemi?

na

2. Proč většinu z nich lidé nepocítí?

3. Jaká zemětřesení rozlišujeme podle velikosti?

Přečti si pozorně věty a seřaď je ve správném pořadí. Příslušné symboly nakresli do rámečku pod textem.

- Jmenovalo se Strachoprďa.
- ◆ Jedny mělo v Bojanově.
- Už dostrašilo.
- ☺ Nedaleko obce Nové Strašecí žilo staré strašidlo.
- ★ Jen si dopisovalo s příbuznými.

1	2	3	4	5
☺	◆	■	●	★

Životopis

Petra Kvitová se narodila 8. března 1990 v Bílovci. Je česká profesionální tenistka. K tenisu ji přivedl její otec Jiří, který se živí jako učitel. Má dva bratry, Jiřiho a Libora. V šestnácti letech Petra Kvitová vstoupila do klubu TK Agrofert Prostějov, za který hraje dodnes.

V roce 2006 Petra Kvitová poprvé vstupuje do světa velkého tenisu – zúčastnila se svých prvních turnajů série ITF, stává se Talentem roku v tenisové anketě Zlatý kanár a vyhrává dvouhru i čtyřhru na Pardubické juniorce. O rok později (2007) Petra Kvitová poprvé

nastupuje do turnaje ženského tenisového okruhu WTA – ve švédském Stockholmu končí hned v prvním kole.

Během své dosavadní kariéry Petra Kvitová vyhrála 7 turnajů série WTA, v Loňském roce (2011) se jí pak plní sen mnoha generací tenistů a tenistek – získává svůj první grandslamový titul ve dvouhře, když se stává vítězkou Wimbledonu, kde ve finále ve dvou setech (6-3, 6-4) porazila ruskou favoritku Marii Šarapovovou.

V posledním říjnovém týdnu roku 2011 pak Petra dosahuje druhého vrcholu – jako třetí česká tenistka (po Martině Navrátilové a Janě Novotné) se stává vítězkou Turnaje mistryň v tureckém Istanbulu, když ve finále vyprovodí z kurtu Bělorusku Viktorii Azarenkovou po třísetové bitvě 7:5, 4:6 a 6:3. Díky tomuto úspěchu se zároveň zařadila na druhé místo ženského tenisového žebříčku.

Napiš:

1. datum a místo narození Petry Kvitové.

6-3 6-4

2. údaje o její rodině.

3. alespoň 3 Petřiny úspěchy v tenisové kariéře.

7:5 4:6 6:3

5) Plavecký bazén

Provozní doba

PONDĚLÍ	6:00-8:00
ÚTERÝ	14:30-21:30
STŘEDA	6:00-8:00 14:30-18:00
ČTVRTEK	6:00-8:00 17:00-21:30
PÁTEK	6:00-8:00 11:30-21:30
SOBOTA	10:00-20:00
NEDĚLE	10:00-20:00

Ceník

	1 hodina	2 hodiny
DOSPĚLÍ – Osoba starší 18 let	90Kč	110Kč
JUNIOŘI – Osoba mladší 18 let	45Kč	55Kč
DĚTI – do 1 roku	ZDARMA	

Zakroužkuj správnou odpověď nebo odpověz písemně:

1. Ve které dny je bazén otevřený nejdéle?
 a) úterý, čtvrtek, pátek
b) pondělí, středa
c) sobota, neděle
2. Jaká je otevírací doba bazénu o víkendu?.....
3. Který den se bazén otevírá až odpoledne?
 a) pátek
b) úterý
c) neděle
4. Který den je bazén otevřený pouze dvě hodiny?
 a) středa
b) sobota
c) pondělí

5. Kolik Kč zaplatíš za 1 hodinu v bazénu? 90
6. Kolik Kč zaplatí Tvoje matka za dvě hodiny v bazénu? 180
7. Kdo má vstup do bazénu zdarma?.....

Napiš, který úkol Ti dělal největší potíže a proč.

Ti chvilky ubírali největší

Anotace práce

Jméno a příjmení:	Veronika Luksová
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Čtenářská gramotnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
Název v angličtině:	Reading literacy of pupils with special educational needs
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce je výzkum úrovně čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část shrnuje poznatky o specifikách a vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, o gramotnostech ve vzdělávání se zaměřením na čtenářskou gramotnost. Praktická část je zaměřena na charakteristiku pedagogického výzkumu, definování cílů výzkumu, stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek, popsání výzkumné metody, v tomto případě nestandardizovaného testu. Zahrnuje výsledky pilotního šetření a hlavního výzkumu doplněné tabulkami a grafy. Obsahuje také osobní charakteristiky žáků pilotního šetření a charakteristiky základních škol praktických, které se zúčastnily výzkumu.</p>
Klíčová slova:	Žák, speciální vzdělávací potřeby, mentální postižení, speciální vzdělávání, základní škola praktická, gramotnost, čtenářská gramotnost.

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis is concerned with the level of reading literacy of pupils with special educational needs. Previous findings of the specific features and education of children with light mental disability and literacy in education, with the main focus on reading literacy, are summarized in the theoretical part of the thesis. The practical part of the paper is concerned with the characteristics of the educational research and the definition of the research goals. It also attempts to determine the research problem as well as research questions and describes the research method used, namely a non-standardized test. Included are the results of both the pilot study and the main research, accompanied by tables and graphs. Moreover, personal characteristics of the pupils from the pilot study as well as pupils from special elementary schools who participated in the study are presented in this practical part of the thesis.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Pupil, special educational needs, mental disability, special education, primary school practical, literacy, reading literacy.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Test čtenářské gramotnosti Příloha č. 2: Osobní charakteristika žáka pilotního šetření s nejlepším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test Příloha č. 3: Osobní charakteristika žáka pilotního šetření s nejslabším hodnocením ve třídě + jeho vyplněný test</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>70 stran + 17 stran příloh</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>