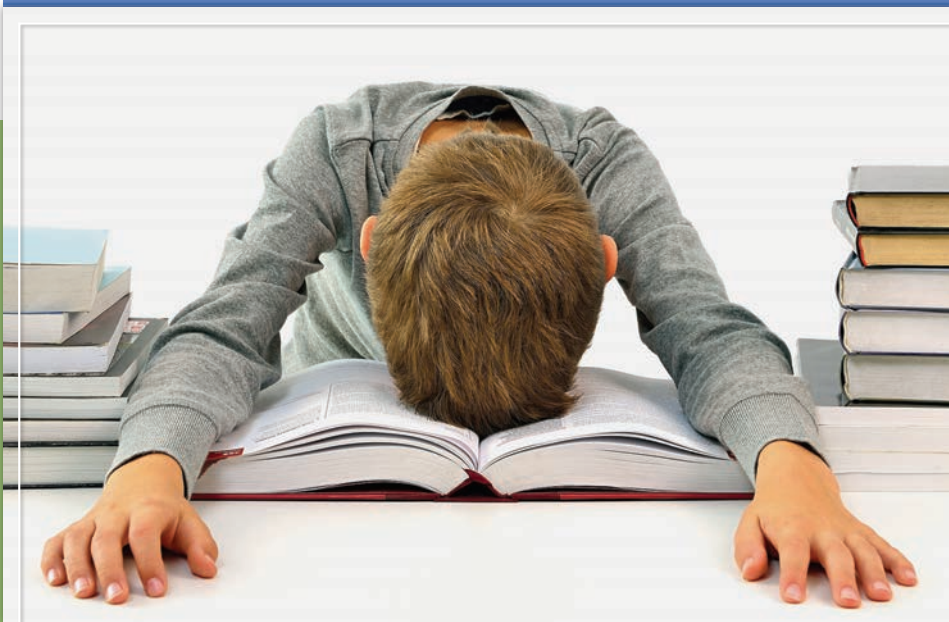


**Eva Zezulková**



# Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání





**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě

Vědecká monografie je výstupem klíčové aktivity č. 1 výzkumného projektu ESF OP VK s názvem **Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)**. Projekt byl realizován na Centru empirických výzkumů FVP SLU v Opavě a byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

**Anotace:** Monografie pojednává o čtenářské gramotnosti v kontextu komunikační kompetence. Podrobněji se orientuje na procesy porozumění čtenému textu a čtenářské záměry u vybraných skupin žáků různých typů základních škol v primárním vzdělávání. Odborné pedagogické, speciálněpedagogické a psychologické poznatky jsou doplněny interpretací výsledků aktuálních výzkumných zjištění. Procedurou srovnávací analýzy byl vyhodnocen vzdělávací progres u žáků 3. ročníků ve vybraných oblastech čtenářské gramotnosti a popsány silné a slabé stránky edukační reality, související s kurikulárními postuláty.

**Klíčová slova:** klíčové kompetence, gramotnost, komunikační kompetence, čtenářská gramotnost, žák v primárním vzdělávání, žák s lehkým mentálním postižením, žák s inteligencí v hraničním pásmu, žák se sociálním znevýhodněním, procesy porozumění, čtenářské záměry.

**Autor:** doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik  
Centrum empirických výzkumů

**ISBN:** 978-80-7510-189-1

**Recenzenti:** prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik

# Obsah

ÚVOD .....	7
<b>1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....</b>	<b>9</b>
1.1. Klíčové kompetence a gramotnost ve vzdělávání .....	9
1.2. Komunikační kompetence v povinném vzdělávání .....	14
1.3. Pedagogicko-psychologické základy komunikační kompetence .....	22
1.4. Žák s rizikem školního neúspěchu .....	25
1.5. Jazyková a komunikační bariéra jako rizikový faktor školní neúspěšnosti .....	33
<b>2. ASPEKTY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI</b>	
<b>U ŽÁKŮ V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>43</b>
2.1. Metodologická východiska výzkumného problému .....	43
2.2. Interpretace dosažené úrovně vstupních a výstupních čtenářských kompetencí .....	54
2.3. Interpretace zjištěných korelačních vztahů čtenářských záměrů a procesů prorozumění .....	69
2.4. Interpretace výsledků vzdělávacího progresu v oblasti čtenářské gramotnosti .....	72
2.5. Vyhodnocení výzkumných otázek, hypotéz, výzkumné závěry .....	75
2.6. Možnosti využití výsledků výzkumu a další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi .....	85
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>91</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>92</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>93</b>
<b>Rejstříky .....</b>	<b>94</b>
<b>Summary .....</b>	<b>97</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>98</b>



*„Přirozené učení  
a učení přizpůsobené činnosti  
mozku je obzvláště efektivní.“  
(Belz, H., Siegrist, M. 2001: 65)*

## ÚVOD

V základním vzdělávání je kladen důraz na rozvoj všestranné, účinné a otevřené komunikace, rozvoj komunikační kompetence žáků, které mají ve vztahu k učení prioritní postavení. Schopnost osvojit si mluvenou a psanou podobu řeči souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Tyto schopnosti jsou odrazem kvality vědomostí o světě, předpokladem orientace v prostředí a rozvoje gramotnosti v nejširším slova smyslu. Naopak nedostatky v této oblasti se mohou negativně odrážet jak v osvojování základního trivia, tak v průběhu celoživotního učení a mají také svůj sociální význam. Dítě, které nemá osvojeny jazykové a komunikační kompetence, bývá často hůře hodnoceno nejen ve školním prostředí, ale i v širším okolí.

Základní vývoj řeči se mezi šestým a sedmým rokem upevňuje a stabilizuje, ale funkce řeči se dají ještě relativně snadno ovlivnit. Základní složky jazyka (formální i obsahová) jsou navíc významně podporovány výukou čtení v povinném vzdělávání, přičemž jde o zpětnovazebnou reakci. V odborné literatuře je čtení mimo jiné také charakterizováno jako jeden z druhů řečové činnosti, případně jako komunikační akt a lze předpokládat, že kvalita mluvní a čtenářské gramotnosti významně ovlivňuje proces celoživotního učení. Jazykové, komunikační a předčtenářské dovednosti žáka jsou proto logicky významným měřítkem školní připravenosti a zralosti dítěte pro školu. Učitelé v základních školách se setkávají ve své každodenní praxi nejen s žáky, u nichž probíhá rozvoj dílčích způsobilostí mluvní a čtenářské gramotnosti přirozeně a bez zjevných odchylek od normy ale i s takovými, u nichž se vyskytují nedostatky různého rozsahu. U některých žáků jde pouze o prodloužené období fyziologických potíží, u některých žáků však probíhá vývoj očekávaných způsobilostí nejen odlišně od normy, ale také jiným způsobem, a to v důsledku nestandardních biologických, psychických a sociálních dispozic, které se mohou navíc navzájem různě kombinovat.

Působení rodiny je z hlediska osvojování si verbálních a předčtenářských zkušeností pro dítě klíčové od narození až po vstup do školy, posláním školy je zajistit žákům podmínky pro jejich upevnování, zpřesňování a rozšiřování v procesu edukace. Potřeba optimální stimulace komunikačních dovedností ve škole je znásobena u žáků, které považujeme za rizikové ve vztahu ke školní úspěšnosti. Škola má ve srovnání s podmínkami v rodině ztíženou situaci, záleží proto na učiteli a kvalitě jeho kompetencí (předmětových, didaktických, diagnostických, komunikačních ad.), zda bude efektivně využito období povinného vzdělávání k rozvoji klíčových kompetencí a zároveň k motivaci žáků pro celoživotní učení. Rozvoj mluvní a čtenářské gramotnosti vyžaduje hodně trpělivosti ze strany dospělých, a to v pravý čas a v užitečné podobě. Oba procesy předpokládají od žáků náročnou aktivitu myšlení, podmíněnou soustředěním a značným úsilím překonávat překážky spojené s porozuměním. Od dítěte s nedostatkem verbálních zkušeností, s oslabenou mluvní a čtenářskou apetencí (nedokáže se vyjadřovat mluvenou řečí, nemá osvojeny předčtenářské dovednosti, pozitivní vztah

ke čtení apod.) nemůžeme očekávat náročnější myšlenkové operace v rozhovoru na dané téma, popř. nad knihou nebo textem. Posláním školy je záměrně a integrovaně navozovat u žáků všechny formy komunikace (mluvení, naslouchání, čtení a psaní) jakož i myšlení, posláním školy je vytvořit žákům prostředí „*říše řeči*“. Je to jedna z cest k rovnosti vzdělávacích šancí žáků. Pokud se škole daří rozvíjet u nich ochotu k celoživotnímu učení spojenou s potřebnými dovednostmi, plní tak jeden ze svých podstatných úkolů. Úroveň komunikační kompetence (mluvní a čtenářské gramotnosti) jsou klíčovými determinantami školské a sociální integrace, přičemž kultivace dítěte v etapě primárního vzdělávání hraje zásadní roli v systému celoživotního učení.

Monografie je věnována některým faktorům čtenářské gramotnosti žáků v primárním vzdělávání v kontextu osvojování komunikační kompetence. Podrobněji se orientuje na procesy porozumění čtenému textu a čtenářské záměry u vybraných skupin žáků různých typů základních škol. Odborné pedagogické, speciálněpedagogické a psychologické poznatky jsou doplněny interpretací výsledků aktuálních výzkumných zjištění, která byla realizována v rámci výzkumného záměru projektu ESF OP VK s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)*.



# 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

## 1.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE A GRAMOTNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ

Schopnost socializace v nejširším slova smyslu závisí nejen na tom, zda člověk získá odpovídající kvalifikaci, ale také na tom, zda je vybaven dostatečně širokým základem vzdělání, tedy takovými kompetencemi, které jsou nezbytné pro profesní uplatnění a zapojení do dění ve společnosti. *Strategie celoživotního učení ČR (2007)* představuje celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání a jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení (v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně) jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Je proto úkolem školy cíleně připravovat žáky už v průběhu povinného vzdělávání na přirozené zapojení do procesu celoživotního učení z důvodů rekvalifikace apod. Vzájemná souvislost mezi úrovní klíčových kompetencí, ekonomikou a trhem práce zde hraje významnou roli (srov. OECD 2000, Veteška, J., Tureckiová, M. 2008 ad.).

**Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují jednat člověku adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.** K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky na školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např. dovednost komunikovat, schopnost učit se, řešit problémy, pracovat s informačními technologiemi, uplatňovat očekávané sociální kompetence ad. (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001). Požadavek rozvíjet klíčové kompetence vychází ze strategického záměru (tzv. Lisabonské strategie), který přijala Rada Evropy na počátku milénia a jeho stěžejním cílem je rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti na základě znalostí principů jejich implementace do kurikulárních dokumentů vzdělávacích systémů. Také odborníci v České republice si začali uvědomovat, že je nutné věnovat této problematice zvýšenou pozornost, začít již u dětí s jejich poučenou volbou povolání a systém vzdělávání adaptovat na podmínky v reálném světě práce. Rozvoj klíčových kompetencí se tak stává přístupným nejširší populaci v celoživotním vzdělávání. Důraz je přitom kladen nejen na pouhé předávání vědomostí a dovedností vedoucích k rozvoji dílčích způsobilostí klíčových kompetencí, ale také na jejich úspěšnou aplikaci. Cestou podpory validity a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti lze dospět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol a rozšíření možností jejich zařazení do společnosti.<sup>1</sup>

Ve skutečnosti jde de facto o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se. V této souvislosti se setkáváme s tvrzením, že ve škole získané schopnosti a znalosti nejsou ani tak cenné jako schopnost (resp. kompetence) učit se. Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, proto změny vzdělávacích strategií na evropské úrovni představují inovativní a pozitivní změnu. Běžně se již hovoří o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání. Tim se zdůrazňuje význam i ta-

---

<sup>1</sup> srov. Belz, H., Siegrist, M., 2001, Hansen Čechová, B. 2009, Veteška, J., Tureckiová, M. 2008 Zezulková, E. 2014 ad.

kových vzdělávacích aktivit, které nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení, učení při práci. Termínem **celoživotní učení** se v *Memorandu o celoživotním učení* (2001) nazývá veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů.

Přirozenou součástí každé společnosti jsou také osoby, které nespĺňují požadavky na klíčové kompetence stanovené jak kurikulárními dokumenty vzdělávání, tak následně kritérii očekávaného profesního uplatnění. To se negativně odráží v konsekvenci školské a sociální integrace. Lze také předpokládat, že zde platí vztah přímé úměry – čím větší rozsah odlišností, čím závažnější nedostatky v biologických, psychických a sociálních dispozicích, tím nižší úroveň očekávaných kompetencí, podmiňujících úspěšnost integrace. Jedná se např. o osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním oslabením, osoby se sociálním znevýhodněním, osoby sociokulturně znevýhodněné ad. Tito lidé si klíčové kompetence osvojují nejen opožděně, ale často i jiným způsobem. Proces sociální integrace těchto občanů má nesnadný průběh, neboť se u nich projevují více či méně výrazné odchylky v různých složkách a druzích inteligence<sup>2</sup> a selhávají v aktivitách, na nichž jsou očekávané kompetence založeny.

Česká republika se již téměř dvacet let účastní mezinárodních srovnávacích výzkumů školního vzdělávání a prezentované výsledky z těchto výzkumů jsou v českém prostředí mnohdy jediným zdrojem relevantních informací o různých aspektech fungování vzdělávacího systému.<sup>3</sup> Výsledky těchto výzkumů mimo jiné prokázaly v rámci českého školství existenci velkých rozdílů mezi žáky různých typů škol (Matějů, P., Straková, J. et al., 2006)<sup>4</sup>. Školy se stále více diverzifikují na ty, jejichž žáci mají dobré výsledky, a na ty, jejichž žáci mají špatné výsledky. Na tento vývoj doplácí zejména slabší žáci. Tomáš Janík (2013) se domnívá, že výzkumy tak představují bohatý rezervoár dat, který by za účelem optimalizace vzdělávacích podmínek u nás mohl být využíván v mnohem větším rozsahu, než se nyní děje<sup>5</sup>. Na druhou stranu jsou poznatky z mezinárodních výzkumů nutně limitovány tím, že použité nástroje musí vyhovovat všem zapojeným zemím a z prezentovaných výsledků například nelze vyčíst, do jaké míry čeští žáci ovládají učivo stanovené v národních kurikulárních dokumentech (Straková, J. 2009: 116).

Se zřetelem k výsledkům domácích i mezinárodních výzkumů, které ukazují na stále prohlubující se rozdíly ve výsledcích žáků na úrovni druhého stupně základních škol a na úrovni středních škol, si oprávněně musíme položit otázku, jaké úrovně očekávaných výstupů klíčových kompetencí, deklarovaných národními kurikulárními dokumenty, dosahují žáci různých typů škol v primár-

---

<sup>2</sup> R. Sternberg rozeznává tři složky inteligence, H. Gardner rozlišuje až sedm a více druhů inteligence – jazykovou, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, hudební, pro lidské vztahy, pro vlastní rozvoj. (Hartl, P., Hartlová, H. 2004)

<sup>3</sup> Komplexní design mezinárodních výzkumů, který kromě testů vědomostí a dovedností využívá i dotazníky zjišťující řadu doplňkových údajů, umožňuje interpretovat výsledky, jichž čeští žáci dosahují, v širších souvislostech. Významné je také začlenění jednotlivých výzkumných šetření do dlouhodobých cyklů, které umožňují sledovat vývoj výsledků v čase. (Janík, T. 2013)

<sup>4</sup> Např. Straková (2010b, 2010c) provedla s využitím dat z výzkumů TIMSS a PISA analýzu vývoje rozdílů ve výsledcích českých žáků po roce 2000. Ta ukázala, že rozdíly ve výsledcích žáků na úrovni druhého stupně základních škol a na úrovni středních škol se v České republice postupně prohlubují.

<sup>5</sup> Transformace získaných poznatků do praktických opatření však vyžaduje součinnost různých aktérů vzdělávací politiky i široké veřejnosti, a lze si jen obtížně představit, že by v nejbližší době byly nějaké změny iniciovány (Janík, T. 2013).

<sup>6</sup> srov. Zezulková, E. 2011, Zezulková, E. 2014, Kaleja, M. 2014, Bartoňová, M. 2005, Šotolová, E. 2011, GAC 2009 ad.

ním vzdělávání. Nelze ignorovat ani fakt, že proces edukace v povinném vzdělávání je založen na očekávaných výstupech klíčových kompetencí předškolního vzdělávání. Je proto žádoucí věnovat zvýšenou pozornost také výzkumným aktivitám i na bazálním stupni naší vzdělávací soustavy. Domácí výzkumné či evaluační aktivity v oblasti primárního vzdělávání žáků různých typů škol (např. základních škol, základních škol praktických, základních škol nacházejících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit) ve vztahu ke kurikulárním dokumentům jsou sice méně často frekvencované, prezentované výsledky však výstražně signalizují nejen školní neúspěšnost těchto žáků, ale predikují také obtíže v jejich profesní orientaci a dalších oblastech společenského uplatnění<sup>6</sup>.

Vzhledem k tematickému zaměření monografie se v následujícím textu zaměříme na klíčové kompetence a gramotnost v kurikulárních dokumentech pro primární vzdělávání.

### **Primární vzdělávání v kontextu mezinárodní klasifikace vzdělávání**

Termíny *primární vzdělávání* a *primární škola* představují ve shodě s mezinárodní klasifikací vzdělávací úroveň ISCED 1 (primární vzdělávání ISCED1 odpovídá našemu 1. stupni základní školy) (ISCED, 1997). Primární vzdělávání je ucelenou a jasně definovanou fází v rámci struktury školského systému, zahrnující věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. *Je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě* (Spilková, V. 2001: 141). Primární vzdělávání považujeme zároveň za vrcholné období radikálního rozvoje jazykového a komunikačního potenciálu, kdy si dítě rozšiřuje osvojování prostředků komunikace o čtenou a psanou podobu. Pro celkové pojetí primární školy je důležitě řešením otázky *integrace* či *segregace* žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zatímco v západoevropských zemích je školská integrace procesem dlouhodobým, u nás je budování integrovaného školského systému stále v průkopnické fázi. Vzdělávání se v ČR stane otevřeným systémem až s respektem k různosti žáků, vyrovnáváním sociokulturních rozdílů mezi nimi a vytvářením optimálních vzdělávacích podmínek pro maximální osobnostní rozvoj každého žáka. K optimálním vzdělávacím podmínkám řadíme volbu vhodné motivace k poznávání, aktivizaci myšlení, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu, dovednost řídit procesy žákovy učení (např. individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat poznatky vzhledem k věkovým a individuálním zvláštěnostem žáků apod.). V procesu školské integrace je nutné vymezit nejen soubor podpůrných opatření, ale rovněž hranice integrace. Důsledně uplatňovaný systém podpůrných opatření při budování klíčových kompetencí už od raného věku podporuje proces sociability a zároveň je prevencí jak vzniku, tak případného prohlubování sekundárních důsledků, plynoucích z *odlišnosti, jinakosti, různosti* žáků. Dlouhodobě diskutovanou otázkou zůstává připravenost učitelů pro práci s těmito žáky. V důsledku variability jejich speciálních vzdělávacích potřeb jsme často svědky situací, kdy se v důsledku nepřehledného a dosud pevně neukotveného systému vzdělávacích podmínek stává uplatňování individuálního přístupu a integračních tendencí v povinném vzdělávání problematickými až nereálnými.<sup>7</sup> Vladimíra Spilková (2001) považuje za vhodné východisko pro koncipování obsahu a struktury primárního vzdělávání antropologické

<sup>6</sup> srov. Zezulková, E. 2011, Zezulková, E. 2014, Kaleja, M. 2014, Bartoňová, M. 2005, Šotolová, E. 2011, GAC 2009 ad.

<sup>7</sup> srov. Spilková, V. 2001, Vítková, M. 2004, Lechta, V. 2010, Zezulková, E. 2014 ad.

hledisko, tedy zřetel ke specifickým věkovým zvláštěnostem. Z hlediska vyučovacího procesu zdůrazňuje nutnost širšího uplatnění konstruktivistických přístupů k učení, proměnu strategií a metod výuky, způsobů komunikace, kvality klimatu ve třídě, pojetí hodnocení žáků apod.

### **Klíčové kompetence a gramotnost v kontextu kurikulárních dokumentů**

Pojetí klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech (RVP) našeho školského systému vychází ze studia mezinárodních výzkumů a studií, ze studia evropských kurikulárních materiálů i z konfrontace s průběhem kurikulárních reforem v některých evropských zemích. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), představující základ pro konkrétní realizační plány tohoto resortu, anglický termín *competence* překládá (a v této souvislosti používá) jako kompetence a zároveň jej jednoznačně upřednostňuje před jakýmkoli jinými pojmy (dovednosti, způsobilost, schopnosti apod.). Bere přitom ohled na kompatibilitu pojmů v mezinárodním, především evropském měřítku a také to, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty. Dalším důvodem je, že v české odborné pedagogické literatuře se tak tento pojem zakotvil a postupně vstupuje i do povědomí širší veřejnosti (Veteška, J., Tureckiová, M. 2008). **Klíčové kompetence** jsou obecně definovány jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj. Kvalita osvojených klíčových kompetencí zvyšuje šanci nových generací na mnohostranné uplatnění ve společnosti bez ohledu na to, kterému oboru se budou věnovat<sup>8</sup>.

*Kurikulární reforma* značně posílila roli školy (a jejích partnerů) při stanovení cílů a obsahu vzdělávání vypracováním **školních vzdělávacích programů**, které dále rozvádějí a konkretizují vyšší úroveň, tj. **rámcové vzdělávací programy**. Ty zdůrazňují vyváženost hlavních složek obsahu (vědomostí, dovedností a postojů), zavádějí tzv. základní (respektive klíčové) kompetence, které jsou nezbytné pro uplatnění v současné společnosti a pro schopnost se vyrovnat se stálými změnami, vytvářejí rovněž dostatečný prostor pro systematickou výchovu k toleranci, porozumění a respektu k druhým jedincům, jiným národům a kulturám a také vůči přírodě (trvale udržitelný rozvoj). Kurikulární reforma musí být průběžně a systematicky podporována dalšími, navazujícími změnami v systému *hodnocení* (evaluace, zajišťování kvality) a v systému *poradenství a podpory žáků*.

**Klíčové kompetence podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2013) představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.**

Zásadní charakteristikou klíčových kompetencí v RVP je jejich přímé propojení se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí, resp. oborů. Každý z oborů svým vzdělávacím obsahem přispívá k osvojení a rozvíjení stanovených klíčových kompetencí a tento přístup posiluje také činnostní charakter *tzv. očekávaných výstupů*, které jsou součástí vzdělávacího obsahu a definují, k ja-

---

<sup>8</sup> srov. Belz, H., Siegrist, M. 2001, Šikulová, R. 2008, Veteška, J., Tureckiová, M. 2008 ad.

kým vědomostem, dovednostem, popřípadě postojům a hodnotám by měli žáci na konci konkrétní etapy vzdělávání dospět. Takový způsob provázání klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem pak koresponduje s jejich nadpředmětovou koncepcí.

Změny obsahů školního vzdělávání evropských školských systémů vyvolávají zároveň nové požadavky na *vzdělavatele* (pedagogy, lektory) i *vzdělávané* (žáky, studenty, účastníky), vznikají nové možnosti pro přivlastňování hodnot, mění se význam a obsah kvality života. Obecně platí, že *čím vyšší je úroveň dosaženého vzdělání, tím snáze se absolventi škol uplatní na trhu práce*. Jako vzdělávání, které poskytuje stupeň vzdělání, se označuje vzdělávání v jednotlivých oborech a uskutečňované podle příslušného rámcového vzdělávacího programu jako závazného dokumentu v základních, středních a vyšších odborných školách. Toto vzdělávání je základem kvalifikace vzdělávaných jedinců a předpokladem k dalšímu vzdělávání (Zezulková, E. 2014).

Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl číst a psát. Spolu s rozvojem a šířením vzdělanosti se tato dovednost začala považovat ve vyspělých zemích za samozřejmou a slovo **gramotnost** získalo spolu s různými přídavnými jmény i řadu nových významů. V současnosti známe například gramotnost funkční (Rabušicová, M. 2002), gramotnost počítačovou a informační (ICILS, 2013), gramotnost technickou (Kropáč, J. 2001), gramotnost literární (Trochtová, V. 2015), sociální, gramotnost finanční a ekonomickou (Skořepa, M., Skořepová, E. 2008), gramotnost zdravotní, gramotnost mluvní a gramotnost čtenářskou (Doležalová, J. 2014, Černá, O. 2014, Metelková Svobodová R., Švrčková, M. 2010, Zachová, A. 2013), gramotnost matematickou (PISA, 2003) ad. Uvedená spojení se používají všude tam, kde potřebujeme být struční a přitom chceme zdůraznit skutečnost, že nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat. Není tedy divu, že gramotnosti pronikly i do oblasti vzdělávání (VÚP, 2010).

Peter Gavora (2002) vymezuje čtyři **modely gramotnosti**. První model gramotnosti, tzv. *bázová gramotnost*, představuje skutečnost, kdy čtenář dekoduje pouze základní význam psaného textu. Druhý model gramotnosti je založen na *zpracování textových informací*. Třetí model považuje gramotnost za *sociálně kulturní jev*, kdy jsou gramotnostní činnosti vykonávány dle potřeb dané sociální skupiny. Pro *e-gramotnost*, čtvrtý model gramotnosti, jsou charakteristické dovednosti týkající se práce s informacemi, jejich zpracovávání, využívání i vyhodnocování a zároveň dovednosti pro práci s počítači<sup>9</sup>.

I když má mluvní a čtenářská gramotnost velký význam pro naši společnost, samotný pojem není uveden v základních pedagogických dokumentech, tj. v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. I když jsou dílčí mluvní a čtenářské dovednosti žáků součástí očekávaných výstupů (výsledků vzdělávání) vyučovacích předmětů a klíčových kompetencí a jejich kvalita je podmínkou a prostředkem splnění těchto cílů vzdělávání, v kurikulárních dokumentech tyto pojmy absentují. Moderní pojetí vyučování si žádá dobrou úroveň mluvní a čtenářské gramotnosti, obzvlášť v případech navozování aktivizačních metod výuky a kooperativních forem práce. To je tedy další důvod, proč rozvíjet znalosti a dovednosti žáků v těchto oblastech (srov. Doležalová, J. 2014, Zezulková, E. 2014).

<sup>9</sup> Podrobnější rozbor obecné gramotnosti je podán v publikacích např. J. Doležalové (2005, 2010), P. Gavora (2002), J. Průchy (1997), M. Rabušicové (2002) a O. Zápotočné (1998).

## 1.2. KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Obsah slova *komunikace*<sup>10</sup> se dá vysvětlit různými způsoby a vyčerpávající definice, která by zahrнула všechny aspekty mezilidské komunikace, zřejmě ještě nebyla formulována. Centrální mechanismus jazyka je dlouhodobě předmětem vědeckých diskusí a polemik a není ani dodnes zcela objasněn. Je proto problematické pokoušet se formulovat model normální a abnormální komunikace (Love, R. J., Webb, W. G. 2009). Základními druhy komunikace je komunikace slovní (verbální)<sup>11</sup> a neslovní (neverbální)<sup>12</sup>. Zatímco doménou verbální komunikace ve škole je přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů ad.) řečí mluvenou i psanou, neverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy<sup>13</sup>. Komunikace slovní je realizována jednak formou orální (hlasitá či šeptaná, bezhlasá), jednak formou psanou (čtenou), přičemž mluvená řeč je na rozdíl od řeči psané bezprostřední a obohacovaná (i zpětnovězobně) neslovními formami (Neubauer, K. 1997).

*Pedagogická komunikace* je zvláštním druhem sociální komunikace, sleduje pedagogické cíle a uskutečňuje se v procesu výchovy a vzdělávání. Základním prostředkem učení je komunikace prostřednictvím řeči a celá naše školská soustava je založena na všech formách komunikace (mluvení, naslouchání, čtení a psaní). Jejich očekávanou úroveň vymezují příslušné rámcové vzdělávací programy v obsahu *komunikační kompetence*.

Termínem *komunikační kompetence* v širším slova smyslu lze vyjádřit schopnost využívat jazykové prostředky mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely (Vybíral, Z. 2005). Peter Gavora (2002) *komunikační kompetenci* chápe jako nenucené, přirozené komunikační chování odpovídající dané komunikační situaci. Jde o nepsaná pravidla, která diktují, co je vhodné anebo možné v dané komunikační situaci říct (nebo neříct), jak je to třeba říct, jak si partneři v komunikaci předávají slovo, jak se oslovují apod. **Komunikační kompetenci v užším slova smyslu** definuje Rudolf Kohoutek [online] jako „*přiměřenou úroveň porozumění slovní i mimoslovní interakci, různým typům verbálních projevů i písemných a tištěných textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, mimiky, pantomimiky, zvuků a jiných informačních prostředků, přemýšlení o nich, adekvátní reagování na ně a jejich vhodné a přiměřené využívání k vlastnímu výstižnému a kultivovanému vyjadřování a zapojení se do společenského soužití a dění*“. Komunikační kompetence lze z pedagogického hlediska definovat jako soubor jazykových prostředků k plnění obsahů vzdělávání, které si žáci osvojují, upevňují a ověřují v průběhu pedagogické komunikace. Komunikační kompetence ve složce receptivní (vnímání, porozumění) zahrnují činnosti, při kterých dítě dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů, spojuje naslouchání a čtení. Ve složce expresivní (porozumění, vyjadřování) zahrnuje činnosti, při nichž dítě vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělilo s někým jiným, je to oblast mluvení a psaní<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Původ slova můžeme nalézt v latinském *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým (Gavora, P. 2005).

<sup>11</sup> z lat. *verbum* = slovo

<sup>12</sup> Neverbální komunikace je způsob dorozumívání, který používá jiných výrazových prostředků než slov (přízvuk, melodie, barva hlasu, mimika, gestikulace, kinezika, oční kontakt ad.).

<sup>13</sup> Umožňuje dávat zpětnou vazbu souhlasnou nebo nesouhlasnou, snaží se ovlivnit druhého, podtrhnout nebo změnit smysl verbálního sdělení

<sup>14</sup> srov. Vygotskij, L. S. 2004, Mikulajová, M., Rafajdusová, I. 1993, Zelinková, O. 2003, Matějček, Z. 1987, Zezulková, E. 2014 ad.



## Komunikační kompetence z vývojového hlediska

Komunikační kompetence se vytváří postupně v procesu vývoje člověka a její úroveň je odrazem probíhajících změn, které jsou výsledkem postupného zrání a procesu učení. Zrání a učení stojí v úzké vzájemné souvislosti a jedno je předpokladem druhého. Umožní-li zrání určitou schopnost, zmocní se jí pak učení a dále ji zdokonaluje. Procesy učení zpětně působí na změny v mozku. Tento proces probíhá u každého individuálně. Lidé se v rámci ontogeneze vyvíjejí nejen různým tempem, ale procházejí také individuálně odlišnými vývojovými stupni<sup>15</sup>. Zároveň však vývoj člověka podléhá obecným zákonitostem, jejichž znalost je nutná k tomu, abychom pochopili vývoj individuální. Některé změny umožňující člověku specifické schopnosti souvisejí více s procesem zrání (např. schopnost pohybové koordinace nutné k chůzi), řeči ve formě orální i psané (čtené) se naproti tomu musíme učit (Koukolík, F. 1997). Kdy a jak dobře se dítě naučí mluvit, číst a psát, závisí nejen na jeho vrozených schopnostech (tzv. vrozeném základu jazykové kompetence)<sup>16</sup>. Proces osvojování jazyka nelze izolovat od kontextových sociokulturních podmínek, v nichž probíhá. Při nedostatku vhodných a přiměřených podnětů z okolí dítě zaostává ve vývoji a později přicházející informace už nebývají propojeny s takovou efektivitou. Rozvoj všech forem komunikace spojený s explozí komunikování ovlivňuje nejen intelektové funkce, ale také vztahy dítěte, a umožňuje mu vytvářet si diferencovanější sebepojetí<sup>17</sup>.

V posledních desetiletích lze ve výzkumu jazykového a komunikačního vývoje dětí sledovat jistý posun vědeckého zájmu od behavioristických a nativistických teorií k otevřenějším interakčním pojetím. Pro školní jazykové vzdělávání jsou zvláště zajímavé výzkumy sociálněkulturních předpokladů komunikačního vývoje dětí, spojené s teoriemi kulturního kontextu (Palenčárová, J., Šebesta, K. 2006). *Konstruktivismus* zdůrazňuje jak význam vnitřních předpokladů subjektu v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. Biologické dozrání organismu a vlivy prostředí jsou v rovnováze. *Teorie kulturního kontextu* mají s konstruktivismem mnoho společného, ale berou navíc v úvahu jako důležitý faktor vliv komunity, do níž se dítě rodí a v níž vyrůstá, a působení její kultury. Kultura příslušného společenství působí jako činitel, který řídí interakci mezi dítětem a prostředím a který umožňuje vznik specifických způsobů chování včetně komunikačního. Teorie kulturního kontextu rozšiřují zorné pole výzkumu z jazykové kompetence na kompetenci komunikační, zahrnující všechny předpoklady vhodného a situačně přiměřeného komunikačního chování. Ukazuje se, že u dětí, ale i u dospívajících ve školním věku dochází k nejvýraznějším kvalitativním změnám právě v komunikační kompetenci, zatímco pro vývoj jazykové kompetence, jsou v tomto věku charakteristické spíše změny kvantitativní<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Při narození není utváření mozku ještě dokončeno a v prvních měsících po narození roste počet dendritických větvení a synapsí. Jako reakce na přísun podnětů vznikají spojení mezi nervovými buňkami. Je-li nějaká smyslová oblast poškozena nebo vyřazena pro absenci podnětů, pak v této oblasti nedochází k žádnému dalšímu vývoji a pohotovost reakcí neuronů této oblasti je značně snížena a utlumena. (Koukolík, F. 2002)

<sup>16</sup> vrozená schopnost osvojit si přirozeným způsobem gramatickou strukturu daného jazyka bez znalosti jeho zákonitostí (Arnold in Lechta, V. 1990)

<sup>17</sup> srov. Vybíral, Z. 2000, DeVito, J. A. 2001, Lehečková, H. 1997ad.

<sup>18</sup> srov. Palenčárová, J., Šebesta, K. 2006, Zezulková, E. 2014 ad.

## Mluvní gramotnost

Základní podmínkou osvojení jazyka a řeči je na jedné straně schopnost diferencovat zvuky mluvené řeči a na druhé straně dovednost nejjemnějším způsobem odstupňovat pohyby složitých článků artikulačního systému, aby produkovaný zvuk dosáhl tvaru srozumitelné řeči. V pozadí obou těchto mechanismů, které jsou zároveň nezbytnými vnitřními podmínkami osvojování řeči, je *diferenční schopnost mozku*, a to především v oblasti sluchu a motoriky. V době, kdy u ostatních orgánů většinou už probíhá růst, nervová soustava se stále teprve vyvíjí, přičemž diferenciace korových polí probíhá poměrně nestejným tempem<sup>19</sup>. Osvojování řeči je podmíněno nejen dynamickým vývojem mozku, jeho struktury a funkce. Podmíněné reflexy se postupně diferencují a specializují a spolu s dědičným základem je tento proces závislý na vnějších podmínkách nutných k osvojování jazykové a komunikační kompetence, a to dostatku podnětů z vnějšího prostředí a schopnosti jejich napodobování. Napodobování je vrozený nepodmíněný způsob učení, který se ve vývoji uplatňuje pravděpodobně od šestého měsíce života. O několik měsíců později se postupně stále více doplňuje aktivním, podmíněným učením, což se v jazykové oblasti projevuje dílčí schopností přiřadit určité fonologické jednotce (slovu) určitou představu (např. auto), čímž se dítě zmocňuje obsahu slova (Sovák, M. 1989, Kulišťák, P. 2003). Postupně dítě nabývá verbální zkušenosti napříč jazykovými roviny (foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou) a osvojuje si verbální i neverbální prostředky komunikace.

Řeč jako základní prostředek komunikace ve společnosti je předmětem zkoumání nejen v biologických a společenských disciplínách (lingvistika, psychologie, pedagogika), ale také v matematice (statistika) a v oborech zaměřených na informační a komunikační technologie. Při pokusech o vymezení pojmů *řeč* a *jazyk* nacházíme v odborné literatuře rozdílné názory a výraznou terminologickou nejednotnost. Neurologie vysvětluje schopnost tvořit artikulovanou řeč jako výsledek neobvyklého uspořádání nervových struktur a procesů (tzv. lidský nervový komunikační systém), jež se v lidském mozku vyvinuly během dlouhé řady evolučních změn (Love, R. J., Webb, W. G. 2009).

Z psychologického hlediska je *řeč* zvukový materiál, který je tvořen mluvidly v širším slova smyslu a doprovázen mimikou a gestikulací. Grafická podoba řeči se nazývá písmo. *Jazyk* je organizovaný systém znaků, symbolů, vyjádřený jejich vzájemnými vztahy v mozkové struktuře. Schopnost ovládat jazyk se manifestuje v řeči (Liška, J. 1978). Ivan Jedlička (2003: 89) definuje řeč „*jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka*“. Lingvistické hledisko staví na předpokladu, že řeč je něco více než jazyk, neboť obsahuje jevy, které nejsou v jazykovém systému zakotveny, a to schopnost mluvčího přizpůsobit jazyk podmínkám, ve kterých se používá. Rozlišuje proto jazykové kompetence (*linguistic competence*) a jazykové performance (*linguistic*

<sup>19</sup> Korová pole jsou složité útvary rozdílného významu, mezi nimiž však existují vzájemné vztahy a součinnost. Příkladem nerovnoměrnosti vývoje diferenčních schopností mozku je skutečnost, že dítě dříve chodí, než mluví, dříve řeči rozumí, než samo hovoří, dříve mluví, než píše apod. (Kulišťák, P. 2003)

<sup>20</sup> Rozlišení kompetence čili jazykové způsobilosti a performance jako promluvy zavedl do lingvistiky americký vědec N. Chomsky, který zkoumal vztah kompetence a performance při učení se jazyku u malých dětí (Černý, J. 1996). Předpokladem rozvoje komunikativní kompetence je podle Chomského vrozený základ jazykové kompetence. Ty se pod vlivem působení sociálních činitelů (kontrolovanými instrukcemi sociálního okolí dítěte) vyvíjejí stejně jako další vloh, např. pohybové (Nakonečný, M. 2004).



*performance*) jako promluvy<sup>20</sup>. Jazyková kompetence je schopnost používat určitý jazyk. Aby mohl člověk v určitém jazyce komunikovat, musí jej samozřejmě v určité míře ovládat, proto je předpokladem promluvy (*performance*). Jazykovou kompetenci se rozumí intuitivní znalost systému jazyka (především gramatiky), jeho elementů a pravidel, na jejímž základě může generovat „nekonečné“ množství vět a rozumět jim. Jazyková *performance* je konkrétní realizovaná jazyková činnost a její produkty, tj. promluvy, texty. Lingvistika v jazyce (*linguistic competence*) rozlišuje složku povrchovou (formální, zvukovou) a složku hlubokou (obsahovou, významovou). V řečové produkci (*linguistic performance*) se prolínají jazykové roviny. Osvojování jazyka je komunikační proces a v základu jazykového chování je proto třeba vidět kompetenci širší než pouze jazykovou, tedy kompetenci komunikační (srov. Belz, H., Siegrist, M. 2001, Černý, J. 1996).

Pedagogický slovník hovoří o jazykových dovednostech, kterými rozumí „*schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) a produktivní (ústní projev, písemný projev)*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995: 40).

Schopnost intermodality, prolínání dílčích způsobilostí jako nutných předpokladů mluvené formy řeči (úroveň a šíře slovní zásoby, pochopení sémantických vztahů ve větách a souvětích, schopnost vystihnout správně větnou skladbu a její strukturu s použitím různých slovních druhů, jejich skloňování a časování, orientace ve zvukové struktuře slova, artikulační a akustická realizace hlásek, schopnost vyžádat si informace, vyjádřit vztahy, poznatky, názory, schopnost udržet téma rozhovoru, adekvátní výměnu rolí hovořícího a posluchače ad.), se podle našeho názoru překrývají s pojmem *mluvní gramotnost*.

### **Vývojové hledisko mluvní gramotnosti**

Průměrné dítě projde během prvního roku života tzv. přípravnými stadii ontogeneze řeči. V tomto období se připravuje k vlastní řečové produkci nejen tím, že se učí ovládat svaly úst a jazyka (protruze a retrakce rtů rytmickým způsobem při přijímání potravy), ale postupným zráním centrální nervové soustavy vstupuje do stadia rozumění řeči, kdy je připraveno zmocňovat se verbálních jazykových prostředků. Na konci přípravného období poslouchá již jednoduché pokyny, které jsou v celkové komunikační situaci patřičně zdůrazněny. Toho lze využít k určitému výchovnému působení pomocí řeči, což je z pedagogicko psychologického hlediska pro jeho další vývoj nesmírně důležité (Lechta, V. 2002).

Stadia vlastního vývoje řeči začínají na úrovni prvosignální (konkretizační) a základem je vzájemné spojování konkrétních jevů, které jsou odrazem skutečnosti. Jde buď o vjemy nebo představy konkrétních osob, předmětů a situací spolu se slyšenými mluvními zvuky, nebo se vybavené představy sdružují navzájem. V další fázi sdružený podnět s mluvním zvukem vybaví mluvní reakci. Dokud nedojde ke spojení konkrétních jevů navzájem a slyšené mluvní zvuky se nespojí s příslušnými konkrétními podněty (osobami, předměty) v asociačním celku, nemá význam nutit dítě k mluvení. Když dítě samo promluví, je to důkaz již vytvořeného spojení. Pouhým spojováním slyšených mluvních zvuků s konkrétnem se vytváří pasivní slovní zásoba, tj. zásoba pojmenování bez schopnosti používání. Daleko dříve dítě rozumí tomu, co se povídá, a ukládá si to do paměti v podobě tzv. *paměťových stop*. Aktivní slovní zásoba se začíná tvořit až ve chvíli spontánního proslovení, a to na

základě artikulačních zkušeností z období napodobovacího žvatlání<sup>21</sup>. Prvním skutečně verbálním projevem dítěte jsou tzv. *jednoslovné věty* (okolo 1. roku života, někdy i dříve), které jsou výrazem vzrušení, přání nebo odporu, proto se toto období nazývá *emocionálně-volním*. Bezprostředně po tom následují další stadia. Ve stadiu *egocentrickém* (věk 1,5–2 roky) dítě napodobuje dospělé, ale samo si také opakuje slova a objevuje mluvení jako činnost. Asociačně *reprodukční stadium* (věk 2–3 roky) je obdobím rozvoje komunikační řeči, kdy dítě dosud převážně izolované mluvní zvuky začíná spojovat v mluvní vzorce, buduje tzv. stereotypy, které jsou podkladem hovorové řeči<sup>22</sup>. Postupně se začíná uplatňovat přenášení (tzv. transfer) na jevy analogické a dítě reprodukuje jednoduché asociace<sup>23</sup>. Transfer je také reflexní základnou pro vývoj gramatiky a zevšeobecnování. *Stadium logických pojmů* nastává okolo třetího roku věku, kdy se podílejí na vývoji řeči přechodné formy, umožňující zobecněním dosáhnout druhosignální (symbolizační) úrovně řeči. Při složitém procesu zobecnění, kdy označení dříve platné jen pro jednotlivou věc se stává obecným pojmem (slovem s určitým obsahem), dochází často k tzv. vývojovým obtížím v řeči<sup>24</sup>. Po čtvrtém roce věku se vývoj řeči dostává do stadia *intelektualizace řeči*. Slovo se stává zobecněným výrazem, pojmem s vyhraněným obsahem a zároveň signálem vyššího řádu. Obsahová náplň slov se v dalším vývoji neustále zpřesňuje a vymezuje osvojováním gramatických forem, rozšiřováním slovní zásoby a tento proces pokračuje celé období, kdy je člověk schopen se učit. V šesti letech by měla být řeč nástrojem obratné komunikace, připravena ke zvládnutí v grafické podobě<sup>25</sup>. Vikor Lechta (2003) uvádí pro potřeby orientačního posouzení řeči vývojové fáze, jejichž názvy vystihují nejtýpčtější procesy, které v dané fázi probíhají na období pragmatizace (do 1 roku), období sémantizace (1.–2. rok), období lexémizace (2.–3. rok), období gramatizace (3.–4. rok) a období intelektualizace (po 4. roce života)<sup>26</sup>.

Vyžívání dílčích funkcí mozku a procesy jejich vzájemné koordinace mohou být negativně ovlivněny např. vývojovými odchylkami mozku, nedostatkem živin v perinatálním období, nízkou porodní váhou apod. (srov. Matulay, K. 1986, Šmarda, J. a kol. 2004). Podle rozsahu anomálií centrální nervové soustavy může u dítěte probíhat vývoj omezeně (např. u dětí s mentálním postižením) nebo v rámci normy nerovnoměrně (tzv. parciální nezralost dílčích funkcí). Deficit ve vyžívání dílčích funkcí se vždy projeví v osvojování klíčových kompetencí, zejména v kompetenci komunikační a kompetenci k učení (Zezulková, E. 2013).

V pedagogice je tradičně věnována pozornost tomu, aby byly v rámci edukace rozvíjeny jazykové a komunikační dovednosti dětí a žáků, neboť dosažená úroveň základů komunikační kompetence je významným aspektem, ovlivňujícím vstup dítěte do školy a jeho školní úspěšnost. Jinými slovy úroveň *mluvní gramotnosti* je významným prediktorem osvojení gramotnosti v nejširším slova smyslu. Osvojení základů mluvní gramotnosti by mělo proběhnout v rámci předškolního a povinného

---

<sup>21</sup> V období napodobujícího žvatlání (6.–8. měsíc) se vytvářejí a uchovávají paměťové stopy hybných reakcí v korovém propriocep-tivním analyzátoru hybnosti.

<sup>22</sup> Jimi se učí dosahovat drobné cíle, vidí, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé, což se dítěti líbí a snaží se s dospělými komuni-kovat co nejčastěji.

<sup>23</sup> Navozený mluvní zvuk sdružený s určitým jevem se přenáší na jev podobný, např. slovem „pipi“ označuje nejen slepici – prvotní sdružení konkrétního jevu a zvuku – ale i hračku sovy, ptáčka sedícího na větvi apod.

<sup>24</sup> např. fyziologický dysgramatismus, fyziologická iterace (neplynulost), fyziologická dyslalie

<sup>25</sup> srov. Sovák, M. 1989, Pačesová, J. 1979, Matějček, Z. 1991, Pokorná, V. 2002, Zelinková, O. 2003 ad.

<sup>26</sup> Neznamená to, že jednotlivé aktivity si dítě předtím nebo potom neosvojuje (např. gramatizace řeči neznamená, že předtím nebo potom tento proces neprobíhá, ale to, že v dané fázi vrcholí, resp. převládá).

vzdělávání. Systém kurikulárních dokumentů proto stanovuje v preprimárním, primárním i sekundárním stupni vzdělávání stejné klíčové kompetence, které na sebe promyšleně navazují a jejichž úroveň graduje postupně s vyspělostí žáků na jednotlivých stupních vzdělávání. *Mluvní gramotnost (ovládnutí jazyka a mluvy)* je základním stavebním kamenem *čtenářské gramotnosti* (ovládnutí čtení a psaní). Obě oblasti gramotnosti jsou tak nenahraditelnými komponenty v rozvíjení dalších klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. Postupně získané způsobilosti v uvedených oblastech jsou stále více využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě.

## Čtenářská gramotnost

Čtení, jako jeden z druhů řečové činnosti (příp. jako komunikační akt), je nejčastěji charakterizováno jako psychologický proces, při němž dochází prostřednictvím analyticko-syntetických činností a na základě optického odrazu slova k myšlenkové činnosti (srov. Hartla P., Hartlové, H. 2000). Čtení také bývá vysvětlováno jako „...*dešifrování grafických znaků a chápání významu slov* ...“ (Vášová, L., Černá, M. 1986: 32), případně „...*jako chápání tištěné a psané řeči*...“ (Fabiánková, B., Havel, J., Novotná, M., 1999: 32). Podobně je čtení definováno v Pedagogickém slovníku, jenž ho vymezuje jako druh řečové činnosti, která je řízená psaným slovem. Dovednost čtení spočívá v *identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu* (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995: 40). Jana Doležalová (2014) se domnívá, že charakteristiky čtení, v nichž autoři kladou důraz na intermodalitu<sup>27</sup> a prolínání dílčích způsobilostí jazykové kompetence (znalost grafických znaků slov, tj. písmen pro jednotlivé hlásky, dovednost převést je pohotově v řeč mluvenou, vytvořit si adekvátní představy o obsahu čteného, přemýšlení o přečteném, vytváření postojů k obsahu přečteného ad.) se již překrývají s pojmem *čtenářská gramotnost*.

Potřeba vymezit čtenářskou gramotnost a zabývat se jí vyplývá z povahy dnešního života a z nároků, které klade na každého člověka. Do vzniku a rozšíření internetu a dalších moderních forem komunikace měly texty jasné hranice, existovala mnohá podpůrná vodítka pro snadnou orientaci ve zdrojích, existovala ostrá hranice mezi autorem a adresátem. V současnosti je knižní produkce pro běžného čtenáře nepřehledná a zahlcující. Současně se pracovní náplň mnoha profesí stala závislou na rychlém předávání informací v textové podobě, a to i u takových profesí, které práci s texty vyžadovaly jen ve velmi omezené míře. Proto nestačí, aby se kurikulární dokumenty zabývaly jen čtenářskými dovednostmi, ale je potřeba, aby komplexně zohledňovaly čtenářskou gramotnost.

Čtenářská gramotnost jako forma komunikace představuje část jazykových kompetencí. Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů, a nelze ji uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností. K tomu přistupuje vlastní obsah čtení a čtenářství, který díky své rozmanitosti vytváří nároky na různé způsoby čtení zvláště v kombinaci s účelem konkrétního čtení (VÚP, 2010).

<sup>27</sup> schopnost spojování obsahů z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti (např. spojení hlásky s grafickým symbolem písmene), vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými vjemy

„Čtenářská gramotnost (angl. reading literacy), je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995: 40).

V rámci mezinárodního výzkumu PIRLS<sup>28</sup> (2001) je čtenářská gramotnost definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.

Ve zprávě o mezinárodním výzkumu PISA<sup>29</sup> je výchozí definice čtenářské gramotnosti rozšířena ještě o procesy přemýšlení o obsahu: „Čtenářská gramotnost je definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“<sup>30</sup> (Straková, J. 2002: 10). Jana Doležalová (2014) tato definici, zdůrazňující myšlení při práci s textem a očekávající dovednost pracovat s různými typy textů a žánrů hodnotí vzhledem k tradičně pojaté gramotnosti pozitivně.

V metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce (NVÚ, 2011) pracovní skupina ke čtenářské gramotnosti, zastoupena učiteli základních škol a vědeckými pracovníky, vymezila obsah pojmu čtenářská gramotnost komplexněji jako *celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*. **Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin**, z nichž žádná není opominutelná: *vztah ke čtení* (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst), **doslovné porozumění** (dovednost dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností), **vysuzování a hodnocení** (vyvozování závěrů z přečteného a posuzování textů z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů), **metakognici** (dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření), **sdílení** (schopnost sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři), **aplikaci** (využívat čtení k seberozvoji i ke svému konání, zúročit četbu v praktickém životě) (NVÚ, 2011).

V definici čtenářské gramotnosti je zahrnuta **konstruktivní povaha** čtení (porozumět a používat psané řeči vyžadované společností) a jeho **funkční povaha** (slouží jako nástroj poznání, umožňuje fungování ve společnosti, rozvoj jednotlivce a společnosti). Čtenářská gramotnost tedy neznamená pouhé přečtení a porozumění textu, ale funkční použití psané informace pro vlastní účely. Počítá se

<sup>28</sup> Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). V České republice organizuje výzkum národní koordinační centrum, které působí v rámci České školní inspekce.

<sup>29</sup> Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

<sup>30</sup> Stávající definice PISA a PIRLS zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení (Doležalová, J. 2014).

také s aktivní rolí čtenáře při porozumění (tamtéž) a při další práci s textem. Zavedený pojem čtenářská gramotnost má odlišovat novou kvalitu čtení od tradičního chápání čtení jako elementární dovednosti. Čtení tvoří základ pro následnou práci s textovými informacemi, tedy výchozí činnost čtenářské gramotnosti (Doležalová, J. 2014).

### Vývojové hledisko čtenářské gramotnosti

Rozvíjení čtenářské gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu. Žáci by si měli budovat už v období předškolního vzdělávání tzv. předčtenářské dovednosti a návyky, aby si v průběhu základního vzdělávání nejen osvojili očekávané způsobilosti čtenářských dovedností, ale tyto dovednosti a návyky do ukončení základní školy pevně zafixovali a zautomatizovali. Na dalších vzdělávacích stupních je úlohou pedagogů upevňovat, podporovat a rozvíjet některé složitější čtenářské dovednosti, které vyžadují rozvinuté abstraktní myšlení.

Gramotnost se vyvíjí v průběhu života člověka v etapách. Jana Doležalová (2014) představuje tzv. *model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti*, který je zaměřen na členění čtenářské gramotnosti do pěti etap v průběhu celého lidského života. Model odpovídá ontogenetickému vývoji člověka s jeho věkovými zvláštnostmi, se způsoby osvojování písma a také konceptu celoživotního vzdělávání.

- 1. Etapa spontánní gramotnosti** se objevuje u dětí v předškolním věku v podobě pokusů o zápis nebo čtení nějakého sdělení, vyplývající z nápodoby jednání dospělých.
- 2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti** je spjata s počáteční výukou čtenářských dovedností ve škole. Tyto jsou zatím omezené a primárně se orientují *na osvojení písemného kódu a porozumění*.
- 3. Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti** se zaměřuje na počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, tj. osvojení a *automatizaci dovedností číst a psát s porozuměním. Průběh etapy je typický pro druhý a třetí rok výuky čtení*. Proto by žáci mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Funkčnosti čtení mohou významně přispívat i jiné vyučovací předměty.
- 4. Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti** vyžaduje vyšší úroveň myšlenkové činnosti pro složitější operace s textovými operacemi, jakož i bohatší osobní zkušenosti s texty. V této etapě jsou utvářeny a automatizovány dovednosti čtení a psaní, dovednosti analýzy obsahu textu, hlubší interpretace. Je budována schopnost pracovat s textovými informacemi, dovednost vyvodit závěr z obsahu textu a hodnotit obsah i jeho formu (Straková, J. 2002, s. 11). Důležité je přemýšlení o textech a problémech a jejich tvořivé zpracování. Kvalit rozvinuté čtenářské gramotnosti nabývá žák v okamžiku, kdy je schopen čtenářské dovednosti funkčně využívat k řešení různých úkolů a situací. Doba přechodu k rozvinuté čtenářské gramotnosti bývá velmi individuální.
- 5. Etapa funkční gramotnosti** by měla probíhat po ukončení povinné školní docházky a umožňovat plnit absolventům základního vzdělání úkoly denního života. Stává se součástí celkové funkční gramotnosti.

Jana Doležalová (2014) zdůrazňuje zejména didaktické hledisko tohoto členění, jeho význam při plánování cílů, obsahu a didaktických prostředků výchovně vzdělávací činnosti a při diagnostice a evaluaci výsledků vzdělávání. Lze tak předpokládat optimalizaci volby didaktických prostředků v zájmu individualizace a diferenciaci výuky. Čtenářskou gramotnost utváří všechny čtyři formy komunikace – čtení, psaní, mluvení a naslouchání – které se vzájemně ovlivňují a proto pokud jsou navozovány plánovitě a systematicky, může být i tímto způsobem dosahováno vyšší kvality čtenářské gramotnosti.

Rozvinutí čtenářské gramotnosti každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání. Dobře postavená a realizovaná výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti může pomoci i těm žákům, jejichž domácí zázemí čtenářství nepodporuje a jejichž školní výsledky jsou tím ohroženy. Pro takové žáky představuje škola jedinou naději, že hendikepy způsobené nepodněným rodinným prostředím vyrovnají.

### 1.3. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ZÁKLADY KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

#### Vztahy mluvené a psané formy řeči

**Proces vnímání mluvené řeči**, kdy se auditivní podněty nejprve analyzují v korových oblastech mozku, probíhá nezávisle na pochopení obsahu<sup>31</sup>. Předpokladem procesu analýzy je schopnost sluchové poznávací činnosti (*akustické gnose*), kterou dítě nabývá učením a osobními zkušenostmi v průběhu ontogenetického vývoje. Kvalita smyslové percepce souvisí s auditivní pamětí<sup>32</sup> a auditivní pozorností. Diferencované zvuky lidské řeči se slučují (syntetizují) s podněty z jiných analyzátorů a asociací (tj. spojením slyšených lidských zvuků, slov či mluvních celků s fonicko-auditivními obrazy již dříve slyšených „*mluvních vzorů*“) vzniká představa o slově, která se vytváří a zpřesňuje v průběhu vývoje dítěte a je podmíněna zráním dílčích funkcí mozku<sup>33</sup>. Vybavení souboru představ neznámá ještě pochopení jevu. Když dítě reaguje na mluvní signál (na slyšené slovo), neznámá to, že rozumí jeho obsahu. Nejprve se poznává pouhá zvuková skladba slova (na rozdíl od jiných slov) a v další fázi teprve poznává, postupně si uvědomuje a začíná chápat obsah slova. Čím je méně obrazů auditivních, tím méně a pomaleji dochází k pochopení obsahu sděleného. Za jistých okolností může probíhat pouze činnost senzorio-motorická, tj. opakování, popř. čtení textu bez porozumění obsahu<sup>34</sup>.

*Pochopení obsahu mluvené formy řeči* je nejvyšší činností ve zpracování zvukového signálu. Probíhá spolu s dalšími složitými procesy rozhodování a programování v integrační části mozku. Jedná se o koordinovanou činnost několika oblastí mozkové kůry, protože vybavení správného pojmu sly-

---

<sup>31</sup> tzv. „dekódováním“ prvků lidské řeči

<sup>32</sup> schopnosti vnímat zvukové podněty, spojovat je s jinými vjemy či představami, nově vytvořené struktury uchovávat v paměti a na opakovaný původní podnět je opět vybavovat

<sup>33</sup> Např. hračku štěkajícího psa má možnost vidět, sáhnout si na něj, hrát si s ním, popř. kousnout si do něj, přivonět. Vjemy zrakové, hmatové, čichové, pohybové se sdružují v celek s původním vjemem sluchovým – štěkotem. Když opakovaně uslyší štěkot psa, vybaví si celý soubor představ.

<sup>34</sup> srov. Sovák, M. 1989, Lechta, V. 2002, Sindelar, B. 2007 ad.



šeného slova, porozumění řeči (intelektualizace) i asociační vybavení myšlenky k případné odpovědi jsou již spojeny s myšlenkovými pochody. Tyto nervově duševní pochody se označují jako *fatické* (řečové) *funkce*. Úroveň těchto psychologických funkcí je individuální a závisí na kvalitě psychiky, stupni zralosti dílčích funkcí mozku, motivaci ad.

*Programování realizace slova* (výběr hlásek, jejich posloupnost apod.) závisí na vytvořeném systému motorických schémat, který umožňuje imitovat lidskou řeč<sup>35</sup>. Uplatňuje se přitom zpětná vazba akustická a zpětná vazba kinestetická, která program koriguje podle původní představy. Programovaná odpověď jako impuls postupuje k výkonným orgánům a realizuje se obvyklými vyjadřovacími formami, tj. artikulací hlásek, popř. grafémy, gesty, posunky apod. Výsledkem je mluvení, čtení, psaní, znaková řeč<sup>36</sup>.

**Proces vnímání psané formy řeči** (čtení) začíná vizuálním podnětem. Napsané nebo natištěné slovo (znak) podnítl činnost zrakového analyzátoru, který posílá signál do příslušného centra ústřední nervové soustavy. Čtení je náročné, neboť při recepci textu se obvykle odehrávají následující procesy: začínají motivací, pokračují vnímáním, dále zapamatováním a vybavováním a končí metakognicí. Motivace čtenáře vede k cílenému a soustředěnému vyhledávání textů a realizaci čtení atp. Navozuje volní úsilí pro zvládnutí práce s textem, dodává energii k překonání obtíží při čtení. Čtenář se pouští do čtení na základě poznávacích, sociálních nebo výkonových potřeb. Kromě toho jej může stimulovat vzhled nebo vizuální stránka textu (Doležalová, J. 2014). Čtenářství a míra čtenářské gramotnosti žáků je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu (zdatní dětští čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, kterým čtení dělá potíže).

*Pochopení obsahu psané řeči* je často ovlivňováno nejen fonicko-motorickými obrazy, ale také obrazy vizuálními (při četbě, odezírání). Někomu stačí k porozumění čtenému textu pouhé vizuální obrazy, často si však musíme při čtení „vypomáhat“ obrazy fonicko-motorickými, ty jsou zpětně vyvolávány podněty kinestetickými (pohybovými) jdoucími od orgánů řeči do mozkové kůry. Artikulační pohyby tak usnadňují porozumění čtenému textu<sup>37</sup>. Při vnímání textu dochází k analyticko-syntetické činnosti, při níž je slovo rozkládáno na hlásky (na slabiky) a zpět spojováno do slova. Zároveň s tím je z paměti vybavována zvuková podoba hlásek, slabik, slov a k tomu postupně i příslušný obsah textu. Paměť se uplatňuje ještě při čtení dalších úseků textu, kdy si čtenář vybavuje k příslušným slovům významy a dává je do vzájemného vztahu, posléze hledá vztahy mezi větami a většími celky. To mu umožní pochopit obsah a smysl celého čteného textu. Při hlasitém čtení se připojuje ještě zvukové (hlasové) vyjádření čteného textu (kinestetika). V naší psané kultuře se v průběhu čtení pohybují čtenářovy oči zleva doprava, střídají se skoky očí s fixací, ale čtenář si tyto pohyby očí neuvědomuje. Zastavuje se a vrací na místa, která jsou obtížná na přečtení. Pokud se jedná o pokročilé čtenáře, zastavuje se u důležitých slov nebo vět, kterým nerozuměl. V těchto okamžicích se rychlost čtení zpomaluje.

Aby se žák naučil číst, musí zkoordinovat percepční a psychologické procesy, tj. nejdříve vydělit jednotlivá písmena z celkového obrazu napsaného textu (vizuální diferenciacie figury a pozadí), zapojit vizuální paměť a odlišit od sebe tvarově podobná písmena (vizuální diferenciacie tvarů, prostorová orientace). Ale to ještě ke čtení nestačí. Nyní si musí vzpomenout na zvuk hlásky, resp. fonému

---

<sup>37</sup> příkladem je „hlasité učení“

(auditivní paměť). Ještě předtím si ale musí vyposlechnout hlásky, ze kterých se skládají slova (auditivní diferenciací figury a pozadí) a vzájemně je rozlišit (auditivní diferenciací řeči). Aby mohl přecházet smysluplné slovo, musí ještě správně vnímat pořadí písmen.

Ke čtení je nutná souhra základních mozkových funkcí: analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové, diferenciací činnosti akustické a vizuální, prostorové orientace (především pravolevé) a orientace časové, zrakové a sluchové paměti, smyslu pro rytmus, schopnosti slučovat jednotlivé složky, myšlení a senzomotorické koordinace. Je třeba určitě vyžrálosti nervové soustavy, hlavně šedé kůry mozkové, rozumové a řečové vyspělosti, aby mohla být vykonána identifikace psané řeči a porozumění. Dále je třeba určitě míry představivosti a schopnosti chápat a zacházet se symboly. Písemná řeč se vyvíjí na přirozeném základě řeči mluvené, proto je nutná dobrá aktivní zásoba slov a vzhledem k „odkrývání“ obsahu textu i dostatečné zkušenosti, určitou míru poznatků, představ a zkušeností čtenáře<sup>38</sup>.

### **Komunikační kompetence a myšlení**

Průběh ontogenetického vývoje řeči je v dialektickém vztahu s ostatními faktory, limitujícími celkový vývoj dítěte, a je z kvalitativního i kvantitativního hlediska determinován množstvím rozmanitých proměnných, mezi nimiž existuje složitá vzájemná souvislost na bázi vícenásobné zpětné vazby (srov. Lechta, V., Matuška, O. 1995). Jinými slovy zdůrazňujeme nejen zpětnou vazbu myšlení, motoriky, smyslové percepce a sociální sféry s mluvenou a psanou formou řeči, ale akceptujeme různě kombinované vzájemné zpětné vazby mezi samotnými faktory. Informace by nám byly málo platné, kdybychom nedokázali rozlišit, co nám někdo sděluje mluvenou nebo psanou formou řeči. Podobné by to bylo i v případě, kdy postrádáme schopnost informace rozlišené a zapamatované předat druhým, umět je sdělit. Lidská řeč je spojena s celým vědomím a vstupuje do určitých vztahů se všemi psychickými procesy. Tím základním je však její vztah k myšlení. Myšlení je zobecněné a slovem zprostředkované poznávání (poznávání jednoho jevu prostřednictvím jevu druhého), je vyšší formou odrazu okolní skutečnosti a jeho podstatou je uvádění do vztahů, odhalování vztahů a souvislostí (Vágnerová, M. 2000). Chápání vztahu mezi znakem a významem je projevem mentální činnosti dítěte ve vlastním slova smyslu, který je zásadně odlišný od prostého užívání představ a asociací. Druhý znak se projevuje kvantitativním nárůstem slovní zásoby v souvislosti s rozšířením aktivního slovníku dítěte. Schopnost provádět základní myšlenkové operace<sup>39</sup> dítě získává v procesu učení nejprve prostřednictvím názorných situací, přičemž si osvojuje patřičnou slovní zásobu. Postupně získává dovednosti vykonávat úkoly bez souvislosti s činností praktickou (názornou), myšlení se stává pojmovým a k tomu je zapotřebí patřičná úroveň jazykových a řečových schopností. Postupně dochází k přechodu od myšlení konkrétního k myšlení abstraktnímu, přičemž základní zobecnění je obsaženo už při vnímání<sup>40</sup>. Myšlení však jako vyšší forma odrazu okolní skutečnosti probíhá v pojmech, které jsou nejobecnějšími významy slov. Spojením dvou pojmů vytváříme soud, spojením dvou soudů úsudek, jehož je možno docílit cestou indukce (tvořením obecného závěru

<sup>38</sup> srov. Doležalová, J. 2014, Černá, O. 2014, Metelková Svobodová R., Švrčková, M. 2010, Sindelar, B. 2007 ad.

<sup>39</sup> rozlišování, třídění, komparace, analýza (syntéza) a zobecnění (generalizace)

<sup>40</sup> aby si dítě vytvořilo určitý zobecněný obraz např. zvířete a poznalo v každém zvířeti zvíře, musí být tento obraz spojen se slovem *zvíře*.



z jednotlivostí) či cestou dedukce (z obecnosti vyvodit jednotlivé) (Krejčířová, D., Říčan, P. 1995). Zobecnění získané vnímáním se zdokonaluje učením, v jehož průběhu se přidává něco nového, co je zprostředkováváno např. slovním výkladem rodiče (učitele) a s čím dítě nemá osobní zkušenost získanou základním zobecněním při vnímání. Dítě musí proto ovládat čtení jako jeden z jazykových prostředků, jimiž si osvojuje další podstatné znaky pojmů<sup>41</sup>. Podstatou tzv. akcelerace intelektuálního vývoje je skutečnost, že v jednotlivých úrovních vývoje myšlení existují všechny stupně myšlení, z nichž jeden je vždy dominující a i v nižší úrovni myšlení se mohou rozvíjet prvky vyšší úrovně myšlení. Např. i v úrovni konkrétního myšlení existují prvky myšlení abstraktního, které lze rozvíjet různými formami řeči a podporovat tak přechod k vyšší úrovni myšlení (Svobodová, J. 2003). Procesy mluvní a čtenářské gramotnosti předpokládají od žáků náročnou aktivitu myšlení, podmíněnou soustředěním a značným úsilím překonávat překážky spojené s porozuměním.

## 1.4. ŽÁK S RIZIKEM ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU

### Žáci ohrožení rizikovými faktory školní neúspěšnosti

V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti jsou termínem školní neúspěšnost označovány podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení. Z pedagogicko-psychologického hlediska je školní neúspěšnost pojata širěji, a to jako selhávání žáka v podmínkách edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k učení a vzdělávání vůbec (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1995). Jinými slovy školní neúspěšnost nelze ztotožňovat jen s klasifikací. Fenomén školní neúspěšnosti je nutné posuzovat v širším kontextu bio – psycho – sociálních faktorů. Předpokladem úspěšné adaptace žáka na školní prostředí je školní zralost a školní připravenost.

Marie Vágnerová (2000) rozdělila kompetence, které jsou potřebné ke zvládnutí školních požadavků, do dvou skupin – na *kompetence, které jsou závislé na zrání (maturaci)*, a *kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení a zkušenost*. Nechápe tedy školní zralost jen jako biologickou maturaci organismu, ale i jako určitou úroveň způsobilosti rozumové, citové a sociální, jež je výsledkem součinnosti maturace centrální nervové soustavy se stimulačními faktory prostředí a výchovy. Nezralost pro školní docházku není příznakem trvalé nedostačivosti dítěte. Tak, jako je doba, kdy dítě začíná sedět, chodit a mluvit, odlišná od statistického průměru, tak ani školní zralosti nedosahují děti v přesně stejném věku. Závisí to na individuální úrovni a souhře činitelů utvářejících osobnost (dědičnost, prostředí, výchova, výživa, prodělaná onemocnění, úrazy a operace ad.). Zrání a učení stojí v úzké vzájemné souvislosti a jedno je předpokladem druhého. Umožní-li zrání určitou schopnost, zmocní se jí pak učení a dále ji zdokonaluje. Procesy učení zpětně působí na změny v mozku. Tento proces probíhá u každého individuálně (Koukolík, F. 1997).

**Školní připravenost** je pojem, který označuje aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Školní připravenost zahrnuje předpoklady rozumové, citové, sociální, pracovní a tělesné. Tyto kompetence dítě získává procesem učení a sociální zkušeností (v rodině, širším okolí, v mateřské ško-

<sup>41</sup> např. další znaky pojmu *zvíře* (domácí a divoká zvířata, prostředí, v němž se pohybují, způsob obživy apod.).

le...). Daniel Goleman (1997) popisuje např. tyto oblasti schopností: dostatečné sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, schopnost sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.

**Školní zralost** je stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku a je posuzována pediatrem, popř. odborníky školských poradenských pracovišť v oblastech tělesného a zdravotního vývoje dítěte, poznávacích funkcí, pracovních předpokladů a návyků a úrovně emocionální a sociální zralosti osobnosti (srov. Bednářová, J., Šmardová, V. 2010, Kutálková, D., 2010).

Školní zralost je jedním z důležitých předpokladů školní úspěšnosti, proto je nutné zmínit zde ještě další souvislosti. Pokud je do školy přijato dítě nezralé nebo nepřipravené, může to u něj vyvolat dlouhodobý stres, protože v důsledku nezralosti určitých důležitých tělesných a psychických funkcí nebo absence potřebných sociálních zkušeností nezvládá výuku. Jsou na něho kladeny požadavky, které vedou k jeho přetěžování, může docházet ke zvýšené unavitelnosti, vyčerpání, zvýšené nemocnosti aj. Existuje zde velké riziko školní neúspěšnosti, kterou mnoho žáků prožívá jako traumatizující. U dítěte může dojít k vytvoření tzv. syndromu neúspěšného dítěte, kdy se mohou u něj rozvinout různé formy fobií ze školy, poruchy příjmu potravy, mohou vznikat poruchy chování (negativismus, zvýšená agresivita aj.), rozvoj řady dalších psychosomatických projevů, může být ovlivněno formování sebepečetí a sebevědomí dítěte.

Oprávněně je proto kladen důraz na to, aby do školy vstupovaly děti, které jsou na školní výuku a začlenění do kolektivu spolužáků připraveny v oblasti rozumové, citové, sociální, pracovní a tělesné. Po roce 1990 dochází v českém školství k výrazným změnám, které se mimo jiné týkají také složení žákovských kolektivů. Problémy se školní připraveností narůstají např. u žáků z minoritních skupin, dětí azylantů, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se zdravotním postižením ad. Nároky na školní připravenost bohužel nesplňují někteří žáci ani po odkladu školní docházky. Z hlediska prosazování inkluzivního vzdělávání jsou všechny tyto změny vítány, a proto jsou logicky podporovány také legislativně. Jsme si vědomi, že vzdělávání se v ČR stane otevřeným systémem až s respektem k různosti žáků, vyrovnáváním sociokulturních rozdílů mezi nimi a vytvářením optimálních vzdělávacích podmínek pro maximální osobnostní rozvoj každého žáka<sup>42</sup> (Spilková, V. 2001). Musíme si proto připustit skutečnost, že v důsledku postupné a přirozené transformace společnosti zároveň přibývá rizikových faktorů, které mohou (ale nemusí) negativně ovlivnit školní úspěšnost žáka. K těmto faktorům můžeme zařadit problémy, vyplývající:

- ze zdravotního stavu dítěte (dětí chronicky a dlouhodobě nemocné, děti se zdravotním postižením),
- ze snížené úrovně mentálních schopností (psychické procesy probíhají normálním způsobem a k zaostávání vývoje rozumových schopností dochází z jiných důvodů, než je poškození mozku, např. u dětí výchovně zanedbaných),
- ze sociokulturní odlišnosti (romské etnikum, děti azylantů),

---

<sup>42</sup> K optimálním vzdělávacím podmínkám řadíme volbu vhodné motivace k poznávání, aktivizaci myšlení, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovní klimatu, dovednost řídit procesy žákovy učení (např. individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat poznatky vzhledem k věkovým a individuálním zvláštěnostem žáků apod.).

- ze sociálně znevýhodněného prostředí (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova),
- z narušených vztahů v rodině (rozpad manželství, domácí násilí, týrání a zneužívání dětí),
- z narušených vztahů ve skupině (šikana),
- z nedostačivosti v oblasti práce a výkonu,
- z odlišností v oblasti chování,
- z nezralosti a nepřípravenosti pro školní vzdělávání,
- z nezájmu rodiny a dítěte o školu,
- z nedostatků v oblasti řeči a komunikačních dovedností ad.<sup>43</sup>

V následující části kapitoly se zaměříme na stručnou charakteristiku vybraných skupin žáků, u nichž lze předpokládat rizika školní neúspěšnosti:

1. **žáky s lehkým mentálním postižením,**
2. **žáky s inteligencí v hraničním pásmu (žáky podprůměrně nadané),**
3. **žáky se sociálním znevýhodněním.**

#### **Žáci s lehkým mentálním postižením<sup>44</sup>**

V současnosti se při snaze vymezit pojem *mentální postižení* uplatňuje více přístupů, které reflektují různé úhly pohledu na danou problematiku. Mentální postižení je „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 procent normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován*“ (Vágnerová, M. 2004). Zde je na místě připomenout, že zjištěná hodnota IQ nám u člověka sice nabízí relativně objektivní posouzení jeho rozumových schopností, na druhou stranu ale poskytuje informace „pouze“ o nedostatcích rozumové úrovně člověka bez zdůraznění jeho ostatních schopností či silných stránek. V rámci staršího medicínského modelu bylo upřednostňováno zejména zkoumání a diagnostikování rozumové nedostatečnosti. Naopak hodnocení postižení v pojetí sociálního modelu nezohledňuje rozumovou úroveň, ale míru podpory, kterou jedinec potřebuje k životu v daném prostředí. Člověk s postižením může prožívat spokojený život jako lidé bez postižení i tehdy, není-li poskytovaný servis zaměřen výhradně na rehabilitaci, reedukaci a kompenzaci. Důraz je kladen na ekologický přístup, nemoc (postižení) je chápáno jako sociální konstrukt, při jehož tvorbě hrají úlohu společenské postoje, role, politika. Dochází ke stírání biologických a sociálních příčin poruchy a důraz je jednoznačně kladen na individualizovanou intervenci. Nezávisí pouze na nedostatečnosti jedince, ale je zde zohledňován i vliv vnějšího prostředí. Zdůrazněn je význam cílené podpory, která má vycházet z konkrétních schopností a potřeb lidí s mentálním postižením<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> srov. Bednářová, J., Šmardová, V. 2010, Pipeková, J. 1998, Novotná, M., Kremlíčková, M. 1997 ad.

<sup>44</sup> Vzhledem k faktu, že mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) uvádí termín lehká mentální retardace, a žáci, u nichž byla psychodiagnostickými a psychometrickými metodami objektivně diagnostikována mentální retardace lehkého stupně, se ve školách zatím vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, se v textu monografie vyskytují termíny mentální postižení a mentální retardace a pro potřeby práce jsou považovány za synonymní.

<sup>45</sup> srov. Šiška, J. 2005, Lečbych, M. 2008, Mertin, V. 2013 ad.

V psychopedické literatuře existuje velké množství definic mentální retardace, které je možno uspořádat podle vyjádřeného nebo zdůrazněného faktoru, případně hlediska, které je autorem definice považováno za základní. Nelze tedy vybrat pouze jednu a tu považovat za správnou či v průběhu času obecně platnou<sup>46</sup>. Hodnota IQ by v diagnostice jedinců s mentálním postižením měla představovat orientační, nikoliv stěžejní parametr. Štefan Vašek (2003: 171) např. definuje mentální postižení z hlediska komunikace jako základního prostředku uskutečňování výchovy a vzdělání: „*Mentální postižení je možné chápat jako nedostatečnou schopnost měnit informace na poznatky, v důsledku toho transformovat věci a události do symbolických forem, ty uchovávat a s takto transformovanými informacemi smysluplně zacházet a participovat na událostech.*“

Paralelně se změnami v chápání postižení jsou definice a klasifikace mentálního postižení průběžně aktualizovány. Česká republika respektuje terminologii užívanou v zahraničí i pojetí mentální retardace, se kterým tato terminologie souvisí. Aplikujeme zejména medicínské klasifikační soustavy Světové zdravotnické organizace (její dosud platnou desátou decenální úpravu MKN/ICD 10) a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch Americké psychiatrické společnosti (DSM-IV), jejichž hlavním kritériem je inteligenční kvocient – IQ (viz tab. 1). Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO, MKN-10) definuje mentální postižení jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Postižení se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“ (srov. Mertin, V. 2013, Zezulková, E. 2014).

Tabulka 1: Klasifikace mentální retardace dle MKN-10 a DSM IV

MKN-10 (2004)	DSM IV (2000)
F70 lehká mentální retardace (IQ 50–69)	317 lehká mentální retardace (IQ 50–55 k 70)
F71 střední mentální retardace (IQ 35–49)	318.0 střední mentální retardace (IQ 35–40 k 50–55)
F72 těžká mentální retardace (IQ 20–34)	318.1 těžká mentální retardace (IQ 20–25 k 35–40)
F73 hluboká mentální retardace (IQ pod 20)	318.2 hluboká mentální retardace (IQ pod 20 nebo 25)
F74 jiná mentální retardace	319 mentální retardace nespecifikovaná
F75 neurčená mentální retardace	

Opomíjen by neměl být ani nejnovější klasifikační systém Americké asociace pro intelektová a vývojová postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD), ve kterém je chápáno mentální postižení jako proměnná veličina: „*Mentální postižení je snížená schopnost charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje v pojmových, sociálních a praktických adaptačních dovednostech. Toto postižení vzniká před dosažením věku osmnácti let.*“ Kromě hranice osmnácti let se u některých autorů můžeme setkat s hranicí dvou let věku, přičemž postižení vzniklá po tomto věku dítěte jsou označována za demenci.

<sup>46</sup> srov. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 1998, Švarcová, I. 2000, Vančová, A. 2005, Valenta, M., Müller, O. 2003 ad.

V USA byl před několika lety termín mentální retardace nahrazen termínem rozumová porucha (intellectual disability, případně intellectual developmental disorders, se kterým počítá MKN 11). Tento termín používá také nová soustava Americké psychiatrické společnosti DSM-5, v níž jsou aktualizována dosud existující kritéria. Aktuální kritéria odrážejí vědecké a klinické zkušenosti a poznatky za posledních dvacet let. DSM-5 tak mění předchozí výhradní orientaci na IQ a preferuje klasifikaci dle očekávaných způsobilostí v oblasti kognitivní, sociální a praktické. Stupeň postižení je definován na základě adaptivního fungování a ne pouze na základě skóre IQ, neboť právě schopnost adaptivního chování je určujícím faktorem úrovně potřebné podpory. Adaptivní chování představuje soubor myšlenkových, sociálních a praktických dovedností, které se lidé učí a uplatňují v běžném životě. Patří sem komunikace, sociální participace, nezávislý život v rámci řady prostředí, jako je domov, škola, práce, komunita. Toto kritérium se jeví při stanovení diagnózy jako klíčové (srov. DMS-5 2013, Mertin, V. 2013)<sup>47</sup>.

V souvislosti s aktuálně probíhajícími změnami jsou logicky ve speciální pedagogice prosazovány snahy o překonání současného myšlení, které je orientováno na deficity a už dopředu stanoví omezení osobnostního vývoje žáků s mentálním postižením. Přijetí myšlenky *kognitivní jinakosti* (nikoli odlišnosti) je podstatným prvkem kvalitativních změn školní výchovy a vzdělávání, učíme se proto nacházet společné vývojové procesy u intaktní populace a u dětí s mentálním postižením. U osob s mentálním postižením se dá pozorovat jak zpomalení, či dokonce výpadky v určitých kognitivních oblastech, tak i intenzita vývoje, v níž lze spatřovat možnosti pozitivního vývoje. Navíc současné výzkumy ukazují, že v mnoha případech mentálního postižení lze vhodným pedagogickým působením dosáhnout výrazného zlepšení (Švarcová, I. 2000). Škola musí využít bohaté pedagogické prostředky k tomu, aby došlo ke zlepšení výkonnosti žáků s respektem k jejich individuálním předpokladům. Úspěch výchovně vzdělávací trajektorie žáků s mentálním postižením se neobejde bez systému podpůrných opatření, postaveném na výsledcích včasné komplexní diagnostiky a její průběžné aktualizace.

### **Edukační předpoklady žáků s lehkým mentálním postižením**

Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) se vzdělávají v běžné základní škole formou integrace (integrování žáci se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>48</sup>) nebo v základní škole samostatně zřízené pro žáky s mentálním postižením (základní škole praktické). Dovednost řídit procesy učení žáků s LMP vyžaduje schopnost individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky postižení, míry podpůrných opatření a interpretovat poznatky nejen vzhledem k jejich věkovým, ale také vývojovým a osobnostním specifikům (individuálním zvláštnostem). Vhodné přístupy, metody a formy je nutné volit a aplikovat s respektem k těmto edukačním předpokladům:

<sup>47</sup> DSM je příručka užívaná lékaři a výzkumníky k diagnostice a klasifikaci duševních poruch. Americká psychiatrická asociace (APA) uveřejnila DSM-5 v roce 2013.

<sup>48</sup> Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Zákon č. 82/2015 Sb.).

- **Vnímání** je zjednodušené a nediferencované, zatížené poruchami koordinace a krátkodobou pozorností (obtěžně si vybírají z větší nabídky objektů).

---

- Deficity v oblasti **sluchové percepce** (auditivní pozornost, auditivní paměť, auditivní diferenciací) jsou příčinou neplnohodnotného vyzrávání fonematické diferenciací. Důsledkem je vysoké riziko vzniku symptomatických poruch řeči.

---

- Nedostatky ve **zrakové percepce** (vizuální pozornost, vizuální paměť, vizuální diferenciací) mají negativní dopad na proces imitace (mechanismus napodobování není plnohodnotně využíván) a neumožňují dětem nashromáždit si dostatečnou zásobu představ, což negativně ovlivňuje rozvoj dalších psychických funkcí.

---

- **Představitost** se vyznačuje omezeností, útržkovitostí a nejasnými souvislostmi. Tyto projevy lze pozorovat ve stereotypní a obsahově chudé hrové činnosti, která přetrvává i v období povinné školní docházky.

---

- Mechanická **paměť** převažuje nad logickým zapamatováním a všechny její složky (zapamatování, uchování i vybavování) jsou narušeny.

---

- **Myšlení** je nedůsledné, nepřesné, chybné v analýze a syntéze, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností. Deficit kritického myšlení, omezená schopnost měnit informace na poznatky, transformovat podněty do symbolických forem, tyto uchovávat a poté s nimi smysluplně nakládat, brání žákům s mentálním postižením důsledně analyzovat myšlenky, porovnávat s opačnými názory a zaujmout stanovisko. Jsou pasivní v řešení problémů, snadno přejímají názory druhých lidí nebo jejich pomoc očekávají či přímo vyžadují. Myšlení je úzce spjato s konkrétní situací, zůstává převážně ve fázi konkrétních logických operací, částečně může u jedinců s lehkým mentálním postižením dosáhnout úrovně zevšeobecnování a abstrakce. Složitější slovní obraty jako ironii, žert či metaforu nejsou zpravidla schopni chápat (Vágnerová, M. 2003).

---

- **Řeč** se projevuje rovnoměrným opožděním v receptivní i expresivní složce s výraznějšími nedostatky ve všech jazykových rovinách. Vývoj řeči je vždy opožděn, v konečném důsledku omezen, charakterizován malým rozsahem aktivní slovní zásoby a přetrvávajícím výskytem dysgramatických jevů. Řeč je nápadná především jednoduchostí vyjádření a nepřesnou výslovností. Mluvený projev i přesto nemusí být u osob s lehčími stupni postižení nijak nápadný, neboť je založen na jednoduchých řečových stereotypech. Zjevné potíže mohou nastat v nových či neobvyklých situacích, které vyžadují okamžitou reakci a zejména při osvojování psané podoby řeči. I v pozdějším věku převládá *situáční řeč* nad *kontextovou*.

---

- Pravděpodobnost deficitu **motorických schopností** se zvětšuje v korelaci s organickou etiologií. S opožďováním rozvoje schopnosti samostatné lokomoce v raném věku se zároveň redukuje dítěti oblast přirozené podnětové stimulace. Malá zvědavost a nezájem poznávat okolí zpětně tlumí rozvoj motorických dovedností.

---

- **Emocionální oblast** se projevuje nediferencovaností citů, je patrná zvýšená sugestibilita, egocentrismus, neadekvátní projevy citů, citová labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita apod.

---



- Z hlediska **volních projevů** jsou charakteristické poruchy vůle, nerozhodnost, nedostatek vůle, neschopnost zahájit činnost apod.
- **Sebehodnocení** je charakteristické nekritičností a sugestibilitou, je zkrácené, ovlivněné okolím, závislé na názorech druhých lidí. Nebezpečím období povinného vzdělávání žáků s mentálním postižením je vedle nedostatků v kognitivní a motorické oblasti navíc pocit méněcennosti, který si dítě začíná uvědomovat v důsledku nízkého hodnocení dospělými v okolí, např. z důvodu školní neúspěšnosti a dalších negativních projevů, a který může vyústit v neurotické projevy, poruchy chování apod.<sup>49</sup> Celkově se tak zároveň redukuje možnosti pro výchovné působení a stimulaci celkového psychického vývoje prostřednictvím řeči<sup>50</sup>.

### **Žáci s inteligencí v hraničním pásmu (s podprůměrným nadáním)**

Hranice normy je pohyblivá a normalita může být posuzována podle různých kritérií v závislosti na okolnostech, které toto hodnocení vyžadují (Vágnerová, M. 2004). Celková úroveň rozumových schopností je předpokladem úspěšnosti poznávacích aktivit, na němž závisí podávaný výkon v jednotlivých školních předmětech a významně tak ovlivňuje školní úspěšnost. V kontextu edukační reality se mezi mentální retardací a průměrnou inteligencí nachází početná skupina žáků, které nelze zařadit mezi žáky s mentální retardací, ale kteří zároveň nedosahují ani v nejlepším případě průměrné mentální úrovně. Jedná se o jedince v hraničním pásmu inteligence (pásmu podprůměru, tzv. subnormy). Podprůměrně nadané děti mají problémy zvládnout nároky výuky, a proto bývají školsky méně úspěšné. Tyto děti mají sníženou úroveň mentálních schopností do pásma 70–84 IQ a v populaci je jich asi 13 % (Vágnerová, M. 2004). Dřívější klasifikace mentální retardace rozlišovala pět stupňů postižení intelektu, přičemž tzv. hraniční pásmo (67–83 bodů IQ) bylo stupněm nejlehčím. Vzhledem k faktu, že kvůli této klasifikaci byla řada osob z etnických menšin chybně klasifikována pod kategorií mentální retardace, byla klasifikace v sedmdesátých letech upravena<sup>51</sup>. Hraniční pásmo není hodnoceno jako postižení intelektu, ale jako prostá subnorma a hranice mentální retardace se posunula směrem dolů k hodnotě 70 bodů IQ (Lečbych, M. 2008). V MKN-10 (2004) toto pásmo však není obsaženo, proto z medicínského hlediska není považováno za subnormu. Jde především o jedince nemocné a zdravotně oslabené, výchovně a sociálně zanedbané, s poruchami vědomí, s ADHD, s neurotickými projevy apod.<sup>52</sup>

### **Edukační předpoklady žáků s inteligencí v hraničním pásmu (podprůměrně nadaných)**

Žáci s podprůměrným nadáním se vzdělávají v běžné základní škole. Dovednost řídit procesy učení žáků s inteligencí v hraničním pásmu (žáků podprůměrně nadaných) vyžaduje schopnost individualizovat je z hlediska času, tempa, míry podpůrných opatření a interpretovat poznatky nejen

<sup>49</sup> vysmívání, ignorace apod.

<sup>50</sup> srov. Vágnerová, M. 2004, Vašek, Š. 2003 Pipeková, J. 2004, Valenta, M., Müller, O. 2003, Vančová, A. 2005, Lechta, V. 2010, Zezulková, E. 2013 ad.

<sup>51</sup> Takto upravená klasifikace se stala součástí Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) používané v Evropě i Diagnostického a statistického manuálu (DSM-IV) používaného v USA – viz výše v textu.

<sup>52</sup> srov. Švarcová, I. 2000, Pipeková, J. 2004, Bazalová, B. 2006

vzhledem k jejich věkovým, ale také vývojovým a osobnostním specifickým (individuálním zvláštěnostem). Vhodné přístupy, metody a formy je nutné volit a aplikovat s respektem k těmto edukačním předpokladům:

- **Myšlení** nedosahuje potřebné úrovně k pochopení látky, která vede k učení se s porozuměním; dávají přednost mechanické práci a doslovnému memorování,
- patrná je snížená úroveň **koncentrace pozornosti**,
- charakteristickým rysem podprůměrně nadaných žáků mladšího školního věku bývá **infantilismus**,
- nižší inteligence ovlivňuje **verbální projev**,
- jsou závislí na vedení a podpoře učitele, pozice ve třídě může být různá v závislosti na osobnostních předpokladech žáka ad.

### Žáci se sociálním znevýhodněním

„Člověk, který je sociokulturně a případně ještě rasově odlišný, bývá příslušníky majoritní společnosti hůře hodnocen a obtížněji akceptován“ (Vágnerová, M. 2007: 52). *Ve školské praxi se mimo termíny sociální vyloučení a sociální exkluze setkáváme s obdobně laděnými terminologickými výrazy, jejichž denotace a konotace jsou značně diferencované. Sociokulturní znevýhodnění (sociokulturní dimenze problému) představuje jednak sociální vyloučení (společenská dimenze), a také sociální znevýhodnění (edukativní dimenze), opírající se mimo jiné o etnicitu dané menšinové sociální skupiny, přičemž její odlišné sociální a kulturní aspekty ji ve většinové společnosti upozadují (srov. Kaleja, M. 2011, 2014).* Sociální znevýhodnění může být také vnímáno jako nedostatečná stimulace dítěte prostředím a někteří odborníci tento stav nazývají *sociálně podmíněnou mentální retardací*, jejíž příčinou není poškození CNS a vlivem vhodných výchovných prostředků je možné zlepšení (Pipeková, J. 2004). Iva Švarcová (2000) naopak osoby, jejichž psychické procesy probíhají normálním způsobem a u nichž došlo k zaostávání vývoje rozumových schopností z jiných důvodů, než je poškození mozku (např. děti výchovně zanedbané), za osoby s mentálním postižením nepovažuje. Tento stav nejčastěji vzniká v důsledku působení vnějšího prostředí, nejde tedy o poškození centrálního nervového systému, ale zpravidla o dlouhodobou výchovnou a sociální zanedbanost, která se projevuje často výrazně opožděným vývojem řeči, myšlení a schopnosti sociální adaptace. Celková úroveň psychických funkcí neodpovídá věku dítěte. Výchovná zanedbanost je důsledkem nedostatku výchovné péče způsobená vychovávajícími (nedostatečná stimulace, sociokulturní znevýhodnění jedince, nepodnětnost prostředí, psychická deprivace apod.) (Sovák, M. 2000). Nemusí se jednat o stav trvalý a neměnný, při změně prostředí a působením vhodných výchovných vlivů může dojít ke zlepšení celkově nepříznivého stavu. Sociální faktory se mohou podílet na variaci IQ v rozmezí 10 až 20 bodů (Vágnerová, M. 2007).

### Edukační předpoklady žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí se vzdělávají v běžné základní škole, popř. formou integrace (jako integrovaní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Dovednost řídit procesy učení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vyžaduje schopnost individualizovat je z hlediska



času, tempa, popř. míry podpůrných opatření a interpretovat poznatky nejen vzhledem k jejich věkovým, ale také vývojovým a osobnostním specifikům (individuálním zvláštnostem). Vhodné přístupy, metody a formy je nutné volit a aplikovat s respektem k těmto edukačním předpokladům (srov. Vágnerová, M. 2004):

- **Vztah k času**, neschopnost plánovat a usilovat o dosažení vzdálenějšího cíle, sklony k nedodržování časových limitů, např. pravidelné a včasné docházky do školy.
- **Odlíšný postoj ke vzdělávání jako hodnotě**, upřednostňování materiálních hodnot, menší důraz na školní výkon ze strany rodičů, nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů, častá neochota rodičů spolupracovat se školou.
- **Nedostatečně rozvinuté dovednosti a návyky, očekávané znalosti a poznávací strategie** potřebné pro školní úspěšnost. Nedovedou pracovat individuálně, pomoc považují za samozřejmou, nemají rozvinutou úmyslnou pozornost, nejsou zvyklé učit se zpaměti, pamatují si jen výběrově, to co je zaujalo, nepracují systematicky, nejsou vedeny k dokončení činnosti ad.
- **Specifické sociální zkušenosti** – přijetí hodnot a norem menšinové společnosti, standardní životní styl, způsoby řešení problémů, odlišná pravidla komunikace, neznalost obvyklých způsobů chování ad.
- **Nedostatečná znalost jazyka** majoritní společnosti (chudá slovní zásoba, nesprávné užívání gramatiky, obtíž v porozumění kontextu ad.), silný vliv vlastního jazykového kódu<sup>53</sup>.
- **Sociokulturní podmíněnost neverbální komunikace** – projevy mohou mít jiný význam pro majoritní společnost ad.

Smyslem a cílem vzdělávání všech žáků s rizikovými faktory školní neúspěšnosti je jejich vybavení souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a umožní jim efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých situacích. Posláním školy je podporovat jejich přípravu na společenské a profesní uplatnění, ale také na případné čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním různými cestami a formami celoživotního učení<sup>54</sup>.

## 1.5. JAZYKOVÁ A KOMUNIKAČNÍ BARIÉRA JAKO RIZIKOVÝ FAKTOR ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Verbální vývoj dítěte je neoddelitelnou součástí vývoje kognitivního a sociálního a vstupem do školy se logicky mění vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání, z jazyka se stává vyučovací předmět. Ve škole jsou na jazykové a komunikační schopnosti kladeny velké požadavky. Cílem je, aby dítě mluvenému slovu správně porozumělo a také, aby se umělo samo vyjádřit, sdělit to, co si myslí. Je to důležité také z hlediska porozumění výkladu při vyučování,

<sup>53</sup> Eva Šotolová (2011) se ve své práci zabývá romským a českým jazykem z pohledu interference v jednotlivých jazykových rovinách a uvádí specifika determinace mateřského jazyka s konkrétními jazykovými zvláštnostmi romských žáků.

<sup>54</sup> Celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování všech forem učení v průběhu celého života.

nově přistupuje osvojování čtené a psané podoby jazyka. V následujícím textu chceme upozornit na **rizikové projevy mluvní gramotnosti** žáků před vstupem do základní školy (Zezulková, E., 2014).

V tab. 2–9 předkládáme srovnání očekávaných projevů dílčích způsobilosti komunikační kompetence žáků intaktní populace na počátku povinné školní docházky s projevy žáků s lehkou mentální retardací. Komparace vyplývá z výsledků výzkumných šetření krajského i celorepublikového rozsahu, realizovaných v průběhu let 2002–2014, v nichž byly zjišťovány a popisovány projevy žáků dle uvedených rámcových oblastí, formulovaných v RVP PV (srov. Zezulková, E. 2011, 2013, 2014):

1. **Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.**
2. **Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).**
3. **Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci.**
4. **V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.**
5. **Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.**
6. **Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.**
7. **Dovede využít informativní a komunikační prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon apod.).**
8. **Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.**

Tabulka 2: Ovládání řeči, vhodná formulace vět

<b>Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
pojmenovává většinu toho, čím je obklopen, klade mnoho otázek	prezentuje svůj komunikační záměr s obtížemi (dotaz, sdělení, přání), nedokáže slovně reagovat, neptá se
vyjadřuje své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách gramaticky správně	porušuje pravidla větné stavby, vynechává části vět, vyjadřuje se dysgramaticky <sup>55</sup>
uplatňuje v řeči rozvíte věty a jednoduchá souvětí	v mluvním projevu převažují krátké věty
používá všechny druhy slov	používá omezený počet slovních druhů s převahou podstatných jmen a sloves
sleduje a vypráví příběh (pohádku), popisuje skutečnou situaci	má potíže v pojmenování osob, vlastností, jevů a jejich charakteristických znaků, neumí dokončit větu pomocí spojky „protože“

*pokračování tabulky na další straně*

<sup>55</sup> děti s mentální retardací ještě dlouho ve školním věku používají formy řeči, které dominují u 3-4 letých intaktních dětí

Tabulka 2: Ovládání řeči, vhodná formulace vět

<b>Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
tvoří jednoduché rýmy, má diferencováno fonemické uvědomování <sup>56</sup>	nediferencuje rozdíl mezi správnou a nesprávnou výslovností, neorientuje se ve zvukové podobě jazyka
rozlišuje intenzitu, výšku a délku tónů, zvuků a hlásek, intonace, hlasitost a tempo řeči jsou přirozené	používá monotónní řeč s nesprávnou intonací, někdy je řeč tichá a pomalá, jindy nápadně rychlá a vzrušená
vyslovuje většinu hlásek správně (někdy s výjimkou r, ř)	má časté poruchy výslovnosti různého rozsahu, které si neuvědomuje
zřetelně artikuluje	artikulace je málo zřetelná, nejistá a neobratná s obtížemi při zvládnutí artikulačně náročných hlásek, vyskytuje se artikulační a verbální dyspraxie <sup>57</sup>

Tabulka 3: Vyjadřování a sdělování prožitků, pocitů a nálad

<b>Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
je citově vyrovnaný, úroveň citového vývoje odpovídá věku	je častěji citově labilní, úroveň citového vývoje odpovídá mladšímu věku (projevy infantilnosti)
přirozeně vyjadřuje aktuální citové projevy	aktuální citové projevy nedokáže vyjádřit očekávaným způsobem
osvojuje si pojmy vyjadřující estetické citění	neosvojuje si abstraktní pojmy vyjadřující vyšší city

Tabulka 4: Domlouvání pomocí gest a slov

<b>Domlouvá se gesty i slovy</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
Poznává a reaguje na jemné modulační odstíny v řeči, chápe metaforu, slovní vtíp a humor	nereaguje na modulační odstíny v řeči, neumí napodobit různé způsoby chování člověka v různých situacích, mimicky vyjádřit náladu (úsměv, pláč, hněv, lítost apod.), nechápe metaforu, slovní vtíp a humor
používá významová slova v přiměřeném rozsahu	používá často zvukové nebo vizuální asociace, přechod od slov – názvů (konkrétního myšlení) ke slovům – pojmům (pojmovému myšlení) je obtížný
porozumí slyšenému	nezachytí hlavní myšlenku sděleného, nedokáže zopakovat krátké sdělení či obsah děje ve správných větách
rozlišuje některé obrazné symboly	neumí pojmenovat vybrané piktogramy, dopravní značky, popř. neporozumí jejich významu

<sup>56</sup> umí sluchem vnímat a určit nejen hlásku na začátku, uprostřed a na konci slova, ale rozvíjí se i složitější manipulace s fonémy ve slovech (slabiková a hlásková analýza a syntéza, vynechávání, substituce ad.)

<sup>57</sup> dítě nemá problémy na úrovni produkce izolovaných elementů (hlásek, fonémů), ale má obtíže sladit je do vyšších celků (slabik, slov, resp. vět)

Tabulka 5: Komunikace v běžných situacích

<b>V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
používá řeč k regulaci dění okolo sebe, zná a dokáže aplikovat základní pravidla komunikace	má problémy s pochopením své role komunikačního partnera, nerespektuje autoritu dospělého, kterému je svěřeno do péče, nenavazuje kontakt s vrstevníky
komunikuje přiměřeně dané situaci (ví, co se patří), uplatňuje návyky společenského chování (zdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo, až druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení, uposlechnout pokyn apod.)	nedokáže dodržovat pravidla rozhovoru (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, apod.); nedokáže se opakovaně řídit jednoduchými pokyny a dokončit dané úkoly, nevyřídí jednoduchý vzkaz
zdokonaluje regulační funkci řeči	nedaří se usměrnit jeho chování verbálně, ale častěji nápodobou; neumí se bránit projevům násilí jiného dítěte; neumí požádat druhého o pomoc; nechová se obezřetně při setkání s neznámými lidmi
komentuje své zážitky, aktivity, samostatně hovoří na určité téma	s obtížemi prezentuje svůj komunikační záměr (dotaz, sdělení, přání...), používá situační řeč
uplatňuje své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, přijímá kompromisy, umí řešit konflikt dohodou	reaguje specificky v závislosti na konkrétní komunikační situaci a zkušenostech

Tabulka 6: Ovládání dovedností předcházející čtení a psaní

<b>Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
prohlíží a „čte“ knížky (noviny, časopisy), sleduje očima zleva doprava, pozná některá písmena a číslice, popř. slova, pozná napsané své jméno	nejeví zájem o čtení a psaní
osvojuje si grafickou podobu řeči bez větších potíží	má obtíže v grafomotorice, v koordinaci ruky a oka, obtížně graficky napodobuje čísla a písmena (symboly, tvary), reprodukuje (případně čte) slova chybně, často bez porozumění významu

Tabulka 7: Rozšiřování slovní zásoby

<b>Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
snadno se učí nová slova a brzy je aktivně používá, ptá se na slova, kterým nerozumí	slovní zásoba je chudá, pasivní slovník výrazně převažuje nad aktivním
reprodukuje obsah nějakého příběhu	nezachytí hlavní myšlenku děje, nedokáže zopakovat děj ve správných větách
naučí se z paměti krátké texty	nedokáže reprodukovat říkanku, písničku, popř. jednoduchou dramatickou úlohu zvládnout bez dopomoci
slovně komentuje výsledek svých tvořivých činností	nedokáže slovně vyjádřit a popsat výsledek např. konstruktivní, výtvarné, pohybové činnosti

Tabulka 8: Využívání informačních a komunikačních prostředků

<b>Dovede využít informativní a komunikační prostředky</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu, hudbu, film, divadlo	není zvědavý, nezajímá se o knížky, doba soustředění na poslech četby, hudby, sledování filmu, divadla apod. je limitovaná.
zvládne základní obsluhu televize, počítače, telefonu ad.	chybuje při základní obsluze televize, počítače, telefonu ad.

Tabulka 9: Dorozumívání cizími jazyky

<b>Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky</b>	
<b>žák intaktní populace</b>	<b>žák s lehkou mentální retardací</b>
je schopen naučit se cizímu jazyku	cizí jazyk si osvojuje obtížně nebo vůbec

Teoretická východiska o rizikových projevech mluvní gramotnosti žáků v primárním vzdělávání doplňujeme dílčími výsledky výzkumných šetření I a II, realizovaných v průběhu let 2002–2014 (srov. Zezulková, E. 2011, 2013, 2014).

### **Výzkumné šetření I**

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjišťování úrovně vybraných oblastí fonematické diferenciaci u žáků v primárním vzdělávání ve věku 8–12 let. Reprezentativními vzorky výzkumu byli: 1) **intaktní žáci majoritní populace**; 2) **intaktní žáci romského etnika**<sup>58</sup>; 3) **žáci s lehkou mentální retardací**.

Fonematická diferenciaci se rozvíjí v důsledku koordinované činnosti analyzátorů souběžně s rozvojem vyšších kognitivních funkcí. Elementární mluvní zvuky nestačí jen sluchovou cestou rozlišit, dítě si je musí uvědomit a pochopit zvukovou strukturu mluvního celku. Jde o schopnost vědomé manipulace se zvuky lidské řeči na úrovni slov, slabik a hlásek. Fonologické procesy podléhají harmonogramu fyziologického vývoje, vzájemně se prolínají a demonstrují se úrovní fonemického uvědomování. Dítě nejdříve diferenciuje velmi odlišné zvuky mateřského jazyka, potom čím dál podobnější zvuky, až se naučí sluchem diferencovat i ty nejjemnější rozdíly mezi fonémy. Norma k dosažení posledního stadia se uvádí šest a půl roku, krajní hranice sedm až osm let. Dítě začíná chápat, že slabiky a slova jsou tvořeny zvuky lidské řeči, které jsou reprezentovány grafickými znaky. Fonemické uvědomování umožňuje rozlišovat elementy řeči a chápat obsah sdělení. Na této schopnosti se podílí jak oblast sluchového vnímání, tak oblasti vyšších kognitivních funkcí mozku (srov. Mikulajová, M., Rafajdusová, I. 1993, Matějček, Z. 1987, Zezulková, E. 2011 ad.).

<sup>58</sup> Za žáky romského etnika jsou pedagogy základní školy, v níž probíhal výzkum, považovány děti těch rodičů, kteří se ke svému romství hlásí (přímo – deklarují to v různých dokumentech nebo nepřímo – deklarují to ústním sdělením) nebo jsou za Romy považováni, a to na základě domněných či skutečných indikátorů (antropologických, kulturních apod.) a žijí nebo pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit (Kaleja, 2011).

### **Předkládáme stručné shrnutí nejvýznamnějších výsledků výzkumného šetření:**

Theoretická východiska: Před nástupem do školy by mělo dítě ovládat slabikovou analýzu a syntézu, oddělit první hlásku ve slově a rozlišovat, zda jsou slova stejná, či ne (Zezulková, E. 2011). Zjištěné klíčové výsledky:

- **všichni sledovaní žáci** mají na úrovni odpovídající fyziologickému vývoji diferencovanou oblast slabikové analýzy a syntézy;
- **žáci intaktní populace** mají na úrovni odpovídající fyziologickému vývoji diferencovanou také oblast hláskové analýzy a uvědomování rýmů;
- **intaktní žáci romského etika a žáci s lehkou mentální retardací** mají oblasti hláskové analýzy a uvědomování rýmů diferencovány na střední (průměrné) úrovni.

Theoretická východiska: Vývoj sluchové analýzy a syntézy probíhá v prvních letech povinné školní docházky. V úzké souvislosti s osvojováním čtení a psaní se diferencuje schopnost jemnější diskriminace zvuků lidské řeči (délky samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek) a složitější manipulace s fonémy ve slovech (vynechávání slabik, vynechávání hlásek, substituce hlásek), které jsou předpokladem osvojování grafické podoby řeči. Pokud žáci tyto úkoly neovládají, můžeme očekávat obtíže v porozumění obsahu mluvené řeči, v osvojování slovní zásoby a gramatických pravidel mluvené řeči, v realizaci artikulačně obtížnějších hlásek. Uvedené nedostatky pak negativně ovlivňují motivaci k učení a celkovou školní úspěšnost žáků. Při čtení a psaní nejsou žáci schopni určit hlásky, z nichž je složeno slovo nebo naopak z izolovaných hlásek slovo sestavit. Hlásky jim splývají, slova proto vnímají nepřesně a často obtížně chápou jejich význam. Vzájemnou bezprostřední souvislost mezi fonemickým uvědomováním, rozsahem slovní zásoby a myšlením potvrzují rovněž výsledky v oblasti produkce rýmů. Předpokladem produkce rýmů je rozsah slovní zásoby (závislý na předchozích zkušenostech dítěte), úrovni fonemické diferenciaci a vyšších kognitivních funkcích (pochopení situací a logických vztahů). Nové slovo a jeho obsah musí dítě nejprve pochopit, teprve potom se stává součástí jeho pasivní a později aktivní slovní zásoby. Slovní zásoba je odrazem rozvoje myšlení každého dítěte a naopak osvojování nových slov podporuje myšlení. Dítě musí napřed rým chápat, pak jej může teprve tvořit (Zezulková, E. 2011). Zjištěné klíčové výsledky:

- **Intaktní žáci majoritní populace** dosáhli v procesech fonemické diferenciaci zaměřených na složitější manipulaci s hláskami ve slově (vynechávání hlásek, vynechávání slabik, substituce hlásek) a produkci rýmů **střední úroveň** (odpovídají fyziologickému vývoji). Lze předpokládat, že v průběhu mladšího školního věku dosáhnou autokorekcí souběžně s osvojováním grafické podoby řeči vysoké (očekávané) úrovně.
- **Intaktní žáci romského etnika a žáci s lehkou mentální retardací** vykazovali v procesech fonemické diferenciaci zaměřených na složitější manipulaci s hláskami ve slově (vynechávání hlásek, vynechávání slabik, substituce hlásek) a produkci rýmů **nízkou úroveň** (neodpovídají fyziologickému vývoji). Můžeme zde predikovat přetrvávající potíže s odrazem v osvojování grafické podoby řeči.

**Zjištěné výsledky** potvrzují teoretická východiska o nerovnoměrném (popř. limitovaném) vývoji diferenciační schopnosti mozku. Fyziologický vývoj fonemické diferenciaci jsme zaznamenali u skupiny intaktních žáků majoritní populace. U intaktních žáků romského etnika a žáků s lehkou

mentální retardací se dosažená úroveň fonematické diferenciacce pohybuje na střední a nízké úrovni, tedy nefyziologicky (viz tab. 10).

Tabulka 10: Dosažená úroveň fonematické diferenciacce žáků v primárním vzdělávání

<b>Intaktní žáci majoritní populace</b>	<b>Intaktní žáci romského etnika</b>	<b>Žáci s lehkou mentální retardací</b>
<b>nízká úroveň (neodpovídající fyziologickému vývoji)</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vynechávání hlásek</li> <li>• vynechávání slabik</li> <li>• substituce hlásek</li> <li>• produkce rýmů</li> <li>• analýza slov na hlásky</li> <li>• izolace první slabiky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vynechávání hlásek</li> <li>• vynechávání slabik</li> <li>• substituce hlásek</li> <li>• produkce rýmů</li> <li>• analýza slov na hlásky</li> </ul>
<b>střední úroveň (neodpovídající fyziologickému vývoji)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vynechávání hlásek</li> <li>• vynechávání slabik</li> <li>• substituce hlásek</li> <li>• produkce rýmů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvědomování rýmů</li> <li>• syntéza hlásek</li> <li>• izolace první hlásky</li> <li>• syntéza slabik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uvědomování rýmů</li> <li>• syntéza hlásek</li> <li>• izolace první hlásky</li> <li>• izolace první slabiky</li> </ul>
<b>vysoká úroveň (odpovídající fyziologickému vývoji)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• syntéza slabik</li> <li>• analýza slov na slabiky</li> <li>• syntéza hlásek</li> <li>• analýza slov na hlásky</li> <li>• izolace první hlásky</li> <li>• izolace první slabiky</li> <li>• uvědomování rýmů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analýza slov na slabiky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• syntéza slabik</li> <li>• analýza slov na slabiky</li> </ul>

Dosažená úroveň fonematické diferenciacce žáků v primárním vzdělávání zjištěná výzkumným šetřením poukazuje na rozdílné předpoklady k učení u sledovaných žáků. Zjištěné rozdíly považujeme za alarmující ve vztahu k obsahu a cílům vzdělávání, které se uskutečňuje dle jednotných kurikulárních dokumentů (RVP ZV). Zároveň konstatujeme, že je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem, odpovídajících vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků. Výsledky šetření tak dokazují nutnost systematického uplatňování podpůrných opatření.

## Výzkumné šetření II

**Cílem výzkumu** bylo analyzovat u žáků s lehkým mentálním postižením v primárním vzdělávání dosaženou úroveň ve vybraných oblastech komunikační kompetence v komparaci s očekávanými výstupy pro předškolní vzdělávání<sup>59</sup>. V koncepci plánovaného výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že dosažení cílů primárního vzdělávání je podmíněno schopnostmi vnímat a naslouchat obsa-

<sup>59</sup> Vzdělávací cíle v primárním vzdělávání mají logickou návaznost na vzdělávací cíle předškolního vzdělávání, sledované dílčí způsobilosti vyplývají proto z RVP PV, vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika – podoblasti Jazyk a řeč, jejíž obsah ve velkém rozsahu koresponduje s očekávanými výstupy v oblasti komunikační kompetence pro předškolní vzdělávání a odpovídá stanoveným cílům výzkumného šetření.



hu vzdělávací nabídky, porozumět sdělenému a následně reprodukovat vlastní poznatky mluvenou i psanou formou řeči. Vybrané dílčí způsobilosti komunikační kompetence byly posuzovány u 1114 žáků s lehkým mentálním postižením (ve věku 8–12 let) v primárním vzdělávání, zastoupeny byly všechny kraje České republiky.

**Předkládáme stručné shrnutí nejvýznamnějších výsledků výzkumného šetření:**

- Žáci s LMP v průběhu primárního vzdělávání **nedosahují očekávaných výstupů pro předškolní vzdělávání v žádné ze sledovaných oblastí:** ovládání řeči, vhodná formulace myšlenek, sdělování pocitů a nálad, domluva pomocí gest a slov, komunikace s dětmi i dospělými, ovládání dovedností předcházející čtení a psaní, rozšiřování slovní zásoby, využívání informativních a komunikačních prostředků, předpoklady k dorozumívání cizími jazyky.
- Žáci s LMP v průběhu primárního vzdělávání **mají diferencovány očekávané dílčí způsobilosti pro předškolní vzdělávání v následujících úrovních** (viz tab. 11):

Tabulka 11: Úroveň dílčích způsobilostí komunikační kompetence žáků s LMP v primárním vzdělávání v komparaci s očekávanými výstupy pro předškolní vzdělávání

<b>nízká úroveň</b> (neodpovídající fyziologickému vývoji žáka před zahájením povinného vzdělávání)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• jednoduché rýmování</li> <li>• vyjadřování v složitějších souvětích</li> <li>• gramatická správnost formulace vět</li> <li>• předpoklady k dorozumívání cizími jazyky</li> </ul>	
<b>střední úroveň</b> (neodpovídající fyziologickému vývoji žáka před zahájením povinného vzdělávání)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uplatňování jednoduchých souvětí</li> <li>• používání všech druhů slov</li> <li>• kladení otázek</li> <li>• vyprávění příběhů, popis skutečné situace</li> <li>• dodržování přirozené intonace, hlasitosti a tempa řeči</li> <li>• zřetelná artikulace</li> <li>• vyslovování většiny hlásek správně</li> <li>• projevování citové vyrovnanosti</li> <li>• používání pojmů vyjadřujících estetické citění</li> <li>• přirozené vyjadřování aktuálního citového prožívání</li> <li>• používání významových slov</li> <li>• chápání slovního vtipu a humoru</li> <li>• rozlišování některých obrazných symbolů</li> <li>• napodobování různých způsobů chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatné vyprávění na dané téma</li> <li>• přijímání kompromisů, řešení konfliktů dohodou</li> <li>• zdokonalování regulační funkce řeči</li> <li>• komunikace přiměřeně dané situaci</li> <li>• zájem o knihy, časopisy</li> <li>• osvojování grafické podoby řeči bez větších potíží</li> <li>• zachycení hlavní myšlenky děje</li> <li>• osvojování nových slov</li> <li>• dotazování na slova, kterým nerozumí</li> <li>• komentování výsledků svých tvořivých činností</li> <li>• reprodukce krátkého textu z paměti</li> <li>• zájem o knížky</li> <li>• soustředěný poslech četby</li> </ul>
<b>vysoká úroveň</b> (odpovídající fyziologickému vývoji žáka před zahájením povinného vzdělávání)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sledování příběhu</li> <li>• pojmenování většiny toho, čím jsou obklopeni</li> <li>• porozumění slyšenému</li> <li>• mimické vyjádření nálad</li> <li>• reakce na modulační odstíny v řeči</li> <li>• komentování svých zážitků a aktivit</li> <li>• používání řeči k regulaci dění okolo sebe</li> <li>• uplatňování návyků společenského chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sledování textu očima zleva doprava</li> <li>• soustředěný poslech hudby</li> <li>• soustředěné sledování divadla</li> <li>• soustředěné sledování filmu</li> <li>• zvládnutí základní obsluhy televize</li> <li>• základní obsluha počítače</li> <li>• základní obsluha telefonu</li> </ul>



Výsledky výzkumného šetření zobrazující úroveň dílčích způsobilostí komunikační kompetence žáků s LMP potvrzují jednak nerovnoměrnost diferenciací dílčích funkcí mozku, jednak jejich limitovanou úroveň. Realizovaný výzkum potvrzuje předpoklady, že žáci s LMP ještě v průběhu primárního vzdělávání nemají zafixovány dílčí způsobilosti ve vybraných oblastech komunikační kompetence v komparaci s očekávanými výstupy **pro předškolní vzdělávání**. Domníváme se, že toto zjištění predikuje snížení školní úspěšnosti a ohrožuje plnění vzdělávacích cílů (dosažení očekávaných výstupů) v primárním vzdělávání.

Z hlediska osvojování dílčích způsobilostí komunikační kompetence je pro dítě nejnáročnější nejen období raného a předškolního věku, ale také období povinné školní docházky. Tehdy se k ještě nehotové mluvené řeči přidávají další druhsignální funkce při osvojování psané podoby řeči. Čtení a psaní je ve vztahu k mluvené řeči dovedností složitější<sup>60</sup>. Od dítěte nastupujícího do školy se proto právem očekává, že má mluvenou podobu řeči v základech již zafixovanou. Ovládnutí zvukového (hláskového) materiálu mateřského jazyka je východiskem pro grafický záznam hlásek prostřednictvím symbolů písma. Aby žáci pochopili podstatu a princip grafického záznamu slova, musí mít kromě pochopení vztahu mezi zvukem hlásky a její grafickou podobou rozvinuté nejen zrakové a sluchové vnímací a rozlišovací schopnosti, ale navíc ještě přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku. Jednotlivé psychické, percepční a motorické výkony musí spolu koordinovat. V počátcích školní docházky není ještě vývoj jednotlivých dílčích funkcí mozku včetně vývoje a fixace výslovnosti zcela ukončen. S touto skutečností musíme počítat a respektovat tak úzkou vzájemnou souvislost mezi hláskou (resp. fonémem) a jeho grafickou podobou. Proces osvojování psané podoby řeči (počáteční čtení a psaní) zpětně podporuje rozvoj mluvené podoby řeči a konečnou úpravu výslovnosti. Výrazem ovládnutí jazyka je funkční jednota jeho zvukové podoby (mluvení a slyšení) a grafické podoby (čtení a psaní).

Děti běžné populace dovedou v tomto období zpravidla vyjádřit vše, co mají na mysli a v oblasti mluvené řeči disponují očekávanými způsobilostmi. Naopak pokud u dětí probíhá vývoj řeči nestandardně (např. je opožděný, specificky narušený nebo s přetrvávajícími fyziologickými zvláštnostmi), mívají častěji obtíže ve čtení a psaní a ve zvýšené míře se u nich vyskytnou rizika školní neúspěšnosti<sup>61</sup>.

Uvádíme stručný přehled možných příčin jazykové a komunikační bariéry jako rizikového faktoru školní neúspěšnosti (Zezulková, E. 2009):

### Vnější příčiny

- prostředí komunikačně chudé nebo naopak přesycené podněty a informacemi bez možnosti jejich zpracování;
- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte, málo řečových zkušeností;
- nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí, nízká motivace;
- časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání;

<sup>60</sup> schopnost osvojit si psanou podobu řeči se na rozdíl od řeči mluvené začíná aktivně rozvíjet až kolem třetího roku věku s rozlišováním kresby od písma

<sup>61</sup> srov. Bednářová, J., Šmardová, V. 2010, Palenčárová, J., Šebesta, K., 2006, Zezulková, E. 2013

- neuspokojivý jazykový vzor;
- nepřiměřené nároky na dítě, vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu apod.);
- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky;
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností potřebných ke čtení a psaní;
- omezený přístup ke knížkám;
- prostředí, kde dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění (stresy, napětí, nejistota);
- nerespektování neverbálních projevů komunikace dítěte.

### **Vnitřní příčiny**

- nízká porodní váha;
- narušený vývoj dálkových analyzátorů (sluch, zrak), řečově motorických zón v mozku, řečových orgánů, intelektových schopností;
- vrozená míra nadání pro jazyk;
- deficity dílčích funkcí<sup>62</sup> (např. sluchové pozornosti – auditivní diferenciací figury a pozadí, sluchové paměti, sluchové analýzy, fonemické analýzy a syntézy, zrakové paměti, zrakové diferenciací tvarů, vizuomotorické koordinace apod.);
- chronické záněty středního ucha;
- poruchy citů a chování ad.

---

<sup>62</sup> mohou signalizovat specifickou vývojovou poruchu – např. dysfázii (dysfázie není deficitem dílčí funkce, ale může být způsobena deficitem dílčí funkce)

## 2. ASPEKTY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

#### Obecně o výzkumném záměru

Výzkumný projekt zaměřený na vzdělanostní progres se zaměřením na čtenářskou gramotnost u vybraných cílových skupin žáků 3. ročníků různých typů škol je součástí celorepublikového výzkumu. Prezentovaná výzkumná zjištění jsou dílčím výstupem jedné ze čtyř částí klíčové aktivity 1 (KA 1) s názvem *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol* v rámci projektu ESF OP VK *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice* (CZ.1.07/1.2.00/47.0009). K dalším výstupům klíčové aktivity 1 patří:

- **Srovnávací analýza**, zohledňující vzdělanostní progres žáků tří cílových skupin (žáků s LMP, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se sociálním znevýhodněním) ve vlastní vzdělávací trajektorii, přičemž se progres sleduje v oblasti matematické gramotnosti.
- **Srovnávací analýza** zaměřená na postoje konstruktivistických pedagogických pracovníků žáků cílových skupin.
- **Etnografické studie** vybraných devíti základních škol různého typu, v rámci kterých se kvalitativně zkoumalo: vzdělávací proces – jeho vlastní průběh, interpersonální vztahy mezi žáky, interpersonální vztahy mezi učiteli, interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky, celkové klima školy a spolupráce školy s rodiči.
- **Metodika hodnocení kvality školy**, v níž jsou definována kritéria pro určení tzv. inkluzivní školy. Vzniklý materiál slouží jako externí evaluační nástroj, na základě kterého je možné určit míru inkluze ve vzdělávání na konkrétní škole.

Druhá klíčová aktivita (KA 2) nesla název *Sociologická analýza zaměřená na popis a zhodnocení efektivity vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov*, název třetí klíčové aktivity (KA 3) byl *Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání*.

Hlavním cílem výzkumu bylo provést sociologický monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech krajích České republiky, mimo hlavní město Praha. Konkrétněji šlo o provedení aktuálního a zcela objektivního monitoringu sociologických, pedagogických, speciálně pedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. Byl uplatněn transdisciplinární přístup při realizaci výzkumu, pomocí kvantitativně i kvalitativně orientovaných strategií. Byly analyzovány dosažené

výsledky vzdělanostní trajektorie dotčených, byla vytvořena metodika hodnocení kvality školy, byla provedena analýza k transformaci vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov a dále vznikla analýza definující překážky bránící dětem se sociálním znevýhodněním v účasti na předškolním vzdělávání. Nosným metodologickým (výzkumným) záměrem byla vzájemná propojenost jednotlivých klíčových aktivit. Toto lze považovat za nezbytně nutné, neboť jedině tak mohou být všechny klíčové ukazatele vzdělávání zcela kompaktní a výsledky šetření tak mohou podat přesnější obraz o aktuálním stavu vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. Kaleja, M. 2015).

### **Metodologie výzkumu zaměřeného na vzdělanostní progres žáků ve čtenářské gramotnosti**

K výzkumu, zaměřeném na vzdělanostní progres ve čtenářské gramotnosti u žáků 3. ročníků vybraných cílových skupin (žáků s LMP, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se sociálním znevýhodněním), jsme uplatnili kvantitativně orientovanou výzkumnou strategii a i samotné zpracování získaných empirických dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou (Hendl, J. 2004). Uplatněným výzkumným nástrojem bylo (edukační) testování, splňující potřebné metodologické náležitosti s respektem k oborově věcné danosti zkoumaného jevu. Sledovaný jev vykazuje známky aktuálnosti problematiky, přináší řadu odpovědí na současné diskuse o vzdělávání cílových skupin dětí a žáků, a to v rovině sociologické, pedagogické, speciálněpedagogické a v rovině psychologické. Jednotlivé metodologické realizované postupy vycházely ze standardu tohoto typu výzkumu, jak uvádí F. K. Punch (2008: 37): „*Kvantitativní výzkumné šetření o vztahu proměnných začíná cílem a výzkumnými otázkami.*“ Empirickému výstupu také předcházelo:

- **stanovení účelu a cíle výzkumu** (v našem případě byl dán zakázkou ze strany MŠMT ČR),
- **definování hypotéz (proměnných), výzkumných otázek a typu sběru dat** (srovnání bude orientováno především na vybrané aspekty čtenářské gramotnosti dotčených žáků; hodnocení proběhne ve dvou etapách na začátku 2. pololetí a na konci školního roku v rámci 3. ročníků),
- **stanovení výzkumného souboru** (v našem případě se jednalo tři cílové skupiny žáků – žáků s LMP, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se sociálním znevýhodněním – v různých typech základních škol dle kritéria MŠMT ČR: (1) běžné školy vzdělávající podle RVP ZV, (2) školy vzdělávající podle RVP ZV, ale nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit<sup>63</sup> a s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků (min. 70 %), (3) školy vzdělávající podle RVP ZV LMP,
- **určit způsob analýzy získaných dat** (v našem případě se jedná o statistickou proceduru).

Pedagogické jevy mají mnoho různých znaků (proměnných), jejichž měřitelnost závisí na jejich obsahové identifikaci. Z hlediska *operacionalizace pojmů* (metodologický přístup k měření pedagogických jevů) je jakýkoli pojem synonymem matematické, mentální nebo verbální operace. Kvantitativně je tedy jev určený tolika dimenzemi, kolik smysluplných měřících procedur jsme při něm schopni uplatnit. Předpokladem operacionalizace je sémantické vymezení měřených objektů

---

<sup>63</sup> viz GAC 2006 a 2015

a popis operací, které jsou na jejich měření použity. Objektivita, validita a reliabilita výzkumu jsou základními znaky vědecké metody. *Objektivita* vyjadřuje nepředpojatost výzkumu, což znamená, že každý údaj může být chápán a interpretován jediným způsobem. *Validita* je posuzována ve vztahu k výzkumnému nástroji a zobrazuje míru, do jaké daný výzkumný nástroj skutečně měří ten znak, který měřit má. *Reliabilita* je přesnost a konzistentnost zjišťování<sup>64</sup>.

### **Edukační testování a diagnostikování**

Testování a diagnostikování bylo ve své praxi i teorii postupně ovlivňováno a přebráno z analyticko-empirického modelu pedagogiky (Depaepe, M. 1993). Autor dále uvádí, že vedle didaktiky, pedagogické diagnostiky a poradenství se adaptovalo i pro potřeby výzkumu a vývoje. Procedury testování používají test jako měřicí nástroj. Proto výzkum edukačních skutečností, ve kterém se používá testování, je výlučně kvantitativním výzkumem. Test postihuje jen kvantifikovatelné znaky. Testem lze srovnat individuální výkon jednotlivce v porovnání s jinými jednotlivci (statisticko-normativní) nebo v komparaci s oblastí vykonaných úloh (testy kritériální). Frekvence ostatních testů je v oblasti edukačního výzkumu omezená (např. testy individuální, diferenciální).

Edukační testování je specifický druh testování za účelem měření dosažených cílů edukace. Omezuje se na měření toho, jak žák zvládl cíle definované ve školských programech (Kompolt, P. 2009). Test z hlediska pedagogické diagnostiky definuje Ingenkamp (1985) jako postup, pomocí kterého pedagog získává vzorky chování, které reprezentují buď *předpoklady pro učení*, nebo *výsledky učení*. To umožňuje porovnávat, (objektivně, spolehlivě a validně) měřit, vyhodnocovat, interpretovat a využívat jeho skóre pro edukační činnost. Uvedená definice přesně vymezuje na jedné straně pozitiva, na druhé straně i omezení didaktického testování (zvláště vyloučení všeho, co není měřitelné). Zároveň je testování umožněno u školských kurikulárních materiálů, rámcových vzdělávacích programů. Diagnostikování jako proces z hlediska organizace uplatňuje principy kvantitativního výzkumu. Zároveň však vykazuje specifika vyplývající z odlišností cílů. Velká část diagnostiky odmítá kvantitativní model, neboť diagnostikování slouží k rozpoznání zvláštností konkrétního jednoznačně identifikovatelného objektu (žáka, skupiny žáků, třídy, ročníku apod.). „*Pedagogické diagnostikování je procesem zjišťování a současně hodnocení dosaženého stavu rozvoje osobnosti žáka, ale vždy vzhledem k normám definovaným školními cílovými programy.*“ (Kompolt, P. 2009: 267). Diagnostikování zahrnuje celý komplex činností (získávání informací pozorováním, posuzováním, klasifikací, zpracování informací ad.), které potvrzují částečnou shodu s tradičně chápaným empirickým (kvantitativně orientovaným) výzkumem. Odlišuje se důrazem na hodnocení získaných údajů uvedením získaných skutečností do vztahu k určitým normám. Současně se na diagnostikování vážou rozhodovací procesy. Zjištění stavu (identifikace na elementární úrovni, popř. určení příčin a stanovení prognózy dalšího vývoje) je tak východiskem pro různé nápravné, podpůrné, profylaktické, terapeutické a jiné aktivity<sup>65</sup>.

Evaluace může být specificky chápána jako identifikace dosaženého stavu (např. školní výkonnosti žáků). Štefan Švec (1996: 14) chápe evaluaci přesněji, a to jako „*proces nebo výsledek objektiv-*

<sup>64</sup> srov. Kerlinger, F. N. 1972, Berka, K. 1977, Říčan, P. 1977, Gavora, P. 1996, Gavora, P., Lapitka M. 2009 ad.

<sup>65</sup> srov. Kompolt, P. 2009, Helus, Z. a kol. 1979, Průcha, J. 1996

ního posuzování hodnoty, kvality a efektivnosti cílových programů, výsledků, prostředků, podmínek, kontextů a jiných stránek a aspektů různých systémů vzdělávání ve škole, osvětě a v ostatních organizačních strukturách výuky i mimoškolní výchovy“. Evaluace je podle stejného autora součástí každého článku inovačního cyklu: výzkumu → vývoje → výchovy jako produkce edukačních hodnot → využití vzdělanosti ve společenské praxi i osobním životě → a samotné evaluace. Svým cílovým zaměřením se v rámci výzkumu a vývoje stává součástí „vědecko-technického servisu“ (Kompolt, P. 2009). Níže stanovené výzkumné cíle se bezprostředně opírají o zakázku ze strany MŠMT ČR a vycházejí z dlouhodobé praktické, badatelské terénní a teoretické platformy výzkumníka. Snahou definovaných cílů byla reflexe **aktuálního a objektivního stavu zkoumání dané problematiky**. Při koncipování výzkumu jsme vycházeli z analýzy platných kurikulárních dokumentů a metodiky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) realizovaného v letech 2001–2011<sup>66</sup>. Analýza dokumentů nám poskytla podklady pro definování čtenářské gramotnosti, pro tvorbu metodiky výzkumu a pro rozvoj hodnotících nástrojů. Byly rovněž zohledněny dříve realizované výzkumy (2007–2013) a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Vlastní metodika a nástroje použité pro výzkum jsou modifikovány na základě pilotního ověřování a odrážejí speciální potřeby vybrané cílové skupiny. Ve výzkumu jsme zohlednili variabilitu postupů jednotlivých kroků, vlastních procedur a možnosti realizace výzkumného schématu. Inspirací byly mimo jiné výzkumy Veroniky Najvarové (2008), Karly Hrbáčkové (2009), Ivana Gabala, Karla Čady (2010), výsledky výzkumu PISA a PIRLS, prezentované v národních zprávách a řadě dalších publikací (Straková J. et al. 2006, Straková, J. 2009, Straková, J., Tomášek, V. 2013, Kramplová, I., Potužníková, E. 2005) ad.

Výsledky výzkumných šetření prokázaly v České republice mimo jiné existenci velkých rozdílů mezi žáky středních škol (Straková, J. et al. 2006), kde podle očekávání dosahují nejlepších výsledků v průměru gymnazisté, nejslabší žáci středoškolského studia bez maturity. Rozdíl mezi výsledky českých gymnazistů a učňů byl největší ze všech zemí (Straková, J., Tomášek, V., Palečková, J. 1998). Podle výzkumu PISA (Straková, J. et al. 2002; Palečková, J., Tomášek, V. 2004; Palečková, J. et al. 2007) nedosahuje třetina žáků učňovských oborů základní úrovně způsobilosti, což je řadí do rizikové skupiny, která může mít v budoucnu problémy se zvládnutím běžných úkolů, s nimiž se v životě setkají. V posledním šetření výzkumu PISA (Palečková, J. et al., 2010) se výsledky učňů ještě více zhoršily a základní úrovně způsobilosti ve čtenářské gramotnosti nedosáhla téměř polovina z nich. Analýzu vývoje rozdílů ve výsledcích českých žáků po roce 2000 provedla Jana Straková (2010b, 2010c) s využitím dat z výzkumů TIMSS a PISA. Bylo zjištěno, že rozdíly ve výsledcích žáků se postupně prohlubují také na úrovni druhého stupně základních škol a na úrovni středních škol v České republice.

Školy se stále více rozrůžňují na ty, jejichž žáci mají dobré výsledky, a na ty, jejichž žáci mají špatné výsledky (srov. Janík, T. 2013). Díky výzkumu PISA, v němž byli testováni všichni patnáctiletí žáci, bylo možné např. doplnit závěry dříve provedených výzkumů o horším prospěchu romských žáků a jejich horším vztahu ke škole (Gabal, I., Čada, K. 2010) o indikátory úrovně znalostí a dovedností<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Zdroj: Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston College v roce 2000), Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>

<sup>67</sup> Příslušnost k romskému etniku byla zjišťována rozšířenou položkou v žákovském dotazníku, v níž žáci uváděli, jakým jazykem mluví s různými členy své rodiny.

Romští žáci dosáhli ve všech oblastech gramotnosti statisticky významně horších výsledků než ostatní žáci, rozdíl mezi romskými a neromskými žáky odpovídá přibližně rozdílu mezi výsledky gymnazistů a žáků středních odborných škol s maturitou nebo mezi výsledky žáků středních odborných škol s maturitou a bez maturity. Romští žáci vzdělávání v základních školách praktických dosahují o něco horších výsledků než romští žáci v běžných základních školách, rozdíly mezi nimi však nejsou statisticky významné. Stejně tak jsou srovnatelné výsledky romských žáků ve školách s nízkým a s vysokým zastoupením Romů. Zdá se tedy, že romské děti dosahují horších výsledků než většinová populace bez ohledu na to, jakou školu navštěvují. Nejen běžné základní školy, ale ani základní školy praktické nejsou schopny reagovat na specifické potřeby romských dětí a kompenzovat nepříznivý vliv jejich domácího prostředí. To ostatně potvrzují i výsledky průzkumu provedeného agenturou GAC mezi řediteli škol, z nichž většina je přesvědčena, že změnit situaci romských dětí lze pomocí nástrojů, které jsou vůči škole vnější (tlak na rodinu, předškolní příprava, mimoškolní program atd.), a jen menšina připouští změny uvnitř samotné školy ve smyslu individualizovanějšího přístupu (srov. Gabal, I., Čada, K. 2010). Eva Šotolová (2011) uvádí, že počet romských dětí již v mateřských školách je potřeba zvýšit, resp. vytvořit takové nástroje, které by k navýšení vedly. Doporučuje, aby romské děti před zahájením povinné školní docházky navštěvovaly mateřskou školu minimálně dva roky.

### **Cíl výzkumu**

S ohledem na stanovení vlastní zakázky ze strany MŠMT ČR jsme si stanovili za cíl procedurou srovnávací analýzy vyhodnotit, zda došlo u žáků 3. ročníků různých typů škol ve sledovaných oblastech čtenářské gramotnosti k vzdělávacímu progresu. Na základě komparativní hloubkové analýzy dále popsat silné a slabé stránky edukační reality v kontextu kurikulárních postulátů. Třetí ročník byl zvolen proto, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře, neboť je zaměřen na počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, tj. osvojení a automatizaci dovedností číst a psát s porozuměním. Od žáků se očekává, že by mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Na zvládnání čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků. K dispozici jsou průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, mohou mít výraznější nedostatky ve výsledcích učení.

V rámci 1. stupně základního vzdělávání je vzdělávací obsah členěn na 1. období (1.–3. ročník) a 2. období (4.–5. ročník). RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) jako závazné. Informace o tom, jak umějí žáci číst v 1. období může proto být východiskem pro případnou aktualizaci vzdělávacího obsahu v rámci 2. období primárního vzdělávání.

Výzkum je zaměřen na dva aspekty čtenářské gramotnosti:

- **procesy porozumění,**
- **čtenářské záměry.**

Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou hodnoceny prostřednictvím písemného testu. Oba tyto aspekty jsou hodnoceny jednak samostatně, jednak ve vzájemné interakci (každý z procesů porozumění je hodnocen v souvislosti s každým čtenářským záměrem).



## Přehled hodnocených oblastí a jejich zastoupení ve výzkumu

Předmětem výzkumu jsou dva aspekty čtenářské gramotnosti: procesy porozumění a čtenářské záměry. Ačkoli jsou zde tyto aspekty popisovány jednotlivě, v reálných čtenářských situacích se uplatňují vždy ve vzájemných vztazích a rovněž v závislosti na kontextu, v němž žáci žijí a učí se.

### *Procesy porozumění*

Při odvozování významu textu mohou čtenáři postupovat různými způsoby:

- Mohou se soustředit na vyhledání určitých informací, najít a pochopit relevantní informace nebo myšlenky, které jsou v textu přímo uvedeny (proces *Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání*).
- Mohou z přečteného vyvozovat různé závěry, proniknout pod povrch toho, co je napsáno, a to za účelem vyvození přímých závěrů založených na textu (proces *Vyvozování přímých závěrů*).
- Mohou interpretovat a integrovat informace a myšlenky obsažené v textu do jednoho celku, vycházet z významu slov, zkušeností nebo jiných znalostí za účelem nalezení spojení mezi myšlenkami a informacemi v textu (proces *Interpretace a integrace myšlenek a informací*).
- Mohou zkoumat a hodnotit obsahové či formální charakteristiky textu, tj. kriticky posoudit text, přemýšlet o jeho obsahu a zhodnotit jej, zhodnotit strukturu textu, použití jazyka, literárních prostředků nebo autorova záměru a jeho stylistických schopností (proces *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu*).

Nad těmito procesy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si míru či správnost vlastního porozumění a návazně přizpůsobit způsob čtení. Porozumění čtenému textu je dále ovlivněno znalostmi a zkušenostmi, které si čtenáři do procesu čtení přinášejí (srov. Najvarová, V. 2008, PIRLS 2011, NÚV 2011, Doležalová, J. 2014).

### *Čtenářské záměry*

Čtenářská gramotnost je úzce spojena s důvody, pro které lidé čtou. Mezi tyto důvody patří čtení ze zájmu a pro osobní potěšení, čtení z důvodů zapojení se do společnosti a čtení kvůli učení. U mladých čtenářů se nejčastěji setkáváme se čtením ze zájmu a pro potěšení a se čtením kvůli učení. Výzkum čtenářské gramotnosti se zaměřuje právě na tyto dva čtenářské cíle, které se nejvíce uplatňují u mladých čtenářů jak ve škole, tak i mimo ni. V rámci výzkumu jsou označovány jako:

- čtení pro literární zkušenost,
- čtení pro získání a používání informací.

I když jsou ve výzkumu tyto dva čtenářské záměry rozlišeny, procesy a strategie používané čtenáři k oběma cílům jsou spíše podobné. Čtení pro literární zkušenost se častěji realizuje prostřednictvím četby beletrie a čtení za účelem získání a používání informací se obecně pojí s informativními články a vzdělávacími texty. Takové přiřazení určitých typů textů k jednotlivým čtenářským záměrům je však pouze orientační a prakticky každý text se může pojit s kterýmkoli záměrem. Obsah, struktura a styl textu, které mohou být typické pro nějaký konkrétní žánr, se odrážejí i v tom, jak čtenář k textu přistupuje a jak mu rozumí. Odvozování významů probíhá vždy ve vzájemné interakci mezi čtenářem a textem. V interakci s textem také čtenář dosahuje svých záměrů (srov. Najvarová, V. 2008, PIRLS 2011, NÚV 2011, Doležalová, J. 2014).

Pro dosažení výzkumného cíle byly stanoveny následující fáze vlastní realizace:

- pretest vstupních čtenářských kompetencí, komparativní hloubková analýza;
- posttest výstupních čtenářských kompetencí, komparativní hloubková analýza;

- statistická univariační i bivariační analýza zjištěných výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti;
- vyhodnocení zjištěných aspektů – silné a slabé stránky v oblasti osvojování čtenářské gramotnosti (na principu SWOT analýzy).

Při koncipování výzkumu jsme vycházeli z analýzy metodiky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS realizovaného v letech 2001–2011<sup>68</sup>. Jsme si vědomi skutečnosti, že většina různých testů čtenářství vypovídá o tom, jak žák zvládl danou testovou úlohu, ale nemůžeme spolehlivě vědět, které konkrétní dovednosti uplatňuje, když není testován (tedy během svého čtení ve chvílích, kdy opravdu čte s estetickým prožitkem nebo studijně pro poučení). Testové úlohy nám přesto mohou poskytnout orientaci v tom, které mechanismy, postupy, potřeby ovlivňují výkon čtení.

### Výzkumný vzorek a jeho výběr

Základním souborem výzkumu byli žáci 3. ročníků základních škol v České republice (mimo hl. město Praha). Výběrový soubor tvořily podsoubory:

- podsoubor M (žáci s lehkým mentálním postižením),
- podsoubor H (žáci s intelektem v hraničním pásmu),
- podsoubor S (žáci se sociálním znevýhodněním/ sociálním vyloučením),
- podsoubor I (žáci intaktní populace – kontrolní skupina).

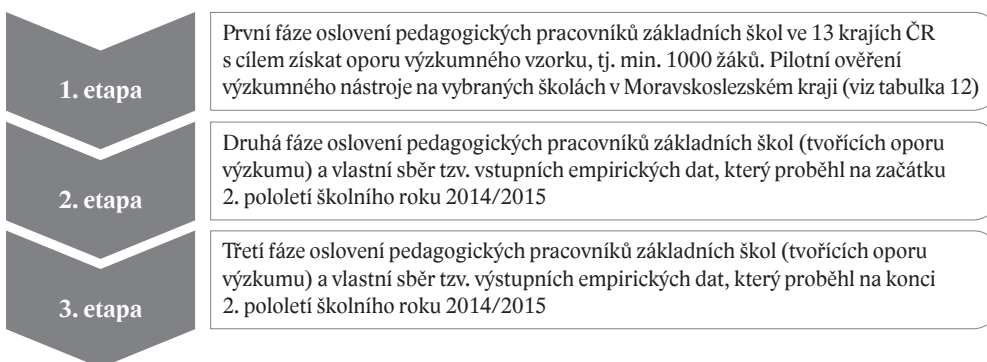
Výše uvedené skupiny žáků se podle zakázky MŠMT ČR musely vzdělávat:

- v běžné škole vzdělávající podle RVP ZV (typ školy A);
- ve škole vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a s vysokým podílem sociálně vyloučených žáků (kritérium minimální 70% zastoupení) (typ školy B);
- ve škole vzdělávající podle RVP ZV LMP (typ školy C).

Na základě dalšího definovaného kritéria MŠMT ČR výzkumný záměr musel počítat s minimálním počtem 1 000 zapojených žáků.

### Fáze sběru empirických dat (viz obrázek 1)

Obrázek 1: Fáze sběru empirických dat



<sup>68</sup> Zdroj: Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston College v roce 2000), Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepcie-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>

Tabulka 12: Přehled opory realizovaného výzkumu a velikosti výzkumného vzorku

typ školy	počet oslovených škol	zapojených škol (opora vzorku)	počet zapojených žáků
<b>A</b>	182	13	691
<b>B</b>	39	13	134
<b>C</b>	235	29	111
<b>A B C pilotní<sup>69</sup></b>	12	3	64
<b>Celkem</b>	468	58	1000

Legenda:

A = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV

B = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti SVL a s vysokým podílem SVŽ

C = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV LMP

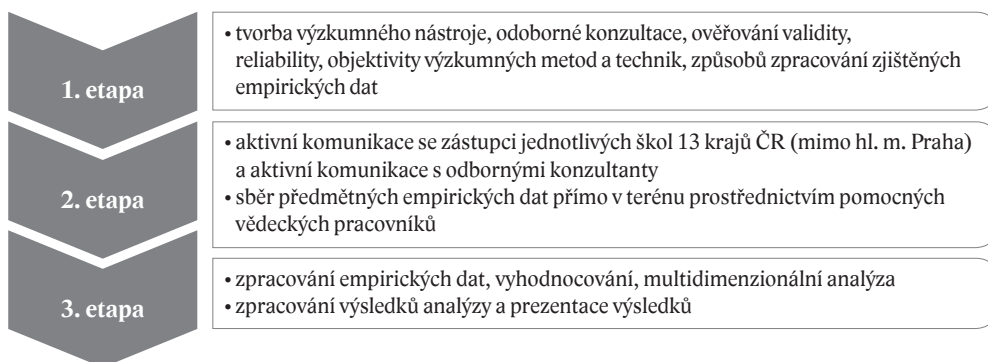
### Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky definují proměnné, jejich konceptualizace a operacionalizace proběhla po řádném studiu odborné literatury vztahující se k řešenému tématu. Konceptuální rámec výzkumného šetření se vyvíjel paralelně s výzkumnými otázkami tak, aby byl vůči nim konzistentní (srov. Punch, F. K. 2008, Chráska, M. 2007, Hendl, J. 2004). Vzhledem k výše formulovaným výzkumným cílům jsme si stanovili šet oblastí zkoumání a v rámci jednotlivých oblastí jsme definovali výzkumné otázky a výzkumné hypotézy. Celkem bylo stanoveno pro kvantitativní typ výzkumu 8 výzkumných otázek a 8 výzkumných hypotéz (viz níže). Výzkumné otázky naznačují jednotlivé výzkumné postupy a jsou k definovaným cílům konzistentní. Dalším nezbytným krokem byla dekompozice sledovaného fenoménu.

Vytýčili jsme si proměnné, následně dílčí ukazatele a ke každému stanovili měřitelný indikátor (v našem případě stanovení úrovně v rovině vertikální – nízká, střední a vysoká úroveň<sup>70</sup>). Úspěšnost porozumění můžeme tedy operačně definovat jako průměr dosažené úrovně žáka ve vybraných procesech porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrech (Z1, Z2). Každý vybraný proces porozumění měříme počtem dosažených bodů ve vybraných otázkách zadaného testu.

### Výzkumný design (viz obrázek 2)

Obrázek 2: Výzkumný design



<sup>69</sup> Výsledky pilotního ověřování nejsou zarnuty do celkového vyhodnocení.

<sup>70</sup> Průměrná úroveň vybraných procesů porozumění u všech žáků byla stanovena aritmetickým průměrem (podílem součtu všech bodů získaných v testu počtem žáků).

### Pro výzkum jsme si stanovili čtyři typy procesů porozumění a dva čtenářské záměry:

- procesy porozumění:
  - P1: *Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání,*
  - P2: *Vývozování přímých závěrů,*
  - P3: *Interpretace a integrace myšlenek a informací,*
  - P4: *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu.*
- čtenářské záměry:
  - Z1: čtenářský záměr – *Získávání literární zkušenosti,*
  - Z2: čtenářský záměr – *Získávání a používání informací.*

### Čtenářské kompetence byly posuzovány třemi výzkumnými cestami:

**A) v samostatných kategoriích procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2), dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace univariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány následující VO (VO1–VO6):**

- VO1: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P1 Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*<sup>71</sup>?
- VO2: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P2 Vývozování přímých závěrů ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*?
- VO3: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*?
- VO4: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*?
- VO5: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v *oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z1 Literární zkušenost ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*?
- VO6: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v *oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*?

**B) V kategoriích čtenářských záměrů ve vzájemné interakci s procesy porozumění u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím využití korelační analýzy. K tomu byly formulovány následující VO (VO7–VO8):**

- VO7: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů procesy porozumění P1, P2, P3, P4 se čtenářskými záměry Z1, Z2 ve vstupní etapě výzkumu?
- VO8: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů procesy porozumění P1, P2, P3, P4 se čtenářskými záměry Z1, Z2 ve výstupní etapě výzkumu?

<sup>71</sup> Hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).

**C) Analýzou vstupních a výstupních kompetencí vybraných procesů porozumění a čtenářských záměrů byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány následující výzkumné hypotézy (VH 1–VH 8):**

V definovaných hypotézách je nezávisle proměnnou čtenářská gramotnost, žáci cílových skupin výzkumu (H, M, S, I) představují 1. závislou proměnnou a 2. závislou proměnnou představuje proces porozumění (P1, P2, P3, P4), resp. čtenářský záměr (Z1, Z2).

- VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.
- VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH4: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.
- VH5: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH6: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.
- VH7: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH8: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.

### **Metody, techniky a interpretace**

Metoda je cesta vedoucí k předem určenému cíli. Stanovuje jednotlivé parciální postupy celého výzkumného procesu. Technika je pak způsob uplatnění a použití zvolené metody. Je tudíž výzkumným nástrojem a slouží jako prostředek k hledání zkoumaného. Metodou v našem případě bylo testování a technikou test čtenářských dovedností, vědomostí a schopností jejich využití při čtení, obsahující potřebné náležitosti. Jimi jsou:

- obsahová a funkcionální adekvátnost testovacího materiálu (čtenářského textu, testového sešitu) sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných odpovědí v testovém sešitě,
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor – zde bylo nutné vzít v úvahu, že výzkumný nástroj je adresován žákům 3. ročníků v různých typech základních škol, a to s užším zaměřením na rizikové žáky z hlediska školní úspěšnosti (žáky s LMP, žáky s inteligencí v hraničním pásmu, žáky se sociálním znevýhodněním).

OVĚŘENÍ VÝŠE UVEDENÝCH NÁLEŽITOSTÍ VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE PROBĚHLO VE DVOU LINIÍCH:

- nástroj byl řádně konzultován s odborníky na realizaci obdobně zaměřených výzkumných schémat,
- nástroj byl pilotně ověřen na vzorku žáků všech cílových skupin na různých typech základních škol v Ostravě.

Vlastní metodika a nástroje použité pro výzkum byly na základě analýzy pilotního ověření u 64 žáků všech cílových skupin modifikovány a odrážejí jejich specifické potřeby. Obě linie ověření reliability a validity testovacích materiálů přinesly několik klíčových postřehů, které bylo potřeba zohlednit a zapracovat před vlastní při administrací (např. délka textu, velikost písma, formulace testových otázek ad.). Metodika testování byla upravena v časové dotaci pro test a ve vyhodnocování odpovědí. Délka testu nebyla omezena časem a vyučující mohli při testování žáků využít metody zohledňující jejich specifické potřeby, které uplatňují v každodenní pedagogické praxi.

Administrace testování byla realizována prostřednictvím pomocných vědeckých pracovníků ve všech krajích ČR, mimo hl. města Prahy, kteří řádně seznámili administrátory s postupem a způsobem sběru potřebných empirických dat. Administrátoři měli za úkol oslovit pedagogy na svém pracovišti s cílem aplikovat u žáků výzkumný nástroj (čtenářský text a testový sešit), být jim konzultačně k dispozici v případě potřeby a po sběru empirických dat zprostředkovat vyplněné testové sešity od žáků ke statistickému zpracování a analytickému vyhodnocení. Pokyny k průběhu testování staví na předpokladu, že pedagogický pracovník je v pozici profesionála a jeho kompetentnost vychází ze znalostí, dovedností a nabytých pedagogických zkušeností. Zároveň si uvědomujeme riziko zkreslení empirických dat, vyplývající ze subjektivních kompetencí a postojů jednotlivých pedagogických pracovníků k testování, které jsou ovlivněny řadou aspektů (např. délkou pedagogické praxe, stupněm i typem dosaženého vzdělání ad.), toto ale nebylo předmětem našeho zájmu. Na druhé straně se opíráme o diagnostickou kompetenci pedagogů jako důležitý předpoklad vytváření optimálních vzdělávacích podmínek žákům.

Ve výzkumu byly uplatněny uvolněné testové úlohy použité v šetření PIRLS v roce 2001<sup>72</sup>, které byly po zveřejnění národních zpráv o jeho výsledcích zpřístupněny veřejnosti. Cílem bylo navodit u testovaných žáků takovou čtenářskou zkušenost, která je maximálně podobná jejich autentickým čtenářským zkušenostem, jaké prožívají v běžných situacích. Výzkum PIRLS se zaměřuje na dva čtenářské cíle, kterými jsou čtení pro literární zkušenost (čtení ze zájmu a pro osobní potěšení) a čtení pro získání a používání informací (čtení kvůli učení). Těmto dvěma cílům odpovídal i typ textu, který byl v testu aplikován. Každý testový sešit obsahoval dva samostatné podsoubory. Jedním byl souvislý text doplněn obrázkem, druhý podsoubor obsahoval otázky k tomuto textu. Toto uspořádání bylo zvoleno kvůli většímu přiblížení způsobu, jakým se s texty pracuje ve škole. Test obsahuje jak úlohy s výběrem odpovědi (výběr ze čtyř nabídnutých odpovědí), tak úlohy s tvorbou odpovědi. Otevřené odpovědi byly vyhodnocovány pomocí standardizovaných pokynů. Při vyhodnocování žákovských odpovědí se klade důraz výhradně na žákovu porozumění textu, nikoli na jeho schopnost správně psát. Při hodnocení se rovněž pamatuje na možnost různých interpretací, které mohou být přijatelné, existuje-li pro ně odpovídající opora v textu. Z tohoto důvodu mohou být jako úplné ohodnoceny i velice různorodé odpovědi. Čtenářské testy byly vyhodnocovány vyškolenými pomocnými vědeckými pracovníky. Ti aplikovali předem stanovené pokyny k vyhodnocení, popisující podstatu úplné a částečné odpovědi. Součástí pokynů jsou příklady odpovědí, které pomáhají

---

<sup>72</sup> Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). V České republice organizuje výzkum národní koordinační centrum, které působí v rámci České školní inspekce. Testování probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. První sběr dat pro hlavní šetření se uskutečnil v roce 2001, dalšího šetření (v roce 2006) se Česká republika neúčastnila, znovu se zapojila až do cyklu s hlavním sběrem dat v roce 2011, spolu s 54 dalšími zeměmi světa. V České republice je tento cyklus výzkumu spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

určit hranice mezi jednotlivými kódy a ukazují řadu způsobů, jimiž mohou žáci na danou otázku odpovědět. Pokyny uvádějí kritéria, podle nichž se posuzuje, nakolik žák textu porozuměl a kolik bodů má za svoji odpověď získat. Tato kritéria byla pro potřeby vyhodnocování modifikována s respektem ke speciálním vzdělávacím potřebám cílové skupiny žáků. Hodnotiteli byli speciální pedagogové, specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením, žáků s narušenou komunikační schopností a žáků ze sociálně vyloučených lokalit. S vyšší tolerancí byla hodnocena rovněž neobratnost vyjadřování žáků. Pokud bylo možné v odpovědi rozpoznat určitý stupeň porozumění textu, odpověď byla patřičně ohodnocena bez ohledu na kvalitu písemného projevu. Rovněž byla brána v úvahu široká možnost různých interpretací, pokud vycházely z textu. Nejvyšší hodnocení tedy mohly získat i velmi rozdílné odpovědi, které se lišily nejen formulací, ale i obsahem. Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou (srov. Chráska, M. 2007, Punch, F. 2008, Hendl, J. 2004) pomocí Microsoft Excel program a SPSS v. 20.

## 2.2. INTERPRETACE DOSAŽENÉ ÚROVNĚ VSTUPNÍCH A VÝSTUPNÍCH ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ (VÝZKUMNÁ CESTA A)

Čtenářské kompetence byly posuzovány v **samostatných kategoriích** procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2), dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u jednotlivých cílových skupin (podsouborů H, I, M, S) výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace uni-variáční analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány výzkumné otázky VO1–VO6.

**V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO1–VO6):**

- **VO1: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1 Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání ve vstupní a výstupní etapě výzkumu<sup>73</sup>?**

Za účelem stanovení úrovně porozumění v procesu P1 byly v testu vyhodnoceny otázky č. 3 a č. 6 (tabulka 13), za které mohli žáci získat celkem 3 body. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0 bodů, střední úroveň 1–2 body, vysoká úroveň 3 body. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Tabulka 13: Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění –  
Zaměření na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání

P1: Zaměření na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání		
č. otázky	formulace	body (max.)
3	Když zajíc zakřičel „Zemětřesení!“, začaly se věci dít rychle. Najdi a opiš dvě slova, která to potvrzují.	2
6	Jak se zajíc cítil, když lev shodil ovoce na zem?	1

<sup>73</sup> Hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).



## Vyhodnocení vstupních kompetencí P1

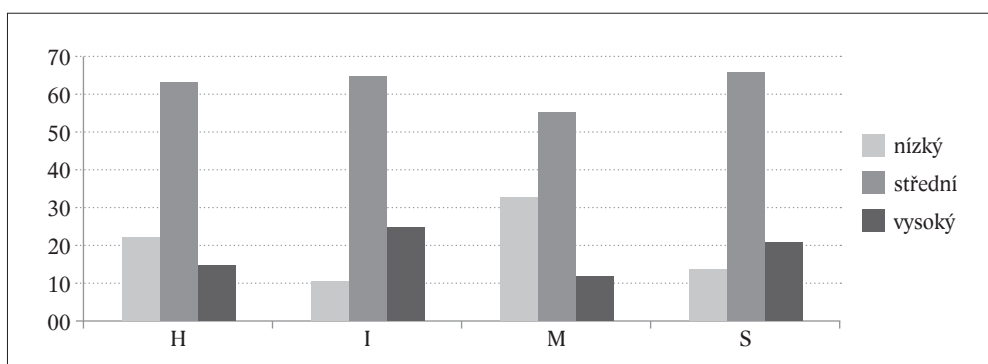
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **vstupní čtenářské kompetence** v procesu P1 **Zaměření na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 14 a obrázek 3):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 22,2 % žáků v hraničním pásmu, u 32,8 % žáků s lehkým mentálním postižením a 13,5 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 10,4 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 63 % žáků v hraničním pásmu, u 55,2 % žáků s lehkým mentálním postižením a 65,8 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 64,8 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 14,8 % žáků v hraničním pásmu, u 11,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 20,7 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 24,8 %.

Tabulka 14: Vstupní kompetence žáků v P1 (%)

kategorie	proces 1 – vstupní % dosažená úroveň			celkem %
	nízká	střední	vysoká	
H	22,2	63,0	14,8	100,0
I	10,4	64,8	24,8	100,0
M	32,8	55,2	11,9	100,0
S	13,5	65,8	20,7	100,0

Obrázek 3: Vstupní kompetence žáků v P1 (%)



Legenda:

H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu

I = žáci intaktní

M = žáci s lehkým mentálním postižením

S = žáci se sociálním znevýhodněním

## Vyhodnocení výstupních kompetencí P1

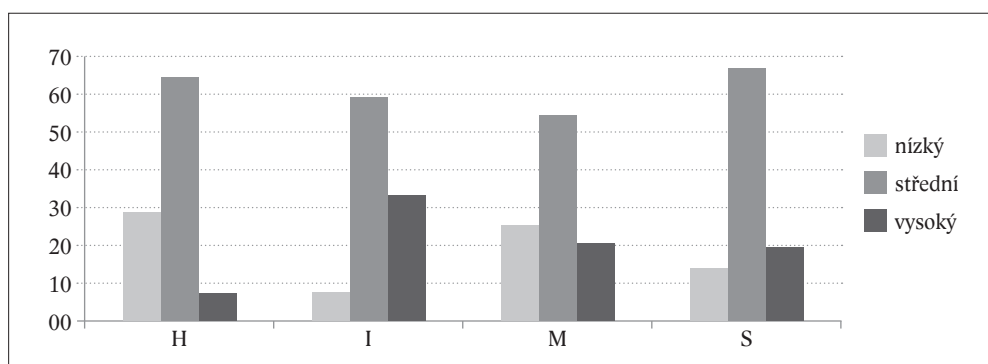
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní čtenářské kompetence** v procesu P1 **Zaměření na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání** žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 15 a obrázek 4):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 28,6 % žáků v hraničním pásmu, u 25,3 % žáků s lehkým mentálním postižením a 13,8 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 7,6 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 64,3 % žáků v hraničním pásmu, u 54,3 % žáků s lehkým mentálním postižením a 66,7 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 59,2 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 7,1 % žáků v hraničním pásmu, u 20,4 % žáků s lehkým mentálním postižením a 19,5 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 33,2 %.

Tabulka 15: Výstupní kompetence žáků v P1 (%)

kategorie	proces 1 – výstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	28,6	64,3	7,1	100,0
I	7,6	59,2	33,2	100,0
M	25,3	54,3	20,4	100,0
S	13,8	66,7	19,5	100,0

Obrázek 4: Výstupní kompetence žáků v P1 (%)



Legenda:

H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu

I = žáci intaktní

M = žáci s lehkým mentálním postižením

S = žáci se sociálním znevýhodněním

- **VO2: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Za účelem stanovení úrovně porozumění v procesu P2 byly v testu vyhodnoceny otázky 4, 5, 7, 10 (viz tabulka 16), za které mohli žáci získat celkem 6 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0–1 bodů, střední úroveň 2–4 body, vysoká úroveň 5–6 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Tabulka 16: Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění P2 – Vyvozování přímých závěrů

P2: Vyvozování přímých závěrů		
č. otázky	formulace	body (max.)
4	Kam chtěl lev, aby ho zajíc vzal?	1
5	Proč lev upustil ovoce na zem?	1
7	Uveď dva způsoby, kterými se lev na konci příběhu snažil zlepšit zajícovu náladu.	1
10	O tom, jací jsou lev a zajíc, se dozvíš podle toho, jaké věci v příběhu dělají. Popiš, jak se od sebe lev a zajíc vzájemně liší, pomoci toho, co každý z nich dělá.	3

### Vyhodnocení vstupních kompetencí P2

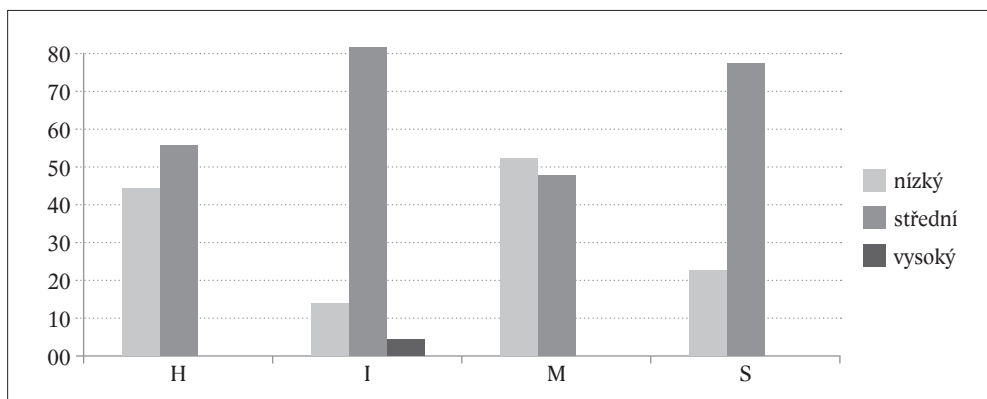
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **vstupní čtenářské kompetence** v procesu P2 **Vyvozování přímých závěrů** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 17 a obrázek 5):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 44,4 % žáků v hraničním pásmu, u 52,2 % žáků s lehkým mentálním postižením a 12,5 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 14,0 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 55,6 % žáků v hraničním pásmu, u 52,2 % žáků s lehkým mentálním postižením a 22,5 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 81,6 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 0 % žáků v hraničním pásmu, u 0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 0 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 4,4 %.

Tabulka 17: Vstupní kompetence žáků v P2 (%)

kategorie	Proces 2 – vstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	44,4	55,6		100,0
I	14,0	81,6	4,4	100,0
M	52,2	47,8		100,0
S	22,5	77,5		100,0

Obrázek 5: Vstupní kompetence žáků v P2 (%)



Legenda:

H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu

I = žáci intaktní

M = žáci s lehkým mentálním postižením

S = žáci se sociálním znevýhodněním

### Vyhodnocení výstupních kompetencí P2

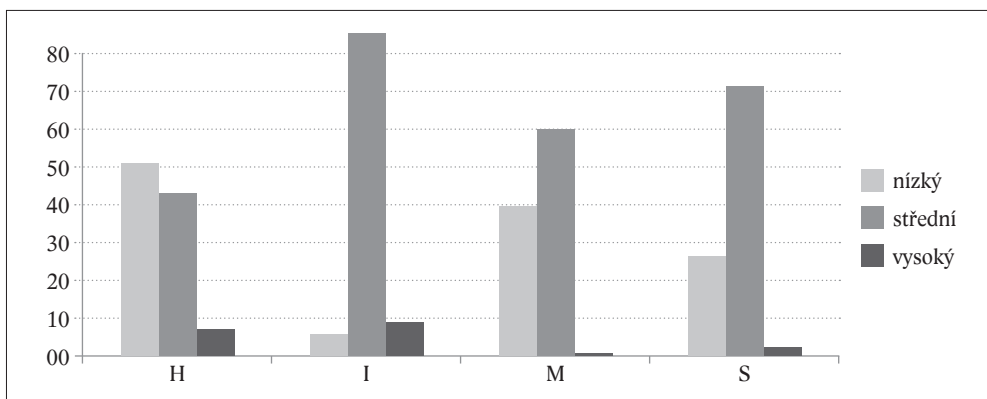
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní čtenářské kompetence** v procesu P2 *Vyvozování přímých závěrů* u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 18 a obrázek 6):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 50,0 % žáků v hraničním pásmu, u 39,5 % žáků s lehkým mentálním postižením a 26,4 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 5,8 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 42,9 % žáků v hraničním pásmu, u 59,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 71,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 85,4 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 7,1 % žáků v hraničním pásmu, u 0,6 % žáků s lehkým mentálním postižením a 2,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 8,8 %.

Tabulka 18: Výstupní kompetence žáků v P2 (%)

kategorie	Proces 2 – výstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	50,0	42,9	7,1	100,0
I	5,8	85,4	8,8	100,0
M	39,5	59,9	0,6	100,0
S	26,4	71,3	2,3	100,0

Obrázek 6: Výstupní kompetence žáků v P2 (%)



Legenda:

H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu

I = žáci intaktní

M = žáci s lehkým mentálním postižením

S = žáci se sociálním znevýhodněním

- **VO3: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Za účelem stanovení úrovně porozumění v procesu P3 byly v testu vyhodnoceny otázky 1, 2, 7, 8 (viz tabulka 19), za které mohli žáci získat celkem 4 body. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0–1 bodů, střední úroveň 2–3 body, vysoká úroveň 4 body. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Tabulka 19: Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění P3 – Interpretace a integrace myšlenek a informací

P3: Interpretace a integrace myšlenek a informací		
č. otázky	formulace	body (max.)
1	Čeho se zajíc nejvíce obával?	1
2	Co způsobilo, že se celá země zachvěla?	1
7	Uveď dva způsoby, kterými se lev na konci příběhu snažil zlepšit zajícovu náladu.	1
8	Myslíš si, že lev měl zajíce rád? Jaká událost v příběhu to potvrzuje?	1

### Vyhodnocení vstupních kompetencí P3

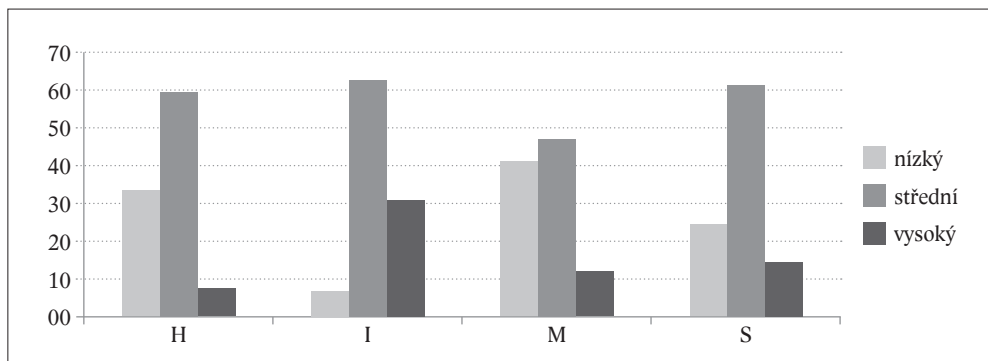
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **vstupní čtenářské kompetence** v procesu P3 *Interpretace a integrace myšlenek a informací* u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 20 a obrázek 7):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 33,3 % žáků v hraničním pásmu, u 41,0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 24,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 6,8 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 59,3 % žáků v hraničním pásmu, u 47,0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 61,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 62,5 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 7,4 % žáků v hraničním pásmu, u 11,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 14,4 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 30,7 %.

Tabulka 20: Vstupní kompetence žáků v P3 (%)

kategorie	Proces 3 – vstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	33,3	59,3	7,4	100,0
I	6,8	62,5	30,7	100,0
M	41,0	47,0	11,9	100,0
S	24,3	61,3	14,4	100,0

Obrázek 7: Vstupní kompetence žáků v P3 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
 I = žáci intaktní  
 M = žáci s lehkým mentálním postižením  
 S = žáci se sociálním znevýhodněním

### Vyhodnocení výstupních kompetencí P3

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní čtenářské kompetence** v procesu P3 *Interpretace a integrace myšlenek a informací* u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 21 a obrázek 8):

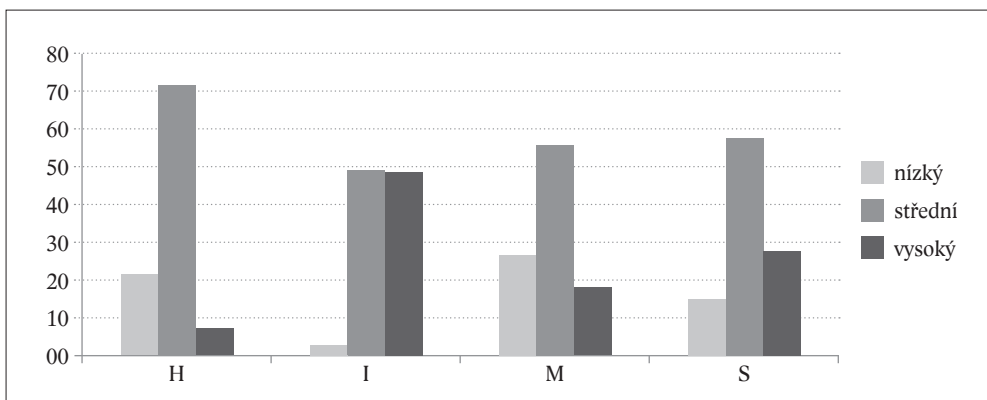
- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 21,4 % žáků v hraničním pásmu, u 26,5 % žáků s lehkým mentálním postižením a 14,9 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 2,7 %.

- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 71,4 % žáků v hraničním pásmu, u 55,6 % žáků s lehkým mentálním postižením a 57,5 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 48,8 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 7,1 % žáků v hraničním pásmu, u 17,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 27,6 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 48,5 %.

Tabulka 21: Výstupní kompetence žáků v P3 (%)

kategorie	Proces 3 – výstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	21,4	71,4	7,1	100,0
I	2,7	48,8	48,5	100,0
M	26,5	55,6	17,9	100,0
S	14,9	57,5	27,6	100,0

Obrázek 8: Výstupní kompetence žáků v P3 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
 I = žáci intaktní  
 M = žáci s lehkým mentálním postižením  
 S = žáci se sociálním znevýhodněním

- **VO4: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Za účelem stanovení úrovně porozumění v procesu P4 byly v testu vyhodnoceny otázky 9 a 11 (viz tabulka 22), za které mohli žáci získat celkem 3 body. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0–1 bodů, střední úroveň 2 body, vysoká úroveň 3 body. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.



Tabulka 22: Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění v P4 –  
Zkoumání a vyhodnocení obsahu, jazyka a prvků textu

P4: Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu		
č. otázky	formulace	body (max.)
9	Jak se během příběhu měnily zajicovy pocity?	1
11	Jaké je hlavní poselství příběhu?	2

### Vyhodnocení vstupních kompetencí P4

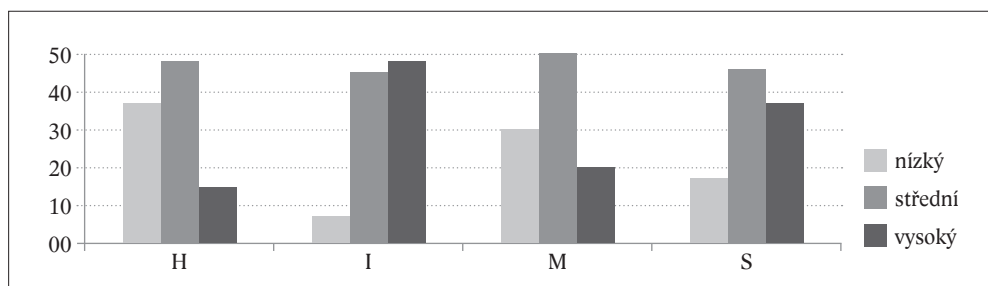
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **vstupní čtenářské kompetence** v procesu P4 *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 23 a obrázek 9):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 37,0 % žáků v hraničním pásmu, u 29,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 17,1 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 7,1 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 48,1 % žáků v hraničním pásmu, u 50,0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 45,9 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 45,0 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 14,8 % žáků v hraničním pásmu, u 20,1 % žáků s lehkým mentálním postižením a 36,9 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 47,9 %.

Tabulka 23: Vstupní kompetence žáků v P4 (%)

kategorie	Proces 4 – vstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	37,0	48,1	14,8	100,0
I	7,1	45,0	47,9	100,0
M	29,9	50,0	20,1	100,0
S	17,1	45,9	36,9	100,0

Obrázek 9: Vstupní kompetence žáků v P4 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
I = žáci intaktní

M = žáci s lehkým mentálním postižením  
S = žáci se sociálním znevýhodněním

## Vyhodnocení výstupních kompetencí P4

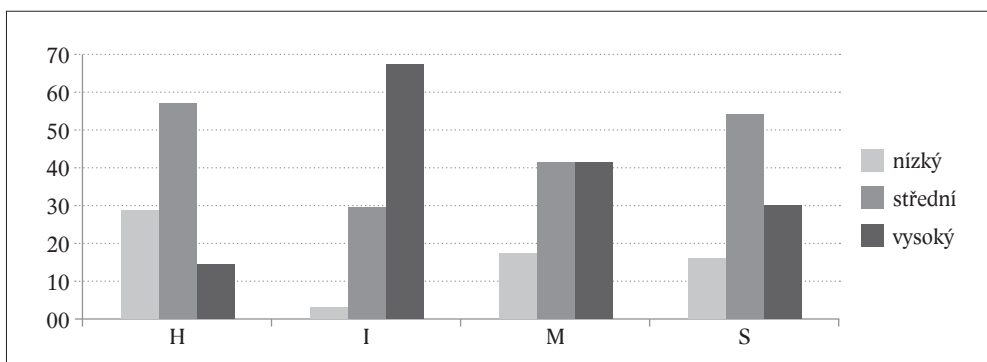
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní čtenářské kompetence** v procesu P4 **Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 24 a obrázek 10):

- **Nízká úroveň porozumění** byla zjištěna u 28,6 % žáků v hraničním pásmu, u 17,3 % žáků s lehkým mentálním postižením a 16,1 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 3,1 %.
- **Střední úroveň porozumění** byla zjištěna u 57,1 % žáků v hraničním pásmu, u 41,4 % žáků s lehkým mentálním postižením a 54,0 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 29,6 %.
- **Vysoké úrovně porozumění** dosáhlo 14,3 % žáků v hraničním pásmu, u 41,4 % žáků s lehkým mentálním postižením a 29,9 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 67,2 %.

Tabulka 24: Výstupní kompetence žáků v P4 (%)

kategorie	Proces 4 – výstupní %			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	28,6	57,1	14,3	100,0
I	3,1	29,6	67,2	100,0
M	17,3	41,4	41,4	100,0
S	16,1	54,0	29,9	100,0

Obrázek 10: Výstupní kompetence žáků v P4 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
 I = žáci intaktní  
 M = žáci s lehkým mentálním postižením  
 S = žáci se sociálním znevýhodněním

- **VO5: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z1 Literární zkušenost ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Za účelem stanovení úrovně v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z1 byly v testu vyhodnoceny otázky 1, 2, 6, 7, 8, 9, 11 (viz tabulka 25), za které mohli žáci získat celkem 7 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: *nízká úroveň 0–2 body, střední úroveň 3–5 bodů, vysoká úroveň 6–7 bodů*. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Tabulka 25: Otázky zjišťující úroveň čtenářského záměru Z1 – Literární zkušenost

Čtenářský záměr Z1– Literární zkušenost		
č. otázky	formulace	bodů (max.)
1	Čeho se zajíc nejvíce obával?	1
2	Co způsobilo, že se celá země zachvěla?	1
6	Jak se zajíc cítil, když lev shodil ovoce na zem?	1
7	Uveď dva způsoby, kterými se lev na konci příběhu snažil zlepšit zajícovu náladu.	1
8	Myslíš si, že lev měl zajíce rád? Jaká událost v příběhu to potvrzuje?	1
9	Jak se během příběhu měnily zajícovy pocity?	1
11	Jaké je hlavní poselství příběhu?	1

### Vyhodnocení vstupních kompetencí Z1

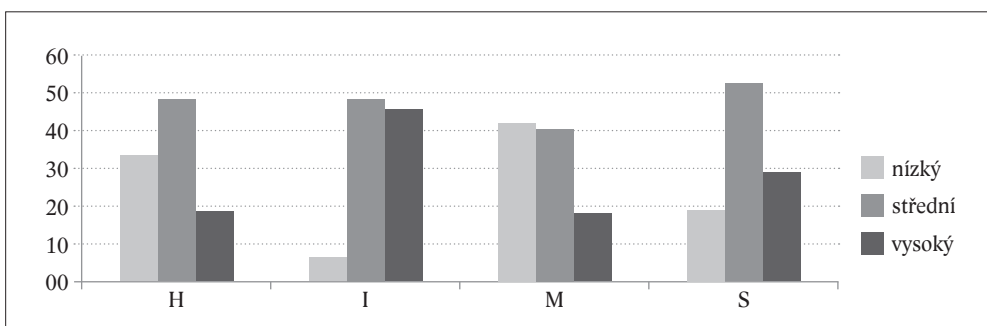
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **vstupní čtenářské kompetence** zaměřené na čtenářský záměr Z1 **Literární zkušenost** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 26 a obrázek 11):

- **Nízká úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 33,3 % žáků v hraničním pásmu, u 41,8 % žáků s lehkým mentálním postižením a 18,9 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 6,3 %.
- **Střední úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 48,1 % žáků v hraničním pásmu, u 40,3 % žáků s lehkým mentálním postižením a 52,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 48,2 %.
- **Vysoké úrovně čtenářského záměru** dosáhlo 18,5 % žáků v hraničním pásmu, u 17,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 28,8 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 45,5 %.

Tabulka 26: Vstupní kompetence žáků v Z1 (%)

kategorie	čtenářský záměr Z1 – vstupní			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	33,3	48,1	18,5	100,0
I	6,3	48,2	45,5	100,0
M	41,8	40,3	17,9	100,0
S	18,9	52,3	28,8	100,0

Obrázek 11: Vstupní kompetence žáků v Z1 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
 I = žáci intaktní  
 M = žáci s lehkým mentálním postižením  
 S = žáci se sociálním znevýhodněním

### Vyhodnocení výstupních kompetencí Z1

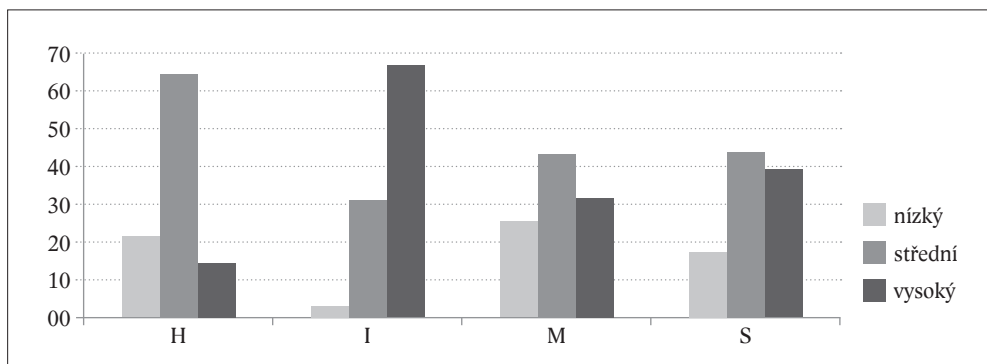
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **výstupní čtenářské kompetence** zaměřené na čtenářský záměr Z1 **Literární zkušenost** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 27 a obrázek 12):

- **Nízká úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 21,4 % žáků v hraničním pásmu, u 25,3 % žáků s lehkým mentálním postižením a 17,2 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 3,0 %.
- **Střední úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 64,3 % žáků v hraničním pásmu, u 43,2 % žáků s lehkým mentálním postižením a 43,7 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 30,4 %.
- **Vysoké úrovně čtenářského záměru** dosáhlo 14,3 % žáků v hraničním pásmu, u 31,5 % žáků s lehkým mentálním postižením a 39,1 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 66,6 %.

Tabulka 27: Výstupní kompetence žáků v Z1 (%)

kategorie	čtenářský záměr Z1 – výstupní			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	21,4	64,3	14,3	100,0
I	3,0	30,4	66,6	100,0
M	25,3	43,2	31,5	100,0
S	17,2	43,7	39,1	100,0

Obrázek 12: Výstupní kompetence žáků v Z1 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu      M = žáci s lehkým mentálním postižením  
 I = žáci intaktní      S = žáci se sociálním znevýhodněním

• **VO6: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Za účelem stanovení úrovně v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 byly v testu vyhodnoceny otázky 3, 4, 5, 7, 9, 10 (viz tabulka 28), za které mohli žáci získat celkem 9 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0–2 body, střední úroveň 3–5 bodů, vysoká úroveň 6–9 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Tabulka 28: Otázky zjišťující úroveň čtenářského záměru Z2 – Získání a používání informací

Čtenářský záměr Z2 – Získání a používání informací		
č. otázky	formulace	bodů (max.)
3	Když zajíc zakřičel „Zemětřesení!“, začaly se věci dít rychle. Najdi a opiš dvě slova, která to potvrzují.	2
4	Kam chtěl lev, aby ho zajíc vzal?	1
5	Proč lev upustil ovoce na zem?	1
7	Uveď dva způsoby, kterými se lev na konci příběhu snažil zlepšit zajícovu náladu.	1

*pokračování tabulky na další straně*

Tabulka 28: Otázky zjišťující úroveň čtenářského záměru Z2 – získání a používání informací

č. otázky	formulace	body (max.)
9	Jak se během příběhu měnily zajíčovy pocity?	1
10	O tom, jací jsou lev a zajíc, se dozvídáš podle toho, jaké věci v příběhu dělají. Popiš, jak se od sebe lev a zajíc vzájemně liší, pomocí toho, co každý z nich dělá.	3

### Vyhodnocení vstupních kompetencí Z2

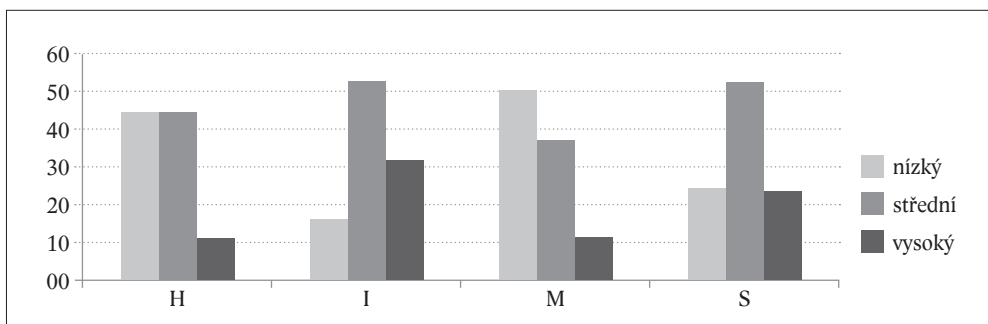
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **vstupní čtenářské kompetence** zaměřené na čtenářský záměr **Z2 Získání a používání informací** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 29 a obrázek 13):

- **Nízká úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 44,4 % žáků v hraničním pásmu, u 50,0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 24,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 16,0 %.
- **Střední úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 44,4 % žáků v hraničním pásmu, u 38,8 % žáků s lehkým mentálním postižením a 52,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 52,4 %.
- **Vysoké úrovně čtenářského záměru** dosáhlo 11,1 % žáků v hraničním pásmu, u 11,2 % žáků s lehkým mentálním postižením a 23,4 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 31,6 %.

Tabulka 29: Vstupní kompetence žáků v Z2 (%)

kategorie	čtenářský záměr Z2 - vstupní			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	44,4	44,4	11,1	100,0
I	16,0	52,4	31,6	100,0
M	50,0	38,8	11,2	100,0
S	24,3	52,3	23,4	100,0

Obrázek 13: Vstupní kompetence žáků v Z2 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
I = žáci intaktní

M = žáci s lehkým mentálním postižením  
S = žáci se sociálním znevýhodněním

## Vyhodnocení výstupních kompetencí Z2

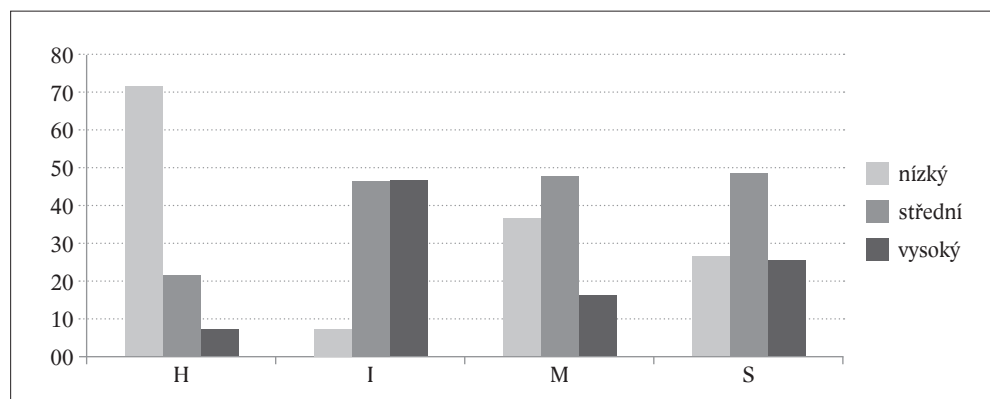
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **výstupní čtenářské kompetence** zaměřené na čtenářský záměr Z2 **Získání a používání informací** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm porozumění (viz tabulka 30 a obrázek 14):

- **Nízká úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 71,4 % žáků v hraničním pásmu, u 36,4 % žáků s lehkým mentálním postižením a 26,4 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 7,2 %.
- **Střední úroveň čtenářského záměru** byla zjištěna u 21,4 % žáků v hraničním pásmu, u 47,5 % žáků s lehkým mentálním postižením a 48,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 46,3 %.
- **Vysoké úrovně čtenářského záměru** dosáhlo 7,1 % žáků v hraničním pásmu, u 16,0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 25,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 46,5 %.

Tabulka 30: Výstupní kompetence žáků v Z2 (%)

kategorie	čtenářský záměr Z2 – výstupní			
	nízký	střední	vysoký	celkem %
H	71,4	21,4	7,1	100,0
I	7,2	46,3	46,5	100,0
M	36,4	47,5	16,0	100,0
S	26,4	48,3	25,3	100,0

Obrázek 14: Výstupní kompetence žáků v Z2 (%)



Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu  
 I = žáci intaktní  
 M = žáci s lehkým mentálním postižením  
 S = žáci se sociálním znevýhodněním



### 2.3. INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH KORELAČNÍCH VZTAHŮ ČTENÁŘSKÝCH ZÁMĚRŮ A PROCESŮ POROZUMĚNÍ (VÝZKUMNÁ CESTA B)

Čtenářské kompetence byly posuzovány v kategoriích čtenářských záměrů ve vzájemné interakci s procesy porozumění u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to rostřednictvím využití korelační analýzy. Zjišťovali jsme, zda existuje mezi stanovenými kategoriemi signifikantní (systematický) vztah, který nelze přisoudit pouhé náhodě. K tomu byly formulovány výzkumné otázky VO7–VO8.

Při zkoumání vzájemných vztahů mezi procesy porozumění a čtenářskými záměry jsme použili korelační analýzu dle koeficientu uvedeného v tabulce 31.

Tabulka 31: Koeficient korelační analýzy

0,001–0,300	velmi nízká korelace	VNK
0,301–0,500	nízká korelace	NK
0,501–0,700	střední korelace	SK
0,701–0,850	vysoká korelace	VK
0,851–1,000	velmi vysoká korelace	VVK

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO7–VO8):

- **VO7: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných cílových skupin procesy porozumění (P1, P2, P3, P4) se čtenářskými záměry (Z1, Z2) ve vstupní etapě výzkumu?**

U žáků v hraničním pásmu (H) byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) u vstupních kompetencí potvrzen signifikantní vztah<sup>74</sup> v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 32:

Tabulka 32: Korelační analýza vstupních kompetencí podsouboru H

		Z 1	úroveň korelace	Z 2	úroveň korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,495	NK	0,461	NK
	<b>P 2</b>	0,780	VK	0,822	VK
	<b>P 3</b>	0,714	VK	0,463	NK
	<b>P 4</b>	0,545	SK	0,536	SK

<sup>74</sup> odchylný se od hodnoty očekávané v případě platnosti nulové hypotézy (tj. v případě neexistence vztahu mezi proměnnými) v takové míře, kterou nelze přisoudit pouhé náhodě, což značí systematický vztah

**U žáků s lehkým mentálním postižením (M)** byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) **u vstupních kompetencí** potvrzen signifikantní vztah v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 33:

Tabulka 33: Korelační analýza vstupních kompetencí podsouboru M

		Z 1	úrovně korelace	Z 2	úrovně korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,575	SK	0,667	SK
	<b>P 2</b>	0,612	VK	0,774	VK
	<b>P 3</b>	0,727	VK	0,528	SK
	<b>P 4</b>	0,705	VK	0,575	SK

**U žáků se sociálním znevýhodněním (S)** byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) **u vstupních kompetencí** potvrzen signifikantní vztah v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 34 :

Tabulka 34: Korelační analýza vstupních kompetencí podsouboru S

		Z 1	úrovně korelace	Z 2	úrovně korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,445	NK	0,677	SK
	<b>P 2</b>	0,482	NK	0,744	VK
	<b>P 3</b>	0,624	SK	0,233	VNK
	<b>P 4</b>	0,718	VK	0,547	SK

**U kontrolní skupiny intaktních žáků (I)** byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) **u vstupních kompetencí** potvrzen signifikantní vztah<sup>75</sup> v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 35:

Tabulka 35: Korelační analýza vstupních kompetencí kontrolního podsouboru I

		Z 1	úrovně korelace	Z 2	úrovně korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,369	NK	0,602	SK
	<b>P 2</b>	0,420	NK	0,592	SK
	<b>P 3</b>	0,726	VK	0,445	NK
	<b>P 4</b>	0,632	SK	0,495	NK

<sup>75</sup> odchylující se od hodnoty očekávané v případě platnosti nulové hypotézy (tj. v případě neexistence vztahu mezi proměnnými) v takové míře, kterou nelze přisoudit pouhé náhodě, což značí systematický vztah

- **VO8: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných cílových skupin procesy porozumění (P1, P2, P3, P4) se čtenářskými záměry (Z1, Z2) ve výstupní etapě výzkumu?**

U žáků v hraničním pásmu (H) byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) u výstupních kompetencí potvrzen signifikantní vztah v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 36:

Tabulka 36: Korelační analýza výstupních kompetencí podsouboru H

		Z 1	úroveň korelace	Z 2	úroveň korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,818	VK	0,554	SK
	<b>P 2</b>	0,665	SK	0,662	SK
	<b>P 3</b>	0,913	VVK	0,446	NK
	<b>P 4</b>	0,537	SK	0,439	NK

U žáků s lehkým mentálním postižením (M) byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) u výstupních kompetencí potvrzen signifikantní vztah v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 37:

Tabulka 37: Korelační analýza výstupních kompetencí podsouboru M

		Z 1	úroveň korelace	Z 2	úroveň korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,456	NK	0,650	SK
	<b>P 2</b>	0,539	SK	0,794	VK
	<b>P 3</b>	0,742	VK	0,513	SK
	<b>P 4</b>	0,723	VK	0,590	SK

U žáků se sociálním znevýhodněním (S) byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) u výstupních kompetencí potvrzen signifikantní vztah v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 38:

Tabulka 38: Korelační analýza výstupních kompetencí podsouboru S

		Z 1	úroveň korelace	Z 2	úroveň korelace
<b>Spearman's rho</b>	<b>P 1</b>	0,489	NK	0,642	SK
	<b>P 2</b>	0,520	SK	0,663	SK
	<b>P 3</b>	0,762	VK	0,403	NK
	<b>P 4</b>	0,806	VK	0,624	SK

U kontrolní skupiny intaktních žáků (I) byl korelační analýzou procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2) u výstupních kompetencí potvrzen signifikantní vztah v následujících úrovních, zobrazených v tabulce 39:

Tabulka 39: Korelační analýza výstupních kompetencí kontrolního podsouboru I

		Z 1	úrovně korelace	Z 2	úrovně korelace
Spearman's rho	P 1	0,366	NK	0,607	SK
	P 2	0,352	NK	0,483	NK
	P 3	0,656	SK	0,423	NK
	P 4	0,514	SK	0,430	NK

## 2.4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVACÍHO PROGRESU V OBLASTI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI (VÝZKUMNÁ CESTA C)

Analýzou vstupních a výstupních kompetencí vybraných procesů porozumění a čtenářských záměrů byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány výzkumné hypotézy VH1–VH8.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných hypotéz (VH1–VH8):

- **VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**
- **VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Na základě výsledků bivariační analýzy (dvouvýběrový T-test<sup>76</sup>) konstatujeme, že žáci podsouboru H nedosáhli v procesech porozumění statisticky významného vzdělávacímu posunu (viz tabulka 40). V procesech P2, P3 a P4 bylo zaregistrováno jen mírné zlepšení, u procesu P1 naopak mírné zhoršení. U všech procesů porozumění se však jedná o statisticky nevýznamný posun. **Hypotéza 1 není potvrzena.**

U čtenářského záměru Z1 došlo k mírnému zlepšení, u čtenářského záměru Z2 k mírnému zhoršení. I zde se jedná o statisticky nevýznamné posuny. **Hypotéza 2 není potvrzena** (viz tabulka 40).

<sup>76</sup> Ve sloupci T-test je hodnota p (signifikance), která slouží k určení, zda je rozdíl mezi vstupem a výstupem významný, což je shrnuto ve sloupci „Významnost posunu“. Ve sloupci posun je uvedeno, zda se jedná o zlepšení nebo zhoršení (srov. Chráska, M. 2007, Krpec, R. 2013).

Tabulka 40: Bivariační analýza vzdělávacího progresu podsouboru H

Kategorie			Průměr	T-test	Posun	Významnost posunu
H	Proces 1	vstup	1,93	0,485	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,79			
	Proces 2	vstup	1,56	0,931	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,57			
	Proces 3	vstup	1,74	0,542	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,86			
	Proces 4	vstup	1,78	0,727	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,86			
	Záměr 1	vstup	1,85	0,736	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,93			
	Záměr 2	vstup	1,67	0,165	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,36			

- **VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**
- **VH4: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Na základě výsledků bivariační analýzy (T-test<sup>77</sup>) konstatujeme, že v procesech P1, P2, P3 a P4 bylo u žáků podsouboru M zaregistrováno zlepšení, přičemž u všech procesů porozumění se jedná o statisticky významný posun (viz tabulka 41). **Hypotéza 3 je potvrzena.**

U čtenářských záměrů došlo rovněž ke zlepšení, i zde se jedná o statisticky významné vzdělávací posuny. **Hypotéza 4 je potvrzena** (viz tabulka 41).

Tabulka 41: Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru M

Kategorie			Průměr	T-test	Posun	Významnost posunu
M	Proces 1	vstup	1,79	0,039	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	1,95			
	Proces 2	vstup	1,48	0,023	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	1,61			
	Proces 3	vstup	1,71	0,003	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	1,94			
	Proces 4	vstup	1,90	0,000	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,24			
	Záměr 1	vstup	1,76	0,001	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,06			
	Záměr 2	vstup	1,61	0,023	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	1,80			

<sup>77</sup> Ve sloupci T-test je hodnota p (signifikance), která slouží k určení, zda je rozdíl mezi vstupem a výstupem významný, což je shrnuto ve sloupci „Významnost posunu“. Ve sloupci posun je uvedeno, zda se jedná o zlepšení nebo zhoršení.

- **VH5: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**
- **VH6: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Na základě výsledků bivariační analýzy (T-test<sup>78</sup>) konstatujeme, že žáci podsouboru S nedosáhli v procesech porozumění statisticky významného vzdělávacímu posunu. V procesech P1, P2, a P4 bylo zaregistrováno zhoršení, u procesu P3 zlepšení, přičemž u všech procesů porozumění se jedná o statisticky nevýznamný vzdělávací posun. **Hypotéza 5 není potvrzena.**

U čtenářského záměru Z1 je zaregistrováno mírné zlepšení, u Z2 naopak mírné zhoršení, i zde se jedná o statisticky nevýznamné posuny. **Hypotéza 6 není potvrzena** (viz tabulka 42).

Tabulka 42: Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru S

Kategorie			Průměr	T-test	Posun	Významnost posunu
S	Proces 1	vstup	2,07	0,861	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	2,06			
	Proces 2	vstup	1,77	0,801	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,76			
	Proces 3	vstup	1,90	0,018	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	2,11			
	Proces 4	vstup	2,20	0,544	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	2,14			
	Záměr 1	vstup	2,10	0,237	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	2,22			
	Záměr 2	vstup	1,99	0,980	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		výstup	1,99			

- **VH7: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**
- **VH8: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Na základě výsledků bivariační analýzy (T-test<sup>79</sup>) konstatujeme, že v procesech P1, P2, P3 a P4 bylo u žáků kontrolního podsouboru I zaregistrováno zlepšení, přičemž u všech procesů porozumění se jedná o statisticky významný posun (viz tabulka 43). **Hypotéza 7 je potvrzena.**

U čtenářských záměru Z1, Z2 je zaregistrováno rovněž zlepšení, i zde se jedná o statisticky významné posuny. **Hypotéza 8 je potvrzena** (viz tabulka 43).

<sup>78</sup> Ve sloupci T-test je hodnota p (signifikance), která slouží k určení, zda je rozdíl mezi vstupem a výstupem významný, což je shrnuto ve sloupci „Významnost posunu“. Ve sloupci posun je uvedeno, zda se jedná o zlepšení nebo zhoršení.

<sup>79</sup> Ve sloupci T-test je hodnota p (signifikance), která slouží k určení, zda je rozdíl mezi vstupem a výstupem významný, což je shrnuto ve sloupci „Významnost posunu“. Ve sloupci posun je uvedeno, zda se jedná o zlepšení nebo zhoršení.

Tabulka 43: Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru I

Kategorie			Průměr	T-test	Posun	Významnost posunu
S	Proces 1	vstup	2,14	0,001	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,26			
	Proces 2	vstup	1,90	0,000	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,03			
	Proces 3	vstup	2,24	0,000	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,46			
	Proces 4	vstup	2,41	0,000	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,64			
	Záměr 1	vstup	2,39	0,000	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,64			
	Záměr 2	vstup	2,16	0,000	zlepšení	statisticky významný posun
		výstup	2,39			

## 2.5. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK, HYPOTÉZ, VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY

A) Čtenářské kompetence byly posuzovány v samostatných kategoriích procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2), dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u jednotlivých cílových skupin (podsouborů H, I, M, S) výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace univariační analýzy získaných empirických dat.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO1–VO6):

- **VO1:** Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1 Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání ve vstupní a výstupní etapě výzkumu<sup>80</sup>?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1 Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání dosáhlo relativně nejvíce žáků všech cílových skupin (H, I, M, S) střední úrovně, a to 63 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 64,8 % žáků intaktní populace (I), 55,2 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 65,8 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). Z analýzy vstupních kompetencí P1 dále vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (22,2 %), než vysoké úrovně (14,8 %);
- relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (32,8 %), než vysoké úrovně (11,9 %);

<sup>80</sup> Hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).



- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (13,5 %), než vysoké úrovně (20,7 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (10,4 %), než vysoké úrovně (24,8 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

**Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1 Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání dosáhlo relativně nejvíce žáků všech cílových skupin (H, I, M, S) střední úrovně, a to 64,3 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 59,2 % žáků intaktní populace (I), 54,3 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 66,7 % žáků se sociálním znevýhodněním (S).** Z analýzy výstupních kompetencí P1 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (28,6 %), než vysoké úrovně (7,1 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (25,3 %), než vysoké úrovně (20,4 %);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (13,8 %), než vysoké úrovně (19,5 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (7,6 %), než vysoké úrovně (33,2 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO2: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyzovování přímých závěrů ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

**Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyzovování přímých závěrů dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, S, I střední úrovně, a to 55,6 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 77,5 % žáků se sociálním znevýhodněním (S) a 81,6 % žáků intaktní populace (I). Žáci s lehkým mentálním postižením (M) dosáhli v tomto procesu porozumění v relativně nejvyšším počtu (52,2 %) nízké úrovně.** Z analýzy vstupních kompetencí P2 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (44,4 %), než vysoké úrovně (0 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (52,2 %), než vysoké úrovně (0 %);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (22,5 %), než vysoké úrovně (0 %);*

- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (14,0 %), než vysoké úrovně (4,4 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu v **oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků se sociálním znevýhodněním a žáků intaktní populace nízké úrovně, než vysoké úrovně.

**Ve výstupní etapě výzkumu dosáhlo v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin M, S, I střední úrovně, a to 59,9 % žáků s lehkým mentálním postižením (M), 71,3 % žáků se sociálním znevýhodněním (S) a 85,4 % žáků intaktní populace (I). Žáci s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhli v tomto procesu porozumění v relativně nejvyšším počtu (50,0 %) nízké úrovně.** Z analýzy výstupních kompetencí P2 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (50,0 %), než vysoké úrovně (7,1 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (39,5 %), než vysoké úrovně (0,6 %);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (26,4 %), než vysoké úrovně (2,3 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (5,8 %), než vysoké úrovně (8,8 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu v **oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) a žáků se sociálním znevýhodněním nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO3: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

**Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací dosáhlo relativně nejvíce žáků všech cílových skupin (H, I, M, S) střední úrovně, a to 59,3 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 62,5 % žáků intaktní populace (I), 47,0 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 61,3 % žáků se sociálním znevýhodněním (S).** Z analýzy vstupních kompetencí P3 vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (33,3 %), než vysoké úrovně (7,4 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (41,0 %), než vysoké úrovně (11,9 %);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (24,3 %), než vysoké úrovně (14,4 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (6,8 %), než vysoké úrovně (30,7 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P3* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

**Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, M, S střední úrovně, a to 71,4 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 55,6 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 57,5 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). U žáků intaktní populace (I) byl zjištěn téměř shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících střední (48,8 %) a vysokou úroveň (48,5 %). Z analýzy výstupních kompetencí P3 dále vyplývají tyto výsledky:**

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (21,4 %), než vysoké úrovně (7,1 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (26,5 %), než vysoké úrovně (17,9 %);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (14,9 %), než vysoké úrovně (27,6 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (2,7 %), než vysoké úrovně (48,5 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P3* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO4: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

**Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, M, S střední úrovně, a to 48,1 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 50 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 45,9 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). Relativně nejvíce (47,9 %) žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysokého stupně. Z analýzy vstupních kompetencí P4 dále vyplývají tyto výsledky:**

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (37,0 %), než vysoké úrovně (14,8 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (29,9 %), než vysoké úrovně (20,1 %);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (17,1 %), než vysoké úrovně (36,9 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (7,1 %), než vysoké úrovně (47,9 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo střední úrovně relativně nejvíce žáků (57,1 %) s inteligencí v hraničním pásmu (H) a 54,0 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). Relativně nejvíce žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysokého stupně (67,2 %). U žáků s lehkým mentálním postižením (M) byl zjištěn shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících střední (41,4 %) a vysokou úroveň (41,4 %). Z analýzy výstupních kompetencí P4 dále vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (28,6 %), než vysoké úrovně (14,3 %);
- relativně méně žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (17,3 %), než vysoké úrovně (41,4 %);
- relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (16,1 %), než vysoké úrovně (29,9 %);
- relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (3,1 %), než vysoké úrovně (67,2 %).

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO5: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Ve vstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost* dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, S, I střední úrovně, a to 48,1 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 52,3 % žáků se sociálním znevýhodněním (S) a 48,2 % žáků intaktní populace (I). Relativně nejvíce žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (41,8 %). Z analýzy vstupních kompetencí Z1 vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (33,3 %), než vysoké úrovně (18,5 %);
- relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (41,8 %), než vysoké úrovně (17,9 %);
- relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (18,9 %), než vysoké úrovně (28,8 %);
- relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (6,3 %), než vysoké úrovně (45,5 %).

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě v **oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

**Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost** dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, M, S střední úrovně, a to 64,3 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 43,2 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 43,7 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). Relativně nejvíce žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysoké úrovně (66,6 %). Z analýzy výstupních kompetencí Z1 vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (21,4 %), než vysoké úrovně (14,3 %);
- relativně méně žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (25,3 %), než vysoké úrovně (31,5 %);
- relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (17,2 %), než vysoké úrovně (39,1 %);
- relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (3,0 %), než vysoké úrovně (66,6 %).

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu v **oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost** dosáhlo relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO6: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

**Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací** dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin I, S střední úrovně, a to 52,4 % žáků intaktní populace (I) a 52,3 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). U žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) byl zjištěn shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících nízkou (44,4 %) a střední úroveň (44,4 %). Relativně nejvíce žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (50,0 %). Z analýzy vstupních kompetencí Z2 dále vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (44,4 %), než vysoké úrovně (11,1 %);
- relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (50,0 %), než vysoké úrovně (11,2 %);
- relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (24,3 %), než vysoké úrovně (23,4 %);
- relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (16,0 %), než vysoké úrovně (31,6 %).



Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z2) Získání a používání informací* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

**Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z2) Získání a používání informací dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin M, S střední úrovně, a to 47,5 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 48,3 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). U žáků intaktní populace (I) byl zjištěn téměř shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících střední (46,3) a vysokou úroveň (46,5). Relativně nejvíce žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (71,4 %). Z analýzy výstupních kompetencí Z2 dále vyplývají tyto výsledky:**

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (71,4 %), než vysoké úrovně (7,1 %);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (36,4 %), než vysoké úrovně (16,0 %);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (26,4 %), než vysoké úrovně (25,3 %);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (7,2 %), než vysoké úrovně (46,5 %).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu v *oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací* dosáhlo relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

**B) Čtenářské kompetence byly dále posuzovány v kategoriích čtenářských záměrů ve vzájemné interakci s procesy porozumění u samostatných podsouborů výzkumného vzorku (H, I, M, S), a to prostřednictvím využití korelační analýzy. Zjišťovali jsme, zda existuje mezi stanovenými kategoriemi signifikantní (systematický) vztah, který nelze přisoudit pouhé náhodě.**

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO7, VO8):

- **VO7: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů typy procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) se čtenářskými záměry (Z1, Z2) ve vstupní etapě výzkumu?**

Ve vstupní etapě výzkumu **byla potvrzena existence signifikantního vztahu** ve všech případech vzájemné interakce mezi procesy porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářskými záměry (Z1, Z2) u žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků intaktní populace (I), u žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků s lehkým mentálním postižením (M).

- **VO8: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů typy procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) se čtenářskými záměry (Z1, Z2) ve výstupní etapě výzkumu?**

Ve výstupní etapě výzkumu byla potvrzena existence signifikantního vztahu ve všech případech vzájemné interakce mezi procesy porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářskými záměry (Z1, Z2) u žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků intaktní populace (I), žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků se sociálním znevýhodněním (S).

**C) Komparací vstupních a výstupních kompetencí ve vybraných procesech porozumění a čtenářských záměrech byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace biva-  
riální analýzy získaných empirických dat.**

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných hypotéz (VH1–VH8):

- **VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci s inteligencí v hraničním pásmu (H) ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění. **Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci s inteligencí v hraničním pásmu ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry. **Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci s lehkým mentálním postižením (M) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění. **Hypotéza byla potvrzena.**

- **VH4: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci s lehkým mentálním postižením (M) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry. **Hypotéza byla potvrzena.**



- **VH5: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci se sociálním znevýhodněním (S) ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění.

**Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH6: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci se sociálním znevýhodněním (S) ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry.

**Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH7: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci intaktní populace (I) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění.

**Hypotéza byla potvrzena.**

- **VH8: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci intaktní populace (I) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry.

**Hypotéza byla potvrzena.**

## Shrnutí

**Statisticky významného vzdělávacího progresu v oblasti čtenářské gramotnosti za sledované období dosáhli:**

- žáci s lehkým mentálním postižením (M),  
vzdělávání v základních školách praktických podle **RVP ZV LMP (typ školy C)**
- žáci intaktní populace (I), vzdělávání v základních školách podle **RVP ZV (typ školy A)**

**Statisticky významného vzdělávacího progresu v oblasti čtenářské gramotnosti za sledované období nedosáhli:**

- žáci s inteligencí v hraničním pásmu (H),  
vzdělávání v základních školách podle **RVP ZV (typ školy A)**
- žáci se sociálním znevýhodněním (S),  
vzdělávání v základních školách podle **RVP ZV (typ školy B)**

**Na základě SWOT<sup>81</sup> analýzy výsledků výzkumného šetření prezentujeme silné a slabé stránky v oblasti osvojování čtenářské gramotnosti u žáků s rizikem školní neúspěšnosti v primárním vzdělávání (tab. 44):**

Tabulka 44: Swot analýza výsledků výzkumného šetření

silné stránky	slabé stránky
<b>vnitřní</b>	
<p>Existence předpokladů:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• k akceleraci intelektuálního vývoje,</li> <li>• měnit informace na nové poznatky, učit se,</li> <li>• osvojit si mluvenou a psanou podobu řeči,</li> <li>• porozumět pokynům přiměřené náročnosti,</li> <li>• uvědomovat si kladené požadavky přiměřené náročnosti,</li> <li>• k celoživotnímu učení.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odlišné anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností, (psychické a smyslové funkce);</li> <li>• pomalejší, popř. limitované vytváření diferenciacních podmíněných spojů u všech analyzátorů;</li> <li>• oslabení volných vlastností, zájmů, představivosti, soustředění, motivace ke čtení;</li> <li>• méně zkušeností, týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti a ovlivňující postoje k četbě;</li> <li>• opožděný, příp. omezený vývoj řeči ve všech jazykových rovinách;</li> <li>• oslabená schopnost porozumění mluvené a psané formě řeči;</li> </ul>
<b>silné stránky</b>	<b>slabé stránky</b>
<b>vnější</b>	
<p>Na úrovni ŠVP je možné:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• přizpůsobení a úprava vzdělávacího obsahu základního vzdělávání pro žáky s případnými riziky školní neúspěšnosti tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků;</li> <li>• stanovení odlišné délky vyučovací hodiny;</li> <li>• zařazení speciálních vyučovacích předmětů a předmětů speciálně pedagogické péče odpovídající potřebám žáků se SVP;</li> <li>• zabezpečení odborné výuky předmětů speciálně pedagogické péče;</li> <li>• uplatňování principů diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky;</li> <li>• využívání všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků;</li> <li>• upravení formulace očekávaných výstupů vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva;</li> <li>• uplatňování individuálního přístupu, odpovídajících metod a forem práce, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině, zřizování přípravných tříd ad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetence pedagogů k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, záměrné a integrované navozování všech forem komunikace.</li> <li>• Nediverzifikované očekávané výstupy čtenářských dovedností v RVP ZV v kontextu vývojových období a specifických zvláštností žáků.</li> <li>• Preventivní a nápravná opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti.</li> <li>• Omezení rozvoje čtenářských dovedností v RVP ZV jen na „čtenářské předměty.“</li> <li>• Absence definice čtenářské gramotnosti mezi vzdělávacími cíli RVP ZV.</li> <li>• Omezení časová dotace pro rozvoj čtenářské gramotnosti a nesystematický průběh rozvoje.</li> <li>• Omezené využití ostatních vyučovacích předmětů pro podporu funkčnosti.</li> </ul>

<sup>80</sup> Hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).

## 2.6. MOŽNOSTI VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DALŠÍ OPATŘENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

Bazální způsobilosti jazykové a komunikační kompetence se diferencují v období raného a předškolního věku. V průběhu povinné školní docházky se nabyté mluvní stereotypy upevňují, zdokonalují a k ještě nevyzrálé podobě mluvené řeči se přidávají další druhosignální funkce při osvojování psané podoby řeči. Čtení a psaní je ve vztahu k mluvené řeči dovedností složitější, jednotlivé psychické, percepční a motorické výkony musí spolu koordinovat. V počátcích školní docházky jednak není ještě vývoj jednotlivých dílčích funkcí mozku včetně vývoje a fixace výslovnosti zcela ukončen, jednak se u některých žáků tyto oblasti diferencují nerovnoměrně, pomaleji, popř. je úroveň diferenciací limitována. Jsou to např. žáci dlouhodobě vystaveni nevyhovujícím podmínkám pro rozvoj řeči, žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a žáci se zdravotním postižením, u nichž můžeme předpokládat zvýšené riziko školní neúspěšnosti. S touto skutečností musíme počítat a respektovat tak úzkou vzájemnou souvislost mezi hláskou (resp. fonémem) a jeho grafickou podobou. Proces osvojování psané podoby řeči (počáteční čtení a psaní) zpětně podporuje rozvoj mluvené podoby řeči a konečnou úpravu výslovnosti. Výrazem ovládnutí jazyka je funkční jednota jeho zvukové podoby (mluvení a slyšení) a grafické podoby (čtení a psaní). Vzdělávací cíle v primárním vzdělávání jsou zaměřeny na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností ve formě mluvené i psané. V oblasti receptivní (vnímání) zahrnují činnosti, při kterých dítě dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů. Spojuje naslouchání a čtení. Ve složce expresivní (vyjadřování) zahrnují činnosti, při nichž dítě vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělilo s někým jiným. Je to oblast mluvení a psaní.

Učení se navíc neobejde bez aktivního čtení spojeného s porozuměním na vyšších hladinách mentálních operací. Nejde tedy o čtení na úrovni dekodování textu a doslovných významů sdělení, ale o komplexní čtenářství v duchu vymezení pojmu čtenářské gramotnosti. Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků: jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, mohou mít výraznější nedostatky ve výsledcích učení. Žáci by po absolvování 1. etapy primárního vzdělávání<sup>82</sup> měli začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Platí také to, že pokud se u žáků hromadí rok za rokem tzv. „letní ztráta“ ve čtenářství<sup>83</sup>, zaostávají během několika let za svými vrstevníky nejen v čtení, ale i v dalších oblastech vzdělávání. Dovednost vyrovnat se s náročnějšími texty zvyhodňuje i v dalším průběhu studia takto disponované žáky před těmi, kdo takovou dovednost postrádají. V pracovním životě představuje schopnost dobře číst jasnou výhodu především proto, že umožňuje svému nositeli snáze získávat nové poznatky a ty zapracovat do svých poznatkových struktur. Platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky (Gramotnosti ve vzdělávání, VÚP, 2010).

<sup>82</sup> První stupeň základního vzdělávání je členěn na 1. období (1.–3. ročník) a 2. období (4.–5. ročník).

<sup>83</sup> Summer loss neboli propad ve čtenářských dovednostech, k němuž dochází u těch dětí, které v období letních prázdnin postrádají impulzy ke čtení a nečtou. Učitelé často po prázdninách tento propad podcení a nezajistí ohroženým dětem možnost tuto ztrátu vyrovnat. V důsledku toho děti pokulhávají po celý rok za svými spolužáky a během následujícího léta svou ztrátu znovu prohloubí. Během několika let dojde k tomu, že vyrovnat šance těchto dětí je takřka nemožné bez zásahu specialisty. O tomto jevu se lze informovat podrobně v textech vycházejících např. v časopisech vydávaných Mezinárodní čtenářskou asociací The Reading Teacher, Journal of Adolescent and Adult Literacy nebo Reading Research Quarterly.

Přestože období primárního vzdělávání je považováno za klíčové z hlediska počátků funkčního využívání gramotnostních dovedností (tj. osvojení a automatizaci dovednosti číst a psát s porozuměním), byly na základě analýzy výsledků výzkumu zjištěny v této oblasti u vybraných skupin žáků výrazné deficity.

**Na základě výsledků výzkumného šetření navrhujeme změny, které by měly vést k optimalizaci rozvoje komunikační kompetence žáků (se zaměřením na mluvní a čtenářskou gramotnost) v rovině legislativní:**

- Ukotvit postavení speciálního pedagoga v zákonných a prováděcích předpisech MŠMT jako trvalého člena týmu školního poradenského pracoviště. Speciální pedagog bude schopen poskytovat speciálně pedagogickou intervenci včetně poradenských služeb dětem a žákům s rizikem školní neúspěšnosti (s inteligencí v hraničním pásmu, se zdravotním postižením, se sociálním znevýhodněním ad.) a jejich pedagogům a zákonným zástupcům.
- Zajistit, aby logopedická péče měla přímou vazbu na vzdělávací proces a na školy. Výchozí platformu představuje *Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. Řešení předpokládá vytvářet personální i materiální podmínky pro zavádění uvedeného metodického doporučení do praxe a rozvíjení činností krajských koordinátorů logopedické péče ve školství. Speciálně pedagogické činnosti logopedů při práci se žáky s problémy v komunikačních kompetencích ovlivňují procesy centrální nervové soustavy žáků. Je proto nezbytné, aby tyto činnosti byly svěřeny speciálním pedagogům (logopedům), odborníkům s odpovídající odbornou kvalifikací. Mají-li být v průběhu vyučovacího procesu fixovány nově vyvozené žádoucí řečové spoje, musí mít žák možnost opakované a častokrát je pod odborným dohledem pedagoga – logopeda procvičovat. Tento požadavek navíc zcela koresponduje s aktuálními trendy moderní pedagogiky, které upřednostňují prioritní používání vyučovacích metod založených na dialogu, aktivizujícím nejen žákovo myšlení, ale také jeho mluvní projev, potřebu komunikace. Nutné je vytvořit podmínky pro poskytování logopedické péče v preprimárním a primárním vzdělávání s důrazem na rozvoj mluvní gramotnosti a předčtenářské gramotnosti:
- *V lexikálně sémantické jazykové rovině* klást důraz na pojmenování osob, věcí, činností a jevů, které nás obklopují, kladení otázek, porozumění slyšenému, vyprávění vlastních zážitků, příběhů, popisování skutečného děje, používání významových slov, osvojování nových slov, komentování výsledků svých tvořivých činností ad.
- *V morfologicko-syntaktické jazykové rovině* věnovat pozornost používání všech slovních druhů, gramaticky správné formulaci slov a vět, používání rozvitých vět a jednoduchých souvětí ad.
- *V rovině foneticko-fonologické* podporovat rozvoj fonologických procesů a fonemického uvědomování, správné výslovnosti a zřetelné artikulaci ad.
- *V pragmatické jazykové rovině* zaměřit pozornost na používání řeči k regulaci dění okolo sebe, uplatňování návyků společenského chování, rozvoj neverbální komunikace ad.
- *Předčtenářské dovednosti* zaměřit na zájem o knihy a časopisy, sledovat text očima zleva doprava, rozlišovat obrazné symboly, vyprávět příběh podle obrázků, popisovat situaci na obrázku,

klást otázky, soustředěně poslouchat četbu, zachytit hlavní myšlenku děje, zopakovat děj ve správných větách ad.

- Uplatňovat speciální metody a postupy při pravidelné logopedické intervenci u dětí a žáků v *oblastech zrakového vnímání, sluchového vnímání, paměti a pozornosti, motoriky, řeči a myšlení.*

**Na základě výsledků výzkumného šetření navrhujeme změny, které by měly vést k optimalizaci rozvoje komunikační kompetence žáků (se zaměřením na mluvní a čtenářskou gramotnost) v rovině kurikulární:**

- **Zařadit do Standardů pro základní vzdělávání (Český jazyk a literatura) čtenářské úkoly, podporující procesy porozumění:**

a) Příklady práce s textem, ovlivňující proces porozumění **Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání:**

- vyhledat informaci, která se vztahuje ke konkrétnímu čtenářskému cíli,
- vyhledat určité myšlenky,
- hledat definice slov nebo slovních spojení,
- určit prostředí příběhu (např. čas, místo),
- nalézt hlavní tematickou větu nebo hlavní myšlenku textu (je-li explicitně uvedena).

b) Příklady práce s textem, ovlivňující proces porozumění **Vyvozování přímých závěrů:**

- vyvodit, že jedna událost byla příčinou jiné,
- stanovit hlavní myšlenku řady dílčích argumentů,
- určit, k čemu se vztahuje zájmeno,
- vyhledat zobecnění učiněná v textu,
- popsat vztah mezi dvěma postavami.

c) Příklady práce s textem, ovlivňující proces porozumění **Interpretace a integrace myšlenek a informací:**

- rozpoznat hlavní poselství nebo téma textu,
- zvážit alternativní možnosti jednání postav,
- porovnat a postavit proti sobě informace z textu,
- posoudit náladu nebo tón příběhu,
- uvažovat o možném využití informace z textu v reálném životě.

d) Příklady práce s textem, ovlivňující proces porozumění **Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu:**

- zhodnotit pravděpodobnost, že se popsané události skutečně staly,
- popsat, jak se autorovi podařilo vytvořit překvapivý konec,
- posoudit úplnost a srozumitelnost informací v textu,
- určit autorovo stanovisko k hlavnímu tématu,
- popsat, jak volba přídavných jmen ovlivňuje význam.
- vytvořit přehledný systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- diverzifikovat očekávané výstupy RVP ZV v kontextu vývojových období a specifických zvláštností žáků.

**Další speciálně pedagogická doporučení ve vztahu k edukační realitě žáků s rizikem školní neúspěšnosti. Navrhujeme věnovat pozornost následujícím klíčovým aspektům:**

- posílení odborných kompetencí pedagogů (didaktických, diagnostických, komunikačních) pre-primárního a primárního vzdělávání pro práci s rizikovými žáky z hlediska školní úspěšnosti (včetně žáků se SVP),
- zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče odborníky, kteří budou uplatňovat principy individualizace a diferenciací vzdělávání,
- zefektivnění spolupráce pedagogických poradců se školskými poradenskými zařízeními (SPC, PPP),
- zlepšení spolupráce školy a rodiny, zaangażování rodičů do týmové spolupráce a motivace žáků ke vzdělávání.

## ZÁVĚR

Tématem monografie jsou vybrané aspekty komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání se zaměřením na mluvní a čtenářskou gramotnost. Primární vzdělávání je považováno za vrcholné období radikálního rozvoje jazykového a komunikačního potenciálu, kdy si dítě rozšiřuje prostředky komunikace o čtenou a psanou podobu. Rozvoj mluvní a čtenářské gramotnosti vyžadují mimo jiné od žáků náročnou aktivitu myšlení, podmíněnou soustředěním a značným úsilím překonávat překážky spojené s porozuměním. Posláním školy je proto u žáků záměrné a integrované navozování všech forem komunikace (mluvení, naslouchání, čtení a psaní) jakož i myšlení a jsou to zároveň nástroje vyrovnávání vzdělávacích šancí žáků. Kultivace dítěte v etapě primárního vzdělávání hraje klíčovou roli v systému celoživotního učení, úroveň komunikační kompetence (mluvní a čtenářské gramotnosti) jsou klíčovými determinantami školské a sociální integrace. Pokud se škole daří rozvíjet u žáků ochotu k celoživotnímu učení spojenou s potřebnými dovednostmi, plní zásadní úkol.

Z hlediska osvojování dílčích způsobilostí komunikační kompetence je pro dítě nejnáročnější nejen období raného a předškolního věku, ale také období povinné školní docházky. Verbální vývoj dítěte je neoddelitelnou součástí vývoje kognitivního a sociálního a vstupem do školy se logicky mění vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání, z jazyka se stává vyučovací předmět. Ve škole jsou na jazykové a komunikační schopnosti kladeny velké požadavky. Cílem je, aby dítě mluvenému a čtenému slovu správně porozumělo a také, aby se umělo samo vyjádřit a napsat, co si myslí. Nově proto přistupuje osvojování čtené a psané podoby jazyka. Oprávněně je kladen důraz na to, aby do školy vstupovaly děti, které jsou na školní výuku a začlenění do kolektivu spolužáků připraveny mimo jiné také jazykově. Většina dětí dovede v tomto období zpravidla vyjádřit vše potřebné a v oblasti mluvené řeči disponují očekávanými způsobilostmi. U některých dětí však probíhá vývoj mluvené formy řeči nestandardně a u těch lze předpokládat častější obtíže ve čtení a psaní, výskyt zvýšených rizik školní neúspěšnosti<sup>84</sup>. V současné době je možné říci, že jazyková bariéra je překážkou ve vzdělávání např. u žáků se sociálním a sociokulturním znevýhodněním (u žáků z minoritních skupin, dětí azylantů), u žáků s nižší mírou nadání, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ad.

Cílem předkládané studie bylo procedurou srovnávací analýzy vyhodnotit, zda došlo u žáků 3. ročníků různých typů škol ve sledovaných oblastech čtenářské gramotnosti k vzdělávacímu progresu. Na základě komparativní hloubkové analýzy dále popsat silné a slabé stránky edukační reality v kontextu kurikulárních postulátů. Třetí ročník byl zvolen proto, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře, neboť je zaměřen na počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, tj. osvojení a automatizaci dovednosti číst a psát s porozuměním. Od žáků se očekává, že by mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků a lze předpokládat, že u žáků, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, můžeme očekávat nedostatky ve výsledcích učení. Výzkum byl zaměřen na dva aspekty čtenářské gramotnosti – procesy

---

<sup>84</sup> srov. Bednářová, J., Šmardová, V. 2010, Palenčárová, J., Šebesta, K., 2006, Zezulková, E. 2013



porozumění a čtenářské záměry. Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou vyhodnoceny samostatně ve vstupní a výstupní etapě výzkumného šetření (na začátku a na konci 2. pololetí) a oba tyto aspekty jsou také vyhodnoceny ve vzájemné interakci – každý z procesů porozumění je hodnocen v souvislosti s každým čtenářským záměrem.

Předložená práce je jednak přehledem aktuálních poznatků o vzdělávacím progresu žáků 3. ročníků různých typů škol v oblasti čtenářské gramotnosti, jednak shrnutím výsledků vlastní výzkumné práce v letech 2002–2013, zaměřených na vybrané způsobilosti komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání. Přínos práce vidíme také v tom, že v českých podmínkách představují výsledky našeho výzkumu první výzkumné údaje související s dosaženou úrovní a vzdělávacím posunem žáků 3. ročníků různých typů škol ve vybraných oblastech čtenářské gramotnosti. Dosažené výsledky lze proto považovat za jedinečné a podnětné k dalšímu zkoumání.

Na základě výsledků výzkumného šetření byly předloženy návrhy a opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi, a to v rovině obecné, legislativní a kurikulární. Na závěr si dovoluujeme konstatovat, že nebezpečí demotivace žáků k celoživotnímu učení se mimo jiné skrývá v pozdní nebo povrchní diagnostice rizikových projevů školní neúspěšnosti žáků v primárním vzdělávání a následně v absenci stimulačních a podpůrných programů za účelem zmírnění, příp. eliminaci těchto rizikových projevů. Výsledky výzkumu mimo jiné poukazují na nutnost zpětného ověřování míry či správnosti porozumění u žáků s cílem efektivního ovlivňování procesů učení, příp. individualizace přístupů k žákům. Období mladšího školního věku tak zůstává často nevyužito pro všestrannou kultivaci dítěte, což může negativně ovlivnit proces školní a sociální integrace.

## Seznam zkratek

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DSM	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch Americké psychiatrické společnosti
CNS	centrální nervová soustava
ESF OP VK	Evropský strukturální fond Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost
GAC	Gabal and Consulting, s. r. o.
GAC	společnost Ivan Gabal Analysis & Consulting (GAC, spol. s r. o.)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IQ	intelligenční kvocient
ISCED	International Standard Classification of Education
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
LMP	lehké mentální postižení
LMR	lehká mentální retardace
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MP	mentální postižení
MR	mentální retardace
MŠ	materšská škola
MŠMT (ČR)	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VH	výzkumná hypotéza
VO	výzkumná otázka
VÚP	výzkumný ústav pedagogický
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola
ZŠP	základní škola praktická

## Seznam tabulek

Tabulka 1	Klasifikace mentální retardace dle MKN-10 a DSM IV .....	27
Tabulka 2	Ovládání řeči, vhodná formulace vět .....	34
Tabulka 3	Vyjadřování a sdělování prožitků, pocitů a nálad .....	35
Tabulka 4	Domlouvání pomocí gest a slov .....	35
Tabulka 5	Komunikace v běžných situacích .....	36
Tabulka 6	Ovládání dovedností předcházející čtení a psaní .....	36
Tabulka 7	Rozšiřování slovní zásoby .....	36
Tabulka 8	Využívání informačních a komunikačních prostředků .....	37
Tabulka 9	Dorozumívání cizími jazyky .....	37
Tabulka 10	Dosažená úroveň fonemické diferenciacce žáků v primárním vzdělávání .....	39
Tabulka 11	Úroveň dílčích způsobilostí komunikační kompetence žáků s LMP v primárním vzdělávání v komparaci s očekávanými výstupy pro předškolní vzdělávání .....	40
Tabulka 12	Přehled opory realizovaného výzkumu a velikosti výzkumného vzorku .....	50
Tabulka 13	Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění – Zaměření na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání .....	54
Tabulka 14	Vstupní kompetence žáků v P1 (%) .....	55
Tabulka 15	Výstupní kompetence žáků v P1 (%) .....	56
Tabulka 16	Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění P2 – Vyvozování přímých závěrů .....	57
Tabulka 17	Vstupní kompetence žáků v P2 (%) .....	57
Tabulka 18	Výstupní kompetence žáků v P2 (%) .....	58
Tabulka 19	Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění P3 – Interpretace a integrace myšlenek a informací .....	59
Tabulka 20	Vstupní kompetence žáků v P3 (%) .....	60
Tabulka 21	Výstupní kompetence žáků v P3 (%) .....	61
Tabulka 22	Otázky zjišťující úroveň procesu porozumění v P4 – Zkoumání a vyhodnocení obsahu, jazyka a prvků textu .....	62
Tabulka 23	Vstupní kompetence žáků v P4 (%) .....	62
Tabulka 24	Výstupní kompetence žáků v P4 (%) .....	63
Tabulka 25	Otázky zjišťující úroveň čtenářského záměru Z1 – Literární zkušenost .....	64
Tabulka 26	Vstupní kompetence žáků v Z1 (%) .....	65
Tabulka 27	Výstupní kompetence žáků v Z1 (%) .....	66
Tabulka 28	Otázky zjišťující úroveň čtenářského záměru Z2 – Získání a používání informací .....	66
Tabulka 29	Vstupní kompetence žáků v Z2 (%) .....	67
Tabulka 30	Výstupní kompetence žáků v Z2 (%) .....	68
Tabulka 31	Koeficient korelační analýzy .....	69
Tabulka 32	Korelační analýza vstupních kompetencí podsouboru H .....	69
Tabulka 33	Korelační analýza vstupních kompetencí podsouboru M .....	70
Tabulka 34	Korelační analýza vstupních kompetencí podsouboru S .....	70
Tabulka 35	Korelační analýza vstupních kompetencí kontrolního podsouboru I .....	70

Tabulka 36	Korelační analýza výstupních kompetencí podsouboru H .....	71
Tabulka 37	Korelační analýza výstupních kompetencí podsouboru M.....	71
Tabulka 38	Korelační analýza výstupních kompetencí podsouboru S.....	71
Tabulka 39	Korelační analýza výstupních kompetencí kontrolního podsouboru I.....	72
Tabulka 40	Bivariační analýza vzdělávacího progresu podsouboru H.....	73
Tabulka 41	Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru M.....	73
Tabulka 42	Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru S.....	74
Tabulka 43	Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru I.....	75
Tabulka 44	Swot analýza výsledků výzkumného šetření .....	84

## Seznam obrázků

Obrázek 1	Fáze sběru empirických dat.....	49
Obrázek 2	Výzkumný design .....	50
Obrázek 3	Vstupní kompetence žáků v P1 (%) .....	55
Obrázek 4	Výstupní kompetence žáků v P1 (%).....	56
Obrázek 5	Vstupní kompetence žáků v P2 (%) .....	58
Obrázek 6	Výstupní kompetence žáků v P2 (%).....	59
Obrázek 7	Vstupní kompetence žáků v P3 (%) .....	60
Obrázek 8	Výstupní kompetence žáků v P3 (%).....	61
Obrázek 9	Vstupní kompetence žáků v P4 (%) .....	62
Obrázek 10	Výstupní kompetence žáků v P4 (%).....	63
Obrázek 11	Vstupní kompetence žáků v Z1 (%) .....	65
Obrázek 12	Výstupní kompetence žáků v Z1 (%).....	66
Obrázek 13	Vstupní kompetence žáků v Z2 (%) .....	67
Obrázek 14	Výstupní kompetence žáků v Z2 (%).....	68

# Jmenný rejstřík

## B

BARTOŇOVÁ, Miroslava 10, 11  
BAZALOVÁ, Barbora 31  
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina 26, 27, 41, 89  
BELZ, Horst 7, 9, 12, 17  
BERKA, Karel 45

## Č

ČADA, Karel 46, 47  
ČERNÁ, Milena 19  
ČERNÁ, Olga 13, 24  
ČERNÝ, Jiří 16, 17

## D

DOLEŽALOVÁ, Jana 13, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 48

## F

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra 19

## G

GABAL, Ivan 46, 47  
GAVORA, Peter 13, 14, 45  
GOLEMAN, Daniel 26

## H

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara 9  
HARTL, Pavel 10, 19  
HARTLOVÁ, Helena 10, 19  
HAVEL, Jiří 19  
HELUS, Zdeněk 45  
HENDL, Jan 44, 50, 54

## Ch

CHRÁSKA, Miroslav 50, 54, 72

## J

JANÍK, Tomáš 10, 46  
JEDLIČKA, Ivan 16

## K

KALEJA, Martin 10, 11, 32, 37, 44  
KERLINGER, Fred N. 45  
KOMPOLT, Pavol 45, 46  
KOUKOLÍK, František 15, 25  
KRAMPLOVÁ, Iveta 46  
KREJČÍŘOVÁ, Dana 25  
KREMLIČKOVÁ, Marta 27  
KROPÁČ, Jiří 13  
KULIŠTÁK, Petr 16  
KUTÁLKOVÁ, Dana 26

## L

LAPITKA, Marián 45  
LEČBYCH, Martin 27, 31  
LECHTA, Viktor 11, 15, 17, 18, 22, 24, 31  
LIŠKA, Jozef 16  
LOVE, Russell J. 14, 16

## M

MAREŠ, Jiří 17, 19, 20, 25, 28  
MATĚJČEK, Zdeněk 14, 18, 37  
MATĚJŮ, Petr 10  
MATULAY, Karol 18  
MATUŠKA, Ondrej 24  
MERTIN, Václav 27, 28, 29  
METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana 13, 24  
MIKULAJOVÁ, Marína 14, 37  
MÜLLER, Oldřich 28, 31

## N

NAJVAROVÁ, Veronika 46, 48  
NAKONEČNÝ, Milan 16  
NEUBAUER, Karel 14  
NOVOTNÁ, Marie 27  
NOVOTNÁ, Miroslava 19

## P

PALEČKOVÁ, Jana 46  
PALENČÁROVÁ, Jana 15, 41, 89  
PIPEKOVÁ, Jarmila 27, 31, 32

## **P**

POKORNÁ, Věra 18  
POTUŽNÍKOVÁ, Eva 46  
PRŮCHA, Jan 13, 17, 19, 20, 25, 28, 45  
PUNCH, Keith F. 44, 50, 54

## **R**

RABUŠICOVÁ, Milada 13  
RAFAJDUSOVÁ, Iris 14, 37

## **Ř**

ŘÍČAN, Pavel 25, 45

## **S**

SIEGRIST, Marco 7, 9, 12, 17  
SINDELAR, Brigitte 22, 24  
SKOŘEPA, Michal 13  
SKOŘEPOVÁ, Eva 13  
SOVÁK, Miloš 16, 18, 22, 32  
SPILKOVÁ, Vladimíra 11, 26  
STRAKOVÁ, Jana 10, 20, 21, 46  
SVOBODOVÁ, Jana 25

## **Š**

ŠEBESTA, Karel 15, 41, 89  
ŠÍŠKA, Jan 27  
ŠMARDA, Jan 18  
ŠMARDOVÁ, Vlasta 26, 27, 41, 89  
ŠOTOLOVÁ, Eva 10, 11, 33, 47  
ŠVARCOVÁ, Iva 28, 29, 31, 32  
ŠVRČKOVÁ, Marie 13, 24

## **T**

TOMÁŠEK, Vladislav 46  
TROCHTOVÁ, Veronika 13  
TURECKIOVÁ, Michaela 9, 12

## **V**

VÁGNEROVÁ, Marie 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33  
VALENTA, Milan 28, 31  
VANČOVÁ, Alice 28, 31

## **V**

VAŠEK, Štefan 28, 31  
VÁŠOVÁ, Lidmila 19  
VETEŠKA, Jaroslav 9, 12  
VÍTKOVÁ, Marie 11  
VYBÍRAL, Zbyněk 14, 15  
VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič 14

## **W**

WALTEROVÁ, Eliška 17, 19, 20, 25, 28  
WEBB, Wanda G. 14, 16

## **Z**

ZACHOVÁ, Alena 13  
ZÁPOTOČNÁ, Olga 13  
ZELINKOVÁ, Olga 14, 18  
ZEZULKOVÁ, Eva 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18,  
28, 31, 34, 37, 38, 41, 89

# Věcný rejstřík

## C

celoživotní učení 7, 9–11, 33

## Č

čtenářská gramotnost 13, 19–21, 48, 52

čtenářské záměry 8, 47–48, 51, 82–83, 90

## D

dílčí způsobilosti 40–41

## E

edukační předpoklady 29, 31–32

## F

fonemická diferenciacce 37

fyzilogický vývoj 38

## G

gramotnost 9, 11–13, 16–17, 19–21, 43, 48,  
52, 86–87, 89

## J

jazykové kompetence 15–16, 19

## K

klíčové kompetence 9–12, 19

komunikační kompetence 7–8, 14–16, 18, 22,  
24, 34, 39–41, 85–87, 89, 90

## M

mentální postižení 27–28

mluvní gramotnost 16–17, 19

## O

očekávané výstupy 47, 84, 87

## P

procesy porozumění 8, 47–48, 51, 69, 71,  
81–83, 87, 90

předškolní vzdělávání 39–40

## R

rizikový faktor 33

## Š

školní neúspěšnost 11, 25

školní připravenost 25–26

školní zralost 25–26

## V

vzdělávací progres 52, 72, 82

## Ž

žák s inteligencí v hraničním pásmu 26, 31, 44,  
52, 55–56, 58–63, 65–68, 75–83, 86

žák s lehkým mentálním postižením 27, 29,  
39–40, 49, 55–71, 75–83

žák se sociálním znevýhodněním 27, 32,  
43–44, 49, 52, 55–68, 71, 75–83, 86

žák v primárním vzdělávání 37, 39–40, 43



## Summary

The topic of this monograph is the selected aspects of communicative competences of pupils in the primary education focusing on speech skills and reading literacy. Mastering those literacy skills requires, among others, pupils demanding activity of thinking which is conditioned by concentration and significant effort to overcome obstacles related to understanding. Concerted cultivation in the period of primary education plays a crucial role in the lifelong learning system; the level of communicative competence (speech and reading literacy) is therefore the basic determinant of school and social integration. Justifiably, it is emphasised that pupils who start their school education are prepared for it and for the incorporation into the group of schoolmates, among others, linguistically. Unfortunately, in some pupils the development of spoken form of speech is abnormal and we can assume more frequented difficulties with reading and writing and existence of higher risks of school failure. Language barrier is an obstacle in the education, for example, in pupils with social and sociocultural disadvantage (in pupils of minority groups, in children of asylum seekers), in less talented pupils, and in disabled students, etc.

The monograph deals with the reading literacy within the context of communication competence. It focuses in detail on the processes of reading comprehension and reading intentions in the selected group of pupils of various kinds of primary schools in the primary education. Scientific pedagogical, special pedagogical and psychological knowledge are supplemented by an interpretation of results of current research findings. Comparative analysis procedure was used to assess an educational progress in pupils of 3rd classes in the selected areas of literacy. There were described the strengths and weaknesses of the educational reality related to the curricular postulates. Based on the results of the research there were submitted proposals and measures for the special pedagogical theory and practice at a general, legislative and curriculum level. Besides, the monograph is a summary of results of the author's research in the years 2002–2013, focusing on selected skills of communicative competence of pupils in primary education.

## Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80- 86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978- 80-7315-158-4.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569- 4.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BERKA, Karel. *Měření, pojmy, teorie, problémy*. Praha: Academia, 1977.

BRUCE, S. M. *Action research in special education : an inquiry approach for effective teaching and learning*. 2010.

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 118 s. ISBN 978-80-262-0720-7.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

DEPAEPE, M. *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Dt.Studien Verlag, 1993.

DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80- 7169-988-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88. s. ISBN 80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost (práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2

*Duševní poruchy a poruchy chování; diagnostická kritéria pro výzkum*. Praha: Psychiatrické centrum, 1996. ISBN 80-85121-64-6. Edice mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Název originálu ICD-10. Classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research.

EDWARDS, S., RONDAL, J. A. *Language in Mental Retardation*, 1997.

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Jiří HAVEL, J. a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FOX, J. *Chomsky a globalizace*. Praha: Triton, 2003. 85 s. ISBN 80-7254-367-9.
- GABAL, Ivan a Karel ČADA. (2010). Romské děti v českém vzdělávacím systému. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 109–129). Praha: SLON.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GAVORA, P. Gramotnost: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. LII, r. 2002, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter a Marián LAPITKA. *Objektivita, validita a reliabilita výzkumu*. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy k edukačnímu výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk a Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky*. Praha: ÚŠI 1979.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. (2009). *Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy*. *Pedagogická orientace* 19(4), 74–91.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, Tomáš. *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-2106-689-2.

- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, Martin (Ed.). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, 200 s. ISBN 978-80-7464-692-8.
- KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, 150 s. ISBN 978-80-7510-160-0
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- KOMPOLT, Pavol. *Edukační testování a diagnostikování*. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy k edukačnímu výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
- KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy: normy a poruchy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.
- KOUKOLÍK, František. *O vztahu lidského mozku a chování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-276-1.
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. ÚIV, Praha, 2005. ISBN 80-2011-0486-4.
- KRAMPLOVÁ, Iveta et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana a Pavel ŘÍČAN. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
- KROPÁČ, Jiří. *K vymezení požadavků na obsah výuky v obecně technických předmětech*. In *Trendy technického vzdělávání 2001 (dodatky)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 19–22. ISBN 80-244-0375-7.
- KRPEC, Radek. *Kvantitativní metody v pedagogickém výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 94 s. ISBN 978-80-7464-445-0.
- KULIŠŤÁK, Petr. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. vyd. Banská Bystrica : Grada Publishing, a. s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.
- LEČBYCH, Martin. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LEHEČKOVÁ, H. *Jazyk, komunikace a řečové poruchy*. In KULIŠŤÁK, P. *Afázie*. Praha: Triton, 1997. ISBN 80-85875-38-1.

- LECHTA, Viktor a MATUŠKA, Ondrej *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum, 1995.
- LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitóriium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, Viktor (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, Viktor a kol. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5.
- LIŠKA, J. *Príspevok logopéda k psychológii reči*. In LIŠKA, J. et al *Logopedický zborník 6: Reč, čítanie a ich poruchy*. Košice: SLS, 1978, s. 289–303.
- LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.
- MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ., et al. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- MATULAY, Karol. a kol. *Mentálna retardácia*. Martin: Osveta, 1986.
- MERTIN, Václav. *Co je to mentální retardace? Učitelské noviny*. 2013, (37). Dostupné také z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&rocnik=2013&cislo=37>
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147, [13] s. obr. příl. ISBN 978-80-7368-878-3.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, 162, [16] s. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MIKULAJOVÁ, Marina a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava (vlastní náklad): 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- NAJVAROVÁ, Veronika. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace 18(1), 5–19.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia: 1998, 2004. ISBN 80-200-1290-7.
- NEUBAUER, Karel. *Poruchy řečové komunikace u dospělých osob*. Praha: AKL, 1997.
- NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha:ÚIV

PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. ISBN 80-7367-101-8.

PETRASOVÁ, Alica a Štefan PORUBSKÝ. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Správa z výskumu. Bratislava: OSF, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6.

PETRASOVÁ, Alica. *Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komúnit*. In Hapalová, M. – Kriglerová, E.: *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísi, Bratislava, 2013, s. 192–203. ISBN 978-80-971343-0-3.

PETRASOVÁ, Alica. *Transformácia systému vzdelávania na inkluzívny model*. In *Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou: Križovatky na cestách k učiteľstvu*. 19. – 20. 9. 2013 Hotel Crocus, Štrbské pleso. Prešov, FHPV – Škola plus, 2013. ISBN 978-80-555-0985-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, J. *Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-570-9.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva a Jana STRAKOVÁ. (2006). *Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů*. Sociologický časopis, 42(4), 701–717.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan a Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-525.

PUNCH, F. Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown, 2002. 199 s. Edice Rubikon, sv. 8. ISBN 80-210-2858-0.

ŘÍČAN, Pavel. *Úvod do psychometrie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., 1977

SINDELAR, Brigitte. *Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Brno: Psychodiagnostika, 2007. 87 s.

- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- SKOŘEPA, Michal a Eva SKOŘEPOVÁ. *Finanční a ekonomická gramotnost pro základní školy a víceletá gymnázia: výchova k občanství : stát a hospodářství*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2008, 3 sv. ISBN 978-80-86960-41-8.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989.
- SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. Praha : H+H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- SPIPKOVÁ, V. *Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- STENBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- STRAKOVÁ, Jana (2009). *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR*. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118.
- STRAKOVÁ, Jana (2010a). *Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů*. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 130–150). Praha: SLON.
- STRAKOVÁ, Jana (2010b). *Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vyvoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000*. *Pedagogika*, 60 (2), 21–37.
- STRAKOVÁ, Jana a kol: *Vědomosti a dovednosti pro život*. ÚIV, Praha 2002.
- STRAKOVÁ, Jana a Vladislav Tomášek a Jana Palečková. (1996). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníku*. Praha: VÚP.
- STRAKOVÁ, Jana a Vladislav Tomášek (2013). *Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009*. *Pedagogika*, 63(1), 41–53.
- STRAKOVÁ, Jana. (2009). *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR*. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118.
- SVOBODOVÁ, Jana a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-301-3.
- ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.
- ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠMARDA, Jan. a kol. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-924-0.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál 2000, 2001. ISBN 80-7113-175-X.



ŠVEC, Štefan. *Metodologické porovnanie výzkumu a evalvácie vo výchovovedě*. In CHRÁSKA, M., KALHOUS, Z. (eds.) *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Olomouc: ČAPV a PdF UP, 1996, s. 12–21.

TROCHTOVÁ, Veronika. *Cesty ke zvyšování funkční gramotnosti dospělých*[online]. 2011 [cit. 2015-05-08]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milada Rabušicová. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/231664/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/231664/ff_m/)

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Olomouc: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VALENTA, Milan a Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. ISBN 978-80-247-3829-1.

VANČOVÁ, Alice. *Základy pedagogiky mentálně postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2005. ISBN 80-968797-6-6.

VAŠEK, Štefan. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.

VAŠEK, Štefan. *Speciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiencia, 2004. ISBN 80-969112-0-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, *Psychologie školního dítěte*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKYOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. UJAK, Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.



VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál 2000, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. České vydání J. Průcha. Praha: Portál 1970, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikácie písanou rečou*. In Kučera, M. Ed.: *Transmise kultury a škola*. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 1998. 214 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Stimulace řečového vývoje u žáků s lehkou mentální retardací metodou fonemického uvědomování: Disertační práce (Ph.D.)* Masarykova univerzita v Brně, 2007. 278 s.

ZEZULKOVÁ, Eva. (ed.) *Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Distanční text. Ostrava: PdF, 2006.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Logopedická prevence v předškolním věku*. [elektronický zdroj]. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace*. Ostrava: PdF, 2009. 64 s.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 172 s. ISBN 978-80-7464-395-8.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 2. vyd. Ostrava: PdF OU, 2014. 176 s. ISBN 978-80-7464-690-4.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Prediktory předprofesní a profesní přípravy žáků s mentálním postižením*. In KALEJA, Martin. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: PdF OU, 2014. s. 103-154. ISBN 978-80-7464-692-8.

### **Legislativní a koncepční dokumenty**

Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, Praha 2011, ISBN 978-80-87000-99-1

Doporučení evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES). 11 s. European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003.

Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. ISBN 80-87000-41-0 [online]. Dostupné z [www: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf).

Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003, ÚIV, Praha.

Mezinárodní šetření ICILS 2013: hlavní zjištění : počítačová a informační gramotnost českých žáků. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 7 s. ISBN 978-80-905632-8-5.

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. Vydáno 2001, IEA. Překlad: 2002, ÚIV, Praha.

Mezinárodní klasifikace nemocí. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992.

Mezinárodní klasifikace vzdělání (International Standard Classification of Education – ISCED). UNESCO.

Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000. Praha: MŠMT, 2001. 55 s.

MŠMT ČR. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 2011. ISBN 80-211-0372-8.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

PIRLS 2011 Assessment. Copyright © 2012 Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Vydavatel: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch pedagogická škola, Boston College, Chestnut Hill, MA a Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), IEA sekretariátu, Amsterdam, Nizozemsko.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2007. 124 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013). Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z WWW:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.

Strategie celoživotního učení ČR. 2007. Praha : MŠMT, 2007. 80 s.

Strategie celoživotního učení ČR (2007). Praha: MŠMT ČR 2007. ISBN 978-80-254-2218-2 dostupné online [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

Uznávání výsledků neformálního a informálního učení: aktivita OECD : národní srovnávací zpráva za Českou republiku. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007, 106 s.

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

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

Vyhláška MŠMT ČR č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

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

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky

Zákon č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů.

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

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

**Vybrané faktory  
komunikační kompetence žáků  
v primárním vzdělávání**

**doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.**

Grafické zpracování a sazba: Dorota Lubojacká  
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik  
Tisk: X-MEDIA servis, s. r. o.  
Vydání první  
Opava 2015

ISBN 978-80-7510-189-1





**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě