

Informační vzdělávání v kontextu výzkumů

Předmět Informační vzdělávání

Východisko – cílová skupina žáci

- Oblasti výzkumného zájmu
 - „informační gramotnost“ – absence v ČR
 - Příčinou může být nejednoznačná a roztržitá interpretace fenoménu informační gramotnost v českém vzdělávacím prostředí (viz absence definice v RVP, „určitá“ definice v metodice NIQES, liknavý přístup k řešení „nových“ gramotností v českém vzdělávacím systému ze strany MŠMT ...)
 - jiné gramotnosti:
 - čtenářská, matematická, přírodovědná, počítačová
 - Nově: digitální KOMPETENCE

TEMATICKÁ ZPRÁVA 2018 - ROZVOJ INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

- Zpráva z šetření proběhlého ve školním roce 2016/17
- Cíle:
 - 1) posoudit podmínky, průběh a dosaženou úroveň vybraných aspektů informační gramotnosti na 2. stupni ZŠ / nižším stupni Gy / na SŠ maturitních
 - Identifikovat silné a slabé stránky rozvoje IG pro potřeby dalšího výzkumného cyklu
- Vzorek škol: 9. ročník ZŠ = 200 škol / 3. ročník SŠ = 227 škol - výzkum se žáky
- Vzorek škol: 196 SŠ – dotazník pro učitele
-

Shrnutí zjištění

Očekávaná hodnota úspěšnosti v testu informační gramotnosti - stanovena na 67 % (žáci, kteří vyřešili správně více než tři pětiny otázek)

- žáci ZŠ této hranice nedosáhli výrazněji (63 %),
- žáci maturitních oborů SŠ se dostali těsně pod (66 %)
- jen malá skupina žáků ZŠ (5 %) dosáhla slabého výsledku (vyřešila méně než dvě pětiny otázek)
- výborného výsledku (více než čtyři pětiny správně vyřešených otázek) dosáhl každý desátý žák ZŠ
- u SŠ měla výborné výsledky necelá jedna pětina žáků, naopak slabé výsledky měla pouze 3 % žáků.

Shrnutí zjištění

Nejčastěji využívaný informační zdroj v hospitovaných hodinách na ZŠ
- tištěné textové nebo obrazové zdroje

- obvykle se vyskytovaly přibližně ve čtyřech pětinach hodin hospitovaných předmětů
- jen v hodinách ICT se objevily v méně než polovině navštívených vyučovacích hodin

V polovině hospitovaných hodin zaznamenáno **využívání informací v elektronické podobě**

- Nejčastější výskyt byl v hodinách ICT (v 87 % hodin),
- nejméně často se informace v elektronické podobě objevovaly v matematice (v 31 %).

Jen ojediněle byly zaznamenány informační zdroje nevhodně zvolené. Naopak vhodně zvolené zdroje s ohledem na věk a schopnosti žáků zaznamenány v devíti z deseti hodin

Učitel předkládal informace žákům většinou prakticky v hotové podobě nevyžadující ověření (52 %)

Shrnutí zjištění

Ve dvou z pěti hodin nabízí učitel informace a informační zdroje vyžadující výběr a žáci museli správně zvolit, odkud budou informace čerpat

Jen v 7 % hodin učitel nabízel informace a informační zdroje vyžadující kritický výběr

V ZŠ, v nichž si žáci předložené informace častěji samostatně zaznamenávali nebo i třídili (třetina navštívených hodin), byl jejich průměrný celkový výsledek v testování mírně lepší a byli i úspěšnější v úlohách ověřujících schopnost získávání informací z různých typů sdělení

V necelé polovině hodin v ZŠ byl vytvářen nějaký výstup (47 %)

- **Nejčastěji (v 97 % hodin) šlo o výstup vizuální**
- Ve třech z pěti hodin jej žáci vytvářeli zcela samostatně
- Úroveň výstupů byla překvapivě jen ve třech čtvrtinách hodin dostatečně kvalitní s ohledem na cíl nebo účel a zvolená forma byla vzhledem k zamýšlenému záměru vhodná

Shrnutí zjištění

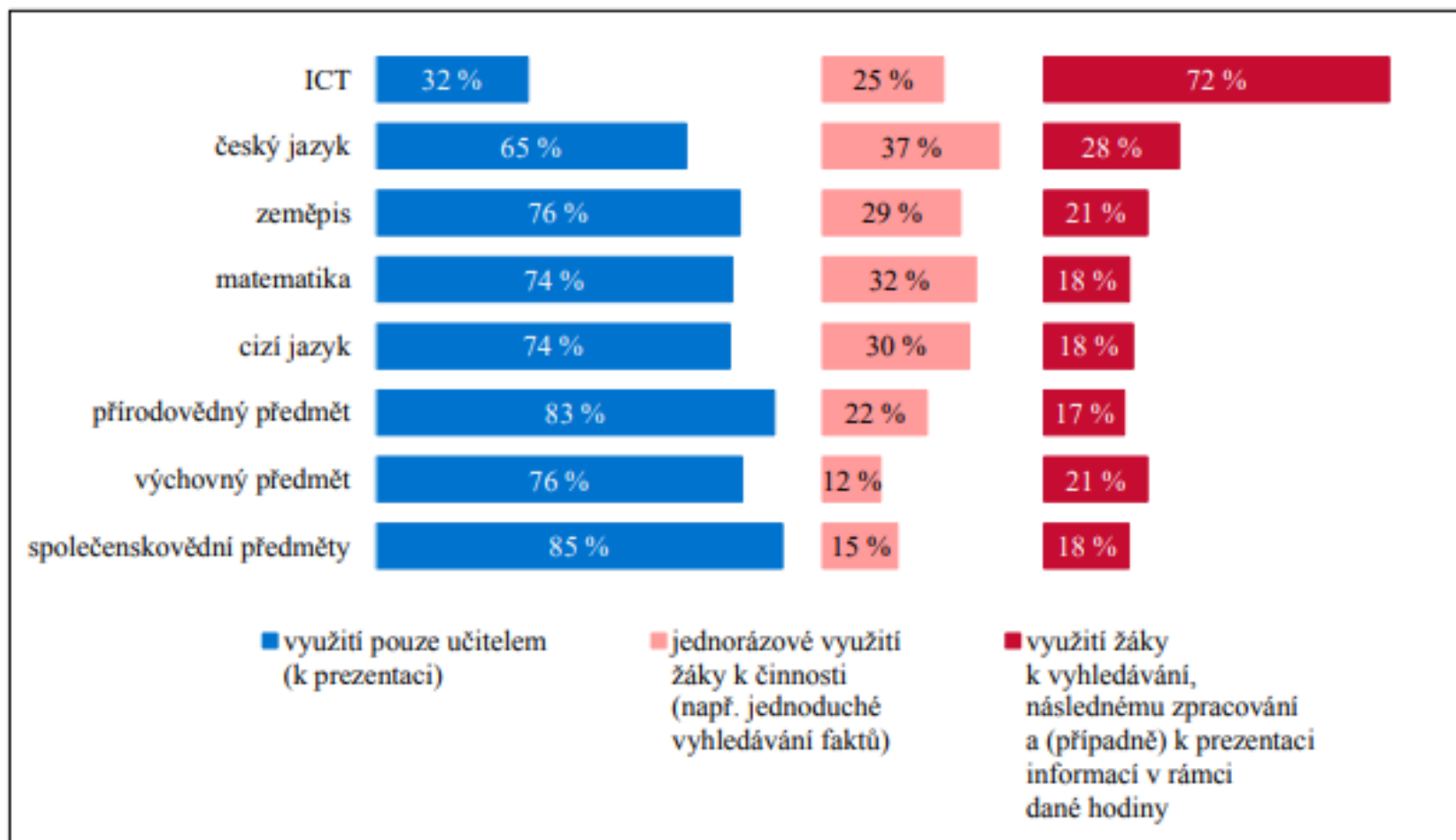
- **Využití digitálních technologií na ZŠ** v navštívené vyučovací hodině (99 % ICT, 91 % v přírodovědných předmětech, 88 % v cizím jazyce a společenských předmětech) - vzhledem k jejímu sledovanému cíli jednoznačně účelné pouze v 54 % těchto hodin a alespoň částečně účelné v 41 % hodin
- **Nejčastěji používali žáci SŠ digitální technologie** ve prospěch výuky vícekrát do měsíce, ale méně než polovinu hodin, případně jednou měsíčně nebo jen několikrát za pololetí
- Zaznamenáno **převládající využití digitálních technologií, které spíše jen doplňují nebo jinými prostředky nahrazují klasickou výuku**
- **Nejméně často používají žáci digitální technologie ve prospěch výuky v oboru gymnázium (!)** a ve zdravotnických oborech
- Častější využití je v technických a uměleckých oborech vzdělání

Shrnutí zjištění

- **Jen přibližně každý pátý učitel ZŠ se definoval jako producent i konzument v online prostředí**
- E-portfolio pravidelně vytváří a doplňuje 40 % učitelů
- Pouze jedna třetina pedagogů uvádí, že své žáky k vytváření e-portfolio vede
- **Jen 7 % učitelů konstatovalo, že aktivně a pravidelně sdílí a předává své zdroje a zkušenosti s využitím digitálních technologií pro vlastní učení a vzdělávání (ať už online nebo offline) nejen svým žákům, ale i ostatním mimo školu (např. prostřednictvím webu)**
- Méně než polovina učitelů uvedla mezi prioritami využití digitálních technologií ve svém předmětu **změnu pojetí výuky a vzdělávání**
- Využívání digitálních technologií pro hodnocení a získání zpětné vazby potvrdilo mezi prioritami pro svou výuku 17 % učitelů a pro svou školu 31 % ICT koordinátorů
- Necelá polovina ICT koordinátorů (46 %) kolegům radí jen tehdy, když o to sami požádají.

Shrnutí zjištění

Graf č. 15 Podíl hodin s využitím digitálních technologií pro práci s informacemi a informačními zdroji podle způsobu využití



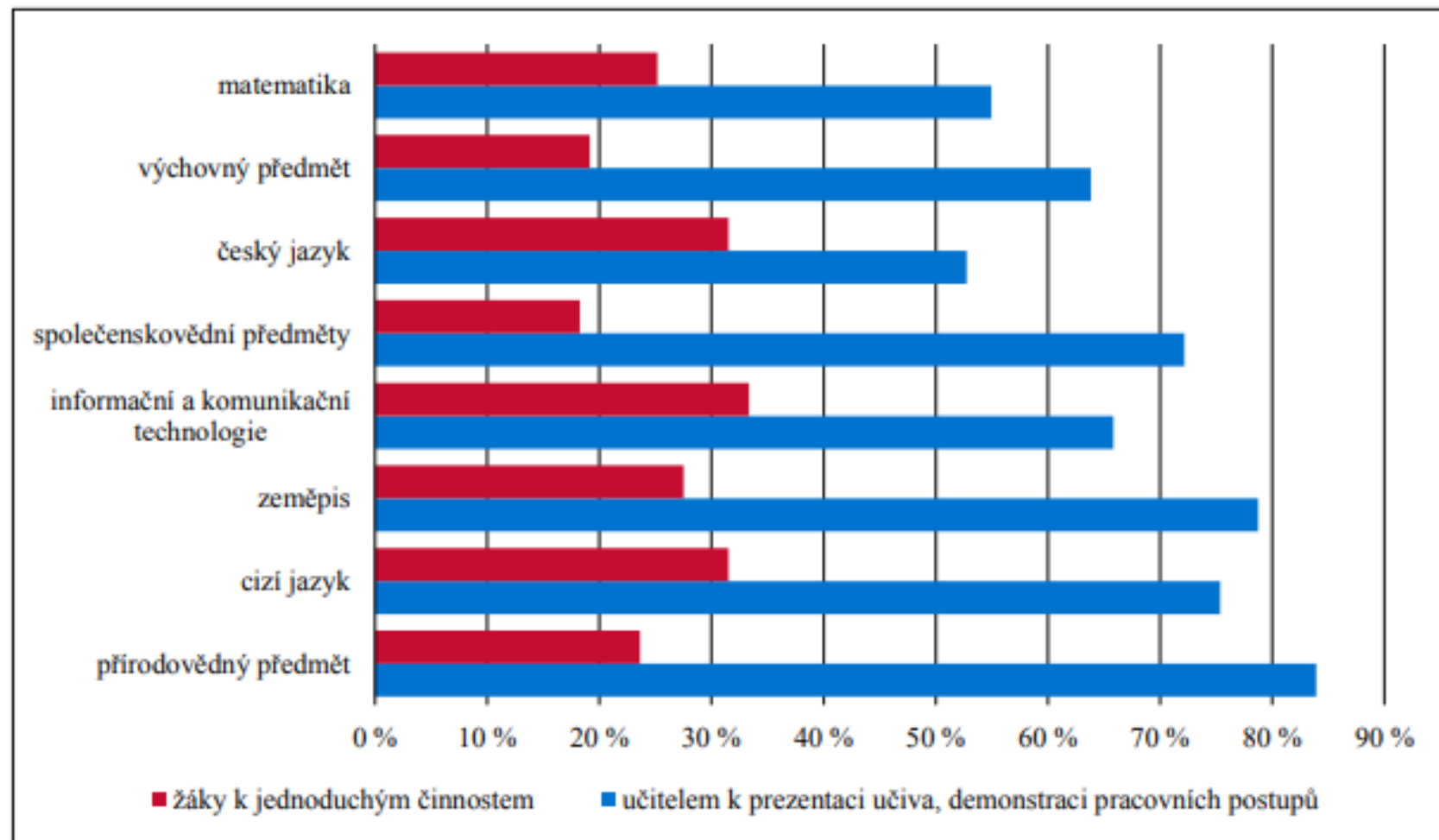
Shrnutí zjištění

Téměř dvě třetiny učitelů (64 %) ZŠ využívají samy nebo se žáky digitální technologie i mimo výuku pro účely daného předmětu

- nejčastěji (v 49 %) pro svou přípravu nebo přípravu žáků
- dále pro zjišťování informací (v 35 %)
- nebo tvorbu prezentací (v 24 %).
- sdílení dokumentů se žáky využívali učitelé jen v 5 % případů
- Jedna pětina učitelů uvedla, že své žáky vůbec neučí využívat elektronické komunikační nástroje pro další vzdělávání.

Shrnutí zjištění

Graf č. 16 Využívání digitálních technologií v hodinách

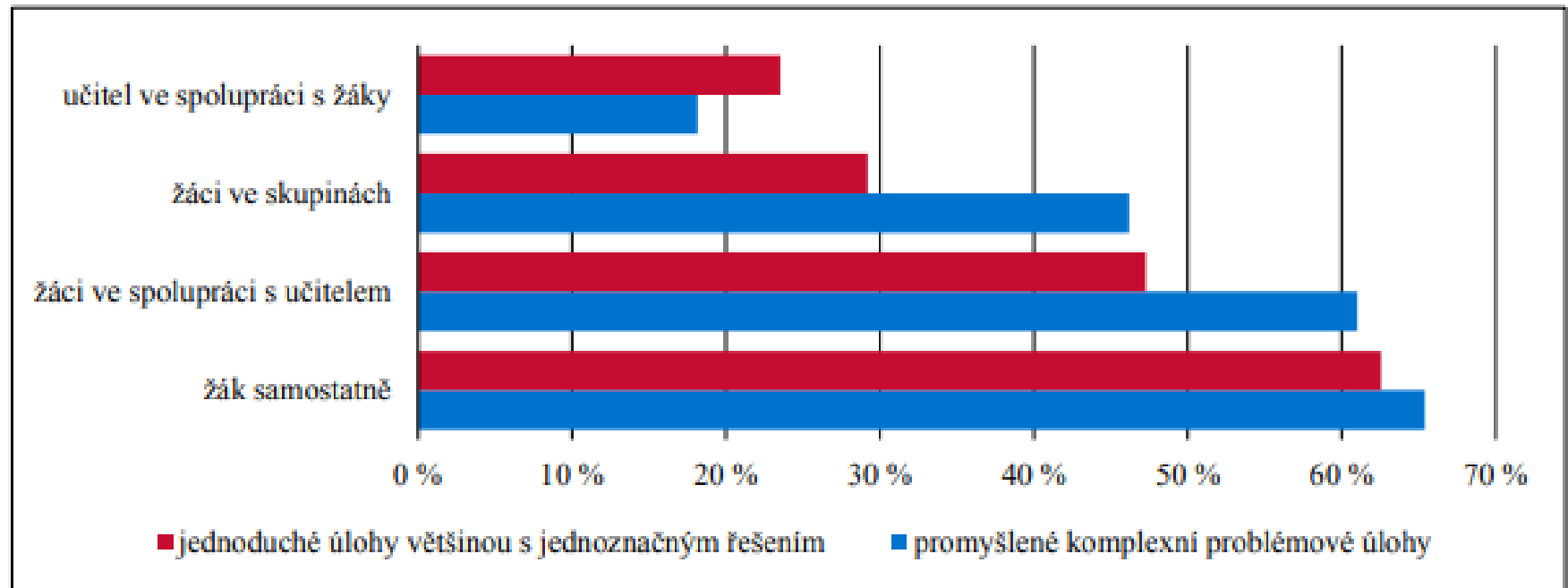


Shrnutí zjištění

- Jen u třech čtvrtin učitelů ZŠ, kteří ve svých hodinách vytvářeli výstupy vyžadující práci s informacemi nebo řešení problémových úloh, byly tyto výstupy dostatečně kvalitní ve vztahu k danému cíli a účelu.
- U více než poloviny (53 %) byla zvolena vhodná forma odpovídající zamýšlenému záměru, a také lze s těmito výstupy znovu pracovat.
- U podstatné skupiny učitelů je znalost nebezpečí v kyber prostoru velmi nízká
- Pouze v 12 % škol byla pravidla jasně i srozumitelně definována, pokrývala kybernetickou bezpečnost a ochranu zdraví žáků, zabývala se i etickými pravidly i ochranou duševního vlastnictví a byla vyvážená (postihovala činnost jak žáků, tak učitelů)

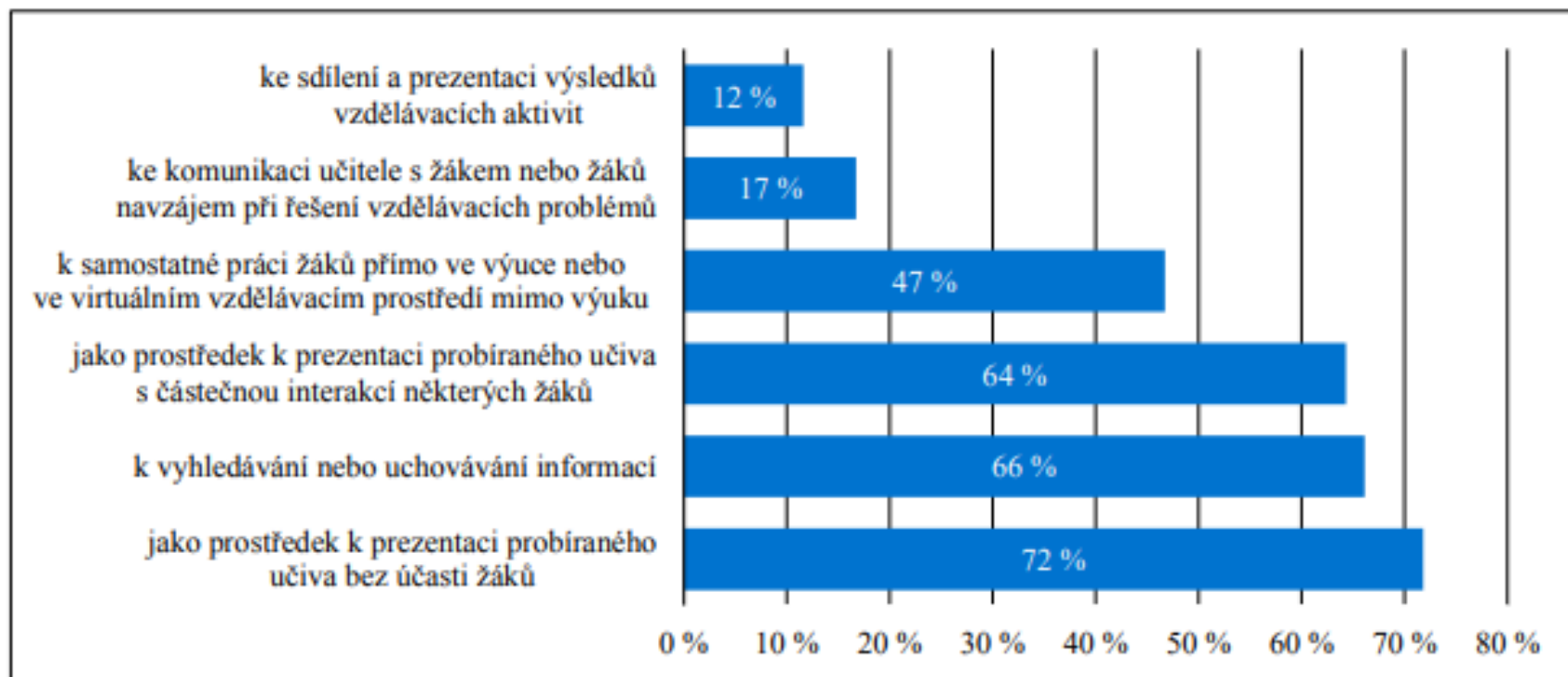
Shrnutí zjištění

Graf č. 17 Řešitelé problémových úloh nebo situací vzhledem k jejich převažujícímu charakteru v hodině



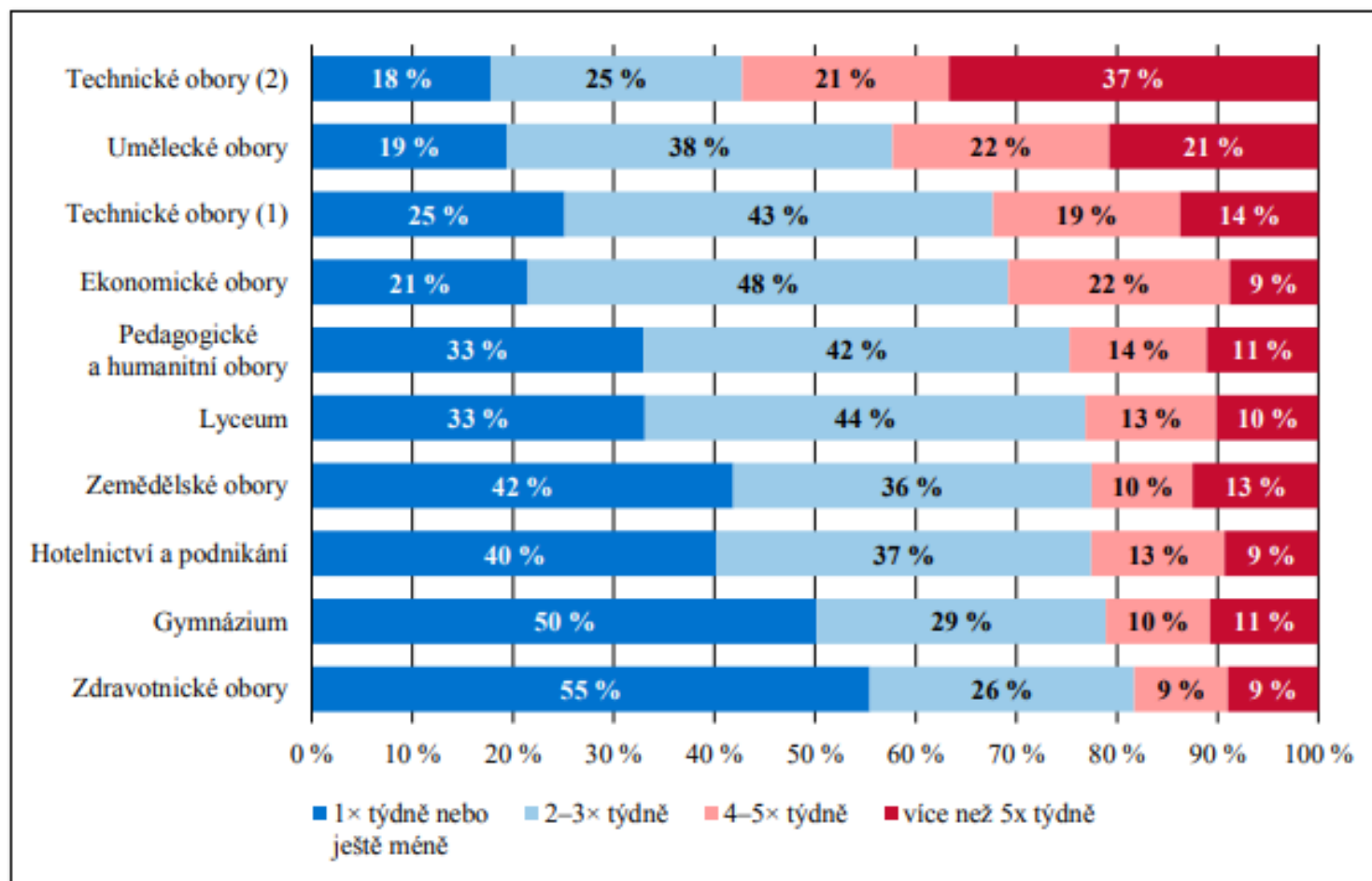
Shrnutí zjištění

Graf č. 21 Nejčastější využití digitálních technologií v souvislosti s výukou podle učitelů



Shrnutí zjištění

Graf č. 35 Používání digitálních technologií žáky ve prospěch výuky podle skupin oborů (na základě žákovských dotazníků)



PISA (*Programme for International Student Assessment*)

- Největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá
- Výzkum jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) – 36 členských zemí + další země (celkem 79 zemí)
- Šetření zaměřeno **na zjišťování úrovně funkční gramotnosti patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky**
- zjišťuje úroveň **čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti**
- Výzkum koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů
- Testování **ve tříletých cyklech** (pokaždé detailně pouze v jedné z gramotností)
- V ČR realizuje testování Česká školní inspekce – výstupy v podobě výzkumných zpráv viz její web - https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PI SA_2018_narodni-zprava.pdf

Co PISA sleduje

- zjišťuje úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti patnáctiletých žáků ve tříletých cyklech
- pokaždé je **jedna z uvedených oblastí hlavní a zbývající dvě vedlejší**
- pro hlavní oblast je vždy vypracován nový koncepční rámec a na jeho základě jsou vytvořeny nové testové úlohy, které zohledňují aktuální úvahy o tom, co by žáci měli umět a znát
- PISA však zároveň klade důraz na porovnatelnost zjištěných výsledků v čase, a proto test obsahuje i trendové úlohy, které byly použity již v předchozích cyklech šetření a umožňují zpracovat výsledky nejnovějšího cyklu tak, aby je bylo možné porovnávat s výsledky z předchozích let
- Pro vedlejší oblasti se používají pouze trendové úlohy, nové se nevytvářejí
- Dotazníková šetření přidávají k žakovu výsledku v testech informace o něm, jeho rodině a zázemí a o jeho škole. To obohacuje získaná data o důležité údaje a umožňuje rozpoznat jevy a trendy vázané na sociální, kulturní a ekonomickou situaci žáka a jeho postoje
- Aktuální výsledky – PISA 2018 -
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_narodni-zprava.pdf

Specifika cyklu PISA 2018

- V souvislosti s **velkým rozšířením každodenního čtení textů v digitálních médiích** se PISA 2018 cíleně zaměřila na **sledování čtenářských dovedností potřebných pro tyto formy čtení**. Byly vyvinuty nové typy úloh a změnilo se i prostředí, v němž jsou úlohy žákům zadávány. Je podobné webovým stránkám a umožňuje zobrazit větší počet textů, které mohou být propojeny hypertextovými odkazy. Do tohoto prostředí byly také převedeny původní trendové úlohy zaměřené na hodnocení tradičnějších aspektů čtenářské gramotnosti. Ukázkou nové testové úlohy zadávané v simulovaném prostředí webových stránek uvádí příloha 7.2.6.
- **Zvyšování účasti nečlenských zemí OECD v projektu PISA** vedlo dále k nutnosti **přizpůsobit šetření žákům s méně rozvinutými dovednostmi**. Do testu čtenářské gramotnosti byly doplněny otázky, které umožňují lépe stanovit nižší úroveň gramotnosti žáků na dolním konci škály. Cenné informace o příčinách špatné úrovně čtenářské gramotnosti může poskytnout také nově zařazený **test plynulého čtení**.
- Další novinkou šetření PISA 2018 bylo **propojení s TALIS 2018**, dalším projektem OECD, do modulu PISA-TALIS Link. Šetření TALIS zjišťuje názory a postoje učitelů a ředitelů škol například v oblastech profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení a uvádí je v mezinárodních souvislostech. Link umožňuje propojit data z obou šetření a rozšiřuje soubor respondentů dotazníků o důležitou skupinu aktérů procesu vzdělávání – o učitele. V České republice se do tohoto modulu zapojilo 182 škol a přes 2 600 učitelů. Zjištění budou zveřejněna na konci roku 2020.

Pojetí čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018

Pro čtenářskou gramotnost jako hlavní testovanou oblast byla v roce 2018 aktualizována definice tak, aby odrážela nejen nové teorie porozumění čtenému textu, ale i soudobé změny ve společnosti. Šetření PISA 2018 vychází z následující definice čtenářské gramotnosti:

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

Ke zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti se používají různé typy testových otázek, které se cíleně zaměřují na různé čtenářské dovednosti označované jako čtenářské procesy. V rámci šetření PISA 2018 se sledují tři hlavní okruhy dovedností, které čtenáři využívají, když chtějí porozumět textům, posuzovat je a využívat je k nejrůznějším účelům:

- vyhledávání informací,
- porozumění,
- posuzování a uvažování.

Při uplatňování dovedností z prvních dvou okruhů pracují čtenáři především s informacemi a vztahy v textu samotném, při posuzování a uvažování nahlíží na text s odstupem a analyzují jej s využitím znalostí o jazykových prostředcích, funkčních stylech nebo zásadách strukturování textů. Oproti minulým cyklům šetření klade PISA 2018 zvýšený důraz na dovednosti posuzování kvality, důvěryhodnosti a nestrannosti textů, které jsou nezbytné pro čtení textů v prostředí internetu.

Pojetí čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018

Při hodnocení čtenářské gramotnosti PISA dále zjišťuje, zda žáci dovedou uplatňovat své čtenářské dovednosti při práci s různými typy textů. Vzhledem k rostoucímu trendu čtení elektronických textů zavádí PISA 2018 nové dělení na dva typy textů:

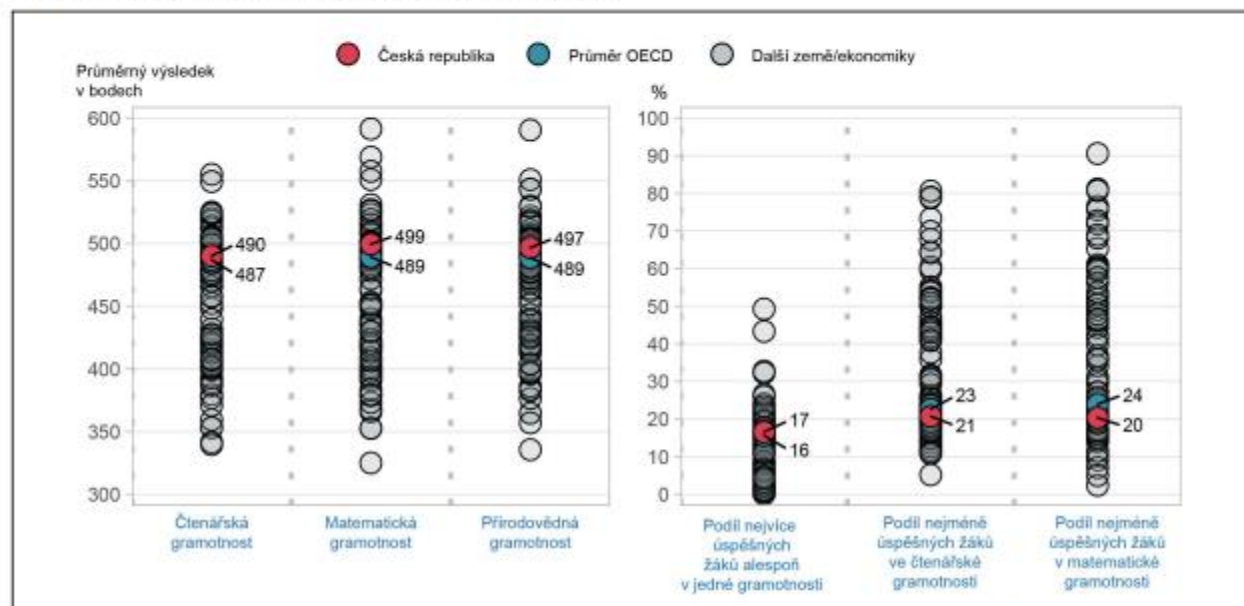
- samostatné texty – mají jednoho autora, který je napsal v jednom čase,
- soubory textů – obsahují texty různých autorů nebo texty jednoho autora psané v různých časech.

Práce se soubory textů je typická pro čtení v prostředí internetu a kromě tradičních čtenářských procesů vyžaduje dovednosti nového typu založené na porovnávání různých textů na stejné téma. Soubory textů byly částečně využívány i v minulých cyklech šetření PISA, nyní jsou však do testu čtenářské gramotnosti záměrně zařazeny úlohy, v nichž texty v jednom souboru vyjadřují různá stanoviska, vzájemně si odporují nebo se liší z hlediska kvality a důvěryhodnosti. V situaci, kdy se takové soubory textů běžně vyskytují v elektronických médiích, je důležité zjistit, jak si s nimi žáci umí poradit.

ZNALOSTI A DOVEDNOSTI PATNÁCTILETÝCH ŽÁKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Obrázek 1

Výsledky ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti



Poznámka: Jsou zobrazeny pouze země a ekonomiky s dostupnými údaji.

Zdroj: OECD, PISA 2018 Database, Tables I.1 and I.10.1.

- Výsledek žáků v České republice se výrazně neliší od průměru OECD ve čtenářské gramotnosti, v matematické a přírodovědné gramotnosti je jejich výsledek lepší než průměr OECD.
- V porovnání s průměrem OECD je obdobný podíl žáků v České republice na nejvyšších gramotnostních úrovních (úroveň 5 a 6), avšak větší podíl žáků dosáhl minimální gramotnostní úrovně (úroveň 2 nebo nižší) ve všech třech oblastech.

Znalosti a dovednosti žáků – čtenářská gramotnost

- Ve čtenářské gramotnosti dosáhlo 79 % žáků v České republice alespoň druhé gramotnostní úrovně. Tito žáci rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, naleznou informaci na základě jasně daných, i když někdy složitějších, pokynů a s podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu.
- Přibližně 8 % žáků dosahuje ve čtení vynikajících výsledků, což znamená, že v testu čtenářské gramotnosti tyto žáci dosáhli úrovně 5 a 6. Na těchto úrovních jsou žáci schopni porozumět dlouhým textům, pracovat s pojmy, které jsou abstraktní a náročné na porozumění, a rozlišovat mezi fakty a názory na základě nepřímých náznaků týkajících se obsahu nebo zdroje informací. Ve 20 vzdělávacích systémech, z nichž 15 je v zemích OECD, dosáhlo více než 10 % patnáctiletých žáků vynikajících výsledků.

Popis úrovní čtenářské gramotnosti v PISA 2018

Úroveň Co žáci dovednou

6 nejvyšší 698	Čtenáři na úrovni 6 rozumí dlouhým a abstraktním textům, v nichž jsou potřebné informace ukryté a zastíněné nápadnými konkurenčními informacemi. Na základě většího počtu kritérií porovnávají a propojují informace, které vyjadřují různá a potenciálně protichůdná stanoviska, a vyvozují závěry z informací umístěných na různých místech textu nebo v různých textech. Porovnávají a staví proti sobě informace z různých textů a při zpracovávání rozporů mezi texty uvažují o vztazích mezi zdrojem a obsahem textu, přiznaných či nepřiznaných zájmech autora a dalších náznacích poukazujících na spolehlivost informací.
5 velmi vysoká 626	Čtenáři na úrovni 5 rozumí dlouhým textům, které se zabývají abstraktními nebo neočekávanými tématy. Rozlišují, které informace jsou podstatné, i když nejsou nápadné. Propojí informace rozmístěné na různých místech v textu nebo v různých textech a jsou schopni se opakovaně vracet od jednoho textu ke druhému. Rozlišují obsah od záměru, fakta od názorů, a to i ve složitých či abstraktních vyjádřeních. Na základě explicitních či skrytých náznaků vztahujících se k obsahu nebo zdroji textu posoudí, zda je text neutrální, či zaujatý. Zhodnotí věrohodnost tvrzení nebo závěrů vyplývajících z textu.
4 vysoká 553	Čtenáři na úrovni 4 rozumí obsáhlejšími textům i souborům textů a dokážou vzít v potaz text jako celek, aby pochopili význam jazykových nuancí v určité pasáži. Najdou a propojí více informací, které jsou skryty mezi věrohodnými konkurenčními informacemi, a vyvodí závěry z více zdrojů. Porovnávají explicitní argumenty z různých textů, různé úhly pohledu a chápou vztah mezi konkrétním výrokem a obecným stanoviskem autora nebo jeho závěrem o určitém tématu. Na základě výrazných prvků textů (např. nadpisů, obrázků) posoudí věrohodnost zdrojů a přemýšlejí o strategiích, které autor využívá při sdělování svých myšlenek.
3 střední 480	Čtenáři na úrovni 3 rozumí doslovnému významu textů bez jasných organizačních prvků. Najdou informaci, která není na první pohled patrná nebo je obklopena nepodstatnými informacemi. Vyvozují jednoduché i složitější závěry, určí hlavní myšlenku textu a pochopí význam slova či věty na základě interpretace několika částí textu umístěných na stejné stránce. Při porovnání nebo třídění dokážou zohlednit více rysů textu. S využitím explicitních informací porovnají stanoviska několika autorů. Dovedou pracovat s texty obsahujícími konkurenční informace nebo myšlenky, které jsou formulovány v záporu či odporují očekávání čtenářů.
2 základní 407	Čtenáři na úrovni 2 rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, rozumí vztahům, provedou porovnání na základě jednoho rysu textu a propojí informace z textu se svými znalostmi, osobními zkušenostmi nebo postoji. Vyberou vhodnou webovou stránku na základě explicitních, byť někdy složitějších vodítek a najdou jednu či více informací splňujících několik podmínek, které je zčásti nutné odvodit. S podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu a význam konkrétních textových či grafických prvků. Najdou a zhodnotí explicitní argumenty na podporu určitého tvrzení.
1a nejnižší 335	Čtenáři na úrovni 1a rozumí doslovnému významu krátkých textů. Rozpoznají hlavní téma nebo záměr autora textu, který pojednává o známém tématu, a rozlišují důležitost různých prvků v jednoduchých textech na základě explicitních vodítek. Najdou v krátkém textu jednu či více informací a vyberou vhodnou webovou stránku podle jednoduchých vodítek. Jednoduše propojí navazující části textu nebo informace z textu s běžnými každodenními znalostmi, jsou-li výslovně navedeni, s jakou částí textu mají pracovat.
1b 262	Čtenáři na úrovni 1b rozumí doslovnému významu krátkých textů, které obsahují minimum konkurenčních informací a poskytují čtenářům oporu opakováním informací, používáním obrázků nebo známých symbolů. V jedné větě, krátkém textu nebo jednoduchém seznamu najdou jednu nápadnou, explicitně uvedenou informaci. Na základě explicitních vodítek vyberou vhodnou webovou stránku z několika možností. Při interpretaci textů jsou schopni jednoduše propojovat navazující informace.
1c 189	Čtenáři na úrovni 1c rozumí doslovnému významu krátkých, syntakticky jednoduchých vět s jednoduchou slovní zásobou.

Změny v pojetí čtenářské gramotnosti v PISA 2018

Šetření PISA hodnotí **funkční gramotnost**, to znamená schopnost používat nabyté znalosti a dovednosti v reálných životních situacích = **Pojetí čtenářské gramotnosti proto odráží nejen soudobé teorie porozumění čtenému textu, ale i společenské změny, jež ovlivňují čtení v každodenním životě.**

Od roku 2000 (v šetření PISA poprvé vymezena podstata čtenářské gramotnosti) dramaticky vzrostlo množství textů, které čtou lidé na digitálních zařízeních, především v prostředí internetu.

Při čtení na internetu je mnohem více než při čtení tištěných materiálů potřeba přistupovat k textům kriticky a pečlivě zvažovat takové aspekty, jako jsou věrohodnost argumentů, záměr autora či důvěryhodnost zdroje.

Dovednosti **kritického posuzování** textu = mnohem více pozornosti v posledním testování

Čtení na internetu dále vyžaduje schopnost vyhledat a vybrat z mnoha textů ten, který bude nejlépe odpovídat potřebám a požadavkům čtenáře. V současné záplavě elektronických textů není možné číst všechno a na významu nabývají dovednosti rychlého prohlížení textu (tzv. skimming) a sledování důležitých, byť často skrytých vodítek, jako jsou nadpisy, obsah, údaje o autorovi, adresa webové stránky či datum zveřejnění. Podle těchto vodítek se čtenáři rozhodují, kterými texty se má smysl zabývat podrobněji a které raději ani nečíst, protože svým obsahem nebo kvalitou neodpovídají jejich čtenářskému záměru.

Dovednosti nezbytné pro výběr vhodného textu z mnoha možností byly v PISA 2018 hodnoceny testovými otázkami vytvořenými specificky pro tento cyklus šetření.

Obrázek 7.1 Zastoupení čtenářských procesů a typů textů v testu PISA 2018

Čtenářský proces	Samostatný text	%	Soubor textů	%	Celkem %
Vyhledávání informací	Vyhledávání informací v textu	15	Vyhledání a výběr vhodného textu	10	25
Porozumění	Doslovné porozumění	15	Propojování a vyvozování závěrů	15	45
	Propojování a vyvozování závěrů	15			
Posuzování a uvažování	Uvažování o obsahu a formě Hodnocení kvality a důvěryhodnosti	20	Odhalení a zpracování rozporu	10	30
Celkem %		65		35	100

SHRNUTÍ

- Výsledek českých žáků je ve všech gramotnostech stejný nebo lepší než průměr OECD, tento průměr se však ve všech oblastech od zahájení projektu snižuje. Příčinou jsou nižší dosažované výsledky některých členských zemí a rozšíření počtu zapojených zemí OECD.

- Výsledek českých žáků ve čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 není statisticky významně odlišný od průměru zemí OECD.
- Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků ve čtenářské gramotnosti lze popsat miskovitou U-křivkou bez výrazných změn.
- Podíl českých žáků v nejnižší gramotnostní úrovni v testech čtenářské gramotnosti se dlouhodobě pohybuje kolem 20 % a od zahájení projektu PISA se mírně zvyšuje. Tato pětina žáků představuje skupinu obyvatel, kteří mohou mít problémy s dalším uplatněním ve společnosti.
- Českým žákům dělá větší problém porozumění samostatnému textu než zpracování souboru textů (např. různé články na stejné téma nebo diskusní fórum s příspěvky různých uživatelů).
- Ve čtenářské gramotnosti nedochází k tak velkému snižování hodnoty průměrných výsledků, jako tomu je v přírodovědné a matematické gramotnosti. Jedním z možných vysvětlení by mohlo být to, že v matematických a přírodovědných úlohách šetření PISA žáci prokazují oborové dovednosti a také znalosti získané přímo ve výuce, kdežto čtenářské dovednosti jsou spíše obecně kognitivního charakteru.
- Ve čtenářské gramotnosti se ze všech domén nejvíc projevuje genderová nerovnost výsledků. Výrazně lepší jsou dívky, a to jak v České republice, tak v zemích OECD. V matematických a přírodovědných testech PISA nejsou rozdíly mezi českými dívkami a chlapci statisticky významné.
- Rozdíly mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti ukazují, že je především třeba podporovat zájem o čtení všech typů textů a rozvíjet čtenářskou gramotnost všemi možnými prostředky právě u chlapců. Lze využít například populárně-naučné texty nebo dobrodružnou literaturu, které jsou chlapcům bližší než krásná literatura.
- V České republice panují obrovské rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých druhů škol, které jsou nejvíce patrné v oblasti čtenářské gramotnosti. Rozdíl mezi výsledkem žáků víceletých gymnázií a středních odborných škol bez maturity je ve všech oblastech větší než dvě gramotnostní úrovně. Téměř polovina učňů má čtenářské dovednosti na nejnižší gramotnostní úrovni. V základních školách je takto slabých žáků necelých 30 %.
- Žáci v družích škol s vyšším průměrným výsledkem se v hodinách českého jazyka častěji setkávají s aktivitami, které podporují práci s texty v širších souvislostech, a také častěji vnímají radost učitelů z výuky.

Závěry

- Zjištění PISA 2018 **potvrzují některé dlouhodobé charakteristiky českého vzdělávacího systému:**
 - Výsledky kromě stagnace či poklesu neukazují žádný výrazný trend – cíl, ke kterému by školy směřovaly.
 - Dochází k nabalování úspěchu na úspěšné, tím k prohlubování rozdílů mezi školami. V úspěšných školách učí úspěšnější žáky aktivnější a pozitivně ladění učitelé.
 - Česká republika dosáhla ve srovnání se zeměmi OECD lepšího výsledku, než jaký by odpovídal vynaloženým výdajům na vzdělávání.
 - Projevují se velké rozdíly mezi výsledky žáků škol stejného druhu.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)

- Mezinárodní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základní školy
- **Čtenářská gramotnost** v pojetí PIRLS:
 - „...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.“
- Proč právě ve 4. ročnících?
 - Právě v tomto období už žáci ovládají techniku čtení a začínají ho používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání
- PIRLS organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
- ČR – národní koordinační centrum v rámci v rámci České školní inspekce
- Testování v pětiletých cyklech (od 2001, v 2006 bez české účasti)
- **Aktuálně – výzkum z r. 2016** – viz <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)

- Přehled aspektů čtenářské gramotnosti
- V rámci takto vymezené čtenářské gramotnosti lze rozlišit tři aspekty, které se při čtení uplatňují:
 - účely čtení,
 - postupy porozumění,
 - čtenářské chování a postoje

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)

Účely čtení

- **záměry**, s nimiž čtenáři přistupují k četbě
- konkrétnímu účelu zpravidla odpovídá i určitý druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit
- PIRLS se soustředí **na dva účely čtení v škole i mimo ni:**
 - **A) čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost)**
 - **B) čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání)**

Postupy porozumění

- ve výzkumu PIRLS jsou to činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu
- **sledovány čtyři postupy porozumění:**
 - **I vyhledávání informací**
 - **II vyvozování závěrů**
 - **III interpretace**
 - **IV posuzování textu**

Účely čtení a postupy porozumění tvoří ve výzkumu PIRLS základ písemného testu čtení s porozuměním. Všechny čtyři postupy jsou sledovány v rámci obou účelů čtení.

Prakticky to znamená, že každý účel je v testu reprezentován jiným druhem textu (literárním nebo informativním) a ke každému textu je položeno několik otázek, které jsou zaměřeny na různé postupy porozumění.

Procentuální zastoupení účelů čtení a postupů porozumění v testech PIRLS a prePIRLS

PIRLS		prePIRLS	
Účely čtení		Účely čtení	
Získání literární zkušenosti	50 %	Získání literární zkušenosti	50 %
Získání a používání informací	50 %	Získání a používání informací	50 %
Postupy porozumění		Postupy porozumění	
Vyhledávání informací	20 %	Vyhledávání informací	50 %
Vyvozování závěrů	30 %	Vyvozování závěrů	25 %
Interpretace	30 %	Interpretace	25 %
Posuzování textu	20 %	Posuzování textu	

PIRLS - Čtenářské chování a postoje

- Čtenářské chování a postoje:
 - vedou děti ke čtení,
 - přispívají k celoživotnímu čtenářství
 - a napomáhají plnohodnotnému uplatnění jedinců v rámci vzdělané společnosti.

- ve výzkumu PIRLS zjišťovány prostřednictvím dotazníků

PIRLS - Čtenářská gramotnost a prostředí internetu – propojení s IG v rámci oboru ISK

- V řadě zemí **hledají děti informace na internetu ještě před zahájením školní docházky**
- Ve čtvrtém ročníku již mnoho žáků dává přednost internetu a jiným elektronickým informačním zdrojům před tradičními tištěnými zdroji – ve škole i mimo ni
- Zařazování **čtení internetových textů do výuky** a do vzdělávacích standardů
- Hledání možností, jak v dalších cyklech výzkumu PIRLS obohatit test o informativní texty prezentované prostřednictvím internetu

Ukázka - sekundární analýza PIRLS ČR (2011)

http://www.csicr.cz/html/Sekundarni_analyzyPIRLS_TIMSS/flipviewerxpress.html

7.2.3 Čtení ve škole

Dle souhrnného ukazatele bylo sledováno **zapojení žáků do hodin čtení**²³. Ani v jednom ohledu (dle definice rozdělení tříd uváděném v úvodu) v tomto ukazateli nejsou mezi žáky z velmi úspěšných a méně úspěšných tříd nějaké zásadnější rozdíly a zhruba polovina žáků se nachází v prostřední kategorii „do určité míry zapojení“ a o něco více než třetina v nejvíce zapojené kategorii „zapojení“. V mezinárodním srovnání v tom ČR není typická, protože tam platí čím vyšší zapojení žáka, tím vyšší výsledek ve čtenářské gramotnosti, navíc v ČR jsou žáci obecně o něco méně „zapojení“ (35 % žáků obecně v ČR oproti 42 % v mezinárodním průměru).

Když se podíváme na jednotlivé položky tohoto ukazatele, tak dle míry souhlasu s položkou *při čtení myslím na něco jiného* se ukazuje, že žáci z méně úspěšných tříd jsou o něco méně soustředění (rozhodně a spíše souhlasí 48 % žáků při dělení dle úspěšnosti v kombinaci všech tří gramotností a zhruba 40 % při dělení dle matematické a čtenářské gramotnosti) než ti z velmi úspěšných tříd (jen kolem 30 % žáků souhlasí). Dále se mírně liší v míře souhlasu s položkou *vím, co učitel chce, abych dělal/a* (rozhodně a spíše souhlasí 83 % v méně úspěšných a 92 % ve velmi úspěšných třídách). V dalších položkách jsou pak rozdíly minimální.

²³ Ukazatel byl vytvořen dle míry souhlasu s výroky: *líbí se mi, o čem ve škole čteme; učitel mi dává číst zajímavé věci; vím, co učitel chce, abych dělal/a; při čtení myslím na něco jiného; učitel vysvětluje srozumitelně; zajímá mě, co učitel říká; učitel mi dává zajímavé úkoly* na škále: 1 – rozhodně souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – rozhodně nesouhlasím. Na základě skóre na zkonstruované škále byly pro tento ukazatel vytvořeny tři kategorie: zapojení, do určité míry zapojení a nezapojení.

Ukázka - sekundární analýza PIRLS ČR (2011)

http://www.csicr.cz/html/Sekundarni_analyzyPIRLS_TIMSS/flipviewerxpress.html

Tabulka č. 1 Srovnání souhlasu žáků s položkami hodnotícími zapojení žáků do hodin čtení v méně úspěšných a velmi úspěšných třídách (dělení dle kombinace gramotností)

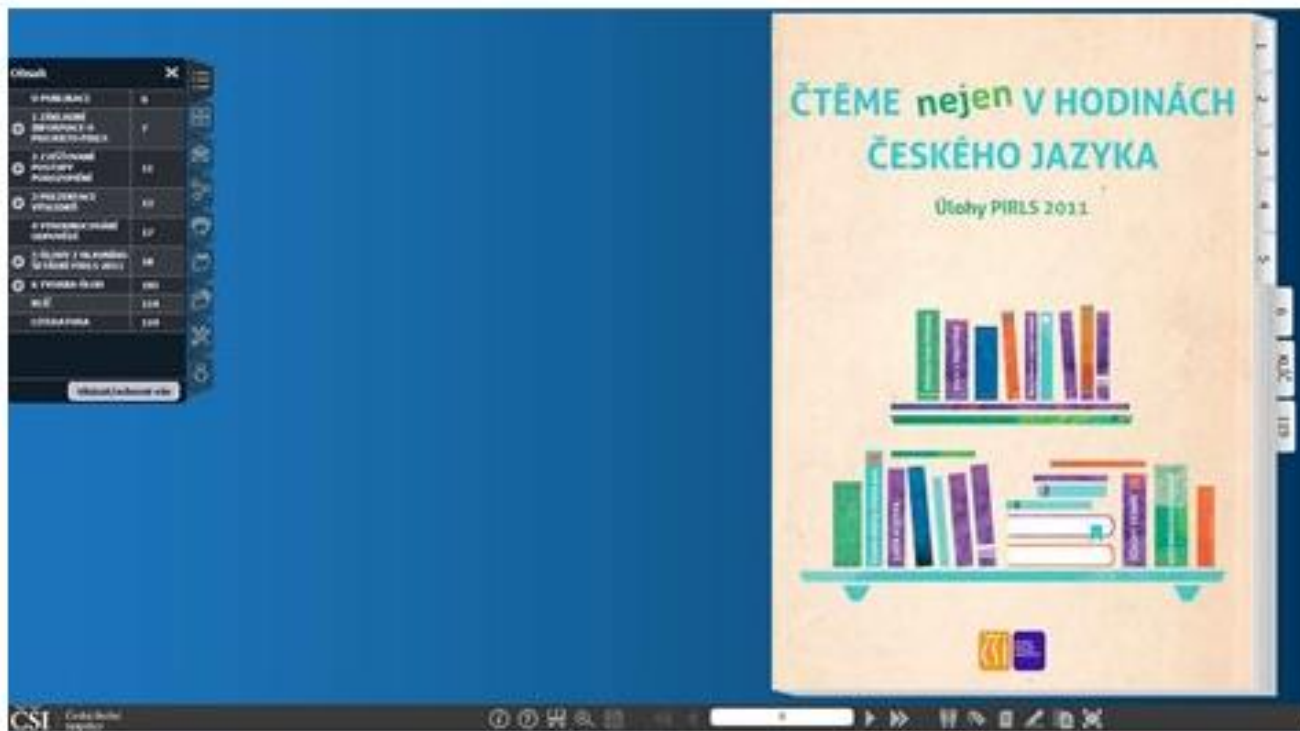
Podíl žáků, kteří s výrokem souhlasí (tj. rozhodně + spíše souhlasí) v %		
	MÉNĚ ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY	VELMI ÚSPĚŠNÉ TŘÍDY
Líbí se mi, o čem ve škole čteme	81	87
Učitel mi dává číst zajímavé věci	74	79
Vím, co učitel chce, abych dělal/a	83	92
Při čtení myslím na něco jiného	48	32
Učitel vysvětluje srozumitelně	92	98
Zajímá mě, co učitel říká	90	93
Učitel mi dává zajímavé úkoly	74	78

Jistý potenciál ke zlepšení je možný vidět u položky *učitel mi dává zajímavé úkoly*, se kterou souhlasí v průměru v ČR 72 % žáků, ale mezinárodní průměr je vyšší (85 %), podobně jako u položky *učitel mi dává číst zajímavé věci*, kde je mezinárodní průměr také vyšší (85 %).

Dále byla hodnocena četnost různých **čtenářských aktivit ve škole**²⁴. *Potichu pro sebe* si každý den nebo téměř každý den ve větší míře čtou žáci v méně úspěšných třídách dle čtenářské gramotnosti (29 % oproti 18 % ve velmi úspěšných třídách), kteří současně v menší míře deklarují, že si takto čtou jen dvakrát za měsíc nebo méně (18 % vs. 27 %). Naopak *čtení knih, které si sami vyberou*, je frekventovanější aktivita ve velmi úspěšných třídách jen podle kombinace úrovně všech tří gramotností (alespoň jednou týdně to deklaruje 53 % žáků oproti 42 % z méně úspěšných tříd, v průměru v ČR to je 39 %). Při dělení tříd podle úrovně úspěšnosti ve čtenářské gramotnosti zde nepozorujeme mezi třídami rozdíly. Za zmínku stojí, že nikdy nebo téměř nikdy tuto aktivitu ve škole nedělá obecně 39 % žáků v ČR.

Uvolněné testové úlohy PIRLS

<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Uvolnene-testove-ulohy/Cteme-nejen-v-hodinach-ceskeho-jazyka>



Koncepce mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti (3,5 MB)

Úlohy (10,1 MB)

Ukázka testové úlohy - otázky

Otázky Neuvěřitelná noc

1. Co bylo **prvním** příznakem toho, že se děje něco neobvyklého?

- A) Hromada novin se začala hýbat.
- B) Anina spatřila obálku časopisu.
- C) Dveře do pokojíčku byly rozbité.
- * D) Anina uslyšela syčení.

2. Odkud se vzal krokodýl?

- A) ze záchodu
- * B) z obálky časopisu
- C) zpod postele
- D) z nedaleké řeky

3. Která slova ti prozradí, že se Anina polekala?

- * A) „zůstala stát jako opařená“
- B) „nevěřila svým očím“
- C) „hlasitě vydechla“
- D) „připomínal tiché syčení“

* správná odpověď

Ukázka testové úlohy - otázky

4. Proč si Anina myslela, že krokodýl zaútočí?

- A) Ukazoval dlouhou řadu zubů.
- B) Hlasitě syčel.
- C) Začal mručet a funět.
- * D) Pomrskával ocasem sem a tam.

5. Seřaď následující věty podle toho, jak se odehrály v příběhu.

První větu jsme očíslovali za tebe.

- Anina spatřila krokodýla.
- Krokodýl sežral dva plameňáky.
- Anina se snažila vysvětlit rodičům, proč jsou dveře rozbité.
- 1. Anina se vydala na záchod.
- Anina utíkala do pokojíčku a zabouchla za sebou dveře.

6. Proč Anina přivolala plameňáky?


1.  _____


• správná odpověď

7. Jak se rozbily dveře do pokojíčku?

- * A) Krokodýl je prorazil ocasem.
- B) Rozbila se o ně velká váza.
- C) Narazil do nich plameňák ostrým zobákem.
- D) Vrazila do nich postel.

8. Jak Anině pomohl časopis? Napiš **dva** způsoby.

1.  1. _____

2.  2. _____


9. Jak se Anina cítila vůči plameňákům na konci příběhu?

- A) provinile
- B) obezřetně
- * C) vděčně
- D) naštvaně

• správná odpověď

Ukázka testové úlohy - otázky

10. Uveď **jednu** věc, kterou Anina rodičům těžko vysvětlovala.

①  _____


11. Z toho, co Anina udělala, se dozvídáš, jaká byla.

Popiš, jaká byla, a uveď **dva** příklady jejího jednání,
které to ukazují.

③  _____

12. Autor nám neříká, jestli Aninino dobrodružství byl jen sen.

Uveď **jeden** důkaz, že to **mohl být** sen.

①  _____

Uveď **jeden** důkaz, že to možná **nebyl** sen.

①  _____

Ukázka úloh

HLEDÁNÍ POTRAVY

Chceme vám ukázat tři praktické pokusy zaměřené na to, čím se živí malí tvorové a jak si hledají potravu. Než začnete, budete si muset opatřit skutečné mravence, svinky a žížaly. Zacházejte s nimi opatrně a až je přestanete pozorovat, vraťte je tam, odkud jste je vzali.

- Vydejte se po mravenčí cestičce
- Pozorujte svinky
- Vytvořte si žížalí líheň

Kde najít mravence, svinky a žížaly

Mravenčí cestičky se dají najít v létě. Na jednom konci bude nějaká potrava, na druhém konci byste měli najít vchod do mraveniště.

Mravenec



Svinka



Svinky mají rády vlhká tmná místa. Dají se najít pod kmeny stromů, pod hromadami spadaneho listí a ve zdech.

Žížala



Žížaly žijí pod kameny, v čerstvě zryté půdě nebo u kompostu. V noci vylézají na povrch.

Ukázka úloh

Vydejte se po mravenčí cestičce

Mravenci žijí společně v mraveništi. Když mravec najde potravu, udělá cestičku, po které se vydají ostatní. K tomuto pokusu musíte najít mraveniště. Dále budete potřebovat následující materiál: list papíru, kousek jablka, hrst zeminy.

1. Položte kus jablka na list papíru a papír nechte ležet u mraveniště. Počkejte, až nějakí mravenci najdou jablko. Všichni by měli jít stejnou cestičkou.
2. Jablko přesuňte. Jdou mravenci přímo k němu?
3. Nyní papír zasypte zeminou, abyste cestičku zakryli. Mravenci by měli chvíli pobíhat kolem. Dělalí si novou cestičku?

Co se stane?

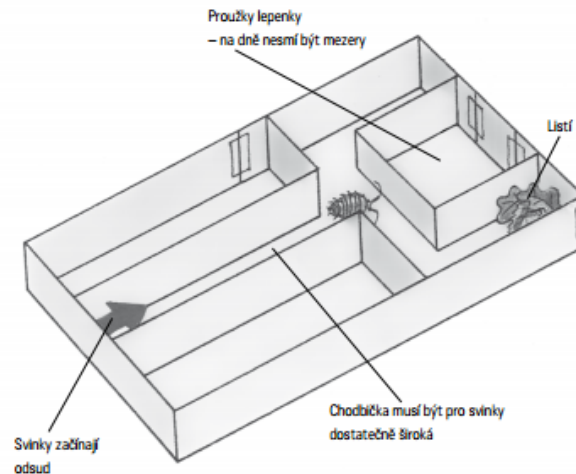
I když se potrava přesunula, mravenci chodí po staré cestičce do té doby, dokud nevytvoří novou.

Proč?

Jakmile mravec najde potravu, začne vylučovat zvláštní chemickou látku, která zanechá pachovou stopu. Další mravenci z mraveniště pomocí svých tykadél tento pach zachytí.

Pozorujte svinky

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



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

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

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

Co se stane?

Svinky zahnou doprava k potravě.

Proč?

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

Ukázka úloh

Vyrobte si žížalí líheň

Žížaly je těžké pozorovat, protože nemají rády světlo. Jakmile ho vycítí, odplazí se pryč a snaží se zase najít temné místo. Abyste mohli pozorovat, jak žížaly žijí a čím se živí, vyrobte si žížalí líheň podle našeho obrázku. Pak najděte dvě až tři žížaly a dejte je dovnitř. Myslete na to, abyste žížaly netahali a tím jim neublížili. Jejich tělo je pokryté štětinami, kterými se pevně přichytí v půdě.

Budete potřebovat

- krabici od bot
- lepicí pásku
- tužku
- nůžky
- velkou plastovou láhev
- hrnek písku
- 3 hrnky vlhké drolné zeminy
- kostičky cibule a brambor

1. Přilepte jednu stranu víka ke krabici od bot, aby se otvíralo jako dvířka. Tužkou prorazte do té strany krabice, která je nahoře, otvory, aby do žížalí líhně mohlo proudit světlo a vzduch.

2. Odřízněte vršek láhve. Pak do ní střídavě nasypete vrstvy zeminy a písku. Nahoře nasypete kostičky brambor a cibule.

3. Opatrně spusťte žížaly dovnitř, pak postavte láhev do krabice a zavřete dvířka. Vše ponechte čtyři dny venku na chladném suchém místě.

4. Po čtyřech dnech se vraťte a podívejte se do láhve. Co se stalo s pískem a zeminou?

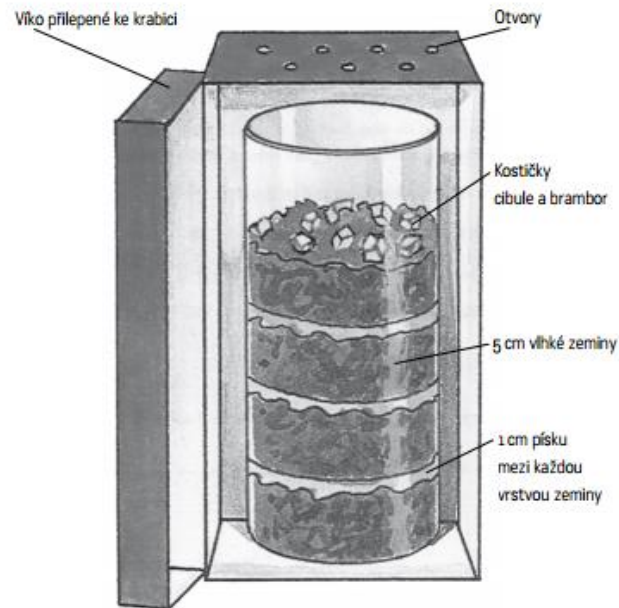
Nezapomeňte: až dokončíte tento pokus, vraťte žížaly tam, kde jste je našli.

Co se stane?

Po čtyřech dnech se vrstvy písku a zeminy promíchají.

Proč?

Žížaly promíchají písek a zeminu, když vylézají na povrch za potravou a pak se zavrtávají zpátky pod zem, aby unikly před světlem.



Podle Pozorování zvířat v Usborneově velké knize pokusů vydané nakladatelstvem Usborne Publishing Ltd., Londýn, 1996. Bylo vynaloženo úsilí k získání souhlasu autorů s uveřejněním díla.

Ukázka úloh

Otázky Hledání potravy

1. Co je hlavním smyslem článku?

- * A) Popsat různé pokusy, které můžeme provést.
- B) Poskytnout informace o mravenčích cestičkách.
- C) Ukázat, jak vypadají malí tvorové.
- D) Vysvětlit, čím se živí žížaly.

2. Na co máš dát pozor, když pozoruješ malé tvorečky?

- A) hledat je pod oblázky a kameny
- B) zjistit o nich všechno, co se dá
- C) nasbírat jich co nejvíc
- * D) vrátit je tam, odkud jsme je vzali

• správná odpověď

Otázky 3–5 se týkají pokusu s mravenci

3. Proč máš položit jablko k mraveništi?

- A) Abychom mravencům zatarasili cestičku.
- * B) Aby si mravenci k němu udělali cestičku.
- C) Abychom mravence zmátli.
- D) Aby mravenci pobíhali kolem.

4. Jakmile nějaký mravenec najde potravu, jak ji najdou i ostatní mravenci z mraveniště?

- A) Sledují toho prvního a jdou za ním.
- B) Pobíhají kolem, dokud potravu nenajdou.
- * C) Vycítí pachovou stopu, kterou zanechal první mravenec.
- D) Ucíť potravu na kusu papíru.

5. Proč mravenci pobíhají kolem, když zasypeš papír zeminou?

0  _____

• správná odpověď


Ukázka úloh

Otázky 6–9 se týkají pokusu se svinkami

6. Jak svinky hledají potravu?

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

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

②  _____

• správná odpověď

8. Proč musíš nechat svinky projít chodbičkou, ještě než dáš do krabičky listí?

- A) Abychom viděli, jestli se naučí procházet bludištěm.
- * B) Abychom viděli, co dělají, když tam není žádná potrava.
- C) Abychom viděli, jestli je krabička správně zhotovená.
- D) Abychom viděli, která kam zahne.

9. Co myslíš, že se stane v kroku 3 pokusu se svinkami, když přesuneš vlhké listí do levého rohu krabičky?

①  _____

10. Co je podobné na způsobu, jakým svou potravu hledají mravenci a svinky?

①  _____

• správná odpověď

TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)

- Mezinárodní úrovně znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech
- Cyklus čtyřletý
- Koordinace: Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA)
- ČR: Česká školní inspekce
- Kromě úrovně znalostí žáků se zjišťuje i vliv domácího prostředí, postoje rodičů apod., což umožňuje zjistit informace například o selektivitě vzdělávání

Národní zpráva

<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-TIMSS-2015>

NÁRODNÍ ZPRÁVA TIMSS 2015

29.11.2016

Česká školní inspekce zveřejňuje Národní zprávu z mezinárodního šetření TIMSS 2015.



ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*)

- Mezinárodní šetření dovedností žáků v **oblasti počítačové a informační gramotnosti (CIL)**
- **2013** - První mezinárodní komparativní studie sledující připravenost žáků na život v informační společnosti – tj. schopnost používat počítače k vyhledávání, vytváření a sdílení informací za účelem úspěšného fungování jedince doma, ve škole, na pracovišti a ve společnosti
- Cílová skupina: žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií
- Koordinátor: Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*)
- ČR: v gesci České školní inspekce
- Cíle šetření:
 - zjišťuje rozdíly ve výsledcích CIL jednak mezi jednotlivými zeměmi, jednak mezi školami v rámci jednotlivých zemí tak, aby zjištěné rozdíly mohly být dány do souvislosti se způsobem poskytování vzdělávání v oblasti CIL
 - **zjišťuje souvislost mezi úspěšností žáků a různými aspekty vzdělávacích systémů, technologickým zázemím škol, rodinným zázemím a individuálními charakteristikami žáků**
- Více viz <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/ICILS/Sekundarni-analyzy/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-druhou-analyticko>

Žáci a ICT Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012 Výsledky, závěry, doporučení

- Ačkoli lze říci, že dostupnost informačních a komunikačních technologií je v současné době na dobré úrovni, **rozdíly v úrovni vybavení domácností těmito technologiemi u žáků s různým socioekonomickým statutem přetrvávají.** Úlohou školy by tak měla být **snaha o stírání těchto rozdílů mezi žáky** z různých prostředí a umožnění přístupu všech žáků k moderním informačním technologiím v co nejvyšší míře. Rovný přístup k ICT by měl být zajištěn nejen v rámci škol, ale také mezi jednotlivými školami.
- I přesto, že existují rozdíly ve vybavení domácností žáků v závislosti na jejich socioekonomickém statusu, **čas strávený online mimo školu se u jednotlivých skupin žáků dle socioekonomického statusu neliší.**
- V mezinárodním srovnání **čeští žáci využívají v nadprůměrné míře počítač k volnočasovým účelům.**
- Dostupnost informačních a komunikačních technologií ve školách je téměř univerzální a potvrzuje se, že **žáci využívající ve škole tablet či notebook využívají tyto nástroje pro školní účely častěji než jejich vrstevníci využívající ve škole stolní počítače.**
- Přestože přímý vliv využívání přenosných zařízení, jako je tablet či notebook, na výuku nebyl prokázán, **vybavenost škol přenosnými informačními a komunikačními technologiemi se jeví jako více žádoucí než vybavenost stolními počítači.**

Žáci a ICT Sekundární analýza výsledků mezinárodních šetření ICILS 2013 a PISA 2012 Výsledky, závěry, doporučení

- Porovnání míry využívání ICT žáky dle úspěšnosti škol v matematickém testu PISA přineslo zajímavá zjištění poukazující na skutečnost, že **na méně úspěšných školách žáci používají počítač k různým účelům ve vyšší míře ve srovnání s žáky z velmi úspěšných škol. U víceletých gymnázií jsou tyto rozdíly o něco vyšší než u základních škol.**
- Co se týče používání počítače doma, **žáci z méně úspěšných víceletých gymnázií jej používají ve vyšší míře k zábavným aktivitám (např. hraní her), naopak žáci z velmi úspěšných víceletých gymnázií se doma na počítači věnují ve vyšší míře intelektuálnějším činnostem (např. čtení zpráv, příprava do školy).**
- Vzhledem k tomu, že četnost využívání ICT žáky z jednotlivých škol je nepřímo úměrná úspěšnosti těchto škol v testu PISA v matematice, je třeba poukázat na **potřebu obezřetnosti při zavádění nových technologií do škol.** Ačkoli využívání informačních a komunikačních technologií ve školách může mít nezpochybnitelný přínos pro výuku a učení žáků, přímá souvislost mezi využíváním ICT a lepšími výsledky žáků nebyla prokázána.

Dostupnost a využívání ICT dle PISA 2012 a ICILS 2013

Zatímco v minulosti bylo ICT vybavení domácností výsadou nejbohatší části populace, s postupem času se informační a komunikační technologie rozšířily natolik, že jejich dostupnost je téměř univerzální. Obě šetření nicméně potvrdila, že i v současné době existují značné rozdíly v míře vybavenosti domácností prostředky ICT v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny. Zatímco více než 95 % žáků má doma přístup k internetu a alespoň jeden počítač, **dva a více počítačů má doma necelá polovina žáků s nejnižším socioekonomickým statusem ve srovnání s 90 % žáků s nejvyšším statusem** (viz Graf 1). S využitím dat z šetření PISA 2009 poukazuje Graf 1 na to, že tyto rozdíly přetrvávají v průběhu času.

Navzdory těmto rozdílům v domácích ICT zdrojích **nebylo zjištěno, že žáci z hůře situovaných rodin tráví online mimo školu méně času, než jejich spolužáci z lépe situovaných rodin (PISA, ICILS)**. Denně tráví nějaký čas na počítači 80 % žáků 8. ročníků českých škol (ICILS 2013). Podrobnější pohled na čas strávený s technologiemi přináší šetření PISA, které ukazuje, že čeští patnáctiletí žáci tráví ve všední den v průměru 120 minut online a o víkendech je to pak průměrně 150 minut (ani v jednom případě není tento čas ovlivněn socioekonomickým zázemím rodiny žáka). Určitý vliv rodinného prostředí je však patrný při pohledu na aktivity, kterým se žáci na počítači věnují. V Grafu 2 je znázorněno, že zatímco např. četnost hraní her je u žáků ze zvýhodněného i znevýhodněného prostředí obdobná, aktivity typu čtení zpráv na internetu či získávání praktických informací z internetu se ve vyšší míře vyskytuje u skupiny zvýhodněných žáků.²

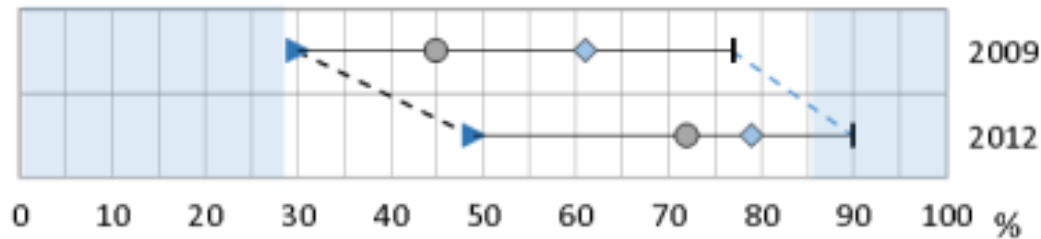
PISA + ICILS

Graf č. 1 **Vybavenost domácností počítači dle socioekonomického statusu ESCS**

Ekonomický, sociální a kulturní status (ESCS) PISA

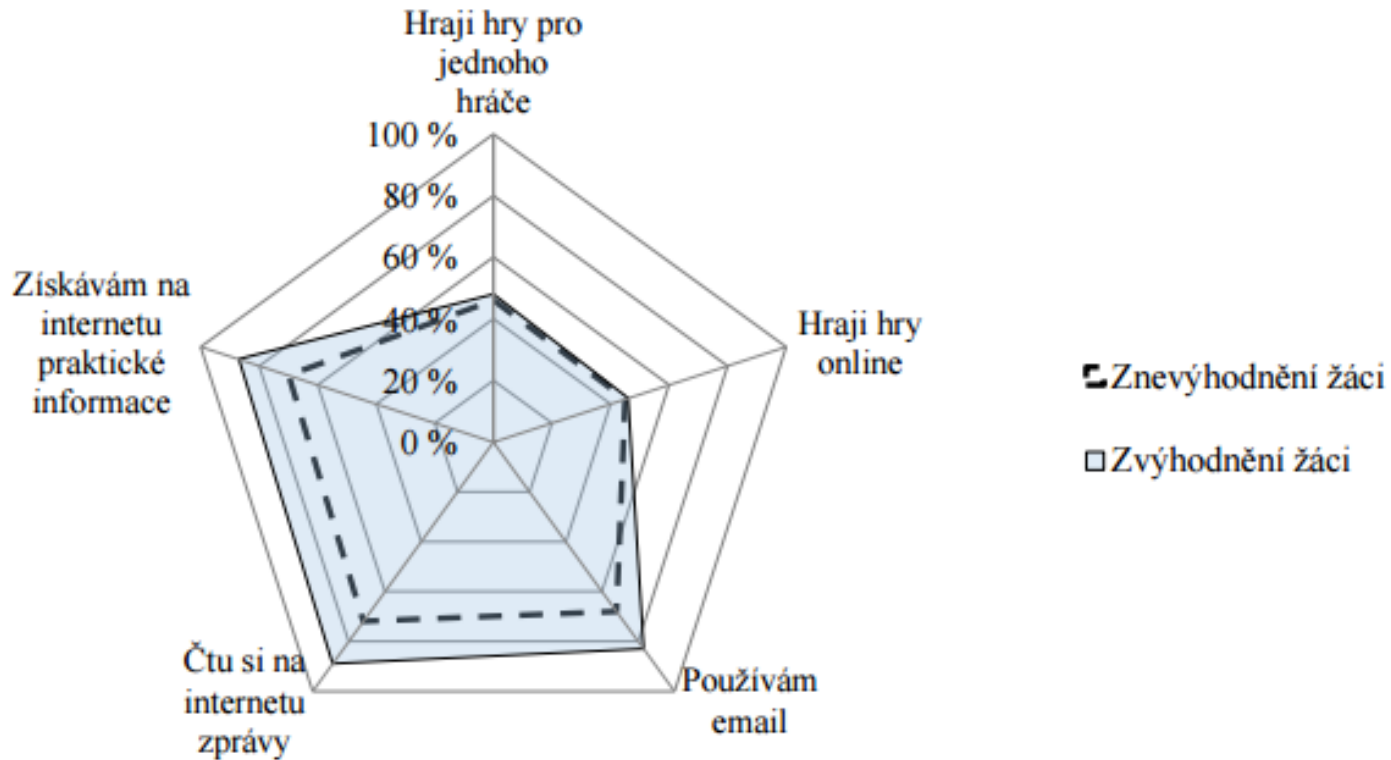
- ▲- Nejnižší čtvrtina ESCS
- druhá čtvrtina ESCS
- ◆ Třetí čtvrtina ESCS
- ▲- Nejvyšší čtvrtina ESCS

Žáci, kteří mají doma dva a více počítačů



PISA + ICILS

Graf č. 2 Podíl žáků, kteří vykonávají vybrané aktivity alespoň jednou týdně (PISA 2012)

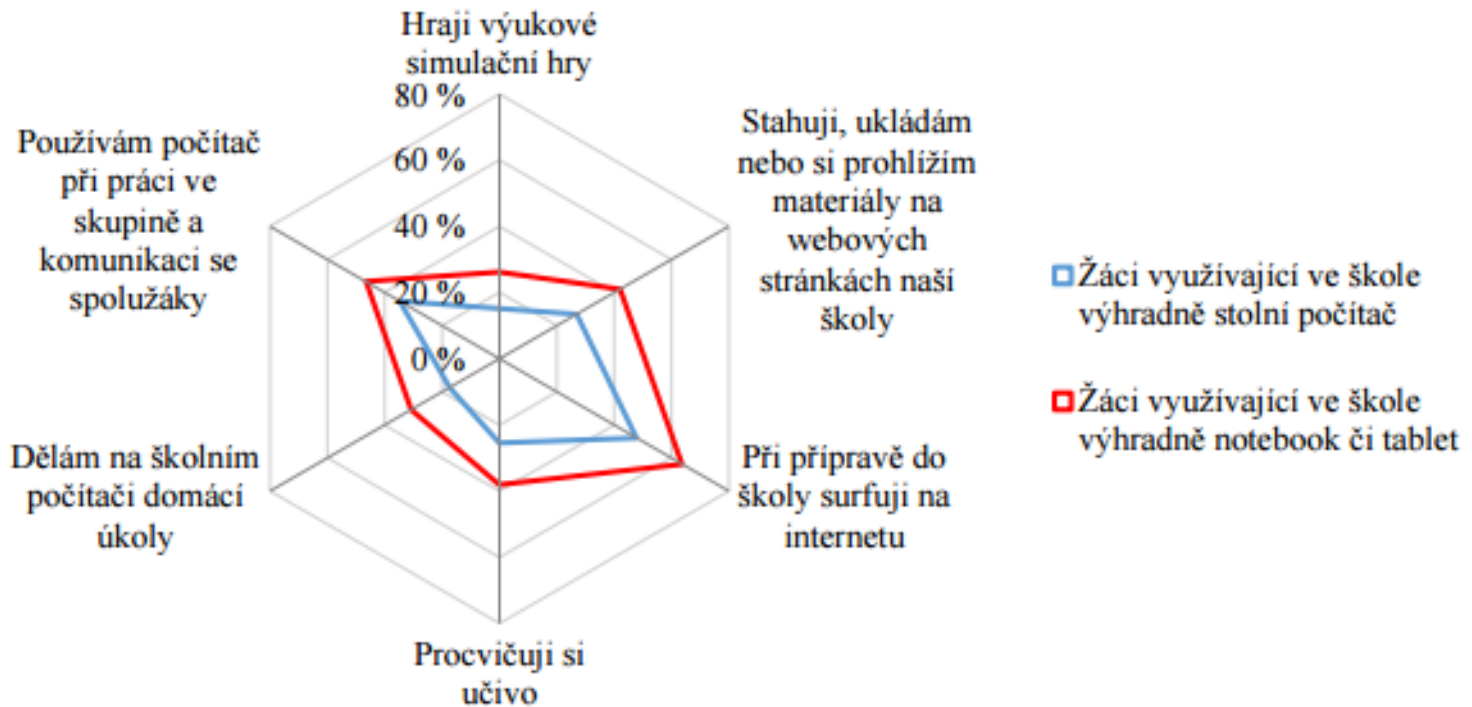


PISA + ICILS

- Česká republika patří k zemím, kde žáci využívají počítač k volnočasovým účelům **v nadprůměrné míře**
- Mezi patnáctiletými žáky ze všech zemí OECD využívají ICT k volnočasovým aktivitám dokonce v nejvyšší míře
- **Konkrétní činnosti: čeští žáci vynikají ve stahování hudby, filmů, her či softwaru z internetu a v získávání praktických informací na internetu (alespoň jednou týdně se těmito aktivitami zabývá 84 %, resp. 81 % žáků)**
- Využívání informačních a komunikačních technologií ve školách: 96 % českých žáků má ve škole přístup ke stolnímu počítači, přenosnému počítači či tablet
- Podíl žáků, kteří tyto technologie ve škole využívají, je v mezinárodním srovnání nadprůměrný, a to jak v případě čtrnáctiletých, tak patnáctiletých žáků
- Porovnání uživatelů stolních a přenosných počítačů: žáci, kteří ve škole využívají výhradně tablet či notebook, vykonávají jednotlivé činnosti častěji než ti, kteří ve škole využívají výhradně stolní počítač
- **Např. s procvičováním učiva na počítači se alespoň jednou týdně setkáme u 26 % žáků využívajících stolní počítače, zatímco mezi jejich vrstevníky využívajícími přenosné počítače je tento podíl 38 %**

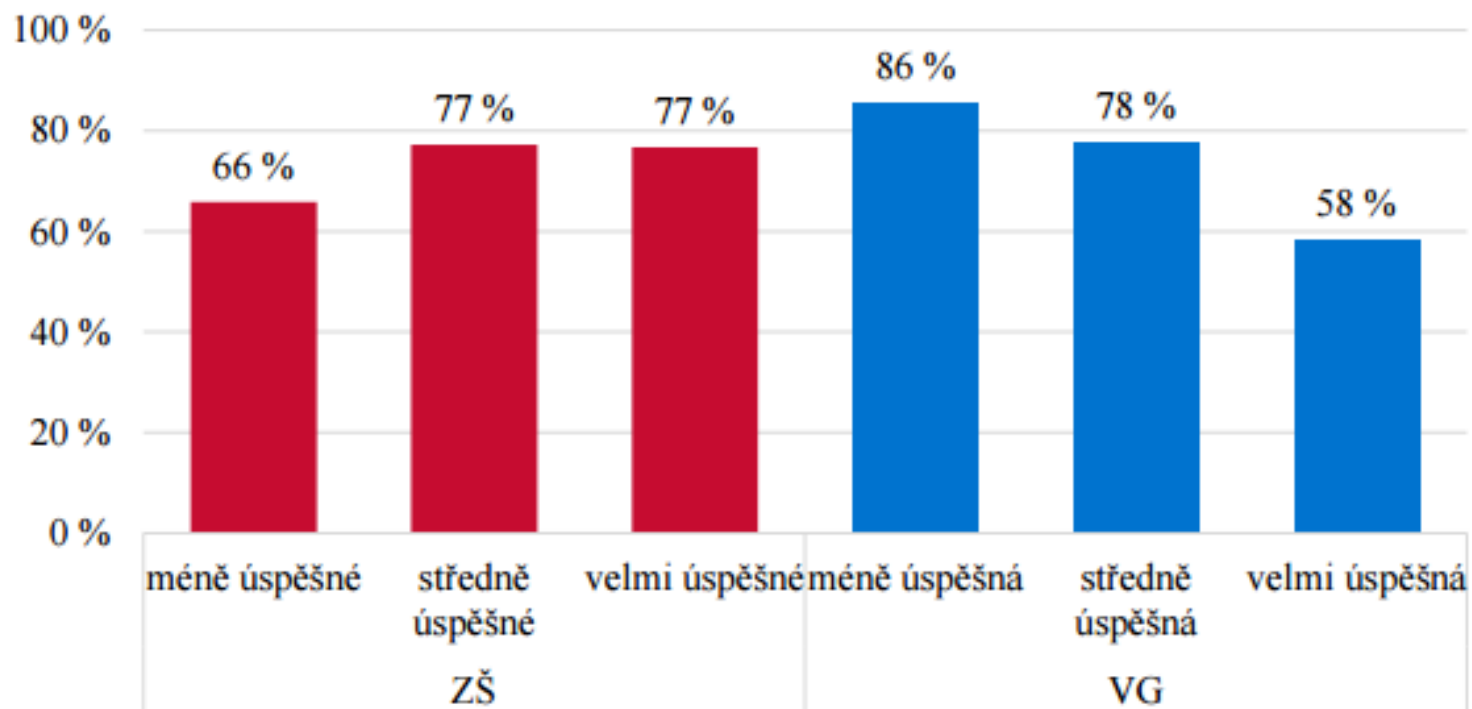
PISA + ICILS

Graf č. 3 Podíly žáků, kteří vykonávají jednotlivé činnosti ve škole alespoň jednou týdně



Zkoumání úspěšnosti / neúspěšnosti škol

Graf č. 5 Podíl žáků souhlasících s tím, že dělat domácí úkoly na počítači je zábavnější



Vědomostní úrovně, ukázky testů

<http://www.csicr.cz/html/timss/flipviewerxpress.html>

ÚVOD
PŘÍLOHA 1
SHRNUŤI
1
2
3
4
5
6
7
ZÁVĚRY

Příloha 1 Vědomostní úrovně, ukázky úloh

MATEMATIKA

Nízká vědomostní úroveň (od 400 bodů)

Žáci sčítají a odčítají přirozená čísla, do určité míry chápou násobení jednoduchými čísly a řeší jednoduché slovní úlohy. Mají určitě znalosti o jednoduchých zlomcích, geometrických útvarích a měření. Čtou a doplňují jednoduché sloupkové diagramy a tabulky.

Návštěvy webové stránky „Výhledej“

Den	Počet návštěv
Pondělí	6000
Úterý	5000
Středa	8000
Čtvrtek	6000
Pátek	9000

Diagram znázorňuje počet návštěv webové stránky „Výhledej“. Kalkulač byla stránka navštěvována ve středu?

Diagram znázorňuje počet návštěv webové stránky „Výhledej“. Kalkulač byla stránka navštěvována ve středu?

Který obdélník má $\frac{1}{3}$ vybarvenou?

A) B) C) D)

Střední vědomostní úroveň (od 475 bodů)

Žáci prokazují porozumění přirozeným číslům a určitě porozumění zlomkům a desetinným číslům. Představí si tělesa na základě jejich zobrazení v rovině, určí a nakreslí útvary s jednoduchými vlastnostmi. Čtou a interpretují sloupkové diagramy a tabulky.

Ve 3:00 svírají hodinové ručičky pravý úhel. Ve kterém jiném čase ručičky svírají pravý úhel?

A) 3:15 B) 3:45 C) 9:00 D) 9:45

50

Vysoká vědomostní úroveň (od 550 bodů)

Žáci řeší slovní úlohy zahrnující početní operace s přirozenými čísly, jednoduchými zlomky a desetinnými čísly v řádu setin. Prokazují porozumění geometrickým vlastnostem útvarů a úhlů, které jsou menší či větší než pravý úhel. Při řešení problémů žáci interpretují a používají data v tabulkách a různých diagramy.

Bára vymyslela tuto hádanku o čtyřcísleém čísle:
Číslice na místě stovek je 7. Číslice na místě tisíců je větší než číslice na místě stovek. Číslice na místě jednotek je menší než číslice na místě stovek. Které je Bářino číslo?

A) 2 708 B) 4 733 C) 8 726 D) 9 718

Nakresl uvnitř kruhu trojúhelník, který má všechny strany stejně dlouhé.

Které body jsi spojil?

Velmi vysoká vědomostní úroveň (od 625 bodů)

Žáci řeší rozmanité vícekrátové slovní úlohy s přirozenými čísly. Žáci na této úrovni vykazují pokročilejší porozumění zlomkům a desetinným číslům. V různých situacích využívají znalost řady rovinných a trojrozměrných útvarů. Interpretují a propojují data, aby vyřešili vícekrátové problémové úlohy.

Obvod přehledníku je 30 cm. Tři z jeho stran jsou každá 4 cm dlouhá. Další dvě strany a, b jsou stejně dlouhé. Jak dlouhá je strana a?

A) 6 cm B) 9 cm C) 12 cm D) 18 cm

Sýva má 12 kusů dřeva, 40 kulatých kerámků a 48 plochých kerámků. Na výrobu jednoho náhledníku potřebuje 1 kousek dřeva, 10 kulatých kerámků a 8 plochých kerámků. Jestliže Sýva udělá všechny náhledníky stejně, nejvíce kolik náhledníků může vyrobit?

A) 40 B) 12 C) 5 D) 4

51

PŘÍLOHA 2

Výsledky zemí

Příloha 2 Výsledky zemí

Tabulka P2.1 Průměrné výsledky zemí v matematice a v přírodovědě
(TIMSS 2013 – matematika, přírodověda, 4. ročník)

Země	Průměrný výsledek					
	Matematika			Přírodověda		
	Celkem	Ženy	Chlapci	Celkem	Ženy	Chlapci
Anglie	546	543	549	536	536	536
Austrálie	517	513	522	524	524	523
Bahrajn	451	459	443	459	478	439
Belgie (vlámská)	546	543	549	512	512	511
Bulharsko	524	527	522	536	540	532
Česká republika	528	525	532	534	530	538
Dánsko	539	536	542	527	529	529
Finsko	535	540	531	554	560	548
Francie	488	485	491	487	487	487
Gruzie	463	465	461	451	453	449
Hongkong	615	609	619	557	551	561
Chile	459	458	459	478	477	478
Chorvatsko	502	496	508	533	532	534
Indonésie	397	403	393	397	401	393
Írán	431	437	426	421	427	415
Irsko	547	545	549	529	526	531
Itálie	507	497	517	516	512	521
Japonsko	593	593	593	569	567	571
Jihoafriická republika	376	384	368	---	---	---
Jordánsko	388	399	379	---	---	---
Kanada	511	506	515	529	526	524
Katar	439	440	438	436	448	424
Kazachstán	544	546	543	530	552	547
Korejská republika	608	604	612	589	584	595
Kuvajť	353	359	347	337	352	322
Kypř	523	520	526	481	481	481
Litva	535	537	534	528	529	526
Maďarsko	529	526	532	542	538	546
Maroko	377	378	377	352	358	347
Německo	522	520	523	528	527	529
Nizozemsko	530	526	534	517	517	517
Norsko (Š)	549	551	547	538	538	537
Nový Zéland	491	489	492	506	507	504
Oman	425	436	415	431	447	415
Polsko	535	534	536	547	548	546

Země	Průměrný výsledek					
	Matematika			Přírodověda		
	Celkem	Ženy	Chlapci	Celkem	Ženy	Chlapci
Portugalsko	541	536	547	508	504	512
Rusko	564	564	564	567	567	567
Saúdská Arábie	383	405	363	390	431	352
Severní Irsko	570	569	571	520	520	520
Singapur	618	620	616	590	591	590
Slovensko	498	493	504	520	516	524
Slovinsko	520	518	522	543	539	546
Spojené arabské emiráty	452	453	450	451	459	444
Srbsko	518	520	517	529	526	523
Španělsko	505	499	511	528	525	521
Švédsko	519	519	518	540	544	536
Tchaj-wan	597	594	598	555	551	560
Turecko	483	482	484	483	484	483
USA	519	516	543	546	544	548

Závěry ICILS + PISA

- Uvedená zjištění do určité míry boří všeobecný předpoklad o tom, že ve školách, v nichž žáci používají počítače ve vyšší míře (při výuce i doma), dosahují žáci lepších výsledků.
- **Nelze tvrdit, že využívání ICT ve výuce či mimo ni je automaticky spojeno se zvýšením kvality vzdělávání a obecně lepšími výsledky.**
- Nadprůměrné používání počítačů je spojeno s významně horšími výsledky, na druhou stranu přiměřené využívání počítačů ve škole je přirozeně prospěšné.
- **Používání ICT je spojeno s lepšími výsledky žáků pouze v určitých kontextech – např. slouží-li počítačové programy či internet jako podpůrný prostředek ke zvýšení studijního času.**
- Z tohoto hlediska se jako **stěžejní ukazuje role učitele**. Jedním z vysvětlení může být fakt, že i učitelé potřebují podporu, čas a motivaci na to se naučit, jak ICT při hodinách využívat efektivně. **Tak, aby ICT stále podporovaly proces učení žáků.**
- Lze se domnívat, že právě způsob a kvalita využívání počítačů (ať už při výuce nebo mimo ni) je jedním z důležitých faktorů ve vztahu používání ICT a výsledků žáků. Zjištění, že vyšší míra používání počítačů neznamena nutně lepší výsledky, lze interpretovat tak, že školy, kde žáci dosahují horších výsledků, zapojují ICT nástroje do výuky z důvodů jejího zkvalitnění či případně také ztraktivnění. Naopak školy, na nichž studují spíše žáci s lepšími výsledky, nemusí tuto potřebu tolik pocítovat.

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*)

- Mezinárodní šetření o vyučování a učení
- **Mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje ředitelů škol a učitelů**
- projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)
- Cyklus šetření: pětiletý
- ČR zapojena v r. 2013, nyní v pilotu pro rok 2018
- První mezinárodní výzkum, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují
- Význam výzkumu:
 - Zpětná vazba, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky.
 - Doplnění důležitých informací k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikace příkladů dobré praxe

TALIS

<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS>

- Setření s dotazníkem pro učitele vyučující na 2. stupni základních škol a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a pro ředitele škol
- Cíl: poskytnout vhled do situace učitelů a škol v různých zemích, umožnit mezinárodní srovnání a případně dát impuls k některým pozitivním změnám ve vzdělávací politice
- Poprvé: v roce 2008 bez účasti ČR, poté včetně ČR 2013
 - Účast za ČR: **220 škol**; výběr škol provedla společnost Statistics Canada; náhodný stratifikovaný výběr

Témata výzkumu TALIS

- Hodnocení práce učitelů ve školách a forma a charakter zpětné vazby, které se jim dostává, jakož i využití výsledků těchto procesů k odměňování a profesnímu rozvoji učitelů
- Množství a typ profesního rozvoje, který mají učitelé k dispozici, a jejich potřeby a bariéry v přístupu k dalšímu vzdělávání
- Dopad vlivu koncepčních kroků a postupů na úrovni školy, zejména ze strany vedení škol, na prostředí výuky ve školách a na práci učitelů
- Vytváření a podpora efektivního vedení škol v době, kdy dochází k delegování zodpovědnosti a tím k decentralizaci vzdělávací autority
- Míra dopadu současných trendů ve školním vedení a managementu na učitele
- Profily zemí s ohledem na vyučovací praktiky, aktivity, potřeby profesního vzdělávání, přesvědčení a postoje; a rozdíly, které v těchto oblastech vykazují různí učitelé dle sledovaných charakteristik

...z historie - Výzkum Ministerstva informací a STEM/MARK

- Probíhal v roce 2005
- Cíl: informační a počítačová gramotnost obyvatel ČR (potíže s definicemi PG a IG)
- osloveno 15 tisíc osob mezi 18 a 60 lety, 500 osob 15 až 17ti letých a 500 osob nad 61 let
- Ve druhém kole verifikační studiové testy s dalšími 500
- Dotazování probíhalo pomocí telefonu.
- 6 oblastí gramotnosti (informační / počítačové)
- Za informačně/počítačově gramotné obyvatele označeno pouze 27 % respondentů
- Potencionálně gramotných 39 % respondentů
- V kategorii pod 18 let 55 % informačně gramotných osob
- V kategorii seniorů 2 % IG
- Další data umožňují srovnávat různá povolání a obyvatele z jednotlivých krajů
- 62 % uživatelů se pomocí PC vzdělává
- 74 % získalo potřebnou gramotnost na školách
- Nejhorší výsledky v oblasti zpracování tabulek a grafů a v práci s internetem, nejlepší pak ve zpracování textu
- Více viz <http://ikaros.cz/vyzkum-mi-cr-a-stemmark>

Výzkumy komise IVIG při AKVŠ

<http://www.akvs.cz/komise-iniciativy/komise-ivig/>

Dotazníkové šetření na zjišťování stavu informačního vzdělávání (aktivit podporujících informační gramotnost) v knihovnách vysokých škol v ČR provádí komise IVIG už od svého vzniku v roce 2000

- V letech 2000, 2003, 2006, 2008, 2010 a 2012 - dotazníkový průzkum zaměřený na zmapování situace v oblasti vzdělávacích aktivit vysokoškolských knihoven
 - Překážky rozvoje IG: malý oddíl spolupráce knihoven a VŠ pracovišť, nezařazení kurzů IG do kurikula oborů

Průzkum stavu informační gramotnosti vysokoškolských studentů

- Projekt pilotního průzkumu byl připraven a realizován s podporou Asociace knihoven vysokých škol v ČR v letech 2004 a 2005. Autory a realizátory průzkumu byli členové komise IVIG, knihovníci vysokoškolských knihoven a sociolog. Průzkum byl proveden celkem v knihovnách 8 vysokých škol.
 - <http://akvs.cz/komise-iniciativy/komise-ivig/pruzkumy-iv-a-ig/informacni-vzdelavani-na-vs/>
- Nízká návratnost - pouze 45 % z 900 oslovených respondentů
- Zjištění: úroveň informační gramotnosti ovlivňuje délka studia, kurzy práce s informacemi, frekvence využívání knihovny a subjektivní hodnocení důležitosti informační gramotnosti
- Další průzkum 2015-2016

Zahraníční výzkumy

COMBES, BARBARA. THE NET GENERATION: TECH-SAVVY OR LOST IN VIRTUAL SPACE? (Internetová generace: technologicky zdatná nebo ztracená ve virtuálním prostoru?)

- Výzkum v roce 2006 na australské univerzitě Cowan
- cílovou skupinou studenti ve věkovém rozmezí 18 až 21 let
- 2 části: online dotazníkové šetření + praktické zadání úkolů pro vyhledávání

STEINEROVÁ, JELA. INFORMAČNÉ SPRÁVANIE POUŽÍVATEĽOV AKADEMICKÝCH A VEDECKÝCH KNIŽNIC NA SLOVENSKU

- 2003
- Cíl: najít všeobecný vzorec informačního chování zkoumaných uživatelů akademických a vědeckých knihoven, zejména pak způsoby jejich kooperace, první orientace při řešení informačních problémů, kvalitu použitých zdrojů a hloubku zpracovávaných informací
- kvantitativní výzkum zaměřen na vysokoškolské studenty – uživatele knihoven

Zahraniční a české výzkumy

AGOSTO, DENISE A E. HUGHES-HASSELL. TOWARD A MODEL OF THE EVERYDAY LIFE INFORMATION NEEDS OF URBAN TEENAGERS (2014)

- **Kvalitativní výzkum každodenních informačních potřeb** dvaceti sedmi městských adolescentů ve věku 14 až 17 let z roku 2006
- Informační potřeby se týkají především rozvíjející se sexuality, finančních potřeb, snahy pochopit svět a společnost kolem nich, pochybností o jejich roli a uplatnění ve světě

KOPECKÝ, KAMIL. RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ ČESKÝCH DĚTÍ V PROSTŘEDÍ INTERNETU (2014)

- Výzkum zaměřený na rizikové chování dětí v prostředí internetu
- realizován ve všech krajích České republiky, dotazníkového šetření se zúčastnilo 28 tisíc žáků ve věku 11–17 let (44 % z nich bylo ve věku 15–17 let)
- Primárně zaměřen na bezpečnostní rizika, ale jeho součástí jsou údaje o využívání sociálních sítí a o vnímání pravdy na internetu
- 80 % respondentů má účet na Facebooku, 44 % na Googlu+, další užívají sociální sítě (více než 20 % uživatelů) Lidé.cz, Twitter, Spolužáci.cz a Ask.fm
- Mnoho žáků má svůj účet na více sociálních sítích

Zahraniční a české výzkumy

VÝZKUM EU KIDS ONLINE II (2011-2014)

- Studie provedená v **25 evropských zemích**
- Cíl: zjistit, **jak se děti ve věku 9 až 16 let chovají na internetu**, jaká je jejich počítačová gramotnost, jak vnímají online rizika a jak se s nimi vypořádávají
- Výzkumu se účastnilo vždy dítě a jeden z jeho rodičů

EU KIDS – výsledky:

- České děti patří v mezinárodním porovnání k těm, které jsou nejvíce na sociálních sítích a které nejvíce hrají online hry s dalšími hráči
- 80 % českých dětí tráví na internetu minimálně jednu hodinu denně
- 72 % dětí má profil na sociálních sítích
- S vyšším věkem dětí roste využívání instant messengerů ke vzájemné komunikaci (88 % dětí ve věku 13–16 let)
- Blogy si píše 11 % dětí, ve většině případů dívek, s přibývajícím věkem se zvyšuje počet blogerů
- Jen 4 % dětí využívají internet méně často než jedenkrát týdně
- Největší vliv na bezpečné chování českých dětí má jejich věk, jejich digitální kompetence a rozsah činností, které na internetu vykonávají

Výzkumy - zdroje

- Americká knihovnická asociace ALA (sekce ACRL) - <http://www.ala.org/acrl/>
- Instituce zaměřené na vzdělávání seniorů, na další vzdělávání dospělých
 - Např. portál EPALE - <http://www.naerasmusplus.cz/cz/site-a-centralizovane-aktivity-epale/>
- BASL, Josef, Simona BOUDOVÁ a Lucie ŘEZÁČOVÁ. Národní zpráva šetření ICILS 2013: počítačová a informační gramotnost českých žáků [online]. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2014. [cit. 2016-10-24]. ISBN 978-80- 905632-6-1. Dostupné z: http://www.icils.cz/articles/files/ICILS_2013_Narodni_zprava_CZE.pdf
- COMBES, Barbara. The Net Generation: Tech-savvy or lost in virtual space? Research Library. International Association of School Librarianship. Annual Conference. 2008. 17 s. [cit. 2016-08-02] Dostupný z: <http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202008/research%20forum/combesrf.pdf>
- NÁDVORNÍK, Václav. Jak žáci a učitelé českých škol využívají Internet. Acta Informatica Pragensia. 2013. Roč. 2, č. 1. S. 70-78. Dostupné z: <https://aip.vse.cz/index.php/aip/article/view/22/19>

Výzkumy - zdroje

- STEINEROVÁ, Jela. Informačné správanie používateľov akademických a vedeckých knižnic na Slovensku. Knižnica. 2003, 4(11-12): S. 522-529. ISSN 1336-0965. Dostupné také z:
http://www.snk.sk/images/snk/casopis_kniznica/2003/november_december/522.pdf
- AGOSTO, Denise E. a Hughes-Hassell. Toward a model of the everyday life information needs of urban teenagers, part 1: Theoretical model. Journal of the American Society for Information Science [online]. 2006, 57(10), 1394-1403 [cit. 2016-07-24]. ISSN 15322882. a AGOSTO, Denise E. a Hughes-Hassell. Toward a Model of the Everyday Life Information Needs of Urban Teenagers, Part 2: Empirical Model. Journal of the American Society for Information Science [online]. 2006, 57(11), 1418-1426 [cit. 2016-07-24]. ISSN 15322882.
- EU Kids Online 2014: Findings, methods, recommendations [online]. [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <https://isedesignunit.com/EUKidsOnline/>
- KOPECKÝ, Kamil. Rizikové chování českých dětí v prostředí internetu (2014). Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. http://e-bezpeci.cz/index.php/kestazeni/doc_download/75-rizikove-chovani-eskych-a-slovenskych-dti-v-prosted-i-internetu-2015-monografie