

Čtenářská gramotnost

na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023

Tematická zpráva

2023 2024

Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023

Tematická zpráva

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Mgr. Veronika Fiedlerová

Ing. Jana Novosáková, Ph.D., MBA

Mgr. Petr Suchomel, Dr.

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Mgr. Roman Folwarczný

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2024

ISBN 978-80-88492-61-0 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-62-7 (online ; pdf)


ISBN 978-80-88492-63-4 (online ; ePub)



OBSAH

1	ÚVOD	6
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	8
3	HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	12
3.1	DOSAŽENÉ VÝSLEDKY ŽÁKŮ	13
3.1.1	DÍVKY A CHLAPCI.....	13
3.1.2	SES ŽÁKŮ A OBOR VZDĚLÁNÍ.....	14
3.1.3	SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	17
3.2	POZNATKY Z HODNOCENÍ TESTOVÝCH POLOŽEK.....	19
3.2.1	ŽÁCI 5. ROČNÍKU ZÁKLADNÍCH ŠKOL	19
3.2.2	ŽÁCI 9. ROČNÍKU ZÁKLADNÍCH ŠKOL	21
3.2.3	ŽÁCI 2. ROČNÍKU STŘEDNÍCH ŠKOL.....	23
4	PODMÍNKY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLÁCH	26
4.1	KONCEPCE A KOORDINACE ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	26
4.2	PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGŮ.....	27
4.3	ŠKOLNÍ KNIHOVNA A JEJÍ ČINNOST	28
4.4	HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ	29
4.5	ÚČAST V PROJEKTECH, SPOLUPRÁCE A DALŠÍ PODPORA ČTENÁŘSTVÍ ZE STRANY ŠKOL.....	30
4.6	ŠIRŠÍ SOUVISLOSTI	31
5	ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI A TEXTY VE VÝUCE	34
5.1	ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI ŽÁKŮ VE VÝUCE NAPŘÍČ PŘEDMĚTY	34
5.1.1	ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI VE VÝUCE PODLE PŘEDMĚTŮ A OBORU VZDĚLÁNÍ.....	37
5.1.2	ČTENÍ ŽÁKŮ VE VÝUCE PODLE VLASTNÍHO VÝBĚRU	39
5.1.3	ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ JAKO VÝUKOVÝ CÍL PŘEDMĚTU	41
5.2	TEXTY VYUŽÍVANÉ VE VÝUCE	41
6	ČTENÁŘSTVÍ – CHOVÁNÍ A POSTOJE ŽÁKŮ	48
6.1	ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY ŽÁKŮ.....	48
6.2	ČTENÁŘSKÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ – VYBRANÉ PŘÍSTUPY K UČENÍ.....	52
7	VYBRANÉ ASPEKTY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	58
7.1	DÍVKY A CHLAPCI.....	58
7.2	POSTOJE ŽÁKŮ KE ČTENÍ	59
7.3	SES ŽÁKŮ A OBOR VZDĚLÁNÍ.....	61
7.4	KONCEPČNÍ PŘÍSTUP ŠKOL K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	63
7.5	ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI A TEXTY VE VÝUCE A VÝSLEDKY ŽÁKŮ.....	65
7.6	ČTENÁŘSKÉ PŘÍSTUPY K PRÁCI S TEXTEM, PODPORA ŽÁKŮ A JEJICH VÝSLEDKY	66
8	DOPORUČENÍ	70
9	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ	72
	PŘÍLOHA ANALÝZY A PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	76



A decorative horizontal bar at the top of the page, consisting of a long grey bar on the left and a smaller grey bar on the right, with a large, outlined number '1' centered between them.

1

Úvod

1 ÚVOD

Čtenářské gramotnosti je přisuzována vysoká důležitost z hlediska dosahování úspěchů a zažívání potěšení a radosti ve vzdělávání, v osobním i pracovním životě.¹ Vyšší úroveň čtenářské gramotnosti je také spojována s lepší schopností kritického myšlení a správného rozhodování, s vyšší citlivostí k přijímanému informačnímu obsahu, s rozvojem kreativity a představitivosti či s posilováním sebedůvěry v komunikaci a sociálních vztazích.² V přeneseném významu můžeme čtenářskou gramotnost chápat jako pomyslný „klíč k poznání“. V tomto kontextu lze rozumět i důležitost čtení s porozuměním, které je utvářeno interakcí čtenáře a textu a aktivací myšlenkových procesů, které dávají smysl a význam psaným symbolům v daném kulturním a socioekonomickém prostředí.³

S ohledem na významnost tématu realizovala Česká školní inspekce ve školním roce 2022/2023 tematické šetření zaměřené na důležité aspekty čtenářské gramotnosti v základních a středních školách. Hlavním cílem šetření bylo zhodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání vztahující se ke čtenářské gramotnosti na základních a středních školách a následně formulovat navazující doporučení na úrovni školy, zřizovatele i systému. Výsledky vzdělávání byly ověřovány testovou formou na úrovni žáků 5. ročníku základních škol, 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále jen „9. ročník základních škol“) a 2. ročníku středních škol. Průřezový charakter čtenářské gramotnosti byl respektován zaměřením šetření na širší okruh vzdělávacích oblastí (dále pro zjednodušení využíván zavedený pojem „předmět“). Tabulka 1 poskytuje přehled dílčích šetření využitých v této tematické zprávě.

TABULKA 1 | Základní informace o dílčích šetřeních využitých v tematické zprávě

Dílčí šetření	Záměr dílčího šetření	Počet hodnocených odpovědí
Ověřování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (jaro 2023) a 2. ročníku středních škol (podzim 2022)	Bližší informace k realizovaným ověřováním podává úvod kapitoly 3.1.	Ověřování se účastnilo necelých 41 tis. žáků 5. ročníku základních škol, více než 21 tis. žáků 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a více než 74 tis. žáků 2. ročníku středních škol (bližší viz úvod kapitoly 3.1).
Elektronické dotazování žáků 5. ročníku základních škol a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (jaro 2023) a 2. ročníku středních škol (podzim 2022) jako doplňující šetření k ověřování úrovně jejich čtenářské gramotnosti	Dílčí šetření se především zaměřila na hodnocení socioekonomických podmínek žáků, na jejich pohled na průběh a podmínky výuky ve vztahu k čtenářským aktivitám, na jejich postoje ke čtení, využívané čtenářské strategie a realizované čtenářské aktivity.	Hodnocení je založeno na odpovědích téměř 14 tis. učitelů základních škol a více než 9 tis. učitelů středních škol.
Elektronické dotazování učitelů základních škol (jaro 2023) a učitelů středních škol (podzim 2022) jako doplňující šetření k ověřování úrovně čtenářské gramotnosti žáků	Dílčí šetření se především zaměřilo na to, jak učitelé hodnotí podmínky škol pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků (např. metodická podpora, profesní rozvoj, prostorové podmínky) a průběh výuky vztahující se k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků (např. čtenářské činnosti žáků ve výuce, texty využívané ve výuce). Dotazování byli učitelé napříč předměty.	Hodnocení je založeno na hospitacích ve více než 33 tis. hodinách výuky na základních školách a na nižším stupni víceletých gymnázií a v necelých 11 tis. hodinách výuky na středních školách. Soubor škol, v nichž probíhaly hospitace, není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.
Hospitace hodin výuky během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023	Dílčí šetření se zaměřilo na hodnocení výskytu vybraných jevů, které se vztahují k tématu čtenářské gramotnosti žáků, v hodinách výuky navštívených inspekčními týmy během pravidelné inspekční činnosti v základních a středních školách ve školních letech 2021/2022 a 2022/2023.	Hodnocení je založeno na souboru téměř 1 tis. základních škol a téměř 250 středních škol (včetně gymnázií). Soubor škol není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.
Informace o základních a středních školách zaznamenané inspekčními týmy na základě pozorování a rozhovorů s učiteli a vedením škol (školní rok 2022/2023)	Dílčí šetření poskytlo informace týkající se především koncepčního přístupu škol k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků, a to především v oblastech zpracování písemné strategie, koordinace a metodické podpory souvisejících aktivit, interakce aktérů školy, prostorových podmínek či hodnocení čtenářské gramotnosti žáků.	Hodnocení je založeno na souboru téměř 1 tis. základních škol a téměř 250 středních škol (včetně gymnázií). Soubor škol není shodný s výběrovým souborem škol, jejichž žáci se účastnili ověřování výsledků.

¹ Např. Hu, Dong a Peng (2022), Little a Hart (2016), Rastegar, Kermani a Khabir (2017), Habók a Magyar (2019), Gilakjani a Sabouri (2016).

² Např. Leppänen, Aunola a Nurmi (2005), Nation (2015), Hopper (2005), Celik (2019).

³ Např. Habók a Magyar (2019).

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '2' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Čtenářská gramotnost žáků – celkové výsledky

V realizovaném šetření bylo do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti zařazeno 24 % žáků 5. ročníku základních škol, 17 % žáků 9. ročníku základních škol a 21 % žáků 2. ročníku středních škol.⁴ Tito žáci nebyli schopni správně řešit ani nejjednodušší testové položky ověřovaných témat. Potvrzují se tak zjištění z mezinárodního šetření PIRLS realizovaného v roce 2022 (4. ročník základních škol) a PISA realizovaného v roce 2021 (žáci ve věku 15 let) o přibližně pětinovém podílu českých žáků, kteří nedosahují ani základní úrovně čtenářské gramotnosti. Vysoký podíl učitelů českého jazyka, ale i dalších předmětů přitom vnímá nízkou úroveň čtenářských dovedností svých žáků jako překážku své výuky. Zároveň je ovšem potřeba uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD. Z dlouhodobějšího hlediska pak lze pozorovat víceméně stabilní vývoj ukazatele průměrné úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků.

Čtenářské dovednosti žáků při řešení zadaných úloh a čtenářské činnosti žáků ve výuce

Větší problémy činilo žákům všech hodnocených ročníků řešení těch úloh, které vyžadovaly uplatnění vyššího počtu čtenářských dovedností a které byly uvozeny delším úvodním textem. Na větší problémy českých žáků při řešení úloh vyžadujících komplexnější čtenářské dovednosti ukazuje také mezinárodní šetření PIRLS realizované v roce 2021. Svou roli v diskusi uvedených poznatků může mít ta skutečnost, že do své výuky učitelé nejčastěji cíleně zařazují čtenářské činnosti spojené s přímou prací s textem (např. vyhledání informace v textu, shrnutí přečteného textu), méně často čtenářské činnosti, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka, nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu. Především v případě žáků 5. a 9. ročníku základních škol se při řešení úloh ukázaly být důležitými rychlost a vytrvalost při čtení textů, což se projevilo v úspěšnosti úloh umístěných na konci testů.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků je relevantní nejen pro výuku českého jazyka, ale pro výuku napříč předměty. Významná část učitelů – především matematiky a informatiky, přírodovědných, výchovných a odborných předmětů – nicméně cíleně zařazuje čtenářské činnosti do výuky jen ojediněle či vůbec ne. Učitelé, kteří neučí český jazyk, častěji cíleně zařazují čtenářské činnosti žáků do své výuky tehdy, pokud čtenářskou gramotnost vnímají také jako cíl svého předmětu. Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků napříč předměty je tak důležitý aspekt vnitřního přesvědčení učitelů o přínosech takového přístupu. K častějšímu zařazování čtenářských činností žáků do výuky dochází také u učitelů, kteří využívají přístupů, kdy žáci čtou ve výuce podle vlastního výběru. Především se jedná o čtenářské činnosti, které vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka.

Četnost cíleného zařazování nejběžnějších čtenářských činností i méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka hodnocená na úrovni školy neukazuje významný vztah k dosaženým výsledkům žáků. Toto zjištění může souviset s průřezovým charakterem šetření a schopností kontrolovat vliv souvisejících proměnných (např. význam čtení ve volném čase žáků), s dílčími aspekty vzdělávání žáků s lepšími a horšími výsledky (např. zohlednění úrovně čtenářských dovedností žáků, vyšší nároky na motivaci žáků s horšími výsledky), se specifickými potřebami a preferencemi jednotlivých žáků (neexistence „jediného nejlepšího“ přístupu ke vzdělávání všech žáků), ale také s kvalitou realizace čtenářských činností žáků. Další hodnocení vztahů čtenářských činností ve výuce a úrovně čtenářské gramotnosti žáků si bezpochyby zaslouží vysokou pozornost.

Texty využívané ve výuce

Realizované šetření ukázalo, že významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání) žáci, kteří se ve výuce častěji setkávali s autentickými texty. Přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů v jejich hodinách je různý, poměrně vysoký podíl z nich (především učitelé neučící český jazyk) však zařazuje práci s těmito texty jen ojediněle, případně ji nezařazuje vůbec. I v tomto případě jde především o učitele, kteří nepovažují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za cíl svého předmětu.

Významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání) také žáci, kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé. Žákovské hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou, je však nepříznivé. Většina žáků považuje tyto texty jen občas za zajímavé, desetina žáků 5. ročníku základních škol, více než pětina žáků 9. ročníku základních škol a necelá pětina žáků 2. ročníku středních škol pak označila výukové texty za zcela nezajímavé.

⁴ Uvedeny jsou vážené hodnoty.

V případě samotných testů považovali žáci za zajímavější ty texty, které jim byly tematicky bližší, byly psány jednodušším jazykem a správně je vyřešil vyšší podíl žáků. Zároveň žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosahovali v souvisejících testových položkách zpravidla vyšší průměrné úspěšnosti než žáci, pro které text zajímavý nebyl. I tento poznatek dokládá důležitost volby vhodného textu ve strategiích rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

Uváděné poznatky se dobře odráží také v tom, jak středoškoláci 2. ročníku maturitních oborů vzdělání vnímají seznam povinné četby k maturitě. Nejpriznivěji se žáci vyslovili vůči novější literatuře, ať již české, nebo zahraniční. Naopak nejvíce rezervovaný byl pohled žáků na nejstarší literaturu datovanou do konce 18. století, kterou nejvyšší podíl z nich čte spíše z nutnosti. Především v případě odborného studia se jako opodstatněné ukazují úvahy o příležitostech pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím odborně zaměřených textů v souladu se studovaným oborem vzdělání.

Pohlaví, SES a obor vzdělání žáků a čtenářská gramotnost

Do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti byli v realizovaném šetření častěji zařazeni chlapci než dívky, největší rozdíly jsou charakteristické pro dívky a chlapce v 9. ročníku základních škol. Rozdíly ve výsledcích jsou dány rozdílnými postoji dívek a chlapců ke čtení, kdy je dívkám více vlastní jak oblíbenost čtení, tak motivace k čtenářské aktivitě. Za pozornost stojí, že v 9. ročníku základních škol 67 % chlapců uvedlo, že čtení nemá v oblíbě, a dalších 14 % chlapců, že jim čtení moc dobře nejde.

Opakuje se poznatek o existenci významného vztahu mezi socioekonomickými podmínkami rodinného zázemí (dále jen „SES“) žáků a jimi dosahovanými výsledky ve vzdělávání. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinou žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zastoupeni v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti.

Pro porozumění mechanismům utváření vztahu mezi SES a čtenářskou gramotností je bezpochyby podnětné poznání rozdílů mezi žáky s vysokým a nízkým SES. Žáci s vysokým SES častěji využívali různorodé čtenářské postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), četli rozmanitě literární žánry, povídali si o své četbě s kamarády či rodinou, využívali rozmanitější způsoby pořizování si knih a jiných zdrojů ke čtení a projevovali příznivější postoje ke čtení (oblíba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností). Potvrzuje se tak, že žáci vysokého SES jsou vystaveni bohatšímu čtenářskému prostředí a vyšší podpoře jak ze strany rodiny, tak ze strany své sociální sítě. Zásadní rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

S ohledem na úzkou vazbu k SES jsou uvedená zjištění relevantní také pro úvahy o rozdílech daných oborem vzdělání žáků. Opakovaně jsou tak zaznamenávány lepší výsledky především žáků gymnázií a horší výsledky především žáků nematuritních oborů vzdělání. Otázka nízké čtenářské gramotnosti žáků učebních oborů na středních školách si bezpochyby zaslouží vysokou pozornost.

Postoje žáků ke čtení – oblíba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností (sebedůvěra ve čtení)

Významný pozitivní vztah existuje mezi postoji žáků 5. i 9. ročníku základních škol ke čtení a úrovni jejich čtenářské gramotnosti, a to i při zohlednění vlivu pohlaví, SES či oboru vzdělání žáků. Necelá pětina žáků, kteří se domnívají, že jim čtení moc dobře nejde, byla výrazně častěji zařazena v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti. Mezinárodní šetření PIRLS a PISA přitom ukazují na relativně nízkou sebedůvěru českých žáků v jejich čtenářské schopnosti.

Také oblíba čtení má významný pozitivní vztah k dosaženým výsledkům žáků 5. i 9. ročníku základních škol. V tomto ohledu je nepříznivé, že jen 44 % žáků 5. ročníku a 33 % žáků 9. ročníku základních škol uvedlo, že jim čtení nedělá problémy a zároveň čtou rádi. Na podprůměrnou oblíbu čtení českými žáky 4. ročníku základních škol je poukázáno také ve zjištěných mezinárodních šetření PIRLS v roce 2021.

Žáci, kterým čtení podle jejich názoru nedělá potíže a kteří mají čtení v oblíbě, se od ostatních žáků odlišují častějším využíváním různorodých čtenářských postupů (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), častějším čtením rozmanitých literárních žánrů, povídáním si o své četbě s kamarády či rodinou a realizací vlastní čtenářské/pisatelské tvorby. Rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

Čtenářské chování žáků

Byl zaznamenán významný pozitivní vztah mezi dosaženými výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti a uplatňováním čtenářských přístupů založených na uvědomění si souvislostí a utváření paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy a schémata), nejsilněji v případě žáků 2. ročníku středních škol. Čtenářské postupy, které žáci uplatňují, jsou přitom velmi rozmanité. Poměrně běžné jsou spíše tradiční postupy (např. opakování, optické

strukturování a zjednodušování textu), častý je také postup učení se celého textu či částí textu z paměti. Naopak méně často žáci využívají právě čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata), nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. Zde zjevně existují příležitosti v posilování kompetencí žáků k učení.

Významně lepší výsledek byl dále zaznamenán v případě těch žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, kteří se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě (např. beletrie, poezie). V případě četnosti čtení v online prostředí byl takový vztah buď slabší, či nevýznamný. Nejčastější formou čtenářských aktivit žáků nicméně je právě čtení a komunikace v online prostředí – čtení příspěvků na sociálních sítích a chat či aktivita v online diskusích. Naopak knihy čtou či poslouchají žáci výrazně méně často, téměř 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol pak podle svého vyjádření knihy nečte či neposlouchá vůbec či téměř vůbec.

Významně lepších výsledků dosáhli také žáci 5. a 9. ročníku základních škol, kteří si o tom, co přečetli, povídají se svým kamarádem/spolužákem či s někým z rodiny. V tomto ohledu téměř 60 % žáků 5. ročníku základních škol uvedlo, že si o tom, co přečetli, povídá s někým z rodiny, a 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky. Téměř čtvrtina žáků si pak o tom, co přečetli, nepovídá s nikým. V případě 9. ročníku základních škol zůstává zachován podíl žáků, kteří si o tom, co přečetli, povídají s kamarády/spolužáky (45 % žáků). Klesá naopak podíl žáků uvádějících někoho z rodiny (39 % žáků) a výrazně se zvyšuje podíl žáků, kteří si o své četbě nepovídají s nikým (42 % žáků).

Koncepční přístup škol ke čtenářské gramotnosti

Přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků považuje většina učitelů základních i středních škol za koncepční, rozhodný souhlas s takovým tvrzením ovšem vyjádřilo jen cca 30 % učitelů bez ohledu na druh a typ školy i vyučovaný předmět. Tato skutečnost se projevuje v četnosti využívání dílčích opatření, která s koncepčním přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků úzce souvisí. Písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti má zpracovávána čtvrtina hodnocených základních škol a necelá třetina škol středních. Koordinátor (školní metodik) rozvoje čtenářské gramotnosti působí na 72 % základních škol a 60 % škol středních, značné rezervy však existují v realizaci spolupráce učitelů a koordinátora (školního metodika). Takovou spolupráci uvedlo jen 27 % učitelů 1. stupně základních škol, 25 % učitelů 2. stupně základních škol a 18 % učitelů středních škol. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků je vyhodnocována v případě 80 % základních a 70 % středních škol, systematicky tak ale činí jen 23 % základních a 9 % středních škol. Jen omezeně jsou využívány existující hodnotící rámce čtenářské gramotnosti (např. Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, Čtenářské kontinuum). Byl zaznamenán pozitivní vztah naplňování charakteristik koncepčního přístupu v případě škol, které byly zapojeny do programu či projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

Školy, které (bez ohledu na jejich typ a druh) kladou vysoký důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, jsou charakteristické vyšší bohatostí realizovaných školních čtenářských aktivit a především rozvinutější spoluprací a vzájemnou podporou aktérů školy a častějším prováděním (systematického) hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Žáci 5. a 9. ročníku základních škol, v nichž je kladen vyšší důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti, dosáhli v testech významně lepších výsledků. Tento vztah byl slabší v 9. ročníku základních škol, na středních školách pak nevýznamný. Ve vyšších ročnících hrají zřejmě důležitější roli další faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost žáků.

V případě většiny středních škol (55 %) je sledován přístup, kdy se v oblasti čtenářské gramotnosti vzdělávají pouze učitelé českého jazyka, nikoliv učitelé dalších předmětů. O něco lepší situace byla zaznamenána v případě základních škol, kdy se v 58 % škol zapojují do vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků také učitelé dalších předmětů. Příležitosti ke zlepšení tak lze zaznamenat i na základních školách. Za nepříznivou je nutné vnímat situaci necelé desetiny základních a středních škol, v nichž není vzdělávání učitelů v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků věnována pozornost vůbec.



3

Hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti

3 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Dosažená čtenářská gramotnost žáků byla testovou formou ověřována na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Testy, které byly žákům zadány prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET, byly vytvořeny ve dvou verzích a zaměřovaly se na různé čtenářské dovednosti žáků, mimo jiné:

- vyhledání informace uvedené přímo v textu;
- odvození informace z textu;
- dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka;
- rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text;
- rozhodnutí o důvěryhodnosti textu;
- identifikaci záměru či autora textu;
- stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu.

Vedle základní verze se jednalo o přizpůsobené verze testů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“), které obsahovaly nižší počet testových položek. Tabulka 2 poskytuje základní informace o jednotlivých testech.⁵

TABULKA 2 | Základní informace o testech čtenářské gramotnosti

Ročník	Typ testu	Počet testových položek	Počet žáků	Počet zapojených škol
5. ročník základních škol	Základní verze	70	35 525	2 146
	Přizpůsobená verze	52	5 437	
9. ročník základních škol	Základní verze	79	19 439	637
	Přizpůsobená verze	64	2 346	
2. ročník středních škol	Základní verze	45	69 890	1 093
	Přizpůsobená verze	33	4 164	

Úroveň čtenářské gramotnosti žáků byla hodnocena s využitím čtyř kategorií, kdy žáci byli do příslušné kategorie úrovně čtenářské gramotnosti zařazeni na základě svých odpovědí na testové položky, zohledněny byly také vlastnosti samotných testových položek (obtížnost, schopnost diferenciací žáků).⁶ Do první kategorie – nejvyšší úroveň – jsou zařazeni žáci s nejlepšími výsledky, tj. žáci, kteří jsou schopni řešit i nejkomplicovanější testové položky. Druhá kategorie – vyšší úroveň – zahrnuje žáky, kteří dosáhli dobrých výsledků, čímž prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, a to včetně schopnosti řešit náročnější úlohy. Žáci spadající do třetí kategorie – minimální úroveň – prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima. Konečně žáci čtvrté kategorie – nedostačující úroveň – neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky.

Vedle hodnocení založeného na čtyřech kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti byl využit také další výsledkový ukazatel – počet správně vyřešených testových položek, tj. dosažené skóre žáků v testu čtenářské gramotnosti. Skóre základní a přizpůsobené verze testů byly pro tento účel převedeny na stejnou škálu.⁷ Při vyhodnocení dosažených výsledků žáků byl dále uplatněn přístup, kdy byly jednotlivým odpovědím žáků přiřazeny váhy zohledňující odlišnosti populace a výběrového souboru žáků vzhledem k proměnným organizovanosti škol (5. ročník základních škol), oboru vzdělání žáků (9. ročník základních škol a 2. ročník středních škol) a umístění škol v kraji (všechny testované ročníky žáků).

⁵ Při interpretaci výsledků je potřeba zohlednit omezení spojená s hodnocením úrovně čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím testu. Test přirozeně hodnotí jen určitý obsahový segment čtenářské gramotnosti, svou roli hrají také další obtížné kontrolovatelné situační faktory. Přesto šetření bezesporu poskytuje cenné informační vstupy k úrovni čtenářské gramotnosti žáků hodnocených ročníků, a to především v konfrontaci s dalšími zjištěními této i jiných analýz.

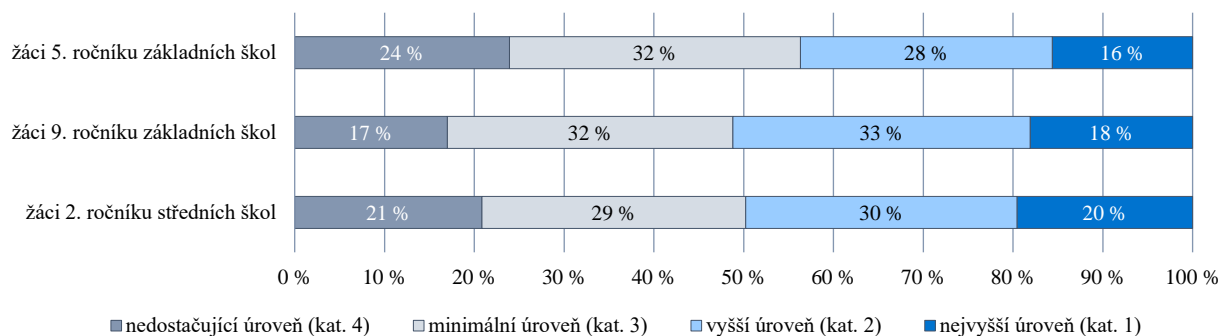
⁶ Pro zařazení žáků do kategorií úrovně čtenářské gramotnosti byla využita metodika podle Dvořák (2012), která je jejím autorem dále rozvíjena pro potřeby testování České školní inspekce.

⁷ Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvicími položkami společnými pro oba testy a využití balíček *equate* (Albano, 2016).

3.1 Dosažené výsledky žáků

Základní vyhodnocení řešených testů ukazuje na významný podíl žáků všech tří ročníků, kteří byli zařazeni do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti (graf 1), tj. nebyli schopni správně řešit ani nejjednodušší testové položky ověřovaných témat. Za pozornost zde stojí téměř čtvrtinový podíl takto kategorizovaných žáků 5. ročníku základních škol.

GRAF 1 | Podíl žáků v kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



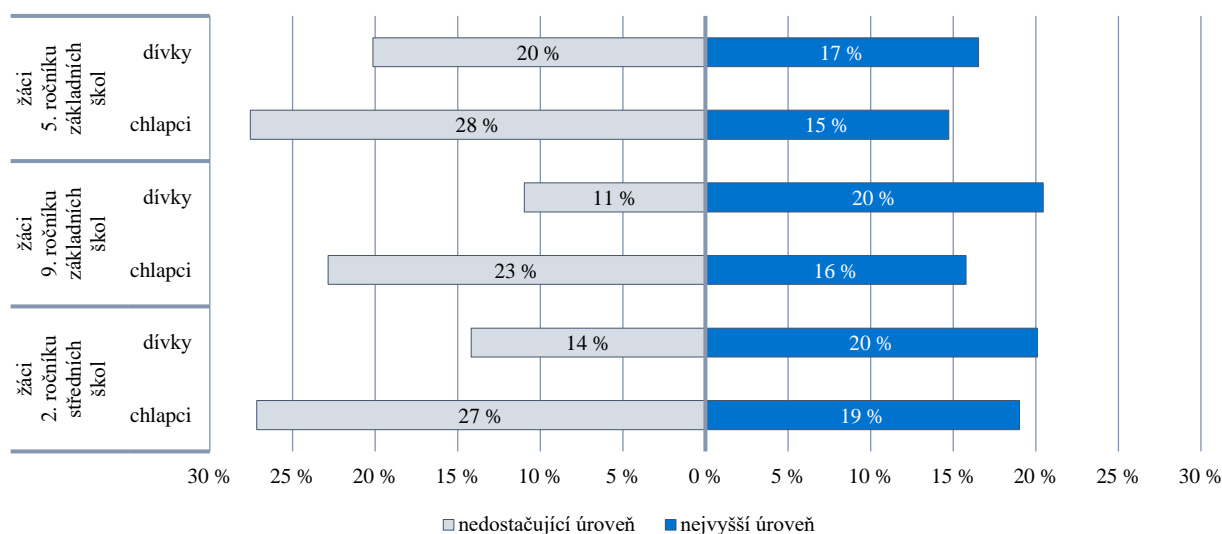
Uvedená zjištění lze bezpochyby – s ohledem na důležitost čtenářské gramotnosti pro studijní i pracovní úspěch v současném světě – považovat za nepříznivá. Objevují se navíc opakovaně také v dalších šetřeních českých žáků. V mezinárodním šetření PISA je již dlouhodoběji výsledek přibližně pětinového podílu patnáctiletých žáků kategorizován pod základní úroveň čtenářské gramotnosti, v mezinárodním šetření PIRLS v roce 2021 pak byl téměř pětinnový podíl žáků 4. ročníku základních škol zařazen do kategorie nízké či ještě horší úrovně čtenářské gramotnosti.⁸ Je však nutné uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD a že z dlouhodobějšího hlediska lze pozorovat víceméně stabilní vývoj.⁹

3.1.1 Dívky a chlapci

Poznatkem, který je společný pro výsledky žáků všech tří testovaných ročníků, je vyšší zastoupení chlapců v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti (graf 2). Výrazně menší rozdíly lze pozorovat v podílech dívek a chlapců, kteří byli zařazeni do nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti (graf 2). Vyšší odlišnosti přitom jsou charakteristické pro 9. ročník základních škol a 2. ročník středních škol než pro 5. ročník základních škol. Rozšiřující poznatky jsou uvedeny v kapitole 7.

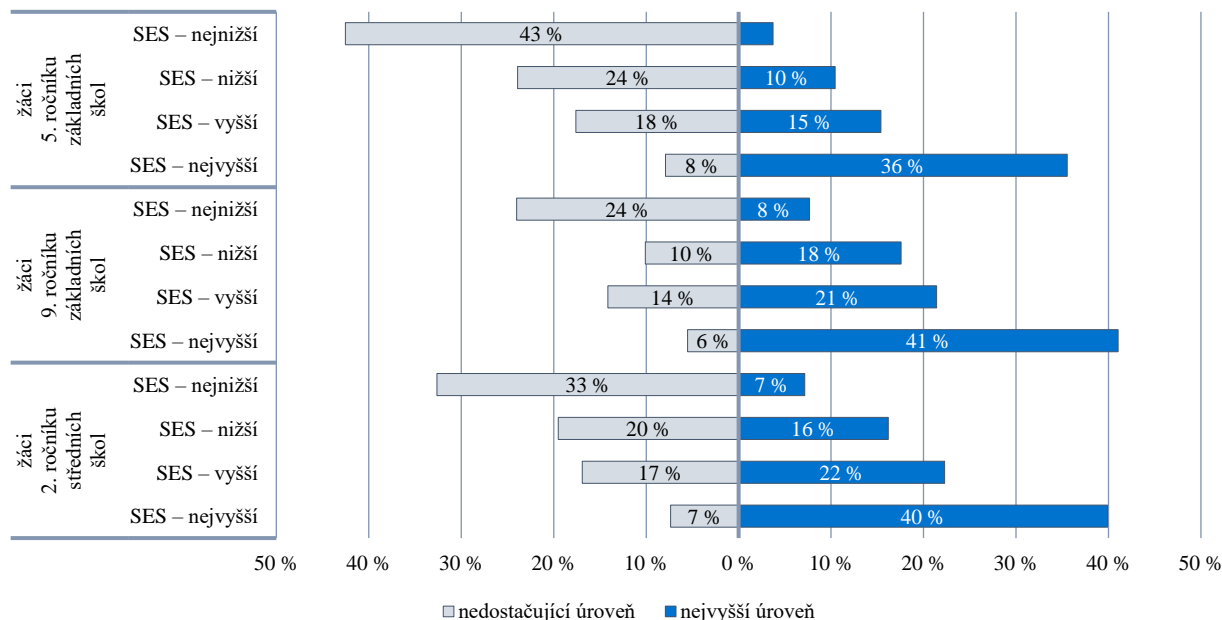
⁸ ČŠI (2023a), ČŠI (2023b).

⁹ ČŠI (2023a), ČŠI (2023b).

GRAF 2 | Podíl dívek a chlapců ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)

3.1.2 SES žáků a obor vzdělání

Dosahované výsledky českých žáků opakovaně ukazují silný vztah k jejich SES.¹⁰ Tento vztah byl opětovně zaznamenán také v realizovaném šetření žáků 5. a 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinu žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zařazeni v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti. Naopak žáci s nejvyšší úrovní SES byli výrazně častěji zařazeni v kategorii nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti (graf 3).

GRAF 3 | Podíl žáků dané skupiny SES ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)

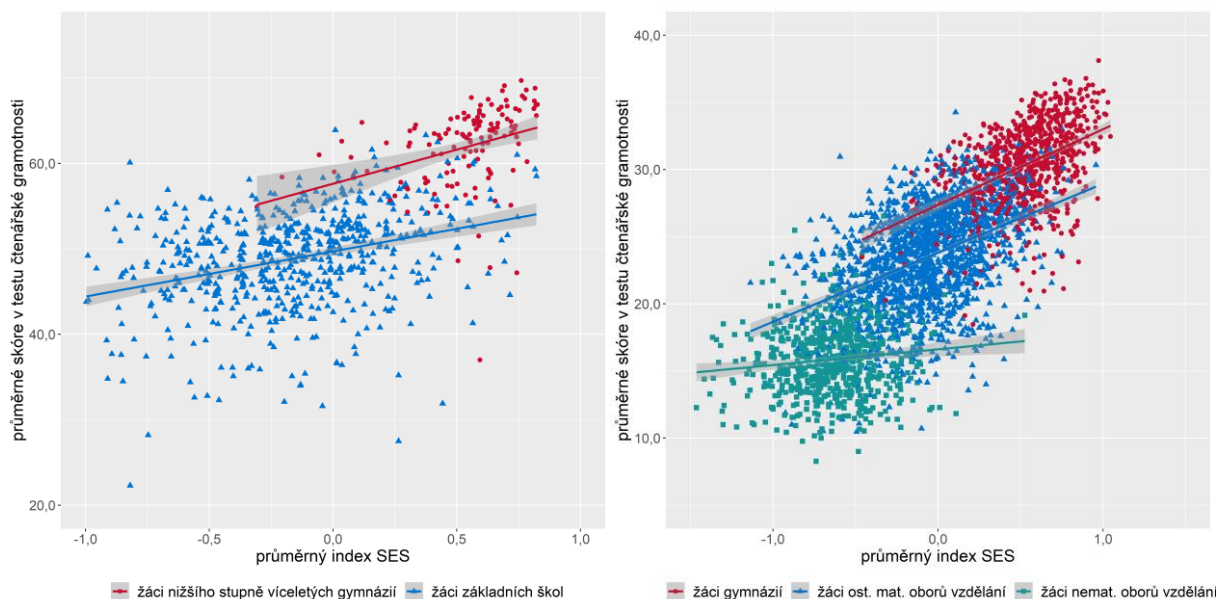
Pozn.: Žáci byli rozděleni do čtyř stejně početných skupin podle hodnoty SES.

V případě žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol má SES žáků úzký vztah k oborové diferenciaci českého vzdělávacího systému. Vyšší SES je charakteristický především pro žáky gymnázií, nižší SES pro žáky

¹⁰ Pro výpočet SES byl využit upravený postup představený v ČŠI (2022) spojený s přidáním proměnné počtu rodičů. V případě žáků základních škol byla dále uplatněna úprava metodiky spojená se zúžením počtu otázek týkajících se zaměstnání rodičů, respektive materiální vybavenosti domácností žáků.

nematuritních oborů vzdělání. Graf 4 jasně dokládá existenci takových vztahů také na úrovni třídy. Třídy stejného oboru vzdělání (stejně barvy) utváří více méně samostatné oblasti grafu s blízkými hodnotami průměrného SES.

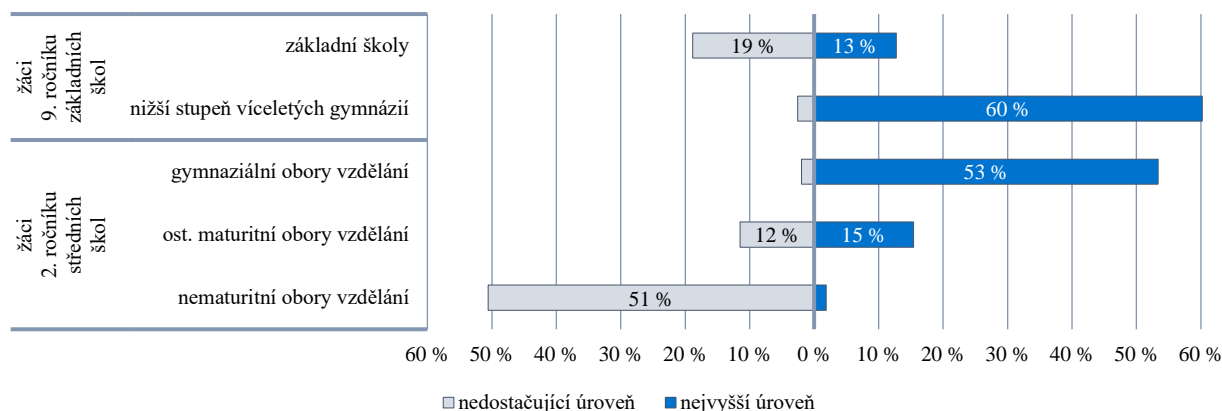
GRAF 4 | Vztah mezi oborem vzdělání žáků třídy, průměrným SES žáků třídy a průměrným skóre žáků třídy v testu čtenářské gramotnosti – žáci 9. ročníku základních škol (vlevo) a 2. ročníku středních škol (vpravo)



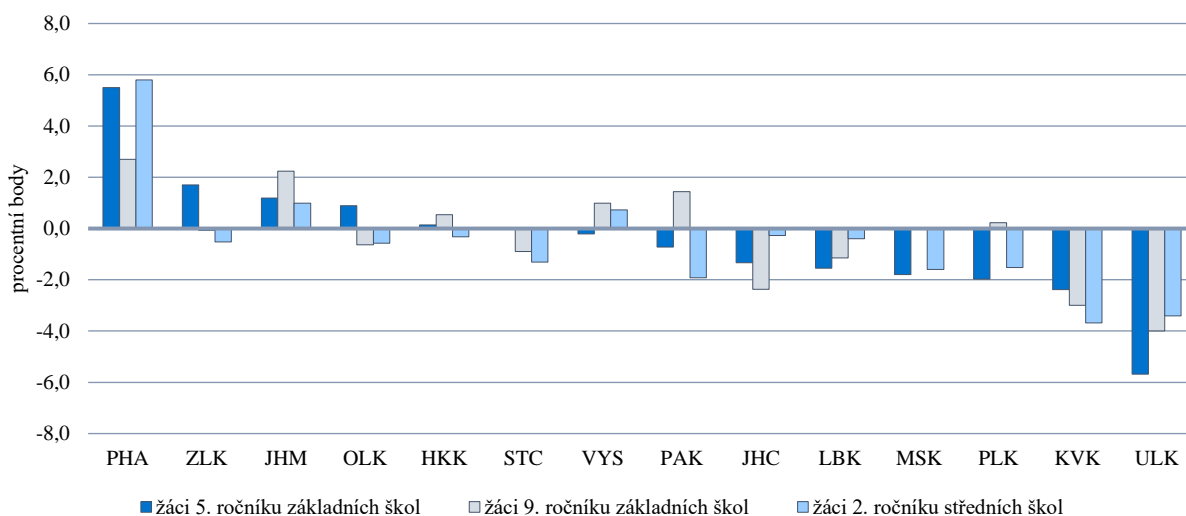
Pozn.: Do hodnocení byly zahrnuty pouze třídy, u nichž jsou k dispozici data o jejich SES a výsledcích v testu nejméně pro 10 žáků.

Pozorovaný vztah mezi SES a oborem vzdělání žáků či třídy se zřetelně promítá v zastoupení různých skupin žáků v kategoriích nedostačující a nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Žáci gymnázií jsou výrazně častěji zastoupeni v kategorii nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti, žáci nematuritních oborů vzdělání v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti (graf 5). Z grafu 4 je dále dobře zřetelná ta skutečnost, že SES třídy si zachovává svůj význam také tehdy, pokud je hodnocení omezeno na třídy žáků stejného typu oborů vzdělání. I v takovém případě je pozorován různě silný vztah, kdy třídy žáků v průměru s nižším SES mají tendenci dosahovat v průměru nižší úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti. Doplnit lze ještě jedno zjištění. Rozdíly v tom, jakých výsledků dosáhli žáci různého oborového zaměření maturitních, respektive nematuritních oborů vzdělání, jsou poměrně malé. O něco lepší výsledky lze pozorovat jen u středoškoláků umělecky a kulturně zaměřených oborů vzdělání.

GRAF 5 | Podíl žáků daného oboru vzdělání ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)

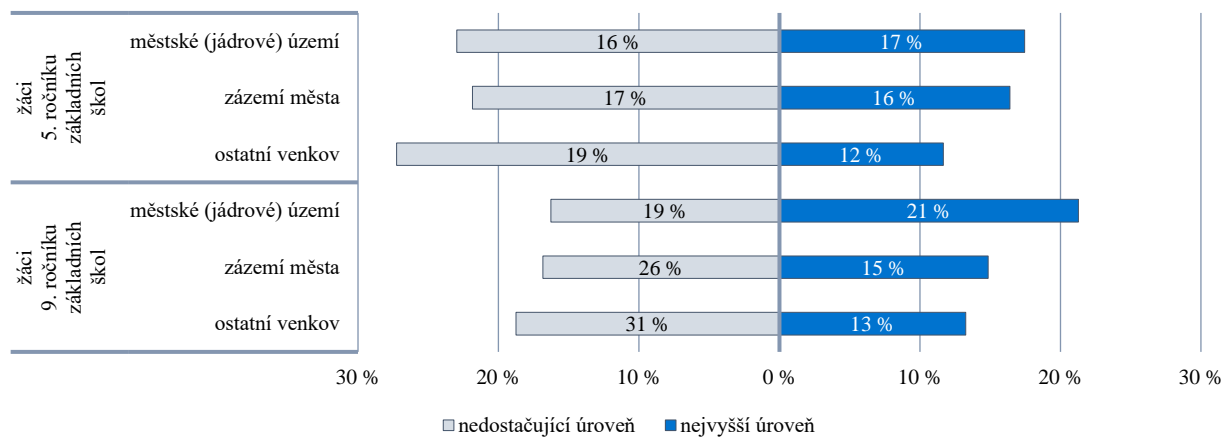


SES žáků se ve zjištěních nejen České školní inspekce promítá také v územní rovině. V případě českých základních i středních škol se opakovaně objevují v průměru lepší výsledky žáků škol umístěných v krajích hlavních sídelních aglomerací a naopak v průměru horší výsledky žáků škol umístěných v krajích s vyššími socioekonomickými problémy. Graf 6 dokládá relevanci této úvahy také pro hodnocené šetření čtenářské gramotnosti.

GRAF 6 | Skóre žáků v testu čtenářské gramotnosti podle kraje umístění školy – rozdíl průměrné hodnoty žáků škol daného kraje od průměrné hodnoty všech žáků (v p. b.; vážená hodnota)

Pozn.: JHC – Jihočeský kraj; JHM – Jihomoravský kraj; HKK – Královéhradecký kraj; KVK – Karlovarský kraj; LBK – Liberecký kraj; MSK – Moravskoslezský kraj; OLK – Olomoucký kraj; PAK – Pardubický kraj; PHA – hlavní město Praha; PLK – Plzeňský kraj; STC – Středočeský kraj; ULK – Ústecký kraj; VYS – Kraj Vysočina; ZLK – Zlínský kraj.

SES žáků se územně projevuje také v souvislosti se stěhováním zpravidla lépe situovaných rodin do menších obcí v zázemí největších měst. Tento mechanismus se více dotýká 1. stupně základních škol, na 2. stupni základních škol a na středních školách se zvyšuje význam školní dojížděky (např. dojížděka do městských gymnázií) a v případě středních škol také oborové struktury vzdělávání v území. I v tomto kontextu lze vnímat o něco lepší výsledky žáků 5. ročníku základních škol umístěných v zázemí měst ve srovnání s žáky 5. ročníku typicky venkovských škol. V případě žáků 9. ročníku základních škol se tyto rozdíly ztrácejí (graf 7).

GRAF 7 | Podíl žáků škol umístěných v daném typu osídlení ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)

Pozn.: Vymezení a zařazení obcí do typů osídlení vychází z *Ouředníček, Špačková a Klsák (2018)*.

Celkově utvářený regionální vzor rozložení průměrné úspěšnosti žáků tří hodnocených ročníků v testech čtenářské gramotnosti je nutné chápat jako prostorový průmět působení různorodých územně podmíněných mechanismů. Některé rozšiřující poznatky jsou uvedeny v kapitole 7.

3.1.3 Subjektivní vnímání úrovně čtenářské gramotnosti

V realizovaném šetření bylo hodnoceno také subjektivní vnímání úrovně čtenářské gramotnosti žáků, a to jak jimi samotnými, tak jejich učiteli. V případě žáků se hodnocení zaměřilo na otázky, zda jim čtení dělá potíže a zda čtou rádi, přičemž dotazováni byli žáci 5. a 9. ročníku základních škol. Hodnocení odpovědí těchto žáků ukazuje následující zjištění:

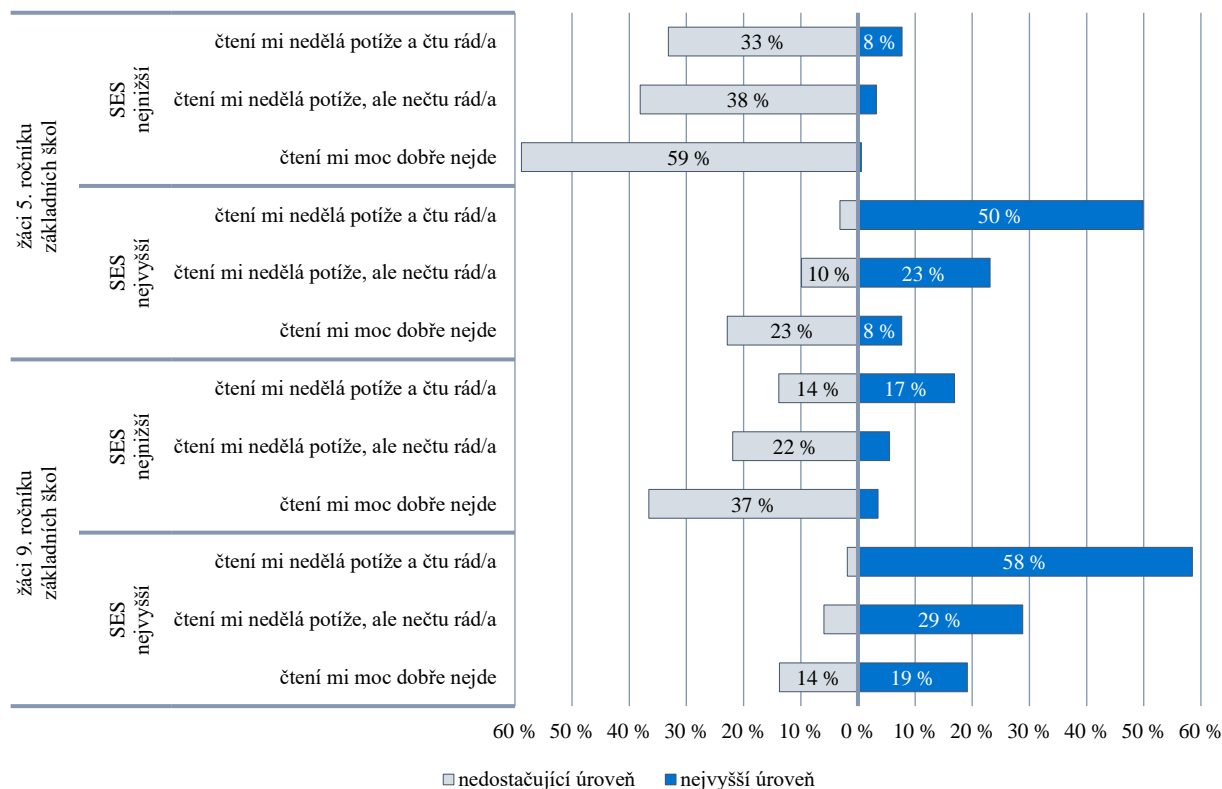
- To, že jim čtení moc dobře nejde, si myslí jen necelá pětina žáků 5. i 9. ročníku základních škol (tabulka 3). Tito žáci jsou přitom častěji zařazeni do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti, a to pro různé úrovně SES (graf 8).
- Výrazně vyšší podíl žáků uvedl, že ačkoli jim čtení nedělá potíže, nemají je v oblibě. Vyšší je tento podíl v případě žáků 9. ročníku základních škol mimo gymnázia (tabulka 3). Dále se ukazuje, že žáci, kterým čtení nedělá potíže a kteří čtou rádi, jsou častěji zařazeni do kategorie nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti (graf 8).

Z uvedených zjištění se potvrzuje provázanost sebedůvěry a obliby čtení a úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti. Na nízkou sebedůvěru žáků je ovšem žádoucí nezapomínat ani v případě žáků s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti, neboť i u nich může být nízké sebevědomí překážkou lepšího využití znalostí a dovedností. Některé rozšiřující poznatky jsou uvedeny v kapitole 7.

TABULKA 3 | Postoje žáků k vlastnímu čtení – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

Žáci – ročník a studovaný obor	Čtení mi nedělá potíže a čtu rád/a 😊	Čtení mi nedělá potíže, ale nečtu rád/a 😐	Čtení mi moc dobře nejde 😞
5. ročník – základní školy	44 %	41 %	15 %
9. ročník – základní školy	29 %	58 %	13 %
9. ročník – víceletá gymnázia	48 %	44 %	8 %

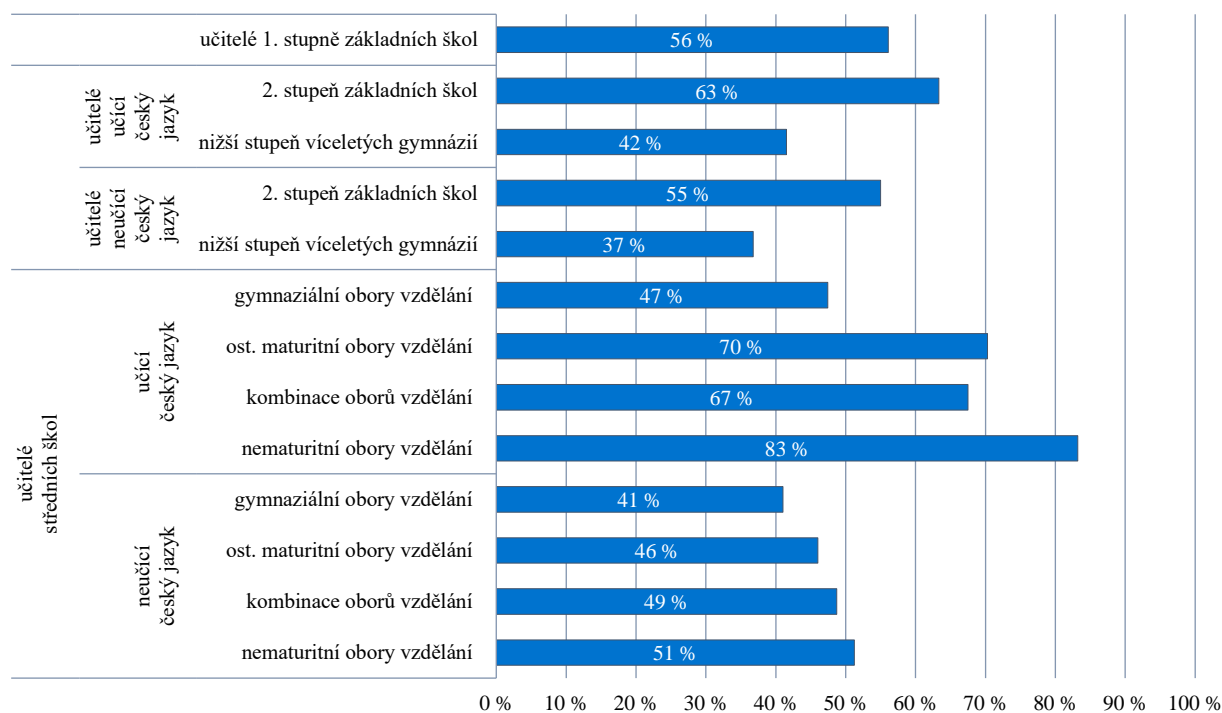
GRAF 8 | Podíl žáků dané skupiny SES a postoje k vlastnímu čtení ve vybraných kategoriích úrovně čtenářské gramotnosti (v %; vážená hodnota)



Pozn.: Skupiny zahrnují čtvrtinu žáků s nejvyšším SES, respektive čtvrtinu žáků s nejnižším SES.

Pro posouzení úrovně čtenářské gramotnosti žáků je bezpochyby zajímavý také (subjektivní) pohled učitelů na to, zda je nízká úroveň čtenářské gramotnosti žáků překážkou ve výuce jejich předmětů. Graf 9 jasně dokládá, že vysoký podíl učitelů – bez ohledu na vyučovaný předmět – vnímá rezervy v úrovni čtenářské gramotnosti svých žáků. Nejvíce kritičtí jsou v tomto ohledu učitelé českého jazyka na středních školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání, nedostatek – vzhledem ke svým očekáváním – však vnímají také učitelé na gymnáziích.

GRAF 9 | Podíl učitelů vnímajících nízkou úroveň čtenářských dovedností žáků jako překážku v jejich výuce (v %)

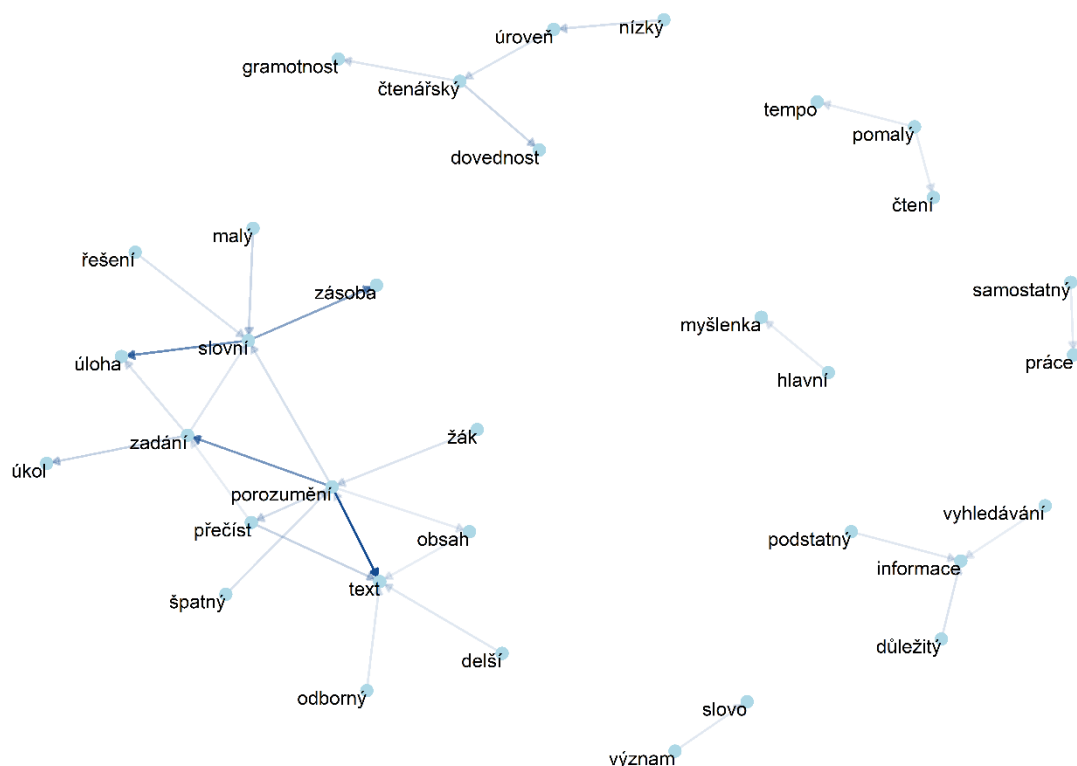


Součástí otázky položené učitelům byla také konkretizace toho, v čem podle nich překážka výuky daná nízkou úrovní čtenářské gramotnosti žáků spočívá. Nejčastěji učitelé základních a středních škol uváděli problémy žáků jednak s porozuměním textu či zadání úlohy (specificky delší či odborný text), jednak s řešením slovních úloh, dále pak jejich malou či nedostatečnou slovní zásobu (graf 10). Mezi další překážky, které byly učiteli častěji zmiňovány, patří (graf 10):

- pomalé tempo čtení;
- neznalost významu slov, s čímž souvisí také úroveň všeobecného přehledu žáků;
- problémy se samostatnou prací žáků;
- problémy žáků s nalezením hlavní myšlenky textu a s vyhledáním podstatné či důležité informace v textu.

Je nutné předpokládat rozdíly v obsahovém vnímání uvedených překážek mezi učiteli různých druhů a typů škol a v návaznosti na věk a úroveň čtenářské gramotnosti žáků.

GRAF 10 | Překážky výuky dané nízkou úrovní čtenářské gramotnosti žáků – pohled učitelů základních a středních škol



Pozn.: Vytvoření grafu je založeno na dvojicích slov, která se vyskytují vedle sebe a uvedl je nejvyšší počet učitelů. Odstraněna byla bezvýznamná slova (např. spojky, předložky) a skloňování bylo převedeno na jednotný tvar (např. infinitiv sloves, mužský rod přídavných jmen). Dvojice slov, která uvedl vyšší počet učitelů, je propojena šipkou s vyšší intenzitou barvy.

3.2 Poznatky z hodnocení testových položek

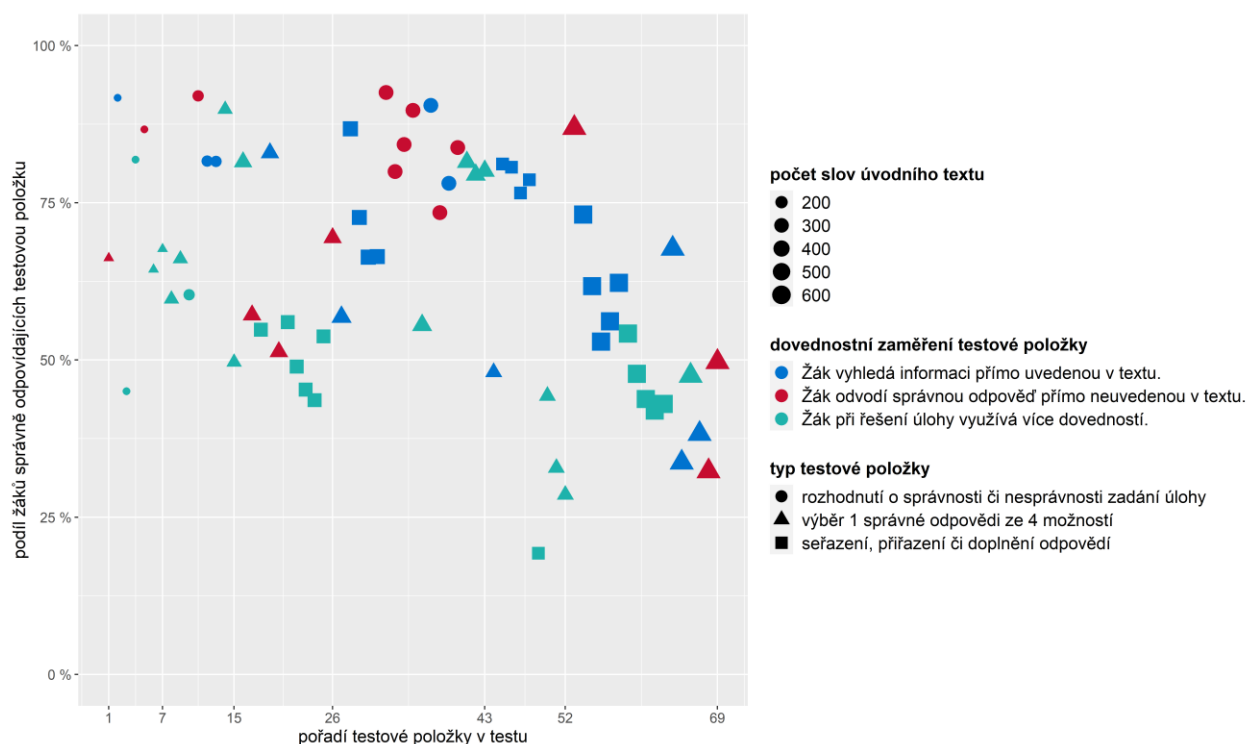
Testové položky zadaných testů čtenářské gramotnosti byly vytvořeny v jednotné podobě. Na začátku si žáci přečetli úvodní text (6 textů pro žáky 5. ročníku základních škol, 11 textů pro žáky 9. ročníku základních škol a 6 textů pro žáky 2. ročníku středních škol), na který navazovalo vlastní zadání testové položky. Využity byly tři základní typy testových položek v podobě: (a) rozhodnutí o platnosti či neplatnosti tvrzení vztaženého k textu (odpověď ano/ne); (b) výběru správné odpovědi z konečné nabídky; (c) seřazení, přiřazení či doplnění správné odpovědi. Vedle toho se testové položky zaměřovaly na různé čtenářské dovednosti žáků.

3.2.1 Žáci 5. ročníku základních škol

Žáci 5. ročníku základních škol řešili s podobnou, relativně vysokou průměrnou úspěšností testové položky, které byly primárně zaměřeny jen na jednu dovednost – buď vyhledat informaci přímo uvedenou v textu, nebo z textu odvodit správnou odpověď, která v něm není přímo uvedena (graf 11). Větší problémy však měli žáci s testovými položkami, které navíc vyžadovaly také některou z dalších čtenářských dovedností (graf 11) – dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka, rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text, stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu či rozhodnutí o důvěryhodnosti textu. Na větší problémy žáků 1. stupně základních škol s řešením úloh vyžadujících komplexnější čtenářské dovednosti ukazují také zjištění z mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021.¹¹

Příkladem testové položky s nižší úspěšností je úloha, ve které žáci měli podle zadání v textu vyhledat informace o letopočtech, ve kterých se uskutečnily dvě události, a z těchto informací dovodit, za jak dlouho nastala druhá událost od události první. Z nesprávných odpovědí žáků jsou patrné dva druhy chyb. První druh chyb je spojený s vyhledáním příslušného roku, který se vztahuje k dané události, neboť v textu jsou uvedeny celkem čtyři letopočty. Druhý druh chyb je pak spojený s neuvědoměním si potřeby odečtení doby mezi oběma zjištěnými roky. Testová položka tak dobře ilustruje problémy žáků s nalezením správné odpovědi v úlohách, které vyžadují uplatnění vyššího počtu čtenářských dovedností.

¹¹ ČŠI (2023b).

GRAF 11 | Zvládnutí testových položek testu čtenářské gramotnosti žáky 5. ročníku základních škol, charakteristiky testových položek

Pozn.: Hodnoty v pořadí testových položek v testu vyjadřují rozhraní mezi testovými položkami s odlišnými úvodními texty. Jedna testová položka nebyla do grafu zařazena vzhledem k testování specifické čtenářské dovednosti.

Z grafu 11 je dále patrné, že pro žáky 5. ročníku základních škol bylo podle očekávání snazší řešit testové položky, v nichž měli jen rozhodnout o pravdivosti tvrzení (ano – ne). Významnou roli zde hraje vysoká pravděpodobnost výběru správné odpovědi prostým uhodnutím. Úspěšnost žáků v řešení dalších dvou typů otázek – výběr jedné správné odpovědi ze čtyř možností a seřazení, přiřazení či doplnění odpovědi – byla nižší. Zaznamenat lze také určitou tendenci nižší úspěšnosti žáků při řešení testových položek s delším úvodním textem a umístěných spíše ke konci testu (graf 11). Právě na konci testu se zřetelně zvyšuje podíl žáků, kteří k testovým položkám neuvedli žádnou odpověď, což může souviset s jejich nedostatečnou rychlostí a vytrvalostí čtení textů při řešení poměrně dlouhého testu.

Vyšší náročnost testových položek, která souvisí s jejich delším úvodním textem a umístěním na konci testu, se projevuje také ve větších problémech žáků při řešení úloh vyžadujících pouze dovednost vyhledat konkrétní informaci přímo v textu. Problémy žáků s řešením těchto úloh byly zesíleny, pokud byly související části textu umístěny spíše ke konci celého textu či na dvou různých místech.

Uvedené skutečnosti je vždy potřeba vnímat ve vzájemných souvislostech. Takto například žákům dělala problémy testová položka, která sice byla umístěna na začátku testu, vycházela z krátkého úvodního textu a vyžadovala rozhodnutí o platnosti tvrzení, zároveň však pro správné zodpovězení vyžadovala nejen čtenářskou dovednost poměrně jednoduchého odvození informace nepřímo uvedené v textu, ale také posouzení důvěryhodnosti informací ve vazbě na rozdílnost významu slov/úslolí „být si jistý“ a „údatně“.

Po dokončení testu byli žáci vyzváni k označení těch úvodních textů, které jim přišly zajímavé. V tomto ohledu lze rozlišit dvě skupiny textů. Zatímco první skupinu textů označila za zajímavou přibližně polovina žáků, druhou skupinu textů jen pětina žáků (tabulka 4). Možné odlišnosti obou skupin textů lze vnímat především ve dvou rovinách:

- První rovina je spojena se zaměřením úvodních textů. Texty, které považuje za zajímavé více žáků, se týkají témat, která jim jsou obsahově bližší (např. psí soutěže), a jsou psány jednodušším způsobem, než je tomu v případě druhé skupiny textů.
- Druhá rovina je spojena s úspěšností žáků v řešení částí testů uvozených daným úvodním textem. Text, který označil za zajímavý vyšší podíl žáků, je charakteristický vyšší průměrnou úspěšností žáků v řešení souvisejících testových položek. Zároveň se ukazuje, že se spíše jedná o kratší texty umístěné na začátku testu (tabulka 4).

Ukazuje se také, že žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosáhli ve všech případech v souvisejících testových položkách vyšší průměrné úspěšnosti než žáci, kteří stejný úvodní text považovali za nezajímavý. Rozdíl v průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se nicméně pohybuje od 1 p. b. do 14 p. b., a proto se závěry pro jednotlivé uvozuující

texty mohou odlišovat. Nejvíce zřetelný rozdíl byl zaznamenán v případě nejdelšího úvodního textu umístěného na konci testu. V průměru vyšší počet úvodních textů označili za zajímavé žáci patřící mezi čtvrtinu žáků s nejvyšším SES a žáci zařazení do nejvyšší kategorie úrovně čtenářské gramotnosti. Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců jsou poměrně malé, o něco vyšší hodnota byla zaznamenána v případě chlapců.

TABULKA 4 | Zajímavost úvodních textů testu čtenářské gramotnosti ve vazbě na další charakteristiky těchto testů – postoj žáků 5. ročníku základních škol

Umístění textu v testu	Žáky vnímaná zajímavost textu (podíl žáků)	Délka textu	Průměrná úspěšnost části testu uvozené textem – rozdíl od průměrné úspěšnosti celého testu
1	45 %	139 slov	+ 8 p. b.
2	44 %	195 slov	+ 9 p. b.
3	22 %	296 slov	- 4 p. b.
4	53 %	366 slov	+ 15 p. b.
5	17 %	240 slov	- 8 p. b.
6	26 %	606 slov	- 13 p. b.

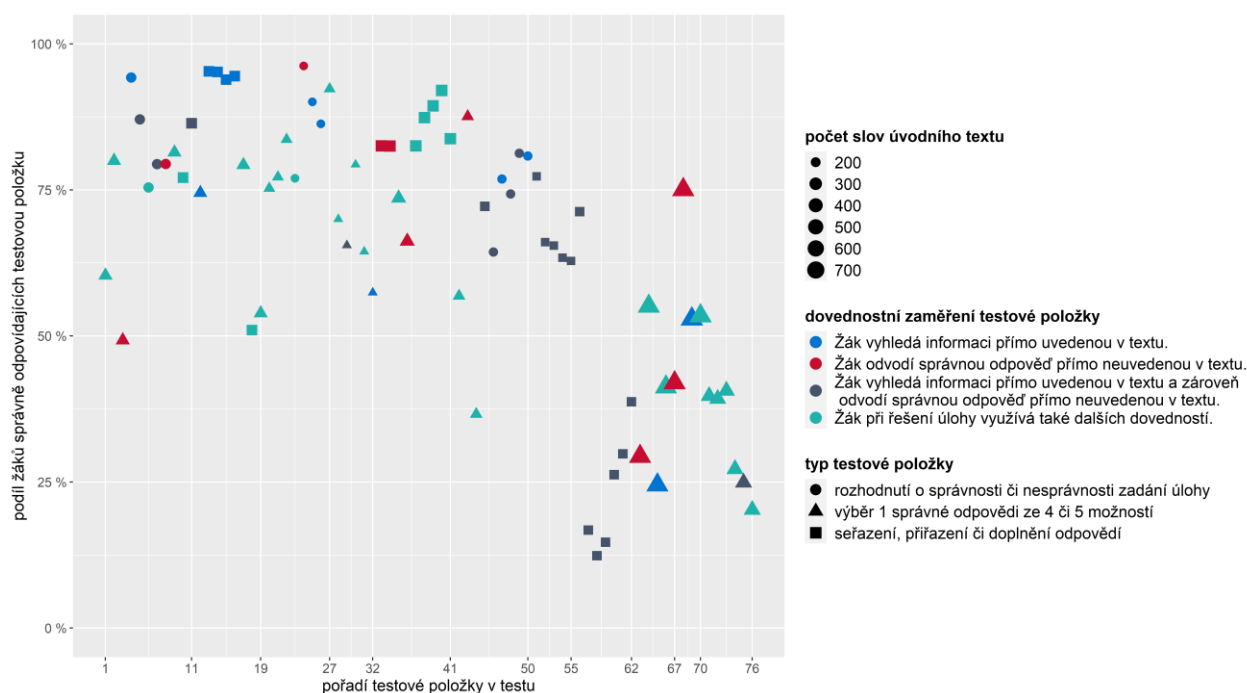
Pozn.: Do hodnocení nejsou zahrnuti žáci řešící přizpůsobenou verzi testu.

3.2.2 Žáci 9. ročníku základních škol

Pro žáky 9. ročníku základních škol bylo – podobně jako pro žáky 5. ročníku základních škol – v průměru jednodušší řešit testové položky, v nichž byla potřeba vyhledat informaci přímo uvedenou v textu či z textu odvodit správnou odpověď, která v něm není přímo uvedena (graf 12). Větší problémy měli žáci s řešením testových položek, které navíc vyžadovaly některou z dalších čtenářských dovedností – rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text či stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu. I v tomto ohledu jsou zjištění pro žáky 5. a 9. ročníku základních škol obdobná, v případě starších žáků však jsou – s ohledem na postupné rozvíjení různorodějších čtenářských dovedností – zaznamenané rozdíly méně výrazné (graf 12).

Příklady dvou testových položek s nižší úspěšností dobře ilustrují, s jakými problémy (rozpoznání významu slova či úsloví) se žáci potýkali při jejich řešení. Takto v případě první testové položky bylo potřeba porozumět nejen významu úsloví „otročit na plantážích“ ve smyslu vykonávání zemědělských prací, ale také úsloví „slabost až obrna“ s tím, že slovo slabost významově neodpovídá úsloví „slabost charakteru“. Neporozumění druhému z úsloví vedlo vysoký podíl žáků k volbě nesprávné odpovědi na základě prostého vyhledání velmi podobné informace v textu. V případě druhé testové položky pak bylo potřeba správně porozumět významu slova „konkurence“ ve smyslu veřejných organizací vykonávajících stejnou činnost, kdy se zjevně nejedná o konkurenční vztah chápaný v tradiční podnikové rovině.

Stejně jako pro žáky 5. ročníku základních škol bylo i pro žáky 9. ročníku základních škol podle očekávání snazší řešit testové položky, v nichž měli rozhodnout o pravdivosti tvrzení (vliv vyšší pravděpodobnosti uhodnutí správné odpovědi). Úspěšnost žáků v řešení dalších dvou typů otázek – výběr jedné správné odpovědi ze čtyř či pěti možností a seřazení, přiřazení či doplnění odpovědí – byla zřetelně nižší (graf 12). Opakuje se také tendence nižší úspěšnosti žáků při řešení testových položek s delším úvodním textem a umístěných spíše ke konci testu (graf 12), stejně jako zvýšení podílu žáků, kteří k testovým položkám na konci testu neuvodili žádnou odpověď. Ve srovnání s žáky 5. ročníku základních škol je však podíl těchto žáků zřetelně nižší.

GRAF 12 | Zvládnutí testových položek testu čtenářské gramotnosti žáky 9. ročníku základních škol, charakteristiky testových položek

Pozn.: Hodnoty v pořadí testových položek v testu vyjadřují rozhraní mezi testovými položkami s odlišnými úvodními texty. Tři testové položky nebyly do grafu zařazeny vzhledem k testování specifické čtenářské dovednosti.

Po dokončení testu byli také žáci 9. ročníku základních škol vyzváni k označení těch úvodních textů, které považovali za zajímavé. V tomto ohledu lze identifikovat především dva texty, které byly zajímavé pro vyšší podíl žáků (tabulka 5). Společným znakem těchto dvou textů je jejich spojení s méně tradičním a přitom i aktuálním tématem (např. život lidí bez domova), přičemž v jednom případě se jedná o informativně-naučný text a ve druhém případě o vyprávění. Opakuje se také poznatek, že úvodní texty, které byly zajímavé pro vyšší podíl žáků, jsou charakteristické vyšší průměrnou úspěšností v řešení souvisejících otázek. Opětovně pak jde o spíše kratší texty umístěné na začátku testu (tabulka 5).

TABULKA 5 | Zajímavost úvodních textů testu čtenářské gramotnosti ve vazbě na další charakteristiky těchto testů – postoj žáků 9. ročníku základních škol

Umístění textu v testu	Žáci vnímaná zajímavost textu (podíl žáků)	Délka textu	Průměrná úspěšnost části testu uvozené textem – rozdíl od průměrné úspěšnosti celého testu
1	44 %	244 slov	+ 13 p. b.
2	27 %	240 slov	+ 15 p. b.
3	45 %	195 slov	+ 20 p. b.
4	20 %	182 slov	+ 3 p. b.
5	25 %	277 slov	+ 15 p. b.
6	12 %	208 slov	+ 5 p. b.
7	20 %	698 slov	- 31 p. b.
8	15 %	720 slov	- 8 p. b.
9	23 %	358 slov	- 33 p. b.

Pozn.: Do hodnocení nejsou zahrnuti žáci řešící přizpůsobenou verzi testu. Dva úvodní texty, které byly zaměřeny jen na nalezení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu, nejsou v tabulce uvedeny.

Obdobná poznatkům pro žáky 5. ročníku základních škol zůstávají také zjištění, která vychází ze srovnání průměrné úspěšnosti dvou skupin žáků v řešení dílčích částí testu uvozených příslušným úvodním textem – skupiny žáků vnímajících úvodní text jako zajímavý a skupiny žáků vnímajících stejný úvodní text jako nezajímavý. S výjimkou jediného případu dosáhli žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, vyšší průměrné úspěšnosti v související části testu než žáci, kteří stejný úvodní text považovali za nezajímavý. Rozdíl v průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se

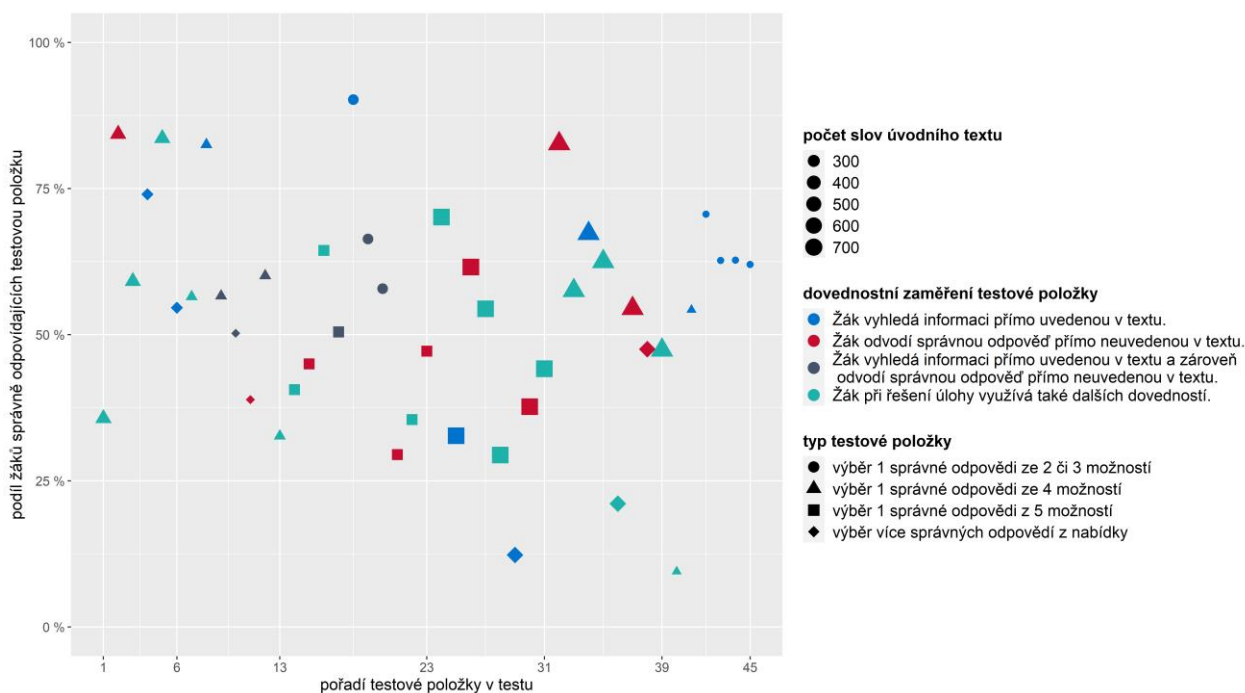
pohybuje od – 2 p. b. do 14 p. b., nejvyšší rozdíly jsou charakteristické pro části testu s nižší průměrnou úspěšností žáků, které jsou umístěné na konci testu.

Žáci víceletých gymnázií, žáci patřící mezi čtvrtinu žáků s nejvyšším SES a žáci zařazení do nejvyšší kategorie úrovně čtenářské gramotnosti označili v průměru vyšší počet úvodních textů za zajímavý. Naopak v odpovědích dívek a chlapců nebyly rozdíly zaznamenány. Dva úvodní texty byly součástí testů pro žáky 5. i 9. ročníku základních škol. Rozdíl ve vnímané zajímavosti byl zaznamenán jen v případě textu, který vyžadoval určité povědomí o jeho širším historickém kontextu. Takové povědomí je přirozeně častější v případě starších žáků, proto byl příslušný text častěji označen za zajímavý právě žáky 9. ročníku základních škol.

3.2.3 Žáci 2. ročníku středních škol

Také hodnocení zvládnutí testových položek ze strany žáků 2. ročníku středních škol poskytuje obdobná zjištění, jaká byla zaznamenána v případě žáků 5. a 9. ročníku základních škol. S nejvyšší úspěšností řešili žáci ty testové položky, v nichž bylo jejich úkolem vyhledat informaci přímo uvedenou v textu či z textu vyvodit správnou odpověď. Nejvyšší problémy činily i středoškolákům testové položky, v nichž bylo potřeba využít další čtenářské dovednosti – dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka či rozpoznání významu slova či úsloví. V souladu s očekáváním řešili žáci s menším úspěchem ty testové položky, v nichž měli v nabídce více možných odpovědí, či dokonce museli vybírat více správných odpovědí. Naopak vzhledem k nižšímu počtu testových položek a vyšší čtenářské vytrvalosti žáků středních škol není pozorována jejich nižší úspěšnost při řešení úloh s delším úvodním textem a umístěných na konci testu (graf 13).

GRAF 13 | Zvládnutí testových položek testu čtenářské gramotnosti žáky 2. ročníku středních škol, charakteristiky testových položek



Pozn.: Hodnoty v pořadí testových položek v testu vyjadřují rozhraní mezi testovými položkami s odlišnými úvodními texty.

Příklady dvou testových položek, v nichž žáci dosáhli nižší úspěšnosti, dobře vysvětlují jejich problémy s nalezením správné odpovědi v úlohách vyžadujících čtenářské dovednosti jdoucí „nad rámec vlastního textu“. V první testové položce žáci chybně interpretovali úsloví „pohřbení zaživa“, kdy vybírali nabízené možnosti nesouvisející s obsahem úvodního textu. Ve druhé testové položce měli žáci vybírat tři slova, která jsou v textu zmíněna a zároveň souvisejí s druhou světovou válkou. V tomto případě se objevily dva druhy chyb. Méně často uvedli ve své odpovědi žáci slovo, které se v textu nevyskytovalo. Častěji pak žáci chybovali ve spojení zadaných slov s tématem druhé světové války, přestože bylo správnou odpověď možné jak odvodit z textu, tak dovodit z vlastních vědomostí nezávisle na samotném textu. Poslední uvedený poznatek tak také ilustruje vztah čtenářské gramotnosti a širšího vědomostního rozhledu žáka.

V případě žáků 2. ročníku středních škol se rovněž opakují některá z dříve uvedených zjištění ze žakovských hodnocení zajímavosti úvodních textů testových úloh. Důležitá se zde primárně jeví náročnost použitého jazyka textů, kdy za nejvíce komplikované lze považovat dva úvodní texty, které za zajímavé označil nejnižší podíl žáků. Pro nejméně zajímavý text je rovněž charakteristická v průměru nižší úspěšnost žáků v řešení souvisejících testových položek

(tabulka 6). Opětovně se také ukazuje poznatek, že žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosáhli vyšší průměrné úspěšnosti v související části testu než žáci, kteří stejný úvodní text považovali za nezajímavý. Rozdíl v průměrné úspěšnosti obou skupin žáků se přitom i v tomto případě pohybuje od minimální hodnoty po 17 p. b. Nejvyšší rozdíly jsou charakteristické pro části testu, které jsou uvozené nejdelšími úvodními texty.

TABULKA 6 | Zajímavost úvodních textů testu čtenářské gramotnosti ve vazbě na další charakteristiky těchto testů – postoj žáků 2. ročníku středních škol

Umístění textu v testu	Žáky vnímaná zajímavost textu (podíl žáků)	Délka textu	Průměrná úspěšnost části testu uvozené textem – rozdíl od průměrné úspěšnosti celého testu
1	37 %	340 slov	+ 12 p. b.
2	36 %	220 slov	+ 1 p. b.
3	41 %	275 slov	- 1 p. b.
4	15 %	698 slov	- 11 p. b.
5	34 %	720 slov	+ 1 p. b.
6	20 %	206 slov	0 p. b.

Pozn.: Do hodnocení nejsou zahrnuti žáci řešící přizpůsobenou verzi testu.

Žáci gymnázií, žáci patřící mezi čtvrtinu žáků s nejvyšším SES a žáci zařazení do nejvyšší kategorie úrovně čtenářské gramotnosti označili v průměru vyšší počet úvodních textů za zajímavý. Rozdíly v odpovědích dívek a chlapců jsou poměrně malé, o něco vyšší hodnota byla zaznamenána v případě dívek. Konečně se opakuje poznatek, kdy vyšší podíl starších než mladších žáků označil za zajímavý text, který byl spojen s některými historicky podmíněnými souvislostmi. U žáků 2. ročníku středních škol lze očekávat lepší porozumění těmto skutečnostem než u žáků 9. ročníku základních škol.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách

4 PODMÍNKY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLÁCH

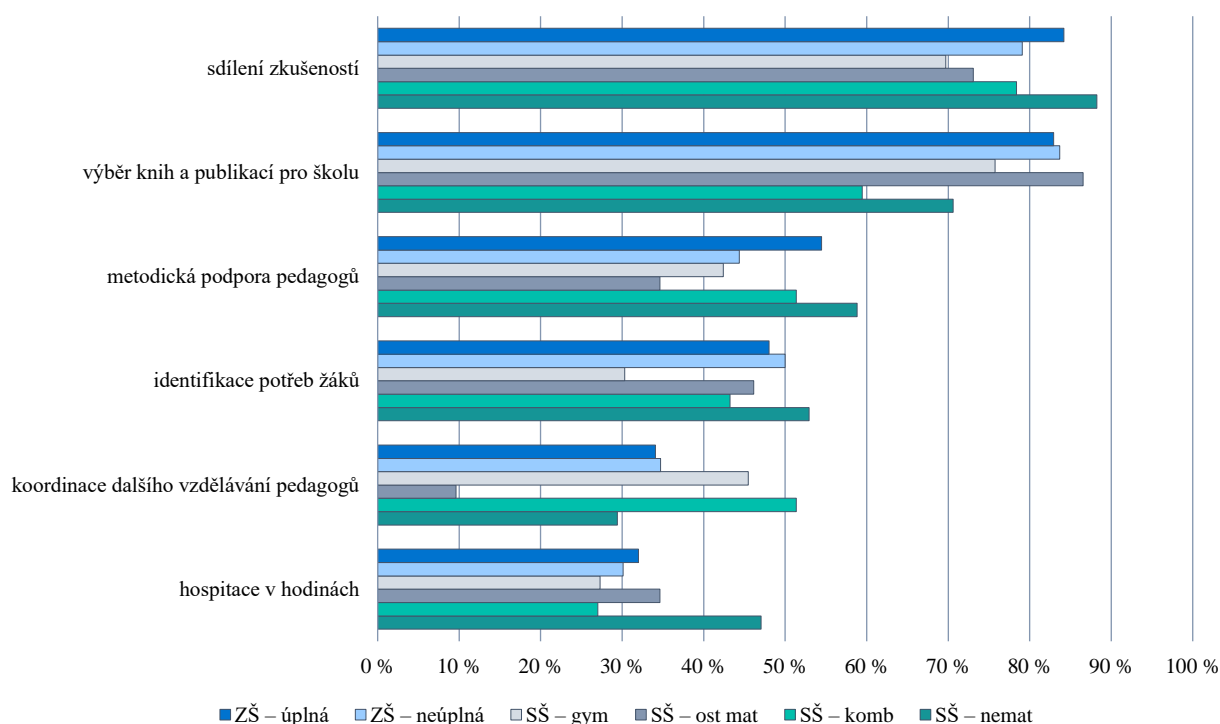
4.1 Koncepce a koordinace rozvoje čtenářské gramotnosti

Systematický přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti ve školách je posilován existencí ucelené koncepce a ustavením koordinátora souvisejících aktivit. Písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti – ať již ve formě samostatného dokumentu, nebo jako součást školního vzdělávacího programu – však má zpracovánu jen čtvrtina hodnocených základních škol a necelá třetina škol středních. Častější je využití koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti, který působí na 72 % základních škol a 60 % škol středních. Školy zde především volí dva přístupy:

- První přístup je založen na vytvoření týmu rozvoje čtenářské gramotnosti (např. metodické sdružení), který je častější volbou středních škol a úplných základních škol.
- Druhý přístup, který je charakteristický pro neúplné základní školy pouze s 1. stupněm, dává koordinační roli vedení školy, čímž dále rozšiřuje úkoly svěřené řediteli školy či jeho zástupci.¹²

Nejčastějšími úkoly koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti je sdílení zkušeností s dalšími pedagogy a výběr knih a publikací pro školu, rozsah úkolů koordinátora je však širší, přičemž určité rozdíly je možné pozorovat i vzhledem k různým druhům a typům škol (graf 14). Písemná strategie i využití koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti bylo méně časté v hodnocených středních školách s převahou výukou nematuritních oborů. V případě středních škol s vyrovnanějším zastoupením maturitních a nematuritních oborů bylo využití obou nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků stejně časté, jako tomu bylo v případě gymnázií a středních odborných škol.

GRAF 14 | Úkoly koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti – podíl z počtu škol s ustanoveným koordinátorem rozvoje čtenářské gramotnosti (v %)



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná“ zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná“ zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym“ zahrnuje střední školy s převahou výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat“ zahrnuje střední školy s převahou výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb“ zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat“ zahrnuje střední školy s převahou výukou v nematuritních oborech vzdělání.

¹² Za pozornost stojí, že rozdíly mezi úplnými a neúplnými základními školami nelze pozorovat ve věci existence písemné strategie rozvoje čtenářské gramotnosti.

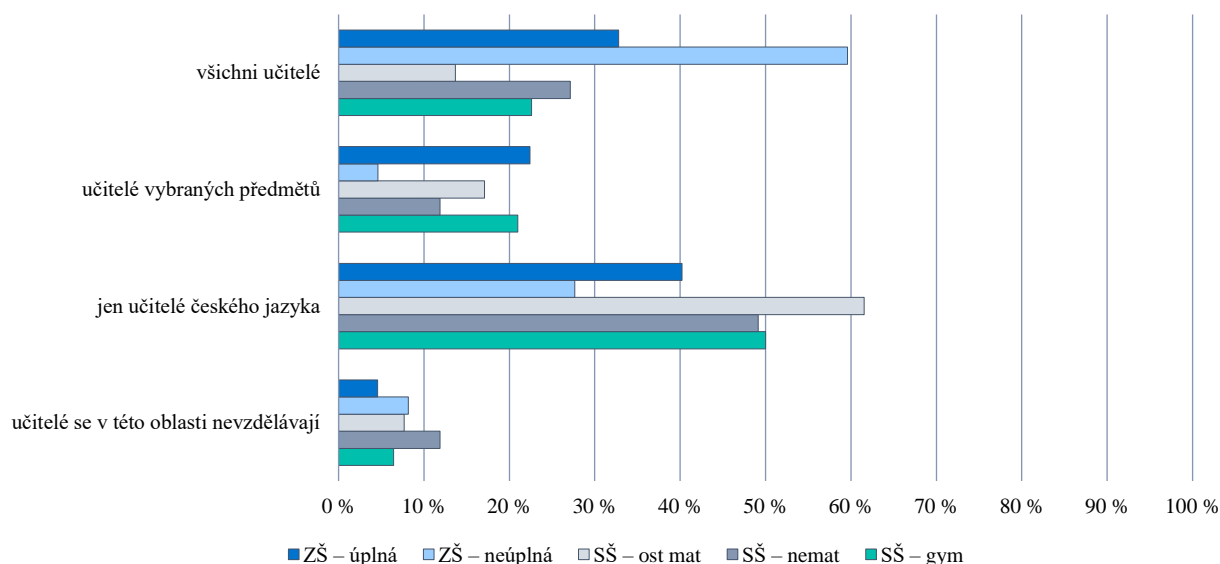
4.2 Profesní rozvoj pedagogů

Profesní rozvoj pedagogů je – s ohledem na klíčové postavení osoby učitele ve vzdělávacím procesu – zásadním tématem úvah o posilování čtenářské gramotnosti žáků. Čtenářská gramotnost přitom má průřezový charakter, a proto jsou úvahy o profesním rozvoji relevantní pro učitele napříč předměty. Přístup škol ke vzdělávání učitelů v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků je však různý:

- V případě většiny středních škol (55 %) jsou do vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků zapojeni jen učitelé českého jazyka, účast učitelů dalších předmětů je zaznamenána přibližně jen v třetině středních škol. Za pozornost stojí různorodost přístupů středních škol s převládající výukou žáků v nematuritních oborech vzdělání (graf 15).
- V případě většiny základních škol (58 %) se do vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků zapojují nejen učitelé českého jazyka, ale také učitelé dalších předmětů. I zde se projevuje specifické postavení neúplných škol (např. počet učitelů, přítomnost žáků jen 1. stupně), v nichž se výrazně častěji účastní vzdělávání v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků všichni učitelé.

Za nepříznivou je nutné vnímat situaci necelé desetiny základních a středních škol, v nichž není vzdělávání učitelů v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků věnována pozornost (graf 15).

GRAF 15 | Učitelé vzdělávající se v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti žáků – podíl škol dané kategorie (v %)



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná“ zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná“ zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym“ zahrnuje střední školy s převládající výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat“ zahrnuje střední školy s převládající výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb“ zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat“ zahrnuje střední školy s převládající výukou v nematuritních oborech vzdělání.

Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“), které je cíleně zaměřeno na podporu čtenářské gramotnosti žáků, se v posledních dvou letech účastnilo 43 % učitelů 1. stupně základních škol, 32 % učitelů 2. stupně základních škol a 23 % učitelů středních škol. Podle očekávání se přitom častěji jednalo o učitele českého jazyka – 54 % učitelů 2. stupně základních škol a 44 % učitelů středních škol – než o učitele, kteří český jazyk nevyučují (21 %, respektive 15 % učitelů). Tematicky bylo DVPP zaměřeno na řadu oblastí, jako jsou čtenářské dílny, práce s textem, tvůrčí psaní, podpora čtení či výběr textů. Nejčastějším důvodem, proč se učitelé takto orientovaného DVPP neúčastnili, byla jejich preference jiných témat v návaznosti na vyučované předměty.

Značné rezervy existují v realizaci spolupráce učitelů a koordinátora (školního metodika) rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v předmětech, které učitelé vyučují. Takovou spolupráci uvedlo jen 27 % učitelů 1. stupně základních škol, 25 % učitelů 2. stupně základních škol a 18 % učitelů středních škol. I v tomto případě se jednalo častěji o učitele českého jazyka – 40 % učitelů 2. stupně základních škol a 30 % učitelů středních škol – než o učitele, kteří český jazyk neučí (18 %, respektive 14 % učitelů). Spolupráce zahrnovala mimo jiné sdílení materiálů, metodik a dobré praxe, konzultování vzdělávacích výsledků a potřeb žáků, výběr doporučené četby či podporu učitelů při práci s texty. S ohledem na podíl škol, na nichž koordinátor (školní metodik) rozvoje čtenářské gramotnosti žáků působí, lze vnímat značný potenciál rozšiřování spolupráce s učiteli různých předmětů.

4.3 Školní knihovna a její činnost

Školní knihovna či informační a studijní centrum (dále „školní knihovna“), které jsou jedním z dílčích nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, fungují v 80 % základních a 87 % středních škol.¹³ Absence školní knihovny byla častěji zaznamenána v neúplných základních školách jen s 1. stupněm (36 % škol) a středních školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (28 % škol). Za hlavní důvod chybějící školní knihovny byl nejčastěji označen nedostatek vhodných prostor školy¹⁴, v menší míře byly zmíněny personálně-organizační překážky, nedostatek finančních prostředků či jiné důvody (např. dobrá spolupráce s místní knihovnou, existence společných knihovniček v jednotlivých třídách či školní družině).

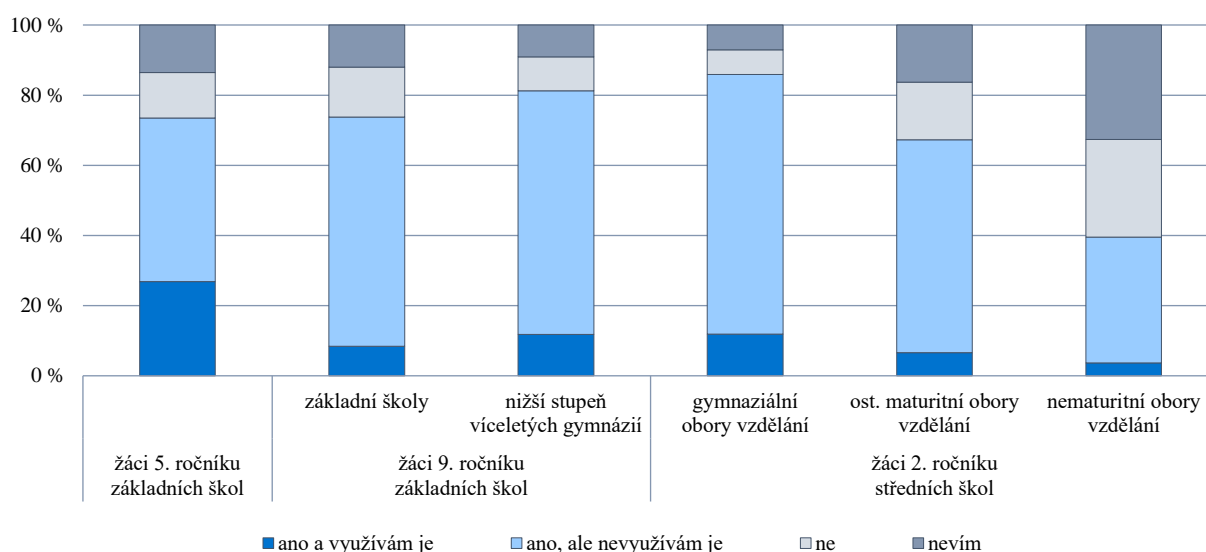
Nespokojenost s fungováním školní knihovny byla vyjádřena jen v případě 11 % základních škol a 9 % středních škol. Hlavní příčiny méně uspokojivého stavu školní knihovny byly spatřovány v oblasti prostorových a materiálně-technických podmínek (např. malé prostory, chybějící digitální čtečky či tiskárny, neuspokojivý přístup na internet), dále pak v nedostatečné vybavenosti knihami. Méně často byl uváděn i nízký zájem žáků o nabízené služby.

Z učitelů 1. stupně základních škol, kteří uvedli, že v jejich škole funguje školní knihovna, jich 77 % využívá nabízené služby při výuce svých předmětů. V případě 2. stupně základních škol i středních škol se jedná o 56 % učitelů. Podle očekávání se jedná výrazně častěji o učitele českého jazyka – 83 % učitelů 2. stupně základních škol a 82 % učitelů středních škol – než o učitele, kteří český jazyk neučí (42 %, respektive 45 % učitelů). Učitelé nejčastěji využívané služby školní knihovny zahrnují různorodou práci s knižním fondem (např. zajištění nabídky knih pro povinnou četbu, zajištění nabídky odborné a cizojazyčné literatury pro daný předmět), zápůjčku knih pro společné čtení či pro čtenářské dílny a využití prostor knihovny pro výuku nebo pro organizaci besed či autorských čtení.

Kromě školní knihovny bývají ve školách zřizovány také čtenářské koutky, třídní knihovničky či jiná čtenářská místa, která obsahují naučnou literaturu, časopisy i rozmanité beletristické knihy. Taková místa byla žákům k dispozici v 76 % základních a 63 % středních škol. Především v případě základních škol, a specificky pak neúplných základních škol s 1. stupněm, mohou být čtenářské koutky či jiná čtenářská místa určitou alternativou chybějící knihovny. Z pětiny základních škol, které nemají školní knihovnu, jich téměř 80 % má k dispozici alespoň čtenářské koutky či jiná čtenářská místa.

Zásadní slabou stránkou školních knihoven či čtenářských koutků ve školách se ukazuje být míra jejich využívání ze strany žáků. To, že školní knihovnu či čtenářské koutky využívá, uvedla jen čtvrtina žáků 5. ročníku základních škol, v případě žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol je situace ještě horší (graf 16). Hlavní rozdíl vzhledem k charakteristikám žáků se přitom neprojevuje v častějším využívání školní knihovny či čtenářských koutků, ale v tom, že středoškolská žáci nematuritních oborů vzdělání (a také žáci s nižším SES) častěji neví, zda ve škole školní knihovna či čtenářské koutky jsou (graf 16).

GRAF 16 | Podíl žáků podle odpovědi na otázku: „Máte ve škole školní knihovnu nebo čtenářské koutky?“ (v %)



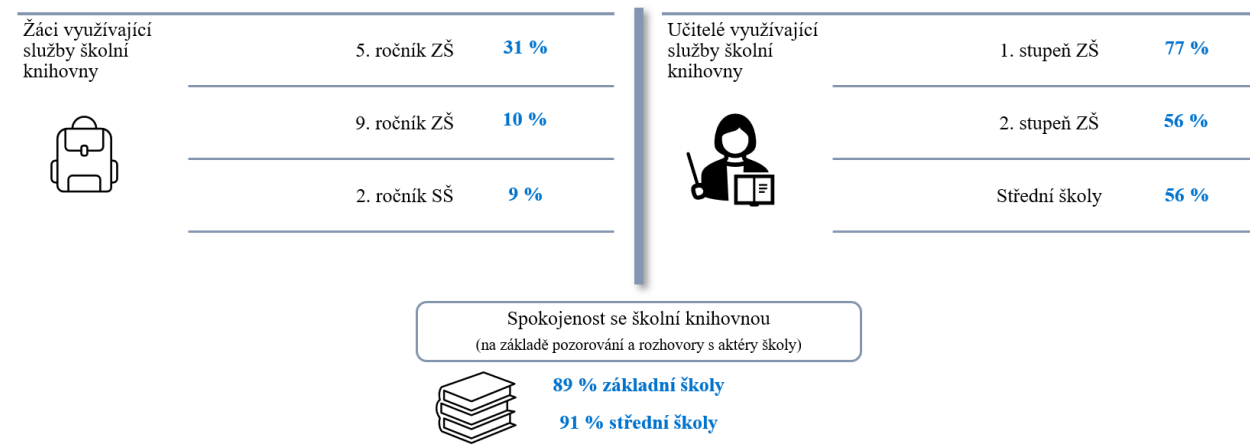
¹³ Uváděné hodnoty se týkají pouze hodnocených základních a středních škol.

¹⁴ Tento důvod byl uveden v případě 63 % základních škol a 40 % středních škol, v nichž nefunguje školní knihovna.

S činností školních knihoven se tak žáci setkávají především v souvislosti s vlastní výukou. To, že v období proběhlého školního roku školní knihovnu v rámci výuky některého předmětu navštívili, uvedlo 52 % žáků 5. ročníku základních škol s funkční školní knihovnou. Hodnoty pro žáky 9. ročníku základních škol (33 %) a 2. ročníku středních škol (24 %) jsou opětovně nižší.¹⁵ Nelze pozorovat zásadnější rozdíly v odpovědích žáků vzhledem ke studovanému oboru vzdělání či jejich SES.

Celkově hodnocení ukazuje na některé výzvy obsažené v rozdílech v odpovědích, které se týkají spokojenosti s fungováním školní knihovny, využití školních knihoven učiteli a postojů žáků k využívání služeb školní knihovny (tabulka 7).

TABULKA 7 | Vybrané charakteristiky fungování školních knihoven – (i) využití školní knihovny či čtenářských koutků žáky; (ii) využití služeb školní knihovny učiteli při výuce jejich předmětů; (iii) spokojenost s fungováním školní knihovny (úroveň školy)



Pozn.: Do výpočtů nejsou zařazeni žáci a učitelé, kteří uvedli, že v jejich škole školní knihovna nefunguje.

4.4 Hodnocení čtenářské gramotnosti žáků

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků je vyhodnocována v případě 80 % základních a 70 % středních škol, systematicky tak ale činí jen 23 % základních a 9 % středních škol. Nepříznivým zjištěním je, že vysoký podíl základních i středních škol dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti svých žáků nevyhodnocuje vůbec. V případě středních škol se častěji jedná o školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (53 % škol), u středních škol s vyrovnanějším zastoupením maturitních a nematuritních oborů vzdělání není chybějící hodnocení čtenářské gramotnosti žáků tak často pozorováno (graf 17). Pro hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků jsou v základních a středních školách nejčastěji využívána čtenářská portfolia žáka, interní testy a externí testování realizovaná Českou školní inspekcí. Situaci pro různé druhy a typy škol přehledně ilustruje graf 17.

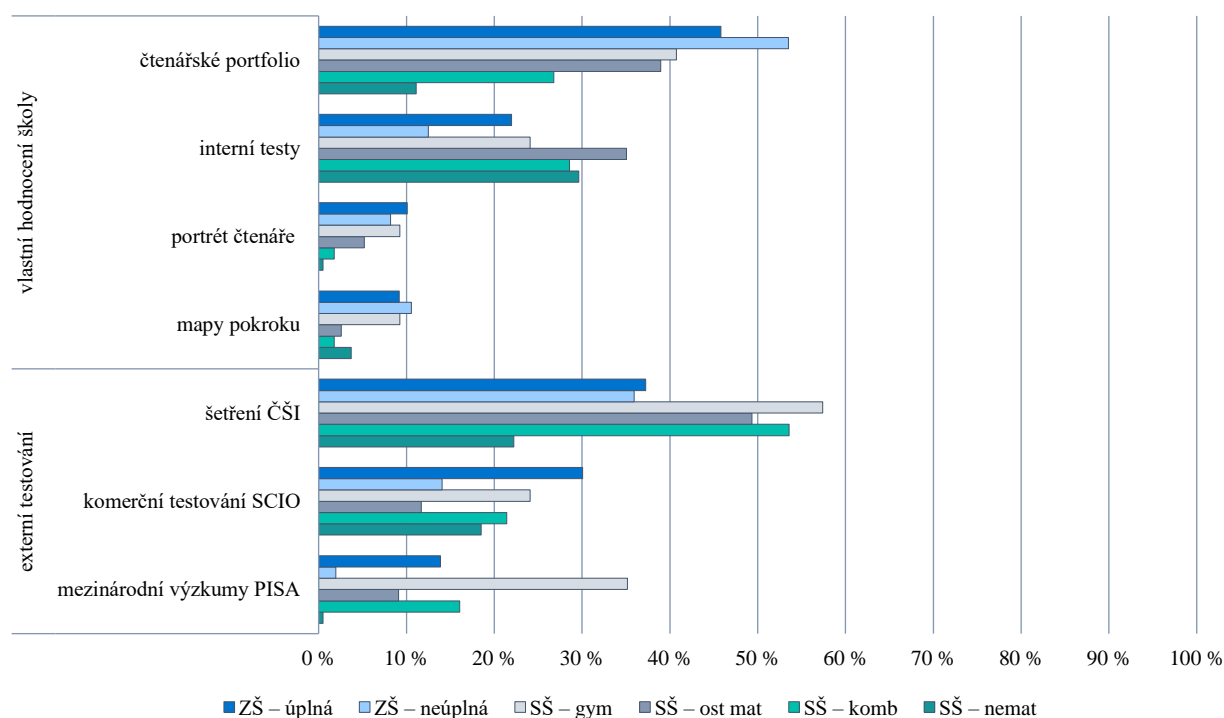
K plánování výuky a k hodnocení výsledků vzdělávání mají školy možnost využívat různé hodnotící rámce, jako jsou Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání¹⁶, Čtenářské kontinuum¹⁷ či jiné. Takové možnosti však byly využívány jen v 18 % základních a v 12 % středních škol. V širším využití hodnotících rámců úrovně čtenářské gramotnosti žáků tak lze spatřovat zatím nevyužitou příležitost.

¹⁵ S ohledem na odlišnou dobu realizace šetření na základních (konec školního roku 2022/2023) a středních školách (první polovina školního roku 2022/2023) jsou v odpovědích žáků středních škol zohledněny také návštěvy školní knihovny ve školním roce 2021/2022.

¹⁶ Např. Havlíková et al. (2020).

¹⁷ Např. ČŠI (2018).

GRAF 17 | Využívané nástroje hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků – podíl škol dané kategorie (v %)



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná“ zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná“ zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb“ zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v nematuritních oborech vzdělání.

4.5 Účast v projektech, spolupráce a další podpora čtenářství ze strany škol

Podpořit rozvoj čtenářství žáků lze mimo jiné zapojením do relevantních projektů či spoluprací s dalšími subjekty, jako je například místní knihovna. Pravidelné aktivity ve spolupráci s místní knihovnou pořádá 86 % základních a 64 % středních škol, o něco méně často se jedná o střední školy s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání (47 % škol). Téměř dvě třetiny základních škol a necelá polovina středních škol pak byly v posledních třech letech zapojeny do programu či projektu, jehož aktivity byly cíleně zaměřeny na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve výuce. Mezi nejčastěji zmiňované patří:

- program *Šablony*,
- program *Pomáháme školám k úspěchu*,
- projekt *Podpora práce učitelů (PPUČ)*,
- projekt *Čtení pomáhá*.

Zmiňovány byly také programy či projekty zaměřující se na čtenářské dílny či metodu RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Základní a střední školy, které byly zapojeny do programu či projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve výuce, naplňovaly sledované charakteristiky koncepčního přístupu k nastavení podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků výrazně lépe než základní a střední školy, které do takového programu či projektu zapojeny nebyly. Nejvíce zřetelný byl tento rozdíl v případě středních škol s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání. Ukazuje se tak, že zapojení základních a středních škol do programů či projektů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti přispívá k více systematickému uchopení tématu ve školách.

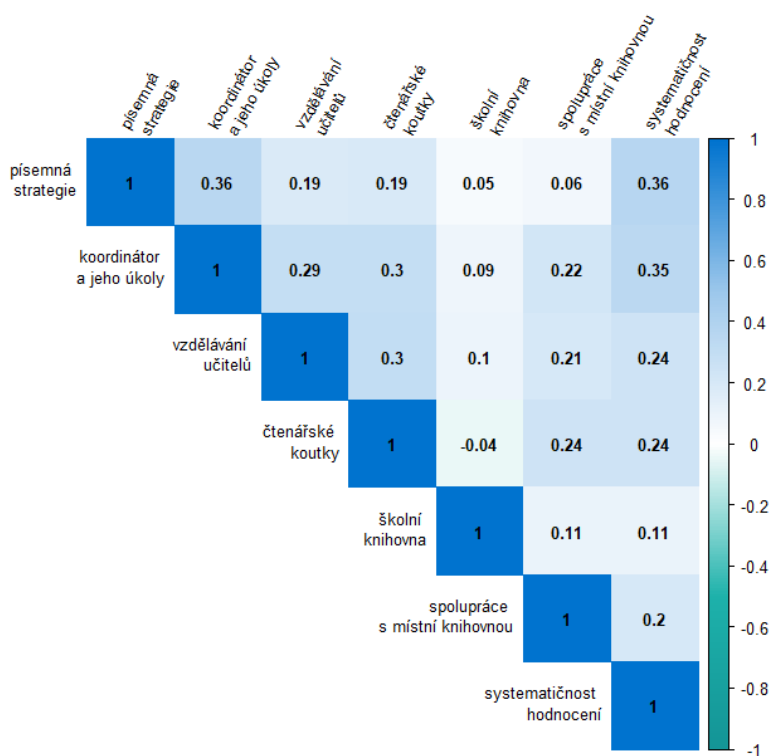
4.6 Širší souvislosti

V úvahách o podmínkách škol pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je otázkou, do jaké míry se sledované jevy vyskytují či nevyskytují společně. Grafy 18 a 19 ukazují, že společný výskyt či naopak absence je častější pro:

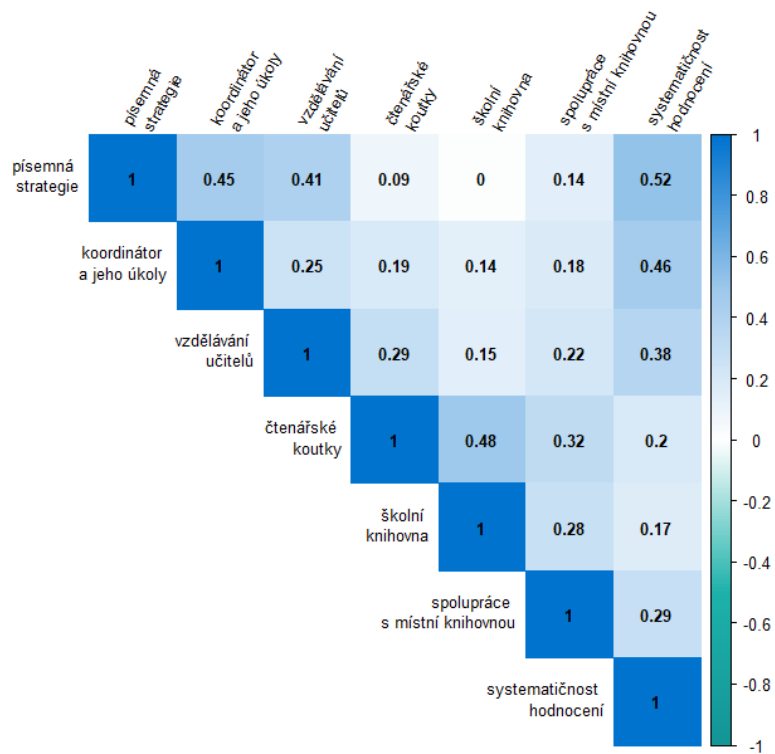
- písemně zpracovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti;
- existenci koordinátora rozvoje čtenářské gramotnosti s širším spektrem vykonávaných úkolů;
- realizaci systematického hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků; případně
- vzdělávání širšího okruhu učitelů různých předmětů.

Silněji je vzájemný vztah uvedených jevů pozorován ve středních školách, v případě základních škol jsou vztahy slabší. Tato skutečnost naznačuje, že písemná strategie především v základních školách nemusí vždy obsahovat důležitá témata podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, případně nejsou tato témata realizována. Zároveň však školy nemusí vnímat potřebu písemné formalizace strategie rozvoje čtenářské gramotnosti a mohou dávat přednost neformálnímu koncepčnímu přístupu s důrazem na realizaci konkrétních opatření.

GRAF 18 | Vztah dílčích charakteristik koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků – základní školy



GRAF 19 | Vztah dílčích charakteristik koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků – střední školy



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '5' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

5

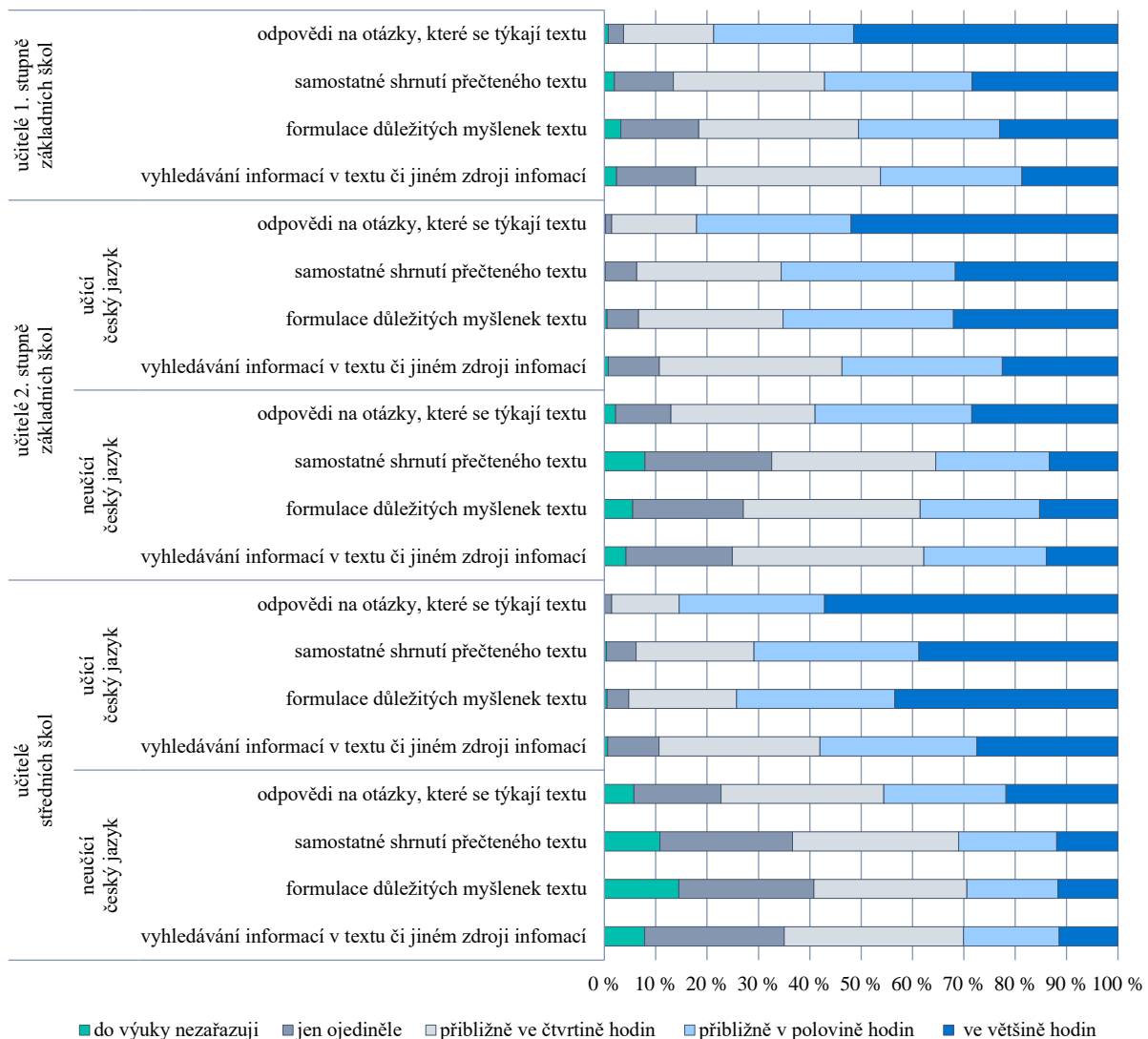
Čtenářské činnosti a texty ve výuce

5 ČTENÁŘSKÉ ČINNOSTI A TEXTY VE VÝUCE

5.1 Čtenářské činnosti žáků ve výuce napříč předměty

Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků ve výuce je možné prostřednictvím cílené realizace různorodých čtenářských činností napříč předměty. Tuto skutečnost dobře dokládá rozmanitost čtenářských činností žáků, které učitelé základních i středních škol různě často zařazují do hodin své výuky. V grafu 20 jsou zachyceny čtenářské činnosti, které učitelé 1. stupně základních škol, 2. stupně základních škol i středních škol realizují ve svých hodinách nejčastěji. Svým charakterem se jedná o činnosti spojené s přímou prací s textem, jako jsou například vyhledání informace v textu či shrnutí přečteného textu. Méně časté je zařazování čtenářských činností, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka (graf 21) nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu (graf 22). Obdobné poznatky poskytují vyhodnocení odpovědí žáků základních a středních škol na analogicky formulované otázky, ale také zjištění mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021 či starších šetření České školní inspekce k čtenářské gramotnosti.¹⁸

GRAF 20 | Četnost cílené realizace v hodinách nejčastěji zařazovaných čtenářských činností žáků – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)

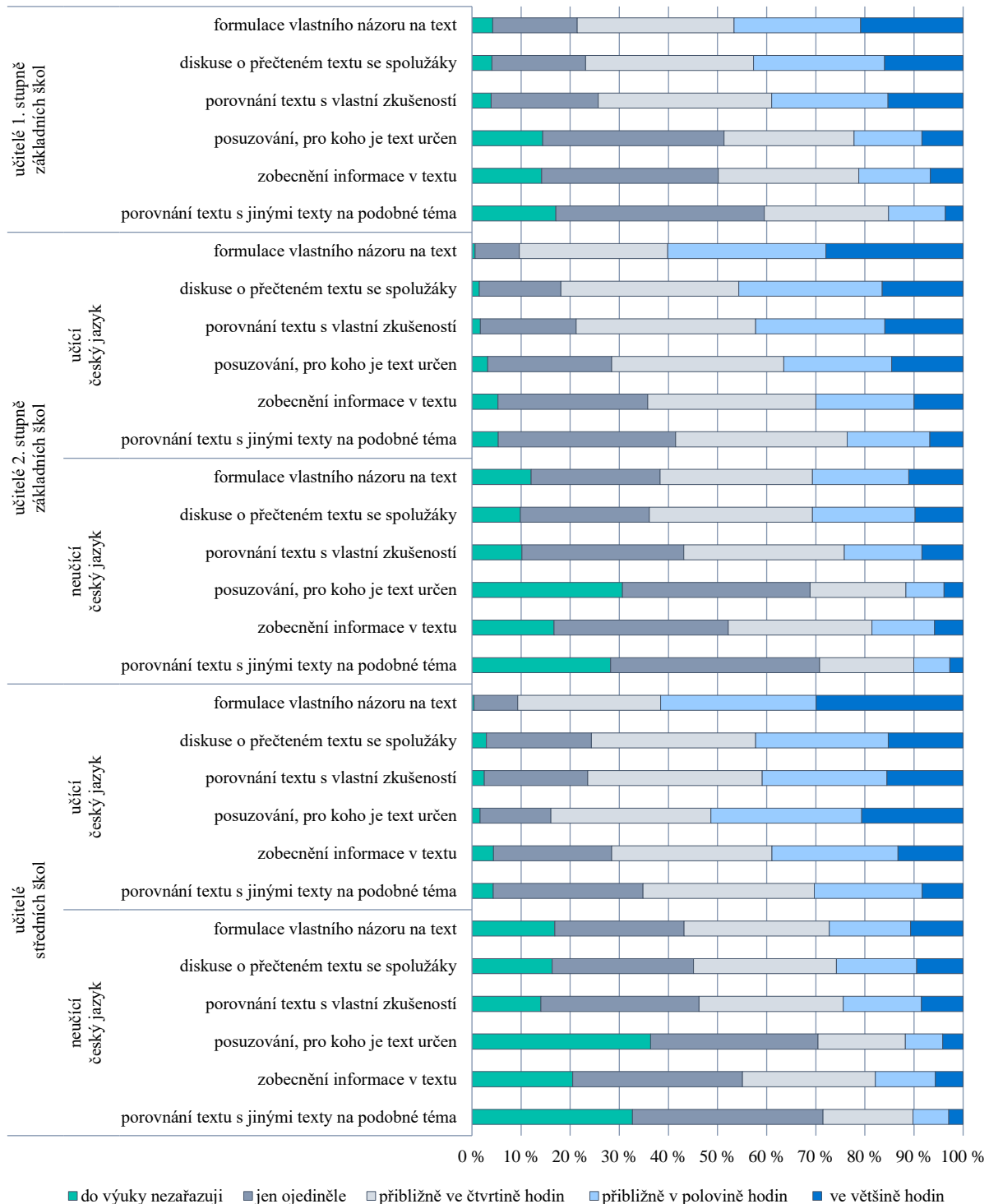


Pozn.: Do hodnocení jsou zařazeni učitelé různých předmětů. Učitelé 2. stupně základních škol zahrnují také učitele působící na nižším stupni víceletých gymnázií.

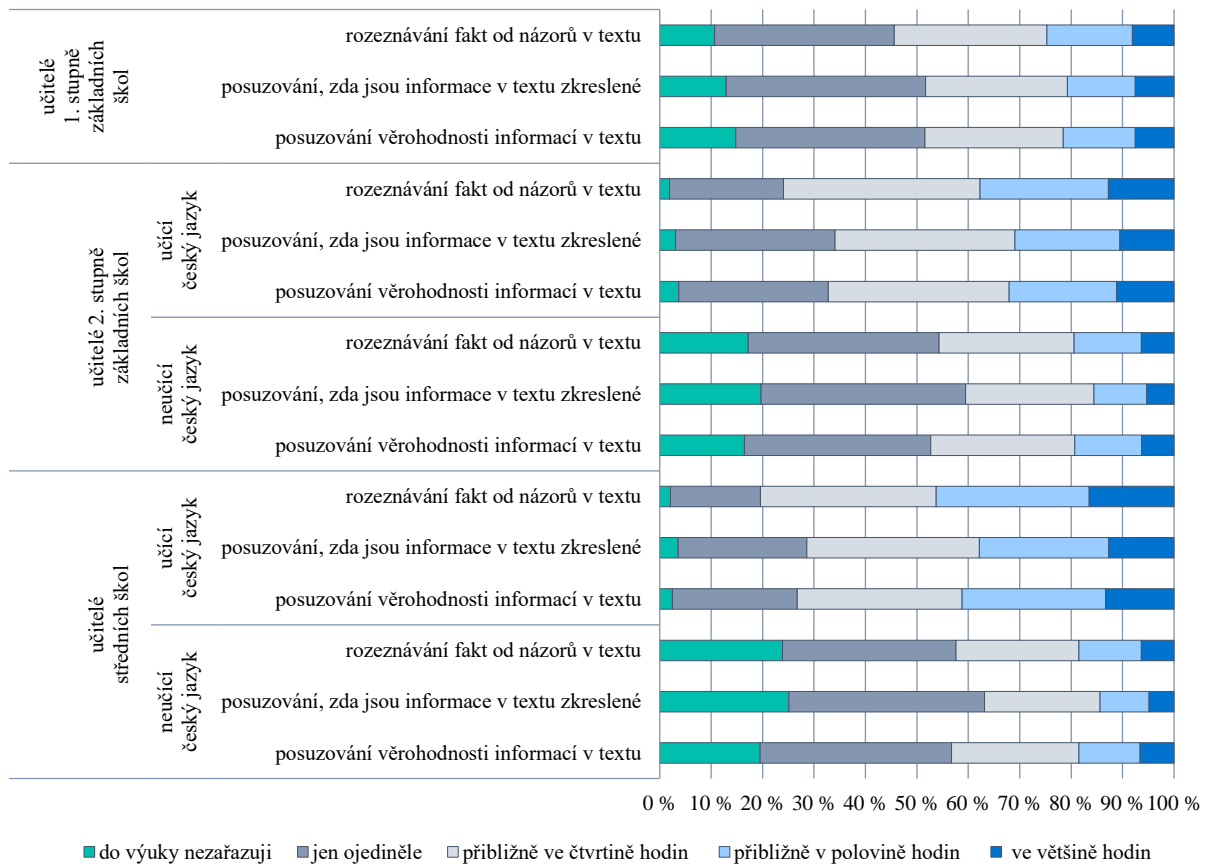
¹⁸ Např. ČŠI (2023b), ČŠI (2019b).

Podle očekávání realizují častěji ve svých hodinách čtenářské činnosti žáků učitelé českého jazyka než učitelé, kteří český jazyk neučí. V případě některých čtenářských činností jsou rozdíly mezi oběma skupinami učitelů více výrazné (např. porovnání textu s tematicky podobnými texty, posuzování adresáta textu), přesto lze vnímat opodstatněnost zařazování čtenářských činností žáků napříč předměty. Zmínit je nutné významný podíl učitelů, kteří cíleně zařazují dílčí čtenářské činnosti žáků do svých hodin výuky jen ojediněle, či dokonce je vůbec nezařazují (graf 20, 21 a 22).

GRAF 21 | Četnost cílené realizace čtenářských činností, které v hodinách vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Pozn.: Do hodnocení jsou zařazeni učitelé různých předmětů. Učitelé 2. stupně základních škol zahrnují také učitele působící na nižším stupni víceletých gymnázií.

GRAF 22 | Četnost cílené realizace čtenářských činností pro posuzování věrohodnosti a pravdivosti textu v hodinách – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)

Pozn.: Do hodnocení jsou zařazeni učitelé různých předmětů. Učitelé 2. stupně základních škol zahrnují také učitele působící na nižším stupni víceletých gymnázií.

Uvedená zjištění – spolu s existujícími pozitivními vztahy v odpovědích učitelů na dílčí otázky¹⁹ – jsou motivací pro další hodnocení čtenářských činností žáků na základě hodnot tří indexů:

- Index 1 se vztahuje k zařazování nejběžnějších čtenářských činností.
- Index 2 se vztahuje k zařazování méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka.
- Index 3 se vztahuje k zařazování čtenářských činností posuzujících věrohodnost a pravdivost textu.

Index 1	Index 2	Index 3
<p>Odpovědi na otázky, které se týkají textu</p> <p>Samostatné shrnutí přečteného textu</p> <p>Vyhledávání informací v textu či jiném zdroji</p> <p>Formulace důležitých myšlenek textu</p>	<p>Formulace vlastního názoru na text</p> <p>Diskuse o přečteném textu se spolužáky</p> <p>Porovnání textu s vlastní zkušeností</p> <p>Posuzování, pro koho je text určen</p> <p>Zobecnění informace v textu</p> <p>Porovnání textu s jinými texty na podobné téma</p>	<p>Rozeznávání faktů od názorů v textu</p> <p>Posuzování, zda jsou informace v textu zkreslené</p> <p>Posuzování věrohodnosti informací v textu</p>

Výhodou zvoleného přístupu je zjednodušení hodnocení četnosti zařazování čtenářských činností žáků do výuky vzhledem k vybraným charakteristikám učitelů a škol, ve kterých učitelé působí.

¹⁹ Učitelé často zařazují jednu z dílčích čtenářských činností žáků mají tendenci často zařazovat také další dílčí čtenářské činnosti žáků.

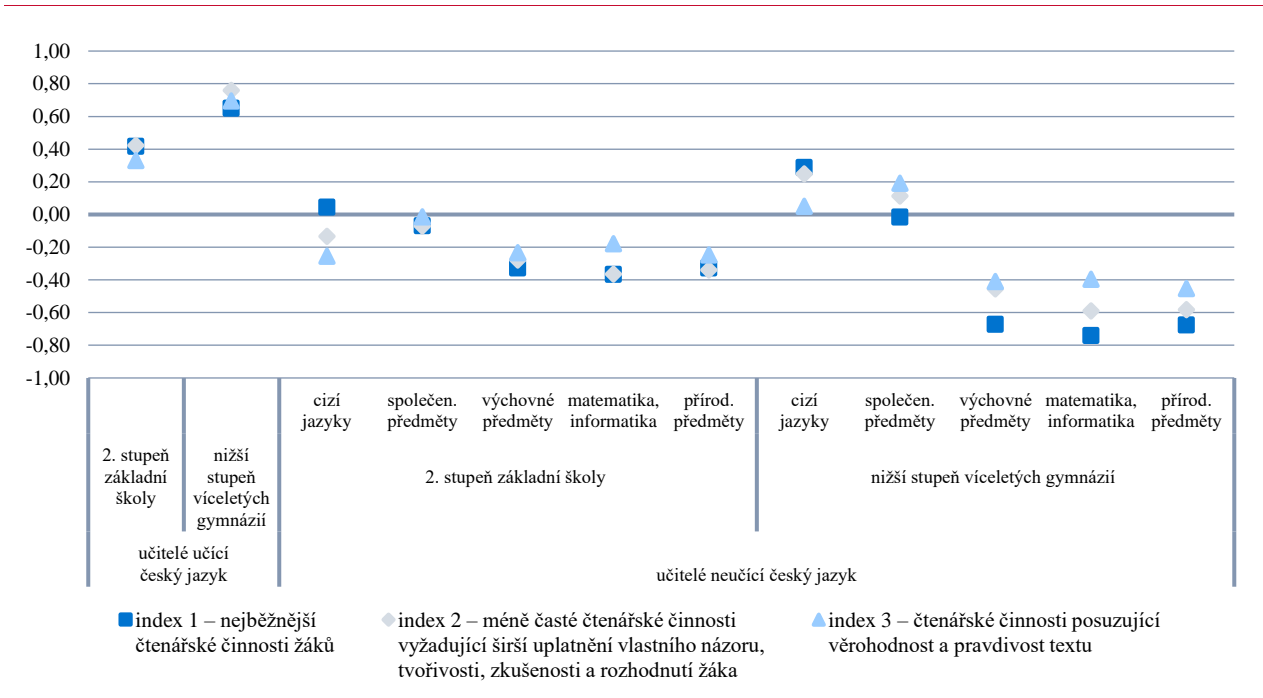
5.1.1 Čtenářské činnosti ve výuce podle předmětů a oboru vzdělání

Rozdíly v tom, jak často učitelé českého jazyka a učitelé neučící český jazyk cíleně zařazují čtenářské činnosti žáků do výuky, lze doplnit dalšími „předmětovými souvislostmi“. Rozmanité čtenářské činnosti žáků v základních i středních školách jsou častěji cíleně voleny učiteli společenskovědních předmětů a cizích jazyků, méně často učiteli matematiky, informatiky, přírodovědných a výchovných předmětů, v případě středních škol pak také učiteli odborných předmětů (graf 23 a 24). Všimnout si lze i některých předmětových specifíků. Čtenářské činnosti zaměřené na posouzení věrohodnosti a pravdivosti textu jsou například méně typické pro cizí jazyky, naopak relativně častěji jsou zařazovány učiteli matematiky a informatiky (graf 23 a 24).²⁰

Rozdíly v četnosti cílené realizace čtenářských činností žáků ve výuce lze nalézt také mezi učiteli různých druhů a typů škol. Učitelé českého jazyka, cizího jazyka a společenskovědních předmětů, kteří působí na nižším stupni víceletých gymnázií, zařazují rozmanité čtenářské činnosti žáků ve svých hodinách častěji než učitelé působící na 2. stupni základních škol (graf 23). Naopak postoj učitelů matematiky, informatiky, přírodovědných a výchovných předmětů se v případě nižšího stupně víceletých gymnázií jeví silněji předmětově orientovaný s omezenějším místem pro koncepty, jako je čtenářská gramotnost (graf 23). Určitý „předmětový efekt“ se projevuje také na 1. stupni základních škol při srovnání postojů učitelů působících jen na 1. stupni a učitelů působících na obou stupních základních škol. Cílená realizace čtenářských činností žáků v hodinách je méně častá u druhé skupiny učitelů.

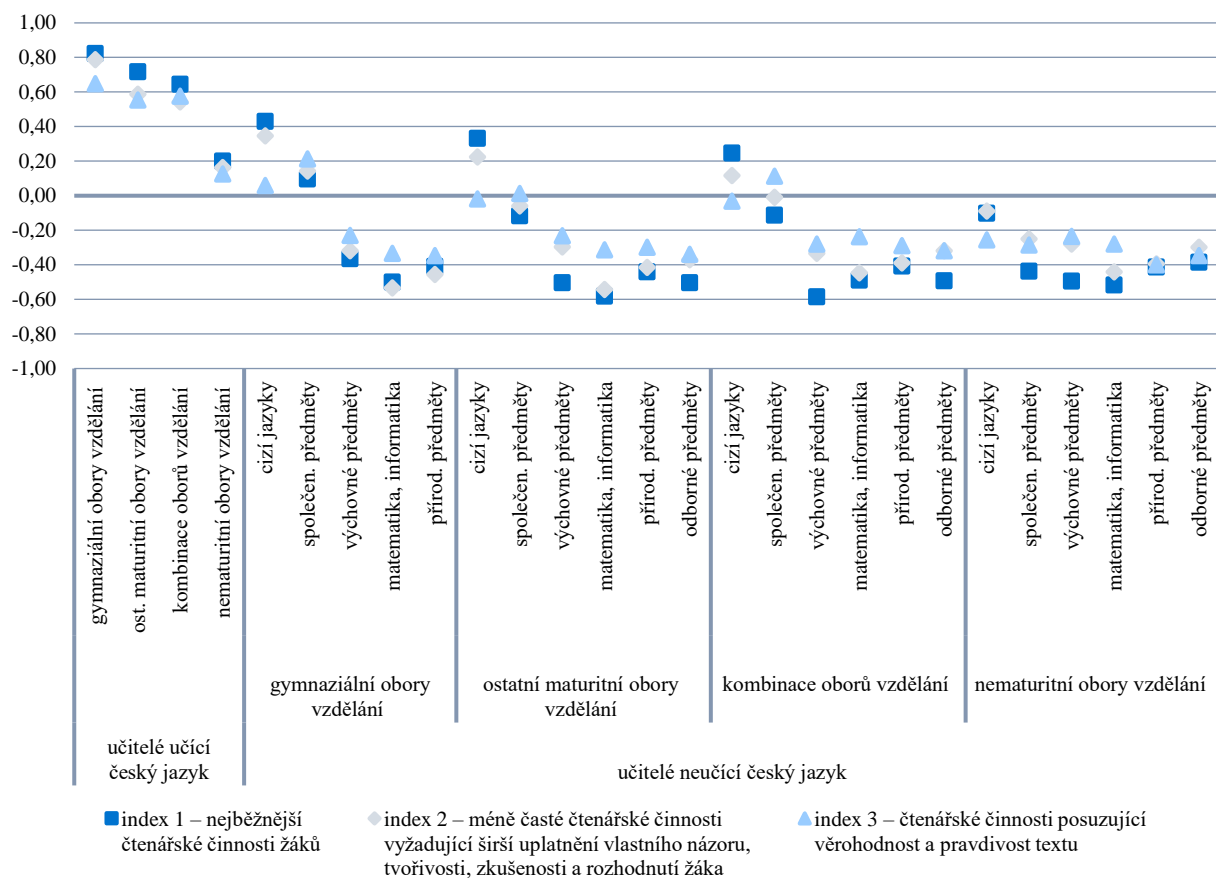
V případě středních škol je cílená realizace čtenářských činností žáků v hodinách českého jazyka, cizího jazyka a společenskovědních předmětů o něco častější u učitelů, kteří působí na školách s převažující výukou gymnaziálních oborů vzdělání, naopak méně častá u učitelů působících na školách s převažující výukou nematuritních oborů (graf 24). V matematice, informatice, přírodovědných a výchovných předmětech nejsou podobné rozdíly zaznamenány (graf 24). Významnou roli v uvedených zjištěních lze bezpochyby přisoudit důležitosti jednotlivých předmětů v různých typech středních škol. Za pozornost zde stojí rozdíly v odpovědích učitelů působících na středních školách s vysokým podílem maturitních i nematuritních oborů na jedné straně a učitelů s výraznou převahou nematuritních oborů vzdělání na straně druhé. To, že učitelé, kteří učí „čtenářsky více orientované předměty“ (český jazyk, cizí jazyk a společenskovědní předměty) a kteří působí ve školách s převahou nematuritních oborů vzdělání, realizují čtenářské činnosti žáků v hodinách výuky méně často, je možné vnímat nepříznivě i s ohledem na nižší čtenářskou gramotnost žáků učebních oborů.

GRAF 23 | Četnost cílené realizace čtenářských činností žáků v hodinách učitelů 2. stupně základních škol – průměrná hodnota indexů



²⁰ V hodnocení hrají důležitou roli předmětové kombinace, které učitelé vyučují. Učitelé, jejichž předmětová kombinace obsahuje český jazyk, zařazují čtenářské činnosti žáků do své výuky častěji. Pro učitele českého jazyka 2. stupně základní školy i středních škol je přitom nejvíce typická předmětová kombinace se společenskovědními předměty.

GRAF 24 | Četnost cílené realizace čtenářských činností žáků v hodinách učitelů středních škol – průměrná hodnota indexů



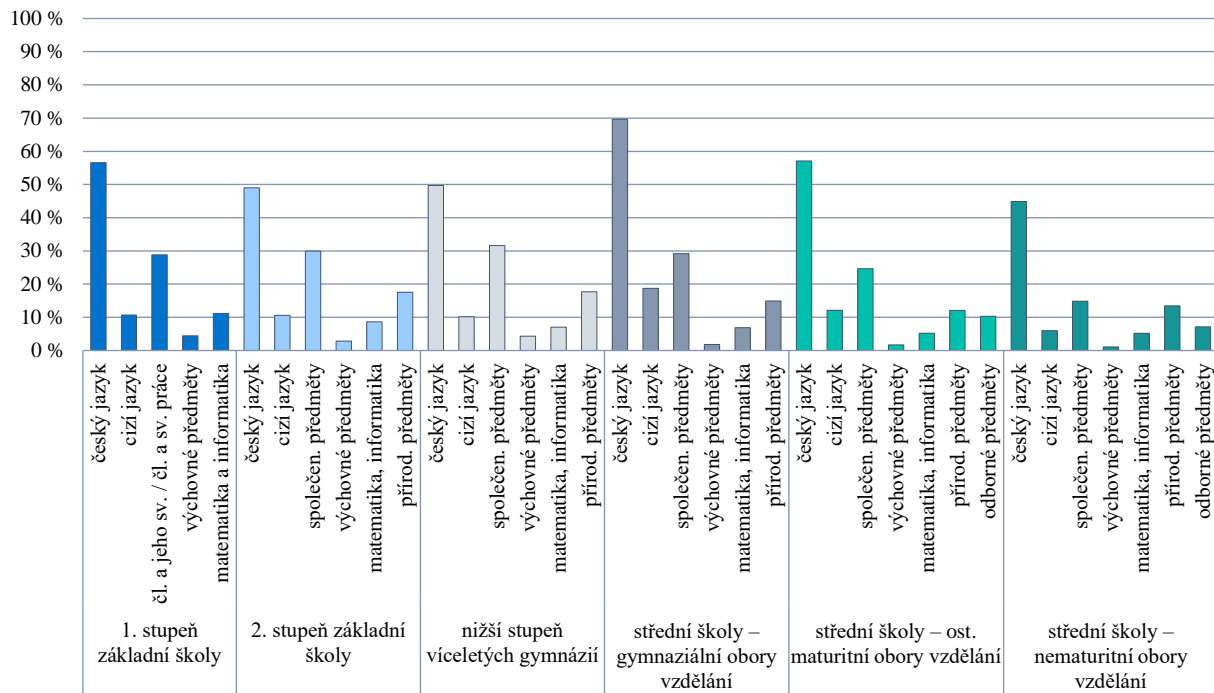
Výskyt čtenářských činností žáků v hodinách různých předmětů byl sledován také během hospitací inspekčních týmů v základních a středních školách. Důraz zde byl položen na posouzení cíleného zařazování učebních úloh, které vychází z textu a které významně rozvíjejí čtenářské strategie (přístupy) žáků. Přes odlišný kontext hodnocení zůstává řada poznatků obdobných, lze však najít i odlišnosti (graf 25).

- Český jazyk a společenskovední předměty zůstaly předměty s nejběžnějším zařazením takto pojatých učebních úloh, pozorovat však lze méně častý výskyt jevu v hodinách cizího jazyka. Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků v hodinách cizího jazyka má svá nesporná specifika, která se v hodnocení promítají.
- V případě středních škol byl opakovaně zaznamenán častější výskyt takto pojatých úloh v hodinách českého jazyka, cizího jazyka a společenskovedních předmětů na gymnáziích a méně častý výskyt ve výuce žáků nematuritních oborů vzdělání. V dalších předmětech nebyly podobné rozdíly zaznamenány. Nižší četnost setkávání se s nejméně běžnými čtenářskými činnostmi (odpovědi na otázky týkající se textu, samostatné shrnutí přečteného textu, vyhledávání informací v textu či jiném zdroji) v hodinách českého jazyka byla zaznamenána také v odpovědích žáků učebních oborů vzdělání. V případě dalších čtenářských činností však žáci učebních oborů neuvodili, že by se s nimi setkávali méně často než gymnazisté či žáci středních odborných škol.
- Oproti hodnocení odpovědí učitelů nejsou pozorovány rozdíly v četnosti zařazování takto pojatých úloh v hodinách výuky na 2. stupni základních škol a na nižším stupni víceletých gymnázií. Také žáci nižšího stupně víceletých gymnázií na jedné straně a žáci 2. stupně základních škol na straně druhé odpovídali obdobně na otázky, zda se v hodinách českého jazyka obvykle setkávají s různými čtenářskými činnostmi.²¹

Rozdíly v odpovědích různých skupin respondentů se v šetřeních objevují opakovaně.²² Možné rozdílnosti v subjektivním pohledu jednotlivých účastníků vzdělávání na průběh výuky je vhodné mít při interpretacích na paměti.

²¹ Gymnazisté uvedli o něco častější výskyt nejméně zařazovaných čtenářských činností (odpovědi na otázky týkající se textu, samostatné shrnutí přečteného textu, vyhledávání informací v textu či jiném zdroji) a naopak o něco méně častý výskyt čtenářských situací posuzujících věrohodnost a pravdivost textů.

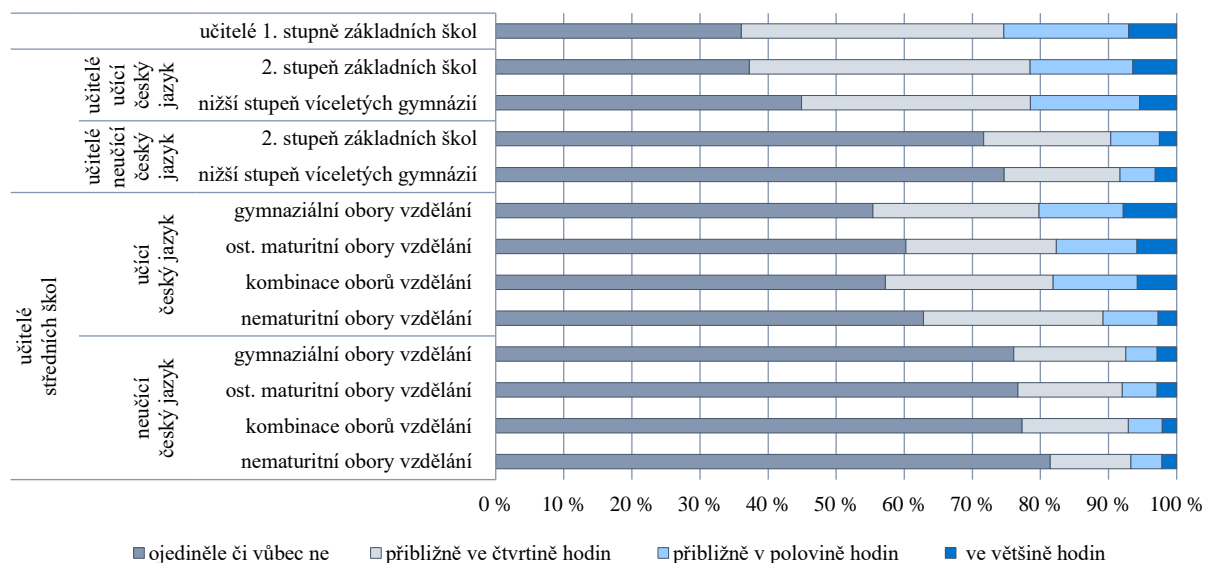
²² Např. Lintner et al. (2023).

GRAF 25 | Podíl hodin, ve kterých byly v učební úloze obsahující text cíleně zařazovány čtenářské činnosti žáků významně rozvíjející jejich čtenářské strategie (v %)

Pozn.: Čtenářské činnosti zahrnovaly například hledání informací a souvislostí v textu; kladení otázek k textu; určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu; vytváření názorů a představ, usuzování z textu a další relevantní činnosti.

5.1.2 Čtení žáků ve výuce podle vlastního výběru

Mezi přístupy, které mají za cíl rozvíjet čtenářské dovednosti žáků (např. výběr textu, posilování vztahu ke čtení), patří také umožnění žákům vybrat si, co budou v hodinách číst s následnými čtenářskými reakcemi. Odpovědi učitelů ukazují na klesající četnost využití tohoto přístupu při průchodu žáků vzdělávací soustavou. Oborové rozdíly na 2. stupni základních škol i na středních školách přitom jsou poměrně malé (graf 26). Také odpovědi žáků naznačují méně časté zařazování čtení podle vlastního výběru na 2. stupni základních škol a především na středních školách, zaznamenat lze o něco zřetelnější oborové rozdíly (tabulka 8).

GRAF 26 | Četnost zařazování čtení žáků podle jejich vlastního výběru s následnými čtenářskými reakcemi v hodinách učitelů základních a středních škol – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)

TABULKA 8 | Podíl žáků základních a středních škol, kteří mají v rámci výuky pravidelně hodiny s možností číst si to, co si sami vyberou (v %)

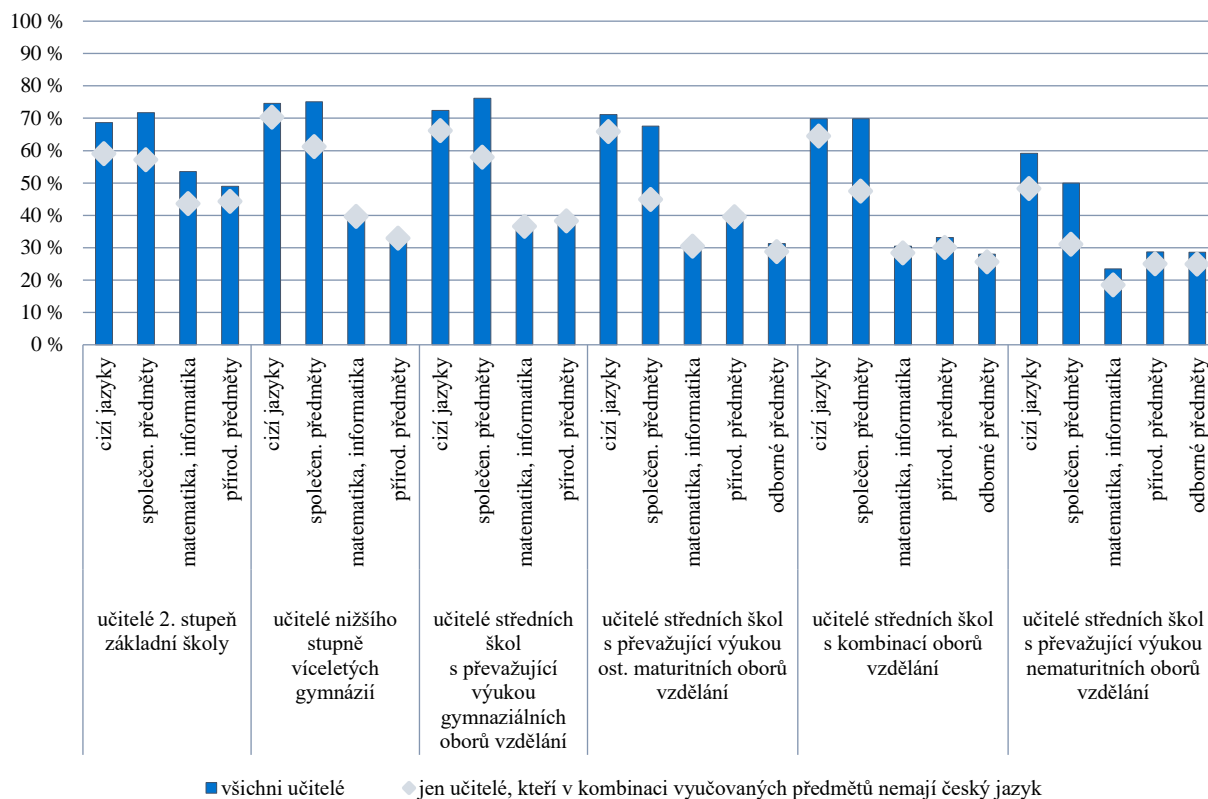
Využití přístupu, kdy žáci čtou ve výuce podle vlastního výběru, je spojeno s častějším zařazováním čtenářských činností žáků, a to především čtenářských činností, které vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka. Tento poznatek lze zaznamenat jak v odpovědích učitelů, tak v odpovědích žáků. Za pozornost stojí poměrně malé rozdíly v četnosti zařazování čtenářských činností žáků dvěma skupinami učitelů: (a) učiteli českého jazyka, kteří čtení žáků podle vlastního výběru zařazují ojediněle, nebo nezařazují vůbec; (b) učiteli neučícími český jazyk, kteří častěji zařazují čtení žáků podle vlastního výběru.

I v kontextu uvedených skutečností je možné vnímat příležitosti v posilování koncepčního uchopení čtení žáků podle vlastního výběru ve smyslu výuky formou čtenářských dílen (dílů čtení). Záměrem tohoto přístupu je utvářet prostředí, v němž si žáci osvojují komplexní čtenářské dovednosti – od výběru textu přes čtenářskou výdrž, čtenářské strategie a práci s textem až po posilování celoživotního vztahu ke čtení. Ve své ideální podobě se výuka skládá ze tří částí: (i) vysvětlení záměru čtení a očekávání s představením příkladů učitelem; (ii) výběr textu ke čtení žákem a jeho samostatné a nezávislé čtení s využitím poznatků první části; (iii) čtenářské reakce žáků, kladení otázek, sdílení zkušeností, poskytnutí zpětné vazby. Lze předpokládat primární ukotvení tohoto konceptu ve výuce českého jazyka s možným propojováním s dalšími předměty. Zásadní podmínkou ovšem je efektivní realizace čtenářských dílen.

5.1.3 Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků jako výukový cíl předmětu

V úvahách o čtenářské gramotnosti žáků je poukazováno na existenci příležitostí k jejímu rozvíjení ve všech předmětech. Přínosem pro uchopení takových příležitostí může bezpochyby být, pokud učitel akceptuje rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků jako výukový cíl svých předmětů. Takový postoj vyjádřilo 81 % učitelů 1. stupně základních škol, 64 % učitelů 2. stupně základních škol a 54 % učitelů středních škol.

GRAF 27 | Podíl učitelů považujících rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z výukových cílů vyučovaných předmětů (v %)



Učitelé cizích jazyků a společenských předmětů považují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z cílů svých předmětů častěji než učitelé matematiky, přírodovědných předmětů a v případě středních škol i odborných předmětů.²³ Ve srovnání s učiteli 2. stupně základních škol považuje nižší podíl učitelů matematiky a přírodovědných předmětů na nižším stupni víceletých gymnázií rozvoj čtenářské gramotnosti žáků za cíl svých předmětů, méně často označují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za cíl svého předmětu také učitelé cizích jazyků a společenských předmětů ve školách s převahou maturitních oborů vzdělání (graf 27).

Učitelé neučící český jazyk, kteří považují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z cílů vyučovaných předmětů, častěji zařazují do výuky čtenářské činnosti žáků. Toto zjištění platí jak pro 2. stupeň základních škol, tak pro střední školy bez ohledu na převahující obor vzdělání žáků. Tento poznatek jasně dokládá důležitost toho, aby učitel přijal rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z cílů svých předmětů. V takovém případě lze očekávat vyšší ochotu a zájem učitelů různých předmětů zařazovat do hodin své výuky také různé čtenářské činnosti žáků.

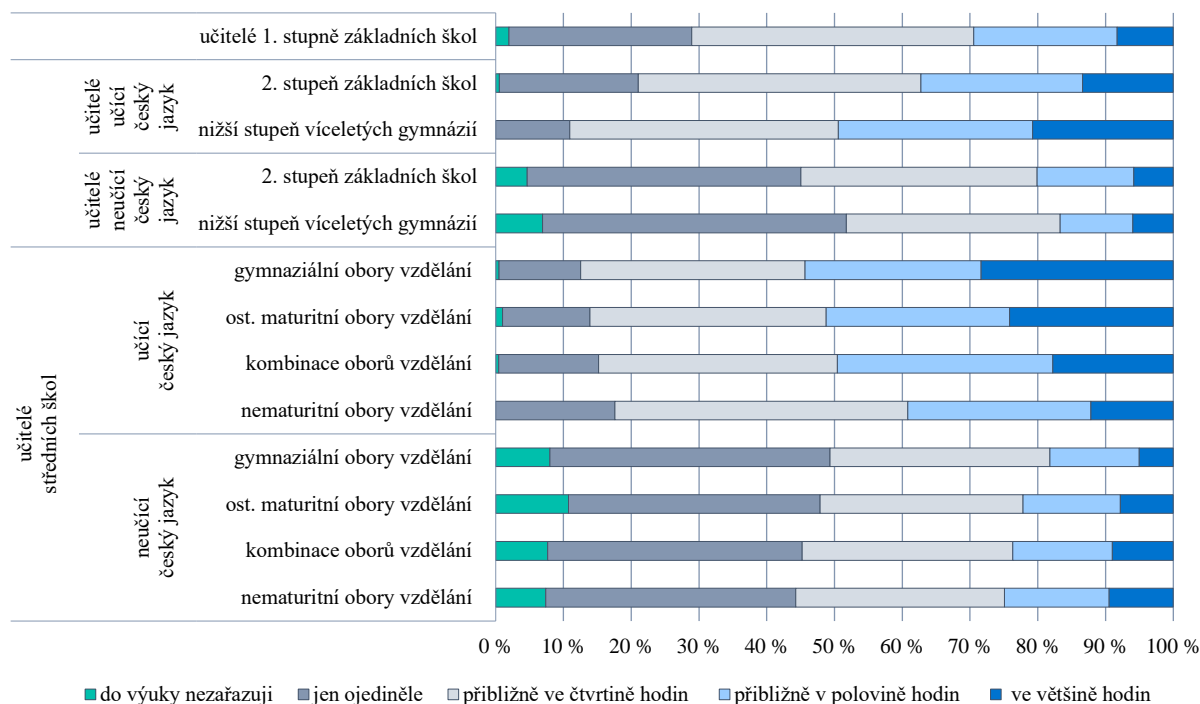
5.2 Texty využívané ve výuce

Pro rozvíjení čtenářských dovedností žáků je důležité, aby se setkávali také s jinými texty, než jsou texty z učebnic, pracovních sešitů či čítanek. Přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů ve svých hodinách je různý, poměrně vysoký podíl z nich však zařazuje práci s těmito texty jen ojediněle, či dokonce ji vůbec nezařazuje (graf 28). Odlišnosti v odpovědích učitelů vzhledem k převahujícímu oboru vzdělání žáků škol jsou více zřetelné jen v případě učitelů českého jazyka. Zásadní rozdíly lze ovšem pozorovat mezi učiteli českého jazyka, kteří častěji cíleně zařazují práci žáků s autentickými texty ve svých hodinách, a učiteli, kteří neučí český jazyk (graf 28). Cílená práce

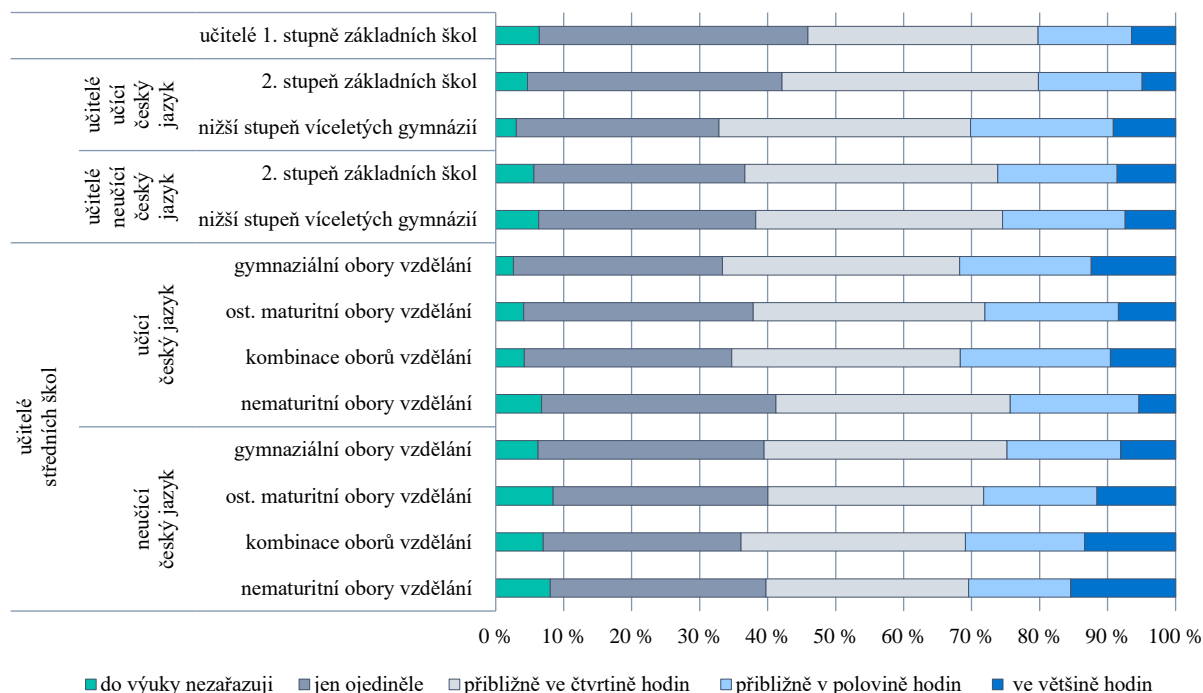
²³ Je možné pozorovat význam českého jazyka v kombinaci vyučovaných předmětů.

žáků s autentickými texty je také častější v případě učitelů společenskovedních předmětů a cizích jazyků, méně častá v případě učitelů matematiky, informatiky a přírodovědných předmětů. Odpovědi středoškolských učitelů odborných předmětů pak lze zařadit mezi dvě uvedené skupiny předmětů. S ohledem na další zjištění z realizovaného šetření lze vnímat důležitost dílčích aktivit učitelů, kteří neučí český jazyk a působí na středních školách s převažující výukou nematuritních oborů vzdělání.

GRAF 28 | Četnost cíleného zařazování práce žáků s autentickými texty v hodinách učitelů základních a středních škol podle vyučovaného předmětu a převažujícího oboru vzdělání žáků školy – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)

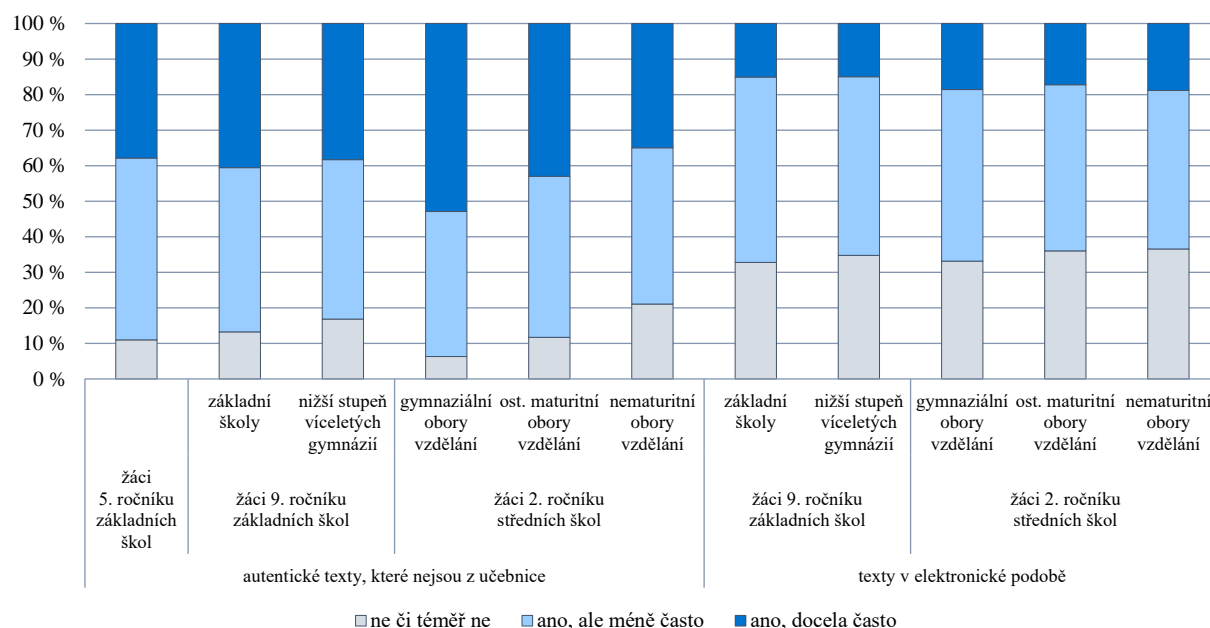


Čtenářské činnosti žáků jsou v současné době stále častěji spojeny s digitálními čtenářskými zdroji (např. texty na internetu, e-knihy), které se svým charakterem v řadě ohledů odlišují od tradičních tištěných textů. Rovněž v případě cíleného zařazování práce žáků s digitálními zdroji informací je praxe učitelů základních a středních škol velmi různorodá. Významný podíl učitelů zařazuje související činnosti žáků ojedinele či je vůbec nezařazuje, významný podíl učitelů však využívá digitální čtenářské zdroje často – v přibližně polovině svých hodin či ještě častěji (graf 29). Za pozornost přitom stojí podobnost odpovědí učitelů různých druhů a typů škol, malé jsou také rozdíly v odpovědích učitelů různých předmětů (graf 29). Především v případě 1. stupně základních škol mohou být uvedená zjištění překvapující a představují zajímavý námět pro bližší rozklíčování podoby digitálních čtenářských zdrojů ve výuce.

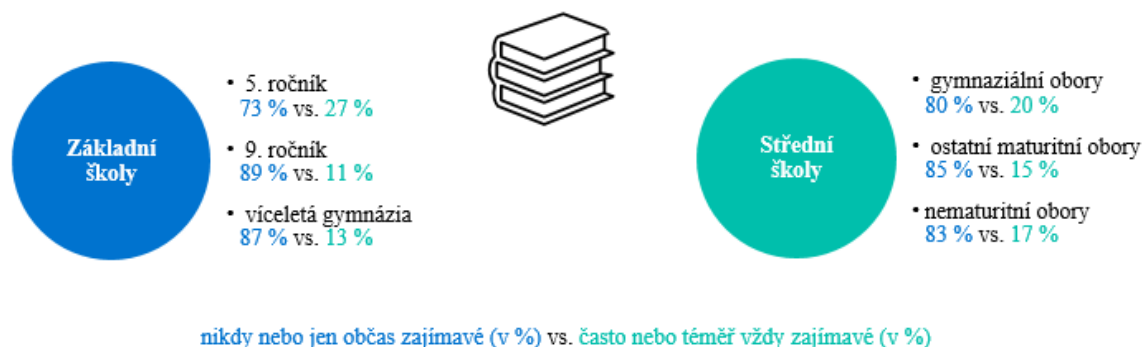
GRAF 29 | Četnost cíleného zařazování práce žáků s digitálními čtenářskými zdroji v hodinách učitelů podle převažujícího oboru vzdělání žáků školy – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)

Učitelé, kteří častěji cíleně zařazují práci žáků s autentickými texty ve svých hodinách, také častěji cíleně realizují různorodé čtenářské činnosti žáků, a to bez ohledu na druh a typ školy i vyučovaný předmět. Stejný vztah lze zaznamenat také pro cílené zařazování práce žáků s digitálními čtenářskými zdroji ve výuce učitelů. Vedle toho učitelé, kteří častěji cíleně zařazují práci žáků s autentickými texty nebo práci žáků s digitálními čtenářskými zdroji ve své výuce, častěji považují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za jeden z výukových cílů vyučovaného předmětu.

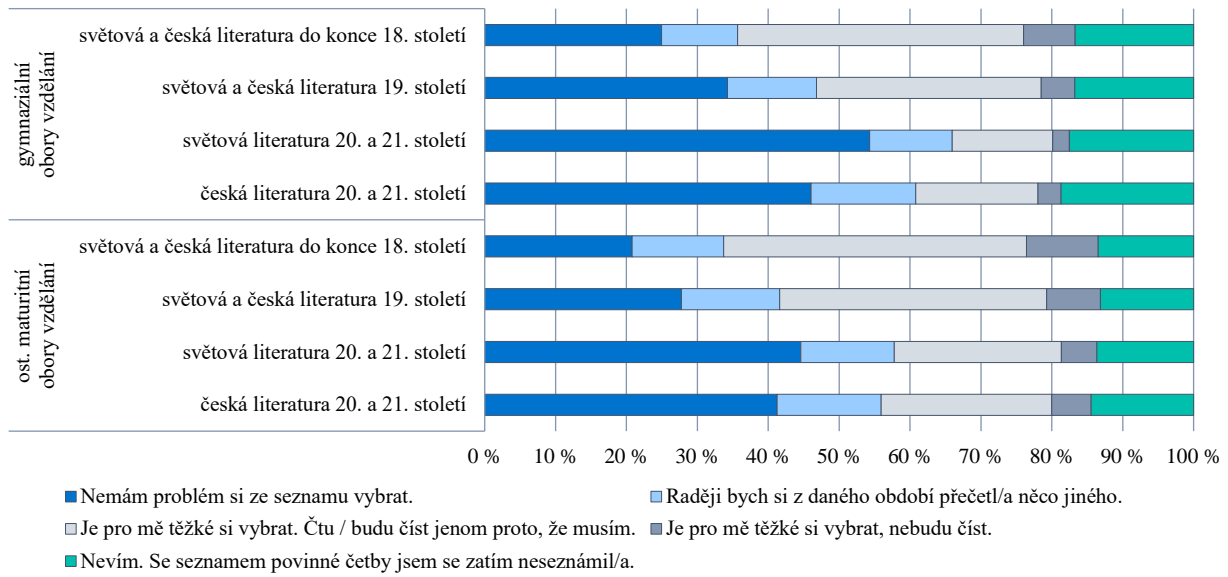
Pohled žáků základních i středních škol na zařazování činností vyžadujících jejich práci s autentickými texty či s texty v elektronické podobě přináší obdobná zjištění. Žáci základních i středních škol pracují jak s autentickými texty, tak s texty v elektronické podobě různě často. Nepříznivé nicméně je, že nevýznamný podíl žáků se podle svého vyjádření s autentickými texty ve výuce téměř neseťkává (graf 30). Odpovědi žáků různých oborů vzdělání jsou podobné, o něco méně často s autentickými texty pracují středoškoláci učebních oborů (graf 30).

GRAF 30 | Četnost práce žáků s autentickými texty a texty v elektronické podobě ve výuce podle ročníku a oboru vzdělání – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

Nepříznivě hodnotí žáci zajímavost textů, které ve výuce čtou, neboť většina žáků považuje tyto texty jen občas za zajímavé (tabulka 9). Desetina žáků 5. ročníku základních škol, více než pětina žáků 9. ročníku základních škol a necelá pětina žáků 2. ročníku středních škol pak označila výukové texty za zcela nezajímavé. O něco častěji vnímali texty jako zajímavé ti žáci, kteří se ve výuce pravidelněji setkávali s autentickými texty nebo s texty v elektronické podobě.

TABULKA 9 | Podíl žáků podle hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou (v %)

V oblasti zajímavosti textů se nabízí otázka, jakým způsobem vnímají žáci 2. ročníku maturitních oborů středních škol seznam povinné četby k maturitě. Nejpříznivěji se žáci vyslovili vůči novější literatuře, ať již české, nebo zahraniční, kdy nejvyšší podíl z nich nemá problém si z nabídky vybrat. Naopak nejvíce rezervovaný byl pohled žáků na nejstarší literaturu datovanou do konce 18. století, kterou nejvyšší podíl z nich čte spíše z nutnosti (graf 31). Za pozornost stojí, že žáci, kteří častěji hodnotili texty, které čtou ve výuce, jako zajímavé, také častěji uvedli, že nemají problém si vybrat ze seznamu povinné četby k maturitě. V kontextu uvedených skutečností je srozumitelný zájem poměrně vysokého podílu žáků o vyšší zastoupení nových knih a aktuálních témat, případně širší možnost vlastního výběru četby.

GRAF 31 | Vnímání skupin literárních děl k povinné četbě k maturitě – podíl žáků maturitních oborů vzdělání podle zvolené odpovědi (v %)





6

Čtenářství – chování a postoje žáků

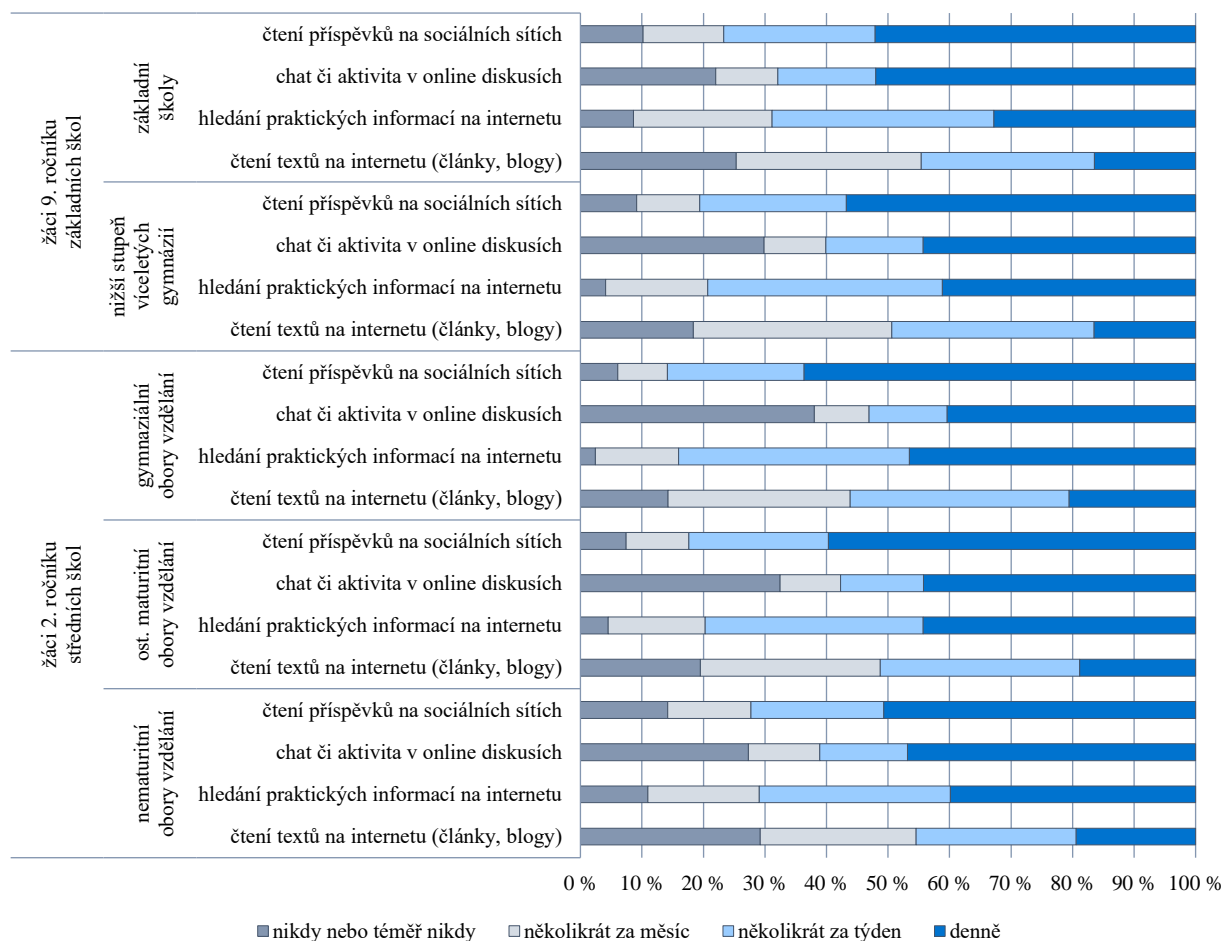
6 ČTENÁŘSTVÍ – CHOVÁNÍ A POSTOJE ŽÁKŮ

6.1 Čtenářství a čtenářské aktivity žáků

Pro rozvíjení čtenářských dovedností žáků jsou zásadní jejich čtenářské aktivity nejen ve škole, ale také v mimoškolním prostředí. Pronikání informačních a komunikačních technologií do každodenního života žáků vedlo k tomu, že komunikace v online prostředí se stala nejčastější formou jejich čtenářských aktivit bez ohledu na ročník či studovaný obor vzdělání (graf 32 a 33). Knihy – ať již v tištěné, elektronické, nebo audio verzi – čtou či poslouchají žáci výrazně méně často, přičemž zde se projevují i některé oborové rozdíly. Gymnazisté čtou knihy častěji, naopak středoškolští žáci nematuritních oborů vzdělání méně často. Tištěné knihy se jeví preferovanější ve srovnání s elektronickými a audioknihami (graf 33). Nepříznivým zjištěním pak bezpochyby je, že podle svého vyjádření téměř 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol knihy vůbec či téměř vůbec nečte ani neposlouchá.²⁴

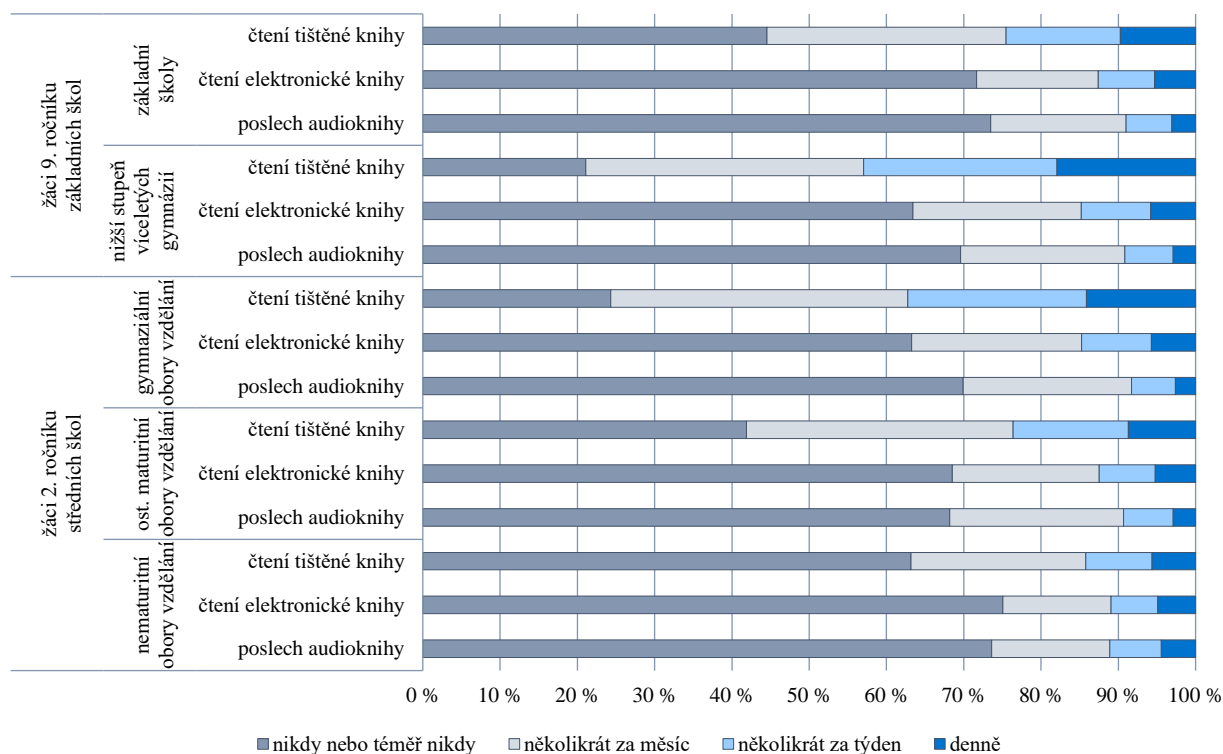
Hodnocení odpovědí žáků dále ukazuje, že čtení příspěvků na sociálních sítích a chat či aktivita v online diskusích jsou nejčastějšími čtenářskými aktivitami žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol. V tomto kontextu jsou vysoce relevantní úvahy o kvalitě a náročnosti textů, se kterými se žáci ve svém běžném životě nejčastěji setkávají. Z posuzovaných čtenářských žánrů čtou žáci 9. ročníku základních škol nejčastěji beletrii, středoškoláci odborné zaměřených oborů vzdělání pak odborné texty (graf 34). Takový poznatek jistě opodstatňuje úvahy o příležitostech pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím volby vhodně zaměřených textů. Výběr textů spojených přímo s oborem vzdělání může působit pozitivně na motivaci žáků nejen k okamžitému čtení, ale i ke čtenářství v širším pojetí.

GRAF 32 | Četnost realizace čtenářských aktivit v online prostředí – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

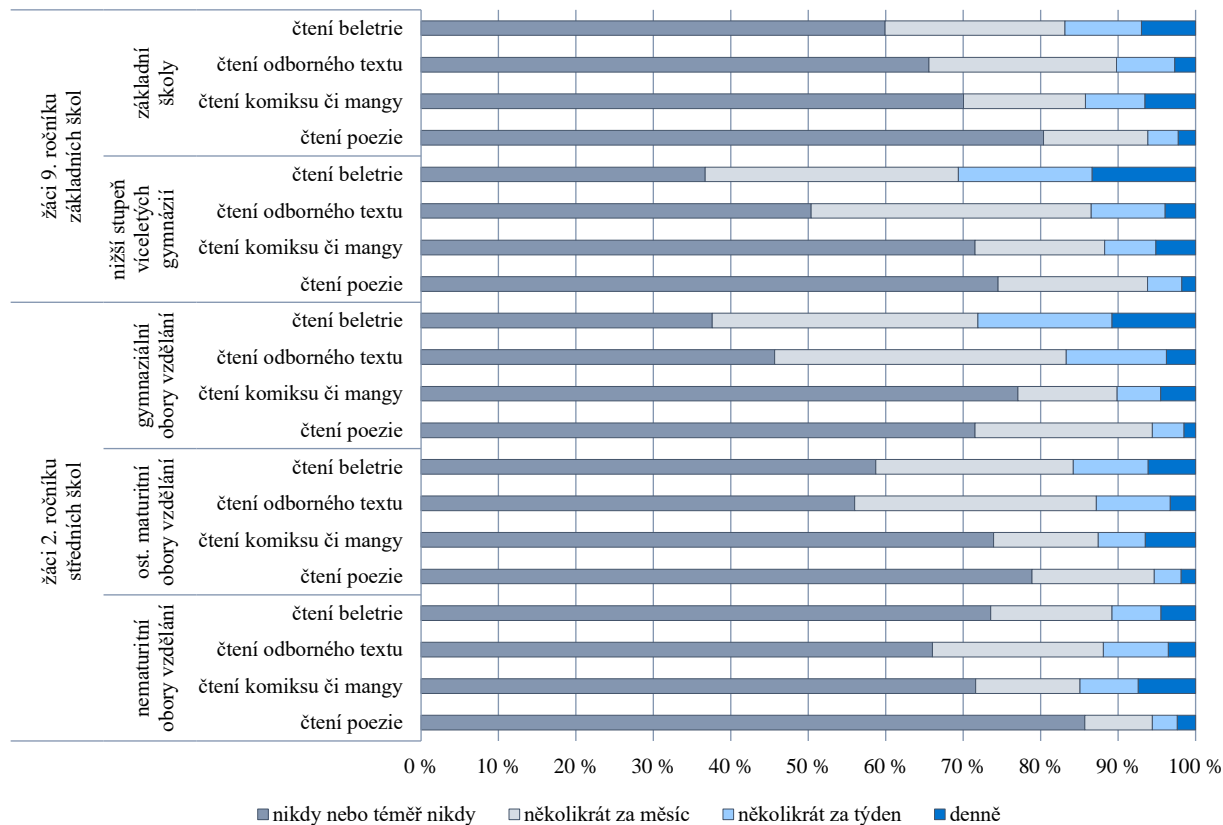


²⁴ V oborovém rozlišení se jedná o 14 % žáků nižšího stupně víceletých gymnázií a 32 % žáků základních škol, respektive 16 % středoškoláků gymnaziálních oborů vzdělání, 27 % středoškoláků ostatních maturitních oborů vzdělání a 46 % středoškoláků nematuritních oborů vzdělání.

GRAF 33 | Četnost četby či poslechu knih – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)



GRAF 34 | Četnost četby textů podle jejich zaměření – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)



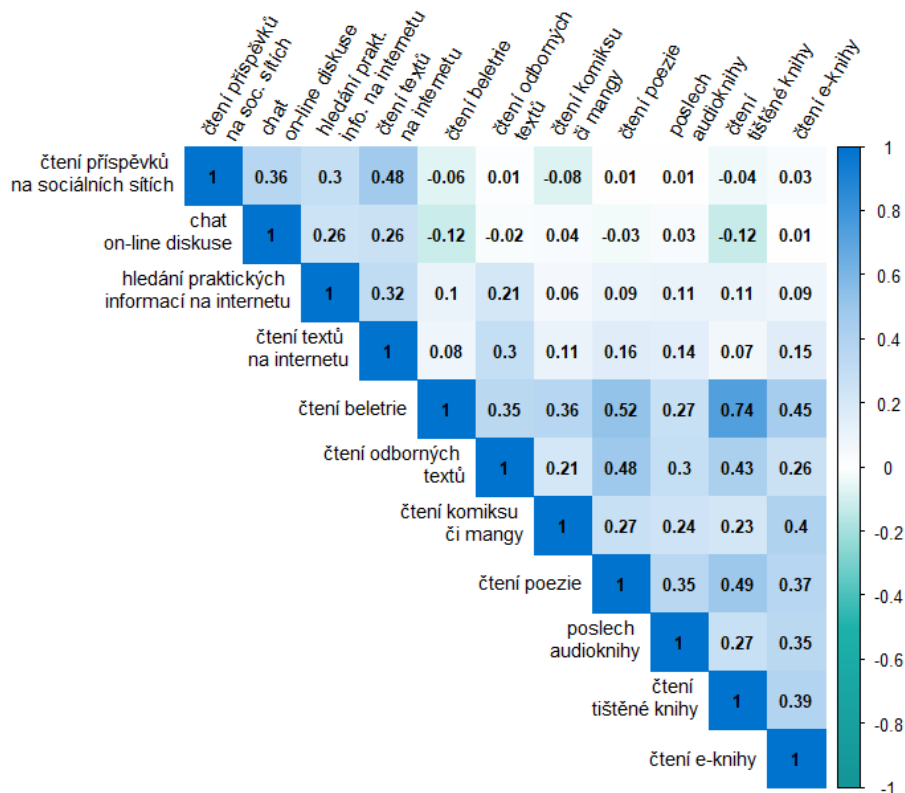
Pozn.: Manga je druh japonských komiksů a grafických románů se specifickým stylem kresby a opačným směrem čtení.

Hodnocení vztahů mezi odpověďmi žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, v nichž uvedli četnost realizace posuzovaných čtenářských aktivit, přináší některé doplňující poznatky (graf 35 a 36):

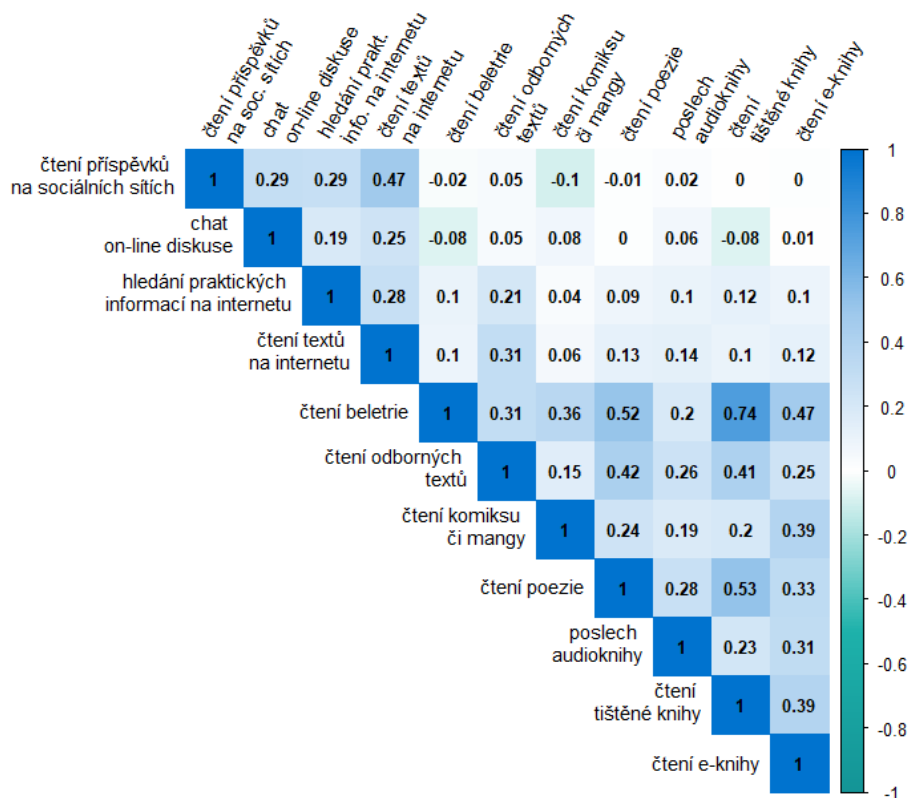
- Žáci, kteří se častěji věnují některé ze čtenářských aktivit v online prostředí, mají tendenci se také častěji věnovat dalším čtenářským aktivitám opět v online prostředí. Vztah nebyl zaznamenán mezi čtenářskými aktivitami žáků v online prostředí na jedné straně a jejich čtením či poslechem knih, respektive čtením textů posuzovaných žánrů na straně druhé.
- Žáci, kteří častěji čtou beletrii, mají tendenci také častěji číst poezii, odborné texty i komiksy/mangu, a to především v knižní podobě. Internet se ukazuje být více spojený jen se čtením odborných textů. Lze pozorovat, že žáci, kteří častěji čtou tištěnou knihu, mají tendenci také častěji číst elektronické knihy a poslouchat audioknihy.

Za pozornost stojí podobnost odpovědí obou skupin žáků – žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol.

GRAF 35 | Vztah četností realizovaných čtenářských aktivit žáků 9. ročníku základních škol

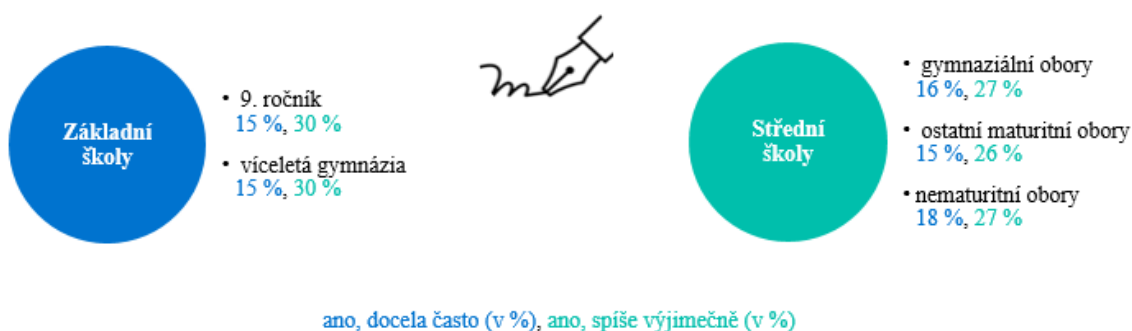


GRAF 36 | Vztah četností realizovaných čtenářských aktivit žáků 2. ročníku středních škol



Další úroveň čtenářství žáků je jejich vlastní čtenářská/pisatelská tvorba, jako je například tvůrčí psaní (např. blogy, povídky, poezie), psaní recenzí, slam poetry, storytelling, účast v čtenářských a diskusních klubech a soutěžích. Takovým aktivitám se docela často věnuje přibližně 15 % a spíše výjimečně přibližně 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol. Nejsou pozorovány oborové rozdíly mezi žáky základních ani středních škol (tabulka 10).

TABULKA 10 | Podíl žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, kteří se různě často věnují aktivitám vlastní čtenářské tvorby (v %)



Pozn.: Mezi aktivity vlastní čtenářské tvorby byly řazeny tvorba hudebních textů, tvorba komiksu nebo stripů, psaní recenzí (na produkty, filmy, seriály, herní recenze a další), psaní blogu a jiných textů, psaní poezie, slam poetry, storytelling, rétorika, čtenářský a diskusní klub či soutěž.

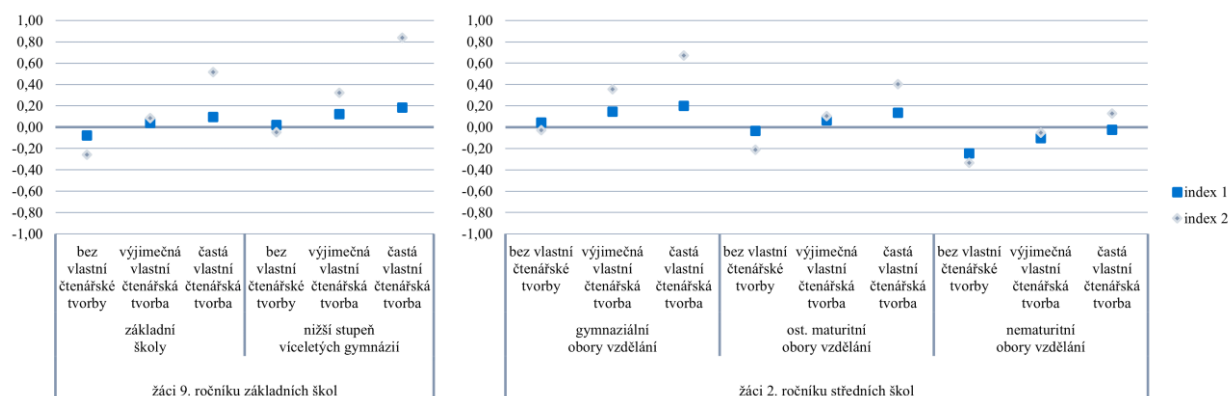
Podle očekávání se žáci, kteří realizují vlastní čtenářskou tvorbu, častěji věnují také dalším čtenářským aktivitám než žáci, kteří vlastní čtenářskou tvorbu nerealizují. Tento poznatek potvrzuje hodnocení založené na dvou dílčích indexech:

- Index 1 se vztahuje k četnosti žákova čtení v online prostředí.
- Index 2 se vztahuje k četnosti žákova čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě.

Index 1	Index 2
Čtení příspěvků na sociálních sítích Chat či aktivita v online diskusích Hledání praktických informací na internetu Čtení textů na internetu (články, blogy)	Čtení beletrie Čtení odborného textu Čtení komiksu či mangy Čtení poezie

Rozdíly mezi žáky, kteří realizují vlastní čtenářskou tvorbu na jedné straně a kteří nerealizují vlastní čtenářskou tvorbu na straně druhé, jsou zřetelné v případě čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě. Ve čtení v online prostředí jsou rozdíly mezi oběma skupinami žáků méně zřetelné (graf 37).

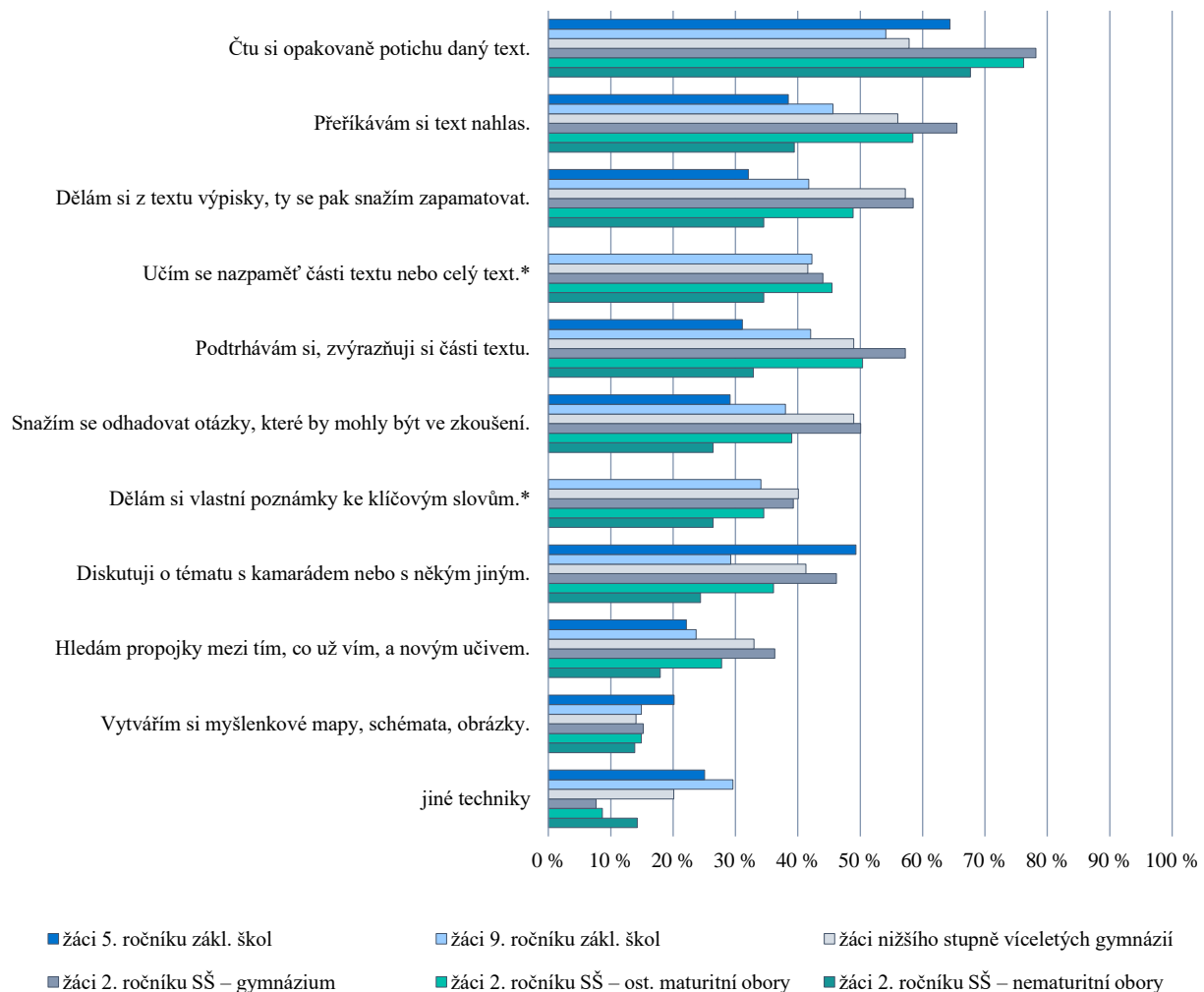
GRAF 37 | Četnost čtenářských aktivit žáků vzhledem k jejich vlastní čtenářské tvorbě – průměrná hodnota indexů



Pozn.: Index 1 – čtení v online prostředí; index 2 – čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě.

6.2 Čtenářské chování žáků – vybrané přístupy k učení

Zajímavou otázkou bezpochyby je, jaké postupy žáci používají, když se mají něco naučit a učebním materiálem je pro ně text. Graf 38 ukazuje, že čtenářské postupy žáků jsou v tomto ohledu velmi rozmanité. O něco běžnější jsou spíše tradiční postupy, jako jsou opakování, optické strukturování a zjednodušování textu (např. opakované čtení a přečítávání si textů, výpisky a podtrhávání si částí textů). Poměrně časté je také učení se celého textu či částí textu z paměti, tj. přístup mnohdy spojovaný s hrozbami jednak chybějícího porozumění textům, jednak rychlého zapomínání poznatků. Naopak méně často žáci využívají čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata), nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. V zrcadle uvedených zjištění lze vnímat existující příležitosti v posilování kompetencí žáků k učení (viz také rámeček 1 pro některé další souvislosti).

GRAF 38 | Postupy využívané žáky, když se potřebují něco naučit a učebním materiálem je text – podíly žáků (v %)

* Na využití takto označených čtenářských postupů neodpovídali žáci 5. ročníku základní školy.

Při svém učení žáci využívají více různých čtenářských postupů. Z oborového hlediska využívají většinu hodnocených postupů častěji žáci gymnázií, méně často pak především středoškoláci nematuritních oborů vzdělání (graf 38). Opodstatněné se přitom jeví rozlišení dvou dílčích čtenářských přístupů:

- První přístup je charakteristický tím, že si žáci podtrhávají části textů, dělají si z textů výpisky a ty se snaží zapamatovat i prostřednictvím jejich přeřikávání.
- Druhý přístup je charakteristický důrazem na utváření si paměťových vztahů a souvislostí – myšlenkové mapy a schémata, propojky mezi novým a zvládnutým učivem a odhad možných otázek při zkoušení.

V obou přístupech se častěji uplatňují také poznámky ke klíčovým slovům v textu. Uvedené přístupy ovšem nejsou alternativami. Žáci, kteří častěji využívají první z uvedených přístupů, mají tendenci častěji využívat také druhý z nich.

Pro významný podíl žáků je dalším důležitým přístupem k učení komunikace o přečteném textu s jinými osobami (např. přezkoušení, společné učení, konzultace či diskuse). Takový přístup uvedli častěji žáci 5. ročníku základních škol než starší žáci (graf 39). V této souvislosti jsou jistě zajímavé odpovědi právě těchto žáků na otázku, s kým si povídají o tom, co přečetli. Téměř 60 % žáků 5. ročníku základních škol uvedlo, že si o tom, co přečetli, povídá s někým z rodiny, 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky a 23 % s učitelem. Zároveň téměř čtvrtina těchto žáků si o tom, co přečetli, nepovídá s nikým. V případě 9. ročníku základních škol zůstává zachován podíl žáků, kteří si o tom, co přečetli, povídají s kamarády/spolužáky (45 % žáků). Klesá naopak podíl žáků uvádějících rodiny (39 % žáků) i učitele (17 % žáků) a významně se zvyšuje podíl žáků, kteří si o své četbě nepovídají s nikým (42 % žáků).

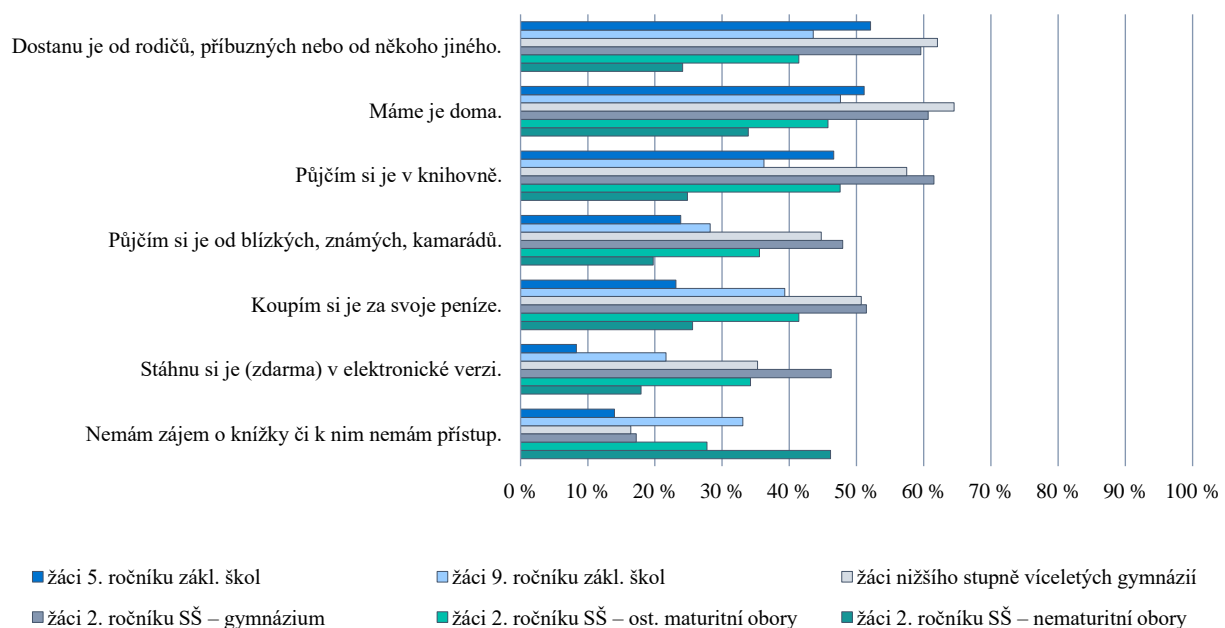
Rámeček 1: Další čtenářské postupy využívané žáky

Poměrně vysoký podíl žáků uvedl, že využívá také další postupy (jiné než nabídka odpovědí v dané otázce – graf 38), když se potřebují něco naučit a učebním materiálem je text. Žákům byla navíc dána příležitost rozvedení jejich odpovědí, což dále doplňuje informace o tom, jak při svém učení žáci postupují. Některá zjištění jsou stručně představena v tomto rámečku.

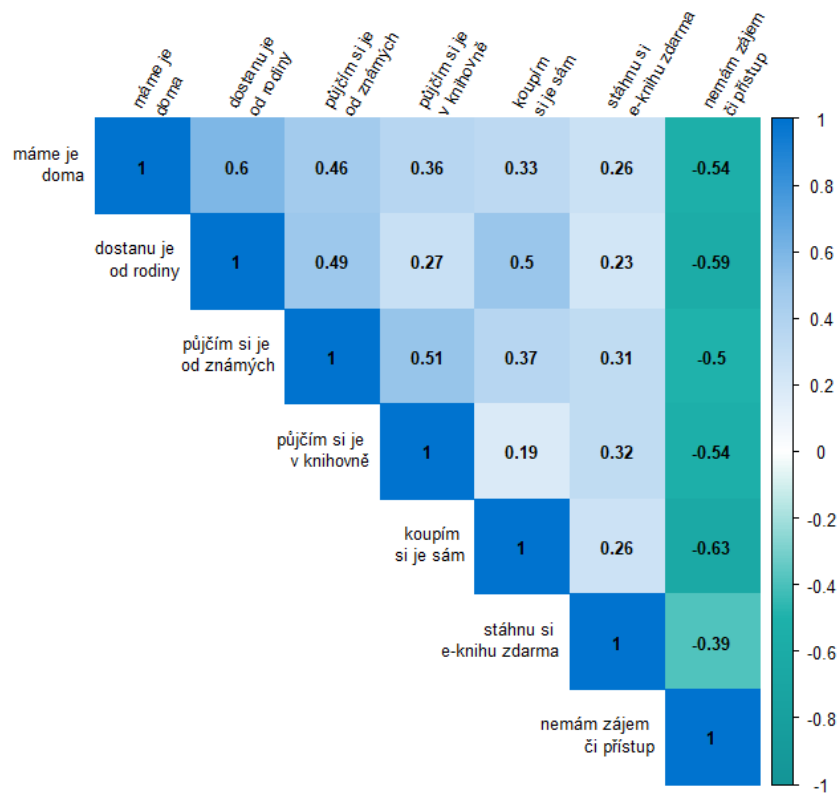
Nejdříve je potřeba zmínit, že i v otevřených odpovědích žáků se objevily techniky učení založené na opakování, optickém strukturování a zjednodušování textu. Učení se opakováním bylo vázáno na učení se textu nebo jeho vybraných částí nazpaměť. Žáci při opakovaném čtení textu rovněž využívali dělení učiva do bloků (zjednodušení textu) a zvýrazňování/podtrhávání důležitých částí (optické strukturování textu). Typickým popisem tohoto způsobu učení bylo: „Čtu si to pořád dokola a snažím se co nejvíce věci zapamatovat.“ Obdobné strategie se objevovaly i tam, kde čtení bylo nahrazeno psaním/přepisováním: „Text, který se učím, přepíšu na jiný papír a učím se po kouskách, které si neustále opakuju a snažím zapamatovat nazpaměť.“ V souvislosti s psaním/přepisováním stojí za povšimnutí učení založené na napsání si taháku. Někteří žáci současně uváděli, že taháky nakonec nepoužijí, protože si učivo jejich psaním osvojí.

Žáci také uvedli další čtenářské postupy, které se lišily od nabízených odpovědí. První skupina zaznamenaných odpovědí zahrnovala způsoby učení, kdy žák vysvětluje to, co se učí, někomu druhému. Žák tímto způsobem sám plní roli učitele. Objevily se různé podoby tohoto učení, od učení imaginárních osob až po reálné doučování vrstevníků. Do druhé skupiny zaznamenaných odpovědí patřily konkrétní nástroje a metody učení. Častěji byla uváděna technika kartiček s informacemi (*flashcards*), dále pak dohledávání informací na dalších místech (internet, YouTube, méně často v tištěných zdrojích/knihách), tvorba příběhu, efektivní organizace času (např. technika *pomodoro* se soustředěním pozornosti na jeden úkol po stanovený čas s vkládáním přestávek), využití výukových aplikací či tzv. *blurting*. *Blurting* charakterizoval jeden z žáků takto: „Přečtu si text jednou, dám stranou a napíšu, co vím. Jinou barvou doplním chybějící údaje, poté jinou barvou opravím chyby. Toto opakuji dvakrát až třikrát.“ Žáci rovněž uváděli různá místa či situace, kdy se učí (např. ticho, poslech hudby, při chůzi, během jízdy dopravním prostředkem či při jídle).

Vedle různorodosti využívaných čtenářských postupů je pro žáky základních i středních škol charakteristická také rozmanitost způsobů, jakým získávají knihy, které si chtějí přečíst (graf 39). Ukazuje se přitom, že žáci využívají více způsobů získávání knih, hlavní alternativou je v tomto ohledu celkový nezájem o čtení knih (graf 40 pro hodnocení odpovědí žáků středních škol). V návaznosti na předcházející zjištění týkající se využití školních knihoven (tabulka 7) stojí za pozornost poměrně vysoký podíl žáků, kteří si knihy půjčují v knihovně. Zde se zřejmě projevuje významně lepší nabídka mimoškolních knihoven. Upozornit lze také na dva způsoby pořizování knih – koupě knihy za své peníze a stahování e-knih, které podle očekávání častěji využívají starší žáci. V oborovém srovnání se projevuje především vliv vyššího podílu středoškoláků nematuritních oborů vzdělání, kteří o knihy nejeví zájem. Nižší podíl těchto žáků pak také využívá různé způsoby získávání knih, které si chtějí přečíst.

GRAF 39 | Způsoby, jak žáci získávají knihy, které si chtějí přečíst – podíl žáků (v %)

GRAF 40 | Vztahy mezi různými přístupy žáků 2. ročníku středních škol k získávání knih, které si chtějí přečíst







Vybrané aspekty čtenářské gramotnosti

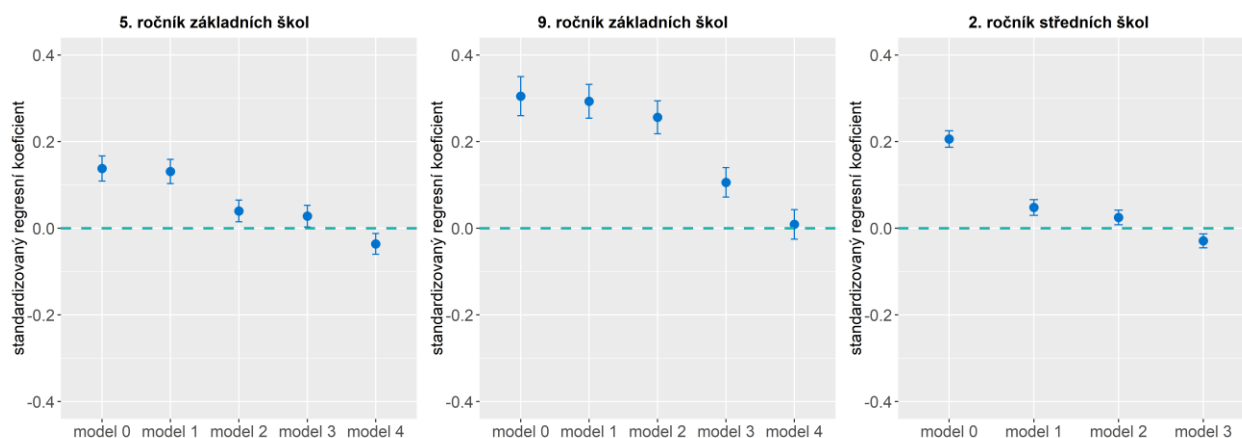
7 VYBRANÉ ASPEKTY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

7.1 Dívky a chlapci

V hodnoceních úrovně čtenářské gramotnosti žáků je typicky poukazováno na v průměru lepší výsledky dívek než chlapců.²⁵ Tento poznatek je opakovaně zaznamenán také v šetřeních českých žáků, kdy patnáctileté dívky dosáhly lepšího průměrného výsledku v mezinárodních šetřeních PISA v letech 2018 i 2022²⁶, dívky 4. ročníku základních škol v mezinárodních šetřeních PIRLS v letech 2011 i 2016²⁷ a dívky 2. ročníku středních škol v národním šetření ve školním roce 2017/2018²⁸. Za pozornost přitom stojí ta skutečnost, že zatímco zprávy z mezinárodního šetření PISA hovoří o výrazných rozdílech ve výsledcích chlapců a dívek, v případě mezinárodního šetření PIRLS je rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců hodnocen jako jeden z nejmenších mezi všemi účastními se zeměmi, v roce 2021 byl dokonce statisticky nevýznamný.²⁹ Zpráva z národního šetření ve školním roce 2017/2018 pak poukazuje na vyšší rozdíly v průměrné úrovni čtenářské gramotnosti dívek a chlapců v 9. ročníku základních škol než v 2. ročníku středních škol.³⁰

Podíly dívek a chlapců, kteří byli v aktuálním šetření České školní inspekce zařazeni v kategoriích nejvyšší a nedostatečné úrovně čtenářské gramotnosti, ukazují podobná zjištění. Ve všech hodnocených ročnících dosáhl nejvyšší kategorie výsledků vyšší podíl dívek a naopak kategorie nedostatečných výsledků vyšší podíl chlapců. Nejmenší rozdíly jsou charakteristické pro dívky a chlapce 5. ročníku základních škol, největší rozdíly pro dívky a chlapce 9. ročníku základních škol (kapitola 3). Tento poznatek potvrzuje také model charakterizující jednoduchý vztah mezi pohlavím žáků a jimi dosaženými skóre v testech čtenářské gramotnosti (model 0 v grafu 41). Bezpochyby zajímavou otázkou je, co stojí v pozadí slabších výsledků chlapců v testech čtenářské gramotnosti.

GRAF 41 | Vztah mezi pohlavím žáků a jimi dosaženými skóre v testech čtenářské gramotnosti, chlapci jako referenční kategorie – hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly ($p = 0,99$)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelu				
Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Model bez kontrolních proměnných a bez modelování hierarchické struktury žák–škola	Model bez kontrolních proměnných, modelování hierarchické struktury žák–škola	Model 1 a navíc status žáka se SVP, index SES žáka a pro 9. ročník ZŠ a 2. ročník SŠ typ oboru vzdělání žáka	Model 2 a navíc čas strávený žákem při řešení testu	Model 3 a pro 5. a 9. ročník ZŠ navíc postoje žáka ke čtení (sebehodnocení a obliba)

V diskusi o důvodech horších výsledků chlapců v hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti je opakovaně poukazováno na vyšší čtenářskou motivaci a čtenářskou aktivitu dívek a na problémy s nalezením vhodných čtenářských podnětů u chlapců.³¹ Tato úvaha byla ověřována také pro realizované šetření tak, že model 0 v grafu 41 byl postupně rozšiřován

²⁵ Např. Kavanagh (2019), Salehi, Lari a Rezanejad (2014), Chen, Sakyi a Cui (2021), Little a Hart (2016).

²⁶ ČŠI (2019a), ČŠI (2023a).

²⁷ ČŠI (2017).

²⁸ ČŠI (2019b).

²⁹ ČŠI (2019a), ČŠI (2023a), ČŠI (2017), ČŠI (2023b).

³⁰ ČŠI (2019b).







³¹ Např. Kavanagh (2019), Salehi, Lari a Rezanejad (2014), pro české prostředí např. ČŠI (2021a).

o další proměnné a sledována byla změna síly vztahu mezi proměnnými pohlaví žáka a dosažené skóre v testech čtenářské gramotnosti. Posun k nulové hodnotě vyjadřuje, že se tento vztah stává nevýznamným. Zvolený postup přináší následující zjištění (graf 41):

- V modelech 1 a 2 jsou přidány jednak hierarchická organizace vzdělávání (zohlednění úrovní žák a škola), jednak kontrolní proměnné vztahující se k SES a oboru vzdělání žáků. Zohlednění významu těchto proměnných snižuje rozdíly ve výsledcích dívek a chlapců, v případě všech hodnocených ročníků však dívky nadále dosahují významně vyšší úrovně čtenářské gramotnosti než chlapci. V tomto ohledu lze alespoň uvést vliv rozdílných podílů dívek a chlapců především ve středních školách (např. vliv oborové nabídky školy) a vyšší podíl chlapců především 5. ročníku základních škol mezi žáky se SVP. Žáci se SVP přitom v průměru dosáhli horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti.
- V modelech 3 a 4 jsou dále přidány dvě proměnné vztahující se ke čtenářské motivaci žáků. První proměnnou je čas, který žáci strávili řešením zadaného testu. Ve všech hodnocených ročnících věnovaly dívky řešení testu v průměru více času než chlapci, největší rozdíly byly patrné v 9. ročníku základních škol. Druhou proměnnou jsou postoje dívek a chlapců 5. a 9. ročníku základních škol ke čtení. Zde se odpovědi dívek a chlapců neliší v sebehodnocení svých schopností, ale v oblíbenosti čtení.³² Rozdíly jsou přitom více zřetelné pro žáky 9. ročníku základních škol (tabulka 11). Po zohlednění vlivu dvou proměnných vztahujících se ke čtenářské motivaci žáků nejsou ve všech hodnocených ročnících výsledky dívek významně lepší než výsledky chlapců.

Porovnání odpovědí dívek a chlapců na položené otázky přináší ještě některá další zjištění. Dívky se o něco častěji než chlapci věnují čtení pestrých literárních žánrů (především) v knižní podobě (např. beletrie, poezie apod.), naopak rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou pozorovány v četnosti čtení textů v online prostředí. Především dívky v 9. ročníku základních škol si častěji než chlapci s někým o svém čtení povídají a věnují se vlastní čtenářské tvorbě. Ve všech hodnocených ročnících využívají dívky častěji než chlapci přístup, kdy si podtrhávají části textů, dělají si z textů výpisky a ty se snaží zapamatovat i prostřednictvím jejich přeřikávání. Naopak ve využívání učení, které je založeno na utváření si paměťových vztahů a souvislostí, nebyly rozdíly mezi chlapci a dívkami zaznamenány. V případě čtenářských aktivit realizovaných přímo ve škole – včetně hodnocení zajímavosti textů čtených ve výuce – nejsou rozdíly v odpovědích dívek a chlapců pozorovány.

TABULKA 11 | Postoje dívek a chlapců 5. a 9. ročníku základních škol k vlastnímu čtení – podíl žáků podle zvolené odpovědi (v %)

Postoj žáků k vlastnímu čtení	5. ročník základních škol		9. ročník základních škol		9. ročník víceletých gymnázií	
						
Čtení mi nedělá potíže a čtu rád/a.	37 %	52 %	17 %	41 %	32 %	62 %
Čtení mi nedělá potíže, ale nečtu rád/a.	47 %	34 %	68 %	47 %	59 %	30 %
Čtení mi moc dobře nejde.	16 %	14 %	15 %	12 %	9 %	8 %

7.2 Postoje žáků ke čtení

Mezi důležité faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků, jsou řazeny jejich motivace ke čtení a vnímaná efektivita vlastních čtenářských schopností.³³ Motivace žáků je spojována se zájmem a potěšením ze čtení (vnitřní motivace ovlivňovaná například volbou vhodných textů ke čtení či možností volby alternativních forem trávení volného času), ale také s vnějšími podněty (např. dosažení lepší známky, doporučení rodičů, kamaráda či učitele), přičemž zdůrazňována je především první z uvedených forem motivace.³⁴ Důležitost vnímané efektivity vlastních čtenářských schopností je spojována se sebedůvěrou žáků, že jsou schopni zadaný úkol zvládnout, což také ovlivňuje jejich ochotu zadaný úkol akceptovat, zahájit a vynaložit na něj potřebné úsilí k dosažení záměru.³⁵

V případě realizovaného šetření byly vnitřní motivace žáků ke čtení a jejich vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností hodnoceny prostřednictvím otázky jednak na oblíbenost čtení, jednak na posouzení své osoby jako bezproblémového čtenáře. Otázka byla položena žákům 5. a 9. ročníku základních škol, přičemž některé poznatky byly zachyceny již v kapitole 3. Zopakujme tedy, že žáci, kterým čtení nedělá potíže a zároveň čtou rádi, dosáhli v testu čtenářské gramotnosti významně lepších výsledků než žáci, kterým čtení sice také nedělá potíže, ale zároveň čtou neradi. Žáci, kterým podle jejich názoru čtení moc dobře nejde, pak dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nejhorších

³² Nejednoznačnost závěrů, které se týkají sebehodnocení čtenářských schopností chlapců a dívek, lze zaznamenat i v odborné literatuře (např. Chen, Sakyi a Cui, 2021 pro lepší sebehodnocení dívek a Kavanagh, 2019 pro lepší sebehodnocení chlapců).

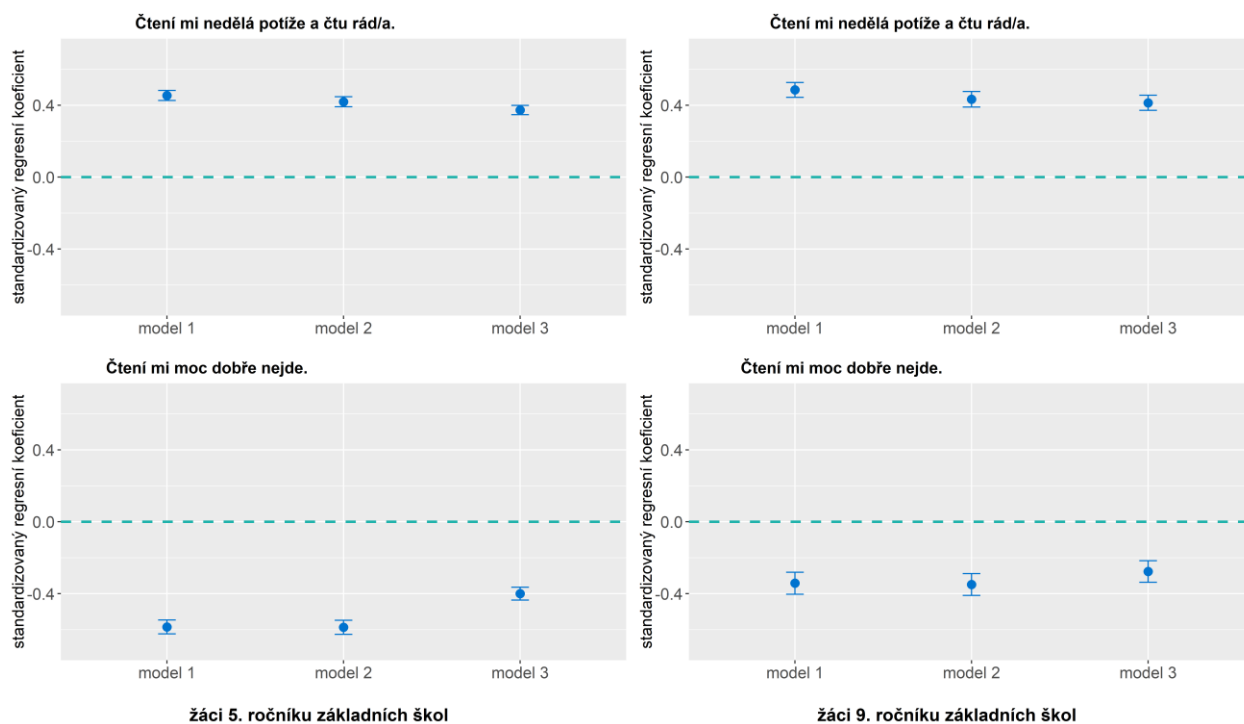
³³ Např. Kavanagh (2019), Hu, Dong a Peng (2022), Schiefele a Schaffner (2016), Chen, Sakyi a Cui (2021).

³⁴ Např. Kavanagh (2019), Schiefele a Schaffner (2016), McKenna a Kear (1990).

³⁵ Např. Kavanagh (2019), Chen, Sakyi a Cui (2021), Peura et al. (2019).

výsledků. Tyto vztahy zůstávají zachovány při zohlednění vlivu pohlaví, SES, statusu SVP a oboru vzdělání hodnocených žáků (graf 42).

GRAF 42 | Vztah mezi postoji žáků ke čtení a jimi dosaženými skóre v testech čtenářské gramotnosti – referenční hodnota = „čtení mi nedělá potíže, ale nečtu rád(a)“; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly ($p = 0,99$)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelu		
Model 1	Model 2	Model 3
Model bez kontrolních proměnných, modelování hierarchické struktury žák–škola	Model 1 a navíc pohlaví žáka	Model 2 a navíc status žáka se SVP, index SES žáka a pro žáky 9. ročníku ZŠ typ oboru vzdělání žáka

Uvedená zjištění potvrzují v úvahách o úrovni čtenářské gramotnosti žáků důležitost faktorů oblíbenosti čtení a vnímané efektivity vlastních čtenářských schopností. To přitom platí pro různé skupiny žáků, jak názorně ilustruje graf 43 pro různé úrovně SES žáků. Lze také konstatovat, že oblíbenost čtení a vnímaná efektivita vlastních čtenářských schopností mohou do určité míry kompenzovat nevýhody plynoucí z nižšího SES žáků. Na výrazně lepší čtenářské výsledky žáků 4. ročníku základních škol, kteří uvádějí vyšší sebedůvěru ve vlastní čtení, ukazuje také vyhodnocení mezinárodního šetření PIRLS z roku 2021. V tomto šetření je však také poukázáno, že ve srovnání s dalšími zeměmi je obliba čtení (a také důraz kladený na studijní úspěch) mezi českými žáky podprůměrná a míra sebedůvěry ve vlastní čtení je dokonce čtvrtá nejnižší mezi všemi zeměmi OECD či Evropské unie.³⁶ V sekundární analýze dat mezinárodního šetření PISA pro patnáctileté žáky se pak hovoří o tom, že bez ohledu na socioekonomické postavení žáků sehrává čtenářská sebedůvěra klíčovou úlohu v jejich výsledcích.³⁷

Významnost vztahů mezi postoji žáků ke čtení a úrovni jejich čtenářské gramotnosti vyvolává přirozenou otázku: „Jak dále se od sebe odlišují žáci, kterým čtení nedělá potíže a kteří čtou rádi, a žáci, kterým čtení dělá potíže či nemají čtení v oblíbené?“ Primárně se v odpovědích žáků neukazují výraznější rozdíly v tom, jak často se setkávají s různými činnostmi vztahujícími se ke čtení přímo ve škole (např. čtenářské aktivity v hodinách českého jazyka, práce s texty mimo učebnice, volné čtení v hodinách, aktivity ve vazbě na školní knihovnu). Zřetelnější rozdíly lze pozorovat v tom, že žáci, kterým čtení nedělá problémy a kteří mají čtení v oblíbené:

- častěji využívají jak čtenářské přístupy, kdy si podtrhávají části textů, dělají si z textů výpisky a ty se snaží zapamatovat, tak čtenářské přístupy založené na utváření si paměťových vazeb a souvislostí;
- se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů;

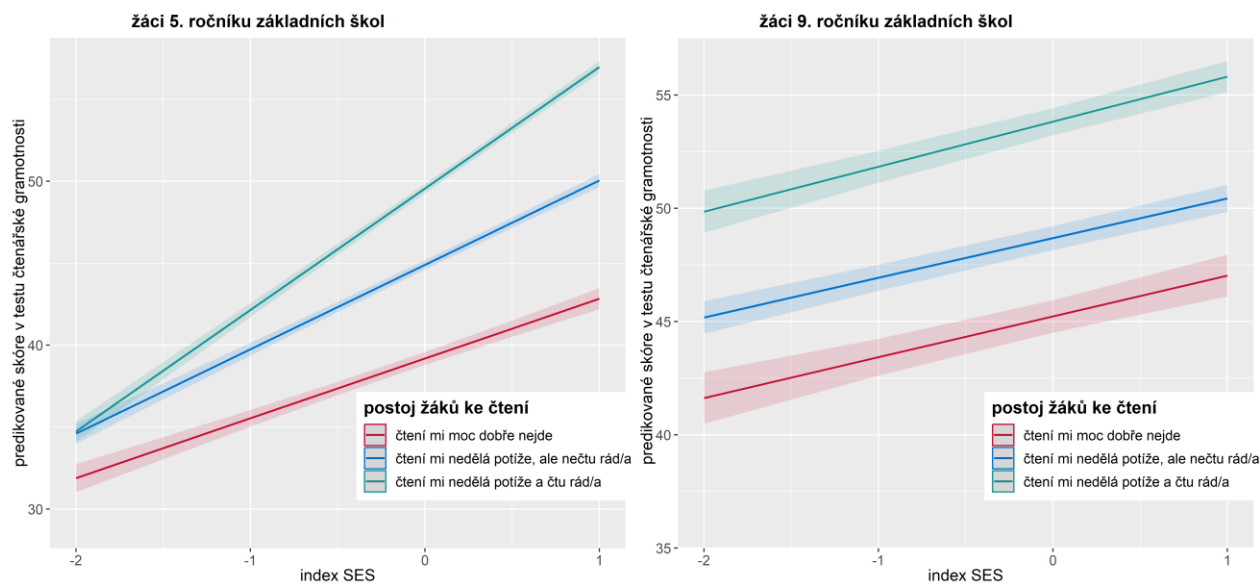
³⁶ ČŠI (2023b).

³⁷ ČŠI (2021a).

- si častěji povídají o svém čtení s kamarády či s rodinou (nikoli však s učitelem);
- se pozitivněji staví k zajímavosti textů, které se čtou ve výuce;
- se ve vyšším zastoupení věnují vlastní čtenářské tvorbě.

Naopak rozdíly mezi uvedenými kategoriemi žáků nebyly zaznamenány v četnosti jejich čtení a komunikace v online prostředí.

GRAF 43 | Vztahy mezi postoji žáků ke čtení, SES a skóre v testu čtenářské gramotnosti (výpočty založeny na odhadech modelů 3 popsaných v grafu 42)



7.3 SES žáků a obor vzdělání

Vzdělávací systém České republiky je dlouhodobě charakteristický vysokými nerovnostmi, které jsou dány SES žáků.³⁸ Výsledky českých žáků v mezinárodních a národních šetřeních ukazují, že nerovnosti podmíněné SES se týkají rovněž čtenářské gramotnosti.³⁹ Vyšší SES je v odborné literatuře mimo jiné spojován s bohatším čtenářským prostředím (např. vystavení žáků širší slovní zásobě, přístup ke zdrojům četby), s lepším vnímáním rodičů jako čtenářských vzorů a s vyšší četností domácího čtení. V rodinách s nižším SES nemusí být čtení vnímáno jako důležitá dovednost.⁴⁰ Charakteristiky rodinného prostředí se následně promítají ve vyšší motivaci a vnímané efektivitě vlastních čtenářských schopností žáků s vyšším SES, potažmo v úrovni jejich čtenářské gramotnosti.⁴¹ Otázkou je, zda lze uvedené vztahy zaznamenat také ve vyhodnocovaném šetření České školní inspekce.

Na existenci pozitivního vztahu mezi SES žáků na jedné straně a výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti, respektive jimi vnímanou efektivitou vlastních čtenářských schopností na straně druhé bylo poukázáno v kapitole 3. Srovnání odpovědí žáků kategorizovaných mezi pětinu žáků s nejvyšším SES (vysoký SES) a pětinu žáků s nejnižším SES (nízký SES) ukazuje další rozdíly. Žáci vysokého SES ve srovnání s žáky nízkého SES:

- častěji využívají různorodé čtenářské přístupy – podtrhávání části textů, výpisky z textů a jejich zapamatování i utváření si paměťových vazeb a souvislostí;
- se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů, využívají rozmanitější způsoby pořizování knih k přečtení (včetně knihovny) a méně často jim chybí zájem o knihy (tabulka 12);
- si častěji povídají s kamarády a s rodinou o tom, co přečetli (tabulka 13).

Potvrzuje se tak, že žáci vysokého SES jsou vystaveni bohatšímu čtenářskému prostředí a vyšší podpoře jak ze strany rodiny, tak ze strany své sociální sítě. Za pozornost přitom stojí, že žáci vysokého SES častěji využívají i veřejně dostupné knihovny a že oproti literárním žánrům, jako jsou beletrie či poezie, jsou rozdíly v četnosti čtení

³⁸ Např. Prokop et al. (2022), ČŠI (2022).

³⁹ ČŠI (2023b), ČŠI (2019a).

⁴⁰ Např. Segers et al. (2016).

⁴¹ Např. Kavanagh (2019), Chen, Sakyi a Cui (2021).




a komunikace v online prostředí mezi oběma skupinami žáků méně zřetelné. Nežádoucím zjištěním je, že se ve srovnání s 5. ročníkem rozevírají nůžky v 9. ročníku základních škol v odpovědích žáků s vysokým a nízkým SES.

TABULKA 12 | Podíl žáků využívajících daný způsob získávání knih k přečtení (v %)

Způsob získávání knih k přečtení	5. ročník základních škol		9. ročník základních škol		9. ročník víceletých gymnázií	
	Nízký SES	Vysoký SES	Nízký SES	Vysoký SES	Nízký SES	Vysoký SES
K dispozici doma	43 %	63 %	42 %	75 %	35 %	66 %
Poskytnutí rodinou, známými	37 %	68 %	36 %	69 %	30 %	60 %
Zapůjčení od známých/kamarádů	18 %	32 %	27 %	48 %	27 %	46 %
Zapůjčení v knihovně	37 %	57 %	34 %	54 %	37 %	58 %
Stažení v elektronické verzi	8 %	11 %	21 %	32 %	26 %	44 %
Chybějící zájem o knihy	17 %	7 %	35 %	12 %	35 %	18 %

Pozn.: Nízký SES žáků odpovídá pětina žáků s nejnižším SES a vysoký SES žáků pětina žáků s nejvyšším SES.

TABULKA 13 | Podíl žáků, kteří si s danou osobou povídají o tom, co přečetli (v %)

Osoba, se kterou si žáci povídají		5. ročník základních škol		9. ročník základních škol	
		Nízký SES	Vysoký SES	Nízký SES	Vysoký SES
Někdo z rodiny		53 %	68 %	29 %	62 %
Kamarád/spolužák		37 %	55 %	37 %	64 %
Učitel		21 %	26 %	17 %	21 %

Pozn.: Nízký SES žáků odpovídá pětina žáků s nejnižším SES a vysoký SES žáků pětina žáků s nejvyšším SES.

Porovnání odpovědí žáků vysokého a nízkého SES, které se vztahují k činnostem odehrávajícím se přímo ve školním prostředí, ukazuje jen na omezené rozdíly. Žáci vysokého SES se ve výuce českého jazyka o něco častěji setkávají s nejběžnějšími čtenářskými činnostmi (např. vyhledání informací v textu či jiném zdroji, samostatné shrnutí přečteného textu, odpovědi na otázky týkající se textu). Méně časté čtenářské činnosti vyžadující širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka a čtenářské činnosti posuzující věrohodnost a pravdivost textu jsou ve výuce českého jazyka žáků vysokého a nízkého SES zařazovány obdobně, v případě 5. ročníku základních škol pak o něco častěji ve výuce žáků s nízkým SES. Žádné či jen malé rozdíly byly mezi žáky vysokého a nízkého SES zjištěny také vzhledem k vnímané zajímavosti textů čtených ve výuce, k zařazování práce s autentickými či elektronickými texty ve výuce, k možnosti čtení textů podle vlastního výběru ve výuce a k vlastní čtenářské tvorbě žáků.

Český vzdělávací systém vykazuje úzký vztah mezi SES žáků a oborem vzdělání.⁴² Tato skutečnost se promítá nejen v existenci významných oborových rozdílů ve výsledcích žáků v mezinárodních a národních šetřeních – především lepší výsledky žáků gymnázií a horší výsledky žáků učebních oborů⁴³, ale také v možnosti promítnout zjištění o rozdílech mezi žáky s vysokým a nízkým SES do úvah o specifických žáků učebních oborů. Podrobně se oborovým specifickým čtenářské gramotnosti žáků věnovaly předchozí kapitoly.

V jedné ze sekundárních analýz České školní inspekce byl diskutován vztah mezi SES žáků na jedné straně a průměrným SES školy, ve které žák studuje, na straně druhé. Na základě dat z mezinárodního šetření PISA bylo pro patnáctileté žáky ukázáno, že:

zatímco pro žáky pocházející ze silnějšího rodinného zázemí průměr školy výrazně neovlivní jejich výsledky, tak naopak žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mají ve školách, které mají vysoké průměrné SES, dokonce srovnatelné výsledky s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. To znamená, že takovýto kolektiv dokáže „vytáhnout“ znevýhodněné žáky.⁴⁴

Poznatky ze dvou národních šetření České školní inspekce – hodnocení zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků v roce 2023 a zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku základních škol v českém jazyce v roce 2022⁴⁵ – ukazují relevanci uvedené myšlenky pro žáky 9. ročníku základních škol. Predikované skóre žáků nízkého SES výrazně narůstá

⁴² Např. ČŠI (2022a), ČŠI (2023a).

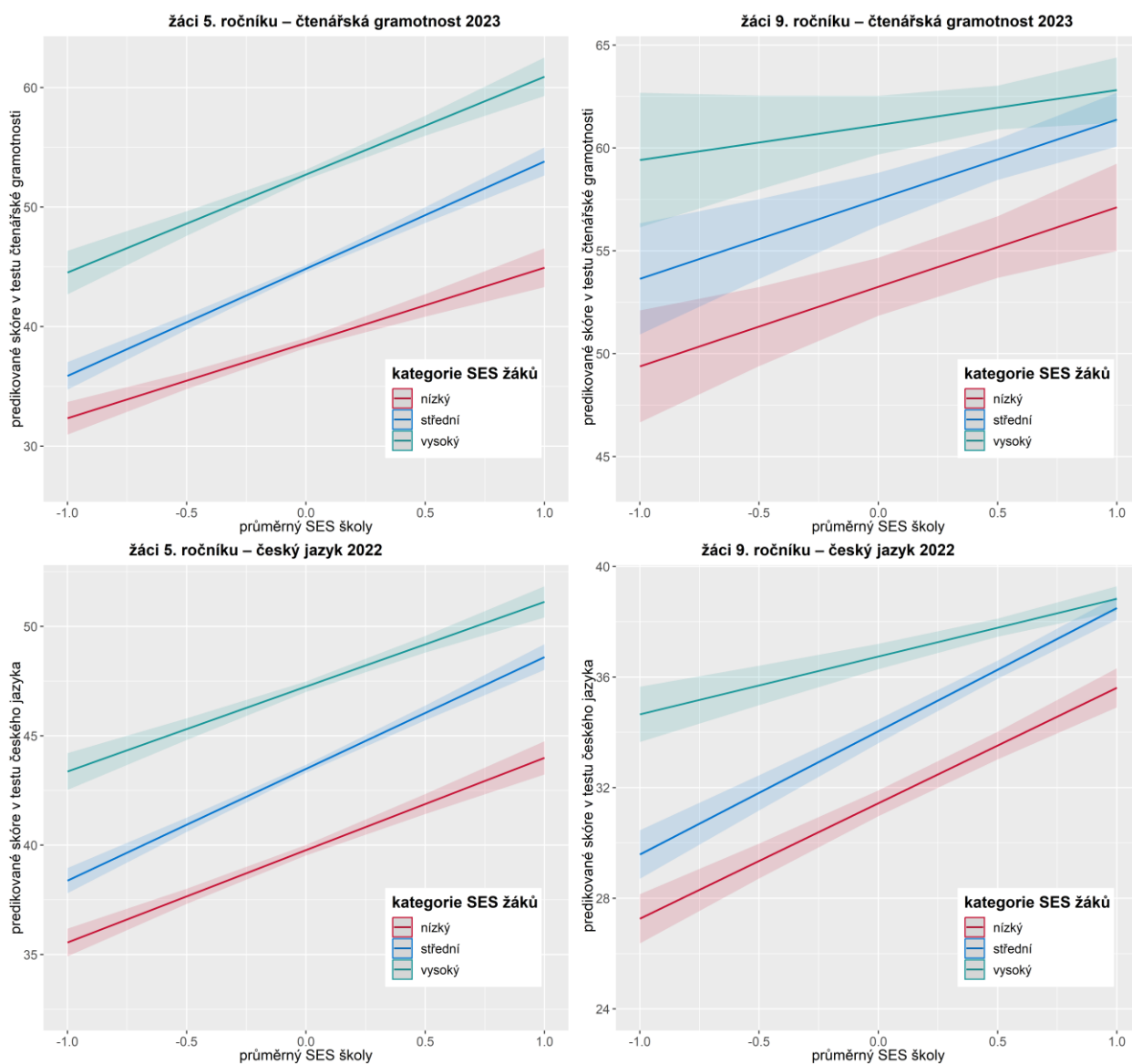
⁴³ Např. ČŠI (2023a), ČŠI (2019a), ČŠI (2019b).

⁴⁴ ČŠI (2021b).

⁴⁵ ČŠI (2022a).

s vyšším průměrným SES školy, pokles predikovaného skóre žáků vysokého SES je ve školách s nižším průměrným SES znatelně pomalejší (graf 44). V případě žáků 5. ročníku základních škol však není část mechanismu týkající se žáků s vysokým SES pozorována, což může být způsobeno horšími schopnostmi věkově mladších žáků k samostatnému či vrstevnickému učení v případě nižší podpory ze strany učitele (graf 44). V nejhorším případě může dojít ke „stažení“ žáka s vysokým SES kolektivem na nižší úroveň výsledků.

GRAF 44 | Vztahy mezi SES žáků, SES třídy a skóre v testu čtenářské gramotnosti (výpočty založeny na odhadech modelů 3 popsaných v grafu 42), srovnání se šetřením výsledků žáků v českém jazyce v roce 2022



Pozn.: Průměrný SES školy je proxy indikátor, který byl počítán jako průměr SES žáků účastnících se testování. Do hodnocení byly zařazeny pouze školy, pro které byla k dispozici informace alespoň o 15 žácích.

Pozn.: Nízký SES žáků odpovídá pětina žáků s nejnižším SES a vysoký SES žáků pětina žáků s nejvyšším SES.

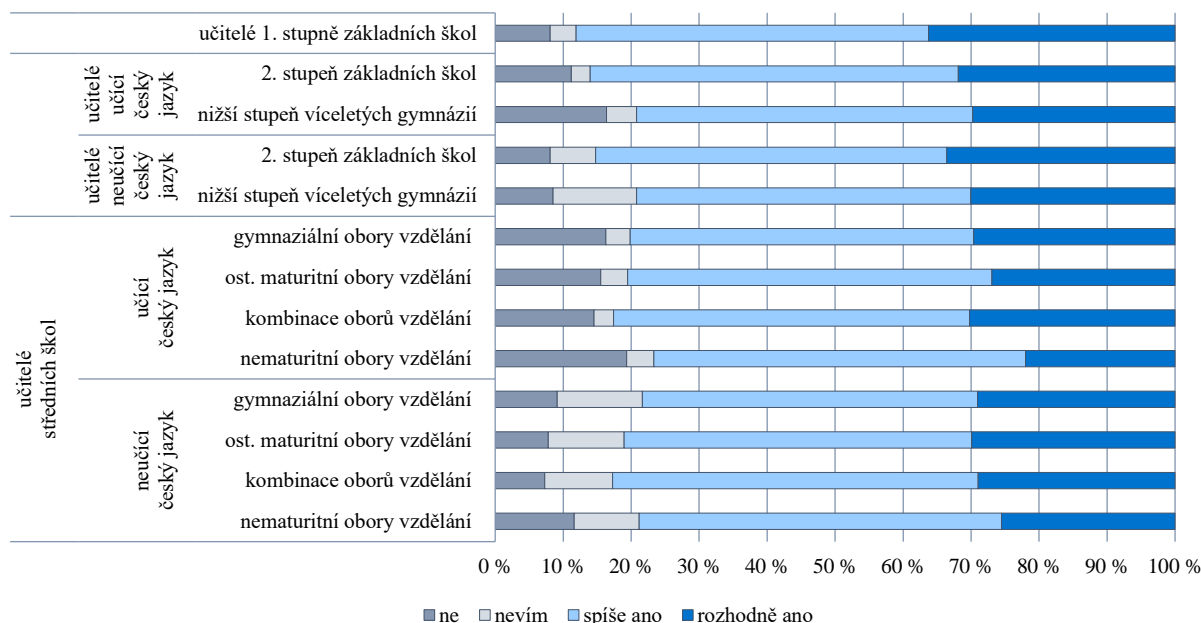
7.4 Koncepční přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti

Mezi důležitá témata související s kvalitou a efektivitou ve vzdělávání patří koncepční (strategické) řízení. V případě škol jsou pozitiva takového přístupu spojována s výběrem priorit dalšího směřování v souladu s vnitřními a vnějšími podmínkami, s koordinací aktivit navazujících na zvolené priority či se zlepšováním rozhodování v reakci na poznatky ze systematického hodnocení a monitoringu.⁴⁶ I v tomto kontextu byla v rámci realizovaného šetření položena učitelům

⁴⁶ Např. Caputo a Rastelli (2014), Dunaway, Kim a Szad (2012), Fernandez (2011). Hu, Dong a Peng (2022) hovoří o tom, že významných pozitivních dopadů bývá dosaženo v případě společného působení vyššího počtu kontextových faktorů.

základních a středních škol otázka, do jaké míry souhlasí s tvrzením, že jejich škola sleduje koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.⁴⁷

GRAF 45 | Postoj učitelů k otázce, zda jejich škola sleduje koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků – podíl učitelů podle zvolené odpovědi (v %)



Většina učitelů – bez ohledu na druh a typ školy, obor vzdělání i vyučovaný předmět – vnímá přístup školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků jako koncepční, současně však pociťuje v tomto přístupu existující rezervy (graf 45). Důležitou otázkou přitom je, zda se rozdíly v koncepčním přístupu škol promítají v odlišných charakteristikách faktorů čtenářské gramotnosti. Za tímto účelem byly primárně hodnoceny dva faktory – podoba čtenářského prostředí školy a bohatost školních čtenářských aktivit. Zatímco první faktor charakterizuje pohled učitelů různých předmětů na jejich spolupráci a vzájemnou podporu s vedením školy, metodickým orgánem čtenářské gramotnosti, dalšími učiteli a školní knihovnou, druhý faktor je vztážen k pohledu učitelů na čtenářské aktivity ve výuce. V dalším vyhodnocení byly odpovědi učitelů agregovány na úroveň školy⁴⁸ a dále byly vytvořeny tři kategorie škol s vysokým, středním a nízkým důrazem kladeným na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Čtenářské prostředí školy	Bohatost školních čtenářských aktivit
<ul style="list-style-type: none"> Spolupráce učitelů s metodikem čtenářské gramotnosti Zpětná vazba učitelům ke kvalitě výuky v oblasti čtenářské gramotnosti ze strany vedení školy či metodika čtenářské gramotnosti Šíře a formalizace vzájemného sdílení zkušeností v oblasti čtenářské gramotnosti Účast učitelů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti čtenářské gramotnosti Využívání služeb školní knihovny učiteli 	<ul style="list-style-type: none"> Četnost zařazování nejběžnějších čtenářských činností Četnost zařazování méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka Četnost zařazování čtenářských činností posuzujících věrohodnost a pravdivost textu Četnost zařazování čtení žáků podle jejich vlastního výběru Četnost zařazování práce s autentickými texty Četnost zařazování práce s digitálními čtenářskými zdroji Vnímání čtenářské gramotnosti jako cíle předmětu

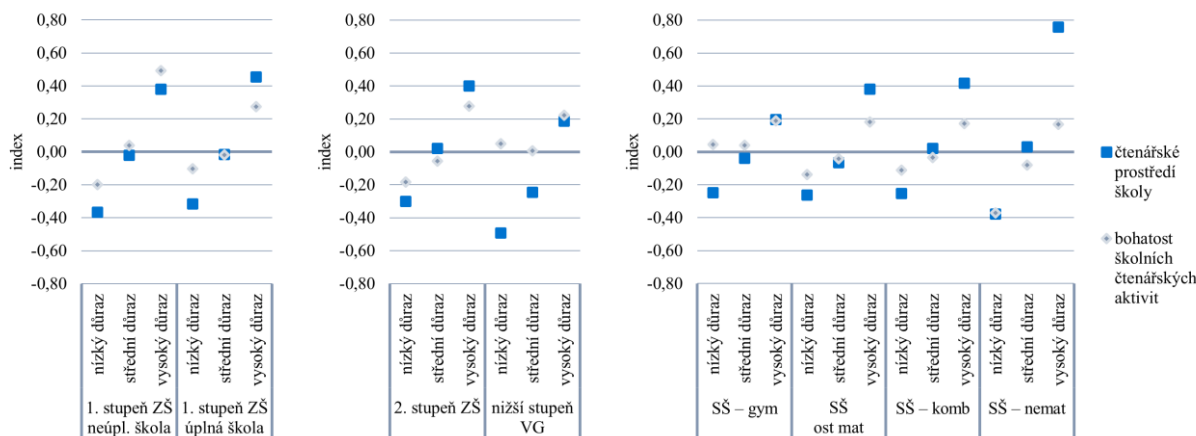
Školy kladoucí vysoký důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti jsou charakteristické jak lépe utvářeným čtenářským prostředím (rozvinutější spolupráce a vzájemná podpora v této oblasti), tak vyšší bohatostí školních čtenářských aktivit (graf 46). Rozdíly jsou přitom více zřetelné v případě čtenářského prostředí škol než v případě bohatosti školních čtenářských aktivit. Dále se ukazuje, že školy kladoucí vysoký důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti jednak mají častěji zpracovanou písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti,

⁴⁷ Tj. naplňuje znaky koncepčního (strategického) řízení – (a) analýza stavu školy v oblasti čtenářské gramotnosti; (b) formulace cílů a na ně navazujících opatření ve vazbě na provedenou analýzu stavu; (c) realizace naplánovaných opatření; (d) hodnocení naplňování formulovaných cílů.

⁴⁸ V případě 2. stupně základních škol a středních škol byly kontrolovány i předmětové rozdíly.

jednak častěji provádějí (systematické) hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Nejsou pozorovány zásadnější rozdíly vzhledem k průměrnému SES žáků škol. Uvedená zjištění jsou relevantní pro různé druhy a typy škol.

GRAF 46 | Čtenářské prostředí školy a bohatost školních čtenářských aktivit vzhledem k důrazu kladenému školou na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti – průměrná hodnota indexů



Pozn.: Kategorie „ZŠ – úplná“ zahrnuje úplné školy s výukou na 1. i 2. stupni. Kategorie „ZŠ – neúplná“ zahrnuje školy s výukou jen na 1. stupni. Kategorie „SŠ – gym“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v gymnaziálních oborech vzdělání. Kategorie „SŠ – ost mat“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v maturitních oborech vzdělání jiných než gymnaziálních. Kategorie „SŠ – komb“ zahrnuje střední školy s významným zastoupením různých typů oborů vzdělání. Kategorie „SŠ – nemat“ zahrnuje střední školy s převažující výukou v nematuritních oborech vzdělání.

Hodnocení vztahů mezi koncepčním přístupem školy k rozvoji čtenářské gramotnosti a dosaženými výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti bylo opětovně provedeno prostřednictvím modelování.⁴⁹ Hlavní závěry ukazují, že žáci 5. a 9. ročníku základních škol, v nichž je kladen vyšší důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti, dosáhli v testech významně lepších výsledků. Tento vztah přitom byl slabší v 9. ročníku základních škol, na středních školách pak dokonce nevýznamný. Z výsledkového hlediska se tak koncepční přístup školy k rozvoji čtenářské gramotnosti jeví zásadním především na 1. stupni základních škol, kde lze vnímat vyšší důležitost podpory žákům ze strany učitele. Ve starším věku lze předpokládat rozvíjení kompetencí žáků k samostatnému či vrstevnickému učení.⁵⁰ Narůstá také význam faktorů, které nebyly v modelu zohledněny a k nimž například patří čtenářské aktivity žáků ve volném čase. Vztít do úvahy je potřeba také celkovou kvalitu koncepčního přístupu školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

7.5 Čtenářské činnosti a texty ve výuce a výsledky žáků

Ve vyhodnocení mezinárodních šetření PIRLS z let 2016 a 2021 je uvedeno, že četnost zařazování čtenářských činností rozvíjejících čtenářské dovednosti žáků (např. vyhledávání informací v textu, vysvětlení přečteného textu a stanovení jeho hlavní myšlenky, určení postoje a záměru autora a další) nemá pro české žáky 4. ročníku základních škol statisticky významnou souvislost s úrovní jejich čtenářské gramotnosti.⁵¹ Obdobný vztah byl zaznamenán také v hodnoceném šetření České školní inspekce, a to nejen v případě žáků 5. ročníku základních škol, ale také v případě žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol. Četnost cíleného zařazování nejběžnějších čtenářských činností i méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka na úrovni školy neukazuje významný vztah k dosaženým výsledkům žáků (graf 47).

Uvedené skutečnosti mohou být dány mechanismem, který je popsán ve zprávě k mezinárodnímu šetření PIRLS a podle něhož neexistuje univerzální přístup, který by ovlivnil všechny žáky současně.⁵² Zároveň je však potřeba vzít do úvahy i další kontextové skutečnosti:

- Prostředí žáků s výbornými i slabšími výsledky utváří různé podmínky k zařazování čtenářských činností do výuky. Zejména v případě výsledkově slabších žáků se střídání čtenářských činností jeví zásadní pro motivaci žáků k učení.

⁴⁹ I v tomto případě byl využit regresní model s dvěma úrovněmi (škola a žák) a s kontrolními proměnnými pohlaví žáků, SES žáků, status žáka na SVP a pro 9. ročník základních škol a 2. ročník středních škol obor vzdělání žáků.

⁵⁰ Např. Konstantopoulos a Shen (2016).

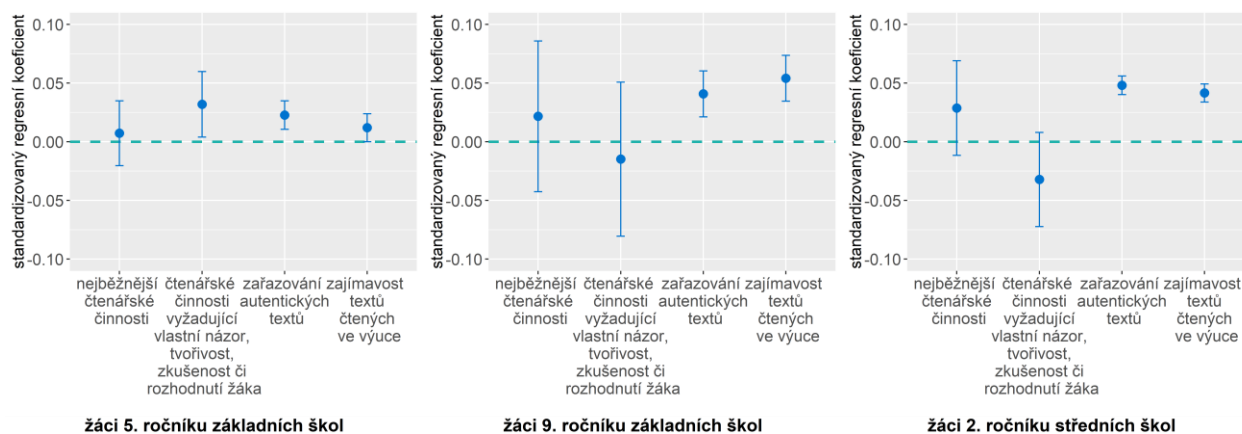
⁵¹ ČŠI (2023b).

⁵² ČŠI (2023b).

- Čtenářské činnosti ve škole utváří jen jednu z příležitostí k rozvíjení čtenářských dovedností žáků, další příležitosti nejsou v modelu v grafu 47 kontrolovány (blíže o některých příležitostech viz kapitola 7.6). Do úvahy je potřeba vzít také kvalitu čtenářských činností, a to především činností zaměřených na kognitivní aktivizaci žáků.⁵³

Podrobnější analýza významnosti vztahů mezi zařazováním čtenářských aktivit a čtenářskými výsledky žáků si jistě zaslouží vysokou pozornost, přičemž za přínosný je nutné považovat jiný než průřezový charakter zjišťování (hodnocení vývoje v čase). Vedle kognitivních výsledků je žádoucí zajímat se také o další vzdělávací cíle (např. postoje žáků ke čtení). I v tomto ohledu stojí za pozornost, že lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli žáci, kteří se ve výuce častěji setkávali s autentickými texty a kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé (graf 47).

GRAF 47 | Vztah mezi četností zařazování čtenářských činností učiteli školy do jejich výuky a charakteristikami textů využívaných ve výuce k dosaženému skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti; hierarchický regresní model s úrovní žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly ($p = 0,99$)



Pozn.: Indexy vztahující se k četnosti zařazování čtenářských činností jsou konstruovány z odpovědí učitelů na otázky uvedené v kapitole 5.1.1. Hodnoty pro učitele jsou zprůměrovány na úroveň školy, přičemž jsou zohledněny také předměty vyučované učitelem. Proměnné spojené se zařazováním autentických textů a se zajímavostí textů čtených ve výuce jsou odpověďmi žáků.

Kontrolní proměnné zahrnuté v modelech pro		
5. ročník základních škol	9. ročník základních škol	2. ročník středních škol
Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka

7.6 Čtenářské přístupy k práci s textem, podpora žáků a jejich výsledky

Významným faktorem, který může ovlivňovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků, jsou jimi využívané čtenářské přístupy k práci s textem. Pozitivní vztahy jsou spojovány s tím, že vyšší úroveň čtenářské gramotnosti umožňuje častější a efektivnější aktivaci náročnějších čtenářských přístupů (např. kvůli lepšímu povědomí o možnostech využití či vyšší kvalitě využití).⁵⁴ Tento mechanismus se zdá být pozorován ve všech ročnících realizovaného šetření, neboť lepšího výsledku dosáhli žáci častěji uplatňující čtenářské přístupy založené na utváření paměťových vazeb a uvědomování si souvislostí (např. myšlenkové mapy, schémata). Nejzřetelnější je tento vztah v případě žáků 2. ročníku středních škol, tj. v případě věkově starších žáků (graf 48). Tato zjištění opodstatňují potřebu rozvíjet kompetence žáků i učitelů k učení formou využívání různých čtenářských přístupů k práci s textem.

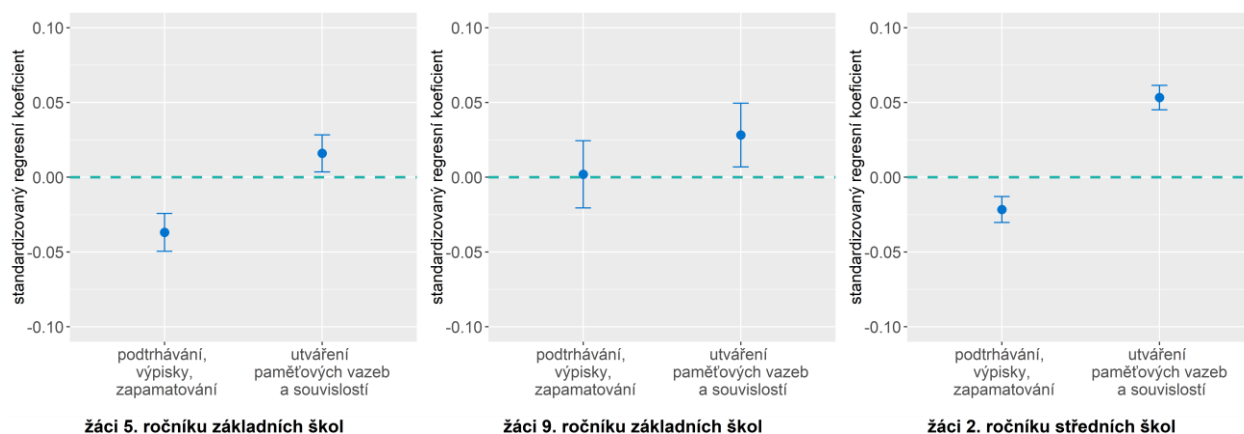
Graf 49 doplňuje ještě některá další zajímavá zjištění. Primárně je dobře patrná důležitost vrstevnického učení – vliv sdílení myšlenek čtených textů, motivace ke čtení a utváření sociálních vztahů. Lepších výsledků dosáhli žáci, kteří si o tom, co přečetli, povídají se svým kamarádem či spolužákem. Pozitivně působí také čtenářská komunikace s někým z rodiny, vztah čtenářské komunikace s učiteli je slabší.

⁵³ Takto byl například ve všech testovaných ročnících zaznamenán negativní vztah mezi výsledky žáků a využíváním přístupu, kdy má žák ve výuce možnost samostatného čtení podle vlastního výběru.

⁵⁴ Např. Habók a Magyar (2019), Gilakjani a Sabouri (2016), Lin (2019).

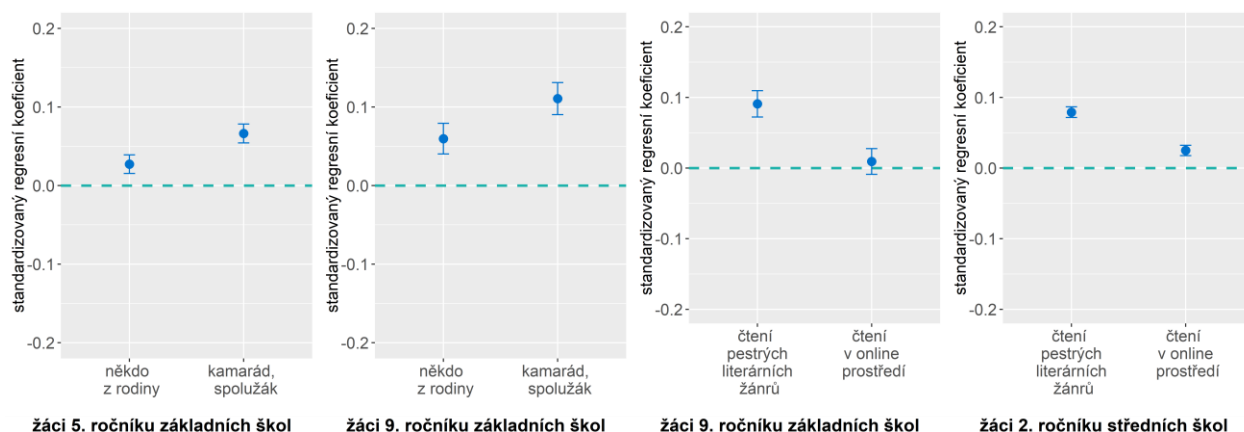
Významný pozitivní vliv je dále zaznamenán v případě těch žáků, kteří se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě (např. beletrie, poezie). Vztah mezi četností čtení v online prostředí a dosaženými výsledky je buď slabší v případě žáků 2. ročníku středních škol, nebo nevýznamný v případě žáků 9. ročníku základních škol. Zde se mohou projevovat odlišnosti v charakteristikách obou typů textů.⁵⁵ S ohledem na důležitost a atraktivitu digitálních technologií pro současné žáky však může být čtení v online prostředí určitým můstkem a motivací k tradičním textům a náročnější literatuře.

GRAF 48 | Vztah mezi čtenářskými přístupy k učení a dosaženým skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly ($p = 0,99$)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelech pro		
5. ročník základních škol	9. ročník základních škol	2. ročník středních škol
Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka	Modelování hierarchické struktury žák–škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka


GRAF 49 | Vztah mezi podporou rozvíjení čtenářských dovedností žáků někým z rodiny či kamarádem/spolužákem (povídání si o čtených textech) a dosaženým skóre žáků v testech čtenářské gramotnosti; hierarchický regresní model s úrovněmi žák a škola; v tabulce uvedeny kontrolní proměnné zařazené do jednotlivých modelů, konfidenční intervaly ($p = 0,99$)



Kontrolní proměnné zahrnuté v modelech pro		
5. ročník základních škol	9. ročník základních škol	2. ročník středních škol
Modelování hierarchické struktury žák – škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka	Modelování hierarchické struktury žák – škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka	Modelování hierarchické struktury žák – škola, pohlaví žáka, status žáka se SVP, index SES žáka, typ oboru vzdělání žáka

⁵⁵ Např. Anggraini et al. (2021).



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right, with a large, hollow, blue-outlined number '8' centered between them.

8

Doporučení

8 DOPORUČENÍ

Doporučení pro školy

- Využívat výhody plynoucí z koncepčního přístupu školy v oblasti čtenářské gramotnosti, respektovat přitom potřeby školy a usilovat o posilování čtenářské kultury školy⁵⁶ (např. vnímání čtenářské gramotnosti jako průřezového cíle napříč předměty).
- Uplatňovat postupy se záměrem posilovat sebedůvěru žáků v jejich čtenářské schopnosti a zlepšovat vztah ke čtení (např. konstruktivistické metody učení, vrstevnické učení – diskuse o přečteném textu, využití dílen čtení a utváření vlastního čtenářského/pisatelského obsahu, práce s autentickými texty, volba vhodného obsahu a zaměření textů, propojování obsahu s příběhy a reálnými situacemi a ztotožnění se s postavami textu, motivace žáků ke čtení různorodých literárních žánrů, vhodné využití moderních technologií a digitálního čtení, cílená práce s úspěchem a chybou, předcházení rezignace žáka i učitele na úspěch, podněcování žáků k vlastní čtenářské a pisatelské tvorbě).
- Posilovat schopnosti žáků využívat různé čtenářské postupy, a to včetně čtenářských postupů kladoucích vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata); tímto způsobem také rozvíjet kompetence žáků k učení při respektování predispozic žáků.
- Ve výuce zařazovat úlohy vyžadující využití různorodých čtenářských dovedností žáků, podněcovat hlubší úvahy žáků a poskytovat jim kvalitní zpětnou vazbu k rozvíjení čtenářských dovedností.
- Hledat vhodná opatření zaměřující se na žáky s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, včetně žáků učebních oborů středních škol (např. podpora individualizované výuky a využití gradovaných úloh⁵⁷, důsledné uplatňování formativního hodnocení, výběr vhodných textů se vztahem k oboru vzdělání).
- Aktivně využívat zpracované výukové materiály a didaktické postupy v oblasti čtenářské gramotnosti s cílem zvyšování účelnosti výuky.⁵⁸
- Podporovat profesní rozvoj a růstové myšlení učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti žáků napříč předměty (např. sdílení zkušeností, účast na DVPP).
- Využívat spolupráci aktérů uvnitř školy i mezi školami a dalšími institucemi (např. veřejné knihovny), včetně předávání a využívání příkladů inspirativní praxe a se specifickou pozorností věnovanou zlepšování postojů žáků ke čtení.

Doporučení pro zřizovatele

- V koncepčních dokumentech respektovat důležitost čtenářské gramotnosti jako jednoho ze základních předpokladů pro úspěch žáků ve vzdělávání, v profesním a osobním životě.
- Podporovat spolupráci škol a dalších institucí v území zaměřenou na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
- Využívat projektové příležitosti a jinak podporovat školy při zavádění koncepčního přístupu v oblasti čtenářské gramotnosti.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podporovat spolupráci škol a dalších institucí (např. výukové materiály a didaktické návody, spolupracující síť učitelů, sdílení příkladů inspirativní praxe) v dílčích oblastech rozvoje čtenářské gramotnosti – vhodné způsoby začlenění čtenářské gramotnosti ve výuce napříč předměty, individualizace a diferenciaci výuky a využití gradovaných úloh, různorodé čtenářské dovednosti žáků včetně práce s dezinformacemi, motivace ke čtení.
- Věnovat pozornost žákům s velmi nízkou čtenářskou gramotností a podporovat opatření vedoucí ke snižování rozdílů mezi žáky, speciální pozornost věnovat žákům učebních oborů středních škol.
- Zohlednit poznatky šetření v rámci přípravy rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední školy a v rámci přípravy a profesního rozvoje učitelů i pracovníků v oblasti zájmového a neformálního vzdělávání, v kurikulárních dokumentech uvést klíčový význam čtenářské gramotnosti pro vzdělávací úspěch v dalších oblastech vzdělávání.

⁵⁶ Blíže k problematice čtenářské kultury viz ČŠI (2024).

⁵⁷ ČŠI (2020).

⁵⁸ Například [Gramotnosti pro život](#) (Národní pedagogický institut ČR).



9

Použitá literatura a zdroje informací

9 POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE INFORMACÍ

Angraini, M. P. et al. (2021). Correlation patterns among online reading, offline reading, metacognitive reading strategy awareness, and general English proficiency. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Dordrecht: Atlantis Press, 170-175.

Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(1), 206-214.

Caputo, A., Rastelli, V. (2014). School improvement plans and student achievement: preliminary evidence from the quality and merit project in Italy. *Improving Schools*, 17(1), 72-98.

ČŠI (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2018). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2019a). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2019b). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2020). *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA. Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2021a). *Čtenářství ve 21. století. Sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2021b). *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele. Sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2023a). *Národní zpráva PISA 2022. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2023b). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2024). *Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS*. Praha: Česká školní inspekce.

Dunaway, D. M., Kim, D., Szad, E. R. (2012). Perceptions of the purpose and value of school improvement plan process. *The Educational Forum*, 70(3), 175-187.

Dvořák, J. (2012). On practical issues of measurement decision theory. In *CSEDU 2012 – Proceedings of the 4th International Conference on Computer Supported Education*. Porto: SciTePress, 94-99.

Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.

Gilakjani, A. P., Sabouri, N. (2016). How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240.

Habók, A., Magyar, A. (2019). The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use. *Cogent Education*, 6(1). DOI: 10.1080/2331186X.2019.1616522.

Havlínová, H. et al. (2020). *Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut.

Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120.

Hu, J., Dong, X., Peng, Y. (2022). Discovery of the key contextual factors relevant to the reading performance of elementary school students from 61 countries/regions: Insight from a machine learning-based approach. *Reading and Writing*, 35(1), 93-127.

Chen, F., Sakyi, A., Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: the mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260-1279.

Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582.

Konstantopoulos, S., Shen, T. (2016). Class size effects on mathematics achievement in Cyprus: evidence from TIMSS. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 86-109.

- Leppänen, U., Aunola, K., Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Lin, J. (2019). Factors related to EFL/ESL learners' reading strategy use: a literature review. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(1), 92-112.
- Lintner, T. et al. (2023). Ukrainian refugees struggling to integrate into Czech school social networks. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-11.
- Little, C. W., Hart, S. A. (2016). Examining the genetic and environmental associations among spelling, reading fluency, reading comprehension and a high-stakes reading test in a combined sample of third and fourth grade students. *Learning and Individual Differences*, 45, 25-32.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136-145.
- Ouředníček, M., Špačková, P., Klsák, A. (2018). *Metodika sledování rozsahu rezidenční suburbanizace*. Pátá verze. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Urbánní a regionální laboratoř. Dostupné z: <<http://urrlab.cz>>.
- Peura, P. et al. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67-78.
- Prokop, D. et al. (2022). *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Praha: PAQ Research.
- Rastegar, M., Kermani, E. M., Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65-74.
- Salehi, M., Lari, Z., Rezanejad, A. (2014). The effects of gender and genre on language learners' reading comprehension ability. *Education Journal*, 3(5), 266-271.
- Segers, E. et al. (2016). Role of executive functioning and home environment in early reading development. *Learning and Individual Differences*, 49, 251-259.
- Schiefele, U., Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.

Využití R-balíčky

- Albano, A. D. (2016). Equate: an R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1-36.
- Bates, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.
- Ben-Shachar, M. S., Lüdtke, D., Makowski, D. (2020). effectsize: estimation of effect size indices and standardized parameters. *Journal of Open Source Software*, 5(56), 2815.
- Benoit, K. et al. (2018). quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774. doi:10.21105/joss.00774.
- Kassambara, A. (2023). *ggpubr: 'ggplot2' Based Publication Ready Plots*. <https://cran.r-project.org/web/packages/ggpubr/index.html>.
- Lüdtke, D. (2023). *sjPlot: Data Visualization for Statistics in Social Science*. <https://cran.r-project.org/package=sjPlot>.
- Revelle, W. (2024). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Silge, J., Robinson, D. (2023). *Introduction to Tidytext*. <https://cran.r-project.org/web/packages/tidytext/vignettes/tidytext.html>.
- Wei, T., Simko, V. (2021). *R Package 'corrplot': Visualization of a Correlation Matrix*. <https://github.com/taiyun/corrplot>.
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer. <https://ggplot2.tidyverse.org>.
- Wickham, H. et al. (2023). *dplyr: A Grammar of Data Manipulation*. <https://cran.r-project.org/web/packages/dplyr/index.html>.

Wickham, H. et al. (2024). *tidyr: Tidy Messy Data*. <https://cran.r-project.org/web/packages/tidyr/index.html>.

Wilke, C. O. (2023). *cowplot: Streamlined Plot Theme and Plot Annotations for 'ggplot2'*. <https://cran.r-project.org/web/packages/cowplot/index.html>.

A large, hollow outline of the uppercase letter 'P' is positioned on the right side of the page. It is centered vertically relative to the top half of the page. Two horizontal grey bars are present: one on the left side of the page, extending from the left edge to the left side of the 'P', and another on the right side, extending from the right side of the 'P' to the right edge. The 'P' is positioned between these two bars.

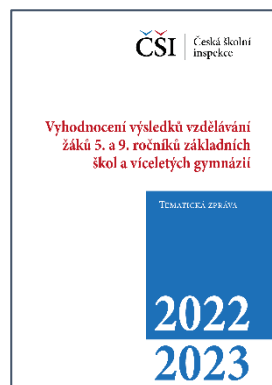
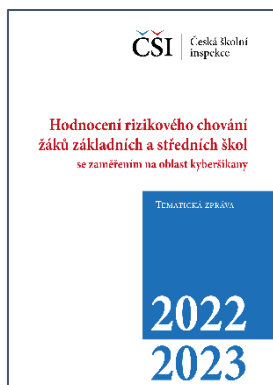
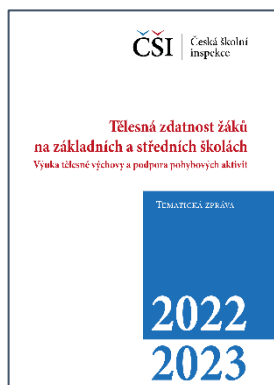
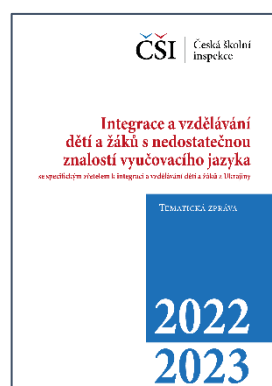
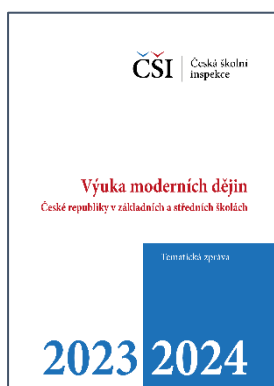
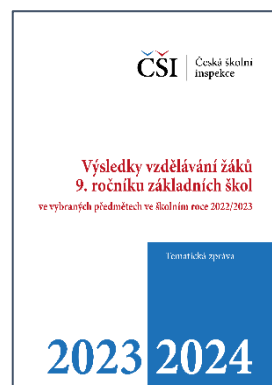
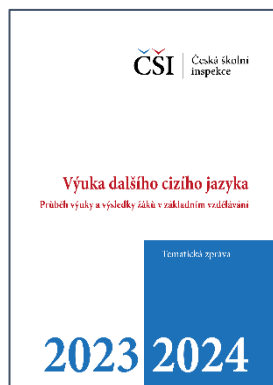
P

Příloha

PŘÍLOHA | Analýzy a publikace České školní inspekce

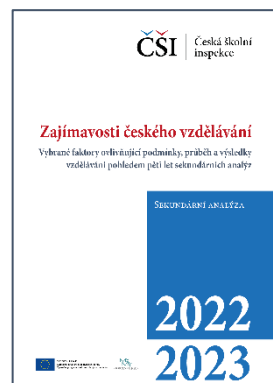
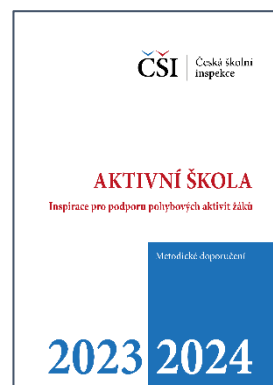
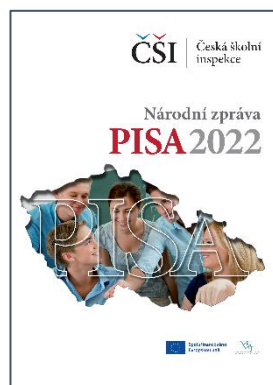
Tematické zprávy

Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.



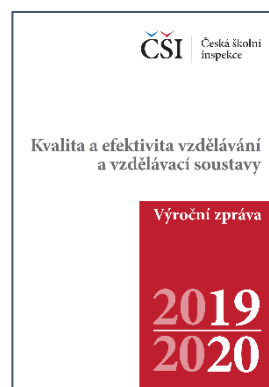
Další výstupy

Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.



Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, platformě X a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE



ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSInspekce

Česká školní inspekce je správním úřadem ČR provádějícím hodnocení a kontrolu kvality a efektivitě vzdělávání.



The screenshot shows the YouTube channel page for 'Česká školní inspekce'. The channel name is at the top, followed by navigation tabs: DOMOVSKÁ STRÁNKA, VIDEA, PLAYLISTY, KANÁLY, and INFORMACE. A search icon is also visible. The main video featured is 'České školství v mapách', which has 1,161 views and was uploaded 5 months ago. The video description includes: 'Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Charakteristiky českých vzdělávacích dat na úrovni okresů. Množství dosud nezveřejněných dat a informací v podobě přehledných kartogramů. Zaměření na mateřské, základní i střední školy.'

Informační a metodické weby

www.csicr.cz



Česká školní
inspekce

KARIÉRA | VEŘEJNÉ ZAKÁZKY | OTEVŘENÝ ÚŘAD | INFORMAČNÍ SYSTÉMY | KONTAKTY



Základní
informace

Registr
inspekčních
zpráv

Dokumenty

Metodický
portál

Vzdělávání
v datech

Aktuality



www.kvalitniskola.cz



Česká školní
inspekce



Vlastní
hodnocení

Nástroje
pro vlastní
hodnocení

Kritéria
hodnocení

Externí
hodnocení

Náměty a
inspirace

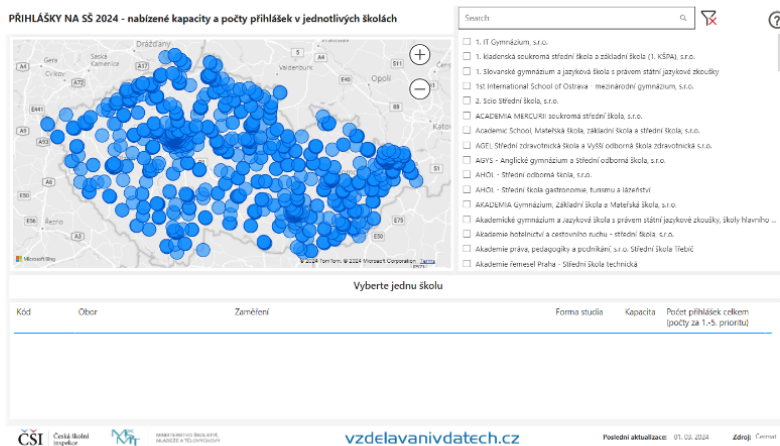


Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnocících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje relevantní data a informace o vzdělávání v České republice. Ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata optikou situace v jednotlivých územích, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Cílem České školní inspekce je nabídnout veřejnosti zajímavý nástroj využitelný při podpoře vzdělávání v České republice a při snahách o kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

Platforma vzdelavani.vdatech.cz je koncipována jako celoresortní nástroj pro prezentaci důležitých vizualizovaných dat a zjištění různého charakteru, kterými resort školství, mládeže a tělovýchovy disponuje. Postupně tak vedle dat a zjištění České školní inspekce budou v mapách přibývat další vizualizovaná data a zjištění pocházející jak ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak ze zdrojů dalších organizací v jeho působnosti.

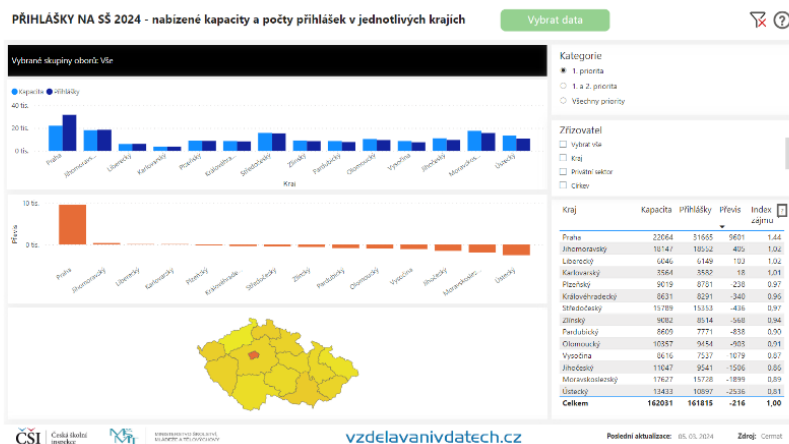
NOVĚ PŘIHLÁŠKY NA SŠ 2024 - nabízené kapacity a počty přihlásek v jednotlivých školách

Změna ve způsobu podávání přihlásek na střední školy v roce 2024 spojená s možností podávat přihlášky elektronicky prostřednictvím systému DIPsy (CERMAT) umožňuje prezentaci vybraných dat a informací týkajících se podaných přihlásek pomocí různých vizualizací. Zde je možné seznámit se s nabízenou kapacitou jednotlivých oborů konkrétní střední školy v porovnání s počtem přihlásek, které byly uchazeči podány.



NOVĚ PŘIHLÁŠKY NA SŠ 2024 - nabízené kapacity a počty přihlásek v jednotlivých krajích

Zajímavý pohled na počty podaných přihlásek s ohledem na kapacity oborů středních škol nabízí zobrazení za jednotlivé kraje. Skupiny oborů středního vzdělávání jsou zde propojeny s nabízenými kapacitami a ty jsou porovnávány s počty přihlásek podaných do těchto oborů. I v této části je samozřejmě možné využívat filtrace, např. podle prioritizace oborů uchazečů, která je rovněž novinkou v rámci přijímacího řízení.



Kompletní zdrojová data k této tematické, zpracovaná v přehledném formátu a umožňující snadné filtrování výběrů dle vlastních kritérií, naleznete v následujícím [souboru](#). Současně je možné pro analytickou činnost využít i některé další předpřipravené [datové sestavy](#).



www.csicr.cz