



Česká školní  
inspekce

# Mezinárodní šetření PIRLS 2021

NÁRODNÍ ZPRÁVA



IEA



## Mezinárodní šetření PIRLS 2021

### Národní zpráva

---

Mgr. Zuzana Janotová

Mgr. Simona Boudová

Mgr. Martina Havlíčková

Mgr. et Mgr. Barbora Halbová

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Mgr. Veronika Fiedlerová

Mgr. Tomáš Pavlas

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

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

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2023

ISBN 978-80-88492-31-3 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-32-0 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88492-33-7 (online ; ePub)



# OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA .....	5
JAK ČÍST NÁRODNÍ ZPRÁVU .....	6
SHRNUTÍ.....	7
<b>1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ŠETŘENÍ PIRLS .....</b>	<b>10</b>
1.1 PIRLS 2021 .....	10
1.2 KONCEPCE ŠETŘENÍ PIRLS 2021, POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	12
1.2.1 ÚČELY ČTENÍ.....	12
1.2.2 POSTUPY POROZUMĚNÍ.....	16
1.2.3 ČTENÁŘSKÉ CHOVÁNÍ A POSTOJE.....	17
1.2.4 TYPY OTÁZEK, VYHODNOCOVÁNÍ.....	18
1.2.5 SKUPINOVĚ ADAPTIVNÍ DESIGN TESTOVÁNÍ.....	19
1.3 PREZENTACE VÝSLEDKŮ .....	19
<b>2 CELKOVÉ VÝSLEDKY NA ŠKÁLE PIRLS A JEJICH VÝVOJ V ČASE.....</b>	<b>22</b>
2.1 CELKOVÁ ŠKÁLA VÝSLEDKŮ VE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS .....	22
2.2 ZMĚNY VE VÝSLEDKÁCH OD ROKU 2001 .....	24
2.3 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ DÍVEK A CHLAPCŮ .....	24
2.4 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ V JEDNOTLIVÝCH KRAJÍCH ČESKÉ REPUBLIKY .....	25
<b>3 ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS .....</b>	<b>28</b>
3.1 PODÍLY ŽÁKŮ V ÚROVNÍCH ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS .....	28
<b>4 VÝSLEDKY ŽÁKŮ NA DÍLČÍCH ŠKÁLÁCH PIRLS.....</b>	<b>32</b>
4.1 VÝSLEDKY NA DÍLČÍCH ŠKÁLÁCH DLE ÚČELU ČTENÍ.....	32
4.2 VÝSLEDKY NA DÍLČÍCH ŠKÁLÁCH DLE POSTUPŮ POROZUMĚNÍ .....	34
<b>5 PODMÍNKY A PRŮBĚH VÝUKY .....</b>	<b>40</b>
5.1 DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ.....	40
5.1.1 RODINNÉ ZÁZEMÍ ŽÁKŮ.....	40
5.1.2 ZVLÁDÁNÍ POČÁTEČNÍCH ÚKOLŮ ZE ČTENÍ A PSANÍ PŘI NÁSTUPU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	42
5.2 POSTOJE A NÁZORY ŽÁKŮ .....	43
5.2.1 OBLIBA ČTENÍ U ŽÁKŮ .....	43
5.2.2 SEBEJISTOTA ŽÁKŮ VE ČTENÍ .....	46
5.3 PODMÍNKY VÝUKY .....	48
5.3.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY PODLE SOCIOEKONOMICKÉHO ZÁZEMÍ ŽÁKŮ .....	48
5.3.2 DŮRAZ ŠKOLY NA STUDIJNÍ ÚSPĚCH ŽÁKŮ .....	49
5.4 VÝUKA ČTENÍ.....	52
5.4.1 DEMOGRAFICKÉ SLOŽENÍ UČITELŮ.....	52

5.4.2	SPOKOJENOST UČITELŮ .....	52
5.4.3	OMEZENÍ VÝUKY .....	54
5.4.4	ORGANIZACE ŽÁKŮ VE VÝUCE .....	55
5.4.5	ČINNOSTI VYUŽÍVANÉ PŘI VÝUCE ČTENÍ .....	55
5.4.6	ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	57
5.4.7	PODPORA ČTENÍ ŽÁKŮ A JEJICH MOTIVACE .....	59
5.4.8	ICT VE VÝUCE ČTENÍ.....	60
<b>6</b>	<b>DOPORUČENÍ.....</b>	<b>64</b>
	PŘÍLOHY .....	68
	PŘÍLOHA 1   PRŮMĚRNÝ VÝSLEDEK VŠECH ZEMÍ V ŠETŘENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS 2021 .....	68
	PŘÍLOHA 2   PODÍLY ŽÁKŮ V ÚROVNÍCH ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS .....	70
	PŘÍLOHA 3   POPIS MEZINÁRODNÍCH ÚROVNÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ PIRLS 2021 ..	72
	PŘÍLOHA 4   RŮZNÁ ÚROVEŇ OTÁZEK – UKÁZKY Z TESTOVÝCH ÚLOH PIRLS 2021 .....	73
	PŘÍLOHA 5   MATERIÁLY ČŠI K ROZVOJI ČTENÁŘSKÝCH, MATEMATICKÝCH A PŘÍRODOVĚDNÝCH DOVEDNOSTÍ .....	82

# ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA

Čtenářské dovednosti žáků patří mezi oblasti, které Česká školní inspekce pravidelně mapuje na národní úrovni i prostřednictvím mezinárodních šetření přinášejících externí pohled pro vzdělávací systém v České republice. Opakovaně se v České republice i v zahraničí potvrzuje, že čtenářské dovednosti jsou nejen samy o sobě důležité pro plnohodnotné studijní a pracovní uplatnění každého člověka, ale že jsou také důležitým předpokladem pro efektivní osvojování a zvládnání mnoha dalších dovedností, mezi něž patří např. matematické nebo přírodovědné dovednosti.

V uplynulých pěti letech přineslo mezinárodní zjištění o čtenářských dovednostech patnáctiletých žáků šetření PISA 2018 a nejnověji se čtenářským dovednostem desetiletých žáků věnovalo šetření PIRLS 2021, jehož zjištění předkládáme v této zprávě.

Pravidelná účast České republiky v mezinárodním šetření PIRLS umožňuje sledovat trendy v dovednostech žáků číst s porozuměním. V souvislosti s celospolečenským nárůstem využívání digitálních technologií a nových typů textů se cyklus PIRLS 2021 zaměřoval na přechod k elektronickému způsobu testování, proto bylo v posledním cyklu možné mapovat čtenářské dovednosti žáků při práci s informacemi z různých zdrojů, včetně textů v prostředí internetu.

Součástí národní zprávy PIRLS 2021 jsou doporučení konkrétních kroků, které by v rámci České republiky mohly přispět k podpoře dalšího rozvoje čtenářských dovedností žáků. Díky pravidelnému sledování čtenářských dovedností žáků vychází doporučení kromě zjištění PIRLS 2021 z komplexních podkladů propojujících národní i mezinárodní pohled.<sup>1</sup>

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.

---

<sup>1</sup> Konkrétní návaznost se týká především tematických zpráv ČŠI ([Sekundární analýza PISA 2018: Čtenářství 21. století, Společné znaky vzdělávání v úspěšných středních školách s učebními obory](#), [Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách](#)), [Strategického rámce pro rozvoj České republiky do roku 2030](#) nebo [Encyklopedie PIRLS 2021](#).

# JAK ČÍST NÁRODNÍ ZPRÁVU

Záměrem národní zprávy je představit aktuální zjištění z mezinárodního šetření PIRLS 2021 zaměřujícího se na zjišťování **úrovně čtenářských dovedností** českých žáků 4. ročníku základní školy ve srovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi. Zpráva zároveň poskytuje bližší pohled na **vývoj výsledků** žáků za uplynulých **20 let** v kontextu vybraných zjištění z dotazníků pro žáky, rodiče, ředitele a učitele, která poukazují na faktory související s učením a s domácím a školním prostředím. Publikace vychází z mezinárodní zprávy [PIRLS 2021 International Results](#).

**Výsledky** žáků v šetření PIRLS 2021 jsou prezentovány dvěma způsoby.

První způsob uvádí úspěšnost žáků **pomocí skóru (počtu bodů)** na škálách výsledků. Výsledky zemí jsou obvykle prezentovány jednak *na celkové škále* čtenářské gramotnosti, jednak *na dílčích škálách* čtenářské gramotnosti PIRLS.

Druhý způsob prezentace představuje výsledky žáků **pomocí procentuálního podílu žáků na čtyřech úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS** (nízká, střední, vysoká a velmi vysoká), které jsou vymezeny minimálním počtem dosažených bodů na celkové škále. Výsledky na těchto úrovních vypovídají o **míře osvojení** požadovaných čtenářských dovedností v jednotlivých zemích.

## Struktura publikace

Úvodní kapitola publikace podrobněji seznamuje s **konceptem šetření PIRLS**, s pojetím čtenářské gramotnosti a se změnami v cyklu PIRLS 2021.

Druhá kapitola přináší informace o **celkových bodových výsledcích** žáků. Do šetření bylo zapojeno 57 zemí a 8 ekonomických regionů, avšak pro přehlednější a výstižnější porovnání výsledků žáků jsou **výsledky žáků ČR** představeny **v porovnání s výsledky dalších členských zemí EU a OECD**. Po prezentaci výsledků žáků vybraných zemí následují informace o vývojových tendencích ve výsledcích, o rozdílech mezi dívkami a chlapci a průměrných výsledcích v jednotlivých krajích ČR. Výsledky všech zúčastněných zemí zapojených do PIRLS 2021 jsou k dispozici v příloze zprávy.

Třetí kapitola přibližuje **výsledky žáků na čtyřech úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS**. Pozornost je zaměřena také na vývoj v zastoupení žáků na jednotlivých úrovních, na rozdíly ve výsledcích mezi chlapci a dívkami a na situaci v krajích ČR.

Čtvrtá kapitola popisuje **výsledky žáků na dílčích škálách čtenářské gramotnosti**. Dílčí škály umožňují zhodnotit a vzájemně porovnat výkony žáků při práci s jednotlivými typy textů a při uplatnění jedné ze čtyř základních čtenářských dovedností.

Pátá kapitola věnuje pozornost **vybraným zjištěním z dotazníků** o faktorech, které mohou souviset s výsledky žáků. Zaměřuje se např. na domácí zdroje pro učení, na postoje ke čtení a počáteční čtenářské činnosti, ale také na podmínky výuky.

Závěrečná část národní zprávy obsahuje **doporučení**, která poukazují na možné přístupy k rozvoji a ke zlepšení výuky čtenářských dovedností. Následují přílohy poskytující detailní **popis jednotlivých úrovní** čtenářské gramotnosti PIRLS a **ukázky testových úloh** různé obtížnosti. Dále je představena **nabídka vzdělávacích kurzů**, které v rámci koncepce mezinárodních šetření Česká školní inspekce nabízí školám a učitelům, a přehled publikací vydaných k mezinárodnímu šetření PIRLS včetně odkazů na publikace s uvolněnými testovými úlohami.

## Využitelnost informací

Projekt PIRLS přináší v průběhu uplynulých **20 let** velké množství detailních informací o výsledcích žáků 4. ročníku základních škol **ve čtení s porozuměním** spolu s dalšími poznatky o kontextech, v nichž se žáci v různých zemích světa učí číst. Přispívá tak k hlubšímu pochopení vzdělávacích procesů v jednotlivých zemích, je důležitým zdrojem informací o úrovni čtenářských dovedností, trendech ve výsledcích žáků, a poukazuje na možnosti nových přístupů ke vzdělávání.



# SHRNUTÍ

## Výsledky žáků

Průměrný výsledek českých žáků 4. ročníků v šetření čtenářských dovedností PIRLS 2021 dosahuje hodnoty 540 bodů a je nad průměrem škály PIRLS. Česká republika přitom zaostala za pěti členskými zeměmi EU, které se testování zúčastnily. Lepšího výsledku v rámci členských zemí EU dosáhli žáci Irska, Chorvatska, Litvy, Finska a Polska.

Při porovnání dlouhodobého vývoje výsledků České republiky za uplynulých 20 let je třeba konstatovat, že se průměrná úroveň čtenářských dovedností významně nezlepšila. Ze sousedních zemí se od roku 2001 výrazně zlepšili žáci Slovenska (o 11 bodů). Celkový výsledek českých žáků se v porovnání s rokem 2001 zvýšil o pouhé 3 body. Podobná zjištění přineslo i šetření čtenářské gramotnosti PISA 2018 zaměřující se na patnáctileté žáky, kde bylo možné zaznamenat, že výsledek českých žáků se od roku 2000 významně nezměnil a spíše stagnuje.

### *Rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců*

V PIRLS 2021, podobně jako v předchozích cyklech, prokázaly dívky téměř ve všech zemích lepší úroveň čtenářských dovedností než chlapci. Česká republika patří mezi několik málo zemí, kde rozdíl mezi výsledkem dívek a chlapců nebyl statisticky významný.

Porovnáme-li vývoj výsledků českých dívek a chlapců od roku 2001, lze konstatovat, že v cyklu 2011 došlo ve výsledku obou skupin ke zlepšení a ke snížení rozdílu v jejich výkonu. V roce 2016 zůstal celkový výsledek dívek stejný, avšak u chlapců došlo k jeho mírnému poklesu, v roce 2021 naopak došlo ke zhoršení výkonu u dívek, zatímco výsledek chlapců zůstal v porovnání s předchozím cyklem stejný.

### *Výsledky na úrovních*

V České republice za uplynulých 5 let jen velmi mírně vzrostl podíl žáků, kteří ovládají čtenářské dovednosti na nejvyšší úrovni. Podíl českých žáků dosahujících velmi vysoké úrovně ve čtení se od roku 2016 zvýšil z 10 % na 11 %. Zároveň u nás došlo k mírnému vzestupu podílu žáků, kteří svými dovednostmi nedosáhli ani nejnižší úroveň čtenářských dovedností. Tito žáci mohou mít v průběhu vzdělávání učební potíže v důsledku problémů s porozuměním textu.

### *Výsledky na dílčích škálách čtenářské gramotnosti*

Čeští žáci měli na obou dílčích škálách pro účely čtení shodný výsledek, což znamená, že při práci s literárními texty byli stejně úspěšní jako při práci s informačními texty. Od minulého šetření v roce 2016 pozorujeme mírný pokles ve výsledcích, který souvisí s nepatrným zhoršením celkového bodového výsledku.

Na dílčích škálách dle postupů porozumění, které umožňují porovnat úroveň osvojení sledovaných čtenářských dovedností, se žáci České republiky umístili lépe na škále vyhledávání a vyvozování informací z textu. Na dílčí škále interpretace a posuzování, která zastupuje komplexnější čtenářské dovednosti, u nich došlo k dalšímu mírnému zhoršení výsledku.

## Domácí prostředí

Česká republika patří k zemím s nadprůměrnými rozdíly ve výsledcích žáků v závislosti na jejich socioekonomickém zázemí. Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích socioekonomického statusu, stejně jako průměrné výsledky v testu PIRLS, se významně liší v jednotlivých krajích ČR.

V České republice byla zjištěna podprůměrná úroveň počátečních dovedností žáků ze čtení a psaní při nástupu do základní školy. Z odpovědí rodičů testovaných žáků vyplynulo, že pouze necelá pětina českých žáků si osvojila tyto dovednosti velmi dobře. Od roku 2016 mírně vzrostl podíl žáků, kteří si tyto počáteční dovednosti osvojili nedostatečně. Úroveň počátečních dovedností pozitivně souvisí s úspěšností v testu PIRLS.

## Postoje a názory žáků

Česká republika patří k zemím s podprůměrnou oblibou čtení. Obliba čtení u chlapců zůstala stabilní, u dívek došlo v uplynulých pěti letech k poklesu podílu těch, které mají čtení velmi rády, a naopak stoupl podíl těch, které čtou nerady.

U českých žáků byla zjištěna čtvrtá nejnižší míra sebedůvěry ve čtení ze zemí EU a OECD. Od roku 2016 se v České republice mírně zvýšil podíl žáků, kteří si nevěří, a zároveň došlo k mírnému poklesu ve skupině žáků, kteří si velmi věří. Velmi sebevědomí žáci dosáhli v testu PIRLS výrazně lepších výsledků ve srovnání s jejich vrstevníky s nejnižší mírou sebedůvěry.

## Podmínky výuky

Česká republika patří k zemím s podprůměrným důrazem na studijní úspěch, přičemž se vyznačuje velice malou skupinou žáků ve školách s velmi vysokým důrazem na studijní úspěch (1 %), což potvrzují nejen výpovědi ředitelů škol, ale i tvrzení učitelů testovaných žáků. Od roku 2016 došlo k určitému pozitivnímu posunu v této oblasti, který odráží například pozitivnější hodnocení zájmu a nároků rodičů na výsledky žáků či respektu žáků ke spolužákům.

## Výuka čtení

Česká republika patří ke třem zemím EU, ve kterých učitelé pocítují jen velmi malé omezení výuky v důsledku nepřipravenosti žáků. Současně však náleží ke třem zemím, kde byl zaznamenán nejnižší podíl velmi spokojených učitelů se svým povoláním.

Čeští žáci se učí čtení nejčastěji všichni najednou, individualizovaná výuka čtení nebo samostatná práce žáků na jimi zvoleném úkolu je ve srovnání s průměrem zemí EU využívána výrazně méně.

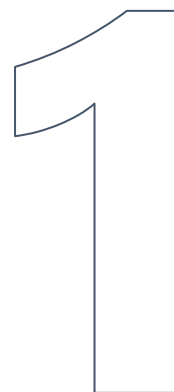
Při výuce čtení učitelé v České republice po žácích nejčastěji požadují, aby četli nahlas, a věnují se procvičování slovní zásoby. Oproti průměru zemí EU čeští učitelé výrazně méně často čtou žákům nahlas a v menší míře je učí různé techniky čtení zahrnující digitální dovednosti.

Ve srovnání se zeměmi EU je v České republice výrazně podprůměrný podíl žáků, které učitelé podněcují, aby zpochybňovali názory v textu nebo aby četli texty s různými úhly pohledu. Od roku 2016 však vzrostl podíl žáků, kteří dostávají čas na čtení knih podle jejich vlastního výběru.

Mezi činnostmi, které rozvíjejí čtenářské dovednosti, v hodinách čtení nadále převládá procvičování vyhledávání informací v textu, vysvětlování přečteného textu a určování jeho hlavní myšlenky. Většina českých žáků se těmito čtenářským činnostem věnuje alespoň jednou týdně. Naopak nejméně se čeští žáci ve výuce zabývají určováním postoje nebo záměru autora, posuzováním nebo hodnocením stylu přečteného textu a užitečností či důvěryhodností webových stránek. Osvojování a rozvoj těchto čtenářských postupů jsou do jisté míry podmíněny využíváním autentických a ucelených textů.

Ukázalo se, že více než třetina českých žáků má učitele, kteří při výuce používají původní Čítanku pro 4. ročník od Z. Janáčkové. Pouze šestina učitelů využívá novější rozšířenou edici této autorky. Další čítanky jsou využívány v mnohem menší míře.

V České republice je nízký podíl žáků, kteří mají v hodinách čtení přístup k digitálním zařízením. Nejčastěji jsou digitální zařízení využívána k vyhledávání faktických údajů a definic. Ve všech sledovaných činnostech prováděných na digitálních zařízeních Česká republika zaostává za průměrem zemí EU.



# Základní informace o šetření PIRLS

# 1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ŠETŘENÍ PIRLS



PIRLS (**P**rogress in **I**nternational **R**eading **L**iteracy **S**tudy) je mezinárodní šetření, které již 20 let zjišťuje v pravidelných pětiletých cyklech úroveň **čtenářských vědomostí a dovedností žáků** 4. ročníku základních škol a průběžně sleduje vývojové tendence v této oblasti. Zaměřuje se na žáky ve čtvrtém roce školní docházky, neboť toto období je považováno za důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře. Žáci se již obvykle naučili číst a začínají čtení využívat jako prostředek ke svému vzdělávání.

Česká republika se zapojila do prvního cyklu PIRLS v roce 2001 a následně v letech 2011, 2016 a 2021. Počet zemí zúčastněných v projektu PIRLS s každým dalším šetřením narůstá, přičemž většina z nich se zapojila již do předchozích cyklů. U těchto zemí je možné sledovat vývojové trendy mezi jednotlivými cykly, ale i v delším časovém rozmezí.

Kromě sledování úrovně čtenářských dovedností žáků PIRLS pravidelně sbírá **řadu kontextových informací** prostřednictvím dotazníků pro ředitele, učitele, žáky a jejich rodiče, které přináší cenné poznatky o podmínkách a průběhu výuky, o rodinném zázemí žáků, čtenářských zvyklostech a postojích ke čtení. Napomáhají k vysvětlování rozdílů ve výsledcích a mohou být využity společně s dalšími informacemi o kvalitě vzdělávacího systému poskytovanými Českou školní inspekcí pro jeho efektivní řízení.

V rámci projektu PIRLS se rovněž shromažďují informace o vzdělávacích systémech a o **národním kurikulu** čtení všech zapojených zemí. Tyto podrobné informace, které jsou zveřejněny v publikaci [PIRLS 2021 Encyclopedia](#), umožňují sledovat inspirativní postupy a faktory související s výsledky zapojených zemí.

## 1.1 PIRLS 2021



[PIRLS 2021](#) byl již pátým šetřením současných trendů ve čtení. Šetření PIRLS je na mezinárodní úrovni koordinováno mezinárodním centrem IEA při Boston College v úzké spolupráci s IEA Amsterdam a IEA Hamburg. Do cyklu PIRLS 2021 se zapojilo 57 zemí z celého světa spolu s dalšími 8 ekonomickými regiony<sup>2</sup>. Celkem byla sebrána data od více než 400 000 žáků, 380 000 rodičů, 20 000 učitelů a 13 000 škol.

<sup>2</sup> Ekonomické regiony zemí: Alberta, Kanada; Britská Kolumbie, Kanada; Newfoundland a Labrador, Kanada; Moskva, Ruská federace; Québec, Kanada; Abú Dhabí, Spoj. arab. emiráty; Dubaj, Spoj. arab. emiráty; Jihoafrická republika.

## Země zapojené do šetření PIRLS 2021

**TABULKA 1 | Země zapojené do papírového a digitálního testování PIRLS 2021**

P	Albánie	P	Irsko	P	Omán
P	Anglie	D	Itálie	P	Polsko
P	Austrálie	D	Izrael	D	Portugalsko
P	Ázerbájdžán	P	Jihoafrická republika	P	Rakousko
P	Bahrajn	P	Jordánsko	D	Rusko
P	Belgie (frankofonní)	D	Katar	D	Saúdská Arábie
D	Belgie (vlámská)	D	Kazachstán	P	Severní Irsko
P	Brazílie	P	Kosovo	P	Severní Makedonie
P	Bulharsko	P	Kypr	D	Singapur
P	Černá Hora	D	Litva	D	Slovensko
D	Česká republika	P	Lotyšsko	D	Slovinsko
D	Dánsko	P	Macao	D	Spojené arabské emiráty
P	Egypt	D	Maďarsko	P	Srbsko
D	Finsko	D	Malta	D	Španělsko
P	Francie	P	Maroko	D	Švédsko
P	Gruzie	D	Německo	D	Tchaj-wan
P	Hongkong	P	Nizozemsko	P	Turecko
D	Chorvatsko	D	Norsko	B	USA
P	Írán	D	Nový Zéland	P	Uzbekistán

P	účast v papírové podobě	D	účast v digitální podobě	B	účast v papírové podobě (menší počet škol)
---	-------------------------	---	--------------------------	---	--

V souvislosti s celospolečenskými změnami a vývojem v oblasti digitálních technologií se poslední cyklus PIRLS v roce 2021 zaměřoval na přechod testování do elektronického prostředí. Žáci menšího vzorku škol ještě vyplňovali test PIRLS písemně, ale převážná část žáků byla již zapojena do šetření **online** na počítači.

V novém uživatelsky jednoduchém rozhraní žáci mohli číst texty a průběžně odpovídat na různé typy otázek, které ověřovaly jejich porozumění. Elektronické prostředí umožnilo souběžné využití digitalizovaných trendových úloh i nově vytvořených úloh PIRLS, z nichž některé testovaly také čtenářské dovednosti žáků při práci s informacemi z různých zdrojů v prostředí internetu.

Realizace sběru dat byla ve všech zemích velmi náročná, neboť šetření PIRLS 2021 probíhalo v období pandemie covidu-19. Ve většině zemí se podařilo šetření uskutečnit v původně plánovaném termínu, tj. od března do června 2021, avšak kvůli uzavření škol v době pandemie byly některé země nuceny testování odložit na pozdější termín. Země, ve kterých byl termín testování žáků odložen až na začátek následujícího školního roku, tzn. že žáci byli testováni na podzim, po vstupu do páté třídy, jsou v tabulkách národní zprávy zvýrazněny. Údaje o rozsahu narušení výuky v jednotlivých zemích byly shromážděny díky dotazníkům pro ředitele škol a rodiče žáků. Podrobnější informace o situaci v zúčastněných zemích jsou uvedeny v publikaci [PIRLS 2021 Encyclopedia](#).

### Počty respondentů v šetření PIRLS 2021 v České republice

Do hlavního šetření bylo na jaře roku 2021 zapojeno celkem 280 základních škol z celé České republiky. Na 222 školách bylo testování realizováno elektronicky, avšak pro zajištění srovnatelnosti dat na dalších 58 školách vyplňovali žáci testy ještě v tištěné podobě. V České republice se šetření PIRLS 2021 zúčastnilo celkem 8 527 žáků čtvrtého ročníku základních škol a prostřednictvím vyplňování dotazníku také 280 ředitelů základních škol, 490 učitelů a téměř 8 000 rodičů žáků.

TABULKA 2 | Počty respondentů v PIRLS 2021 v ČR

Forma testování	Žáci
Elektronická	6 621
Písemná	1 906
Celkem	8 527

Výsledky a kontextová zjištění z PIRLS 2021 uvedené v této národní zprávě vycházejí z dat získaných v rámci **elektronické formy šetření**.

## 1.2 Koncepce šetření PIRLS 2021, pojetí čtenářské gramotnosti

Teoretickým východiskem projektu je Koncepční rámec šetření PIRLS, který je podrobně popsán v dokumentu [PIRLS 2021 Assessment Frameworks](#). Odráží nejnovější poznatky a přístupy k hodnocení čtenářské gramotnosti a byl vytvořen ve spolupráci výzkumných pracovníků a odborníků na čtení.

Čtenářská gramotnost je v projektu PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade **důraz na funkční povahu čtení**. Úlohy PIRLS obsahují dva druhy textů, se kterými se žáci v tomto věku nejčastěji setkávají: *literární texty* (krátké příběhy nebo povídky doplněné ilustracemi) a *informační texty* (vědecké, historické nebo biografické materiály nebo texty typu letáku, pracovního postupu, životopisu či zprávy z výzkumu). Za každým textem následuje sada otázek zaměřených na různé postupy porozumění textu. V úlohách se zjišťuje míra žákovy dovednosti vyhledávat v textu informace, vyvozovat závěry a interpretovat či kriticky posuzovat text.

V šetření PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako

*„schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“.*

Toto pojetí čtenářské gramotnosti odráží četné teorie, které chápou čtení jako tvořivý a interaktivní proces. K odvození významu dochází prostřednictvím interakce mezi čtenářem a textem v kontextu specifické čtenářské situace. Čtenáři jsou vnímáni jako osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o tom, co si přečetli.

Šetření PIRLS zaměřuje pozornost na tři aspekty čtenářské gramotnosti:

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

### 1.2.1 Účely čtení

Čtenářské dovednosti žáků jsou v PIRLS hodnoceny v rámci dvou účelů čtení, do nichž lze zahrnout většinu toho, co žáci mladšího školního věku čtou ve škole i mimo ni:

- čtení pro získání literární zkušenosti (obvykle spojené se čtením literárních textů),
- čtení pro získání a používání informací (obvykle spojené se čtením informačních textů).

**TABULKA 3 | Procentuální zastoupení účelů čtení a postupů porozumění v testech PIRLS**

Získání literární zkušenosti		Získání a používání informací	
50 %		50 %	
20 %	Vyhledávání informací	20 %	
30 %	Vyvozování závěrů	30 %	
30 %	Interpretace	30 %	
20 %	Posuzování textu	20 %	

## Typy textů

Testové úlohy PIRLS obsahují typy textů, se kterými se žáci v tomto věku nejčastěji setkávají, aby se co nejvíce přibližovali skutečnému čtenářskému zážitku mladších žáků. Texty mohou nabývat různých forem a jejich kombinací. Vedle tradičních psaných textů, jakými jsou knihy, časopisy, dokumenty nebo noviny, jsou to také texty v elektronické podobě, které zahrnují různé způsoby komunikace v prostředí internetu a webových stránek, kde je text mnohdy propojen s různými multimediálními prvky.

Při čtení, ale také před ním a po něm čtenáři využívají soubor svých jazykových dovedností, kognitivních i metakognitivních strategií a dosud nabytých vědomostí. Kontext čtenářské situace může napomoci utváření významu textu tím, že podněcuje zájem a vybízí ke čtení, zároveň však klade na čtenáře jisté nároky.

**TABULKA 4 | Charakteristika textů použitých v testových úlohách PIRLS 2021**

	Literární texty PIRLS	Informační texty PIRLS	Informační texty ePIRLS
<b>Typy textů</b>	Krátké ucelené příběhy (tradiční i současné)	Souvislé a nesouvislé informační texty (pokrývající vědecké, etnografické, biografické, historické a praktické informace a myšlenky)	Uzavřené internetové prostředí související s přírodovědným nebo společenským tématem odrážejícím školní práci
<b>Počet a délka textů</b>	Devět textů, každý o délce přibližně 800 slov	Devět textů, z nichž každý obsahoval 600–900 slov	Pět až deset webových stránek, které celkem obsahovaly přibližně 1000 slov
<b>Grafické prvky</b>	Podpůrné barevné ilustrace	Názorné, např. diagramy, mapy, ilustrace, fotografie nebo tabulky	Fotografie, grafy, tabulky a dynamické prvky, jako např. videa, animace, odkazy a vyskakovací okna
<b>Uspořádání</b>	Několik hlavních postav a děj s jednou nebo dvěma ústředními událostmi v každém příběhu	Různé uspořádání, např. logické, argumentační, chronologické či tematické	Tři různé webové stránky propojené společným tématem, které zahrnují různé přístupy k navigaci na internetu
<b>Další rysy</b>	Řada stylů a jazykových prostředků, např. vyprávění v první osobě, humor, dialogy a obrazná vyjádření	Řada organizačních prvků, např. podokna, textová pole a/nebo seznamy	Stručné on-line pokyny a avatar – učitel, který čtenáře provází textem a testovými otázkami (důraz je kladen spíše na porozumění textu než na navigační dovednosti)

*Literární texty PIRLS* mají obvykle formu vyprávění. Představují krátké příběhy nebo povídky doplněné ilustracemi, které sdělují určitý příběh a poskytují možnost zprostředkovaně prožít či posoudit situace, se kterými se mohou žáci setkat i ve skutečném životě.

Při čtení pro získání literární zkušenosti se čtenář nechává vtáhnout do smyšlených událostí, míst, činů a jejich důsledků, vnímá atmosféru, povahové typy postav, jejich pocity a myšlenky, přičemž by měl do textu vnášet své vlastní zkušenosti, pocity, znalosti jazyka a literárních forem. Malým čtenářům texty nabízí možnost zkoumat situace a pocity, s nimiž se ještě zatím nesetkali.

*Informační texty PIRLS* obvykle čtenáři umožňují pochopit, jak funguje skutečný svět kolem a poskytují mu odpovědi na otázky. Představují vědecké, historické nebo biografické materiály nebo texty typu letáku, reklamy, pracovního postupu, životopisu či zprávy z výzkumu. Mívají různé uspořádání a mohou obsahovat přehled, schéma, obrázek, tabulku nebo jiné prvky doplňující text. Některé informační texty mohou být i subjektivní. Při četbě těchto textů je třeba sledovat postup myšlenek a utvářet si vlastní názor až po

kritickém zhodnocení textu. Texty použité do testových úloh PIRLS mohou obsahovat různé formy a jejich kombinaci. Vedle tradičních psaných textů, se kterými je možné se obvykle setkat v knihách, časopisech nebo v novinách, byly využity také texty v elektronické podobě.


### Změny v cyklu PIRLS 2021 – přechod k počítačovému testování


Čtení na internetu se stále více stává klíčovou součástí školního kurikula a jedním z hlavních způsobů, jimiž žáci získávají informace. Cyklus PIRLS 2021 využil nové možnosti, které digitální technologie nabízí, **k přechodu** z papírového testování **na testování elektronické**. Čeští žáci tak mohli poprvé vyplňovat testy PIRLS na počítačích.


V novém uživatelsky jednoduchém rozhraní žáci mohli číst **digitalizované tradiční texty** a průběžně odpovídat na různé typy otázek, které ověřovaly jejich porozumění. Žáci během testování PIRLS 2021 pracovali vedle tradičních textů také s novými typy testových úloh v rámci modulu ePIRLS. Tyto úlohy přinášejí **simulované webové prostředí** s různými typy online textů vhodných k hodnocení schopností žáků používat internet k vyhledávání informací při zpracování referátu, projektu či jiného úkolu z oblasti přírodních a společenských věd. Texty využívají různé interaktivní, dynamické a multimediální prvky, např. videa, zvukové nahrávky, animace nebo vyskakovací okna s informacemi, které se objeví poté, co na ně čtenář klikne nebo najede myší.

Následující ukázka z uvolněné úlohy *Prázdný květináč* z šetření PIRLS 2021 představuje trendovou úlohu PIRLS, která byla součástí tištěné i elektronické verze testování. V elektronické verzi žáci psali odpověď na otázku do tabulky, která byla ve spodní části obrazovky. V některých úlohách byly navíc použity ikony pro snazší orientaci a nalezení relevantní informace.


#### UKÁZKA 1 | Náhled do digitalizované úlohy PIRLS 2021


PIRLS  
2021


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

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

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

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



Kromě tohoto typu úloh PIRLS byly do testových sad zařazeny i jednodušší testové úlohy PIRLS Literacy, které umožňují lépe posuzovat přednosti a nedostatky méně zdatných čtenářů. Méně obtížné úlohy PIRLS Literacy vychází ze stejné koncepce jako úlohy PIRLS, ale obsahují obvykle texty s jednodušší slovní zásobou i větou stavbou.

Jednodušší typ úlohy přibližuje následující ukázka z textu *Úžasná chobotnice*. Úryvek z úvodní části textu obsahoval otázku zaměřenou na vyhledání informace v textu. Žák měl nalézt, že chobotnice používají kameny, a svou odpověď měl napsat vlastními slovy.




## UKÁZKA 2 | Náhled do digitalizované úlohy PIRLS Literacy 2021

38:40
PIRLS 2021
IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

## Úžasná chobotnice

Chobotnice jsou mořští živočichové, kteří mají zaoblené tělo, vypouklé oči a osm dlouhých chapadel. Jejich chapadla jsou velmi silná a lemují je mocné přísavky. Chobotnice žijí ve všech světových oceánech, ale nejraději mají teplé tropické vody. Často zůstávají na dně oceánu, kde nacházejí svou oblíbenou potravu. Rády žerou kraby, krevety a malé ryby. Kofist zachytávají pomocí přísavek a pak si ji strkají do ústního otvoru.

Chobotnice žijí většinou osaměle v úkrytech, které si staví z kamenů. Někdy dokonce udělají ke svému úkrytu kam „dveře“, které se dají zavazout, aby v



Chobotnice před svým úkrytem.

Otázky

▼

2. Z čeho si chobotnice dělají dveře ke svým úkrytům?

←
2/15
→

Následující ukázky pochází z úlohy Oceány, která žákům přibližovala význam oceánů a naléhavou potřebu jejich ochrany. Zadání textů a testových otázek prostřednictvím počítače žákům poskytuje zajímavý a vizuálně poutavý zážitek. Úloha zahrnovala mapu, fotografie, videa a simulace, které obsahovaly důležité informace.


## UKÁZKA 3 | Náhled do elektronické úlohy ePIRLS s otázkou s výběrem odpovědi

39:24
PIRLS 2021
IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE


http://www.oceany.cz/svet

Význam světových oceánů

## Význam světových oceánů



Domů




Rozhovor

**POZNEJ MOŘE ZBLÍZKA! PONOŘ SE!**


Protože je větší část planety Země pokryta oceánem, a ne pevninou, vypadá Země z vesmíru jako krásná modrá kulička. Oceány tvoří asi 70 % zemského povrchu. Z oceánů získáváme velké množství vzduchu, který dýcháme, vody, kterou pijeme, a potravin, které jíme.

**VZDUCH, KTERÝ DÝCHÁME**



Rostliny v oceánech vyrábějí více než polovinu našeho kyslíku.

**POTRAVINY, KTERÉ JÍME**




Moře poskytuje mnoho potravin.

Zeměpisci rozdělili vodu obklopující světadily na pět hlavních oceánů: Tichý, Atlantský, Indický, Severní ledový a Jižní. Vody oceánů jsou navzájem propojené. Oceánské proudy unášejí vodu tam a zpět přes všechny oceány. To je dobře vidět na [mapě světa](#).

ePIRLS  
Třídní projekt


1. Podívej se na výsledky vyhledávače Google na levé straně.



Ty

Klikni na odkaz, který nejspíš vysvětlí, proč jsou oceány důležité.

2. Proč jsou rostliny žijící v oceánu důležité pro život na Zemi?



Ty

- Poskytují kyslík.
- Dávají Zemi modrou barvu.
- Pohlcují plasty.
- Žijí u břehu.

uložit

## UKÁZKA 4 | Náhled do elektronické úlohy ePIRLS s otázkou s tvorbou odpovědi

The screenshot displays the ePIRLS 2021 interface. On the left, a reading passage titled "Prostředí a život v oceánu" (Environment and life in the ocean) is shown. The passage discusses how different parts of the ocean have different environments and lists factors like water temperature, distance from the shore, and depth. It also mentions that plants and animals are found in the upper layers of the ocean. Below the text is an illustration of an underwater scene with a whale, a shark, and various fish. A navigation bar at the top of the passage includes buttons for "Domů", "Korálové útesy", and "Mariánský příkop". A promotional banner at the bottom of the passage reads "CESTOVNÍ KANCELÁŘ MOŘSKÝ VLK" and "Klikněte na loď a VYHRAJTE plavbu ZDARMA!". On the right, the question interface is visible, showing question 8: "Jakými dvěma způsoby se mohou lišit různá prostředí oceánu?" and question 9: "Proč se rostliny vyskytují většinou v horní vrstvě oceánu?". Each question has a text input field and a "ULOŽIT" button.

## 1.2.2 Postupy porozumění

Nejdůležitějším aspektem šetření PIRLS jsou postupy porozumění. Tímto termínem jsou označovány činnosti, které čtenář využívá během čtení, aby porozuměl významu textu. PIRLS sleduje čtyři postupy porozumění textu:

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

Otázky k literárním textům se zaměřují na téma, dějovou zápletku, postavy a místo děje, zatímco otázky k informačním textům jsou zaměřeny především na informace obsažené v textu. I když se u textů rozlišují účely čtení, čtenáři využívají u obou účelů čtení podobné postupy porozumění. Z tohoto důvodu se zmíněné čtyři postupy porozumění vyhodnocují u všech textů.

TABULKA 5 | Procentuální zastoupení účelů čtení a postupů porozumění v testech PIRLS 2021

Účely čtení	PIRLS	ePIRLS	Příklady
Čtení pro získání literární zkušenosti (literární texty)	50 %	0 %	Beletrie (vyprávění)
Čtení pro získání a používání informací (informační texty)	50 %	100 %	Informační články a naučné texty
<b>Postupy porozumění</b>			<b>Příklady činností</b>
Vyhledávání informací	20 %	20 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení;</li> <li>▪ vyhledání určitých myšlenek;</li> <li>▪ vyhledání definic pojmů nebo slovních spojení;</li> <li>▪ rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místo, čas apod.);</li> <li>▪ nalezení ústřední tematické věty nebo hlavní myšlenky (pokud je v textu zmíněna);</li> <li>▪ vyhledání údajů v tabulce, grafu nebo mapě.</li> </ul>
Vyvozování závěrů	30 %	30 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi;</li> <li>▪ uvedení důvodu pro počínání některé postavy;</li> <li>▪ popsání vztahu mezi dvěma postavami;</li> <li>▪ zjištění, která část textu nebo webové stránky by mohla být užitečná k určitému účelu.</li> </ul>
Interpretace	30 %	30 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu;</li> <li>▪ posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci;</li> <li>▪ porovnání různých informací z textu;</li> <li>▪ odvození nálady a atmosféry příběhu;</li> <li>▪ uvedení možného uplatnění informací z textu v běžném životě;</li> <li>▪ porovnání informací v rámci textů či webových stránek a odhalení případných rozporů.</li> </ul>
Posuzování textu	20 %	20 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených v textu;</li> <li>▪ posouzení věrohodnosti informací a popisovaných událostí;</li> <li>▪ posouzení schopnosti autora argumentu změnit názory či jednání lidí;</li> <li>▪ posouzení, zda název textu náležitě vystihuje hlavní téma;</li> <li>▪ popis působení jazykových prostředků, například metafor nebo tónu vyprávění, na čtenáře;</li> <li>▪ popis působení grafických prvků textu nebo webové stránky na čtenáře;</li> <li>▪ rozpoznání postoje/úhlu pohledu nebo zaujatosti textu či webové stránky;</li> <li>▪ rozpoznání postoje autora k hlavnímu tématu.</li> </ul> <p><i>Posuzování textu online</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kritické posouzení jednoduchosti nalezení informace na webové stránce;</li> <li>▪ posouzení důvěryhodnosti informací na webové stránce.</li> </ul>

### 1.2.3 Čtenářské chování a postoje

Postoje žáků ke čtení a jejich čtenářské návyky jsou důležitým předpokladem k celoživotnímu čtenářství. Mladí čtenáři, kteří jsou vnitřně motivováni, pokládají čtení za zajímavé a příjemné samo o sobě. Vnitřní motivace je „energický spouštěč chování“<sup>3</sup>.

PIRLS využívá pro měření vnitřní motivace žáků ke čtení škálu obliba čtení u žáků. Zjištění PIRLS opakovaně poukazují na vztahy mezi kladnými čtenářskými postoji a úrovní čtenářských dovedností žáků (více informací viz kapitola 5).

<sup>3</sup> Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

### 1.2.4 Typy otázek, vyhodnocování

Testové otázky PIRLS vždy vycházejí z úvodního textu a jejich pořadí zachovává posloupnost textu. Ke zhodnocení míry porozumění textu jsou v šetření využívány dva typy otázek.

Prvním typem jsou otázky *s výběrem odpovědi*. Tento formát otázky nabízí čtyři varianty odpovědi (A, B, C, D), z nichž pouze jedna možnost je správná. Ostatní možnosti v PIRLS poskytují odpovědi, které se mohou jevit jako pravděpodobné, nikoliv však klamavé. Nabízené odpovědi jsou napsány stručně a výstižně, aby se minimalizovala zátěž při čtení. Tento formát otázky je většinou používán pro procesy, které nejsou závislé na složitém hodnocení nebo interpretaci textu. Každá otázka s výběrem odpovědi má hodnotu jednoho bodu a je vyhodnocována počítačem.

Otázky druhého typu, ve kterých žáci *vytvářejí vlastní odpověď*, jsou obzvláště vhodné pro postupy interpretace a posuzování, které vyžadují využívání předchozích znalostí a zkušeností. Tyto otázky měly hodnotu jednoho, dvou nebo tří bodů podle požadované hloubky porozumění nebo rozsahu souvisejícího textu. Tento typ otázek je vhodný k hodnocení komplexnějších aspektů porozumění textu, které vyžadují zdůvodnění odpovědi nebo interpretaci textu na základě znalostí či zkušeností čtenáře. Odpovědi na tyto otázky vyhodnocují vyškolení hodnotitelé na základě přesně stanovených mezinárodních pokynů.

Pro zajištění návaznosti a srovnatelnosti elektronického šetření PIRLS 2021 s předchozími cykly probíhalo šetření ve dvou různých formách. Ve větší části zapojených škol vyplňovali žáci testy online na počítačích, avšak žáci vybraných škol vyplňovali test písemně do tištěných materiálů. Obě formy testování obsahovaly sadu totožných textů a otázek, i když digitální verze úloh umožňovala využívání některých funkcí a typů položek, které v režimu papírového testování nejsou dostupné. Formát otázek je však v obou typech šetření velmi podobný.

#### UKÁZKA 5 | Otázka s výběrem odpovědi v tištěné verzi PIRLS

1. Proč císař vyhlásil soutěž?
- A Aby naučil děti pěstovat květiny.
  - B Aby vybral příštího císaře.
  - C Aby ukázal, jak je mocný.
  - D Aby našel nejlepší květinu.

#### UKÁZKA 6 | Otázka s výběrem odpovědi v elektronické verzi PIRLS

1. Proč císař vyhlásil soutěž?

- A Aby naučil děti pěstovat květiny.
- B Aby vybral příštího císaře.
- C Aby ukázal, jak je mocný.
- D Aby našel nejlepší květinu.

← 1/17 →

#### UKÁZKA 7 | Otázka s tvorbou odpovědi v tištěné verzi PIRLS

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



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**UKÁZKA 8 | Otázka s tvorbou odpovědi v elektronické verzi PIRLS**

Elektronické prostředí umožnilo souběžné využití digitalizovaných úloh PIRLS a nových typů úloh ePIRLS testujících čtenářské dovednosti v simulovaném prostředí internetu. Celková sada úloh PIRLS byla navíc doplněna méně obtížnými texty PIRLS Literacy. Testové úlohy tak obsahovaly texty různé obtížnosti, čímž umožňují posouzení výsledků žáků s různou úrovní čtenářských dovedností.

Čtení elektronických textů vyžaduje ve své podstatě využití běžných čtenářských postupů a strategií porozumění čtenému textu, avšak v odlišném prostředí, jež obsahuje mnohem více informací a vyžaduje nové digitální dovednosti. Úspěšný čtenář dokáže v tomto spleťtém prostředí hledat svou cestu ve větším množství informací, musí být schopen nalézt relevantní webovou stránku a používat navigační strategie, které mu umožní efektivně přecházet mezi stránkami, aby našel a pochopil potřebné informace. Nové úlohy ePIRLS se věnují přírodovědným, biografickým a historickým tématům. Námětem úloh ePIRLS v roce 2021 byly *Deštné pralesy*, *Trója*, *Migrace zvířat*, *Objevitelské cesty a Oceány*.

### 1.2.5 Skupinově adaptivní design testování

Z předchozích cyklů šetření PIRLS je zřejmé, že úroveň dosažených výsledků ve čtení s porozuměním se napříč zeměmi výrazně liší. PIRLS 2021 proto přijalo nový design skupinově adaptivního testování, který vychází ze tří úrovní obtížnosti textů, které jsou integrovány do testových sad dvou úrovní obtížnosti. Sady s nejvyšší obtížností obsahují obtížné a středně obtížné texty a otázky, méně obtížné sady obsahují jednoduché a středně obtížné texty a otázky. Pro zajištění jednotnosti testování v jednotlivých zemích bylo všech 18 textů a 5 nových úloh ePIRLS použito v každé zemi, nicméně v různém poměru více či méně obtížných testových sad v závislosti na průměrné úrovni čtenářských dovedností žákovské populace dané země na základě výkonu v předchozích šetřeních PIRLS.

V rámci adaptivního designu testování byl zemím s vyšším bodovým skóre nad 550 bodů na škále výsledků PIRLS náhodně přidělen vyšší podíl obtížnějších testových sad (70 %) a nižší podíl méně obtížných testových sad (30 %), v zemích s výkonností mezi 450 a 550 body, k nimž se řadila i Česká republika, bylo zastoupení přidělených testových sad rovnocenné a v zemích s nižším výsledkem byl přidělen vyšší podíl méně obtížných testových sad než sad obtížnějších.

## 1.3 Prezentace výsledků

Výsledky žáků jednotlivých zemí v šetření PIRLS jsou prezentovány dvěma různými způsoby. První způsob uvádí výsledky pomocí skóre (počtu bodů), které představuje průměrný bodový zisk žáků jednotlivých zemí na škále výsledků PIRLS.

Druhý způsob prezentace výsledků využívá čtyři úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS, které jsou vymezeny minimálním počtem bodů, kterého musí žáci dosáhnout. Výsledky zemí jsou vyjádřeny procentuálním zastoupením jejich žáků na jednotlivých úrovních a poskytují podrobnější informaci o tom, do jaké míry žáci ovládají vybrané čtenářské dovednosti.

Vzhledem k velkému počtu zemí zapojených do šetření PIRLS se při prezentaci výsledků omezíme pouze na **členské země EU a OECD**. Výsledky všech zemí, které se do šetření žáků 4. ročníku zapojily, přinášíme v příloze 1.

Podrobné výsledky jsou v plném rozsahu uvedeny v [mezinárodní zprávě šetření PIRLS 2021](#).<sup>4</sup>



<sup>4</sup> Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>.





# 2

Celkové výsledky na škále  
PIRLS a jejich vývoj v čase

## 2 CELKOVÉ VÝSLEDKY NA ŠKÁLE PIRLS A JEJICH VÝVOJ V ČASE

Výsledky z šetření čtenářských dovedností PIRLS 2021 jsou představeny pomocí bodového skóre každé zúčastněné země na celkové škále výsledků PIRLS.

### 2.1 Celková škála výsledků ve čtenářské gramotnosti PIRLS

byla vytvořena v cyklu PIRLS 2001 na základě výsledků všech zemí, které se tehdy šetření účastnily tak, že mezinárodní průměr v prvním cyklu odpovídal hodnotě 500 bodů a směrodatná odchylka byla 100 bodů. Výsledky z každého následujícího šetření PIRLS jsou přepočítány na tuto škálu, což umožňuje sledovat nárůst nebo pokles dosažených výsledků v jednotlivých cyklech a porovnávat trendy ve vývoji.

**TABULKA 6 | Průměrný výsledek zemí na celkové škále<sup>5</sup>**

Země	Průměr	
Singapur	587	▲
Irsko	577	▲
Hongkong	573	▲
Severní Irsko	566	▲
Anglie ☞	558	▲
Chorvatsko	557	▲
Litva	552	▲
Finsko	549	▲
Polsko	549	▲
Švédsko	544	
Austrálie ☞	540	
Bulharsko	540	
Česká republika	540	
Maďarsko	539	
Dánsko	539	
Norsko (5) <sup>6</sup>	539	
Itálie	537	
Rakousko	530	▼
Slovensko	529	▼
Lotyšsko	528	▼
Nizozemsko	527	▼
Německo	524	▼
Nový Zéland	521	▼
Španělsko	521	▼
Portugalsko	520	▼

<sup>5</sup> Tabulka uvádí srovnání průměrného výsledku členských zemí OECD a EU doplněné o výsledky nejméně úspěšnější dvojice zemí Singapuru a Hongkongu. Šetření PIRLS 2021 bylo do značné míry ovlivněno pandemií covidu-19, která narušila provoz škol a průběh výuky. Některé země byly nuceny posunout termín sběru dat, proto je nutné přistupovat k přímému srovnávání výsledků těchto zemí s výsledky zemí, které hodnotily žáky na konci čtvrtého ročníku, velmi opatrně. Země, ve kterých proběhlo testování v pozdějším termínu, jsou zvýrazněny žlutou barvou. Symboly šipek znázorňují, jak si země vedly ve srovnání s Českou republikou.

<sup>6</sup> V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.



Země	Průměr	
Slovinsko	520	▼
Malta	515	▼
Francie	514	▼
Kypr	511	▼
Belgie (vlámská)	511	▼
Izrael	510	▼
Turecko	496	▼
Belgie (frankofonní)	494	▼

Průměrný výsledek země je

- ▲ statisticky významně lepší než výsledek ČR
- ▼ statisticky významně horší než výsledek ČR

■ země, ve kterých proběhlo testování až na začátku 5. ročníku

⌘ země, ve kterých testování proběhlo o rok později

V rámci bodového výsledku jednotlivých zemí lze pozorovat velké rozpětí mezi nejvyššími a nejnižšími dosaženými hodnotami, avšak při posuzování průměrné úspěšnosti je důležité mít na paměti i další podstatné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi.

Nejlepšího výsledku ve čtenářské gramotnosti dosáhli žáci Singapuru (587). Za nimi následují žáci Irska (577) a Hongkongu (573). Většina vyspělých zemí dosáhla výsledku vyššího než 500 bodů, proto je užitečnější porovnávat výsledek České republiky s výsledky konkrétních zemí.

Průměrný výsledek českých žáků 4. ročníků ve čtenářských dovednostech dosahuje hodnoty 540 bodů a je nad průměrem škály PIRLS. Česká republika přitom zaostala za pěti členskými zeměmi EU, které se testování zúčastnily. Srovnatelného výsledku dosáhli žáci Švédska, Austrálie, Bulharska, Maďarska, Dánska, Norska a Itálie.

## 2.2 Změny ve výsledcích od roku 2001

Díky tomu, že výsledky šetření jsou od prvního cyklu šetření PIRLS v roce 2001 prezentovány na téže škále, máme možnost také sledovat vývojové tendence ve čtenářských dovednostech žáků za uplynulé období 20 let. Podrobnější pohled na výsledky vybraných zemí od roku 2001 do roku 2021 obsahuje tabulka 7.

**TABULKA 7 | Změny ve výsledcích vybraných zemí mezi lety 2001 a 2021**

Země	Průměrný výsledek ve čtenářské gramotnosti					Rozdíl 2001–2021	
	2021	2016	2011	2006	2001		
Singapur	587	576	567	558	528	59	▲
Hongkong	573	569	571	564	528	45	▲
Slovinsko	520	542	530	522	502	18	▲
Kypr	511	---	---	---	494	17	▲
Norsko (5)	539	517	507	498	499	17	▲
Slovensko	529	535	535	531	518	11	▲
Litva	552	550	528	537	543	9	▲
Anglie	558	559	552	539	553	5	
Česká republika	540	543	545	---	537	3	
Itálie	537	548	541	551	541	-4	
Maďarsko	539	554	539	551	543	-4	
Nový Zéland	521	523	531	532	529	-7	
Bulharsko	540	552	532	547	550	-11	▼
Francie	514	511	520	522	525	-11	▼
Německo	524	537	541	548	539	-15	▼
Lotyšsko	528	558	---	541	545	-17	▼
Švédsko	544	555	542	549	561	-17	▼
Nizozemsko	527	545	546	547	554	-27	▼

Průměrný výsledek země je

- ▲ statisticky významně lepší než výsledek v roce 2001
- ▼ statisticky významně horší než výsledek v roce 2001

☐ země, ve kterých proběhlo testování až na začátku 5. ročníku

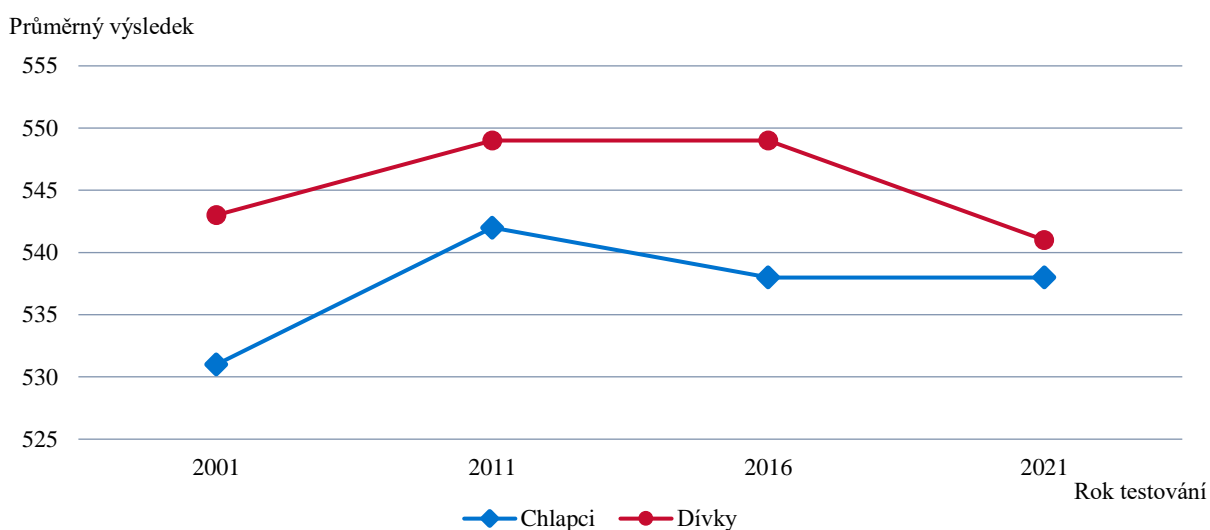
Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Za uplynulých 20 let nedošlo ve čtenářských dovednostech českých žáků k výrazné změně v průměrném výsledku. Statisticky významné zlepšení v porovnání s rokem 2001 bylo možné pozorovat v cyklu v roce 2016, kdy se průměrný výsledek zvýšil o 6 bodů, avšak ve srovnání s předchozím cyklem v roce 2011 nebylo toto zlepšení nijak významné. Z dalších evropských zemí se od roku 2001 výrazně zlepšili žáci Slovinska, Kypru, Norska, Slovenska a Litvy.

## 2.3 Porovnání výsledků dívek a chlapců

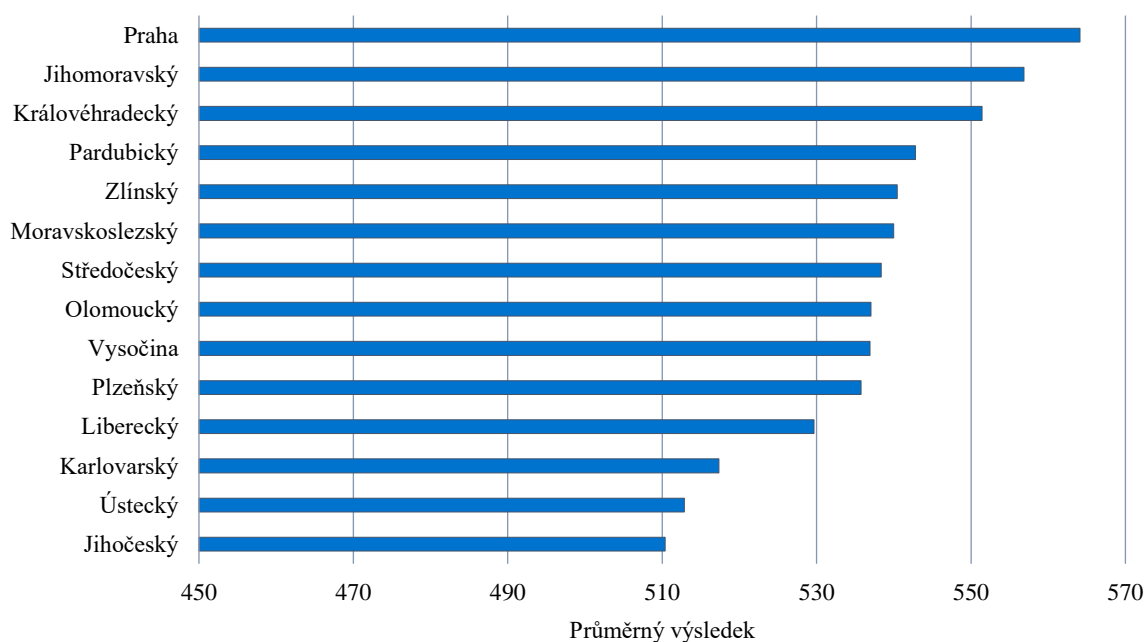
Dívky obvykle prokazují ve čtenářských dovednostech lepší výsledky než chlapci, což je dáno mimo jiné pozitivnějšími postoji dívek k četbě. Podobnou situaci lze pozorovat i v posledním cyklu PIRLS 2021, v němž byl výsledek dívek lepší téměř ve všech zemích kromě Španělska, České republiky a Malty, kde rozdíl mezi dívkami a chlapci nebyl statisticky významný.

Porovnáme-li vývoj výsledků českých dívek a chlapců od roku 2001, lze konstatovat, že v cyklu 2011 došlo ve výsledku obou skupin ke zlepšení a ke snížení rozdílu v jejich výkonu. V roce 2016 zůstal celkový výsledek dívek stejný, avšak u chlapců došlo k jeho mírnému poklesu, v roce 2021 naopak došlo ke zhoršení výkonu u dívek, zatímco výsledek chlapců zůstal v porovnání s předchozím cyklem stejný.

**GRAF 1 | Porovnání výsledků českých dívek a chlapců mezi lety 2001 a 2021**

## 2.4 Porovnání výsledků v jednotlivých krajích České republiky

V šetření PIRLS 2021 byly reprezentativně zastoupeny všechny kraje České republiky, proto můžeme porovnávat jejich průměrné výsledky.

**GRAF 2 | Průměrný výsledek českých žáků v krajích**

Nejlepší průměrný výsledek zaznamenali žáci z Prahy následováni žáky z Jihomoravského a Královéhradeckého kraje. Jejich výsledky jsou srovnatelné s průměrnými výsledky nejméně úspěšných zemí EU. Naopak nejhorší průměrný výsledek měli žáci Jihočeského, Ústeckého a Karlovarského kraje. Svými výsledky by se tyto kraje zařadily mezi nejméně úspěšné země EU. Přesto jsou průměrné výsledky všech krajů nad průměrem škály PIRLS.





3

# Úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS

## 3 ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PIRLS

Aby bylo možné zavádět změny ve výuce, je třeba detailně porozumět rozdílům ve čtenářských dovednostech žáků, které souvisí s dosažením vyššího nebo nižšího bodového výsledku na škále PIRLS. Údaje o průměrné úspěšnosti zemí neodhalují, do jaké míry žáci ovládají sledované čtenářské dovednosti. Proto byly na základě podrobných analýz odpovědí žáků pro oba typy textů úloh PIRLS (literární a informační) předem definovány čtyři úrovně čtenářské gramotnosti, které jsou vymezeny minimálním počtem bodů, kterého musí žák dosáhnout. Každá úroveň je charakterizována popisem konkrétních dovedností, které žáci v dané úrovni ovládají.<sup>7</sup> Výsledky zemí mohou být následně vyjádřeny procentuálním zastoupením jejich žáků na jednotlivých vědomostních úrovních.

Testové otázky PIRLS pokrývají čtyři úrovně obtížnosti, což umožňuje zjišťovat míru osvojení jednotlivých čtenářských dovedností. Vždy vycházejí z úvodního textu, odpovídají sledovanému účelu čtení a jejich pořadí sleduje posloupnost textu. V úvodní části se většinou vyskytují otázky jednodušší, které se zaměřují na hlavní téma nebo na základní informace uvedené na začátku textu, teprve potom následují otázky obtížnější.

Úrovně čtenářských dovedností PIRLS na sebe navazují a postupně představují náročnější dovednosti a strategie čtení s porozuměním – nízkou, střední, vysokou a velmi vysokou. Žáci dosahující vyšší úrovně ovládají také dovednosti na nižší úrovni<sup>8</sup>.

### 3.1 Podíly žáků v úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS

**TABULKA 8 | Průměrné zastoupení žáků vybraných zemí v úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS**

Země	Podíl žáků v úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS (%)				
	Velmi vysoká	Vysoká	Střední	Nízká	Pod nízkou úrovní
Singapur	35	36	19	7	3
Irsko	27	40	24	7	2
Severní Irsko	23	38	26	10	3
Hongkong	21	47	24	6	2
Anglie <sup>9</sup>	18	39	29	11	3
Bulharsko	16	33	29	15	7
Chorvatsko	15	41	32	10	2
Švédsko	15	35	31	14	5
Finsko	14	39	31	12	4
Litva	14	40	32	11	3
Austrálie <sup>9</sup>	14	34	32	14	6
Polsko	14	38	33	12	3
Maďarsko	13	36	30	15	6
Nový Zéland	11	30	30	19	10
<b>Česká republika</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>14</b>	<b>4</b>
Dánsko	11	37	33	15	4
Norsko (5) <sup>9</sup>	11	36	34	15	4
Lotyšsko	8	32	38	16	6
Německo	8	31	36	19	6

<sup>7</sup> Jednotlivé úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS 2021 jsou podrobněji popsány v příloze 2.

<sup>8</sup> Jedním z cílů přijatých Organizací spojených národů je zajištění „rovného přístupu k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podpory celoživotního vzdělávání pro všechny“. Tyto cíle jsou rovněž obsahem [Strategického rámce pro rozvoj České republiky do roku 2030](#). Záměrem je zajistit, aby všichni žáci dosáhli minimální úrovně ve čtení a v matematice. K podpoře a kontrole zajištění tohoto plánu byl pro oblast čtení (a stejně tak pro oblast matematiky) na základě konsenzu odborníků z mnoha zemí vytvořen koncepční rámec [Global Proficiency Framework for Reading](#), který může napomoci definovat výstupy určující minimální úroveň žáků 1. až 9. ročníku a indikátory k ověření jejího dosažení.

<sup>9</sup> V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Země	Podíl žáků v úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS (%)				
	Velmi vysoká	Vysoká	Střední	Nízká	Pod nízkou úrovní
Itálie	8	36	39	14	3
Izrael ☒	8	27	32	21	12
Slovensko	8	34	37	15	6
Malta	8	28	34	20	10
Rakousko	7	34	39	16	4
Nizozemsko	6	31	42	17	4
Kypr	6	26	37	23	8
Portugalsko	6	30	39	19	6
Španělsko	6	29	41	19	5
Turecko	5	24	33	24	14
Slovinsko	5	30	40	19	6
Francie	5	27	40	22	6
Belgie (vlámská)	3	26	42	23	6
Belgie (frankofonní)	3	20	39	27	11

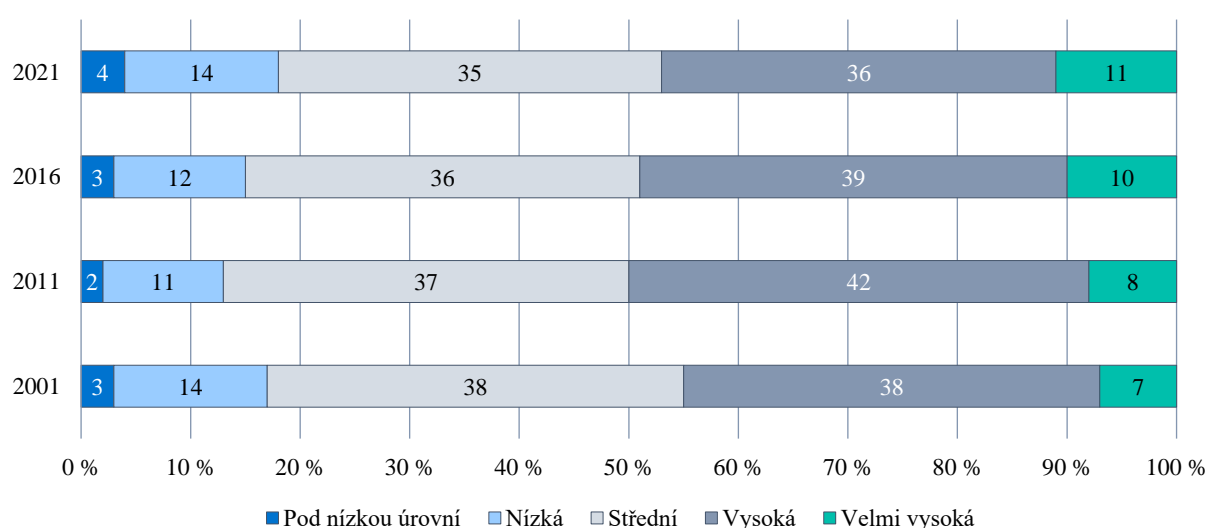
☐ země, ve kterých proběhlo testování až na začátku 5. ročníku

☒ země, ve kterých testování proběhlo o rok později

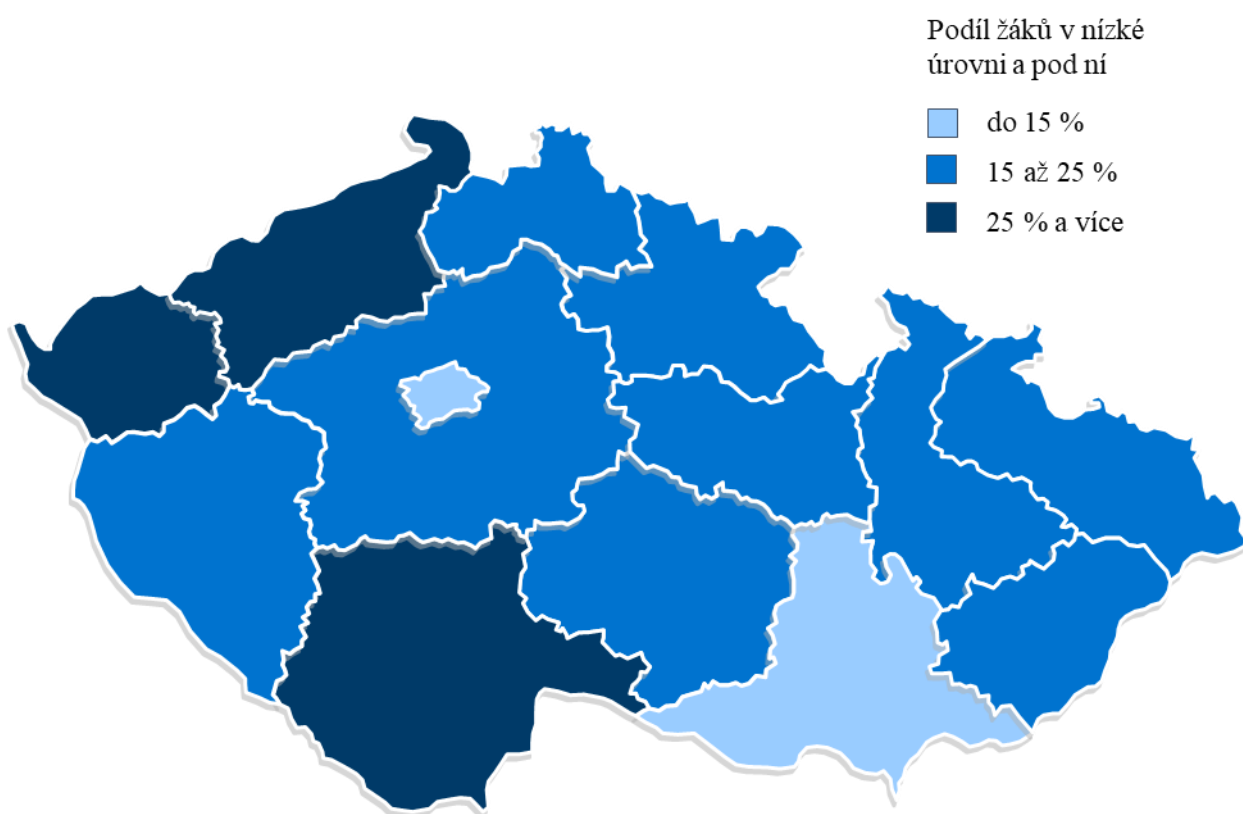
Poznámka: Země jsou řazeny sestupně podle zastoupení žáků v nejvyšší úrovni.

Z údajů v tabulce 8 vyplývá, že nejvíce pokročilých čtenářů je v Singapuru, kde více než třetina žáků je schopna řešit nejobtížnější čtenářské úlohy. V Irsku se nachází na velmi vysoké úrovni zhruba čtvrtina žáků, v Severním Irsku a v Hongkongu je na nejvyšší úrovni více než 20 % žáků. V České republice dosáhl velmi vysoké úrovně 11 % žáků 4. ročníku. Podíl českých žáků s nejvíce rozvinutými čtenářskými dovednostmi (na velmi vysoké úrovni) je srovnatelný s výsledkem žáků Nového Zélandu, Dánska a Norska. Přibližně 14 % českých žáků dosáhlo pouze nízké úrovně. Podobný podíl žáků dosáhl nízké úrovně již v PIRLS 2016, v následujícím cyklu došlo ke snížení podílu žáků ovládajících základní čtenářské dovednosti. Podíl žáků, kteří nedosáhli ani nejnižší úrovně, v České republice zůstává stabilní (4 %). Jedná se o žáky, kteří mohou mít potíže s porozuměním textu v dalším vzdělávání a později i v práci a v osobním životě<sup>10</sup>.

**GRAF 3 | Porovnání zastoupení českých žáků na úrovních čtenářské gramotnosti v letech 2001, 2011, 2016 a 2021**



<sup>10</sup> V šetření PISA 2018 nedosahovalo základní úrovně čtenářských dovedností 21 % patnáctiletých žáků (26 % chlapců a 15 % dívek).

**MAPA 1** | Zastoupení žáků jednotlivých krajů v nízké úrovni čtenářské gramotnosti PIRLS a pod ní

Na mapě 1 je pro jednotlivé kraje znázorněn podíl žáků, kteří dosáhli nanejvýš nízké úrovně čtenářské gramotnosti. Jedná se o žáky s nejméně rozvinutými čtenářskými dovednostmi, kteří by proto mohli mít potíže při dalším vzdělávání. Pozorujeme, že pouze v Praze a v Jihomoravském kraji je podíl těchto žáků nižší než 15 %. V převážné většině krajů spadá do uvedené skupiny kolem jedné pětiny žáků, ale ve třech krajích (Jihomoravský, Karlovarský a Ústecký) jejich podíl překračuje jednu čtvrtinu.



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

## Výsledky žáků na dílčích škálách PIRLS

## 4 VÝSLEDKY ŽÁKŮ NA DÍLČÍCH ŠKÁLÁCH PIRLS

V šetření PIRLS máme k dispozici také podrobná zjištění o výsledcích žáků na dílčích škálách účelů čtení a postupů porozumění. Můžeme tak podrobněji sledovat výkony žáků při práci s literárními a informačními texty a míru zvládnutí určitých myšlenkových postupů při práci s oběma typy textů.

**TABULKA 9 | Dílčí škály pro prezentaci výsledků PIRLS**

Dílčí škály podle účelu čtení	škála čtení pro získání literární zkušenosti (škála pro literární texty)
	škála čtení pro získání a používání informací (škála pro informační texty)
Dílčí škály podle využitých postupů porozumění	škála vyhledávání informací a vyvozování závěrů (škála pro postupy vyhledávání a vyvozování informací)
	škála interpretace a posuzování textu (škála pro postupy interpretace a posuzování textu)

Dvě dílčí škály zastupují každý z účelů čtení a další dvě dílčí škály byly vytvořeny pro postupy porozumění tak, že do jedné škály byly spojeny první dva sledované postupy porozumění (vyhledávání informací a vyvozování závěrů) a do druhé byly sloučeny zbývající dva postupy porozumění (interpretace a posuzování textu).

### 4.1 Výsledky na dílčích škálách dle účelu čtení

Pohled na výsledky na dílčích škálách dle účelu čtení nám umožňuje zhodnotit a porovnat výkony žáků při práci s literárními a informačními texty. Tabulka 10 uvádí průměrné výsledky žáků členských zemí EU a OECD doplněných o Singapur a Hongkong na celkové škále čtenářské gramotnosti a na obou dílčích škálách podle účelu čtení. Země jsou řazeny podle velikosti rozdílu mezi výsledky na obou dílčích škálách. V zemích s kladnou hodnotou rozdílu byli žáci úspěšnější v zodpovídání otázek k literárním textům, v zemích se zápornou hodnotou rozdílu si naopak vedli lépe při práci s informačními texty.

TABULKA 10 | Průměrné výsledky vybraných zemí na dílčích škálách dle účelu čtení

Země	Celkový výsledek	Výsledek na škále literárních textů			Výsledek na škále informačních textů			Rozdíl mezi výsledky na dílčích škálách	
Chorvatsko	557	567	11	▲	553	-4	▼	14	
Kypr	511	517	6	▲	505	-6	▼	12	
Severní Irsko	566	573	7	▲	562	-4	▼	11	
Dánsko	539	546	7	▲	536	-3	▼	10	
Irsko	577	584	6	▲	574	-4	▼	10	
Belgie (frankofonní)	494	499	5	▲	490	-4	▼	9	
Německo	524	529	5	▲	522	-2	▼	7	
Izrael ☼	510	515	5	▲	508	-2	▼	7	
Rakousko	530	533	3		527	-2	▼	6	
Bulharsko	540	544	4	▲	538	-2	▼	6	
Francie	514	516	2		511	-2		5	
Singapur	587	591	4	▲	586	-1		5	
Polsko	549	552	3		548	-1		4	
Austrálie ☼	540	543	3	▲	539	-1		4	
Slovinsko	520	522	2		519	-1		3	
Malta	515	516	2		514	-1		2	
Maďarsko	539	541	2		539	-1		2	
Belgie (vlámská)	511	511	1		510	-1		1	
Švédsko	544	545	2		544	0		1	
Portugalsko	520	520	0		520	0		0	
Nizozemsko	527	528	1		528	1		0	
Česká republika	540	540	0		540	0		0	
Slovenská republika	529	530	1		530	1		0	
Anglie ☼	558	558	1		559	1		-1	
Litva	552	552	0		553	0		-1	
Norsko (5) <sup>11</sup>	539	538	-1		540	1	▲	-2	
Lotyšsko	528	527	0		529	2		-2	
Itálie	537	536	-1		538	1		-2	
Španělsko	521	520	-1		522	0		-2	
Turecko	496	495	-2	▼	498	2	▲	-3	
Finsko	549	547	-2	▼	550	1		-3	
Hongkong	573	564	-8	▼	582	10	▲	-18	

lepší výsledek  
na škále  
informačních  
textůlepší výsledek  
na škále  
literárních  
textů

Průměrný výsledek země na dané dílčí škále je statisticky významně

▲ lepší než výsledek na celkové škále

▼ horší než výsledek na celkové škále

☐ země, ve kterých proběhlo testování až na začátku 5. ročníku

☼ země, ve kterých testování proběhlo o rok později

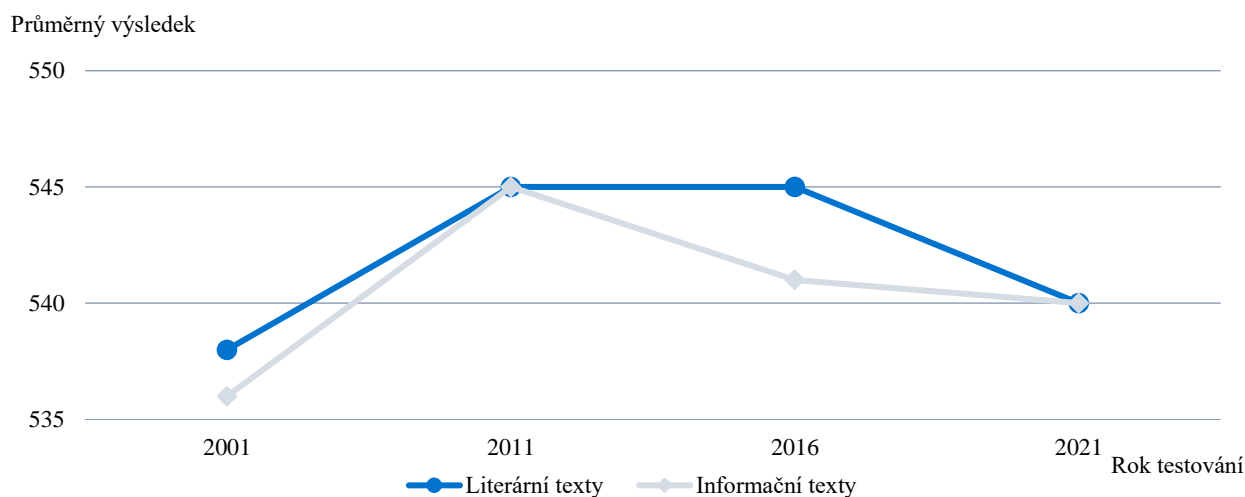
<sup>11</sup> V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Z výsledků je patrné, že v deseti zemích dosáhli žáci, v porovnání s výsledkem na celkové škále, statisticky významně lepšího výsledku na škále literárních textů. Do této skupiny patří s výjimkou Hongkongu tři nejúspěšnější země jako Singapur, Irsko a Severní Irsko. Hongkong se naopak řadí mezi země se statisticky významně horším výsledkem na škále literárních textů. Na škále informačních textů měli statisticky významně horší výsledek žáci devíti zemí a naopak ve třech zemích si vedli žáci při práci s informačními texty významně lépe.

V České republice měli žáci podobně jako žáci z Nizozemska, Portugalska a Slovenska na obou dílčích škálách dle účelu čtení shodný výsledek. To znamená, že žáci těchto zemí byli při zodpovídání otázek k literárním textům zhruba stejně úspěšní jako u otázek k informačním textům a že čtení jednoho ani druhého typu textů jim nečiní výraznější potíže.

Graf 4 zachycuje vývoj výsledků českých žáků na obou dílčích škálách podle účelu čtení od roku 2001. V období do roku 2011 se oba výsledky významně zlepšily, ale od roku 2016 pozorujeme jejich mírný pokles, což koresponduje s nepatrným zhoršením na celkové škále čtenářských dovedností.

**GRAF 4 | Vývoj výsledků ČR na škálách podle účelu čtení mezi lety 2001 a 2021**



## 4.2 Výsledky na dílčích škálách dle postupů porozumění

Průměrné výsledky vybraných zemí na těchto dvou dílčích škálách uvádí tabulka 11. Tabulka je doplněna o celkové výsledky, o symboly označující statistickou významnost rozdílu mezi výsledkem zemí na celkové a příslušné dílčí škále a o grafické znázornění rozdílu mezi výsledkem zemí na obou dílčích škálách. Podobně jako v tabulce 10 jsou země řazeny podle velikosti tohoto rozdílu. Země s kladnou hodnotou rozdílu měly lepší výsledek na škále vyhledávání a vyvozování a země se zápornou hodnotou rozdílu na škále interpretace a posuzování.

TABULKA 11 | Průměrné výsledky vybraných zemí na dílčích škálách dle postupů porozumění

Země	Celkový výsledek	Výsledek na škále vyhledávání a vyvozování				Výsledek na škále interpretace a posuzování			Rozdíl mezi výsledky na dílčích škálách
Francie	514	519	5	▲	510	-4	▼	9	
Hongkong	573	577	4	▲	572	0		5	
Turecko	496	499	3	▲	494	-2	▼	5	
<b>Česká republika</b>	<b>540</b>	<b>542</b>	<b>3</b>	<b>▲</b>	<b>537</b>	<b>-3</b>	<b>▼</b>	5	
Belgie (frankofonní)	494	497	2		492	-2		5	
Švédsko	544	546	2		542	-1		4	
Rakousko	530	532	2	▲	528	-2	▼	4	
Litva	552	554	2		551	-1		3	
Německo	524	525	1		522	-2	▼	3	
Norsko (5) <sup>12</sup>	539	540	1		538	-1		2	
Španělsko	521	522	1		520	-1		2	
Malta	515	515	1		513	-1		2	
Finsko	549	550	1		549	0		1	
Slovenská republika	529	530	1		529	0		1	
Belgie (vlámská)	511	511	0		510	0		1	
Slovinsko	520	520	0		519	0		1	
Portugalsko	520	520	0		520	0		0	
Bulharsko	540	541	1		541	1		0	
Itálie	537	537	0		538	1		-1	
Dánsko	539	539	0		540	1		-1	
Nizozemsko	527	527	-1		529	2		-2	
Maďarsko	539	538	-1		541	2		-3	
Kypr	511	509	-2	▼	512	2		-3	
Izrael ☒	510	508	-2	▼	512	2		-4	
Lotyšsko	528	525	-3	▼	532	4	▲	-7	
Anglie ☒	558	554	-3	▼	561	4	▲	-7	
Polsko	549	545	-4	▼	552	3	▲	-7	
Singapur	587	584	-3	▼	591	4	▲	-7	
Chorvatsko	557	552	-4	▼	561	5	▲	-9	
Irsko	577	571	-6		582	5	▲	-11	
Austrálie ☒	540	534	-6	▼	547	7	▲	-13	
Severní Irsko	566	558	-8	▼	573	8	▲	-15	

lepší výsledek na škále interpretace a posuzování

lepší výsledek na škále vyhledávání a vyvozování

Průměrný výsledek země na dané dílčí škále je statisticky významně

- ▲ lepší než výsledek na celkové škále
- ▼ horší než výsledek na celkové škále

☐ země, ve kterých proběhlo testování až na začátku 5. ročníku

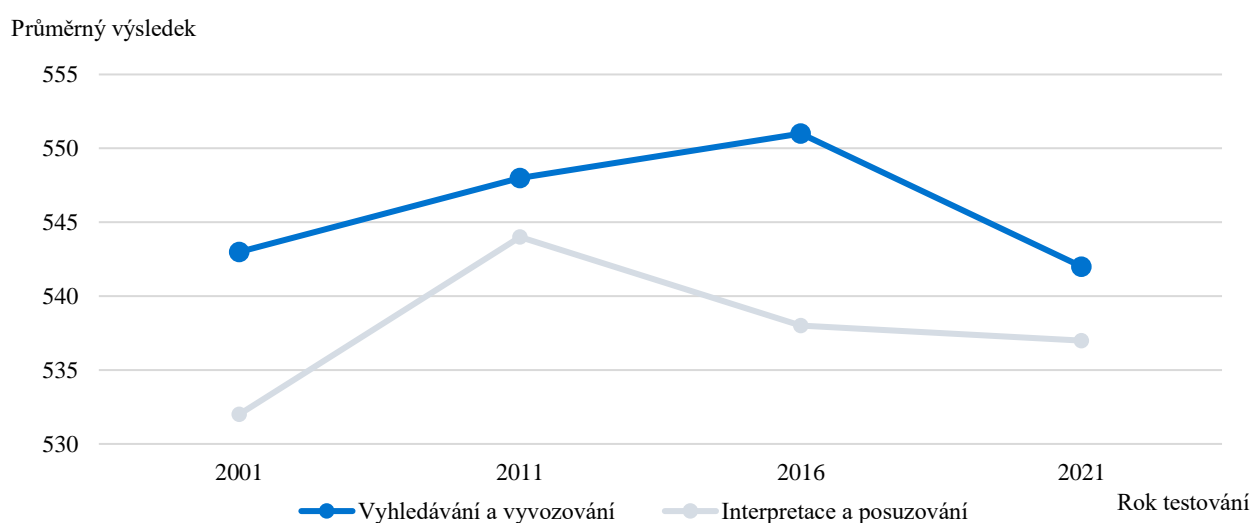
☒ země, ve kterých testování proběhlo o rok později

<sup>12</sup> V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

V devíti zemích můžeme pozorovat horší výsledek na dílčí škále vyhledávání a vyvozování informací, osm zemí dosáhlo relativně lepšího výsledku na škále interpretace a posuzování textu. Česká republika se řadí k pěti zemím, jejichž žáci si vedli relativně lépe u otázek zaměřených na čtenářské postupy vyhledávání informací a vyvozování závěrů. Současně však patří mezi pět zemí, jejichž žáci měli potíže při zodpovídání otázek vyžadujících interpretaci a posuzování textu.

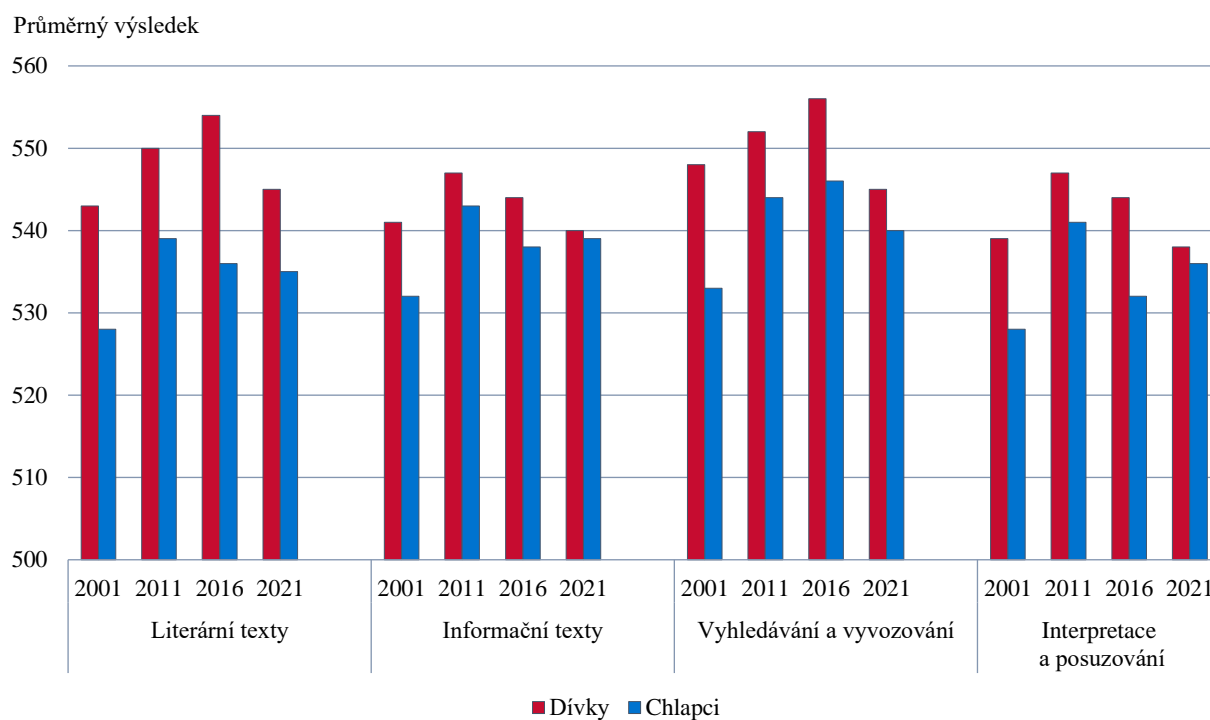
Na grafu 5 je znázorněn vývoj výsledků českých žáků na dílčích škálách podle postupů porozumění od roku 2001. Zatímco v předchozích cyklech bylo možné na škále vyhledávání a vyvozování zaznamenat průběžné zlepšování výsledků českých žáků, v roce 2021 je zřejmý významný pokles jejich výsledku na této škále. Na škále interpretace a posuzování došlo k poklesu výsledku českých žáků již v předchozím cyklu v roce 2016 a za další období pěti let se opět mírně zhoršili. Jsou tak méně úspěšní v otázkách vyžadujících propojování informací napříč textem nebo z různých webových stránek, odhalení případných rozporů, přemýšlení nad textem jako celkem, nad jeho stylem, nad významem určitých slov, vizuálních informací či souvislejších pasáží ve vztahu k celku nebo v otázkách požadujících výběr stanoviska a jeho zdůvodnění.

**GRAF 5 |** Vývoj výsledků ČR na škálách podle postupů porozumění mezi lety 2001 a 2021



Následující graf 6 zobrazuje vývoj výsledků českých dívek a chlapců na dílčích škálách za uplynulých 20 let. Na škále literárních textů je vidět, že se dívky průběžně zlepšovaly do roku 2016, v posledním cyklu však došlo k výraznému zhoršení jejich výsledku, zatímco chlapci mají ve srovnání s minulým cyklem jen o málo nižší výsledek. Za uplynulých pět let můžeme ve výkonu dívek pozorovat také významné zhoršení na škále informačních textů, kdežto u výsledku chlapců zde došlo jen k mírnému poklesu.

Na škálách postupů porozumění, které zastupují jednotlivé čtenářské postupy, na něž se šetření PIRLS zaměřuje, lze při porovnání výsledku dívek za uplynulých pět let zaznamenat na obou těchto škálách výraznější propad u dívek. Chlapci dosáhli v porovnání s rokem 2016 výrazně horšího výsledku na škále vyhledávání a vyvozování závěrů, naopak na škále interpretace a posuzování textu se jejich výsledek významně zlepšil.

**GRAF 6 | Vývoj výsledků chlapců a dívek v ČR na dílčích škálách mezi lety 2001 a 2021**





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

## Podmínky a průběh výuky

## 5 PODMÍNKY A PRŮBĚH VÝUKY

V předchozích kapitolách jsme ukázali, jak si vedli čeští žáci 4. ročníků v testu čtenářských dovedností v porovnání s jejich vrstevníky z ostatních zúčastněných zemí Evropské unie a OECD a jaký byl vývoj těchto výsledků v uplynulých 20 letech. Podmínky jednotlivých zemí, regionů i škol jsou nicméně natolik specifické, že je třeba při interpretaci těchto výsledků věnovat pozornost také analýze konkrétních podmínek a průběhu vzdělávání každého žáka. Kontextuální dotazníky, které byly součástí šetření PIRLS, umožňují podrobně zkoumat nejen prostředí, v němž probíhá výuka (učitelský a školní dotazník), ale i rodinné zázemí žáků (rodičovský dotazník) a v neposlední řadě také názory a postoje žáků k četbě (žakovský dotazník).

PIRLS 2021 jako jediné mezinárodní šetření úspěšně realizovalo sběr dat v období pandemie covidu-19, kdy v zemích docházelo k přerušením školní docházky. Mezinárodní databáze PIRLS 2021 je tak cenným zdrojem dat umožňujících výzkum dopadu covidu-19 na výuku.

Cílem této kapitoly je představit vybrané faktory související s výsledky českých žáků v testu PIRLS.<sup>13</sup> Pozornost bude věnována především domácímu prostředí žáků s důrazem na socioekonomický status domácnosti a zvládnutí počátečních čtenářských dovedností žáky před vstupem do základní školy. Budou představeny postoje žáků ke čtení mimo jiné s ohledem na vývoj oblíbenosti čtení v čase a také v souvislosti s oblíbeností četby u rodičů žáků. Z hlediska podmínek vzdělávání bude pozornost věnována důrazu školy na studijní úspěch a také prostředí školy s ohledem na skladbu žáků podle jejich ekonomického zázemí. Další část kapitoly se bude podrobněji věnovat výuce čtení. Zaměří se např. na spokojenost učitelů, na činnosti využívané k rozvoji čtenářských dovedností a na využívání ICT ve výuce čtení.

### 5.1 Domácí prostředí

#### 5.1.1 Rodinné zázemí žáků

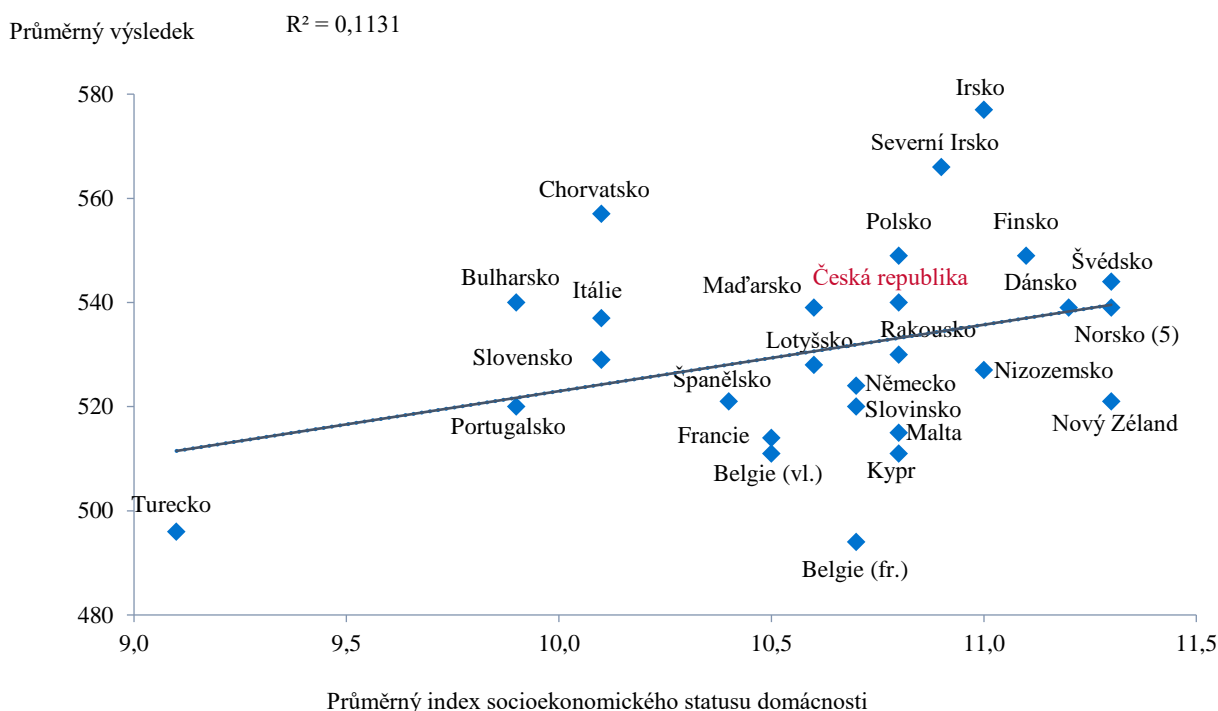
Mezinárodní šetření dlouhodobě poukazují na souvislost mezi vzdělávacími výsledky žáků a prostředím, v němž vyrůstají. Česká republika se řadí k zemím, kde je tato souvislost nadprůměrná a v dlouhodobém horizontu vzrůstající. V šetření PIRLS je domácí zázemí žáků sledováno prostřednictvím otázek v rodičovském dotazníku, které zjišťují vzdělání rodičů, jejich povolání a dále počet knih v jejich domácnostech.<sup>14</sup> Odpovědi rodičů byly použity k sestrojení indexu **socioekonomický status domácnosti**, na jehož základě je možné rozdělit žáky do tří skupin:

- žáci s vyšším socioekonomickým statusem,
- žáci se středním socioekonomickým statusem,
- žáci s nižším socioekonomickým statusem.

Česká republika patří k zemím s nadprůměrným socioekonomickým statusem, průměrná hodnota indexu 10,8 se pohybuje nad průměrem zemí EU (10,6). Mezi země PIRLS s nejvyšší hodnotou indexu patří skandinávské země Norsko, Švédsko, Dánsko, Finsko a dále Nový Zéland, podprůměrné hodnoty byly naopak zjištěny v Turecku, Bulharsku a Portugalsku (viz graf 7). Stoupající trend proložené přímkou naznačuje, že s rostoucím průměrným socioekonomickým statusem domácností stoupá průměrná úspěšnost žáků v testu čtenářských dovedností.

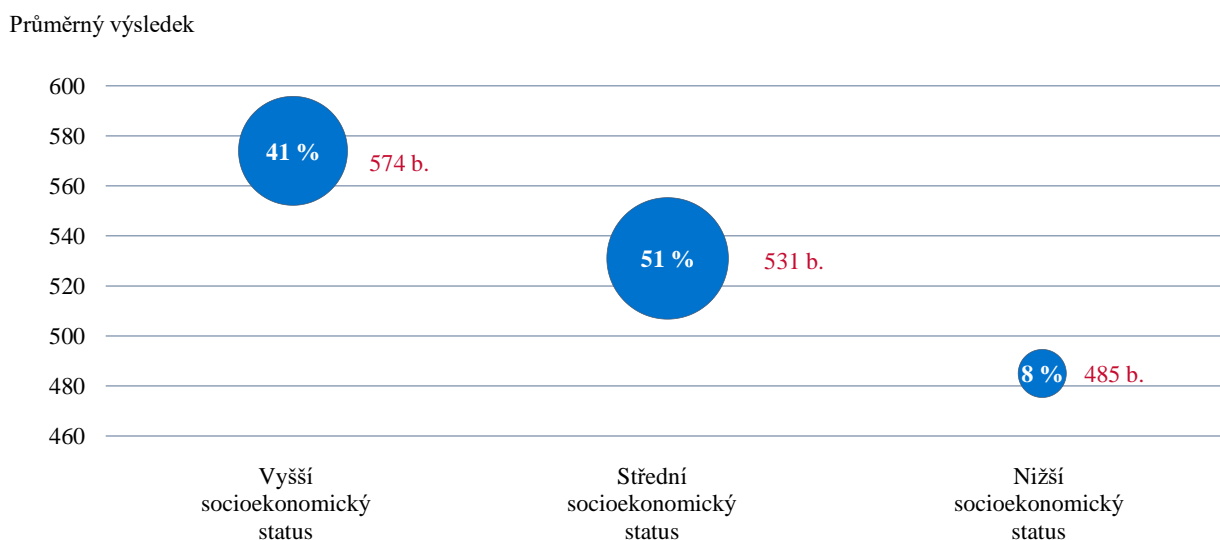
<sup>13</sup> V kapitole jsou prezentována zjištění založená na výsledcích elektronických testů PIRLS. Výsledky žáků, kteří vypracovávali papírový test, nejsou v analýzách zahrnuti.

<sup>14</sup> Rodiče uváděli počet knih doma, počet dětských knih doma, nejvyšší dosažené vzdělání a druh práce, kterou vykonávají.

**GRAF 7 | Průměrný výsledek země a socioekonomický status domácností**

Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Bližší pohled na situaci v České republice nabízí graf 8. Nejvyšší podíl českých žáků spadá do skupiny se středním socioekonomickým statusem (51 %). Ve skupině s vyšším statusem se nachází 41 % žáků a 8 % žáků pochází z domácností s nižším socioekonomickým statusem. Mezi jednotlivými skupinami byly zjištěny výrazné rozdíly v průměrných výsledcích v testu PIRLS, které se pohybují mezi 485 body v kategorii žáků s nižším socioekonomickým statusem a 574 body v kategorii s vyšším socioekonomickým statusem. Rozdíl 89 bodů patří v mezinárodním porovnání k nadprůměrným (podobně vysoký bodový rozdíl lze sledovat rovněž na Slovensku, ve Francii, v Německu a v Irsku). Nejvyšší rozdíly byly zjištěny v Bulharsku, Maďarsku (shodně 120 bodů) a Turecku (110 bodů), naopak nejvyrovnanější výsledky byly zjištěny v Nizozemsku, Španělsku (shodně 62 bodů) a v Itálii (64 bodů).

**GRAF 8 | Průměrný výsledek a zastoupení českých žáků podle socioekonomického statusu**

Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích, stejně jako průměrné výsledky v testu PIRLS, se významně liší v jednotlivých krajích České republiky.

Podíly žáků s nejvyšším socioekonomickým statusem se pohybují od 63 % v Praze přes 48 % v Královéhradeckém kraji, okolo 40 % v krajích Středočeském, Zlínském a Pardubickém až po pouhých 27 % v kraji Karlovarském. Pomocí rozdílů v indexu socioekonomického statusu mezi kraji lze vysvětlit 76 % rozdílů mezi průměrnými výsledky krajů v testu čtenářských dovedností.

Největší rozdíly ve výsledcích žáků z domácností s vyšším a nižším socioekonomickým statusem byly zjištěny v kraji Plzeňském (118 bodů), Ústeckém (100 bodů) a Královéhradeckém (95 bodů). Naopak nejvyrovnanějších výsledků dosáhli žáci z kraje Zlínského (rozdíl 40 bodů) a Kraje Vysočina (48 bodů).

### 5.1.2 Zvládání počátečních úkolů ze čtení a psaní při nástupu do základní školy

Pro rozvíjení čtenářských dovedností v prvních ročnících základní školy je velice důležité, nakolik jsou žáci vybaveni počátečními tzv. předčtenářskými dovednostmi předtím, než nastoupí do první třídy. V šetření PIRLS uváděli rodiče žáků, do jaké míry jejich dítě zvládalo vybrané činnosti související se čtením a psaním předtím, než začalo chodit do první třídy základní školy.<sup>15</sup> Na základě odpovědí rodičů byl sestaven index **počátečních čtenářských dovedností**, na jehož základě je možné rozdělit žáky na ty, kteří uvedené dovednosti zvládali:

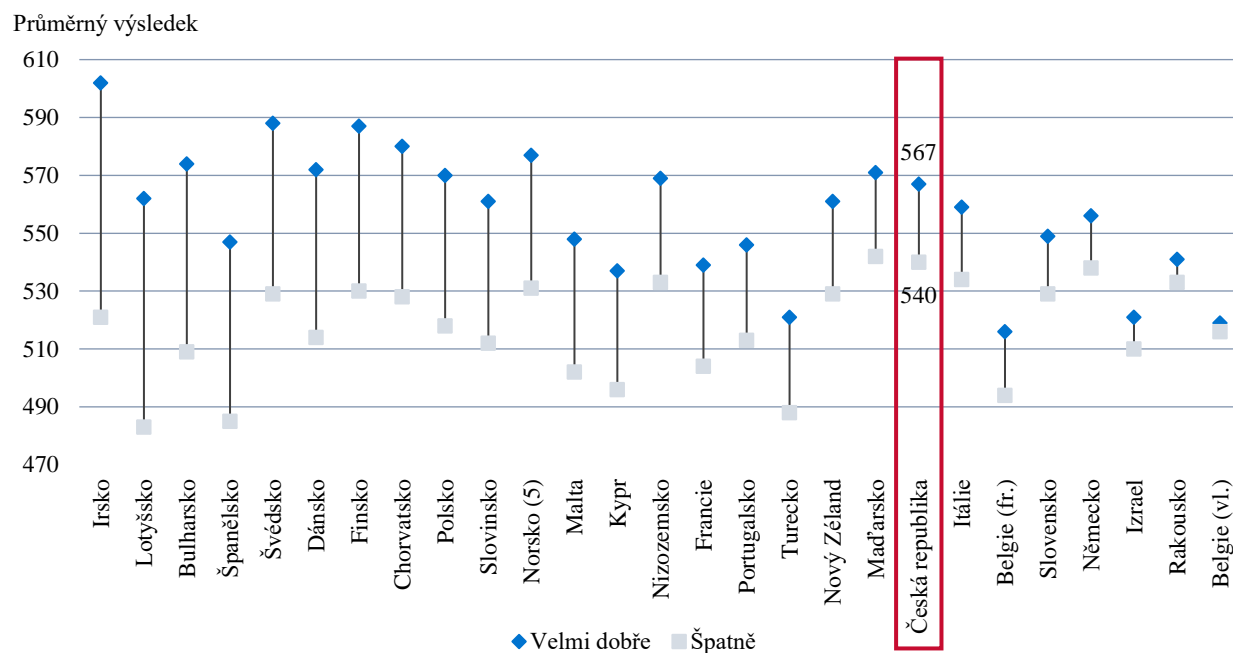
- velmi dobře,
- poměrně dobře,
- špatně.

V České republice byla zjištěna podprůměrná úroveň počátečních čtenářských dovedností žáků. Průměrná hodnota na škále počátečních čtenářských dovedností je 9,7 (průměr EU činí 10). Nejlépe ovládali počáteční čtenářské aktivity žáci Irska (11,9), Polska (11,3), Lotyšska (11,1), Chorvatska (11,1) a Španělska (11,1). Naopak nejhůře je zvládali žáci v Maďarsku (8,1) a na Slovensku (8,7).

Při pohledu na jednotlivé kategorie zvládání čtenářských dovedností se ukazuje, že necelá pětina českých žáků (19 %) si osvojila tyto dovednosti velmi dobře, což představuje mírný pokles od roku 2016, kdy takových žáků bylo 22 %. Naopak vzrostl podíl žáků, kteří si tyto dovednosti osvojili špatně, a to ze 44 % v roce 2016 na 48 % v roce 2021.

Jednotlivé země se výrazně liší v tom, do jaké míry v nich představuje zvládání počátečních čtenářských dovedností prediktor úspěšnosti v oblasti čtenářství ve čtvrtém ročníku školní docházky. V grafu 9 je uvedena velikost rozdílu v průměrných výsledcích v testu čtenářských dovedností mezi žáky, kteří zvládali vybrané čtenářské dovednosti před nástupem do první třídy velmi dobře, a žáky, kteří je zvládali špatně. Mezi země s nejmenšími rozdíly patří Belgie, Rakousko, Izrael, ale také Německo a Slovensko. V těchto zemích žáci dosahují relativně vyrovnaných výsledků bez ohledu na to, jak dokázali číst či psát před svým nástupem do školy. Na druhou stranu existují vzdělávací systémy, v nichž děti, které si osvojily základy čtení a psaní velmi dobře předtím, než začaly chodit do školy, dosahují ve čtvrté třídě výrazně lepších výsledků než jejich vrstevníci, kteří si tyto dovednosti neosvojili. Můžeme vidět, že v Irsku, Lotyšsku, Bulharsku a Španělsku dosahují rozdíly v průměrných výsledcích žáků z těchto dvou skupin více než 60 bodů. Rozdíl okolo 58 bodů byl dále zjištěn v Dánsku, Švédsku a Finsku. Česká republika patří k zemím s vyrovnanějšími výsledky s rozdílem 27 bodů, což představuje mírný pokles od roku 2016, kdy rozdíl činil 30 bodů.

<sup>15</sup> Jednalo se o tyto činnosti: rozpoznat většinu písmen, přečíst některá slova, přečíst věty, přečíst příběh, napsat písmena, napsat své jméno, napsat jiná slova než své jméno. Rodiče je posuzovali na škále *velmi dobře, poměrně dobře, ne moc dobře, vůbec ne*.

**GRAF 9 | Rozdíl mezi průměrným výsledkem žáků podle zvládnutí počátečních úkolů ze čtení a psaní při nástupu do základní školy**

Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

## 5.2 Postoje a názory žáků

### 5.2.1 Obliba čtení u žáků

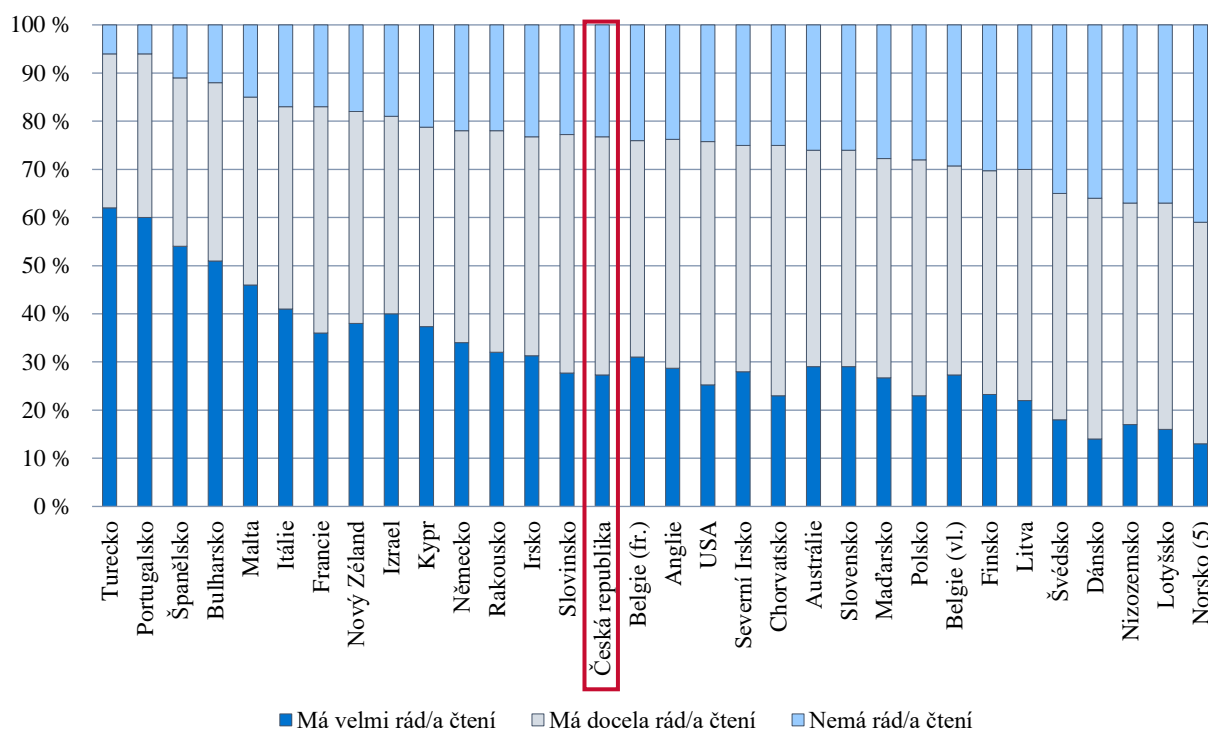
Zjištění z mezinárodních šetření PIRLS nebo např. PISA dlouhodobě poukazují na pozitivní souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a vztahem žáků ke čtení. Žákovský dotazník PIRLS zjišťoval, co si žáci myslí o čtení,<sup>16</sup> a také, jak často se žáci ve svém volném čase věnují četbě pro radost, případně četbě za účelem dozvědět se něco o tom, co je zajímavé. Z odpovědí žáků byl sestaven index **obliba čtení**, na jehož základě lze žáky rozdělit na ty, kteří:

- mají velmi rádi čtení,
- mají docela rádi čtení,
- nemají rádi čtení.

V České republice byla stejně jako v roce 2016 zjištěna podprůměrná obliba čtení s průměrnou hodnotou na škále obliby čtení 9,4 (průměr zemí EU činí 9,6). Nejméně je čtení oblíbené u žáků Norska, Dánska, Lotyšska, Nizozemska a Švédska – v těchto zemích dosahuje hodnota indexu méně než 9 bodů a podíl žáků, kteří velmi rádi čtou, nedosahuje ani 20 %. Nejpříznivější postoje ke čtení byly zjištěny naopak v Turecku a Portugalsku. V těchto zemích pouze 6 % žáků uvedlo, že nerado čte, a zároveň okolo 60 % uvedlo, že čte velmi rádo. V České republice můžeme i přes podprůměrnou hodnotu indexu pozorovat relativně vysoký podíl žáků (76 %), kteří mají ke čtení pozitivní vztah (čtou velmi rádi (27 %) nebo docela rádi (49 %)).

<sup>16</sup> Žáci vyjadřovali míru souhlasu s následujícími výroky: rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu; měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek; myslím si, že čtení je nuda; chtěl/a bych mít na čtení více času; čtení mě baví; při čtení se toho hodně dozvím; rád/a čtu věci, které mě nutí přemýšlet; líbí se mi, když mi kniha umožní představovat si jiné světy.

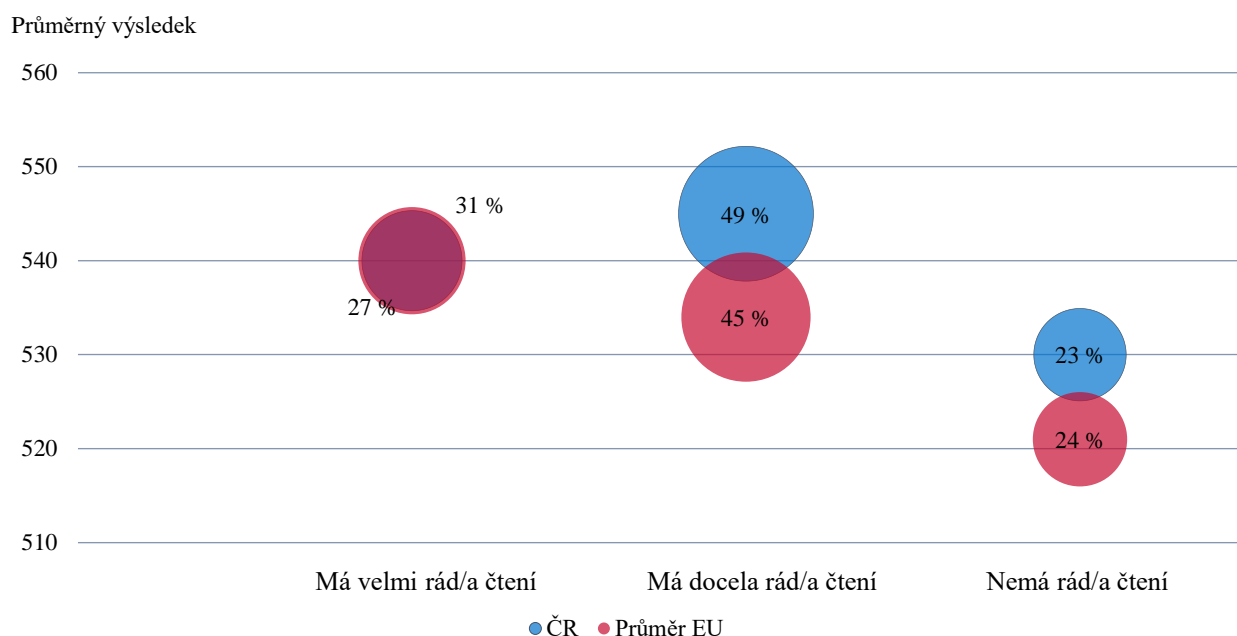
GRAF 10 | Obliba čtení u žáků



Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

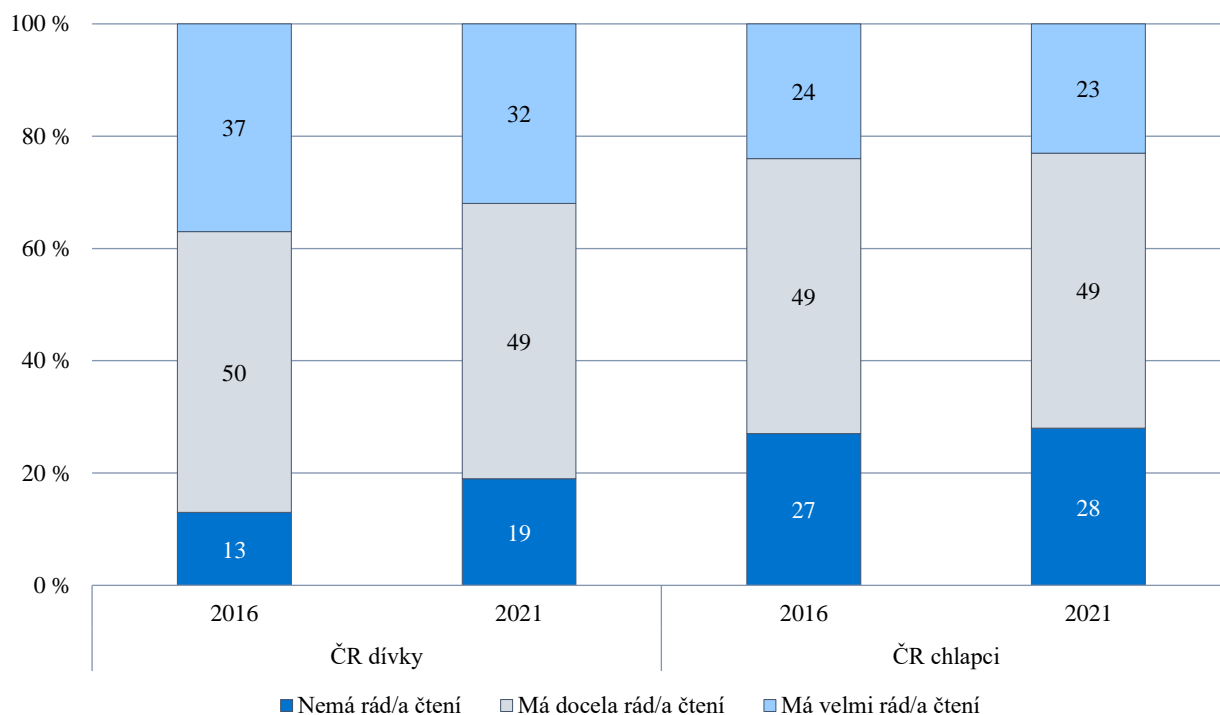
V České republice, stejně jako v průměru zemí EU, mají žáci, kteří čtou velmi rádi nebo docela rádi, větší šanci, že dosáhnou lepších výsledků ve čtení než jejich vrstevníci, kteří čtou neradi. Průměrný bodový rozdíl mezi skupinami žáků, kteří čtou velmi rádi a neradi, činí v případě českých žáků 10 bodů, nicméně neukázal se jako statisticky významný (v průměru zemí EU dosahuje rozdíl 19 bodů). Z grafu 11 je dále patrné, že žáci, kteří čtou docela rádi, dosáhli překvapivě o něco lepšího výsledku než jejich vrstevníci, kteří čtou velmi rádi. Zdá se tedy, že od jisté úrovně obluby čtení nemusí již hrát vztah k četbě významnou roli ve čtenářských dovednostech žáků.

GRAF 11 | Obliba čtení a průměrné výsledky v testu čtenářských dovedností v ČR a EU



Již ve čtvrtém ročníku můžeme pozorovat rozdíly v oblíbenosti čtení u dívek a chlapců (graf 12). Zatímco třetina dívek v České republice (32 %) četla velmi ráda, mezi chlapci to bylo o 9 procentních bodů méně. Od roku 2016 zůstává oblíbenost čtení u chlapců stabilní. U dívek došlo v uplynulých pěti letech k poklesu podílu těch, které mají čtení velmi rády z 37 % na 32 %, a naopak stoupl podíl těch, které čtou nerady z 13 % na 19 %.<sup>17</sup>

**GRAF 12 | Vývoj oblíbenosti čtení u chlapců a dívek mezi lety 2016 a 2021**



Při pohledu na konkrétní dotazníkové položky a vývoj odpovědí žáků v čase můžeme vidět, že podíl žáků, kteří uvedli, že je čtení baví, zůstává v uplynulých 20 letech relativně stabilní okolo 80 %. Do roku 2011 se snížil podíl žáků, kteří považují čtení za nudu, nicméně od té doby jejich podíl mírně rostl, až se v roce 2021 opět přiblížil hodnotě z roku 2001, kdy převyšoval jednu čtvrtinu. Z tabulky je dále patrné, že se v uplynulých 20 letech konstantně pozvolna snižuje podíl žáků, které by potěšila kniha jako dárek, z 92 % v roce 2001 na 76 % v roce 2021.

**TABULKA 12 | Vývoj vybraných aspektů oblíbenosti čtení mezi lety 2001 a 2021**

Tvrzení	Podíl žáků (%), kteří rozhodně nebo spíše souhlasí			
	2001	2011	2016	2021
Čtení mě baví	77	81	80	77
Myslím si, že čtení je nuda	29	19	22	28
Měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek	92	84	83	76

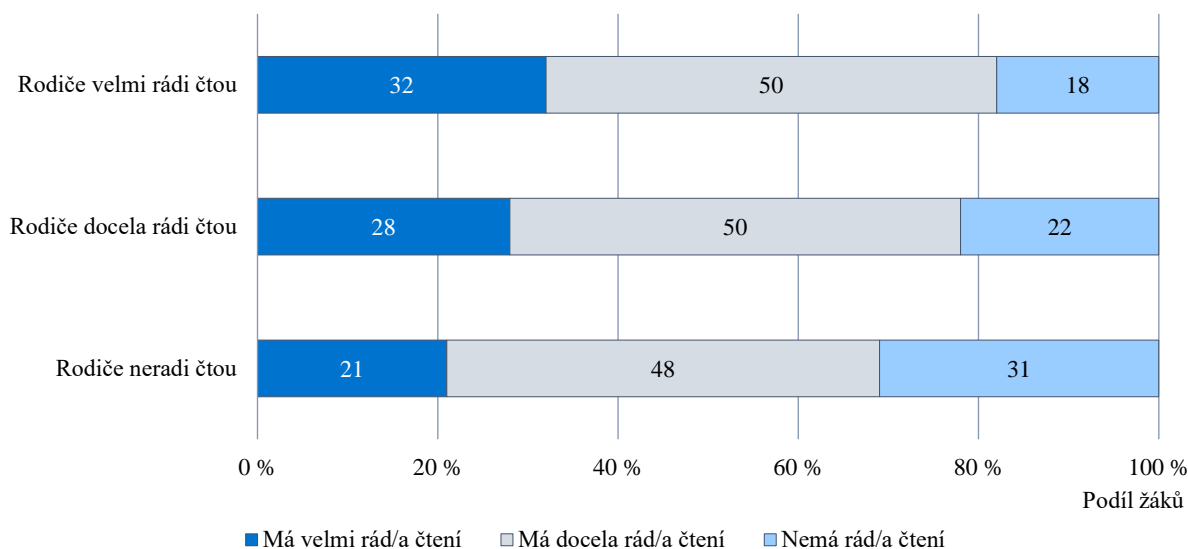
Nekognitivní aspekty čtenářství, jako jsou postoje žáků a jejich motivace ke čtení, jsou výrazně formovány domácím prostředím, v němž žáci vyrůstají. Pokud se rodiče věnují četbě ve svém volném čase, mohou tím své děti nejen motivovat ke čtení, ale také v nich pěstovat kladný vztah k literatuře a uvědomovat si hodnotu čtení pro jejich další život. Rodičovský dotazník PIRLS zjišťoval, jak často si rodiče žáků čtou doma pro

<sup>17</sup> S rostoucím věkem žáků můžeme pozorovat větší diverzifikaci postojů chlapců a dívek ke čtení. Výsledky PISA 2018 ukázaly, že více než polovina českých patnáctiletých dívek považuje četbu za svůj oblíbený koníček a ráda si povídá o knihách s druhými (u chlapců je to přibližně jedna čtvrtina). Naopak polovina českých chlapců považuje četbu za ztrátu času (u dívek 25 %) a více než 60 % chlapců čte, jen když musí (u dívek 36 %). Mezi roky 2009 a 2018 oblíbenost čtení u českých patnáctiletých žáků vzrostla (k nárůstu došlo u dívek), přesto ale zůstala v mezinárodním kontextu podprůměrná (především díky postojům chlapců). Doplňme, že oblíbenost čtení pozitivně souvisela s průměrným výsledkem žáků v testu čtenářské gramotnosti. Více viz tematická zpráva [Čtenářství v 21. století](#).

radost a jaký je jejich vztah ke čtení.<sup>18</sup> Podle odpovědí rodičů byli žáci rozděleni na ty, jejichž rodiče velmi rádi čtou (33 % žáků), docela rádi čtou (45 % žáků) a nerádi čtou (22 %).

Z grafu 13 je patrné, že čím pozitivnější postoj ke čtení rodiče zaujímají, tím spíše budou mít děti ke čtení kladný vztah. Ve skupině žáků, jejichž rodiče čtou velmi rádi, čte velmi rádo 32 % dětí, zatímco ve skupině dětí, jejichž rodiče čtou nerádi, je takových dětí 21 %. Pozitivním zjištěním může být, že i ve skupině žáků, jejichž rodiče čtou nerádi, najdeme téměř 70 % žáků, kteří čtou velmi nebo docela rádi.

**GRAF 13 | Obliba čtení u žáků v ČR podle obluby čtení u jejich rodičů**



## 5.2.2 Sebejistota žáků ve čtení

Sebejistota žáků ve čtení byla zjišťována prostřednictvím sady položek v žakovském dotazníku, v nichž žáci měli subjektivně posoudit vlastní čtenářské dovednosti.<sup>19</sup> Uvedené položky byly použity k sestrojení indexu **sebedůvěra žáků ve čtení**, na jehož základě můžeme rozdělit žáky na ty, kteří:

- velmi si věří ve čtení,
- docela si věří ve čtení,
- nevěří si ve čtení.

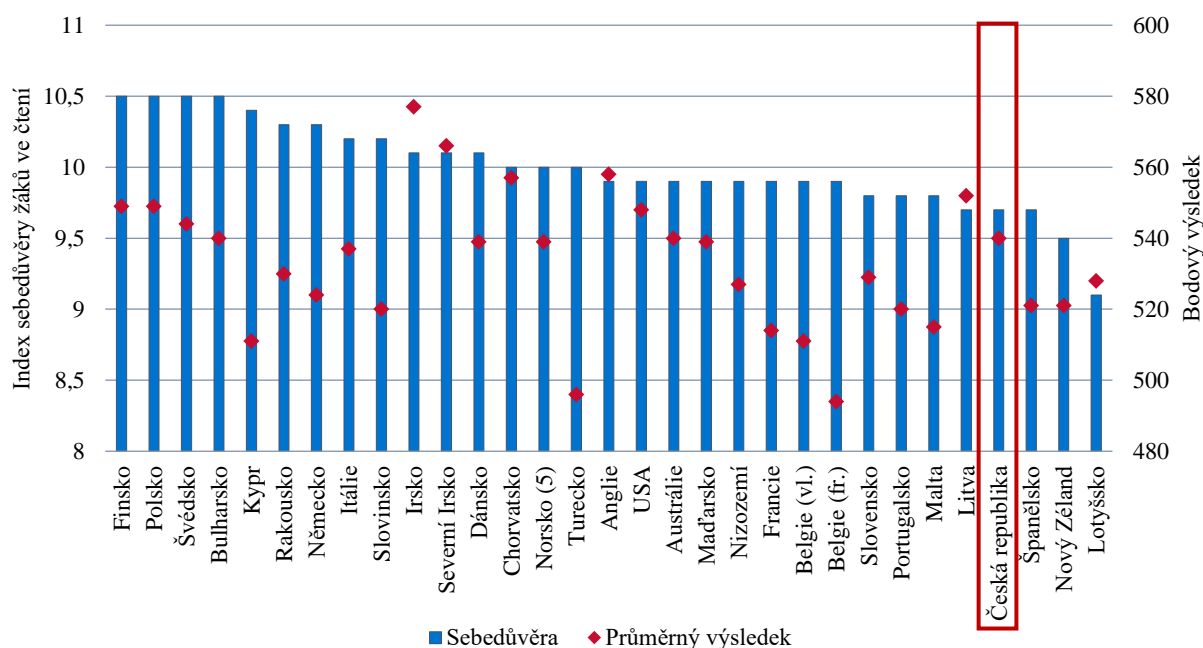
V České republice byla zjištěna čtvrtá nejnížší míra sebedůvěry ze zemí EU a OECD s průměrnou hodnotou indexu 9,7 (průměr EU činí 10). Méně si ve čtení věří pouze žáci na Novém Zélandu a v Lotyšsku. Naopak nejvýše hodnotí žáci své čtenářské dovednosti ve Finsku, Polsku, Švédsku a Bulharsku. Z grafu 14 je patrné, že průměrné subjektivní hodnocení vlastních dovedností nemusí nutně odrážet průměrný výkon žáků v testu. Například žáci Irska, Severního Irska, Anglie a Chorvatska, kteří v testu dosáhli vynikajících výsledků, hodnotí své schopnosti spíše průměrně. Podíváme-li se na země s obdobnou úspěšností v testu PIRLS jako Česká republika (např. Austrálie, Maďarsko, Norsko, Dánsko, Itálie), je patrné, že čeští žáci hodnotí své schopnosti nejskromněji. Obdobně nízká míra sebedůvěry byla zjištěna u žáků 4. ročníků rovněž v přírodovědě (v této oblasti byla zjištěna sebedůvěra žáků nejnížší ze všech zapojených zemí EU) a matematice, jak ukázaly výsledky mezinárodního šetření TIMSS 2019.

<sup>18</sup> Rodiče měli uvést, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s následujícími tvrzeními: čtu, jen když musím; rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu; rád/a trávím volný čas čtením; čtu, jen když potřebuji informace; čtení patří u nás doma k důležitým činnostem; chtěl/a bych mít na čtení více času; čtení mě baví; čtení patří k mým oblíbeným koníčkům.

<sup>19</sup> Žáci měli vyjádřit míru souhlasu s těmito výroky: čtení mi většinou jde; čtení je pro mě snadné; dělá mi problémy číst příběhy, ve kterých jsou obtížná slova; čtení je pro mě těžší než pro spoustu mých spolužáků; čtení je pro mě těžší než ostatní předměty; čtení mi prostě nejde.



GRAF 14 | Index sebedůvěry žáků ve čtení a průměrný bodový výsledek v testu čtenářských dovedností

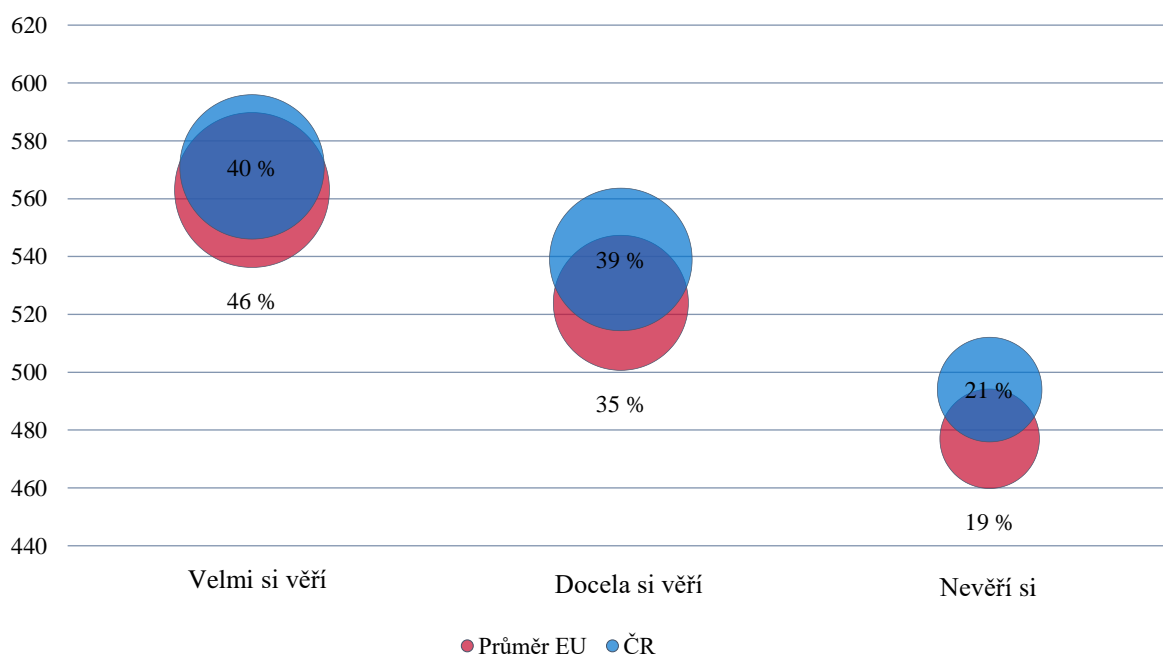


Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích míry sebedůvěry je znázorněno na grafu 15. V České republice 40 % žáků čtvrtých ročníků uvedlo, že si ve čtení velmi věří, což je o 6 procentních bodů méně než v zemích EU. Docela si věří 39 % českých žáků a přibližně pětina žáků si ve čtení nevěří. Není překvapivé, že velmi sebevědomí žáci dosáhli v testu PIRLS výrazně lepších výsledků (průměrně 571 bodů) než jejich vrstevníci s nejnižší mírou sebedůvěry (průměrně 494 bodů).

GRAF 15 | Sebedůvěra žáků ve čtení a průměrný výsledek v testu PIRLS v ČR a EU

Průměrný výsledek



Od roku 2016 se v České republice mírně zvýšil podíl žáků, kteří si nevěří (z 16 % na 21 %), a zároveň došlo k poklesu ve skupině žáků, kteří si velmi věří (o 5 procentních bodů). Rozdíly v míře sebedůvěry dívek a chlapců nebyly zjištěny.

Sebedůvěra žáků souvisí s celou řadou vnějších faktorů, jako je socioekonomický status žáka, míra provádění předškolních aktivit s dítětem a míra ovládnutých dovedností před nástupem do školy. Statisticky významnou souvislost se sebedůvěrou žáků rovněž vykazovala proměnná týkající se poskytování materiálů ke čtení podle zájmů žáků učitelem (viz [sekundární analýza PIRLS 2016](#)).

## 5.3 Podmínky výuky

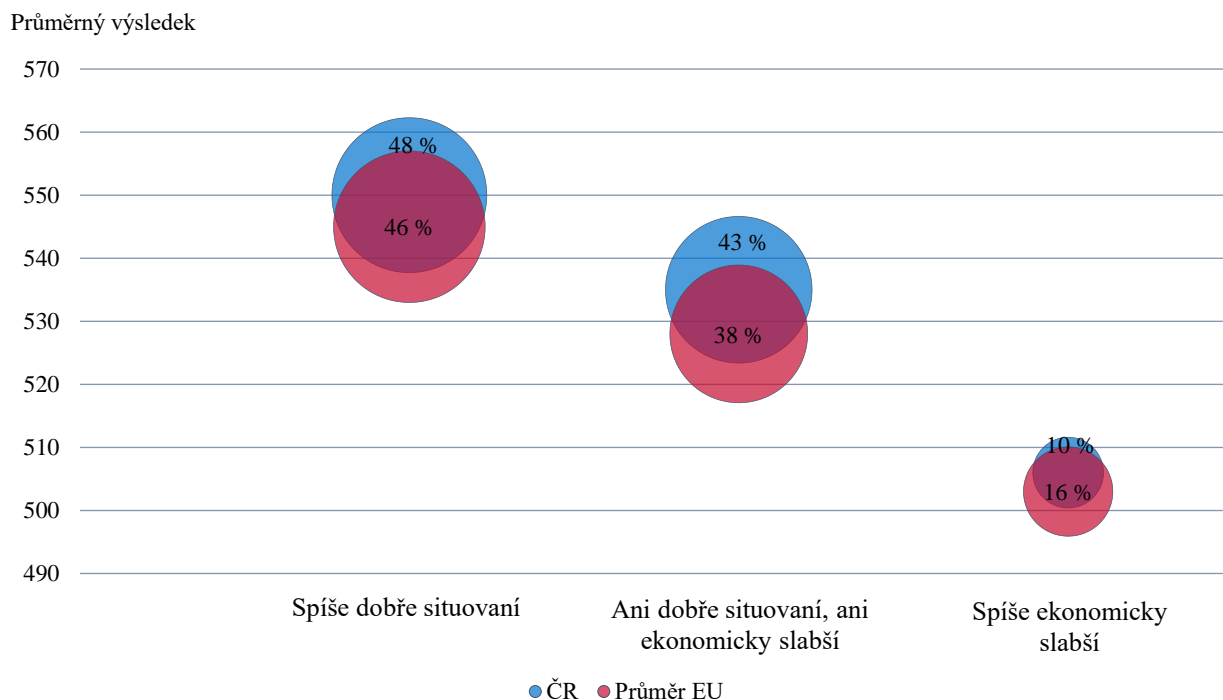
### 5.3.1 Charakteristika školy podle socioekonomického zázemí žáků

Ukazatel socioekonomického zázemí škol je v šetření PIRLS založen na subjektivním posouzení ředitelů škol. Ti byli požádáni, aby odhadli, přibližně kolik procent žáků jejich školy pochází z ekonomicky slabších rodin a kolik z dobře situovaných rodin. Z jejich odpovědí byly odvozeny tři skupiny škol podle skladby žáků:

- spíše dobře situovaní (školy, kde více než 25 % žáků pochází z dobře situovaných rodin a maximálně 25 % žáků pochází z ekonomicky slabších rodin),
- ani dobře situovaní, ani ekonomicky slabší,
- spíše ekonomicky slabší (školy, kde více než 25 % žáků pochází z ekonomicky slabších rodin a maximálně 25 % žáků pochází z dobře situovaných rodin).

Přibližně polovina českých žáků (48 %) navštěvuje školy se spíše dobře situovanými žáky. Žáci těchto škol dosahují o 44 bodů lepšího průměrného výsledku než žáci navštěvující školy se spíše ekonomicky slabšími žáky (takových je v české populaci jedna desetina). Tento rozdíl odpovídá přibližně evropskému průměru, který činí 42 bodů.

**GRAF 16 | Socioekonomické zázemí škol a průměrný výsledek v testu PIRLS v ČR a EU**



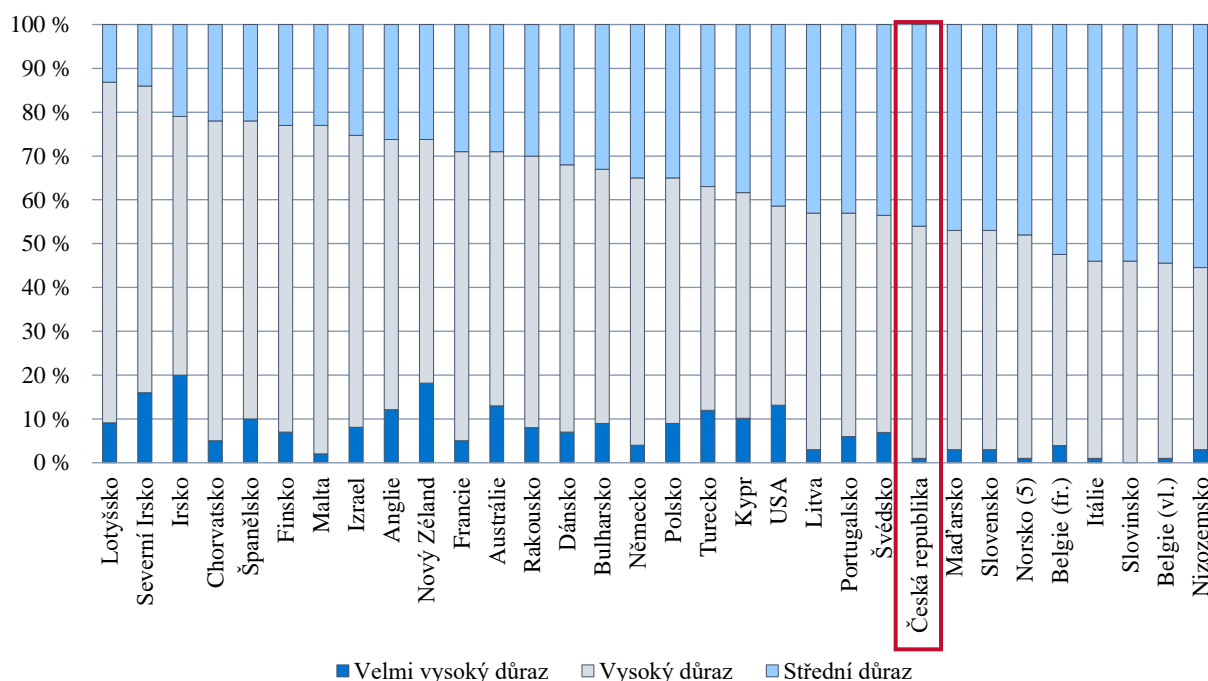
### 5.3.2 Důraz školy na studijní úspěch žáků

Důraz školy na studijní úspěch je důležitým ukazatelem podmínek, v nichž probíhá vzdělávání žáků, a je pravidelně sledován nejen v rámci šetření PIRLS, ale také v dalších velkých mezinárodních šetřeních. Na stejnou sadu položek odpovídali ředitelé škol a učitelé žáků 4. ročníku, přičemž hodnotili např. přístup učitelů k ŠVP, nároky učitelů či zapojení a zájem rodičů.<sup>20</sup> Na základě jejich odpovědí byl vytvořen index **důraz na studijní úspěch**, s jehož využitím byly školy rozděleny na ty, které kladou:

- velmi vysoký důraz na studijní úspěch;
- vysoký důraz na studijní úspěch;
- střední důraz na studijní úspěch.

Česká republika patří k zemím s podprůměrným důrazem na studijní úspěch s průměrnou hodnotou indexu 9,5 (průměr zemí EU činí 9,9). K zemím s nejnižším důrazem na studijní úspěch patří Nizozemsko (9,3), frankofonní (9,3) i vlámská část Belgie (9,0), Slovinsko (9,3) a Itálie (9,1). Naopak nejvyšší míra důrazu na studijní úspěch byla zjištěna v Irsku (11,2), Severním Irsku (11), na Novém Zélandu (10,9), v Lotyšsku (10,7) a Španělsku (10,7).

**GRAF 17 | Podíl žáků ve školách s různou mírou důrazu na studijní úspěch**



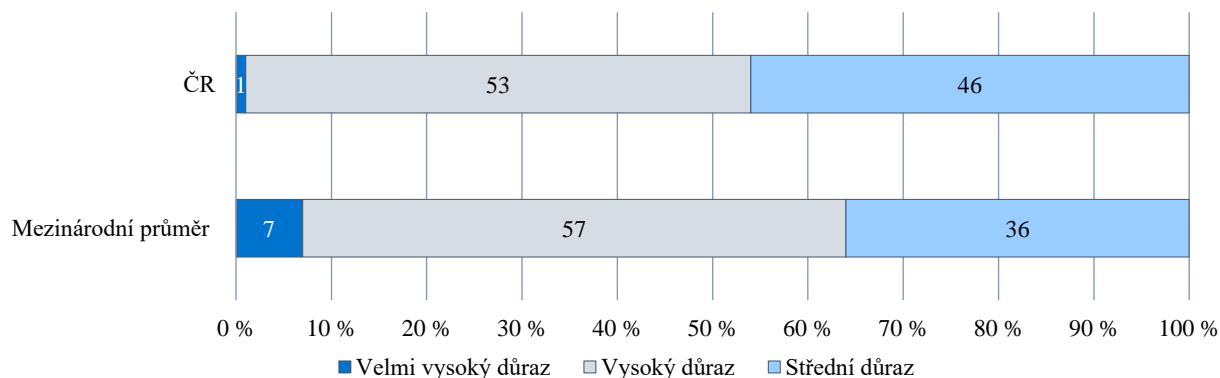
Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Z grafů 17 a 18 je patrné, že se Česká republika vyznačuje velice malou skupinou žáků ve školách s velmi vysokým důrazem na studijní úspěch (1 %) v porovnání s mezinárodním průměrem (7 %). Ve školách s vysokým důrazem najdeme přibližně polovinu českých žáků (53 %) a 46 % žáků navštěvuje školy, které se vyznačují středním důrazem na školní úspěch (v mezinárodním průměru je to o 10 procentních bodů méně).

<sup>20</sup> Učitelé a ředitelé posuzovali úroveň následujících aspektů na škále *velmi vysoká, vysoká, střední, nízká, velmi nízká*: pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů; úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP; nároky učitelů na výsledky žáků; schopnost učitelů žáky inspirovat; spolupráce vedení školy a učitelů při plánování výuky; zapojení rodičů do činnosti školy; ochota rodičů zajistit, aby žáci byli připraveni se učit; nároky rodičů na výsledky žáků; zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků; snaha žáků dobře ve škole prospívat; schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy; respekt žáků ke spolužákům, kteří ve škole vynikají.

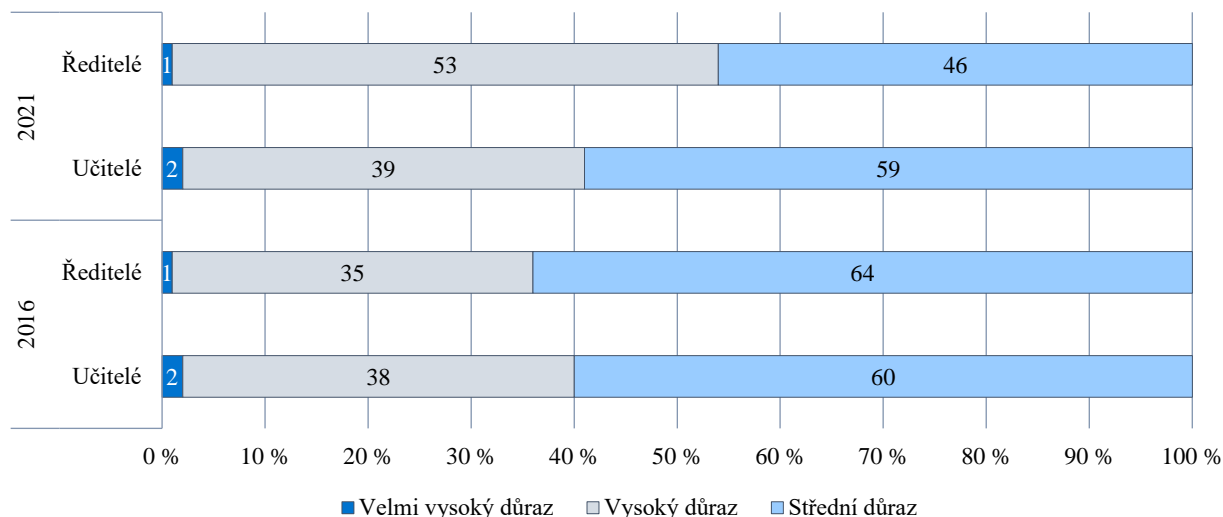
Na vysoce podprůměrnou míru důrazu na vzdělávací úspěch poukazovala rovněž [Národní zpráva TIMSS 2019](#). V roce 2019 měla Česká republika čtvrtý nejnižší podíl žáků ve školách, které kladou velmi vysoký nebo vysoký důraz na studijní úspěch, ze 33 sledovaných zemí EU a OECD.

**GRAF 18 | Důraz na studijní úspěch dle vyjádření ředitelů v ČR a zemích EU a OECD**



Důraz na studijní úspěch byl zjišťován rovněž v předešlém cyklu šetření PIRLS v roce 2016. Při interpretaci změn, k nimž v této oblasti v uplynulých pěti letech došlo, je třeba mít na paměti dopady pandemie covidu-19 a s ní související distanční výuky, která kladla na pedagogy a rodiče žáků zcela nové požadavky. Z výpovědí ředitelů vyplývá, že mezi lety 2016 a 2021 můžeme pozorovat pozitivní posun v této oblasti. Zatímco v obou uvedených letech navštěvovalo školy, které kladou velmi vysoký důraz na studijní úspěch, shodně jedno procento českých žáků, v případě podílu žáků ve školách s vysokým důrazem můžeme v uplynulých pěti letech pozorovat nárůst z 35 % na 53 %.

**GRAF 19 | Důraz na studijní úspěch dle vyjádření ředitelů a učitelů v letech 2016 a 2021**

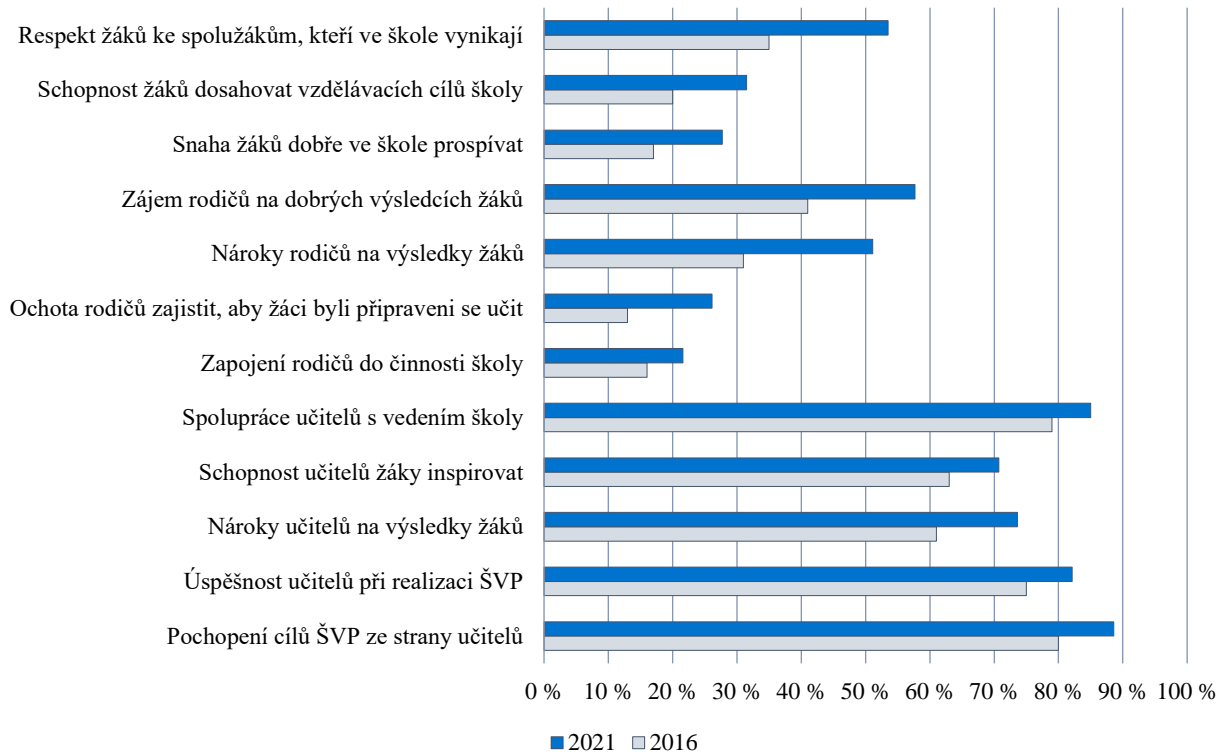


Zjištění ze školního dotazníku určeného ředitelům škol potvrzují také učitelé s tím rozdílem, že jejich hodnocení se za uplynulých pět let nezměnilo. Velmi vysoký důraz na úspěch kladou učitelé pouze necelých dvou procent žáků. Vysoký důraz kladený na úspěch byl zaznamenán u učitelů 39 % žáků a střední důraz u učitelů 59 % žáků.

Podíváme-li se na průměrné výsledky žáků z jednotlivých skupin škol, zjistíme statisticky významný rozdíl mezi průměrným výkonem žáků, kteří navštěvují školy s vysokým důrazem na studijní úspěch (550 bodů) a žáků ze škol se středním důrazem (527 bodů). Žáci dosáhli průměrně lepších výsledků v testu PIRLS, pokud ředitel hodnotil na vysoké úrovni např. nároky učitelů na výsledky žáků, spolupráci učitelů s vedením školy a také nároky, zájem a zapojení rodičů. Doplňme, že v roce 2016 nebyly mezi jednotlivými skupinami žáků zjištěny významné rozdíly.

Výše zmiňovaný pozitivní posun zvyšování důrazu na studijní úspěch je patrný také z následujícího obrázku. Všechny dotazované položky hodnotili ředitelé škol pozitivněji než v roce 2016. Největší nárůst lze pozorovat v hodnocení respektu žáků ke spolužákům, kteří ve škole vynikají, a také v hodnocení dvou položek týkajících se role rodičů v procesu učení (zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků a nároky rodičů na dobré výsledky). Za pozitivní lze rovněž považovat vysoký (a v uplynulých letech stoupající) podíl žáků ve školách, v nichž ředitelé hodnotí pozitivně pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů a úspěšnost učitelů při jeho realizaci.

**GRAF 20 |** Hodnocení jednotlivých aspektů důrazu školy na studijní úspěch řediteli školy (podíl žáků ve školách s velmi vysokou a vysokou úrovní uvedených aspektů)



Ze všech uvedených výroků hodnotili ředitelé na nejnižší úrovni zapojení rodičů do života školy a jejich ochotu zajistit, aby žáci byli připraveni se učit. Na nižší úrovni byla také hodnocena snaha žáků dosahovat dobrých výsledků a jejich schopnost dobře ve škole prospívat. Podobně situaci vnímají také učitelé žáků. Jako velmi vysoká byla v největší míře hodnocena úroveň spolupráce učitelů s vedením školy a následně úroveň pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů. Naproti tomu učitelé nejčastěji označili jako nízké zapojení rodičů do činností školy a ochotu rodičů zajistit, aby žáci byli připraveni se učit. Ve srovnání se zjištěními z roku 2016 se zvýšil podíl žáků, jejichž učitelé uvedli (velmi) vysoký zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků (přibližně o 9 procentních bodů). Naopak poklesl podíl žáků, jejichž učitelé uvedli (velmi) vysokou úroveň schopnosti učitelů žáky inspirovat a (velmi) vysokou úroveň spolupráce učitelů s vedením školy (o 6 procentních bodů).

## 5.4 Výuka čtení

Šetření PIRLS shromáždilo velké množství cenných informací také od učitelů zapojených škol, avšak kvůli situaci během covidu-19 je obtížné některá data z kontextových dotazníků PIRLS posuzovat z mezinárodního hlediska. Při interpretaci výsledků je tak třeba mít tuto specifickou situaci na paměti.

### 5.4.1 Demografické složení učitelů

V úvodní části dotazníku byli učitelé tázáni na svůj věk, pohlaví, délku praxe, ale také nejvyšší dokončené vzdělání a jeho zaměření.

Z tabulky 13 je patrné, že se zvyšuje průměrná délka praxe učitelů českého jazyka, což souvisí se zvyšujícím se věkem učitelů. V rámci zemí EU je podíl českých žáků, jejichž učitelé jsou ve věku nad 50 let, nadprůměrný. Mírně narůstá podíl mužů vyučujících žáky 4. ročníku, přestože je ve srovnání s průměrem zemí EU přibližně poloviční.

**TABULKA 13 | Základní charakteristiky učitelů českého jazyka**

Rok	Délka praxe	Procento žáků, které vyučují...							
		ženy	muži	učitelé z věkové kategorie...					
				do 25 let	25–29	30–39	40–49	50–59	60 a více
2011	18,2	96,5	3,5	0,1	12,2	18,8	40,2	27,3	1,4
2016	20,0	94,8	5,2	0,7	6,7	15,6	37,2	33,9	6,0
2021	21,2	93,6	6,4	0,8	5,8	14,3	26,8	38,9	13,4

V České republice je tradičně vysoký podíl žáků, jejichž učitelé dokončili magisterské studium. V roce 2021 činil tento podíl 93 %. Podobný nebo vyšší podíl mají ze zemí EU pouze Finsko, Polsko a Slovensko. Necelá čtyři procenta českých žáků vyučují učitelé, kteří mají maximálně středoškolské vzdělání. Převážná většina učitelů získala aprobaci pro 1. stupeň základní školy (tito učitelé vyučují 83 % žáků). Přibližně pětina žáků je učena učiteli s jiným oborem, než je učitelství či zaměření na český jazyk.

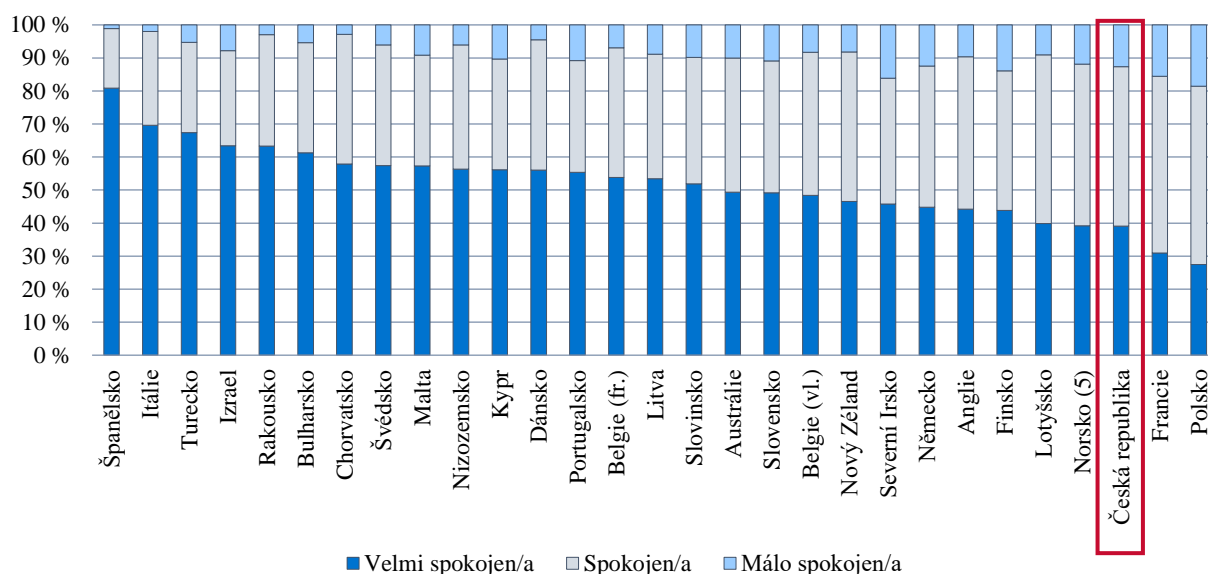
### 5.4.2 Spokojenost učitelů

Spokojenost učitelů byla v dotazníku zjišťována prostřednictvím otázky „*Jak často máte při svém učitelském povolání následující pocity?*“ Na základě odpovědí na šest tvrzení<sup>21</sup> hodnocených na škále *velmi často, často, někdy, nikdy* nebo *téměř nikdy* byl sestaven index **spokojenosti s povoláním učitele**. Učitelé byli následně rozčleněni do tří skupin dle dosaženého skóre na:

- velmi spokojené,
- spokojené,
- málo spokojené.

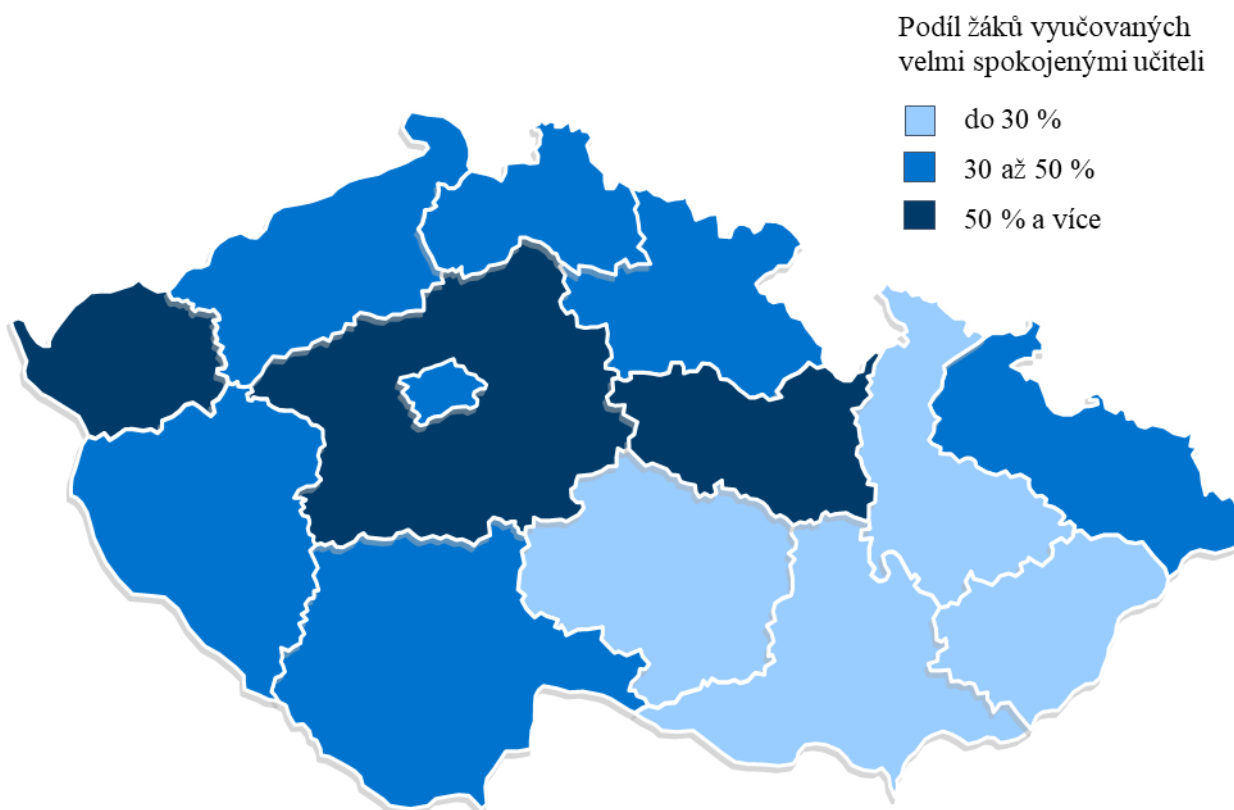
Úroveň spokojenosti českých učitelů je v mezinárodním srovnání dlouhodobě podprůměrná, jak vyplývá z předchozích šetření PIRLS i TIMSS. V České republice velmi spokojení učitelé učí pouze 39 % žáků oproti průměru zemí EU, který činí 52 %, přičemž nižší podíl byl zaznamenán již pouze ve Francii a v Polsku. Spokojení učitelé vyučují necelou polovinu žáků a málo spokojení učitelé 13 % žáků. Přímé srovnání s předchozím cyklem však není možné kvůli odlišnosti některých položek indexu.

<sup>21</sup> Šlo o následující tvrzení: se svým povoláním učitele jsem spokojený/spokojená; ve své práci nacházím hluboký význam a smysl; cítím nadšení pro svou práci; má práce mě inspiruje; jsem hrdý/hrdá na práci, kterou dělám; jako učitel/ka se cítím uznáván/a.

**GRAF 21 | Podíl žáků vyučovaných velmi spokojenými, spokojenými a málo spokojenými učiteli**

Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Průměrný výsledek českých žáků v testu PIRLS, které vyučují málo spokojení učitelé, je o trochu nižší než výsledek žáků vyučovaných spokojenými nebo velmi spokojenými učiteli. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami však nejsou statisticky významné.

**MAPA 2 | Podíl žáků vyučovaný velmi spokojenými učiteli v krajích ČR**

Více než polovinu žáků učí velmi spokojení učitelé ve třech krajích – Karlovarském, Pardubickém a Středočeském, zatímco nejmenší podíl žáků je vyučován velmi spokojenými učiteli v Kraji Vysočina, Jihomoravském, Olomouckém a Zlínském kraji. Nejvyšší podíl žáků, které učí málo spokojení učitelé, byl zjištěn v Olomouckém kraji (29 %).

Z hodnocení jednotlivých tvrzení, z nichž se skládá index, (viz pozn. <sup>21</sup>) vyplývá, že pouze přibližně polovinu žáků učí učitelé, kteří se cítí ve své pozici velmi často nebo často uznáváni, zatímco u ostatních výroků dosahuje podíl žáků více než 80 % (hodnocení velmi často a často). Ačkoliv se ve srovnání s rokem 2016 zvýšil podíl žáků, jejichž učitelé jsou velmi často hrdí na svou práci a velmi často pociťují pro svou práci nadšení (o 8 procentních bodů na 43 %, resp. 37 %), stále dosahuje výrazně podprůměrné hodnoty oproti průměru zemí EU.

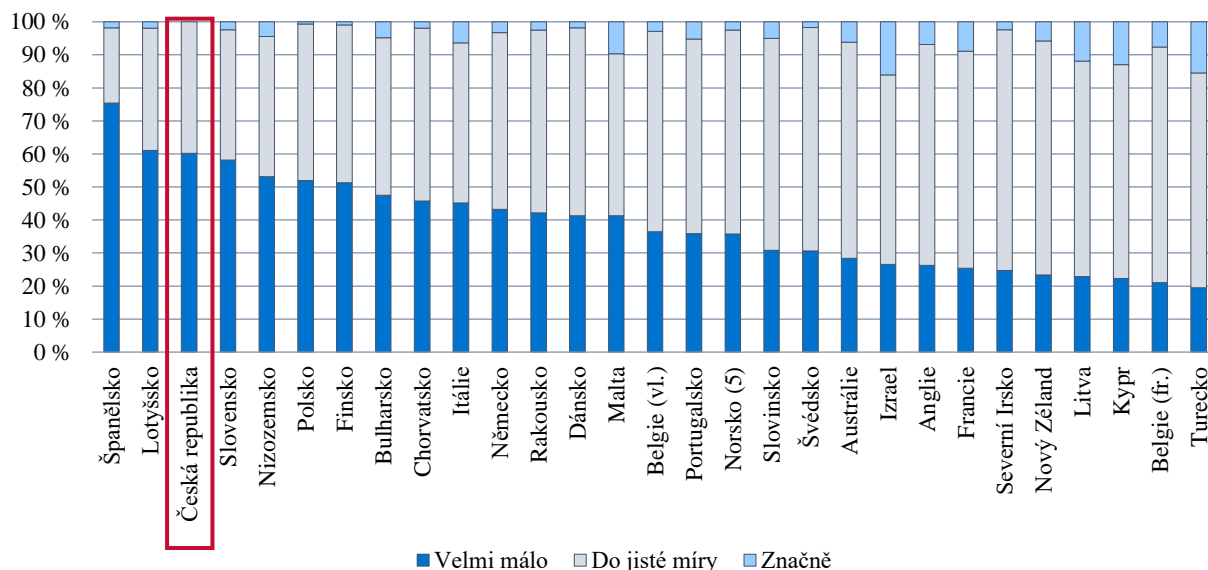
### 5.4.3 Omezení výuky

Učitelé měli dále v dotazníku vyjádřit, nakolik dle jejich názoru omezují určité skutečnosti výuku v testované třídě. Na škále *vůbec ne, do jisté míry a značně* hodnotili osm položek<sup>22</sup>. Na základě odpovědí učitelů na tyto položky byl sestaven index **omezení výuky nepřipravenými žáky**. Podle dosažené hodnoty indexu byly vytvořeny tři skupiny žáků, jejichž učitelé pociťují, že jejich výuka je ve třídě omezena:

- velmi málo,
- do jisté míry,
- značně.

V mezinárodním srovnání se Česká republika řadí ke třem zemím s nejnižší deklarovanou mírou omezení výuky – podíl žáků, jejichž učitelé uvedli velmi malé omezení výuky v důsledku nepřipravenosti žáků, činí 60 % oproti 43 % v průměru zemí EU.

**GRAF 22 | Podíl žáků podle učitelů pociťované míry omezení výuky**



Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Zbýlých 40 % tvoří v České republice žáci, jejichž učitelé se cítí omezení nepřipraveností žáků do jisté míry. Značné omezení výuky nebylo u učitelů českého jazyka zaznamenáno. Velmi podobně odpovídali dle zjištění TIMSS 2019<sup>23</sup> i učitelé matematiky a přírodovědy.

Bylo zjištěno, že čeští žáci, jejichž učitelé pociťují pouze velmi malé omezení výuky, dosáhli v průměru statisticky významně vyššího výsledku v testu PIRLS (547 bodů) než žáci, jejichž učitelé se cítí omezení do jisté míry (530 bodů).

<sup>22</sup> Šlo o následující položky: žákům chybí nezbytné předchozí znalosti či dovednosti; žáci trpí podvýživou; žáci trpí nedostatkem spánku; žáci nejsou přítomni; žáci vyrušují; žáci nemají zájem o výuku; žáci vykazují mentální postižení, poruchy chování nebo duševní poruchy; žáci potřebují doučování ze čtení.

<sup>23</sup> V šetření TIMSS 2019 byla učitelům předložena stejná sada položek s výjimkou jedné, jde tedy o přibližné srovnání tohoto indexu v obou šetřeních.



Mezi skutečnosti, které dle českých učitelů nejvíce omezují výuku, se řadí absence nezbytných předchozích znalostí a dovedností pro čtení a potřeba doučování čtení (výuka je do jisté míry nebo značně omezena u 75 %, resp. 72 % žáků), s odstupem následované vyrušováním žáků a nezájmem žáků o výuku (výuka je do jisté míry nebo značně omezena u 59 %, resp. 56 % žáků).

Co se týká rozdílů mezi kraji, výuka žáků je nejméně omezena v Jihočeském a Královéhradeckém kraji (u více než 70 % žáků je omezena jen velmi málo), naopak ve Zlínském a Olomouckém kraji je výuka více než poloviny žáků omezována do jisté míry.

#### 5.4.4 Organizace žáků ve výuce

Ke zvýšení efektivity výuky čtení využívají učitelé různé strategie. Členění uvnitř třídy může umožnit flexibilněji reagovat na potřeby žáků. Rozdělení žáků do skupin podle stejných schopností však může mít negativní dopady na žáky s nižšími výsledky (viz [Koncepční rámec PIRLS 2021](#)).

V šetření PIRLS je dlouhodobě sledována organizace výuky čtení. Učitelům byla položena otázka „*Jak často rozdělujete žáky při výuce čtení a/nebo při aktivitách s ní spojených následujícími způsoby?*“ Na škále *vždy nebo téměř vždy, často, někdy a nikdy* odpovídali učitelé na tyto způsoby organizace výuky:

- Čtení učím celou třídu najednou.
- Vytvářím skupiny, v nichž jsou žáci se stejnými schopnostmi.
- Vytvářím skupiny, v nichž jsou žáci s rozdílnými schopnostmi.
- Provádím individualizovanou výuku čtení.
- Žáci pracují samostatně na úkolu, který si sami zvolili.

Čeští žáci jsou při čtení vyučováni nejčastěji všichni najednou (80 % žáků je takto vyučováno vždy nebo téměř vždy a často). Členění na skupiny, individualizovaná výuka či samostatná práce dle vlastní volby se v hodinách vyskytuje ve výrazně menší míře (24–32 % žáků, jejichž učitelé je uvádějí často a vždy nebo téměř vždy). Z mezinárodního srovnání vyplývá, že Česká republika výrazně zaostává za průměrem zemí EU ve využití individualizované výuky a samostatné práce žáků na zvoleném úkolu (26 %, resp. 27 % žáků, kteří se s nimi ve výuce setkávají vždy nebo téměř vždy a často, oproti 40 %, resp. 55 % žáků v průměru EU).

Od minulého cyklu PIRLS se podíl žáků, jejichž učitelé využívají sledované způsoby členění třídy při výuce čtení, výrazněji nezměnil, přestože část výuky žáků 4. ročníků probíhala ve školním roce, kdy bylo šetření PIRLS realizováno, distančně.

Statisticky významná souvislost způsobů organizace výuky s výsledky žáků nebyla prokázána s výjimkou práce na samostatném úkolu, který si žáci sami zvolili. Žáci, v jejichž hodinách k tomu dochází často nebo vždy, dosáhli v testu PIRLS vyššího výsledku (548 bodů) než žáci, v jejichž hodinách je to někdy nebo nikdy (537 bodů). Toto zjištění je v souladu se závěry [sekundární analýzy z PIRLS 2016](#).

#### 5.4.5 Činnosti využívané při výuce čtení

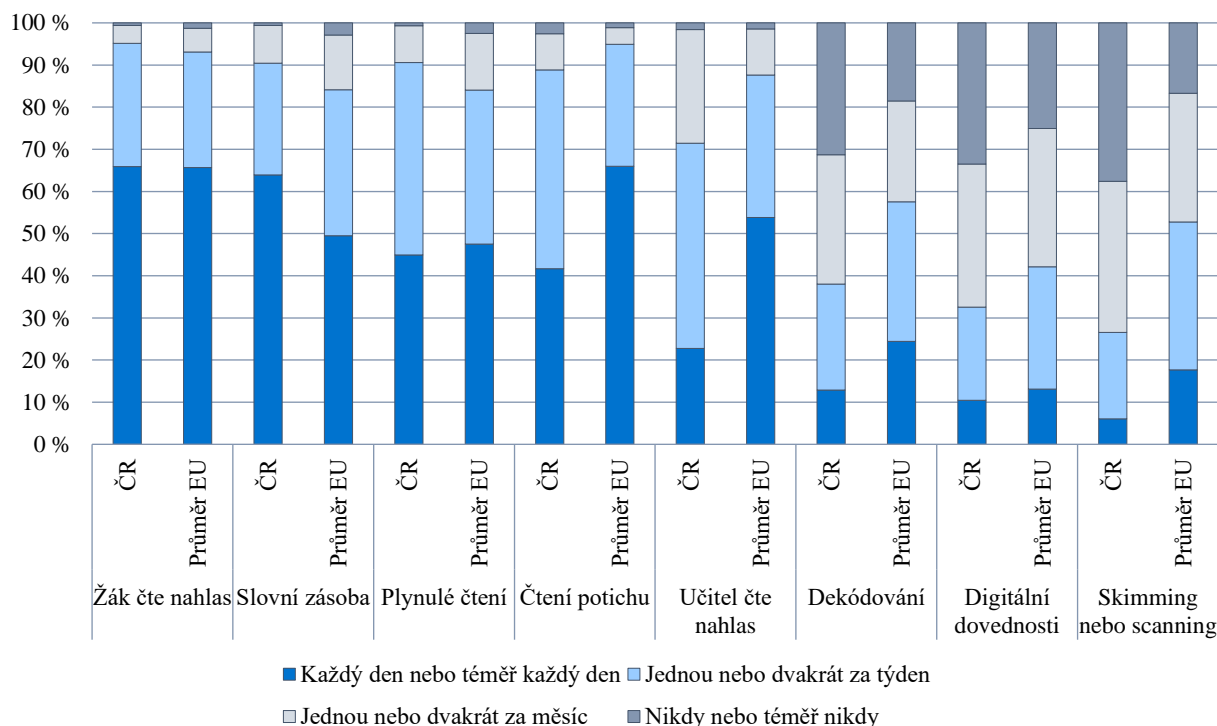
Učitelé se měli vyjádřit k tomu, jak často využívají při výuce čtení a/nebo při aktivitách s ní spojených následující činnosti:

- čtou žákům nahlas (dále jen *učitel čte nahlas*),
- vyvolávají žáky, aby četli nahlas (*žák čte nahlas*),
- žádají žáky, aby si četli potichu pro sebe (*čtení potichu*),
- učí žáky postupy pro rozpoznání zvuků a slov (*dekódování*),
- systematicky rozšiřují slovní zásobu žáků (*slovní zásoba*),
- poskytují žákům příležitosti pro rozvoj plynulého čtení (*plynulé čtení*),
- učí nebo modelují strategie skimming (rychlé čtení za účelem získání obecného přehledu o textu) nebo scanning (rychlé čtení za účelem nalezení klíčových fakt) (*skimming a scanning*),

- učí digitální dovednosti (např. jak číst, psát a komunikovat pomocí digitálních nástrojů a médií) (*digitální dovednosti*).

Uvedené činnosti učitelé hodnotili na škále *každý nebo téměř každý den, jednou nebo dvakrát za týden, jednou nebo dvakrát za měsíc, nikdy nebo téměř nikdy*.

**GRAF 23 | Podíl žáků, jejichž učitelé využívají uvedené činnosti při výuce čtení**



Při výuce čtení je nejvyužívanější činností čtení žáků nahlas (66 % žáků, jejichž učitelé tuto činnost zařazují každý den nebo téměř každý den). Přibližně ve stejné míře učitelé rozšiřují slovní zásobu žáků. Následuje poskytování příležitostí pro rozvoj plynulého čtení a čtení žáků potichu (45 %, resp. 42 % žáků). Necelé čtvrtině žáků čtou učitelé nahlas každý nebo téměř každý den. Ostatní činnosti jsou využívány již pouze v malé míře. V České republice se tak nadpoloviční většina žáků setkává denně pouze se dvěma aktivitami, zatímco v průměru zemí EU jsou to aktivity tři. Největší rozdíl ve srovnání s průměrem zemí EU byl zaznamenán v těchto činnostech: učitel čte žákům nahlas a žáci si čtou potichu pro sebe. Ve druhé jmenované činnosti byl v České republice zjištěn nejnižší podíl žáků, kteří se s ní setkávají každý nebo téměř každý den, ze všech zemí EU zapojených do šetření.

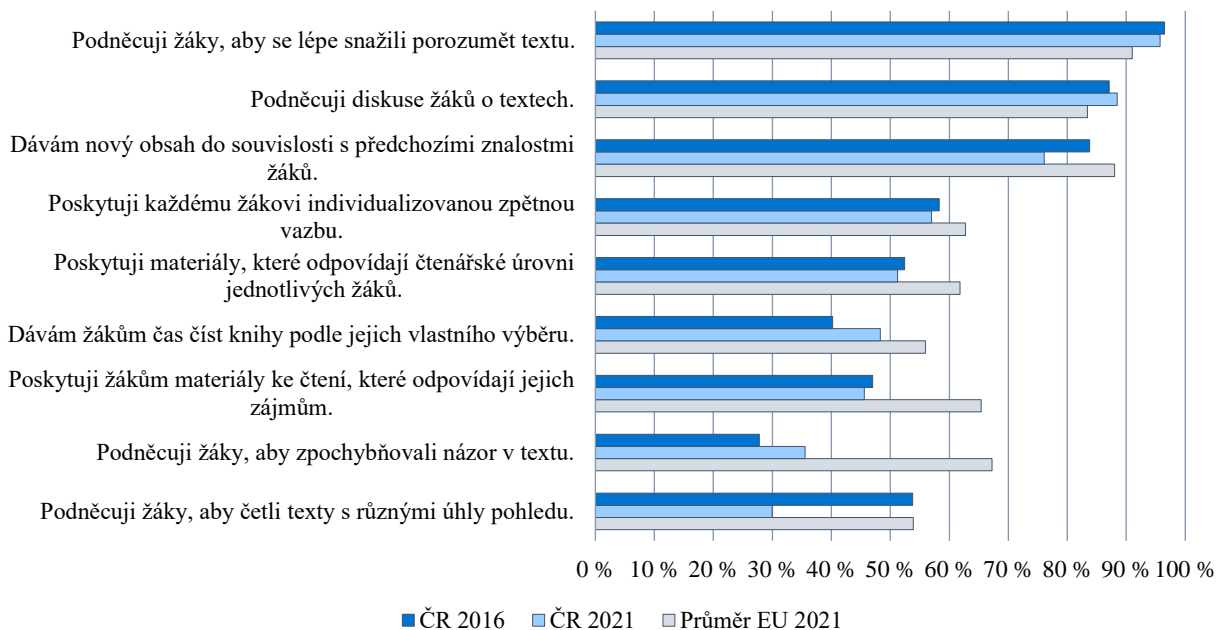
Ve všech činnostech, kde bylo možné učinit srovnání mezi jednotlivými cykly PIRLS<sup>24</sup>, došlo v roce 2021 k poklesu jejich využití na denní bázi. Nejvíce poklesl podíl žáků, kteří čtou denně nahlas (ze 77 % na 66 %). Je otázkou, nakolik byla výuka čtení ovlivněna situací ohledně pandemie covidu-19. Oproti roku 2001 výrazně vzrostlo v minulých letech systematické rozšiřování slovní zásoby a i přes pokles v roce 2021 zůstává druhou nejčastější aktivitou (64 % žáků se mu věnuje každý nebo téměř každý den). Nízká míra zastoupení dekodování je České republice dána pravděpodobně charakterem jazyka.

V případě výše uvedených činností nebyla prokázána žádná statisticky významná souvislost s výsledky žáků v testu PIRLS, což opět potvrzuje zjištění [sekundární analýzy PIRLS 2016](#).

V šetření PIRLS byli učitelé dále dotázáni *Jak často při výuce čtení v této třídě děláte následující činnosti?* Na výběr měli z možností *každou nebo téměř každou hodinu, asi v polovině hodin, v některých hodinách a nikdy*. Jednotlivé činnosti jsou uvedeny v grafu 24.

<sup>24</sup> Jednalo se o následující položky: učitel čte nahlas, žák čte nahlas, čtení potichu, dekodování a slovní zásoba.

GRAF 24 | Podíl žáků, jejichž učitelé využívají uvedené činnosti při výuce čtení asi v polovině hodin a častěji



Nejvyšší podíl žáků je přibližně v polovině hodin a častěji podněcován, aby se lépe snažili porozumět textu (96 %). Vysoký podíl žáků je také podněcován k diskusi o textech. Naopak nejméně často jsou žáci podněcováni, aby četli texty s různými úhly pohledu. V této činnosti byl rovněž zaznamenán nejvyšší pokles oproti roku 2016 (o 24 procentních bodů při hodnocení asi v polovině hodin a častěji). Největší nárůst byl naproti tomu zjištěn u podílu žáků, jejichž učitelé je vybízejí k tomu, aby zpochybňovali názor v textu a dávají jim čas na čtení knížek podle vlastního výběru. To je pozitivní zjištění, protože tyto aktivity mohou podporovat motivaci žáků ke čtení. Ve většině ostatních činností nebyl zjištěn výraznější posun mezi jednotlivými cykly šetření PIRLS.

Ve srovnání se zeměmi EU je v České republice výrazně podprůměrný podíl žáků, které učitelé podněcují, aby zpochybňovali názor v textu (v ČR je to nejméně ze všech zemí EU), aby četli texty s různými úhly pohledu (menší podíl než v ČR byl zaznamenán pouze v obou částech Belgie), a kterým učitelé poskytují materiály odpovídající jejich zájmům (méně než v ČR je pouze v Dánsku).

Souvislost jednotlivých činností s výsledky žáků nebyla prokázána s výjimkou jedné činnosti – podněcování žáků ke zpochybňování názoru v textu. Žáci, kteří se dle výpovědí učitelů věnovali této činnosti asi v polovině hodin a častěji, dosáhli v testu lepších výsledků (550 bodů) než žáci, kteří se jim věnovali pouze v některých hodinách nebo nikdy (535 bodů).

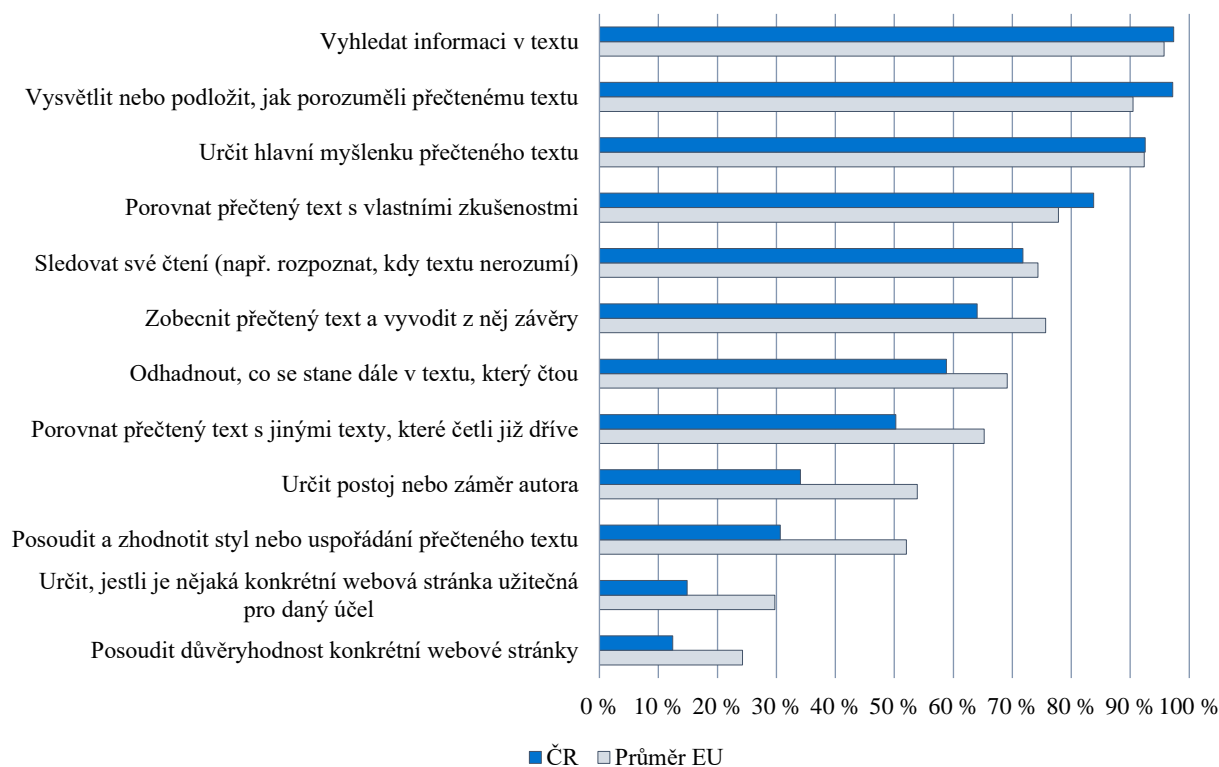
#### 5.4.6 Rozvoj čtenářských dovedností

Již od prvního cyklu šetření PIRLS jsou prostřednictvím dotazníku pro učitele sbírány informace o rozvoji čtenářských dovedností žáků. Ke stabilní sadě položek týkajících se porozumění čtenému textu byly v průběhu let přidávány další, přičemž v roce 2021 se nové položky zaměřovaly na webové stránky (posouzení jejich užitečnosti a důvěryhodnosti) a sledování vlastního čtení žáky. Na otázku *Jak často od žáků požadujete, aby prováděli následující činnosti, které rozvíjejí dovednosti a postupy nezbytné pro čtení s porozuměním?* odpovídali učitelé na škále *každý den nebo téměř každý den, jednou nebo dvakrát za týden, jednou nebo dvakrát za měsíc, nikdy nebo téměř nikdy*.

Následující graf uvádí podíl žáků, kteří dle výpovědí učitelů provádějí činnosti zaměřené na čtení s porozuměním alespoň jednou týdně ve srovnání s průměrem zemí EU. Většina českých žáků (93–97 %) alespoň jednou týdně vyhledává informace v textu, vysvětluje, jak porozuměla přečtenému textu a určuje jeho hlavní myšlenku. O trochu méně žáků (72–84 %) minimálně jednou týdně porovnává text s vlastními zkušenostmi a sleduje své čtení (např. zda textu rozumí). Okolo tří pětín žáků alespoň jednou týdně zobecňuje přečtený text a vyvozuje z něj závěry a odhaduje, co se stane dále v textu, a polovina žáků

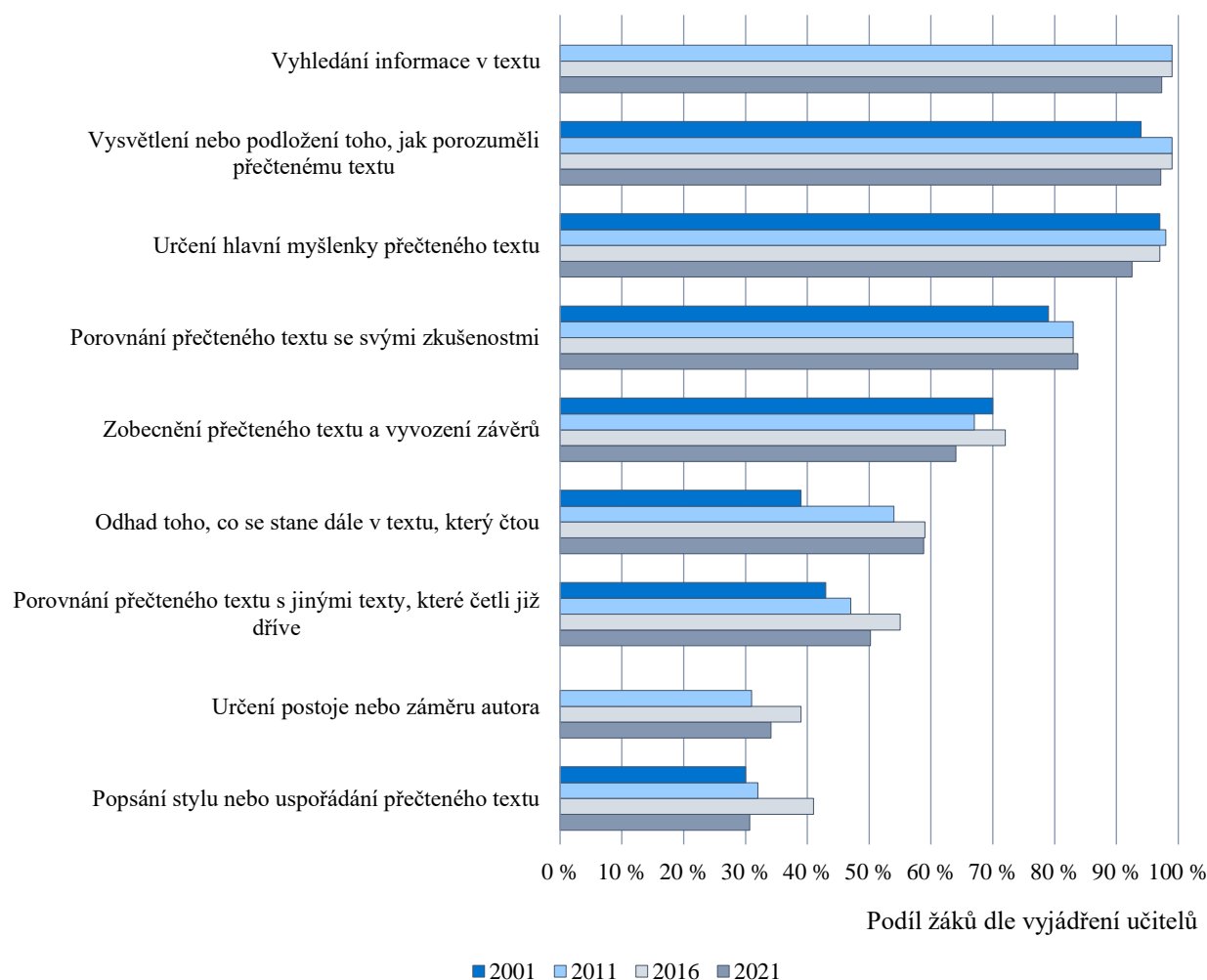
porovnávat text s jinými dříve čtenými texty. Výrazně méně žáků alespoň jednou týdně určuje postoj nebo záměr autora a posuzuje a hodnotí styl nebo uspořádání čteného textu. Nejmenší podíl žáků se alespoň jednou týdně zabývá webovými stránkami (určuje, jestli je nějaká konkrétní webová stránka užitečná pro daný účel nebo posuzuje důvěryhodnost konkrétní webové stránky).

**GRAF 25 | Podíl žáků rozvíjejících uvedené čtenářské dovednosti v hodinách čtení alespoň jednou za týden**



Výsledky šetření PIRLS 2021 poukazují na výrazně podprůměrný podíl českých žáků, kteří se alespoň jednou týdně věnují následujícím čtyřem činnostem: *posouzení stylu nebo uspořádání přečteného textu, určení postoje nebo záměru autora, porovnávání přečteného textu s jinými přečtenými texty a určení, zda je nějaká konkrétní webová stránka užitečná pro daný účel*. V prvních třech jmenovaných činnostech zaostává Česká republika dlouhodobě (viz [Národní zpráva PIRLS 2016](#) i [Národní zpráva PIRLS 2011](#)). Porovnávání a posuzování jsou přitom klíčovými postupy z hlediska porozumění a interpretace přečteného textu.

Ze srovnání s rokem 2016 vyplývá, že nejvíce poklesl podíl žáků, kteří minimálně jednou týdně zobecňují přečtený text a vyvozují z něj závěry a posuzují či hodnotí styl nebo uspořádání přečteného textu (o 8, resp. 10 procentních bodů). Podíly žáků ve většině ostatních činností se výrazněji nezměnily. Následující graf uvádí pouze činnosti, které jsou srovnatelné napříč sledovanými roky.

GRAF 26 | Změny v rozvoji uvedených čtenářských dovedností v hodinách čtení alespoň jednou za týden od roku 2001<sup>25</sup>

Četnost zařazování uvedených činností zaměřených na porozumění čtenému textu nemá v České republice statisticky významnou souvislost s výsledky žáků. Toto zjištění potvrzuje výsledky [sekundární analýzy PIRLS 2016](#), z níž vyplývá, že neexistuje žádná univerzální metoda výuky, která by ovlivnila všechny žáky současně. Jako výhodnější se tak jeví metody vhodně kombinovat a střídat.

#### 5.4.7 Podpora čtení žáků a jejich motivace

Podpůrné prostředí pomáhá žákům zvýšit motivaci ke čtení. Čím více žáci čtou, tím lepšími čtenáři se stávají. Jedním ze způsobů, jak vytvořit podpůrné prostředí a zvyšovat motivaci žáků ke čtení, je jejich autonomie, např. ve volbě knih, které budou číst. Na klíčový význam motivace pro úspěšný rozvoj čtenářských dovedností poukazuje také [sekundární analýza šetření PISA 2018](#), dle které je motivace nezbytnou a určující podmínkou úspěšného rozvoje čtenářské gramotnosti.

Učitelům byla také položena otázka, kterou z čítanek využívají při výuce čtení. Více než třetina učitelů preferuje původní čítanku Z. Janáčkové, pouze šestina učitelů využívá novější rozšířenou edici. Další čítanky jsou využívány v mnohem menší míře.

Následující obrázek 1 zčásti vystihuje odpovědi dotázaných učitelů na otázku, která zjišťovala, jakou knihu četla v rámci výuky třída společně.

<sup>25</sup> Cyklus PIRLS 2001 neobsahoval možnosti *vyhledání informace v textu* a *určení postoje nebo záměru autora*, proto nejsou pro tyto možnosti data k dispozici.

## OBRÁZEK 1 | Kniha, kterou četla třída v rámci výuky společně

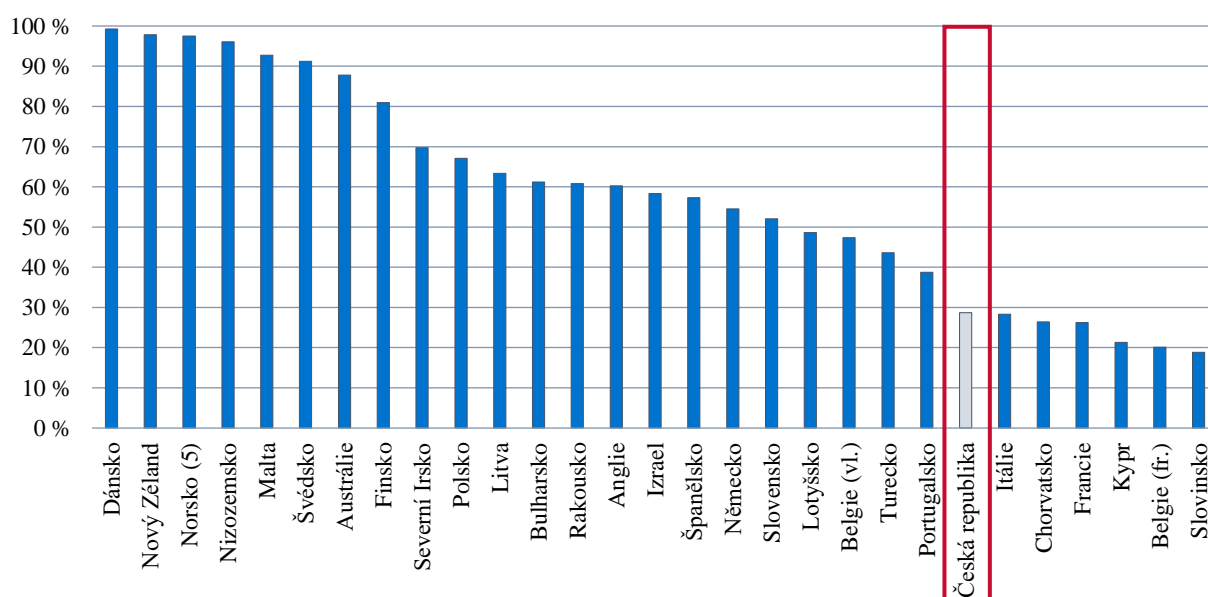


## 5.4.8 ICT ve výuce čtení

V souvislosti s vývojem v oblasti digitálních technologií, s proměnami zdrojů a povahy informací, se kterými se žáci setkávají, narůstá potřeba rozvoje dovedností a strategií, jak k těmto typům textů a informací přistupovat. Na tuto potřebu poukazují rovněž nové typy úloh, které vznikly v souvislosti s přechodem testování do elektronického prostředí.

V dotazníku byli učitelé dotázáni, nakolik byla počítačová gramotnost zastoupena v jejich studiu. Dle zjištění PIRLS 2021 jsou necelé tři pětiny žáků vyučovány učiteli, u kterých počítačová gramotnost vůbec nebyla součástí studia, a necelé dvě pětiny žáků vyučují učiteli, kteří byli do tématu počítačové gramotnosti uvedeni nebo jim byl poskytnut jeho přehled. Pouze 6 % testovaných žáků je vyučováno učiteli, u nichž byl v rámci studia na počítačovou gramotnost kladen důraz. Ve srovnání se zeměmi EU je v České republice podíl žáků, jejichž učitelé se v rámci svého studia s počítačovou gramotností nesetkali, nadprůměrně vysoký (58 % vs. 43 %).

GRAF 27 | Podíl žáků, kteří mají v hodinách čtení přístup k digitálním zařízením



Poznámka: V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

V hodinách čtení má podle vyjádření učitelů přístup k digitálním zařízením (stolním počítačům, notebookům, tabletům) 29 % českých žáků 4. ročníku. V mezinárodním srovnání jde o podprůměrný podíl (průměr zemí EU a OECD činí 58 %, průměr členských zemí EU pak 54 %). Podíly žáků, pro které jsou digitální zařízení v hodinách čtení dostupná, se mezi jednotlivými zeměmi velmi různí – od více než 90 % žáků ve Švédsku, na Maltě, v Nizozemsku, Norsku, na Novém Zélandu a v Dánsku až po 20 % a méně žáků ve frankofonní části Belgie a ve Slovinsku.

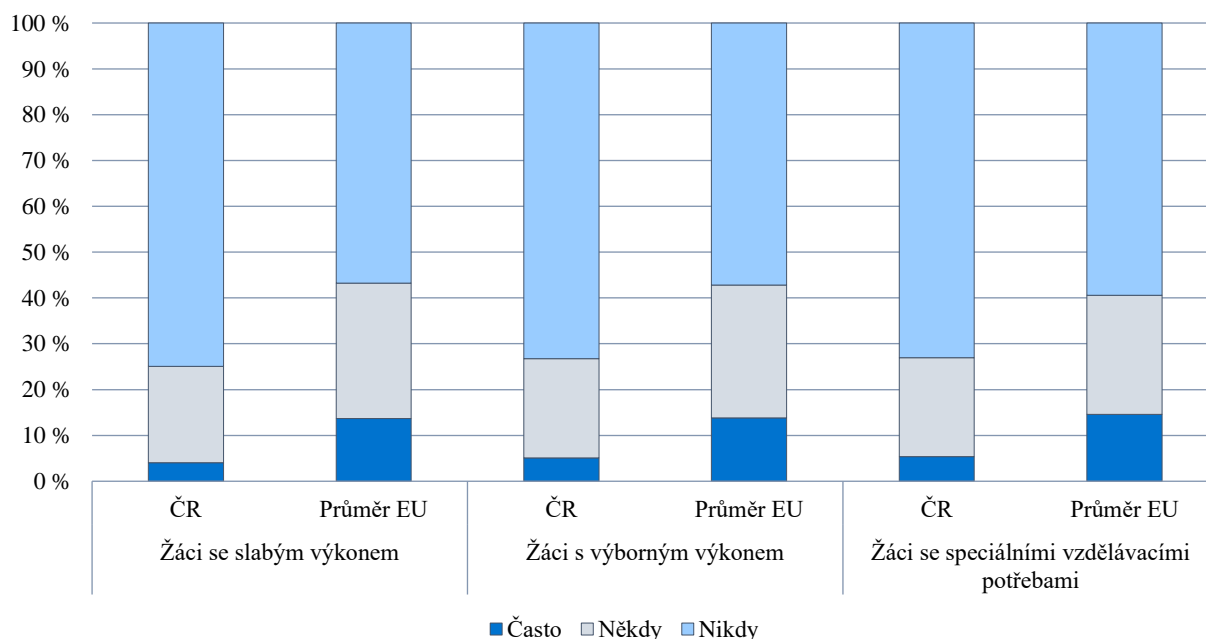
Pro výuku čtení využívají čeští žáci nejčastěji školní digitální zařízení (27 % žáků). O třetinu méně žáků využívá počítače nebo digitální zařízení dostupné přímo ve třídě. Pro každého žáka jsou k dispozici digitální zařízení v necelé desetině případů a podíl žáků, kteří si nosí vlastní zařízení, je zanedbatelný. Mezi výsledky žáků a dostupností digitálních zařízení v hodinách čtení nebyl zjištěn žádný výrazný trend.

Podobná zjištění byla zaznamenána také v rámci šetření TIMSS 2019 v hodinách matematiky a přírodovědy, přičemž dostupnost počítačů a dalších zařízení pro žáky se v České republice nacházela pod úrovní mezinárodního průměru i průměru zemí EU. Podrobnější informace k těmto zjištěním obsahuje [Národní zpráva TIMSS 2019](#). Podobné výsledky přinesl i předchozí cyklus šetření PIRLS 2016, viz [Národní zpráva PIRLS 2016](#).

Učitelé byli dále dotázáni, jak často používají digitální zařízení při práci s celou třídou. Téměř tři čtvrtiny žáků s nimi nepracují nikdy nebo téměř nikdy. Necelá desetina žáků je využívá alespoň jednou týdně a rovněž necelá desetina s nimi pracuje několikrát za rok. Dalších 8 % žáků využívá digitální zařízení dle výpovědí učitelů jednou nebo dvakrát za měsíc. Pro doplnění uvádíme, že země EU, které vykázaly největší dostupnost digitálních zařízení pro žáky, je také nejčastěji používají (učitelé více než poloviny žáků v Dánsku, Nizozemsku, na Maltě a ve Švédsku je zařazují do výuky alespoň jednou týdně).

ICT může být ve výuce využíváno k přizpůsobení výuky různým skupinám žáků (žáci se slabším výkonem, s výborným výkonem nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Učitelům byla položena otázka, jak často používají digitální zařízení při individualizovaných aktivitách týkajících se čtení u těchto skupin žáků. Odpovídali na škále *často*, *někdy* a *nikdy*. Bylo zjištěno, že v České republice se k individualizaci vzdělávání digitální zařízení ve výuce čtení příliš nevyužívají. Přibližně tři čtvrtiny žáků mají učitele, v jejichž hodinách se s digitálními zařízeními při individualizovaných aktivitách nikdy neseťkávají.

**GRAF 28 | Podíl žáků dle využití digitálních zařízení při individualizovaných aktivitách**

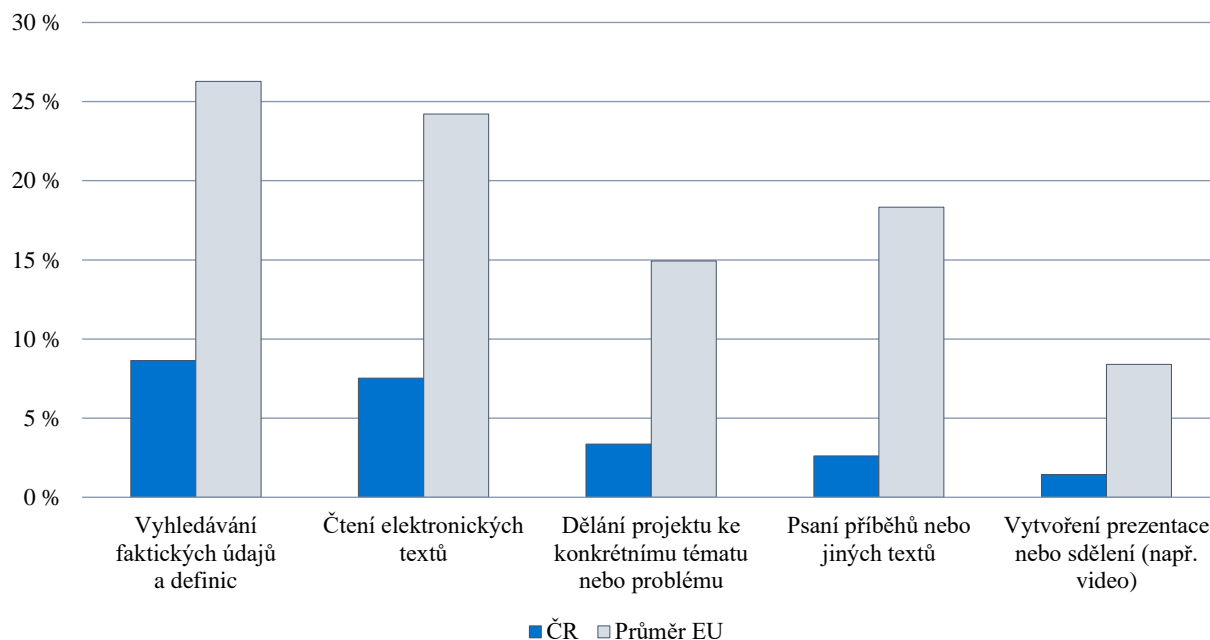


Ve srovnání s průměrem zemí EU je v České republice podíl žáků, jejichž učitelé často používají digitální zařízení při individualizovaných aktivitách, nižší pro všechny tři sledované skupiny žáků.

Dále bylo zjišťováno, jak často učitelé nechávají žáky při hodinách čtení používat digitální zařízení pro vybrané činnosti. Učitelé volili mezi následujícími možnostmi: *každý nebo téměř každý den, jednou nebo dvakrát za týden, jednou nebo dvakrát za měsíc a nikdy nebo téměř nikdy*.

V hodinách čtení jsou digitální zařízení nejčastěji využívána k vyhledávání faktických údajů a definic. O trochu méně často učitelé nechávají žáky číst elektronické texty nebo vytvářet projekty ke konkrétnímu tématu nebo problému. Do výuky je velmi málo zařazováno psaní příběhů nebo jiných textů na digitálních zařízeních. Nejméně často se žáci věnují vytváření prezentací nebo sdělení (např. v podobě videí) – 87 % žáků se jim nevěnuje nikdy nebo téměř nikdy.

**GRAF 29 | Podíl žáků, které učitelé nechávají používat digitální zařízení pro uvedené činnosti během hodin čtení alespoň jednou týdně**



Ve srovnání s průměrem zemí EU dosahují podíly českých žáků, jejichž učitelé využívají digitální zařízení pro uvedené činnosti alespoň jednou týdně, podprůměrných hodnot ve všech zjišťovaných oblastech.

Testy ze čtení provádějí na digitálních zařízeních pouze přibližně dvě pětiny českých žáků<sup>26</sup> (průměr EU je 55 %). Zhruba osmina žáků tak činí dvakrát za rok, shodně osmina žáků jednou za měsíc, desetina žáků pak častěji než jednou za měsíc. Jednou za rok provádí test na počítači či jiném digitálním zařízení 6 % žáků.

<sup>26</sup> Podobný podíl žáků provádí testy na digitálních zařízeních v hodinách matematiky (viz [Národní zpráva TIMSS 2019](#)).



A large, hollow outline of the number 6, positioned on the right side of the page. It is centered vertically relative to the horizontal bars.

# 6

Two horizontal gray bars, one on the left and one on the right, extending from the left and right edges of the page towards the center, where they meet the number 6.

## Doporučení

## 6 DOPORUČENÍ

### Doporučení pro ředitele škol

- Zavádět a posilovat koncepční přístup k rozvoji čtenářských dovedností ze strany učitelů všech předmětů, a to v rámci širokého spektra dílčích elementů takového přístupu.
- Přistupovat k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků jako k základnímu předpokladu rozvoje oborových gramotností a celoživotního učení a soustavně a cíleně v tomto smyslu podporovat budování a rozšiřování čtenářské kultury ve škole.
- Podporovat kolegiální sdílení zkušeností a přenos nových poznatků do výuky čtení napříč vzdělávacími obory<sup>27</sup>.
- Cíleně plánovat a reflektovat další pedagogický rozvoj učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti.
- Podporovat začlenění výuky čtenářských dovedností v digitálním prostředí ve vazbě na rozvoj digitálních kompetencí a mediální a informační gramotnost.
- Zlepšovat prostorově-materiální příležitosti žáků ke čtení (např. kvalitní fungování školní knihovny, čtenářské koutky), a to včetně nabídky využití ICT technologií za účelem zlepšování vztahu žáků ke čtení.
- Podporovat spolupráci mezi školami, předávání a využívání příkladů inspirativní praxe.

### Doporučení pro školy a učitele

- Uplatňovat inovativní způsoby výuky podporující kooperativní učení, kritické a tvůrčí myšlení a komunikační dovednosti (např. konstruktivistický model učení E-U-R, metody aktivního učení).
- Věnovat zvýšenou pozornost včasnému rozpoznávání učebních potíží žáků, podpoře individualizovaného přístupu a využívání gradovaných úloh.
- Přijímat vhodná opatření pro snižování míry zaostávání žáků s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, a to s důrazem na systematické rozšiřování slovní zásoby žáků s nižším SES a na podporu motivace žáků ke čtení výběrem autentických textů a učebních materiálů z různých zdrojů včetně elektronických s ohledem na zájmy různých skupin, např. chlapců a dívek.
- Usilovat o rozvoj pokročilých čtenářských schopností a dovedností u všech žáků zařazováním vhodných čtenářských situací do výuky v rámci všech předmětů a využívat dostupnou metodickou péči o oblast čtenářské gramotnosti žáků (viz projekt Zkoumavé čtení)<sup>28</sup>.
- Zvyšovat nároky na studijní úspěch žáků a na růstové myšlení, poskytovat formativní hodnocení k aktivaci žáků, k podpoře sebedůvěry ve čtení, ke zvyšování jejich odpovědnosti za učení.
- Využívat úlohy uvolněné z mezinárodních šetření (např. PIRLS, PISA), které se zaměřují na čtenářské dovednosti v různých úrovních obtížnosti a na porozumění a zpracovávání informací v digitálním prostředí.
- Využívat nabídky spolupráce s externími subjekty – včetně veřejných knihoven.

<sup>27</sup> Využitím konceptů, jako jsou např. učící se skupiny pedagogů, interní mentoři a lídři, externí pedagogičtí konzultanti, otevřené hodiny a další.

<sup>28</sup> Projekt OPV „Zkoumavé čtení“ se zabývá rozvojem metodiky čtení ve výuce oborových předmětů a v dílnách čtení. Informace o projektu a o metodice rozvoje čtení v různých předmětech jsou dostupné na <https://new.ctenarskekluby.cz/zkoumave-cteni/uvod>.

## Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Ve svých koncepčních a dalších dokumentech zdůrazňovat význam čtenářských a metakognitivních dovedností pro osobní i profesní rozvoj žáků a upozorňovat na klíčovou úlohu čtenářské gramotnosti jako nástroje ke snižování vzdělanostních nerovností v rámci školního i celoživotního vzdělávání.
- Vytvářet vhodné podmínky pro nadoborové pojetí výuky čtenářských dovedností a pro propojování rozvoje čtenářských dovedností žáků s rozvojem mediální a informační gramotnosti, kritického myšlení a občanských kompetencí.
- Rozvíjet a podporovat spolupráci mezi školami, propojování oborových skupin učitelů v různých regionech ke snižování vzdělanostních nerovností. Systematicky podporovat aktivní vyhledávání, metodické zpracování a předávání příkladů inspirativní praxe ze škol.
- Usilovat o zajištění návaznosti vzdělávacího obsahu mezi preprimární výchovou v rámci předškolního vzdělávání a výukou v 1. ročníku školní docházky.
- Věnovat specifickou pozornost žákům s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti (např. žáci pocházející z málo podnětného rodinného prostředí) a zaujmout promyšlený postup podpory žákům, kteří nedosahují minimální úrovně čtenářských dovedností.
- Ve spolupráci s ostatními institucemi zajistit zpracování metodiky výuky v prostředí s různě nadanými žáky a v heterogenních žákovských kolektivech, podnítit vznik výukových materiálů umožňujících diferenciovanou výuku čtenářských dovedností v rámci obsahu výuky všech předmětů.
- Zajistit tvorbu výukových materiálů a didaktických návodů zaměřených např. na porozumění širšímu kontextu textu, rozpoznání manipulativních sdělení, práce s argumenty pro a proti v textech s nejednoznačnými závěry, hodnocení náročnějších textů odborného charakteru.
- Zejména ve znevýhodněných školách vytvářet vhodné podmínky pro fungování školních knihoven jako prostředí, které podporuje pozitivní vztah ke čtení a čtenářství, posiluje čtenářskou kulturu škol a prostřednictvím kolegiální spolupráce a sdílení znalostí a zkušeností pedagogů a profesionálních knihovníků má dopad na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ve výuce.
- Podporovat přenos zjištění získaných v rámci národních i mezinárodních šetření včetně nejnovějších poznatků k vývoji v této oblasti do obsahu RVP PV a RVP ZV.
- Propagovat využívání materiálů vzniklých v rámci projektů (viz například Čtenářské kluby, Učíme se příběhem, Zkoumavé čtení realizátora Nová škola, o.p.s., a Gramotnosti).





# Přílohy

**PŘÍLOHA 1** | Průměrný výsledek všech zemí v šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2021

**PŘÍLOHA 2** | Podíly žáků v úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS

**PŘÍLOHA 3** | Popis mezinárodních úrovní čtenářských dovedností PIRLS 2021

**PŘÍLOHA 4** | Různá úroveň otázek – ukázky z testových úloh PIRLS 2021

**PŘÍLOHA 5** | Materiály ČŠI k rozvoji čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností

## PŘÍLOHY

## PŘÍLOHA 1 | Průměrný výsledek všech zemí v šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2021

Země	Celkem	Dívky	Chlapci
Singapur	587	596	578
Irsko	577	583	572
Hongkong	573	577	569
Rusko	567	574	561
Severní Irsko	566	578	553
Anglie ∞	558	562	553
Chorvatsko	557	562	551
Litva	552	563	542
Finsko	549	558	541
Polsko	549	560	540
USA	548	551	544
Tchaj-wan	544	551	537
Švédsko	544	551	536
Austrálie ∞	540	549	532
Bulharsko	540	548	533
Česká republika	540	541	538
Maďarsko	539	547	532
Dánsko	539	545	533
Norsko (5) <sup>29</sup>	539	547	531
Itálie	537	541	534
Macao	536	540	531
Rakousko	530	537	523
Slovensko	529	533	525
Lotyšsko	528	542	514
Nizozemsko	527	534	521
Německo	524	532	516
Nový Zéland	521	531	512
Španělsko	521	522	520
Portugalsko	520	523	517
Slovinsko	520	529	511
Malta	515	518	512
Francie	514	521	507
Srbsko	514	518	509
Albánie	513	523	503
Kypr	511	515	506
Belgie (vlámská)	511	515	507
Izrael ∞	510	512	508
Kazachstán	504	512	495
Turecko	496	505	488

<sup>29</sup> V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.

Země	Celkem	Dívky	Chlapci
Belgie (frankofonní)	494	499	489
Gruzie	494	506	483
Černá Hora	487	497	478
Katar	485	493	476
Spojené arabské emiráty	483	497	468
Bahrajn	458	483	434
Saúdská Arábie	449	464	428
Severní Makedonie	442	454	429
Ázerbájdžán	440	450	432
Uzbekistán	437	449	425
Omán	429	447	412
Kosovo	421	431	410
Brazílie ☞	419	431	408
Írán ☞	413	422	405
Jordánsko	381	398	362
Egypt	378	386	370
Maroko	372	390	356
Jihoafrická republika ☞	288	317	260

Žáci testováni na konci 4. ročníku

☞ Testování se uskutečnilo o rok později

☐ Testování se uskutečnilo na začátku 5. ročníku

## PŘÍLOHA 2 | Podíly žáků v úrovních čtenářské gramotnosti PIRLS

Země	Velmi vysoká	Vysoká	Střední	Nízká	Pod nízkou úrovní
Singapur	35	36	19	7	3
Irsko	27	40	24	7	2
Severní Irsko	23	38	26	10	3
Hongkong	21	47	24	6	2
Rusko	21	42	26	9	2
Anglie <sup>∞</sup>	18	39	29	11	3
USA	18	34	29	14	5
Bulharsko	16	33	29	15	7
Chorvatsko	15	41	32	10	2
Švédsko	15	35	31	14	5
Finsko	14	39	31	12	4
Litva	14	40	32	11	3
Austrálie <sup>∞</sup>	14	34	32	14	6
Polsko	14	38	33	12	3
Maďarsko	13	36	30	15	6
Spojené arabské emiráty	12	22	24	17	25
Nový Zéland	11	30	30	19	10
Česká republika	11	36	35	14	4
Dánsko	11	37	33	15	4
Norsko (5) <sup>30</sup>	11	36	34	15	4
Tchaj-wan	10	40	35	12	3
Macao	9	36	37	14	4
Lotyšsko	8	32	38	16	6
Německo	8	31	36	19	6
Itálie	8	36	39	14	3
Izrael <sup>∞</sup>	8	27	32	21	12
Slovensko	8	34	37	15	6
Malta	8	28	34	20	10
Rakousko	7	34	39	16	4
Albánie	7	26	36	23	8
Nizozemsko	6	31	42	17	4
Kypr	6	26	37	23	8
Katar	6	21	30	23	20
Portugalsko	6	30	39	19	6
Španělsko	6	29	41	19	5
Turecko	5	24	33	24	14
Bahrajn	5	15	27	24	29
Slovinsko	5	30	40	19	6
Srbsko	5	28	40	20	7
Francie	5	27	40	22	6
Gruzie	4	21	36	26	13
Kazachstán	4	24	39	24	9

<sup>30</sup> V Norsku se šetření PIRLS 2021 účastnili žáci 5. ročníku, neboť lépe vyhovují definici cílové populace.



Země	Velmi vysoká	Vysoká	Střední	Nízká	Pod nízkou úrovní
Belgie (vlámská)	3	26	42	23	6
Omán	3	10	22	27	38
Belgie (frankofonní)	3	20	39	27	11
Černá Hora	2	19	38	28	13
Brazílie ☒	2	11	24	24	39
Saúdská Arábie	2	10	29	30	29
Severní Makedonie	1	10	27	32	30
Ázerbájdžán	1	10	26	30	33
Egypt	1	4	14	26	55
Jordánsko	1	4	17	25	53
Jihoafrická republika	1	2	6	10	81
Maroko	1	4	12	24	59
Irán ☒	1	6	22	30	41
Uzbekistán	0	7	27	36	30
Kosovo	0	5	22	35	38

## PŘÍLOHA 3 | Popis mezinárodních úrovní čtenářských dovedností PIRLS 2021

Velmi vysoká úroveň (625)	
Literární	Informační
Při čtení a prohlížení <b>převážně obtížných</b> literárních textů žáci umějí:	Při čtení a prohlížení <b>převážně obtížných</b> informačních textů <b>tištěných nebo online</b> žáci umějí:
<ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovat a propojit události příběhu a jednání postav a s přesným odkazem na text popsat příčiny událostí, pohnutky, pocity postav a jejich postupný vývoj v příběhu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit závěry ze složitých informací v různých částech textu nebo na různých webových stránkách, rozpoznat v seznamu relevantní informace a použít je k vysvětlení myšlenek</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>posoudit autorův výběr jazykových a stylistických prostředků a jejich působení na čtenáře</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovat a propojit rozmanité informace, jejichž jednotlivé části jsou uvedeny na různých místech v textu nebo webových stránkách, utvořit si názor na myšlenky uvedené v textu, porovnat je a vysvětlit</li> <li>posoudit výběr textových, vizuálních a interaktivních prvků, vysvětlit účel jejich použití, identifikovat stanovisko autora a poskytnout zdůvodnění</li> </ul>

Vysoká úroveň (550)	
Literární	Informační
Při čtení a prohlížení <b>středně nebo více obtížných</b> literárních textů žáci umějí:	Při čtení a prohlížení <b>středně nebo více obtížných</b> informačních textů <b>tištěných nebo online</b> žáci umějí:
<ul style="list-style-type: none"> <li>rozpoznat a vyhledat podstatné události a detaily informace umístěné na různých místech textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rozpoznat a vyhledat podstatné informace v hutně psaném textu nebo ve složité tabulce či ilustraci</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit závěry o vztazích mezi událostmi, záměry, jednáním a pocity postav</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit závěry, rozpoznat podstatné informace a použít je k porovnání, popisu, vysvětlení, k předpovědi nebo výběru vhodné webové stránky</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovat a propojit informace a použít je k vysvětlení událostí a vlastností a pocitů postav</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovat a propojovat textové a vizuální informace napříč textem nebo webovými stránkami, propojovat myšlenky, určovat pořadí událostí, identifikovat povahové rysy a použít je k vysvětlení</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>rozpoznat význam a použití některých jazykových prostředků (např. metafory, obrazného vyjádření)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zhodnotit obsah, zaujmout a vysvětlit vlastní stanovisko; popsat, jak ilustrace, tabulky, fotografie, mapy či další grafické prvky zprostředkovávají a podporují obsah sdělení; rozpoznat, jak autor výběrem jazykových prostředků sděluje svůj názor</li> </ul>

Střední úroveň (475)	
Literární	Informační
Při čtení a prohlížení <b>jednoduchých nebo středně obtížných</b> literárních textů žáci umějí:	Při čtení a prohlížení <b>jednoduchých nebo středně obtížných</b> informačních textů <b>tištěných nebo online</b> žáci umějí:
<ul style="list-style-type: none"> <li>vyhledat, rozpoznat a reprodukovat explicitně uvedená jednání, události či pocity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyhledat, rozpoznat a reprodukovat dvě nebo tři informace zmíněné v textu</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit bezprostřední závěry o událostech a příčinách jednání postav</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit bezprostřední závěry a použít je k popisu, porovnání nebo vysvětlení důvodů událostí</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovat důvody pocitů nebo jednání postav a podložit je vhodnými důkazy z textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interpretovat a propojovat informace k vyjádření ústřední myšlenky</li> <li>rozpoznat příčinu, vysvětlit čin, událost a důsledek</li> </ul>

Nízká úroveň (400)	
Literární	Informační
Při čtení <b>převážně jednoduchých</b> literárních textů žáci umějí:	Při čtení <b>převážně jednoduchých</b> informačních textů <b>tištěných nebo online</b> žáci umějí:
<ul style="list-style-type: none"> <li>vyhledat, získat a reprodukovat v textu explicitně uvedenou informaci, událost, myšlenku nebo pocit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyhledat a reprodukovat explicitně uvedenou informaci z textu nebo na webových stránkách, které obsahují text a různé dynamické funkce umožňující navigaci (např. časové osy, vyskakovací okna)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit bezprostřední závěry a poskytnout vysvětlení jednání postav</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vyvodit bezprostřední závěry a použít je k vysvětlení událostí</li> </ul>

## PŘÍLOHA 4 | Různá úroveň otázek – ukázky z testových úloh PIRLS 2021

Následující ukázky z uvolněných úloh PIRLS 2021 *Prázdný květináč*, *Úžasná chobotnice* a *Oceány* ilustrují různou úroveň testových otázek. Další příklady otázek s podrobným rozбором úloh z předchozích cyklů PIRLS, včetně didaktických doporučení, je možné nalézt v publikaci s uvolněnými úlohami z PIRLS 2011 [Čtěme nejen v hodinách českého jazyka](#) a v [Publikaci s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti z šetření PIRLS 2016](#).

### VELMI VYSOKÁ ÚROVEŇ (625)

#### Velmi vysoká úroveň – literární texty

##### UKÁZKA 9 | Otázka k literárnímu textu Prázdný květináč z PIRLS 2021 (velmi vysoká úroveň)

The screenshot shows the PIRLS 2021 test interface. At the top, it displays '24:03', 'PIRLS 2021', and the IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE logo. The main content area contains a text passage in Czech and an illustration of three children holding potted plants. A question box is overlaid on the text, containing the following text:

12. Proč se císař při pohledu na Jinův květináč zachmuřil?

A Měl obavy, jak soutěž dopadne.

B Připadalo mu, že Jinův květináč není dost nablýskaný.

C Skrýval, co si skutečně myslí.

D Nechápal, co tam Jin vůbec dělá.

At the bottom of the interface, there are navigation arrows, a page indicator '12/17', and a search icon.

*Prázdný květináč* je literární příběh, který obsahuje důležité poselství. Je o starém bezdětném císaři, který vyhlásil soutěž o nejhezčí květinu, v níž se mělo rozhodnout, kdo bude příštím dědicem trůnu. Všem dětem, které se chtěly stát císařem, rozdal semínka. Jinovi se děti vysmívaly, protože mu semínko nerostlo. Styděl se předstoupit před císaře. Nicméně jeho prázdný květináč nakonec svědčil o jeho poctivosti, protože semínka, která císař dětem rozdál, byla uvařená.

V pořadí 12. otázka se zaměřovala na *interpretaci* textu. Žák měl vyvodit ze závěrečné části a z kontextu celého příběhu skryté pohnutky postavy a vybrat z nabídky odpovědí správné vysvětlení.

## UKÁZKA 10 | Otázka k literárnímu textu Prázdný květináč z PIRLS 2021 (velmi vysoká úroveň)

16:44 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

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

Otázky

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

plný naděje

Myslel si, že je nejlepší zahradník.

zaražený

Nevěděl, proč ostatním rostlinky rostou a jemu ne

zklamaný

Nic mu nevyrostlo a proto měl prázdný květináč

17/17

V otázce 17, zaměřující se na *interpretaci* textu, měl žák na základě porozumění textu vysvětlit pocity postavy. Odpovědi v každém příslušném políčku byly hodnoceny samostatně. Celkově bylo možné získat 3 body nebo za částečně vyhovující odpověď alespoň 2 body nebo 1 bod.

Plný naděje – správná odpověď by měla poskytovat vysvětlení, že Jin doufal, že díky svým zahradnickým dovednostem má dobré vyhlídky, že mu semínko vyrostle, nebo že vyhraje soutěž nebo že se stane císařem.

Zaražený – odpověď by měla vysvětlovat, že Jin byl zaražený, protože navzdory své péči a zahradnickým dovednostem jeho rostlinka nerostla (zatímco rostlinky ostatních dětí ano).

Zklamaný – žák měl pochopit, že byl Jin zklamaný, protože si uvědomil, že navzdory veškerému úsilí jeho rostlinka nevyrostla, takže půjde k císaři s prázdným květináčem a nebude mít šanci zvítězit.

## Velmi vysoká úroveň – informační texty

### UKÁZKA 11 | Otázka k informačnímu textu Úžasná chobotnice z PIRLS 2021 (velmi vysoká úroveň)

32:01 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

Chobotnicím pomáhá při skrývání to, že se dokážou protáhnout štěrbinami v kamenech nebo korálech. Nemají totiž páteř. Nemají vlastně vůbec žádné kosti a jsou celé měkké. Díky tomu se chobotnice mohou přelévat jako voda a vmáčknout se i do velmi malého prostoru. Jsou známe tím, že se objevují na místech, kde byste je vůbec nečekali. Chobotnice už byly nalezeny ve škeblích a ulitách mořských živočichů, ve vědeckých přístrojích nebo v lahvích odhozených do moře.

Někdy se chobotnice pod schránkami jiných živočichů dokonce schovávají. Nejprve pomocí přísavky ulity, mušle a jiných schránky nasbírají. Pak si ovinou chap...

Chobotnice se schovává pod škeblími a ulitami.

5. Chobotnice jsou pověstné tím, že se objevují na neobvyklých místech. Uveď jeden příklad z textu.

ve vědeckých přístrojích

5/15

*Úžasná chobotnice* je ukázkou informačního textu o pozoruhodných vlastnostech chobotnic a o některých projevech jejich chování, když jsou chovány v akváriu. Jedná se o novou úlohu, která byla vytvořena pro cyklus PIRLS 2021. Digitální text obsahuje několik animací, které naznačují podobu úloh v dalších šetřeních PIRLS.

Otázka se zaměřovala na *vyhledávání informací* z textu, přičemž odpověď, kterou bylo třeba napsat vlastními slovy, měla obsahovat jeden z následujících příkladů z textu: vědecké přístroje, lahve nebo škeble.

### UKÁZKA 12 | Otázka k informačnímu textu Oceány z PIRLS 2021 (velmi vysoká úroveň)

19:35 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

http://www.plastyvoceanech.cz/domu.html

Význam světových oceánů Prostředí a život v oceánu Plasty v oceánech

Domů

## Plasty v oceánech

CO MŮŽEME DĚLAT?

Plasty jsou velmi užitečné, ale polovina plastů, které vyrobíme, se použije jen jednou. Mnoho z nich se vyhodí a pak končí v oceánech. V oceánu je tolik plastů, že vytvořily obrovskou plovoucí hromadu plastových lahví a odpadků, které se říká Velká tichomořská odpadková skvrna. Jedna plastová taška se dokonce našla až na dně Mariánského příkopu.

Vedle odpadků, které jsou vidět, je tam také spousta odpadu, který vidět není. Když je plast v oceánu dlouho, sluneční světlo a vlny ho rozloží na drobné kousky. Ryby a živočichové tyto drobné kousky jedovatých plastů polykají a lidé pak často jedí jedovaté ryby.

Umění z plastu  
VÍCE NEŽ 1 000 uměleckých děl!  
Prohlédněte si naši fotogalerii!

16. „Vedle odpadků, které jsou vidět, je tam také spousta odpadu, který vidět není.“  
Proč autor napsal tuto větu?

Ty

Aby vysvětlil odpadkovou skvrnu.

Aby zdůraznil skryté nebezpečí.

Aby nám řekl, jak můžeme pomoci.

Aby nám řekl, že si nemáme dělat starosti.

ULOŽENO

ULOŽIT

Úloha *Oceány* představuje nový typ úloh ePIRLS, ve kterých žáci pracovali v simulovaném prostředí internetu. V rámci této úlohy žáci procházeli tři webové stránky, z nichž první pojednávala o přínosu oceánů, druhá o životním prostředí oceánů a poslední se věnovala problému plastů, které způsobují znečištění oceánů. Žák procházel barevné webové stránky, které obsahovaly řadu navigačních prvků, vyskakovací okna, odkazy, video a reklamy.

Při čtení informačních textů by měli žáci umět nalézt a interpretovat složitou informaci, jejíž jednotlivé části mohou být uvedeny na různých místech v textu. K jejich pochopení a vysvětlení je třeba propojovat informace z několika částí textu, posuzovat textové a grafické prvky a rozpoznat autorův záměr. Správnou variantou odpovědi na otázku byla možnost B, která poukazuje na rizika odpadu skrytého v oceánech.

## VYSOKÁ ÚROVEŇ (550)

### Vysoká úroveň – literární texty

#### UKÁZKA 13 | Otázka k literárnímu textu Prázdný květináč z PIRLS 2021 (vysoká úroveň)

**14.** Proč ostatním dětem vyrostly v květináčích květiny?

- A Ostatní děti použily lepší půdu.
- B Ostatní děti své květináče pozorovaly.
- C Jejich semínka chránily plůtky.
- D Jejich semínka byla vyměněna za jiná.



14/17



V této otázce měl žák na základě porozumění textu propojit související informace nacházející se na různých místech textu, odvodit příčinu vzniklé situace a vybrat správné odůvodnění. K volbě správné varianty odpovědi bylo třeba z textu vyvodit, že ostatní děti nejednaly poctivě.

## Vysoká úroveň – informační texty

## UKÁZKA 14 | Otázka k literárnímu textu Úžasná chobotnice z PIRLS 2021 (vysoká úroveň)

**34:10** PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

**Únik před nebezpečím**

Chobotnice dokážou uniknout před nebezpečím, protože umí rychle plavat a na útočníka můžou vypustit oblak hustého tmavého inkoustu. To jim poskytne dost času na rychlý ústup.

Chobotnice jsou také odbornice v maskování. Dokážou změnit barvu kůže na růžovou, modrou, hnědou nebo zelenou, aby splýnuly s kameny, pískem a korály kolem sebe a staly se neviditelnými. Chobotnice tak můžou vypadat jako různé druhy rybek, mořských žab a dalších živočichů.

Chobotnice vypouští inkoust, aby unikla před nebezpečím.

**Otázky**

3. V článku se píše, že chobotnice jsou „odbornice v maskování“. Co to znamená?

A Můžou vypadat jako něco jiného.

B Umí velmi rychle plavat.

C Umí vypouštět tmavý inkoust.

D Můžou mít různé tvary.

3/15

Žák měl v této otázce zaměřující se na *posuzování* nejdříve vyhledat odpovídající část textu, zvážit, které informace s otázkou souvisejí, a rozpoznat požadovaný význam slov. K tomu, aby získal body za úplnou odpověď, bylo třeba vybrat možnost A.

## UKÁZKA 15 | Otázka k informačnímu textu Oceány z PIRLS 2021 (vysoká úroveň)

**23:59** PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

<http://www.prostredioceanu.cz/koraloveutesy.html>

Vznam světových oceánů Prostředí a život v oceánu

Domů Korálové útesy Mariánský příkop

**Prostředí a život v oceánu**

Většina korálových útesů se nachází v teplé vodě.

Korálové útesy poskytují přirozené prostředí a ochranu mnoha různým druhům ryb a živočichů. Korálové útesy se nacházejí po celém světě v teplých vodách blízko pobřeží, kde voda není moc hluboká.

Samotní koráli jsou živočichové! Když korál zahyne, zůstane po něm jeho schránka. Noví koráli rostou na schránkách předchozí generace. Postupem času tak vzniká útes. Koráli bohužel hynou kvůli znečištění oceánů.

Podívej se na video o životě na korálovém útesu.

**PIRLS Třídní projekt**

ULOŽENO

Učitel  
Teď klikni na „Korálové útesy“.

Učitel  
Teď se podívej na video o životě na korálovém útesu. Až se dodiváš, klikni na „Zavřít“.

**10.**

S využitím všech informací z této webové stránky popiš prostředí na korálovém útesu.  
Napiš dvě informace o prostředí na korálovém útesu.

Ty

poskytují ochranu rybám

jsou blízko pobřeží

ULOŽIT

U otázky 10, zaměřující se na postup *vyvozování závěrů* z textu, měl žák na základě textu, videa či animované mapy uvést dvě informace popisující prostředí na korálovém útesu. Pokud žák uvedl dvě vyhovující charakteristiky, byl mu přidělen kód 2, za jednu vyhovující informaci mohl ještě obdržet kód 1 za částečně vyhovující odpověď. Odpovědi mohly obsahovat 10 různých charakteristik prostředí na korálovém útesu.

## STŘEDNÍ ÚROVEŇ (475)

## Střední úroveň – literární texty

## UKÁZKA 16 | Otázka k literárnímu textu Prázdný květináč z PIRLS 2021 (střední úroveň)

32:28 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

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

Doma vzal květináč, jeho dno vyložil kameny, na kameny dal oblázky a květináč nakonec naplnil vlhkou, úrodnou půdou. Semínko zatlačil několik centimetrů pod povrch a zasypal lehkou zeminou.

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

jm  
při  
dět  
ná  
ros

← 5/17 →

V této otázce měl žák vyvozovat závěry z několika informací, které se nalézají ve druhém odstavci. („Doma vzal květináč, jeho dno vyložil kameny, na kameny dal oblázky a květináč nakonec naplnil vlhkou, úrodnou půdou. Semínko zatlačil několik centimetrů pod povrch a zasypal lehkou zeminou.“) Tyto informace měl žák následně uplatnit při porovnávání jednotlivých obrázků a usoudit, které vyobrazení odpovídá popisu ve všech zmíněných prvcích.



## Střední úroveň – informační texty

## UKÁZKA 17 | Otázka k informačnímu textu Úžasná chobotnice z PIRLS 2021 (střední úroveň)

Chobotnicím pomáhá při skrývání to, že se dokážou protáhnout štěrbinami v kamenech nebo korálech. Nemají totiž páteř. Nemají vlastně vůbec žádné kosti a jsou celé měkké. Díky tomu se chobotnice mohou přelévat jako voda a vmáčknout se i do velmi malého prostoru. Jsou známé tím, že se objevují na místech, kde byste je vůbec nečekali. Chobotnice už byly nalezeny ve škeblích a ulitách mořských živočichů, ve vědeckých přístrojích nebo v lahvích odhozených do moře.

Někdy se chobotnice pod schránkami jiných živočichů dokonce schovávají. Nejprve pomocí přísavky ulity, mušle schránky nasbírají. Pak si ovinou chap

Chobotnice se schovává pod škeblími a ulitami.

6. Napiš dva způsoby, kterými chobotnice unikají před svými predátory.

1. rychle plavou
2. změní inkoust

Žák v této otázce, zaměřující se na *interpretaci* textu, měl vyhledat a propojit informace z textu a pochopit, které z nich vypovídají o schopnostech, jež chobotnicím umožňují uniknout před nepřátele. Následně měl buď samostatně zkonstruovat odpovědi, nebo mohl parafrázovat slova z textu. Otázka je vhodným příkladem využívání textů při výuce témat z jiných předmětů.

## UKÁZKA 18 | Otázka k informačnímu textu Oceány z PIRLS 2021 (střední úroveň)

Význam světových oceánů

Prostředí a život v oceánu

Prostředí a život v oceánu

Živočichové, kteří žijí v různých částech oceánu, mají různé přirozené domovy. Tato různá prostředí často závisí na:

- teplotě vody,
- vzdálenosti od břehu,
- hloubce oceánu.

Proto jsou různá místa oceánu domovem jiných rostlin a živočichů. Rostliny se většinou vyskytují v horní vrstvě oceánu, kde mají dost slunečního světla pro svůj růst. Živočichy však najdeme ve všech hloubkách oceánu.

7. Podívej se na výsledky vyhledávače Google na levé straně. Klikni na odkaz, který bude nejspíš obsahovat informace o různých prostředích v oceánu.

8. Jakými dvěma způsoby se mohou lišit různá prostředí oceánu?

teplotou vody

hloubkou oceánu

Podobně jako u předchozí ukázky, i v tomto případě se otázka zaměřovala na *vyhledávání* několika informací explicitně uvedených v textu. Žák měl nalézt dva různé způsoby, jimiž se mohou prostředí oceánu lišit. Mohl uvést některý z následujících způsobů: *teplotou vody, vzdáleností od břehu, hloubkou oceánu, množstvím (slunečního) světla, výskytem rostlin pouze v horní vrstvě nebo druhy živočichů.*

## NÍZKÁ ÚROVEŇ (400)

## Nízká úroveň – literární texty

## UKÁZKA 19 | Otázka k literárnímu textu Prázdný květináč z PIRLS 2021 (nízká úroveň)


36:49 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

## Prázdný květináč

Převyprávěla Elaine L. Lindyová  
Ilustrace Jennifer Moherová

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

Umíte si představit to vzrušení! V den, kdy se měla semínka rozdávat, zaplnily palác zástupy dětí plných naděje. A každé dítě se vrátilo domů se svou krásnou příležitostí v ruce.



2. Co každé dítě dostalo od císaře?

semínko

2/17

Tato ukázka ilustruje v pořadí druhou otázku, která následovala brzy po přečtení textu. K nalezení odpovědi nebylo nutné prohledávat další části příběhu, neboť informace byla explicitně uvedena již v prvním odstavci.

## NÍZKÁ ÚROVEŇ – INFORMAČNÍ TEXTY


## UKÁZKA 20 | Otázka k informačnímu textu Úžasná chobotnice z PIRLS 2021 (nízká úroveň)

37:09 PIRLS 2021 IEA TIMSS & PIRLS BOSTON COLLEGE

## Úžasná chobotnice

Chobotnice jsou mořští živočichové, kteří mají zaoblené tělo, vypouklé oči a osm dlouhých chapadel. Jejich chapadla jsou velmi silná a lemují je mocné přísavky. Chobotnice žijí ve všech světových oceánech, ale nejraději mají teplé tropické vody. Často zůstávají na dně oceánu, kde nacházejí svou oblíbenou potravu. Rády žerou kraby, krevety a malé ryby. Kořist zachytávají pomocí přísavek a pak si ji strkají do ústního otvoru.

Chobotnice žijí většinou osaměle v úkrytech, které si staví z kamenů. Někdy dokonce udělají ke svému úkrytu kam „dveře“, které se dají zacupnout, aby tu v bezpečí zůstaly.



Chobotnice před svým úkrytem.

2. Z čeho si chobotnice dělají dveře ke svým úkrytům?

z kamenů

2/15

Tato ukázka představuje poměrně jednoduchou otázku, ve které měl žák *vyhledat* požadovanou informaci v textu. Tyto jednodušší typy otázek se v úlohách PIRLS obvykle vyskytují v úvodní části, aby motivovaly i slabší čtenáře. Požadovaná informace byla v textu explicitně uvedena.

**UKÁZKA 21 |** Otázka k informačnímu textu *Oceány* z PIRLS 2021 (nízká úroveň)

Přestože v této otázce zaměřené na postup *vyvozování závěrů* měl žák uvést dvě správné odpovědi, jednalo se o jednoduchou otázku. Odpovědi měly obsahovat některé z fyzických znaků nebo životních podmínek pestrosvitavce jiskřícího, které jsou popsány v textu nebo znázorněny na obrázku.

## PŘÍLOHA 5 | Materiály ČŠI k rozvoji čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností

Mezinárodní šetření PISA, stejně jako TIMSS a PIRLS, poskytuje velmi důležité informace o výkonnosti naší vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání. Kromě vlastních informací o výsledcích v mezinárodním srovnání Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje k jednotlivým šetřením **publikace s uvolněnými testovými úlohami**, které byly v daném šetření použity. Tyto úlohy totiž mohou být zajímavou didaktickou inspirací zejména pro učitele, kteří s nimi mohou pracovat přímo ve výuce.

Učitelé mají možnost úlohy využívat buď v původním znění, nebo je dle potřeby upravovat do lehčí či naopak obtížnější podoby. Případně je uvolněné úlohy mohou inspirovat k tvorbě vlastních úloh obdobného pojetí. Ke spolupráci na tvorbě publikací jsou vždy přizváni také vybraní učitelé, kteří se podílejí na vytváření a využívání přenositelných inovativních metod výuky a na podpoře spolupráce mezi učiteli.

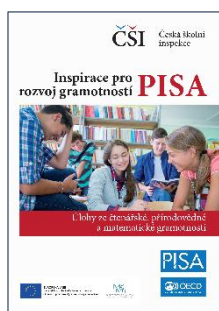
Nad rámec vydaných publikací Česká školní inspekce nabízí **prezenční a online vzdělávací programy** pro pedagogy zaměřené na inspiraci pro rozvoj čtenářských, přírodovědných a matematických dovedností. Cílem je nabídnout inspiraci k podpoře motivace žáků ke čtení, k jejich aktivizaci a k rozvoji čtenářských dovedností v mezipředmětovém kontextu s konkrétními ukázkami pracovních listů a vyučovacích postupů včetně možností využití gradovaných úloh a badatelsky orientované výuky. V nabídce jsou programy jak pro oba stupně základních škol, tak pro střední školy.

Nejnověji jsou nabízeny webinářové moduly se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti v mezipředmětovém kontextu pro učitele základních a středních škol. Vedle inspirace k rozvíjení motivace ke čtení a aktivizaci žáků ve výuce obsahují také doporučení a konkrétní náměty pro rozvoj čtenářských dovedností nejen ve všeobecně vzdělávacích, ale také v odborných předmětech.

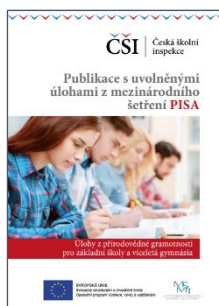
Informace k aktuální nabídce vzdělávacích programů najdete na webových stránkách České školní inspekce věnované [metodické podpoře škol](#).

Vybrané testové úlohy z mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA jsou spolu s uvolněnými testovými úlohami z národního zjišťování výsledků žáků veřejně dostupné v elektronické podobě v rámci modulu [InspIS SET](#). V rámci tzv. školního testování, které je dostupné všem školám, je možné pracovat s jednotlivými testovými úlohami i připravenými testy. V rámci tzv. domácího testování, do kterého má přístup kdokoli, je možné pracovat s připravenými testy.

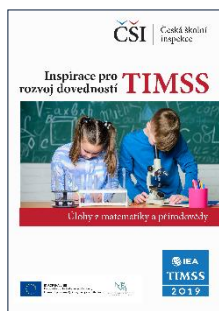
### Přehled publikací přinášejících inspiraci pro rozvoj dovedností:



Publikace představuje **uvolněné úlohy PISA ze čtenářské, matematické a přírodovědné oblasti** jako zdroj **didaktické inspirace** pro rozvoj čtenářské gramotnosti v mezipředmětovém kontextu. Autoři z řad učitelů sdílejí zajímavé zkušenosti s rozvojem čtenářské gramotnosti ve výuce matematiky, přírodovědných předmětů a odborných předmětů a zároveň poukazují na možnosti využití gradovaných úloh s narůstající náročností, které jsou vhodným nástrojem k individualizaci výuky. Publikace je dostupná na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).



Publikace obsahuje **uvolněné testové úlohy z PISA 2015**. Úlohy z oblasti přírodovědné gramotnosti jsou vhodné pro žáky základních škol a víceletých gymnázií a jsou doplněné o řadu didaktických komentářů naznačujících, jak s úlohami pracovat přímo ve výuce s cílem zvýšit kvalitu výuky přírodovědných dovedností. Publikace je dostupná na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).



Obsah publikace vychází z **úloh** uvolněných z **mezinárodního šetření TIMSS** zaměřeného na **matematiku** a **přírodovědu** a nabízí konkrétní inspiraci pro rozvoj vybraných témat, jako jsou rovnice, práce s daty či badatelská výuka. Zároveň je obsah publikace dobře využitelný při **mezipředmětovém propojování** rozvoje dovedností. Publikace je určena především **učitelům** na **prvním stupni základní školy**, kteří mohou úlohy využít přímo ve výuce nebo jako hodnotící nástroj. Publikace je dostupná na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).



Testové **úlohy uvolněné ze šetření PIRLS** jsou v publikaci představeny v širším kontextu podmínek výuky a možností rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v České republice. Publikace je určena především učitelům základních škol, kteří rozvíjejí čtenářské dovednosti žáků jak v hodinách českého jazyka, tak při výuce dalších předmětů. Publikace je dostupná na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).







[www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)