



Česká školní  
inspekce

**Rozvoj čtenářské gramotnosti  
na středních školách  
ve školním roce 2019/2020**

**Tematická zpráva**

listopad 2020

**2019|20**



# Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020

## Tematická zpráva

---

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Mgr. Petr Suchomel, Dr.

Mgr. Jiří Dvořák, Ph.D.

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

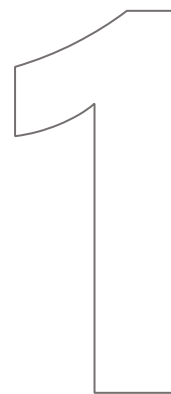
Mgr. Roman Folwarczny



# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
1.1	VYMEZENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI .....	8
1.2	CÍL ŠETŘENÍ A ZDROJE INFORMACÍ.....	9
<b>2</b>	<b>SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ</b> .....	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>16</b>
3.1	KONCEPČNÍ, PERSONÁLNÍ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ .....	16
3.2	POSTOJE A PREFERENCE ŽÁKŮ .....	18
3.3	PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
3.3.1	CÍL VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY .....	21
3.3.2	PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY .....	22
3.4	PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VSTUPU ŽÁKŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLY .....	27
<b>4</b>	<b>HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ</b> .....	<b>32</b>
4.1	DOSAŽENÁ ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ .....	32
4.2	VZTAH ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ A VYBRANÝCH FAKTORŮ .....	34
4.3	ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V OTÁZKÁCH TESTU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	35
<b>5</b>	<b>ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ</b> .....	<b>40</b>
5.1	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – PŘEKÁŽKY A OBLASTI PODPORY .....	40
5.2	ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ – HODNOCENÍ ZMĚN V POZNATCÍCH ŠETŘENÍ .....	41
<b>6</b>	<b>ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ</b> .....	<b>46</b>
6.1	ZÁVĚRY .....	46
6.2	DOPORUČENÍ.....	49
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>51</b>
	<b>PŘÍLOHA 1   PŘEDMĚTOVÁ STRUKTURA HOSPITACÍ TEMATICKÉ INSPEKČNÍ ČINNOSTI</b> ....	<b>54</b>
	<b>PŘÍLOHA 2   DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝBĚROVÉHO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ</b> .....	<b>55</b>





# Úvod

# 1 ÚVOD

Čtenářská gramotnost je významným konceptem nezbytným v různorodých životních situacích (např. přečtení a sledování instrukcí v manuálu, porozumění dopadům uzavřené smlouvy, písemná komunikace s jinými lidmi pro naplnění daného pracovního úkolu nebo pro realizaci aktivit v kruhu přátel a známých apod.). Ne náhodou je proto čtenářská gramotnost také důležitým faktorem úspěchu člověka v jeho osobním a pracovním životě, přičemž potřeby se v tomto ohledu neustále vyvíjejí v čase, a to také v kontextu objevujících se nových forem a podob textů, se kterými se lidé ve svém životě setkávají.<sup>1</sup> V návaznosti na důležitost čtenářské gramotnosti pro osobní i pracovní život člověka lze za zásadní považovat její rozvíjení na všech stupních vzdělávacího procesu, což je také motivem zájmu České školní inspekce (dále i „ČŠI“).

## 1.1 Vymezení čtenářské gramotnosti

ČŠI reflektuje ve své činnosti důležitost čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji věnuje, vedle tradičního hodnocení znalostí žáků v českém jazyce a literatuře (dále i „ČJL“), vysokou pozornost. Ve vymezení definice čtenářské gramotnosti, která je explicitně uvedena níže, klade ČŠI opakovaně důraz na dovednosti žáků, tj. na aplikační složku jejich znalostí, přičemž zároveň respektuje významný mezipředmětový rozměr konceptu.

*„Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“<sup>2</sup>*

Zdůrazněme, že pojem „psaný text“ zde není chápán čistě ve smyslu „krásné literatury“ a beletrie, ale v širším smyslu čtení informačních textů a literatury faktu, a to také ve vazbě na tabulky, grafy a další. Níže jsou uvedeny dva ilustrativní příklady takového textu.

### Hudební hitparáda

Přehled nejdéle prodávaných hudebních alb v TOP 50.

1	Tomáš Klus: Hlavní uzávěr splínu	96
2	Hana Hegerová: Mlýnské kolo v srdci mém	52
3	Kabát: Banditi di Praga	46
4	Marie Rottrová: Zlatá kolekce 1968/2010	31

Zdroj: IFPI ČR, výsledky z 9. listopadu 2011

Dnešní podoba hitparád je už (...) hlavně reliktem minulosti a česká pobočka IFPI, tedy Mezinárodní federace hudebního průmyslu, nejspíše moc dobře ví, proč neuvádí detailní počty prodaných nosičů. Zatímco někteří interpreti se žebříčkem největších prodejů jen mihnou, vyskočí třeba i na přední pozice, ale za dva tři týdny zase zmizí, je zajímavé se podívat na ty, kteří v něm figurují měsíce. Ačkoli co do počtu prodaných kusů všechny válcuje Kabát, překvapivě nejvěrnější kupce má písničkář Tomáš Klus. Vedle teplických rockerů mu totiž jsou schopny konkurovat jen dvě dámy: Hana Hegerová, která se nedávno rozhodla ukončit svou kariéru, v žebříčku setrvává nonstop již celý rok, a Marie Rottrová téměř osm měsíců.

<sup>1</sup> Pro důležitost čtenářské gramotnosti viz také OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume 1): What Students Know and Can Do. Paříž: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Dostupné na: <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>.

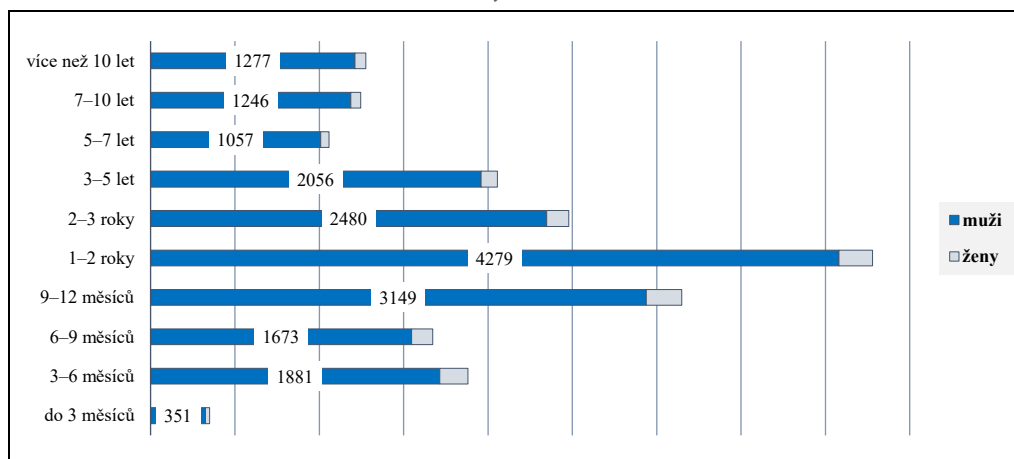
<sup>2</sup> Uvedená definice zdůrazňuje ve svém obsahu následující aspekty čtenářské gramotnosti: (a) schopnost porozumět psanému textu; (b) schopnost jednat na základě přečteného textu, tj. schopnost jeho využití; (c) schopnost čerpat z vlastních myšlenek a zkušeností při práci s textem, tj. posuzovat jej; a (d) být motivován ke čtení, mít zájem o čtení a potěšení z četby, zapojit se do společenské roviny čtení, tj. angažovat se. Psané texty přitom zahrnují ručně psané, tištěné i elektronicky zobrazené ucelené texty. Blíže viz ČŠI (2015). Metodika pro hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce. Všechny v textu citované zprávy ČŠI jsou k dispozici na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).



## Věznice

Česko se dlouhodobě potýká s nadbytkem vězňů. Ve srovnání se zbytkem Evropy je společně s Polskem na špičce pomyslného žebříčku zemí, které evidují největší počet trestanců. Více než třetina lidí si přitom odpykává pouze roční či nižší trest. Počet lidí za mřížemi v Česku je vyšší ještě o vazebně stíhané. (...). Celkem je (...) v žalářích už více než 23 000 lidí.

Procentuální složení odsouzených dle délky trestu a jejich rozdělení na muže a ženy  
Lidové noviny, 12. června 2011



Zdroj: Uvedené příklady byly zjednodušeny z původních úloh ve STARÝ, K. et al. (2013). Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Praha: Česká školní inspekce

V dalším textu je pro zjednodušení využíván zažitý pojem čtenářská gramotnost, ke kterému je však potřeba přistupovat v souladu s uvedeným přístupem ČŠI.

## 1.2 Cíl šetření a zdroje informací

Tato tematická zpráva shrnuje hlavní poznatky z tematického šetření realizovaného ve školním roce 2019/2020 na středních školách<sup>3</sup>, jehož cílem bylo zhodnotit jednak podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, jednak úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 1. ročníku středních škol“) – a na základě získaných zjištění následně formulovat doporučení na úrovni systému, školy i jejího zřizovatele. S ohledem na zaměření tematického šetření na žáky 1. ročníku středních škol bylo doprovodným cílem hledat odpovědi na otázku, zda a případně jak se liší podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve školách, do kterých přicházejí žáci s relativně vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, od škol, do kterých přicházejí žáci s relativně nižší úrovní čtenářské gramotnosti. Ambicí šetření bylo identifikovat a pojmenovat rizika nedostatečné podpory rozvoje čtenářské gramotnosti ve středních školách vzdělávajících žáky se slabou úrovní čtenářské gramotnosti, současně s tím také hledat společné znaky škol, v nichž je rozvoj čtenářské gramotnosti hodnocen pozitivně s cílem formulovat aplikovatelná doporučení pro doposud méně úspěšné školy.

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě vycházejí z informací několika doplňujících se součástí šetření. Prvním, klíčovým typem šetření byla prezenční tematická inspekční činnost, která byla realizována na výběrovém souboru středních škol<sup>4</sup> a která zahrnovala:

- rozhovory s řediteli středních škol poskytující především informace o podmínkách vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků;
- hospitace ve výuce různých vzdělávacích oborů (dále pro zjednodušení a lepší srozumitelnost používán obecně vžitý pojem „předmět“; viz příloha č. 1 pro strukturu navštívených předmětů), které poskytly především informace o průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

<sup>3</sup> Informaci o počtech zapojených středních škol podává tabulka č. 1. Ve struktuře těchto škol byly zastoupeny školy s gymnaziálními obory (cca čtvrtina škol), dalšími maturitními obory (cca dvě třetiny škol) a nematuritními obory (více než třetina škol). Uvedme, že řada škol nabízí jak maturitní, tak nematuritní obory vzdělání, proto součet uváděných podílů neodpovídá hodnotě sto procent.

<sup>4</sup> Nematuritní obory vzdělání byly vyučovány na 31 % navštívených středních škol, gymnaziální obory vzdělání na 26 % středních škol a další maturitní obory na 72 % středních škol. Na jedné střední škole může být vyučováno více typů oborů vzdělání.

Vedle souhrnného vyhodnocení jsou v rámcích uvedeny také vybrané případové studie středních škol navštívených v rámci tematicky zaměřené prezenční inspekční činnosti, a to pro ilustraci daného konkrétního jevu.<sup>5</sup>

Druhou významnou součástí šetření bylo výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku ve vybraném vzorku středních škol, a to testovou formou realizovanou s využitím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožňuje hodnotit úroveň čtenářské gramotnosti rovněž vzhledem k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol (např. pohlaví žáka, obor studovaný žákem a další).

Doplňující informace k výsledkům žáků v testu čtenářské gramotnosti poskytlo elektronické dotazování žáků a učitelů českého jazyka a literatury na středních školách zařazených do výběrového zjišťování. Dotazováním učitelů byly získány doplňující informace týkající se podmínek a průběhu vzdělávání, respektive učitelů vnímaných překážek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Otázky žakovského dotazníku se v rámci výběrového zjišťování zaměřily především na postoje žáků ke čtenářství. Tabulka č. 1 uvádí počty škol, hospitací, učitelů a žáků dílčích součástí šetření. Další popisné informace k výběrovému zjišťování poskytuje příloha č. 2. Počet středních škol navštívených v rámci tematické inspekční činnosti je oproti původnímu záměru o něco nižší, a to v důsledku zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách z důvodu pandemie virového onemocnění covid-19, a tím i přerušení možnosti realizace tematického šetření ČŠI prezenčně přímo ve školách.

**TABULKA 1 | Základní charakteristiky dílčích typů šetření**

Tematická inspekční činnost	Počet škol		Počet hospitací	
Celkem	83		884	
Výběrové zjišťování	Počet škol	Počet žáků – test	Počet žáků – dotazník	Počet učitelů
Celkem	294	21 081	20 601	661

Vedle uvedených zdrojů jsou v tematické zprávě využity také vybrané informace z jiných šetření ČŠI, především z dotazníků pro učitele českého jazyka a literatury<sup>6</sup> zadávaných v rámci komplexní inspekční činnosti. Další informace pak poskytly sekundární zdroje informací, především zjištění Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) týkající se personálních podmínek vzdělávání<sup>7</sup>, respektive zjištění ČŠI prezentovaná ve starších tematických zprávách věnujících se čtenářské gramotnosti žáků.

<sup>5</sup> V jednom případě byla uvedena také případová studie základní školy, a to v kontextu významu motivace žáků pro čtenářství již na tomto stupni vzdělávání. Případové studie rozvoje čtenářské gramotnosti žáků nabízí také projekt P-KAP – Podpora krajského akčního plánování, který je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v souladu se vzdělávací strategií MŠMT a má za cíl zajistit metodickou podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol (blíže viz [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)).

<sup>6</sup> Celkem 506 středoškolských učitelů českého jazyka a literatury.

<sup>7</sup> MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

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

# 2

## Shrnutí hlavních zjištění

## 2 SHRNU TÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti 39 %, což je stejně jako v šetření realizovaném ve školním roce 2017/2018 horší než očekávaný výsledek. Necelá desetina žáků navíc nevyřešila správně ani pětinu otázek testu čtenářské gramotnosti, a má tak zásadní problémy se zodpovězením prakticky orientovaných čtenářských úloh. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků středních škol v národních šetřeních ČŠI zůstává v čase stabilní, což je v souladu se zjištěními z mezinárodního šetření PISA. Toto šetření zároveň poukázalo na některé typy úloh k rozvoji čtenářské gramotnosti, se kterými měli žáci značné obtíže.

Čtenářská praxe vysokého podílu žáků středních škol je nízká, když více než třetina žáků uvedla, že knihy<sup>8</sup> ve svém volném čase a podle vlastního výběru nečte vůbec a další více než třetina pak méně než hodinu týdně. Vysoký podíl těchto žáků je navíc s tímto stavem dle svého vyjádření spokojený, resp. považuje takový rozsah čtenářských aktivit za dostatečný. Čtenářská praxe žáků se přitom projevuje také v úrovni jejich čtenářské gramotnosti, neboť jsou to právě žáci s nižší čtenářskou praxí, kteří dosáhli významně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti. Zásadní otázkou pak je, jakým způsobem motivovat tyto žáky ke čtení. Dlouhodobější zjišťování naznačují, že ke zhoršování postojů žáků ke čtení dochází především na 2. stupni základní školy.

Nižší čtenářskou praxí a zájem o čtení vykazují podle očekávání žáci nematuritních oborů vzdělání, žáci pocházející z horšího socioekonomického prostředí a chlapani. Žáci nematuritních oborů vzdělání a žáci pocházející ze složitějšího socioekonomického prostředí, nikoliv však chlapani, dosáhli také nižší úrovně čtenářské gramotnosti. S ohledem na omezenou funkčnost jiných mechanismů rozvoje čtenářské gramotnosti těchto žáků je následně zásadní role školy.<sup>9</sup> Podpora učitelů poskytovaná žákům s nižší úrovní čtenářské gramotnosti však byla pozorována jen v necelé třetině navštívených hodin výuky.

Koncepční přístup, který klade důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, není běžně užívanou praxí navštívených středních škol. Téměř polovina z nich nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti. Jsou to přitom právě ty školy, které kladou silnější důraz na koncepční přístup a náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, v nichž byla pozorována vyšší kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky.

Aprobovanost výuky českého jazyka a literatury na středních školách je vysoká, možnou hrozbou do budoucna však je, podobně jako v celém regionálním školství, nezajištění aprobované náhrady učitelů odcházejících ze školství z věkových důvodů. Na začátku roku 2019 byl průměrný věk středoškolských učitelů českého jazyka a literatury 49,1 roku. Při zajištění výuky aprobovaným učitelem v předmětech jiných než český jazyk a literatura přitom byla lépe hodnocena kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do výuky.

Čtenářská gramotnost žáků nepatří k nejčastějším tématům dalšího vzdělávání (dále i „DVPP“ pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) učitelů českého jazyka a literatury, obvyklejší je jejich účast na vzdělávacích kurzech věnovaných tradičním tématům – předmětové znalosti, respektive metody a formy výuky. V tomto kontextu existují významné příležitosti pro posilování dovedností učitelů utvářet ve výuce vzdělávací situace, které vyžadují aktivaci čtenářských znalostí žáků při řešení běžných životních situací. Kritičtější postoj k DVPP přitom formulují učitelé těch středních škol, které kladou důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Zároveň může být význam DVPP vyšší v případě začínajících učitelů, neboť právě v jejich hodinách byla pozorována nižší kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky.

Dobře fungující školní knihovna s dostatečnou nabídkou knih byla zaznamenána v případě tří čtvrtin navštívených středních škol a 60 % těchto škol poskytovalo žákům navíc příležitost vzít si kdykoli naučnou či beletristickou knihu i jinde než ve školní knihovně. Zároveň však pouze 4 % žáků uvedla, že právě školní knihovna je nejčastějším místem, kde získávají knihy, které si chtějí přečíst.

V navštívených hodinách výuky byl méně často pozorován výskyt čtenářských situací, které vyžadují zasazení práce s textem do jejího širšího kontextu, přičemž právě takové čtenářské situace lze považovat za zásadní pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Zároveň byl poměrně omezeně pozorován výskyt situací, které kladou vyšší nároky na stanovení čtenářských cílů a reflexi jejich dosažení ze strany samotných žáků. Roli zde může hrát učitel vnímaná neochota jejich žáků věnovat se náročnějším čtenářským otázkám a úkolům, ale také vzdělávací strategie

<sup>8</sup> Šetření klade v tomto směru důraz na četbu knih, a to s ohledem jednak na jejich délku a jednak na jejich náročnost ve srovnání s kratšími texty časopisů, internetových stránek či dalších zdrojů, které jsou v této zprávě opomíjeny. V dalších šetřeních čtenářské gramotnosti se ČŠI zaměří rovněž na tento aspekt rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, přičemž pozornost bude věnovat také odlišnostem textů v elektronické a tištěné formě.

<sup>9</sup> Například interakce se spolužáky či kamarády, podnětnost rodinného prostředí.

učitelů založená na nízkých očekáváních vůči žákům, přičemž právě nepříznivé vnímání čtenářských dovedností žáků učitelem bylo negativně vztaženo k výsledkům těchto žáků v testu čtenářské gramotnosti.

Začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky – především faktoru vztahujícího se k práci žáků s informacemi v textu – bylo lépe hodnoceno v hodinách vedených učiteli, kteří se hlásili k jinému než tradičnímu stylu výuky. Současně bylo v těchto hodinách zaznamenáno lepší klima výuky a také častější zařazení metod výuky, které kladou vyšší důraz na aktivitu žáků. Styl výuky učitele měl nižší diferencující význam v hodinách výuky žáků nematuritních oborů vzdělání.

Časový prostor, který je možné věnovat rozvoji čtenářských dovedností žáků k řešení běžných praktických situací, omezuje také výuka směřovaná k úspěchu středoškoláků v maturitní zkoušce, přičemž právě co nejlepší přípravu žáků k závěrečným zkouškám označil nejvyšší podíl učitelů (37 %) za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury na středních školách. Podobně může působit učiteli často uváděný problém obsahové přetíženosti rámcových a školních vzdělávacích programů.

Zjištění šetření neukazují, že by podmínky a průběh vzdělávání mohly kompenzovat nižší úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, kterou si přenesli ze základního vzdělávání. Naopak tito žáci se méně často setkávají s koncepčním přístupem školy k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, stejně jako s výskytem situací, které vyžadují aktivaci náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků ve výuce. Je tak utvářen řetězec vazeb (bez ohledu na příčinnou souvislost) horších podmínek a průběhu vzdělávání na jedné straně a slabších vzdělávacích výsledků žáků na straně druhé.

Začlenění čtenářských faktorů (situací) do průběhu výuky bylo zaznamenáno napříč předměty, i když na různé kvalitativní úrovni – nejlépe podle očekávání v předmětu český jazyk a literatura a nejhůře v matematice a přírodovědných předmětech. Tato skutečnost opodstatňuje úvahy o příležitostech spojených s koordinovaným přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč předměty.

Srovnání vývojových trendů naznačuje vysokou míru stability většiny zjištění, ke zlepšení došlo především v rámci koncepčních a materiálních podmínek čtenářského vzdělávání.



# 3

## Čtenářská gramotnost – podmínky a průběh vzdělávání

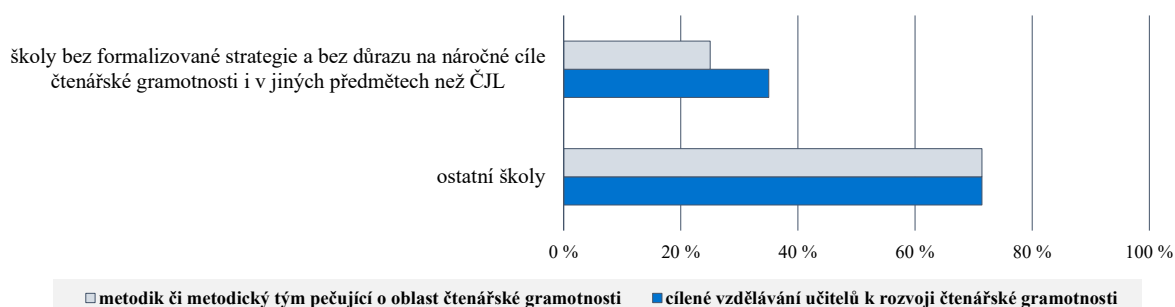
## 3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – PODMÍNKY A PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ

Úvodní část zprávy shrnuje hlavní poznatky týkající se hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, přičemž s ohledem na svůj význam je zvýšená pozornost věnována předmětu český jazyk a literatura, jakkoli pro úspěšné posilování čtenářské gramotnosti žáků v průběhu vzdělávání je přínosné nenásilně integrovat dílčí aspekty jejího rozvoje do co nejširšího spektra předmětů (jak společenskovedních, tak přírodovědných nebo výchovných) po co nejdélší dobu na všech stupních vzdělávání žáků.

### 3.1 Koncepční, personální a materiální podmínky vzdělávání

Jakkoli může být čtenářská gramotnost jedním ze zastřešujících konceptů strategického přístupu ve vzdělávání, nebyl takový přístup v navštívených středních školách zaznamenán jako běžně užívaná praxe. Téměř polovina z navštívených škol nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti (tj. cíle směřující k rozvoji jednodušších dovedností žáků).<sup>10</sup> Právě na těchto školách byla také méně často využívána podpora metodika či metodického týmu pečujícího o oblast čtenářské gramotnosti žáků a učitelé se méně často v této oblasti cíleně vzdělávali (viz graf č. 1).<sup>11</sup> Problémy spojené se zaváděním koncepčního přístupu středních škol dobře ilustruje v rámečku č. 1 popsaná případová studie jedné ze škol, která byla navštívena v rámci tematické inspekční činnosti.

**GRAF 1 |** Přítomnost metodika či metodického týmu střední školy pečujícího o oblast čtenářské gramotnosti žáků a cílené vzdělávání učitelů střední školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve vazbě na strategický přístup školy a důraz na náročné čtenářské cíle (podíl navštívených škol v rámci tematické inspekční činnosti)



**RÁMEČEK 1 |** Problémy zavádění strategického přístupu střední školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

*Střední škola vzdělávající žáky nematuritních oborů v současné době nemá aktuální strategii rozvoje čtenářské gramotnosti, k dispozici je pouze rozpracovaný strategický dokument označený jako školní akční plán, který sice obsahuje řadu záměrů, ale ty jsou jen málo konkrétní a zároveň jen obtížně realizovatelné. Jedním z problémů je v tomto ohledu významná inspirace zpracovatele dokumentu, kterým je zástupce ředitele školy, ve strategických dokumentech jiných škol, přičemž však přímé převzetí záměrů naráží na odlišné podmínky školy. Takto je předpoklad transferu one-size-fits-all řešení obtížně naplnitelný, a to zejména s ohledem na nedostatečné prostorové předpoklady školy, na chybějící osobu metodika čtenářské gramotnosti a na vysokou fluktuaci a nedostatečné kompetence pedagogů, kdy se celou problematikou de facto zabývá jen zástupce ředitele. Při formulaci strategie rozvoje čtenářské gramotnosti by proto škola měla místo přejímání externích záměrů zohlednit především své vnitřní prostředí pro postupné zavádění dílčích opatření rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.*

<sup>10</sup> Jen na necelé pětina škol byla zaznamenána funkční formalizovaná (písemná) strategie rozvoje čtenářské gramotnosti a současně základní i náročnější cíle čtenářské gramotnosti byly explicitně formulovány ve školních dokumentech pro alespoň část předmětů jiných než český jazyk a literatura.

<sup>11</sup> Metodik či metodický tým pečující o oblast čtenářské gramotnosti byl zaznamenán na polovině navštívených středních škol a na podobném podílu těchto škol se učitelé cíleně vzdělávali v tom, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost.



Diskuse personálních podmínek vzdělávání se v současné době věnuje především otázkám zajištění a probívané výuky a dále pak zvyšujícího se průměrného věku učitelů. V případě českého jazyka a literatury, tj. předmětu s nejužším vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, je situace na středních školách příznivá, neboť mimořádné šetření MŠMT zachycující celorepublikový stav k 1. lednu 2019 ukázalo, že 98,2 % hodin přímé pedagogické činnosti vykonávané při výuce českého jazyka a literatury bylo zajištěno aprobovanými učiteli. S ohledem na průměrný věk těchto učitelů (49,1 roku) však bude významným tématem do budoucna přirozená náhrada středoškolských učitelů českého jazyka a literatury odcházejících ze vzdělávání z věkových důvodů. Tato skutečnost a cíl zachovat vysokou míru aprobovanosti výuky českého jazyka a literatury na středních školách plně odůvodňuje potřebu věnovat pozornost tomuto tématu.

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků opakovaně nepatří k nejčastějším a nejvíce aktuálním tématům, kterým se středoškolské učitelé českého jazyka a literatury věnují v rámci DVPP, a to i přesto, že účast středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na takto zaměřeném DVPP je vyšší než v případě učitelů jiných předmětů.<sup>12</sup> V této oblasti tak lze vnímat jednu z příležitostí pro posilování dovedností učitelů utvářet ve výuce vzdělávací situace, které vyžadují aktivaci čtenářských znalostí žáků při řešení běžných životních situací. S ohledem na přínosnost integrace rozvoje čtenářské gramotnosti do širokého spektra předmětů je přitom tato úvaha relevantní také pro učitele jiných předmětů, než je český jazyk a literatura. Za pozornost stojí také dvě doplňující zjištění:

- Učitel, který absolvoval v posledních dvou školních letech DVPP se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, se obvykle rovněž účastnil DVPP se zaměřením na metody výuky českého jazyka.
- Opakuje se poznatek častější účasti na DVPP k rozvoji čtenářské gramotnosti učitelů těch středních škol, které kladou vyšší důraz na koncepční přístup a na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, a to bez ohledu na studovaný obor žáků (viz rámeček č. 2 pro příklad ilustrující podstatu tohoto tvrzení).

První z uvedených zjištění naznačuje význam, který má obecně motivovanost učitelů k dalšímu vzdělávání také pro jejich účast na DVPP se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. I v tomto kontextu pak lze vnímat poměrně vysokou spokojenost učitelů českého jazyka a literatury navštívených středních škol s nabídkou DVPP v oblastech čtenářské gramotnosti žáků a výuky českého jazyka, kdy kritičtější postoj zaujali učitelé těch středních škol, které sledují náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti a u nichž lze čekat motivovanost vyšší. Třetina učitelů, kteří nabídku za dostatečnou nepovažují, pak uvedla jako nejčastější důvody své odpovědi obecně nízký počet vhodných vzdělávacích akcí (55 % učitelů) a úzkou tematickou nabídku programu vzdělávacích akcí (28 % učitelů), která tak zjevně pokrývá především tradiční témata problematiky.

## **RÁMEČEK 2 | Nedostatečné kompetence učitelů a strategický přístup střední školy k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)**

*Střední škola nesleduje koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Tato skutečnost se také projevuje v tom, že se pedagogičtí pracovníci nevzdělávají ve strategiích a dovednostech, jak podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti svých žáků, mnohým dokonce chybí povědomí o podstatě konceptu čtenářské gramotnosti. Pokud je nějaký prvek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků ve výuce zaznamenán, pak se jedná spíše o intuitivní a spontánní nápady konkrétního vyučujícího.*

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je důležité vytvářet pro žáky příležitosti ke čtení (viz rámeček č. 3 pro příklad nevyužití všech příležitostí pro utváření příležitostí ke čtení ve střední škole). V tomto ohledu je sice pozitivní, že dobře fungující školní knihovna s dostatečnou nabídkou knih byla zaznamenána v případě celých tří čtvrtin navštívených středních škol a 60 % těchto škol poskytovalo žákům navíc příležitost vzít si kdykoli naučnou či beletristickou knihu i jinde než ve školní knihovně (např. čtenářský koutek na chodbě školy, „knihobudky“, relaxační zákoutí), odpovědi žáků však naznačují nižší míru využití z jejich strany.<sup>13</sup> Tento problém se logicky jeví jako významnější, než je horší funkčnost školní knihovny zaznamenaná v případě necelé pětiny navštívených

<sup>12</sup> Při dotazování učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti uvedlo 25 % středoškolských učitelů českého jazyka a literatury, že se v posledních dvou letech účastnili akreditovaného DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností a kompetencí žáků. Výrazně vyšší podíl se v tomto ohledu věnoval tématům DVPP se zaměřením na vědomosti a znalosti v předmětu český jazyk a literatura (47 % středoškolských učitelů), respektive na metody a formy výuky (44 % učitelů). Za pozornost však stojí, že účast na DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností a kompetencí žáků je v případě středoškolských učitelů českého jazyka a literatury výrazně vyšší než v případě učitelů učících jiné předměty.

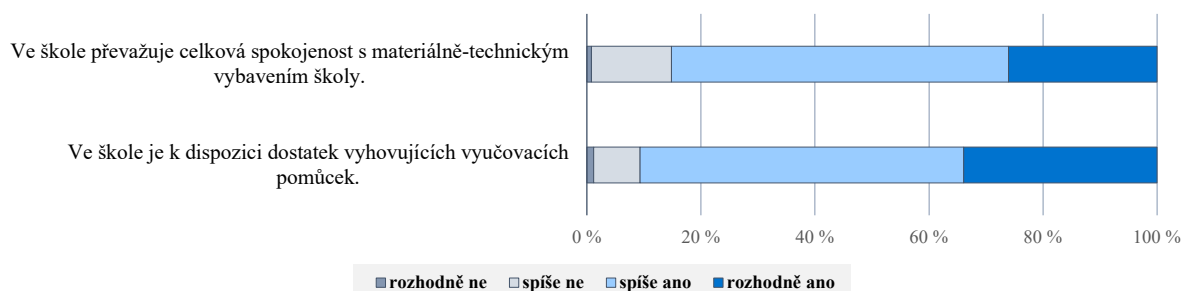
<sup>13</sup> Takto pouze 4 % žáků uvedla, že je školní knihovna místem, kde nejčastěji získávají knihy, které si chtějí přečíst. Nejvyšší podíl žáků v tomto ohledu uvedl, že si takové knihy kupují (43 % žáků), čtvrtina žáků si je pak půjčuje ve veřejné knihovně a 16 % žáků čerpá z domácí knihovny.

středních škol.<sup>14</sup> Související výzvou pak je hledat příklady dobré praxe, kdy školní knihovna vhodně plní podpůrnou roli rozvoje čtenářských dovedností žáků.<sup>15</sup> Uvedme, že vlastní materiální podmínky škol (bez specifikace směrem k vybavení pro český jazyk a literaturu) byly středoškolskými učiteli českého jazyka a literatury hodnoceny pozitivně, určitou nespokojenost vyjádřila méně než pětina učitelů (viz graf č. 2).

### RÁMEČEK 3 | Utváření příležitostí ke čtení žáků v prostředí střední školy (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)

*Střední škola má poměrně podrobně zpracované postupy rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, které se výrazně projevují také ve velmi dobrých materiálních podmínkách v podobě prostorově rozlehlé nově zrekonstruované školní knihovny se studovnou, jejíž provoz je zajištěn knihovnicí. Knižní fond je rozsáhlý, kromě beletrie obsahuje i velké množství odborné literatury a časopisů. Negativem však je umístění knih v uzamčených skříních, žáci tedy nemají možnost volného výběru. Při požadavku na zapůjčení nějaké knihy musí předem vědět, o co mají zájem, a následně požádají knihovnici o výpůjčku. I přes velmi vhodné prostorové podmínky není knihovna volně přístupná žákům, např. pro volný výběr a četbu knih v průběhu volných hodin nebo polední přestávky. Jiná navštívená střední škola také disponovala kvalitní knihovnou s moderní studovnou, doplňovaným knižním fondem a relaxačními koutky. Zde však bylo vše pod dohledem kvalifikované knihovnice žákům přístupné po celý den.*

### GRAF 2 | Spokojenost středoškolských učitelů českého jazyka a literatury s materiálními podmínkami škol (podíl odpovídajících učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti)



## 3.2 Postoje a preference žáků

Různorodé charakteristiky osobnosti žáka patří bezesporu k nejdůležitějším faktorům, které ovlivňují úroveň jeho čtenářské gramotnosti. Prvním z těchto faktorů je čtenářská praxe žáka, která se mimo jiné projevuje:

- v množství času, který žák věnuje čtení knih bez vazby na školu, tj. délka četby knih podle svého vlastního výběru,
- v počtu knih, které žák přečte bez vazby na školu, tj. podle svého vlastního výběru,
- v délce knihy (počtu stran), která je pro žáka přijatelná pro to, aby ji byl ochoten číst.

V tomto ohledu lze za nepříznivé považovat zjištění, že více než třetina (35 %) žáků knihy bez vazby na školu vůbec nečte a další více než třetina (37 %) středoškoláků čte knihy podle vlastního výběru méně než hodinu týdně. Naopak více než půl hodiny denně čte knihy bez vazby na školu pouze 8 % žáků (viz graf č. 3 pro oborové rozdíly a rozdíly mezi chlapci a dívkami).<sup>16</sup> Za příznivou nelze považovat také skutečnost, že více než polovina žáků, kteří knihy podle vlastního výběru vůbec nečtou, je s tímto stavem spokojena. Žáci, kteří věnují četbě knih alespoň nějaký čas, výrazně častěji uvedli svůj zájem věnovat četbě více času (cca 70 % žáků), nicméně brání jim v tom buď jejich jiné povinnosti, nebo jejich jiné zájmy. Úvahy o čtení je tak potřeba zasadit do kontextu různorodých možností, jak mohou žáci trávit svůj volný čas. Žáky s horšími čtenářskými postoji a praxí odrazuje od čtení již

<sup>14</sup> Nejčastější nedostatky byly v tomto ohledu spojeny s chybějícím využitím školní knihovny pro účely výuky, s omezenou přístupností školní knihovny žákům a s nedostatečnou vybaveností školy knihami. Horší podmínky přitom byly zaznamenány v případě středních škol, v nichž jsou realizovány negymnaziální obory vzdělání, a také v případě středních škol, v nichž není patrný koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

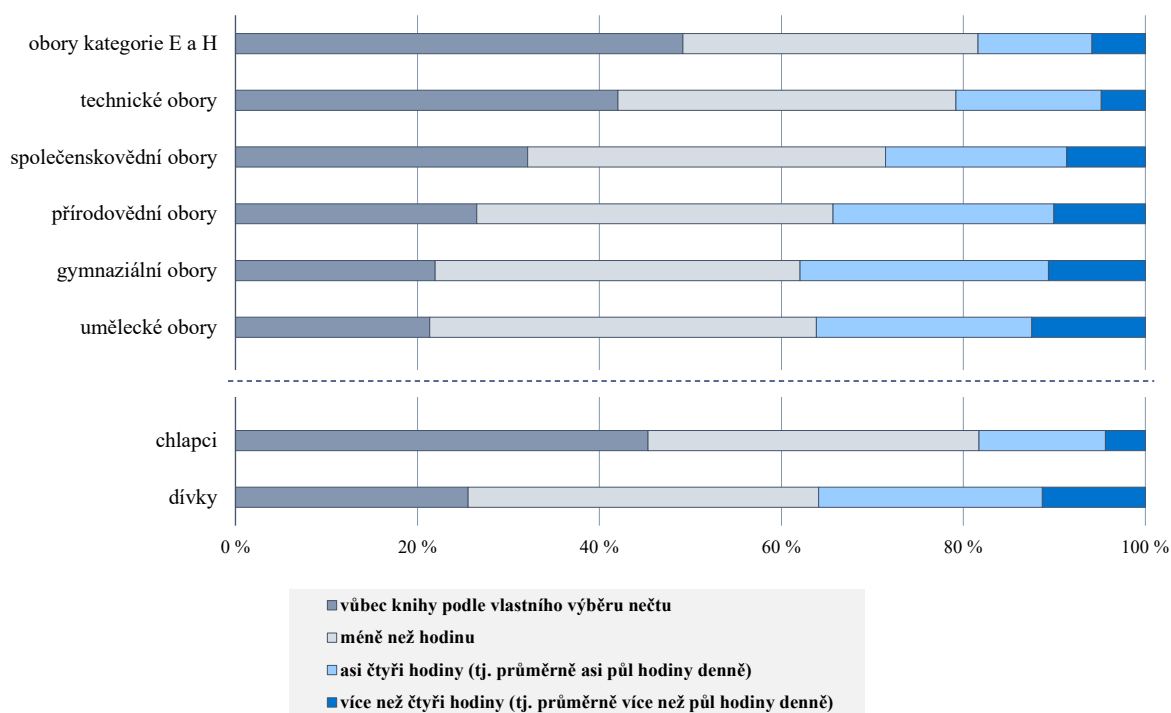
<sup>15</sup> Otázkou například je, jakou roli mohou sehrát elektronické texty, zda lze podněcovat čtenářský zájem žáků využitím aktivizačních metod, jak zohlednit vazbu motivace žáků a preferovaných žánrů textů apod.

<sup>16</sup> Analogická zjištění přináší hodnocení počtu knih, které žák přečte bez vazby na školu, tj. podle vlastního výběru.

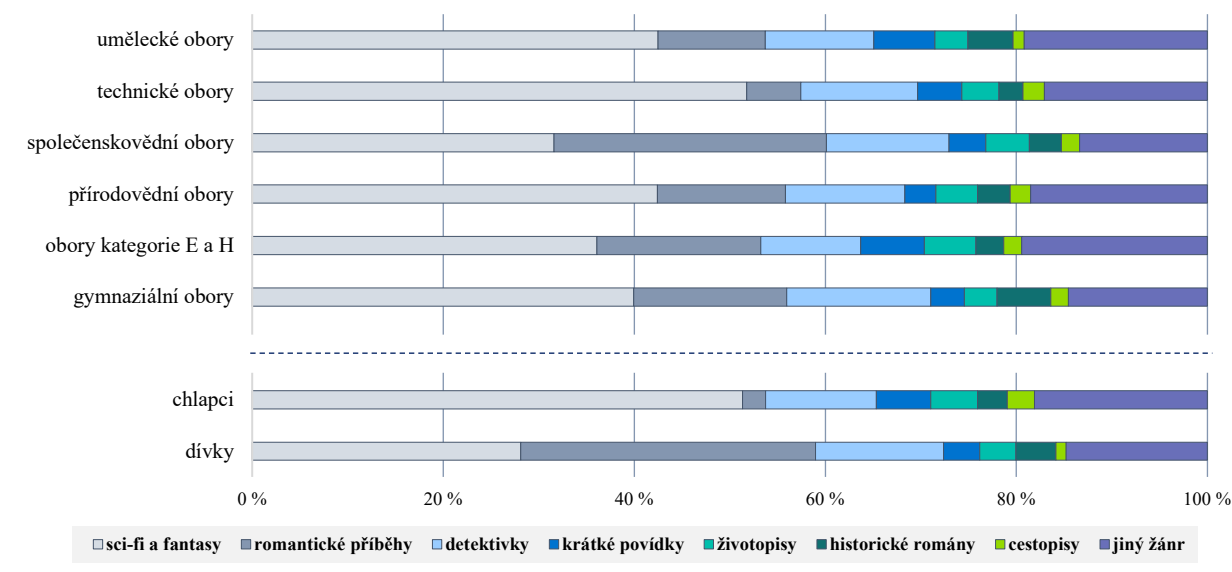
samotná délka knihy, potažmo textu, což je skutečnost, která se může negativně projevit všude tam, kde je schopnost přečíst a porozumět delšímu textu potřebná. Podle očekávání jsou všechny uvedené nedostatky silněji pociťovány v případě chlapců a středoškoláků nematuritních, případně technických oborů.

Důležitým aspektem vztahujícím se k rozvoji čtenářské gramotnosti je motivace žáků ke čtení, která je spojena také s jimi preferovaným literárním žánrem. Sci-fi a fantasy byly v tomto ohledu označeny za nejzajímavější literární žánr nejvyšším podílem žáků, přičemž mezi jeho příznivci podle očekávání výrazně převažovali chlapci (viz graf č. 4).<sup>17</sup> Neplatí však, že by byl některý preferovaný literární žánr spojený s vyšším množstvím času, který žáci četbě věnují, motivace ke čtení tak je mnohem širší koncept než jen vybavení školní knihovny sci-fi a fantasy literaturou. Doplňme, že nejčastějším impulsem k přečtení určité knihy jsou pro středoškoláky, a především dívky, doporučení kamarádů (39 % žáků) a kladná recenze v médiích (29 % žáků), školu (23 % žáků) a rodiče (8 %) označil za klíčový impuls nižší podíl žáků.

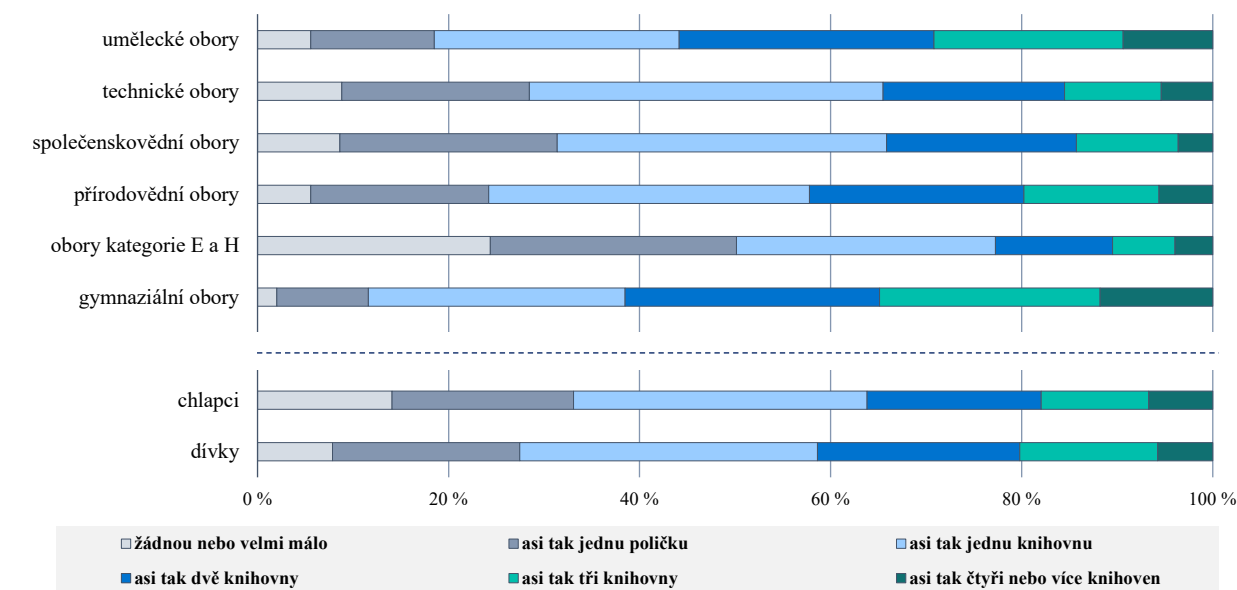
**GRAF 3 | Průměrný čas týdně věnovaný čtení knih na základě vlastního výběru podle pohlaví a oboru vzdělání žáků (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)**



<sup>17</sup> Vedle toho tři čtvrtiny žáků dávají přednost próze před poezií, přičemž čtyři pětiny žáků dávají přednost světové próze a poezii před prózou a poezií českou. Preferována je také soudobá literatura před literaturou starší.

**GRAF 4 | Nejzajímavější literární žánr podle pohlaví a oboru vzdělání žáka (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)**

Obecně pak hlubší porozumění motivacím žáků pro čtení, jejich preferencím ohledně žánrů a podnětům, které je ke čtení dokážou ponouknout, mohou být cennými příspěvky pro školní strategie podpory čtenářství (např. vhodná struktura knižního fondu školních knihoven, zveřejňování recenzí knih na žákům přístupných místech, zařazování výukových situací založených na seznamování spolužáků s obsahem zajímavých knih). Důležitost těchto úvah přitom roste v případě některých skupin žáků, především pak žáků nematuritních oborů vzdělání, kteří navíc častěji pocházejí ze čtenářsky méně podnětného rodinného prostředí, pro které je charakteristická horší vybavenost knižním fondem (viz graf č. 5). Zdůrazňujeme však, že vztah žáků ke čtení je logicky utvářen již na základní škole (viz rámeček č. 4 pro případovou studii základní školy kladoucí hlavní důraz na tento aspekt výuky).

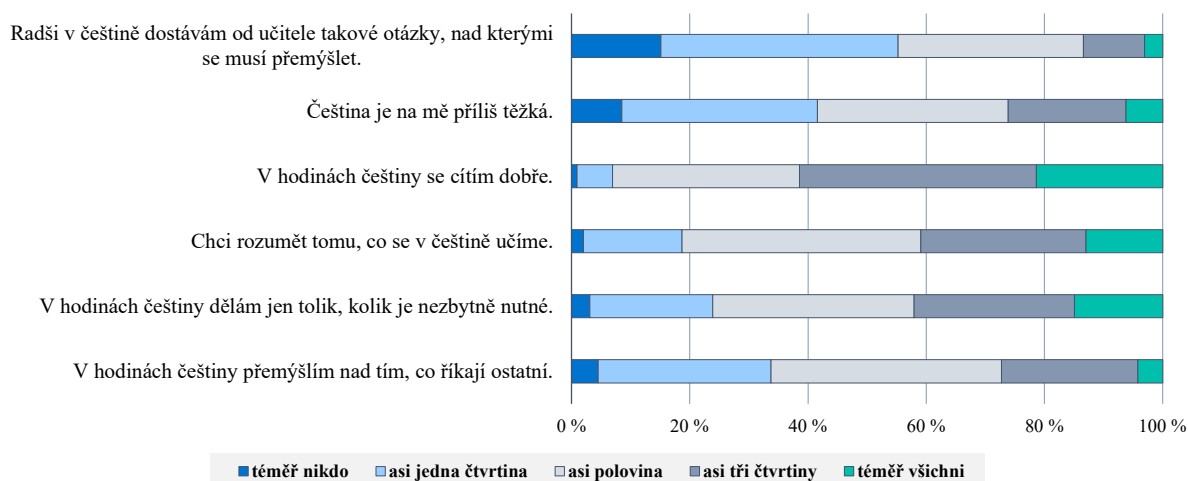
**GRAF 5 | Počet knih v domácím prostředí podle pohlaví a oboru vzdělání žáků (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)**

#### RÁMEČEK 4 | Utváření motivace žáků ke čtení na základní škole (případová studie základní školy navštívené během inspekční činnosti)

Žáci základní školy jsou zapojováni do čtení již od prvního stupně. Pracují na ročníkových a školních projektech, kde svou čtenářskou gramotnost systematicky rozvíjejí a také prezentují. Hodiny českého jazyka a literatury jsou prokládány žákovskou tvorbou od třetí třídy až po devítku, například se žáci věnují tvůrčímu psaní, kde jsou inspirováni tím, jak tvořit a literárně se rozvíjet. Žáky přitom vytváření malých literárních děl baví. Stalo se také tradicí, že celá škola napříč všemi ročníky tvoří společně knihu. V minulých letech v projektu „Čte si celá škola“ žáci cestovali s knihou a svou oblíbenou knížku měli při svých cestách vyfotit a napsat, proč zrovna cestují s touto knihou a kde si ji četli. Také píší společně knihu, kdy každý žák sám za sebe vymyslí nějaký příběh na dané téma, i s případnou ilustrací. Příspěvky jsou pak svázané a každoročně uloženy do školní knihovny jako jeden velký svazek školního roku a i po letech je možné vysledovat, jak se po literární stránce žáci rozvíjejí. V knihovně se také konají čtenářské dílny a literární posezení. A v neposlední řadě žáci vyšších ročníků čtou nejmladším žákům, s knihou se ve škole vlastně žije. Vše se přitom řídí záměrem děti zaujmout a pro čtení nadchnout, ze čtení se nesmí stát jen „povinná četba“.

Hodnocení postojů a preferencí žáků naznačuje existenci významných rozdílů v jejich přístupu a oblíbenosti čtení. Stejně zjištění přináší také pohled středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na jimi vnímané postoje svých žáků k tomuto předmětu (viz graf č. 6). Tito učitelé si přitom nemyslí, že by se žáci cítili v hodinách českého jazyka a literatury špatně, hlavní problémy však spatřují především v nízké snaze žáka „udělat něco navíc“ a věnovat se náročnějším otázkám či úkolům. I v tomto případě hodnotili hůře své žáky učitelé nematuritních oborů vzdělání.

#### GRAF 6 | Pohled středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na postoje svých žáků k výuce tohoto předmětu – podíl žáků, kteří by podle názoru učitele souhlasili s daným tvrzením (podíl odpovídajících učitelů v rámci tematické inspekční činnosti)



### 3.3 Průběh vzdělávání

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je klíčová kvalita vzdělávacího procesu na školách. Tato podkapitola proto představuje zjištění týkající se vybraných aspektů průběhu vzdělávání, které úzce souvisejí s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků.

#### 3.3.1 Cíl výuky českého jazyka a literatury

Hodnocení pohledu středoškolských učitelů českého jazyka a literatury na nejdůležitější cíle výuky tohoto předmětu poskytují vstupní informace o významu čtenářské gramotnosti, které jsou do určité míry ambivalentní. Nejvyšší podíl učitelů (37 %), a častěji učitelů žáků maturitních oborů vzdělání jiných než gymnaziálních, označil za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury na středních školách co nejlepší přípravu žáků k závěrečným zkouškám, což ovšem omezuje časový prostor, který je možné věnovat rozvoji čtenářských dovedností žáků k řešení běžných situací, pokud tyto nejsou předmětem zájmu maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury.

Naopak další učitelé častěji uváděný cíl ukázat žákům význam dobrého ovládní českého jazyka v každodenním životě již má přímý vztah k vymezení konceptu čtenářské gramotnosti.<sup>18</sup>

### 3.3.2 Průběh vyučovací hodiny

Dovednost učitelů a žáků formulovat čtenářské cíle vyučovací hodiny tak, aby jim žáci správně porozuměli a zároveň byli schopni vyhodnotit, nakolik těchto cílů dosáhli, je důležitým aspektem kvality vyučovací hodiny, který však není plně sledován ani v hodinách českého jazyka a literatury (viz tabulka č. 2). Ještě méně častá byla praxe, kdy by žák sám plánoval své čtenářské cíle a vyhodnotil, do jaké míry jich dosáhl, případně uvedl, co mu k jejich dosažení pomohlo. Zde lze vnímat významné příležitosti pro posilování hlubšího porozumění žáků možnostem, které jsou spojeny s různými čtenářskými strategiemi. Tabulka č. 2 dále dokládá, že stanovování čtenářských cílů se neomezuje pouze na vyučovací hodiny českého jazyka a literatury a cizích jazyků, ale že čtenářské cíle jsou relevantní a byly zaznamenány také v dalších předmětech vyučovaných na středních školách, a to včetně matematiky a přírodovědných předmětů (v nich byly čtenářské cíle vyučovací hodiny stanoveny méně často). V tomto kontextu lze vnímat nejen výhody, ale také další příležitosti spojené s koordinovaným přístupem k rozvoji čtenářské gramotnosti napříč předměty.

**TABULKA 2 | Práce učitelů a žáků s čtenářskými cíli ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)**

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Učitel formuluje cíle jako činnosti čtenáře, co bude žák umět jako čtenář.	67 %	52 %	27 %	38 %	44 %	48 %
Učitel seznámí žáky se čtenářskými cíli práce na začátku či v průběhu hodiny.	77 %	70 %	34 %	53 %	55 %	60 %
Učitel zařadí, aby žáci čtenářským cílům rozuměli.	68 %	53 %	35 %	49 %	51 %	53 %
Žáci plánují svoje cíle v oblasti čtenářské gramotnosti.	10 %	2 %	0 %	2 %	3 %	4 %
Učitel nechává žáky vyhodnotit, nakolik čtenářských cílů dosáhli.	33 %	22 %	14 %	17 %	29 %	24 %
Žáci reflektují a hodnotí svoje čtenářské dovednosti, dosahování čtenářských cílů.	18 %	11 %	2 %	9 %	9 %	11 %
Učitel nechává žáky uvést, co jim pomohlo v učení k dosažení čtenářských cílů.	23 %	7 %	5 %	10 %	10 %	12 %

Pozn.: V této tabulce i v tabulkách dále jsou využívány zkratky – ČJL – český jazyk a literatura; M, PŘ – matematika a přírodovědné předměty; SPOL – společenskovední předměty; ODB – odborné předměty.

Dalším z aspektů kvality vyučovací hodiny je míra očekávání učitelů týkající se znalostí a dovedností žáků. Především vysoká očekávání a vnímání možnosti dosažení pokroku žáka činností (podporou) učitele jsou považovány za okolnosti příznivé pro dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků. Tabulka č. 3 ukazuje, že vysoká čtenářská očekávání a vlastní důvěra v to, že žáci tato očekávání naplní, byla zaznamenána ve více než polovině navštívených vyučovacích hodin, a častý se tak jeví i opačný přístup učitelů založený na vzdělávací strategii nízkých očekávání vůči žákům. V tomto kontextu ale není příznivé, že podpora učitelů poskytovaná žákům s nižší úrovní čtenářské gramotnosti byla v navštívených hodinách pozorována méně často. Vysoká čtenářská očekávání a podpora poskytovaná žákům byla zaznamenána v různých předmětech, nejméně často v hodinách matematiky a přírodovědných předmětů.

**TABULKA 3 | Podpora učitele vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)**

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Učitel dává žákům najevo vysoká očekávání a zřetelně vyjadřuje důvěru, že náročných čtenářských cílů dosáhnou.	73 %	57 %	37 %	56 %	47 %	56 %
Učitel v hodině dává najevo respekt k žákovi čtenářskému úsilí a k jeho porozumění textu.	82 %	76 %	34 %	66 %	59 %	65 %
Učitel poskytuje každému žákovi, jehož vztah ke čtení, vytrvalost a odolnost jsou nízké, účinnou podporu.	35 %	41 %	13 %	24 %	27 %	29 %

<sup>18</sup> Tento cíl výuky českého jazyka a literatury uvedlo 25 % učitelů.

Za pozitivní lze považovat skutečnost, že jen v 8 % navštívených hodin nepracovali žáci s textem v učebnici nebo s autentickým textem, přičemž nejčastěji se takto stalo v matematice a přírodovědných předmětech (pětina navštívených hodin těchto předmětů). Žáci zároveň pracovali jak s texty z učebnic, tak s autentickými texty, přičemž typ používaného textu se lišil vzhledem k vyučovaným předmětům. Méně častá pak byla praxe sady různých textů k danému tématu/úkolů (viz tabulka č. 4).

**TABULKA 4 | Práce žáků s daným typem textu ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)**

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Žáci pracují s texty z učebnice nebo čítanky.	47 %	72 %	44 %	33 %	28 %	45 %
Žáci pracují s autentickými texty, tj. s neučebnicovými, nečítankovými texty.	65 %	41 %	38 %	65 %	63 %	56 %
Žáci pracují se sadami různých textů k tématu tématu/úkolů.	30 %	22 %	19 %	32 %	30 %	27 %

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je důležité také zaměření činností, které jsou realizovány v průběhu vyučovacích hodin. Tabulka č. 5 ukazuje četnosti výskytu čtenářsky založených situací v navštívených hodinách. Pozitivně lze v tomto ohledu vnímat poměrně častý výskyt situací, které žáka nutí nejen k jednodušším (vyhledání informace), ale i více náročným (porozumění a uvažování nad textem) čtenářským činnostem, a to napříč vzdělávacími obory. Méně často se však vyskytly situace zasazující text do širšího kontextu – stanovení a porozumění účelu čtení či kladení vlastních otázek ke čtenému textu (viz také tabulka č. 6 pro nižší četnost hodnocení obsahu a forem textu ve vazbě na účel čtení či pohled různých adresátů sdělení), což jsou však zároveň činnosti, které lze považovat za klíčové z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Předmětově lze identifikovat jednak čtenářské situace více typické pro předmět český jazyk a literatura, které jsou spojeny spíše s analýzou textu (viz hvězdičkou označené jevy v tabulce č. 5; a dále tabulka č. 6 pro hodnocení obsahu a forem textu), jednak předmětově průřezové čtenářské situace, které jsou spojeny spíše s prací s informacemi. Čtenářské situace prvního typu se přirozeně vyskytly méně často.<sup>19</sup>

**TABULKA 5 | Čtenářské situace spojené s prací žáků ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)**

Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Žáci vyhledávají v textu informace, které jsou tam přímo uvedeny.	71 %	89 %	76 %	88 %	87 %	81 %
Žáci pátrají po tom, co jim text sděluje (hlavní sdělení textu).	87 %	75 %	40 %	65 %	62 %	68 %
Žáci vyvozují informace, které v textu nejsou přímo uvedeny.	83 %	55 %	47 %	71 %	66 %	67 %
Žáci formulují ústně svou osobní odezvu na text.	61 %	37 %	14 %	38 %	32 %	39 %
Žáci shrnují naučný text vlastními slovy.	31 %	29 %	29 %	54 %	50 %	38 %
Žáci vyjadřují výrazným čtením své porozumění významu textu.	44 %	40 %	9 %	20 %	26 %	30 %
Žáci pracují na čtenářských úkolech ve dvojicích/skupinách. Úkoly umožňují smysluplné zapojení a učení všech žáků.	38 %	44 %	12 %	24 %	24 %	29 %
Žáci vyhledávají v textu postavy, místo děje, klíčové události, zápletku (beletrie).*	67 %	34 %	1 %	9 %	3 %	28 %
Žáci si sami kladou otázky k textu a sami či ve skupině na ně hledají odpověď.	34 %	23 %	14 %	26 %	31 %	27 %
Žáci zkoumají strukturu textu.*	54 %	24 %	14 %	13 %	13 %	26 %
Žáci posuzují, zda či do jaké míry text naplňuje účel, s nímž ho četli.	43 %	17 %	9 %	26 %	17 %	25 %
Žáci zkoumají, jak autor pracuje s jazykem.*	66 %	18 %	2 %	9 %	1 %	24 %
Žáci pátrají po tom, jaký je autorský záměr a myšlený adresát kteréhokoli typu textu.*	52 %	9 %	7 %	19 %	10 %	22 %
Žáci převyprávějí děj textu svými slovy (s postavou, prostředím, zápletkou).*	49 %	25 %	1 %	8 %	6 %	21 %
Žáci si stanovují účel čtení.	23 %	12 %	4 %	21 %	13 %	15 %
Žáci porovnávají dva nebo více textů, hledají shody a rozdíly.*	29 %	10 %	6 %	11 %	8 %	14 %
Žáci formulují písemně svou osobní odezvu na text.	14 %	10 %	5 %	8 %	12 %	10 %

<sup>19</sup> Pohled učitelů českého jazyka a literatury na zařazení činností vztahujících se ke čtenářským cílům a rozvoji čtenářské gramotnosti žáků poskytuje zjištění, která jsou podobná zjištěním tabulky č. 5. Za nejčastěji zařazované čtenářské situace ve svých hodinách uvedli učitelé českého jazyka a literatury jednak identifikaci hlavního sdělení textu a jednak vyhledávání informací, které jsou v textu přímo uvedené. Méně často pak tyto učitelé zařazují ve svých hodinách čtenářské situace, které po žácích vyžadují vyvozování informací, které nejsou přímo uvedené v textu, a především pak kladení otázek, na které v textu není přímo uvedená odpověď a na které se pokoušejí sami nebo ve skupině nalézt odpovědi.

Z hlediska překonávání obav a nechuti ke čtení je významnou činností vlastní hodnocení čtení a čtených textů samotnými žáky. Jejich reflexe obsahu textu, přínosu, který pro ně text měl, pocitů, které v nich vzbudil, případně zájmu, jež v nich vyvolal, by měla v optimálním případě následovat po každém setkání žáka s textem (ať už bude vyznění reflexe pozitivní, či negativní). Vzhledem k časové náročnosti takové reflexe v jakékoli větší skupině žáků nepřekvapuje, že popsání reflexe byla v navštívených hodinách méně častá, než by jejímu významu odpovídalo (viz také tabulka č. 6). Očekávaně nejčastěji byla zaznamenána v navštívených hodinách českého jazyka a literatury, přičemž ale jejímu provádění i v jiných předmětech principiálně nic nebrání.

**TABULKA 6 | Hodnocení obsahu a formy textu žáky ve vyučovací hodině (podíl navštívených hodin s výskytem hodnoceného jevu v rámci tematické inspekční činnosti)**

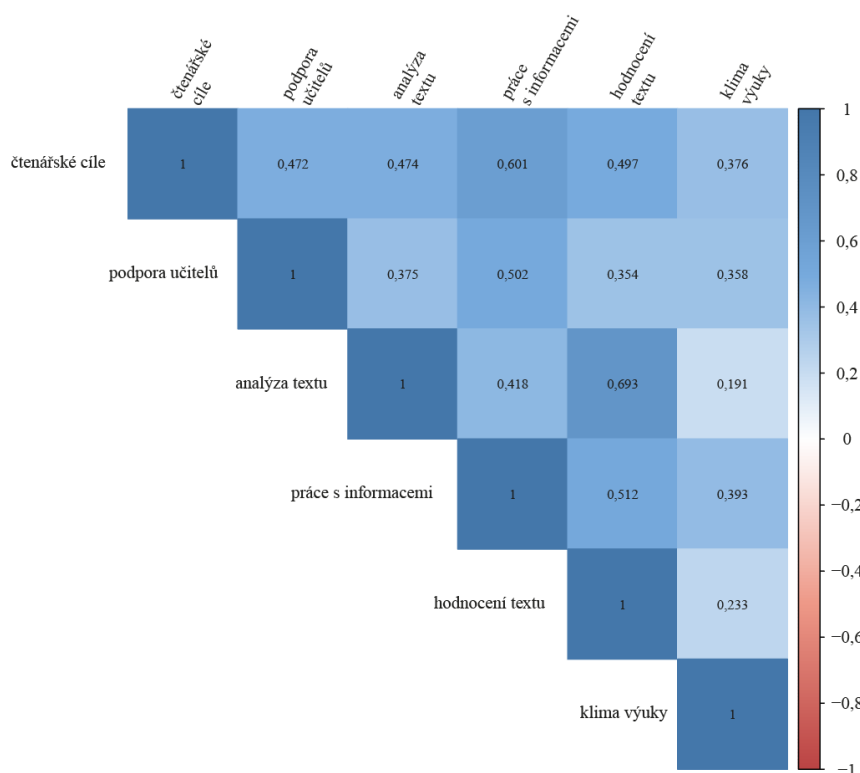
Hodnocený jev	ČJL	Cizí jazyk	M, PŘ	SPOL	ODB	Všechny předměty
Žáci hodnotí obsah textu ze svého pohledu.	64 %	36 %	20 %	43 %	40 %	43 %
Žáci hodnotí obsah textu z pohledu jiných možných adresátů, než jsou oni sami.	28 %	6 %	4 %	15 %	9 %	14 %
Žáci hodnotí obsah textu z hlediska autorského záměru.	56 %	10 %	6 %	19 %	10 %	24 %
Žáci hodnotí, jak obsah textu vyhovuje jejich účelu čtení.	33 %	13 %	12 %	25 %	26 %	23 %
Žáci hodnotí formu textu ze svého pohledu.	59 %	23 %	10 %	15 %	17 %	28 %
Žáci hodnotí formu textu z pohledu jiných možných adresátů, než jsou oni sami.	21 %	1 %	2 %	4 %	5 %	8 %
Žáci hodnotí formu textu z hlediska autorského záměru.	54 %	6 %	4 %	7 %	3 %	19 %
Žáci hodnotí, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení.	32 %	11 %	5 %	9 %	6 %	14 %

Pro komplexní poznání průběhu vyučovací hodiny vzhledem k výskytu a vzájemným vazbám čtenářských jevů (situací) je odůvodněné (např. zjednodušení datové struktury) konstruovat a hodnotit pět dílčích „čtenářských faktorů“:

- faktor úrovně práce učitelů a žáků s čtenářskými cíli (formulace a vyhodnocení) ve vyučovací hodině (pozitivní vazby mezi jevy uvedenými v tabulce č. 2);
- faktor úrovně podpory učitelů vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků ve vyučovací hodině (pozitivní vazby mezi jevy uvedenými v tabulce č. 3);
- faktor úrovně výskytu čtenářských situací vztahujících se k žákově analýze textů (pozitivní vazby mezi hvězdičkou označenými jevy v tabulce č. 5);
- faktor úrovně výskytu čtenářských situací vztahujících se k žákově práci s informacemi v textu (pozitivní vazby mezi jevy v tabulce č. 5 neoznačenými hvězdičkou);
- faktor úrovně výskytu čtenářských situací vztahujících se k žákově hodnocení obsahu a formy textu (pozitivní vazby mezi jevy uvedenými v tabulce č. 6).

Doplněn byl dále faktor charakterizující klima výuky v navštívené hodině, a to ve vazbě na její tři dílčí aspekty: (a) existence klimatu, které podporuje učení žáků v hodině; (b) zaujetí žáků řešením úloh v hodině; a (c) výskyt nepracujících žáků v hodině.



**GRAF 7 | Vztahy mezi dílčími faktory průběhu vyučovací hodiny (hodnota korelace faktorů)<sup>20</sup>**

Graf č. 7 ukazuje existenci pozitivních, i když různě silných korelací mezi úrovněmi pěti hodnocených „čtenářských faktorů“ a také k úrovni kvality klimatu výuky navštívených hodin. Obecně tedy platí, že vyšší kvalitativní úroveň „čtenářských faktorů“ má tendenci vyskytovat se v hodinách současně, což posiluje rozdíly vyučovacích hodin vzhledem k jejich potenciálnímu přínosu pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Rámeček č. 5 dobře ilustruje podstatu uvedeného sdělení, a to jak v příznivém, tak nepříznivém smyslu.

#### **RÁMEČEK 5 | Společný výskyt čtenářských faktorů ve výuce učitele střední školy (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)**

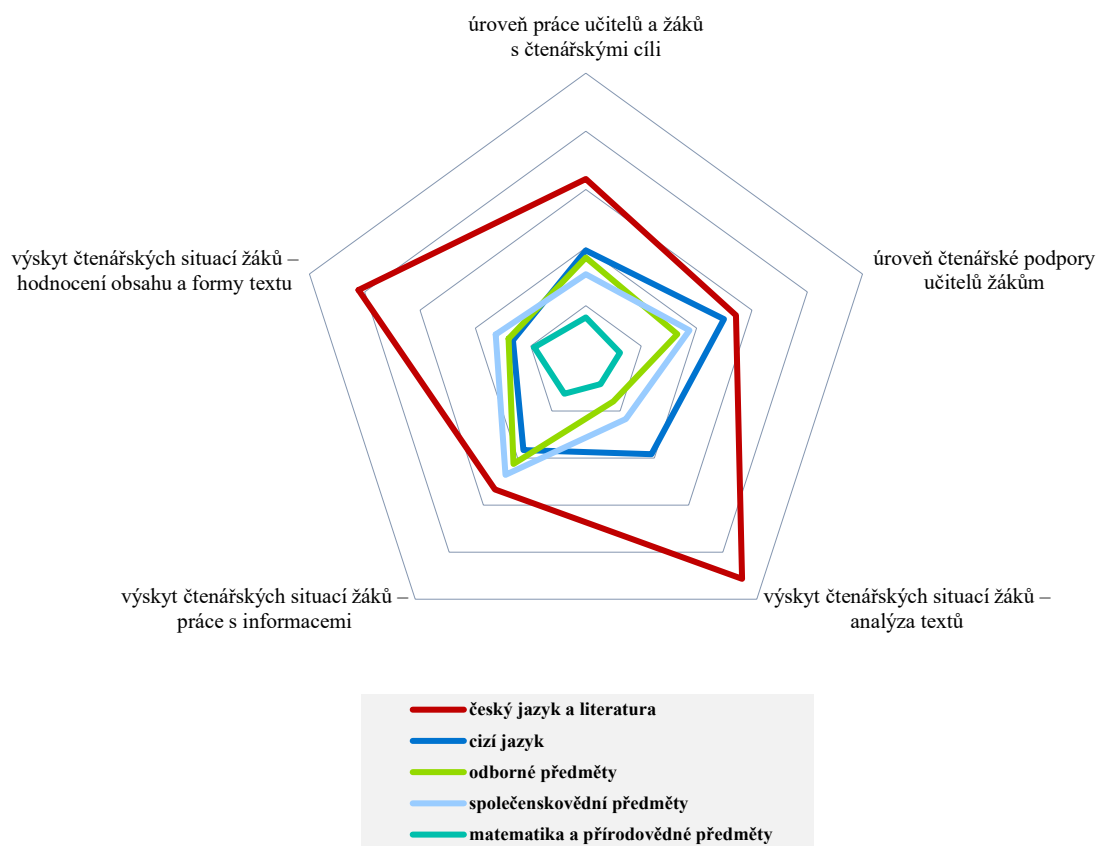
*V navštívené hodině výuky českého jazyka a literatury na střední škole byli žáci aktivní, pracovali se zájmem a proces učení podporoval rozvoj jejich čtenářských dovedností. Vyučovací hodina přitom byla kvalitně připravena. Na jejím začátku vyučující formuloval vzdělávací cíl a žáky s ním seznámil. Přesvědčil se, jestli mu porozuměli. Každý žák měl k dispozici kopii části textu včetně stanovených úkolů, podle nichž měli pracovat. Obsah, forma i jazyk textu byly náročné. Pracovní list měl podobnou strukturu, jakou má didaktický test při maturitní zkoušce. Pod vedením učitele žáci individuálně vyhledávali klíčové informace, vyvozovali z nich závěry, snažili se porozumět tomu, co autor v textu sděluje. Vybrané části uměli mezipředmětově propojit. V případě nejasností kladli otázky, na které měli možnost odpovědět, vysvětlit je nebo k nim zaujmout stanovisko jejich spolužáci. V případě potřeby problém objasnil učitel. Žáci se zabývali také strukturou textu a použitými jazykovými prostředky, vyjadřovali vlastní pocity, které v nich text vzbuzoval, a hodnotili obsah a formu textu podle svých zkušeností a svého pohledu. V závěru hodiny měli žáci prostor pro zpětnovazební zhodnocení práce.*

*V následujícím rozhovoru s učitelem se ovšem ukázala doplňující zjištění charakterizující zřejmě převažující styl jeho výuky, kdy učitel představil své tradiční literární přípravy. Rychlé prohlédnutí umožnilo přečíst vyčerpávající encyklopedické informace z oblasti literatury, přičemž učitel doplnil: „Toto musím žáky naučit k maturitě a k přijímacím zkouškám na vysokou školu. Budu-li realizovat hodiny jako dnes, nestihnou všechno učivo probrat.“ Z průběhu navštívené hodiny bylo zřejmé, že učitel umí realizovat kvalitní a zajímavou hodinu. V rozhovoru však ukázal, že se gymnaziální vzdělávání žáků stále potýká s encyklopedickým výkladem učiva a jeho zkoušením, kdy důležitou roli hraje potřeba přípravy na maturitní zkoušku.*

<sup>20</sup> Pro vytvoření korelační matice viz WEI, T., SIMKO, V. (2017). R package „corrplot“: visualization of correlation matrix. Dostupné na: <cran.r-project.org>.

Hodnocení „čtenářských faktorů“ dále ukazuje, že podle očekávání byla jejich vyšší úroveň zaznamenána v navštívených hodinách českého jazyka a literatury, nižší úroveň pak v navštívených hodinách matematiky a přírodovědných předmětů (viz graf č. 8). Rozdílná úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla identifikována také ve vztahu k dalším charakteristikám výuky:

- Nižší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla zaznamenána v hodinách výuky žáků nematuritních oborů vzdělání, přičemž především šlo o faktory spojené s výskytem čtenářských situací vztahujících se k žakově analýze textů, žakově práci s informacemi v textu a žakově hodnocení obsahu a forem textu. Žáci nematuritních oborů vzdělání se méně často setkávali s více náročnými čtenářskými situacemi, k čemuž může přispívat i horší kvalita klimatu hodin jejich výuky.
- Vyšší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla zaznamenána v hodinách středních škol, které kladou silnější důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Zajištění výuky aprobovaným učitelem bylo vždy spojeno s vyšší kvalitativní úrovní hodnocených „čtenářských faktorů“, a to bez ohledu na vyučovaný předmět, respektive na obor vzdělání žáků. Vyšší důraz na hodnocené „čtenářské faktory“ dále kladly učitelky (ženy), a to především v hodinách jiných předmětů než český jazyk a literatura. Konečně nižší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ byla zaznamenána v hodinách, které vedli začínající učitelé českého jazyka a literatury. V tomto kontextu můžeme zřetelně vnímat potenciální přínos DVPP s tímto zaměřením.
- Vyšší kvalitativní úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ – především pro faktor vztahující se k práci žáků s informacemi v textu – byla pozorována v hodinách vedených učiteli, kteří se hlásili k jinému než tradičnímu stylu výuky. Souvisejícím faktorem může být v tomto ohledu lepší klima výuky v hodinách vedených těmito učiteli a také častější zařazení metod výuky, které kladou vyšší důraz na aktivitu žáků (např. výklad učitele doplněný o otázky a odpovědi žáků, skupinová práce žáků, celotřídní diskuse). Za pozornost stojí, že preferovaný styl výuky učitele měl nižší pozitivní význam v hodinách výuky žáků nematuritních oborů vzdělání.
- Úroveň hodnocených „čtenářských faktorů“ nebyla nijak těsně spojena s velikostí třídy (počtem přítomných žáků). Toto zjištění nepotvrzuje tvrzení učitelů, že překážkou pro realizaci komplexnějších aktivit rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků jsou příliš početné třídy (studijní skupiny), a otázkou tak je, do jaké míry jsou učitelé schopni reagovat na nižší počet žáků ve třídě také změnou svých vzdělávacích strategií.

**GRAF 8** | „Čtenářské faktory“ průběhu vyučovací hodiny podle předmětů (průměrná hodnota úrovně faktorů)

### 3.4 Podmínky a průběh vzdělávání v kontextu vstupu žáků na střední školy

Výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků, o něž se tato tematická zpráva opírá, se zaměřilo na žáky 1. ročníku středních škol, tj. postihlo úroveň žáků při vstupu ze základního do středního vzdělávání. V tomto kontextu je významnou otázkou, zda a případně jak se odlišují podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků na středních školách, na které přicházejí žáci s relativně vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, od středních škol, na které přicházejí žáci s relativně nižší úrovní čtenářské gramotnosti. Cílem tohoto zkoumání bylo posouzení toho, zda podmínky a průběh vzdělávání ve školách, do kterých přicházejí žáci s nižší úrovní čtenářské gramotnosti, mohou tuto nižší úroveň čtenářské gramotnosti žáků kompenzovat.

Pro zodpovězení uvedené otázky byl zvolen metodický postup, který celkem 294 středních škol zařazených do výběrového zjišťování zařadil do jednoho ze tří typů středních škol vytvořených na základě dvou dílčích ukazatelů:

- průměrného výsledku (úspěšnosti) žáků střední školy v testu čtenářské gramotnosti (blíže k výsledkům testu viz kapitola 4);
- průměrné známky testovaných žáků střední školy z předmětu český jazyk a literatura na předchozím vysvědčení (zpravidla na konci 9. ročníku ZŠ).

Do prvního typu bylo zařazeno 115 středních škol, jejichž hodnoty obou dílčích ukazatelů byly lepší než korespondující průměrné hodnoty za všechny školy („školy s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků“). Do druhého typu bylo zařazeno 129 škol, jejichž hodnoty obou dílčích ukazatelů byly horší než korespondující průměrné hodnoty za všechny školy („školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků“). Do třetího typu pak byly zařazeny ostatní školy (celkem 50 škol). Volbu uvedeného přístupu opodstatňuje mimo jiné existence středně silné

negativní korelace mezi úspěšností žáků v testu čtenářské gramotnosti a jejich známkou na vysvědčení z českého jazyka a literatury v posledním roce základního vzdělávání.<sup>21</sup>

Tabulka č. 7 shrnuje poznatky srovnání vybraných charakteristik podmínek a průběhu vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, a to pro střední školy s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku na jedné straně a střední školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku na straně druhé. Zjištění bohužel nepotvrzují očekávání, že by podmínky a průběh vzdělávání mohly kompenzovat nižší úroveň čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, kterou si přenesli ze základního vzdělávání. Naopak tito žáci se méně často setkávají s koncepčním přístupem školy k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, stejně jako s výskytem situací, které vyžadují aktivaci náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků ve výuce, a naopak častěji s horšími materiálními podmínkami školy k rozvoji čtenářské gramotnosti. Nepříznivě působí rovněž horší čtenářské podmínky těchto žáků v rodinách a jejich nižší zájem o čtenářství a český jazyk obecně, což se následně promítá také v postojích učitelů. Celkově je tak utvářen řetězec vazeb horších podmínek a průběhu vzdělávání na jedné straně a slabších vzdělávacích výsledků žáků na straně druhé – a s tím také souvisí spojená otázka, zda a jak lze takový řetězec prolomit. Platí však, že toto zjištění nelze a priori zobecňovat, neboť existují školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků, a naopak velmi dobrými podmínkami a průběhem vzdělávání se zaměřením na tuto oblast. I zde tedy může být přínosné hledání příkladů dobré praxe.


**TABULKA 7 | Srovnání vybraných charakteristik podmínek a průběhu vzdělávání k rozvoji čtenářské gramotnosti škol s vyšší a nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků**

Charakteristika podmínek a průběhu vzdělávání	Zjištění ze srovnání škol s vyšší a nižší úrovní čtenářské gramotnosti
Koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků	Koncepční přístup k čtenářské gramotnosti žáků byl častěji pozorován na školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku. Zároveň byl v dokumentech těchto škol položen vyšší důraz na náročnější cíle rozvoje čtenářské gramotnosti.
Metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků	Metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků byl častěji zaznamenán na školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (59 % škol) než na školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (42 % škol).
Cílené vzdělávání učitelů školy, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků	Cílené vzdělávání učitelů orientované na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků bylo častěji pozorováno na školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (63 % škol) než na školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (48 % škol).
Fungování školní knihovny dobře vybavené knihami	V případě škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku byla fungující školní knihovna dobře vybavená knihami zaznamenána méně často (64 % škol) než v případě škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (93 % škol). Méně častá byla na těchto školách také existence příležitosti vzít si kdykoli naučnou či beletristickou knihu jinde než ve školní knihovně.
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na nejdůležitější cíl výuky	Učitelé škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku častěji označili za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury co nejlepší přípravu svých žáků ke zkouškám (42 % učitelů) než učitelé škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku (30 % učitelů). Ti položili vyšší důraz především na rozvoj všeobecného přehledu žáků prostřednictvím literatury.
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na vnímání obtížnosti, zájmu a oblíbenosti českého jazyka svými žáky	Učitelé škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku hodnotili to, jak jejich žáci vnímají obtížnost, zájem a oblíbenost českého jazyka, výrazně hůře než učitelé škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku. Zároveň tito učitelé výrazně častěji označili obecný nezájem žáků o vlastní vzdělávání, případně jejich převažující nechuť k českému jazyku, za největší překážku rozvoje čtenářské gramotnosti (44 % učitelů vs. 25 % učitelů).
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na četnost výskytu různých čtenářských situací v hodinách, v nichž jejich žáci pracují s texty	Učitelé škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku uvedli o něco nižší četnost výskytu různých čtenářských situací v hodinách, v nichž jejich žáci pracují s texty, než učitelé škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku. Nejvyšší rozdíl se přitom týkal čtenářských situací, které kladou vyšší důraz na náročnější schopnosti a dovednosti žáků (např. hledání autorského záměru, zkoumání struktury textu, kladení vlastních otázek a hledání odpovědí na ně, vyvození informací). Naopak nejmenší rozdíl se týkal jednodušších čtenářských situací (např. převyprávění textu).
Účast učitelů českého jazyka a literatury na DVPP k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků	Nebyly zaznamenány významnější rozdíly v účasti učitelů škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku a učitelů škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku na DVPP k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
Aprobace a edukační styl učitele v navštívených hodinách	Hodiny ve školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku byly častěji vedeny neaprobovaným učitelem, a to především v případě jiných předmětů, než je český jazyk a literatura (78 % navštívených hodin). V případě edukačního stylu nebyly rozdíly mezi učiteli příliš výrazné, což platí také pro používané metody výuky. V hodinách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku se o něco častěji vyskytl výklad učitele s velmi omezenou interakcí s žákem.
Výskyt čtenářských situací v navštívených hodinách	V hodinách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku se méně často vyskytly čtenářské situace spojené jak s analýzou textu, tak s prací s informacemi z textu. Naopak lépe byla hodnocena práce učitelů s čtenářskými cíli a jejich podpora žákově čtenářství.

<sup>21</sup> Hodnota korelačního koeficientu je 0,47.

Charakteristika podmínek a průběhu vzdělávání	Zjištění ze srovnání škol s vyšší a nižší úrovní čtenářské gramotnosti
Klima navštívených hodin a aktivita žáků	Klima hodin a aktivita žáků ve školách s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku byly hodnoceny o něco hůře než v případě hodin navštívených ve školách s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku.
Postoj žáků ke čtení	Žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti uvedli horší postoj ke čtení než žáci 1. ročníku škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, přičemž zároveň jsou častěji s tímto stavem spokojeni. Klíčový rozdíl byl v tomto ohledu spojený s vyšším výskytem žáků škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti (43 % oproti 28 % žáků s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti), kteří knihy podle svého vyjádření prakticky vůbec nečtou. V uvedeném kontextu je zajímavé, že zastoupení žáků, kteří čtou velmi často, nejsou vzhledem ke kategoriím úrovně jejich čtenářské gramotnosti odlišné.
Množství knih, které má žák doma k dispozici	Množství knih, které mají žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti doma k dispozici, je výrazně nižší (43 % žáků uvádějících ne více než jednu poličku knih) než v případě žáků 1. ročníku škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti (18 % žáků uvádějících ne více než jednu poličku knih). Zároveň platí, že žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti si méně často půjčují knihy ve veřejných knihovnách (22 % oproti 32 % žáků s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti).
Žáky preferovaná literární forma a literární žánr	Žáci 1. ročníku škol s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků častěji preferovali poezii a českou literaturu než žáci 1. ročníku škol s vyšší úrovní čtenářské gramotnosti, kteří častěji dávali naopak přednost světové próze. Rozdíly mezi oběma skupinami žáků nebyly pozorovány v případě literárního žánru.



A decorative horizontal bar at the top of the page. It consists of a long grey bar on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey bar on the right.

# 4

## Hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků

## 4 HODNOCENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti byla zjišťována u žáků 1. ročníku středních škol, tj. na vstupu žáků do středního vzdělávání. Dále je potřebné také interpretovat poznatky výběrového zjišťování, které bylo realizováno s využitím testu, jehož otázky byly připraveny a řešeny v prostředí inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Při hodnocení výsledků je třeba rovněž brát v potaz omezení, která jsou dána zvolenou podobou zjišťování. Takto se testování zaměřuje jen na vybrané, přitom však důležité aspekty čtenářské gramotnosti, které je možné hodnotit s využitím elektronicky zadávaného testu. Svůj význam mohou mít také další specifické podmínky testování, jako je motivace žáka a další. I přes tato omezení jsou takto koncipovaná hodnocení cenným zdrojem informací o úrovni čtenářské gramotnosti žáků.

Test čtenářské gramotnosti byl vypracován ve dvou verzích, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) měli možnost řešit buď základní verzi testu, nebo přizpůsobenou verzi testu. Základní verze testu byla složena z 58 otázek, kratší přizpůsobená verze testu pak zahrnovala 42 otázek, což dalo žákům se SVP na řešení každé jedné otázky relativně více času. Pro celkové hodnocení byly výsledky žáků základní verze testu a přizpůsobené verze testu propojeny na stejnou škálu.<sup>22</sup> Tabulka č. 8 zachycuje počty žáků řešících jednotlivé verze testu.<sup>23</sup>

**TABULKA 8 | Počty žáků řešících jednotlivé verze testu čtenářské gramotnosti**

	Základní verze testu	Přizpůsobená verze testu
Počet žáků	20 547	534

Obsahově položilo zjišťování důraz na dvě obecnější oblasti dovedností a schopností žáků pro řešení praktických čtenářských situací:

- První oblast, označená jako „vyvozování z textu“, obsahovala především otázky spojené s nalezením potřebných informací v textu a na základě těchto informací s vyvozením závěrů (např. rozhodnutí o pravdivosti tvrzení). Celkem tato oblast obsahovala 30 otázek.
- Druhá oblast, označená jako „hodnocení textu“, obsahovala především otázky spojené s formulací cíle textu, s interpretací autorova sdělení, záměru či postoje a s porozuměním významu výroku či sdělení. Celkem tato oblast obsahovala 28 otázek.

Vzhledem k definici čtenářské gramotnosti je první oblast více orientovaná na dovednosti a schopnosti žáků, které jsou spojené s porozuměním a využitím psaného textu, zatímco druhá oblast se více věnuje dovednostem a schopnostem žáků psaný text posuzovat, přičemž však je rovněž respektována myšlenka provázanosti obou oblastí. Všechny testové otázky byly uvedeny různě dlouhým uvodujícím textem, který se dotýkal prakticky orientovaných úkolů z různých společenských oblastí (např. ekologie, zdraví, sport, média).

### 4.1 Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků

Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti 39 %, existují tedy významné rezervy v (zejména pokročilejších) dovednostech a schopnostech žáků řešit prakticky orientované úlohy zaměřené na hodnocení textů a vyvozování zjištění z nich. Vzhledem k průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku základní školy a 2. ročníku střední školy v testu čtenářské gramotnosti, který byl součástí šetření ČŠI ve školním roce 2017/2018, je uváděná 39% průměrná úspěšnost žáků 1. ročníku středních škol nižší, což je však primárně dáno nestejnou obtížností obou testů.<sup>24</sup> Tuto skutečnost dobře dokládá příklad srovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku základní školy a 1. a 2. ročníku střední školy při řešení sedmi otázek, které byly společné pro testy čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020, přičemž patrné je i mírné zlepšování výsledků žáků při jejich

<sup>22</sup> Za tímto účelem byl aplikován postup založený na neekvivalentních skupinách žáků s kotvícími položkami společnými pro oba testy a využití equate package, blíže viz ALBANO, A. D. (2016). Equate: an R package for observed-score linking and equating. *Journal of Statistical Software*, 74(8), 1–36.

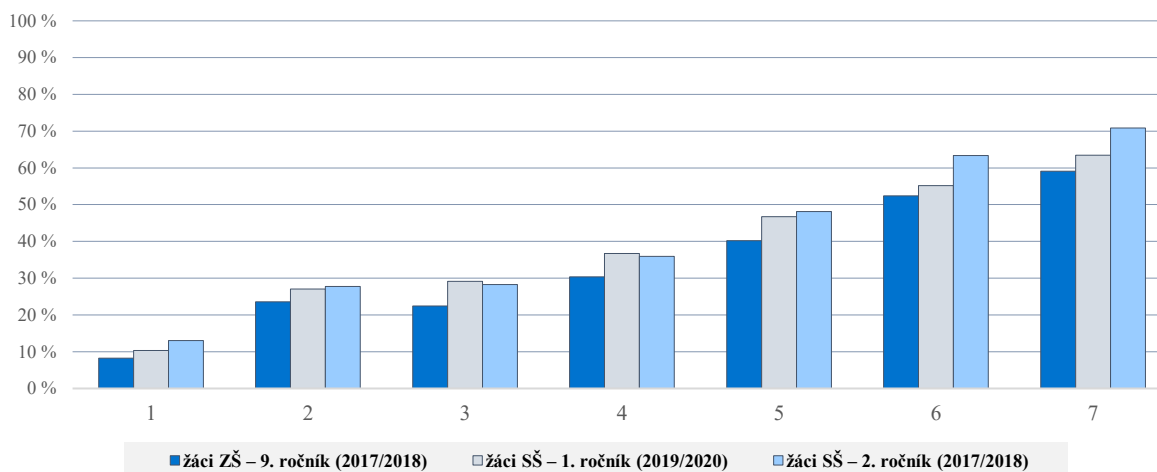
<sup>23</sup> Z hodnocení byly vyřazeny výsledky se zvláštními charakteristikami (např. extrémně krátká doba řešení testu, vysoký podíl nezodpovězených otázek).

<sup>24</sup> Úspěšnost percentilu žáka, který v dřívějším šetření dosáhl 60% úspěšnosti, odpovídá v tomto testu 55% úspěšnosti, a to především s ohledem na vyšší obtížnost testu.



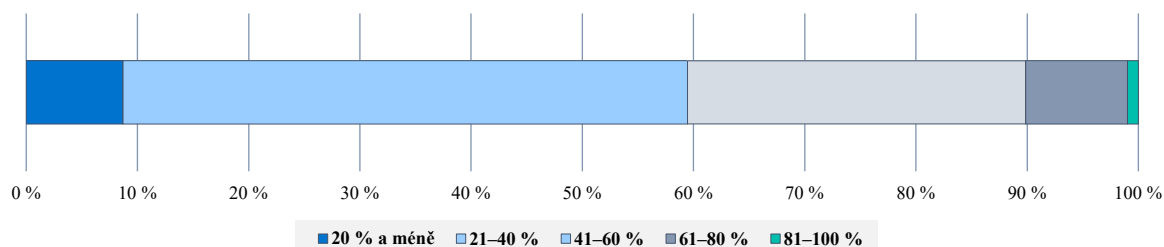
průchodu mezi sledovanými ročníky (viz graf č. 9).<sup>25</sup> Ze stability výsledků žáků v obou školních letech je zjevné, že test čtenářské gramotnosti pro školní rok 2019/2020 obsahoval více otázek vyžadujících aktivaci složitějších a náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků.

**GRAF 9 | Srovnání úspěšnosti žáků v otázkách, které byly součástí testu čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020**



Velmi nepříznivé je zjištění, že poměrně vysoký podíl žáků správně nevyřešil ani pětinu otázek testu čtenářské gramotnosti (viz graf č. 10), neboť velmi nízká čtenářská gramotnost těchto žáků může negativně ovlivňovat jejich další studijní i profesní kariéru. Průměrná úspěšnost žáků v otázkách spadajících do oblastí „vyvozování z textu“ a „hodnocení textu“ byla téměř stejná, a to na úrovni celkové průměrné úspěšnosti žáků v testu (39 %).

**GRAF 10 | Úspěšnost žáků 1. ročníku středních škol v testu čtenářské gramotnosti (podíl odpovídajících žáků v rámci výběrového zjišťování)**



Hodnocení rozptylu hodnot dosažené úspěšnosti žáků 1. ročníku středních škol v testu čtenářské gramotnosti ukazuje na existenci značných rozdílů mezi školami, neboť hodnota vnitrotřídního koeficientu korelace (ICC) je 0,38, tj. plných 38 % rozdílů ve výsledcích testu lze přičíst rozdílům mezi školami. Zásadní roli v tomto ohledu hraje volba středoškolského oboru vzdělání žáka. Při zohlednění vlivu tohoto faktoru s rozlišením gymnaziálních, dalších maturitních a nematuritních oborů vzdělání je hodnota vnitrotřídního koeficientu korelace (ICC) výrazně nižší (0,14), a naopak roste význam rozdílů v úspěšnosti žáků uvnitř středních škol. Tyto výsledky tedy neukazují na výrazné koncentrování lepších a horších žáků (z pohledu úrovně čtenářské gramotnosti) v „lepších“ a „horších“ školách v oborových skupinách škol.

<sup>25</sup> Uvedme, že výraznější rozdíly v úspěšnosti žáků 1. a 2. ročníku středních škol v řešení dvou nejjednodušších otázek (ID6 a ID7) jsou významně ovlivněny vyšším zastoupením žáků nematuritních oborů ve výběrovém souboru žáků 1. ročníku středních škol (školní rok 2019/2020) ve srovnání s výběrovým souborem žáků 2. ročníku středních škol (školní rok 2017/2018).

## 4.2 Vztah úrovně čtenářské gramotnosti žáků a vybraných faktorů

Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků může mít svůj vztah k řadě souvisejících faktorů, jejichž poznání je důležité v úvahách o zaměření případných systémových intervencí. Tato podkapitola se proto zaměřuje na hodnocení vztahů úrovně čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol na jedné straně a vybraných faktorů na úrovni žáka i školy na straně druhé tak, jak jsou uvedeny v tabulce č. 9. Vztahy těchto faktorů a dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků byly hodnoceny s využitím hierarchických modelů dvou úrovní – žák a škola – a s dosaženým výsledkem žáka v testu čtenářské gramotnosti jako vysvětlovanou proměnnou.<sup>26</sup>

**TABULKA 9 | Přehled faktorů hodnocených ve vztahu k úrovni čtenářské gramotnosti žáků**

Faktor	Úroveň	Charakteristika faktoru
Studovaný obor žáka	Žák	Proměnná nabývá šesti hodnot – (1) gymnaziální obor (kategorie oborů K); (2) přírodovědný maturitní obor; (3) společenskovední maturitní obor; (4) technický maturitní obor; (5) umělecký maturitní obor; (6) nematuritní obory (kategorie oborů E a H).
Pohlaví žáka	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) dívka; (2) chlapec.
Status žáka se SVP	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) žák se statusem žáka se SVP; (2) žák bez statusu žáka se SVP.
Postoj žáků ke čtení	Žák	Proměnná je konstruovaná jako faktor ze tří dílčích proměnných – (a) průměrné množství času, které žák týdně věnuje čtení knih podle vlastního výběru; (b) průměrný počet knih, které žák podle svého výběru měsíčně přečte; (c) žákem akceptovatelná délka knihy pro její přečtení.
Množství knih, které má žák doma k dispozici	Žák	Proměnná nabývá šesti hodnot – (1) žádnou nebo velmi málo (0–10 knih); (2) asi tak jednu poličku (asi 11–25 knih); (3) asi tak jednu knihovnu (asi 26–100 knih); (4) asi tak dvě knihovny (asi 101–200 knih); (5) asi tak tři knihovny (asi 201–500 knih); (6) asi tak čtyři nebo více knihoven (více než 500 knih).
Nejčastější původce podnětu ke čtení žáka	Žák	Proměnná nabývá pěti hodnot – (1) doporučení kamarádů; (2) doporučení rodičů; (3) doporučení učitele; (4) kladné recenze v médiích; (5) výuka českého jazyka a literatury.
Četnost čtení ve výuce žáka	Žák	Proměnná je konstruovaná jako faktor ze tří dílčích proměnných – (a) čtení knihy podle výběru učitele; (b) čtení knihy dle vlastního výběru žáka; (c) žákův popis toho, co četl.
Žák jako čtenář veřejné knihovny	Žák	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) žák nejčastěji získává knihy ke čtení ve veřejné knihovně; (2) žák nejčastěji získává knihy ke čtení jinak než ve veřejné knihovně.
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na vnímání obtížnosti, zájmu a oblíbenosti českého jazyka svými žáky	Škola	Proměnná je konstruovaná jako faktor ze šesti dílčích proměnných zahrnujících – (a) přemýšlení žáků v hodinách češtiny nad tím, co říkají ostatní; (b) ochota žáka dělat v češtině více, než je nutné; (c) zájem žáka porozumět učivu češtiny; (d) žákův osobní pocit z výuky češtiny; (e) žákovo vnímání obtížnosti češtiny; (f) žákova preference otázek v češtině, nad kterými se musí přemýšlet. Hodnota školy je počítána jako průměr hodnot faktoru pro odpovídající učitele školy.
Zřizovatel školy	Škola	Proměnná nabývá dvou hodnot – (1) veřejný zřizovatel školy; (2) neveřejný, tj. soukromý a církevní zřizovatel školy.
Velikost školy	Škola	Proměnná odpovídá počtu žáků střední školy.
Kraj školy	Škola	Proměnná odpovídá kraji, v němž je škola umístěna (14 kategorií odpovědí včetně území hlavního města Prahy).

Zjištění z odhadů hierarchických modelů jsou zachycena v tabulce č. 10. Primární poznatek v tomto ohledu potvrzuje silný vztah mezi studovaným oborem vzdělání žáka a jeho úspěšností v testu čtenářské gramotnosti, kdy výrazně lepších výsledků dosáhli žáci gymnaziálních oborů, a naopak výrazně horších výsledků žáci nematuritních oborů vzdělání. Rozdíly v úspěšnosti žáků dílčích typů maturitních oborů vzdělání nebyly významné. Vyšší zastoupení chlapců a žáků se SVP v nematuritních oborech vzdělání pak vede k odlišným vztahům těchto dvou faktorů a úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti v závislosti na tom, zda je vliv oboru vzdělání žáků zohledněn, či nikoli. Podobně jako v jiných šetřeních lze rovněž zaznamenat, že dívky měly v 9. třídě základní školy výrazně lepší známku na vysvědčení než chlapci, zatímco výsledky dívek a chlapců v testu čtenářské gramotnosti jsou srovnatelné (školní klasifikace však nepochybně zahrnuje řadu dalších dovedností nesledovaných testem).

<sup>26</sup> Odhadován byl hierarchický lineární regresní model se spojitou proměnnou a s využitím lme4 package – blíže BATES, D. et al. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. Journal of Statistical Software, 67(1), 1–48. Jako vysvětlovaná proměnná byla využita úspěšnost žáků v testu čtenářské gramotnosti a alternativně, pro ověření robustnosti zjištění, také dosažené skóre žáků počítané na bázi odhadů 2PL modelů (EAP přístup) s využitím ltm package – blíže viz RIZOPOULOS, D. (2018). Package 'ltm'. Dostupné na: <<https://cran.r-project.org>>. Poznátky jsou shodné při využití kterékoli z vysvětlovaných proměnných.

Významným faktorem, který pozitivně souvisí s výsledkem žáků v testu čtenářské gramotnosti, je jejich kladný postoj ke čtení charakteristický vyšším množstvím času, který žák věnuje čtení knih podle vlastního výběru, vyšším počtem žákem takto přečtených knih a vyšší ochotou žáka číst také delší knihy. Pozitivně působí na výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti rovněž domácí prostředí vybavené vyšším počtem knih ke čtení, což je faktor často spojovaný s kvalitou socioekonomického/rodinného prostředí žáků. Lze přitom zaznamenat existenci vazby mezi vyšší kvalitou vybavení domácího prostředí žáků knihami a jejich kladným postojem ke čtení, což utváří mechanismus zesilující význam socioekonomického/rodinného zázemí žáků pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti dále dosáhli žáci, jejichž hlavním podnětem ke čtení dané knihy je kladná recenze v médiích, kteří ve své četbě preferují prózu před poezií a kteří si knihy ke čtení nejčastěji půjčují ve veřejných knihovnách.

Význam rodinného zázemí žáků pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti doplňují některá další zjištění tabulky č. 10. Primárně se jedná o negativní vztah mezi doporučením učitele jako hlavním impulsem pro žáka ke čtení a úspěšností žáků v testu čtenářské gramotnosti. Toto zjištění ukazuje důležitost osoby učitele, potažmo školy, jako původce podnětu ke čtení těchto žáků, jejichž okolí – rodina, kamarádi – jim tyto podněty neposkytuje. Častěji se přitom jedná o žáky, jejichž postoj ke čtení není příliš příznivý a jejichž úroveň čtenářské gramotnosti je nižší. V kontextu významu školy pro uchopení rozdílů v úrovni čtenářské gramotnosti žáků lze vnímat pozitivně fakt, že právě žáci s horšími výsledky v testu čtenářské gramotnosti uvedli vyšší četnost čtení ve výuce. Naopak negativně působí identifikované vazby mezi nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků, méně příznivými postoji těchto žáků ke čtení a horším vnímáním postojů (obtížnost, zájem, obliba) těchto žáků k českému jazyku jejich učitelů. Potenciálně tak dochází k nežádoucí situaci, kdy samotný učitel – hlavní zdroj podnětů ke čtení zaostávajících žáků – nabývá přesvědčení, že rozvoj čtenářské gramotnosti těchto žáků není s ohledem na jejich nezáměr a chybějící motivaci možný.

**TABULKA 10 | Vztah hodnocených faktorů a úrovně čtenářské gramotnosti žáků**

Faktor	Statisticky významný vztah
Studovaný obor žáka	(+) Žáci studující gymnaziální obory vzdělání (-) Žáci studující nematuritní obory vzdělání
Pohlaví žáka	(+) Chlapci, a to v kontextu zohlednění vlivu dalších proměnných, především pak oboru vzdělání
Status žáka se SVP	(0) Bez statisticky významného vztahu, a to v kontextu zohlednění vlivu dalších proměnných, především pak oboru vzdělání
Postoj žáků ke čtení	(+) Žáci vykazující lepší postoje ke čtení
Množství knih, které má žák doma k dispozici	(+) Vyšší počet knih
Nejčastější původce podnětu ke čtení žáka	(+) Žáci, pro něž je hlavním impulsem ke čtení kladná recenze v médiích (-) Žáci, pro něž je hlavním impulsem ke čtení doporučení učitele
Četnost čtení ve výuce pohledem žáka	(-) Žáci uvádějící častější výskyt hodnocených čtenářských situací ve výuce
Žák jako čtenář veřejné knihovny	(+) Žáci, kteří si knihy ke čtení nejčastěji půjčují ve veřejné knihovně
Pohled učitelů českého jazyka a literatury na vnímání obtížnosti, zájmu a obliby českého jazyka svými žáky	(+) Učitelé lépe hodnotící postoj svých žáků k jejich vnímání obtížnosti, zájmu a obliby českého jazyka ze strany svých žáků
Zřizovatel školy	(0) Bez statisticky významného vztahu
Velikost školy	(+) Žáci větších škol <sup>27</sup>
Kraj školy	(0) Bez statisticky významného vztahu, a to v kontextu zohlednění vlivu dalších proměnných, především pak studovaného oboru vzdělání žáků a socioekonomických faktorů

### 4.3 Úspěšnost žáků v otázkách testu čtenářské gramotnosti

Hodnocení úspěšnosti žáků v řešení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti přináší doplňující zjištění o oblastech, které žákům působí menší či větší potíže. Každá testová otázka byla uvedena vstupním textem různé délky (vždy společným pro 8 otázek), z nichž následně vycházelo zadání úloh, přičemž žáci vybírali správnou odpověď z dané nabídky (tj. uzavřená odpověď). Nejvyšší úspěšnosti žáci dosáhli v řešení úloh, v nichž bylo jejich úkolem:

- nalézt či odvodit informaci, která byla v textu přímo uvedena,

<sup>27</sup> Tato skutečnost je typicky spojována s horšími předpoklady především nejmenších škol se zajištěním kvalitních materiálních a personálních podmínek vzdělávání, a to včetně vzdělávání vztahujícího se k čtenářské gramotnosti žáků. Takto i toto tematické šetření ukázalo na méně častou přítomnost dobře fungující školní knihovny v případě menších středních škol, které rovněž méně často sledují koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

- rozhodnout o krátkém tvrzení, které mělo jen volnou vazbu na přečtený text, bez nutnosti dohledávat informace v něm,
- vybrat cíl textu, záměr či význam tvrzení, přičemž správná odpověď, respektive nesprávné odpovědi (distraktory) byly v těchto případech poměrně dobře rozpoznatelné.

Takto žáci velmi dobře řešili například úlohy, v nichž měli správně odvodit prostorový postup šíření nemoci na základě dílčích informací textu o jejím výskytu na kontinentech Evropy a Asie nebo v nichž měli na základě informací v textu odvodit vítěze různých sportovních utkání.

Také v případě úloh, které žákům působily největší obtíže, lze nalézt některé společné znaky, které tyto úlohy charakterizují:

- První typ pro žáky obtížných úloh se vyznačuje výskytem nesprávných odpovědí (distraktorů), které se jeví jako možné, ale oproti správné odpovědi navádějí žáka k domyslení si svých vlastních souvislostí, které v textu uvedeny nejsou. Příkladem může být přiměření žáka k úvaze, že tým určitě vede člověk s nejvyšším titulem nebo že autor novinového sdělení je svým povoláním novinář, přičemž však samotný text o ničem takovém nehovoří. Rozvoj schopností a dovedností žáka rozeznat a (ne)reagovat na tyto podněty lze považovat za důležité především v situacích, kdy žákova kreativita, která ze sdělení textu nevyplývá (dezinterpretace obsahu textu domyšlením neuvedených informací), je nežádoucí.
- Druhý typ pro žáky obtížných úloh se vyznačuje výskytem nesprávných odpovědí (distraktorů), které jsou v textu přímo uvedeny, ale nejsou relevantní pro správnou odpověď na otázku. Na rozdíl od úloh, na které žáci odpovídali častěji správně, je zde obtížnější posouzení nabídky nesprávných odpovědí (distraktorů), které se v textu explicitně vyskytují, vyžadují však správné odvození jejich vazby k zadání otázky a sdělení textu. Příkladem tohoto typu úloh může být správná interpretace hlavní myšlenky sdělení, přičemž z nesprávných odpovědí (distraktory) uvádějí některé pouze doplňující, méně významné informace sdělení. Obecně je tento typ úloh spojený s rozvojem pokročilejších schopností a dovedností žáků hodnotit obsahově náročnější texty a vyvozovat z nich potřebné informace.
- Třetí typ pro žáky obtížných úloh je spojen s výskytem nesprávné odpovědi (distraktoru), která obsahuje hlavní (dominantní) sdělení textu, nicméně vlastní úloha se zajímá o dílčí, až nevýznamnou informaci textu, která svým obsahem směřuje proti dominantnímu sdělení textu. Tyto úlohy vyžadují, aby žáci nevěnovali pozornost pouze hlavnímu sdělení textu, ale rovněž vnímali další – ve své podstatě méně významné – aspekty sdělení, tj. text ve své komplexnosti. V tomto ohledu působilo žákům problémy také přijmout do jisté míry nejednoznačnou formulaci správné odpovědi (tj. nejde o triviální možnost ano/ne), která je charakteristická pro řadu odborných textů, kdy je zdůrazněn hlavní závěr, ale zároveň se připouští existence protiargumentů či pochybností.
- Čtvrtý typ pro žáky obtížných úloh je spojen s rozpoznáním částí textu, které i přes zdání odbornosti nejsou podloženy relevantními argumenty (svým vyzněním však čtenáře přesvědčují o svém odborném charakteru). Právě tento typ textů lze považovat za ožehavé téma současnosti, a to v kontextu významu mediálních sdělení pro utváření názorů a postojů svých příjemců. Rozvoj schopností a dovedností žáků pracovat i s těmito typy textů je proto nutné považovat za velmi důležitý, jakkoli je dosahování pokroku v této oblasti obtížné nejen pro žáky střední školy.
- Konečně pátý typ pro žáky obtížných úloh je založen na širokém všeobecném přehledu žáků, který jim umožňuje snadnější nalezení správné odpovědi na danou otázku. Různé předměty tak mají nejen přímý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků prostřednictvím výskytu čtenářských situací ve výuce, ale také vliv nepřímý, kdy různorodé znalosti a dovednosti žáků mohou usnadnit žákům porozumění čtenému textu.

Posilování výše uvedených schopností a dovedností žáků v rámci vzdělávacího procesu napříč jednotlivými předměty je pro jejich další studijní či profesní dráhu a osobní život velmi důležité. Uvedme, že hodnocení faktorové struktury odpovědí žáků na testové otázky ukazuje na existenci jedné silné dimenze čtenářské gramotnosti – s tím, že jedna jen slabě patrná subdimenze (skupina úloh s podobnými charakteristikami žákovských odpovědí) je utvářena obtížnějšími otázkami testu, které vyžadují aktivaci složitějších a náročnějších schopností a dovedností žáků při hodnocení textu a vyvozování informací z něj.

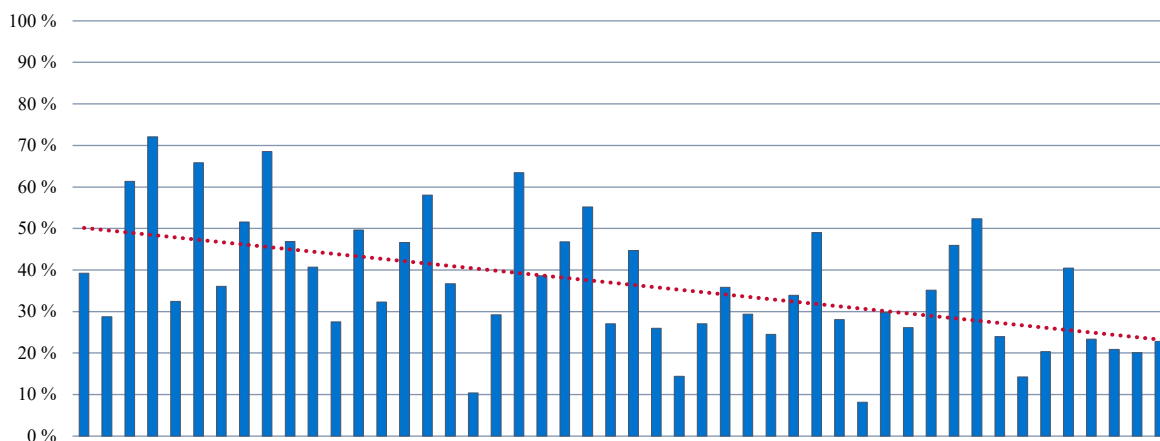
Hodnocení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti umožňuje identifikovat také některá další obecnější zjištění s potenciálem ovlivnit charakter rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci vzdělávání žáků:

- Úspěšnost žáků v řešení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti se zdá být alespoň částečně ovlivněna délkou vstupního textu, na kterém jsou úlohy testu následně založeny. Nejvyšší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci v řešení otázek, které byly uvozeny dvěma nejkratšími vstupními texty. Schopnost (ale v nemalé míře i ochota) žáků číst delší (v rámci testu ale „delší“ znamená rozsah přibližně jedné

strany formátu A4, tedy přibližně 3 300 znaků) texty je z pohledu uplatnění žáků v životě jedna z klíčových. Přirozeně se však vliv délky textu uplatňuje v kombinaci s obsahovou i stylistickou náročností textu a žakovou schopností porozumět mu, a to také ve vazbě na znění samotné úlohy.<sup>28</sup>

- Úspěšnost žáků v řešení jednotlivých otázek testu čtenářské gramotnosti vykazuje klesající trend v čase<sup>29</sup> (viz graf č. 11). Tato skutečnost naznačuje existenci příležitosti k posilování čtenářské vytrvalosti (schopnosti žáků udržet čtenářskou pozornost po dobu dostatečně dlouhou ke splnění zadaných úkolů).

**GRAF 11 | Úspěšnost žáků 1. ročníku středních škol v otázkách testu čtenářské gramotnosti podle pořadí jejich zařazení**



**Pozn.:** V případě testových úloh členěných na dílčí testové otázky byla vypočtena průměrná hodnota úspěšnosti těchto otázek.

- Konečně úspěšnost žáků je ovlivněna podobou testové otázky, kdy velmi nízké úspěšnosti dosáhli žáci v řešení úloh s vyšším počtem správných odpovědí – ačkoli jim fakt, že v úloze mají vybrat více správných odpovědí, byl zřetelně indikován grafickou formou (označení odpovědí) i textově (formulace instrukce k úloze). Vedle přirozeně vyšší obtížnosti těchto otázek může být tato skutečnost dána rovněž obecnou preferencí jednodušších testových otázek s nabídkou jedné správné odpovědi.

<sup>28</sup> Takto neplatí, že by nejnižší průměrné úspěšnosti dosáhli žáci v otázkách spojených s nejdelším vstupním textem.

<sup>29</sup> Žáci obecně mohou v testu řešit úlohy v libovolném pořadí, silně ale převládá lineární průchod žáků testem. K úlohám zařazeným v testu dále (vyšší pořadové číslo úlohy) se tak žáci dostávají později. Pořadí úloh je pro všechny testované žáky stejné, pořadí nabídnutých odpovědí je naopak ve většině úloh variabilní.





5

# Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků

## 5 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ

Hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se obsahově zaměřilo na dvě dílčí oblasti. První dílčí oblast se věnuje hodnocení omezujících překážek a preferovaných oblastí podpory své práce pohledem učitelů českého jazyka a literatury na středních školách. Druhá dílčí oblast pak posuzuje rozdíly ve zjištěných prezentovaných v této tematické zprávě a v tematických zprávách dřívějších, a to včetně doplňujících komentářů z dalších relevantních šetření.

### 5.1 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků – překážky a oblasti podpory

Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti žáků může být komplikováno různými překážkami, jejichž poznání je důležité k efektivnímu plánování případných systémových intervencí. Učitelé českého jazyka a literatury, kteří zodpovídali otázky během tematické inspekční činnosti na středních školách, vybírali především následující dvě hlavní překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků:

- První hlavní překážku spojovali s obsahovou přetížeností rámcových vzdělávacích programů (36 % učitelů vybírajících tuto možnost jako hlavní překážku), potažmo školních vzdělávacích programů (9 % učitelů vybírajících tuto možnost jako hlavní překážku).<sup>30</sup> Tato skutečnost následně vede k omezení množství času, který je možné rozvoji čtenářské gramotnosti ve výuce věnovat. Někteří učitelé zároveň zdůraznili obsahovou náročnost maturitní zkoušky, která se projevuje také časově, přičemž však řada obsahových požadavků již není aktuální pro současný svět.
- Druhá hlavní překážka se pak týká obecného nezájmu žáků o vlastní vzdělávání, který může být spojen také s převažující nechtí k českému jazyku (36 % učitelů vybírajících tuto možnost jako hlavní překážku). V tomto kontextu roste význam otázky, jakým způsobem motivovat žáky k učení.

Nezájem žáků o vlastní vzdělávání byl jako hlavní překážka účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků uveden častěji učiteli působícími na školách zabezpečujících výuku rovněž nematuritních oborů, naopak méně často učiteli působícími na školách zabezpečujících výuku rovněž gymnaziálních oborů. Jiné hlavní překážky byly uváděny méně často, poskytují však řadu námětů pro intervence potenciálně přispívající k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:

- vytváření kvalitních didaktických návodů pro realizaci náročnějších oblastí učiva se vztahem k čtenářské gramotnosti žáků;
- rozvoj schopností a dovedností učitelů pro výuku k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, a to včetně studentů a absolventů učitelského studia na vysokých školách;
- omezení časových možností výuky v kontextu vysokého počtu akcí vedoucích k odpadnutí výuky;
- vysoký počet žáků ve třídě;
- chybějící reflexe kulturního a společenského vývoje – digitální kultura, kinematografie, typografie a další;
- nedostatečná propagace čtenářství a literatury v médiích a obecný nezájem společnosti;
- nedostatečná příprava žáků na komplexní práci s textem již na základních školách.

Během komplexní inspekční činnosti na středních školách se pak učitelé českého jazyka a literatury vyjadřovali rovněž k překážkám, které je omezují v jejich práci (viz tabulka č. 11). Nejčastěji vybírané překážky do značné míry korespondují s výše uvedenými překážkami rozvoje čtenářské gramotnosti uvedenými učiteli v rámci tematické inspekční činnosti (časová náročnost jednotlivých činností a nadměrný objem učiva, nedostatečná motivace žáků), objevují se však i některé další překážky, především pak nadměrná administrativa, nedostatečná prestiž povolání, platové ohodnocení, vysoký počet žáků ve třídách a tlak maturitních a jiných důležitých zkoušek.

<sup>30</sup> Jakkoli i ČŠI dlouhodobě poukazuje na konkrétní problematické aspekty současného nastavení rámcových vzdělávacích programů, je na místě zmínit, že situace z pohledu vzdělávacího obsahu a jeho předimenzovanosti se ještě více prohlubuje na úrovni jednotlivých školních vzdělávacích programů.



**TABULKA 11 |** Překážky nejvíce omezující středoškolské učitele českého jazyka a literatury při výkonu své profese (podíl odpovídajících učitelů v rámci komplexní inspekční činnosti)

Překážka	Podíl
administrativa	71 %
nedostatečně vnímaná prestiž povolání	48 %
psychická náročnost povolání	34 %
platové ohodnocení	33 %
časová náročnost jednotlivých činností	33 %
nedostatečná motivace žáků	28 %
vysoký počet žáků ve třídách	27 %
nadměrný objem učiva	23 %
tlak přijímacích, maturitních a závěrečných zkoušek	22 %
nedostatek schopností a nadání žáků	15 %
nekázeň žáků	13 %
nedostatečné zázemí a vybavení školy	7 %
vztahy se zákonnými zástupci žáků	5 %
nedostatečná podpora ze strany vedení školy	5 %
špatný pracovní kolektiv	4 %
malá schopnost učitele zaujmout a nadchnout své žáky	2 %

S uvedenými překážkami práce středoškolského učitele českého jazyka a literatury úzce souvisejí oblasti, ve kterých by tito učitelé přivítali podporu pro zlepšení své práce. Nejčastěji byly v tomto ohledu uvedeny následující oblasti:

- snížení rozsahu administrativních činností (59 % odpovídajících učitelů);
- inspirace v oblasti metod a forem výuky (56 % odpovídajících učitelů);
- zlepšení znalosti legislativy (21 % odpovídajících učitelů);
- prohloubení znalostí v českém jazyce a literatuře (19 % odpovídajících učitelů);
- získání dalších dovedností v oblasti ICT (19 % odpovídajících učitelů);
- zlepšení chování žáků (19 % odpovídajících učitelů);
- zlepšení materiální podpory pro výuku českého jazyka (18 % odpovídajících učitelů).

Zlepšení dostupnosti nástrojů k podpoře rozvoje gramotností pak bylo uvedeno ze strany 17 % odpovídajících učitelů.

## 5.2 Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků – hodnocení změn v poznacích šetření

Podmínky, průběh a dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků středních škol byly hodnoceny v šetřeních ČŠI ve školních letech 2015/2016 (pouze hodnocení úrovně dosažené čtenářské gramotnosti žáků středních škol), 2017/2018 a 2019/2020. Tato skutečnost umožňuje zhodnotit společné znaky a rozdíly ve zjištěních těchto tří šetření.

- Podíl středních škol, které mají zpracovanou formalizovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, se mezi školními lety 2017/2018 a 2019/2020 zvýšil z necelé pětiny středních škol na více než třetinu středních škol.<sup>31</sup> Srovnání obou šetření dále ukazuje na zvýšení: (a) podílu středních škol, které zahrnují základní i náročnější cíle čtenářské gramotnosti ve školních dokumentech alespoň pro část předmětů jiných než český jazyk a literatura; (b) podílu středních škol, na kterých pracuje metodik nebo metodický tým pečující o oblast čtenářské gramotnosti; (c) podílu středních škol, na kterých se učitelé cíleně vzdělávají v tom, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost; a (d) účasti učitelů středních škol na DVPP se speciálním zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti<sup>32</sup>. Celkově tak lze pozorovat rostoucí zájem

<sup>31</sup> Srovnání vývoje pro 2. stupeň základní školy mezi školními lety 2015/2016 a 2017/2018 ukazuje na analogický poznatek.

<sup>32</sup> Přes tuto skutečnost považují učitelé českého jazyka a literatury i nadále nedostatek vhodných akcí za hlavní nedostatek DVPP se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

středních škol o koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, a to včetně vyššího důrazu kladeného na posilování kompetencí učitelů v této oblasti.<sup>33</sup>

- Srovnání dále ukazuje na zlepšení materiálních podmínek středních škol pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Takto se například mezi školními roky 2017/2018 a 2019/2020 zvýšil podíl středních škol s dobře fungující školní knihovnou z hodnoty 55 % na hodnotu 75 %.
- Třetí poznatek je primárně spojený se zjištěním šetření ze školního roku 2017/2018, které poukázalo na existenci dvou skupin žáků středních škol: (a) o něco početnější skupiny žáků, kteří se v hodinách češtiny cítí dobře; a (b) o něco méně početné skupiny žáků, které čeština nebaví a kteří se v ní necítí dobře. Určitou analogií je v tomto ohledu zjištění šetření ze školního roku 2019/2020, že více než třetina žáků vůbec nečte knihy podle vlastního výběru. V obou šetřeních pak zároveň platí, že postoj dívek ke čtení je lepší než postoj chlapců.
- V šetřeních ve školních letech 2017/2018 a 2019/2020 byla zaznamenána další obdobná zjištění, která se týkají průběhu vzdělávání se vztahem k čtenářské gramotnosti žáků na středních školách:
  - ✓ Vysoký podíl učitelů (kolem 40 % učitelů) označil přípravu žáků k závěrečným zkouškám za nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury. Takto má především podoba maturitní zkoušky zásadní význam pro nastavení výuky českého jazyka a literatury, přirozeně také s dopady na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
  - ✓ Četnost výskytu sledovaných čtenářských jevů v navštívených hodinách výuky na středních školách zůstala bez velkých změn, u vyššího počtu čtenářských jevů byl o něco častější výskyt zaznamenán v hodinách výuky navštívených ve školním roce 2017/2018. Zachovány zůstaly hlavní příležitosti pro posilování výskytu čtenářských jevů ve výuce (např. posílení práce samotných žáků se svými čtenářskými cíli a jejich vyhodnocením, podpora rozvoje čtenářské gramotnosti slabších žáků a další).<sup>34</sup>
  - ✓ Podle očekávání byl výskyt čtenářských jevů nejčastější v hodinách českého jazyka a literatury, nejméně častý pak v hodinách matematiky a přírodovědných předmětů. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je zjevně relevantním tématem napříč předměty vyučovanými na středních školách, ačkoli názor vedení a učitelů školy může být odlišný (viz rámeček č. 6 pro ilustrativní příklad). Zároveň může být pro učitele (nejen) matematiky a přírodovědných předmětů zajímavé vědět, jakým způsobem souvisí úspěšnost žáků v řešení úloh, které jsou uvedeny či jinak spojeny s delším vstupním textem, s úrovní jejich čtenářské gramotnosti. Některá zjištění projektu P-KAP v tomto ohledu ukazují, že nízká čtenářská gramotnost může být problémem například i v odborném výcviku žáků středních škol, a to s ohledem na schopnost žáka porozumět čtenářsky složitějšímu zadání úkolů.<sup>35</sup>

#### **RÁMEČEK 6 | Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků středních škol napříč předměty (případová studie střední školy navštívené během tematické inspekční činnosti)**

*Hodina výuky základů společenských věd měla na navštíveném gymnáziu následující průběh. Úvodem vyučující oznámila téma hodiny, načech se zeptala žáků, zda za uplynulý týden zaznamenali nějakou zajímavou zprávu v médiích. Několik žáků sdělilo své příspěvky spolužákům. Následovalo krátké ústní opakování učiva, kdy vyučující kladla otázky a většinou stejní hlásící se žáci odpovídali. V další části hodiny následoval výklad nové látky jen s omezenou interakcí se žáky, kteří si dělali poznámky do sešitu. Na konci hodiny vyučující krátce shrnula probranou látku. Z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti žáků nebyl v hodině využit žádný text, i když by to bylo vzhledem k tématu vhodné. Následný rozhovor ukázal, že ředitel školy i většina učitelů se domnívají, že čtenářská gramotnost žáků má být rozvíjena jen v českém jazyce a literatuře, proto není nutný ani koncepční přístup k jejímu rozvoji.*

<sup>33</sup> I přes rostoucí zájem středních škol o koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků je takový přístup častěji aplikován na základních školách.

<sup>34</sup> Uvedme, že hodnocení výskytu čtenářských jevů na 2. stupni základních škol (školní roky 2015/2016 a 2017/2018) ukazuje velmi podobná zjištění.

<sup>35</sup> Projekt P-KAP – Podpora krajského akčního plánování – je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v souladu se vzdělávací strategií MŠMT a má za cíl zajistit metodickou podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol (blíže viz [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)).

- Další poznatek vychází z hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti žáků ve školním roce 2015/2016, které ukázalo na relativně dobré výsledky žáků 6. ročníku základních škol, a naopak významné nedostatky v případě žáků 1. ročníku středních škol, kdy více než třetina žáků nevyřešila správně ani dvě pětiny testových otázek. Žáci 1. ročníku středních škol také vyjádřili svůj méně pozitivní vztah ke čtení a nižší sebedůvěru ve své čtenářské schopnosti a dovednosti než žáci 6. ročníku základních škol. Rezervy týkající se úrovně čtenářské gramotnosti byly pozorovány také v šetření ve školním roce 2017/2018, a to jak pro žáky 2. ročníku středních škol, tak také pro žáky 9. ročníku základních škol. Rozdíly žáků obou ročníků v jejich postojích ke čtení byly poměrně malé, přičemž o něco lepší vztah byl v tomto případě zaznamenán u středoškoláků. Takto se 2. stupeň základní školy jeví důležitým obdobím vzdělávacího procesu, kdy dochází ke zhoršení postojů žáků ke čtení. Konečně uvedené poznatky zůstávají zachovány také v aktuálním šetření ve školním roce 2019/2020, a to jak ve vazbě na výrazné rezervy v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol, tak ve vazbě na poměrně vysoký podíl žáků s horšími postoji ke čtení. Uvedme, že dlouhodobě stabilní úroveň čtenářské gramotnosti dosahují čeští (patnáctiletí) žáci také v mezinárodním šetření PISA (viz tabulka č. 12).

**TABULKA 12 | Průměrné výsledky českých žáků v mezinárodním šetření PISA za období 2000–2018, čtenářská gramotnost<sup>36</sup>**

Rok	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Úspěšnost	492	489	483	478	493*	487	490

\* Statisticky významná změna výsledku oproti předchozímu šetření.

- Jen malé rozdíly byly identifikovány v úspěšnosti dívek a chlapců v testu čtenářské gramotnosti na středních školách (1. a 2. ročník) ve školním roce 2015/2016 i 2017/2018.<sup>37</sup> Specificky byl zmiňován vysoký podíl chlapců, kteří dosáhli velmi nízké úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti. Tyto poznatky zůstávají relevantní také pro výsledky žáků 1. ročníku středních škol v šetření ve školním roce 2019/2020, i když nízké úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti dosáhl vysoký podíl jak chlapců, tak dívek. Významným souvisejícím aspektem pak je opakující se zjištění o nižší průměrné úspěšnosti žáků nematuritních oborů a vyšší průměrné úspěšnosti žáků gymnaziálních oborů vzdělání. O významu tohoto vztahu hovoří také národní zpráva k mezinárodnímu šetření PISA z roku 2018.<sup>38</sup>
- Opakovaně se v šetřeních objevují faktory, které vykazují pozitivní vztah k úrovni čtenářské gramotnosti žáků středních škol a které především zahrnují pozitivní postoj žáků k čtenářství. Tito žáci se přitom ve výuce častěji setkávají s čtenářskými situacemi, které vyžadují aktivaci jejich pokročilejších čtenářských schopností a dovedností a práci s texty v širších souvislostech.<sup>39</sup>
- Hlavní překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků středních škol zůstaly stejné v šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020 – nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost rámcových a školních vzdělávacích programů, respektive obecný nezájem žáků o své vzdělávání ve spojení s nízkou oblibou českého jazyka.

<sup>36</sup> Zdroj: BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce

<sup>37</sup> Výraznější rozdíly vzhledem k pohlaví a nižší úroveň čtenářské gramotnosti chlapců byly pozorovány v případě žáků 6. ročníku základních škol v šetření ve školním roce 2015/2016 a žáků 9. ročníku základních škol v šetření ve školním roce 2017/2018. Na významné rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti dívek a chlapců pak ukazují také výsledky mezinárodního šetření PISA. Odlišné závěry mezinárodního šetření PISA a výběrových zjišťování ČŠI mohou souviset s povahou konstruovaných otázek. V případě testu čtenářské gramotnosti žáků ve školním roce 2019/2020 řešily dívky výrazně lépe jednodušší otázky, které se svou podobou spíše podobají otázkám mezinárodního šetření PISA. Naopak při řešení obtížných otázek testu ČŠI, které byly založeny na delším a obtížnějším textu a vyžadovaly aktivaci pokročilejších schopností a dovedností žáků, byli o něco úspěšnější chlapci.

<sup>38</sup> BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

<sup>39</sup> Pro obdobné zjištění v šetření PISA viz BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.



# 6

## Závěry a doporučení

## 6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

### 6.1 Závěry

- Při srovnání výsledků šetření ze školních let 2017/2018 a 2019/2020 došlo ke zvýšení podílu středních škol, které sledují koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech zahrnují náročnější čtenářské cíle také do jiných předmětů, než je český jazyk a literatura. Na těchto středních školách zároveň častěji pracoval metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, učitelé se častěji cíleně vzdělávali v oblasti čtenářské gramotnosti (včetně účasti na DVPP s tímto zaměřením) a žákům byly častěji utvářeny příležitosti ke čtení (např. přítomnost dobře fungující školní knihovny, možnost vypůjčit si knihu ke čtení i jinde ve škole apod.). Vyšší důraz střední školy na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků byl rovněž spojený s vyšší kvalitou „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků). Přes uvedený pozitivní vývoj spojený se zvyšováním podílu středních škol sledujících koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků zůstává i nadále vysoký podíl středních škol<sup>40</sup>, které nemají zpracovanou formalizovanou koncepci rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech nekladou důraz na náročné čtenářské cíle i v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura.
- Aprobovanost výuky českého jazyka a literatury je na středních školách vysoká, přičemž také účast učitelů českého jazyka a literatury na DVPP se zaměřením na čtenářskou gramotnost žáků je vyšší než účast učitelů jiných předmětů na DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností, které souvisejí s jimi vyučovanými předměty. I přesto však byly identifikovány některé (potenciálně) problémové aspekty personálních podmínek vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:
  - ✓ Třetina učitelů českého jazyka a literatury nepovažuje nabídku DVPP s relevancí pro svůj předmět za dostatečnou. Hlavní nedostatky jsou spatřovány v nízkém počtu vhodných akcí, přičemž tento nedostatek je častěji uváděn ze strany učitelů s vyšším zájmem o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Učitelé českého jazyka a literatury vnímají příležitosti ke zlepšení své práce také v oblasti metod a forem výuky, tedy v oblasti s potenciálně úzkou vazbou ke čtenářské gramotnosti žáků.
  - ✓ Potenciálně problémovým aspektem personálního zajištění aprobované výuky českého jazyka a literatury je vysoký průměrný věk učitelů tohoto předmětu s potřebou náhrady učitelů odcházejících ze vzdělávání z věkových důvodů. Aspekt aprobovanosti přitom má i mezipředmětový přesah, protože kvalita „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků) byla vyšší v hodinách, které byly vedeny aprobovaným učitelem, a to bez ohledu na vyučovaný předmět.
- Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti (39 %), což je dáno vyšším podílem otázek vyžadujících aktivaci složitějších a náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků. Takto některé typy úloh, které jsou blíže popsány v podkapitole 4.3, působily žákům značné potíže a svou roli hrála rovněž schopnost žáků udržet čtenářskou pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Srovnání úspěšnosti žáků v řešení společných otázek testů čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 a 2019/2020 však naznačuje, při respektování pokroku daného průchodem žáka vzdělávací soustavou, stabilitu dosažených výsledků žáků.<sup>41</sup> Za negativní je ovšem potřeba považovat vysoký podíl žáků 1. ročníku středních škol, kteří správně nevyřešili ani pětinu otázek testu. Právě těmto žákům může nízká úroveň čtenářské gramotnosti působit potíže, a to s ohledem na její důležitost pro profesní i osobní život člověka.
- Při srovnání výsledků šetření ze školních let 2017/2018 a 2019/2020 došlo ke zvýšení podílu středních škol, které sledují koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech zahrnují náročnější čtenářské cíle také do jiných předmětů, než je český jazyk a literatura. Na těchto středních školách zároveň častěji pracoval metodik či metodický tým pečující o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, učitelé se častěji cíleně vzdělávali v oblasti čtenářské gramotnosti (včetně účasti na DVPP s tímto zaměřením) a žákům byly častěji utvářeny příležitosti ke čtení (např. přítomnost dobře fungující školní knihovny, možnost vypůjčit si knihu ke čtení i jinde ve škole apod.). Vyšší důraz střední školy na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků byl rovněž spojený s vyšší kvalitou „čtenářských faktorů“ výuky

<sup>40</sup> Téměř polovina navštívených středních škol.

<sup>41</sup> Uvedme, že o malých rozdílech ve vývoji úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků za období let 2000–2018 hovoří také národní zpráva ČŠI k mezinárodnímu šetření PISA. Blíže viz BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

(např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků). Přes uvedený pozitivní vývoj spojený se zvyšováním podílu středních škol sledujících koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků zůstává i nadále vysoký podíl středních škol<sup>42</sup>, které nemají zpracovanou formalizovanou koncepci rozvoje čtenářské gramotnosti svých žáků a ve školních dokumentech nekladou důraz na náročné čtenářské cíle i v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura.

- Aprobovanost výuky českého jazyka a literatury je na středních školách vysoká, přičemž také účast učitelů českého jazyka a literatury na DVPP se zaměřením na čtenářskou gramotnost žáků je vyšší než účast učitelů jiných předmětů na DVPP se zaměřením na rozvoj gramotností, které souvisejí s jimi vyučovanými předměty. I přesto však byly identifikovány některé (potenciálně) problémové aspekty personálních podmínek vzdělávání se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:
  - ✓ Třetina učitelů českého jazyka a literatury nepovažuje nabídku DVPP s relevancí pro svůj předmět za dostatečnou. Hlavní nedostatky jsou spatřovány v nízkém počtu vhodných akcí, přičemž tento nedostatek je častěji uváděn ze strany učitelů s vyšším zájmem o rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Učitelé českého jazyka a literatury vnímají příležitosti ke zlepšení své práce také v oblasti metod a forem výuky, tedy v oblasti s potenciálně úzkou vazbou ke čtenářské gramotnosti žáků.
  - ✓ Potenciálně problémovým aspektem personálního zajištění aprobované výuky českého jazyka a literatury je vysoký průměrný věk učitelů tohoto předmětu s potřebou náhrady učitelů odcházejících ze vzdělávání z věkových důvodů. Aspekt aprobovanosti přitom má i mezipředmětový přesah, protože kvalita „čtenářských faktorů“ výuky (např. výskyt čtenářských jevů, práce s čtenářskými cíli, podpora čtenářství žáků) byla vyšší v hodinách, které byly vedeny aprobovaným učitelem, a to bez ohledu na vyučovaný předmět.
- Žáci 1. ročníku středních škol dosáhli v testu čtenářské gramotnosti nízké průměrné úspěšnosti (39 %), což je dáno vyšším podílem otázek vyžadujících aktivaci složitějších a náročnějších čtenářských schopností a dovedností žáků. Takto některé typy úloh, které jsou blíže popsány v podkapitole 4.3, působily žákům značné potíže a svou roli hrála rovněž schopnost žáků udržet čtenářskou pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Srovnání úspěšnosti žáků v řešení společných otázek testů čtenářské gramotnosti ve školním roce 2017/2018 a 2019/2020 však naznačuje, při respektování pokroku daného průchodem žáka vzdělávací soustavou, stabilitu dosažených výsledků žáků.<sup>43</sup> Za negativní je ovšem potřeba považovat vysoký podíl žáků 1. ročníku středních škol, kteří správně nevyřešili ani pětinu otázek testu. Právě těmto žákům může nízká úroveň čtenářské gramotnosti působit potíže, a to s ohledem na její důležitost pro profesní i osobní život člověka.
- Vyhodnocení testu umožnilo identifikovat některé faktory s významným vztahem k dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku středních škol. Vysoká důležitost byla v tomto ohledu připsána studovanému oboru vzdělání žáka, a to především v kontextu významně vyšší úspěšnosti žáků gymnaziálních oborů vzdělání a významně nižší úspěšnosti žáků nematuritních oborů vzdělání. Do kontextu studovaného oboru vzdělání byly zasazeny faktory pohlaví žáka a statusu žáka se SVP, a to v souvislosti s vyšším zastoupením chlapců a žáků se SVP v nematuritních oborech vzdělání. K dalším významným faktorům s pozitivním vztahem k úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti především patří:
  - ✓ kladný postoj žáka ke čtení;
  - ✓ kvalita domácího (rodinného) zázemí žáka;
  - ✓ pořizování knih jejich výpůjčkou ve veřejné knihovně;
  - ✓ lepší vnímání čtenářských postojů svých žáků učitelem;
  - ✓ velikost školy.

Na rozdíl od mezinárodního šetření PISA nebyly zaznamenány významné rozdíly v úspěšnosti dívek a chlapců v testu čtenářské gramotnosti. Možným vysvětlením je jednak náročnější zadání uvozujičích textů k otázkám (např. délka a složitost textu), jednak zaměření testu na pokročilejší schopnosti a dovednosti žáků. Dívky byly následně úspěšnější než chlapci v řešení jednodušších otázek, nikoli však v řešení početnějších otázek, které vyžadovaly aktivaci náročnějších a složitějších čtenářských schopností a dovedností, což v důsledku vedlo ke stírání rozdílů v celkové úspěšnosti dívek a chlapců.

<sup>42</sup> Téměř polovina navštívených středních škol.

<sup>43</sup> Uvedme, že o malých rozdílech ve vývoji úrovně čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků za období let 2000–2018 hovoří také národní zpráva ČŠI k mezinárodnímu šetření PISA. Blíže viz BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. (2019). Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.

- V kontextu identifikace významných faktorů úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti je potřeba za nepříznivé považovat zjištění, že přibližně třetina žáků nečte knihy podle vlastního výběru vůbec a další třetina žáků čte knihy, které nemají vazbu na školu, méně než hodinu týdně. Negativní postoj ke čtení je více vlastní především žákům nematuritních oborů vzdělání, žákům pocházejícím z málo podnětného rodinného prostředí a případně chlapcům, přičemž těmto žákům může častěji chybět i nejvíce obvyklý impuls ke čtení – doporučení kamarádů.<sup>44</sup> V takové situaci má v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků velmi důležitou roli škola a rovněž potřeba prevence vzniku nežádoucího mechanismu, kdy nepříznivý postoj žáků ke čtení je spojený s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků a rovněž se skepsí učitelů k možnému rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků. O tom, že v podpoře žáků s nižší úrovní čtenářské gramotnosti existují rezervy, svědčí i méně častý výskyt tohoto čtenářského jevu v navštívených hodinách výuky. Do úvahy je potřeba vzít i skutečnost, že ke zhoršování vztahu žáků ke čtení dochází již na 2. stupni základní školy.
- V kontextu významnosti faktorů úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti a rovněž v kontextu zaměření tematického šetření na žáky přecházející mezi základním a středním vzděláváním je otázkou, zda střední školy, na které přicházejí žáci s nižší úrovní čtenářské gramotnosti, dokážou alespoň částečně tento nedostatek kompenzovat prostřednictvím lepších podmínek a průběhu vzdělávání. Poznatky šetření nepotvrzují tento předpoklad, neboť střední školy s nižší úrovní čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku vesměs vykazovaly horší charakteristiky podmínek i průběhu vzdělávání vztahujícího se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. I v tomto případě tak existuje hrozba utváření mechanismu koexistence nežádoucích jevů pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.
- Pozitivně je možné hodnotit zjištění, že pouze v 8 % navštívených hodin nepracovali žáci s textem z učebnice či autentickým textem a poměrně často se v hodinách vyskytly čtenářské situace vyžadující po žácích vyhledání informace v textu, porozumění textu i vyvození informace z textu. Méně často se však v navštívených hodinách objevily některé další čtenářské situace založené na širším kontextu čtení a na samostatné čtenářské práci žáka (např. formulace čtenářských cílů a jejich vyhodnocení žákem, stanovení účelu čtení, žákovy vlastní čtenářské otázky a odpovědi, propojování informací více textů). Uvedme, že tato zjištění zůstávají konzistentní v šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020.
- Učitelé hodnotili ochotu svých žáků věnovat se náročnějším úkolům, či „udělat něco navíc“, často jako nízkou. Tento nedostatek byl pozorován především v případě žáků s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti. Uvedme, že obdobná zjištění se objevují v šetřeních ve školním roce 2017/2018 i 2019/2020.
- Významné dílčí téma se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků je spojeno s otázkou, jakým způsobem motivovat žáka ke čtení v konkurenci jiných forem trávení volného času. V tomto ohledu lze pozitivně vnímat žáky často uváděný názor, že by rádi četli více, ale nemají dostatek času kvůli jiným povinnostem či zájmům. Svůj význam může mít v této otázce jednak preferovaný literární žánr žáků, jednak postavení čtenářství ve světě moderních technologií (např. mediální recenze, digitální kultura). Otázku motivace žáků ke čtení lze zařadit rovněž do kontextu metod výuky a především pak volby metod stimulačních aktivit a zájem žáka.

---

<sup>44</sup> U kamarádů žáků s nepříznivým postojem ke čtení lze důvodně předpokládat také nepříznivý vztah ke čtení.



## 6.2 Doporučení

### Doporučení pro školy

- Zavádět či posilovat koncepční přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, a to v rámci širokého spektra dílčích elementů takového přístupu:
  - ✓ formulace jednoduchých i náročnějších cílů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a nastavení systému hodnocení jejich naplnění;
  - ✓ podpora spolupráce učitelů, včetně metodické péče o oblast čtenářské gramotnosti žáků;
  - ✓ cílené vzdělávání učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků;
  - ✓ cílené zařazování čtenářských cílů / čtenářských situací do výuky napříč předměty;
  - ✓ rozvíjení digitálních aspektů čtenářství;
  - ✓ v rámci opatření zohlednění specifík nematuritních oborů ve vazbě na dosahovanou úroveň čtenářské gramotnosti žáků studujících tyto obory vzdělání.
- Dbát o rozvoj pokročilých čtenářských schopností a dovedností žáků systematickým zařazováním vhodných čtenářských situací do výuky a utvářením kvalitních didaktických návodů (např. porozumění širšího kontextu textu, rozpoznání manipulativních sdělení, práce s argumenty pro a proti v textech s nejednoznačnými závěry, hodnocení náročnějších textů odborného charakteru, schopnost dlouhodobější koncentrace žáků na čtenářsky zaměřené úkoly).
- Přijímat vhodná opatření pro snižování míry zaostávání žáků s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, a to s důrazem na zvyšování motivace těchto žáků ke čtení (např. využití metod výuky s vyšší aktivitou žáka, příprava kvalitních didaktických návodů, volba vhodného žánru textu, utváření podnětného prostředí školy pro čtenářské aktivity žáků, školní projekty, zájmová činnost).
- Nadále spolupracovat s externími subjekty – včetně veřejných knihoven – při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Využívat pro rozvoj čtenářských dovedností žáků úlohy uvolněné z mezinárodních šetření (např. PISA), která se na sledování čtenářských dovedností žáků zaměřují. Úlohy mají výrazně didaktický charakter a lze s nimi vhodně pracovat přímo ve výuce.<sup>45</sup>

### Doporučení pro zřizovatele škol

- Respektovat vysokou úroveň čtenářské gramotnosti žáků jako jeden z důležitých cílů v oblasti vzdělávání (např. v rámci krajských akčních plánů vzdělávání).
- Při respektování svých finančních možností podporovat potřebnou kvalitu materiálních a personálních podmínek výuky vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Spolupracovat se školami v oblasti řízení projektů se vztahem k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- V činnosti zřizovaných knihoven věnovat pozornost také žákům středních škol dosahujících nízké úrovně čtenářské gramotnosti (např. žáci nematuritních oborů vzdělání).

<sup>45</sup> Pro práci s těmito úlohami ve výuce nabízí ČŠI zdarma vzdělávací programy pro učitele realizované přímo v jejich škole. Podrobnější informace jsou uvedeny na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz). V současné době jsou ČŠI také připravovány metodické materiály přímo zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

## Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

---

- Ve svých koncepčních a dalších dokumentech zdůrazňovat význam čtenářské gramotnosti žáků pro jejich profesní i osobní rozvoj, a to včetně průmětu do návrhových a implementačních částí těchto dokumentů – návrh a implementace vhodných cílů a nástrojů pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků na úrovni systému či školy, a to již od raného věku žáka/dítěte (předškolní vzdělávání, základní vzdělávání).
- Věnovat specifickou pozornost žákům s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti (např. žáci pocházející z málo podnětného rodinného prostředí, chlapeč studující nematuritní obory vzdělání).
- Nadále přijímat systémová opatření k řešení potenciálních problémů plynoucích ze zhoršující se věkové struktury učitelů českého jazyka a literatury.
- Podporovat opatření pro posilování kompetencí učitelů v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, respektive v oblasti metod a forem výuky.
- V kontextu zhoršujících se postojů žáků ke čtení při jejich průchodu vzdělávací soustavou aktivně spolupracovat na propagaci významu čtenářské gramotnosti pro profesní a osobní rozvoj člověka, a to již od raného věku dítěte/žáka.

## SEZNAM ZKRATEK

ČJL	český jazyk a literatura
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SŠ	střední škola
ZŠ	základní škola





# Přílohy

**PŘÍLOHA 1** | Předmětová struktura hospitací tematické inspekční činnosti

**PŘÍLOHA 2** | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

## PŘÍLOHA 1 | Předmětová struktura hospitací tematické inspekční činnosti

Typ předmětů	Podíl hospitací
Český jazyk a literatura	27 %
Cizí jazyky	18 %
Matematika a přírodovědné předměty	16 %
Společenskovědní předměty	16 %
Odborné předměty	23 %

## PŘÍLOHA 2 | Další charakteristiky výběrového zjišťování výsledků žáků

Struktura podle zřizovatele	Počet škol	Počet žáků
Veřejný	227	18 370
Neveřejný	67	2 711
Struktura podle krajů	Počet škol	Počet žáků
Jihočeský	21	1 294
Jihomoravský	28	2 487
Karlovarský	7	669
Královéhradecký	16	1 528
Liberecký	12	875
Moravskoslezský	34	2 411
Olomoucký	21	1 208
Pardubický	17	971
Plzeňský	14	1 143
Praha	36	2 695
Středočeský	35	1 796
Ústecký	22	1 785
Vysočina	14	1 085
Zlínský	17	1 134
Struktura podle pohlaví	Počet škol	Počet žáků
Dívka	-	10 820
Chlapec	-	10 261
Struktura podle oboru vzdělání	Počet škol	Počet žáků
Žáci gymnaziálních oborů	-	4 707
Žáci dalších maturitních oborů	-	11 731
Žáci nematuritních oborů	-	4 643