



Česká školní
inspekce

Čtenářství ve 21. století

Sekundární analýza PISA 2018

PISA



OECD

BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

2021/2022

Čtenářství ve 21. století

Sekundární analýza PISA 2018

Mgr. Simona Boudová

Mgr. Zuzana Janotová

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

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

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

© Česká školní inspekce, Praha 2021

ISBN 978-80-88087-67-0 (vázáno)

ISBN 978-80-88087-68-7 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88087-69-4 (online ; ePub)

OBSAH

1	ÚVOD.....	6
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	8
3	POSUZOVÁNÍ INFORMACÍ A ROLE ŠKOLY	10
4	ZNALOST ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ	16
5	EFEKTIVNÍ PROCHÁZENÍ WEBOVÝCH STRÁNEK	20
6	ZÁJEM O ČTENÍ.....	24
7	ROLE UČITELŮ.....	30
8	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	36
	PŘÍLOHA 1 Výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti.....	40

1

Úvod

1 ÚVOD

Mezinárodní šetření jsou důležitým zdrojem externí evaluace českého vzdělávacího systému. Česká republika se již více než 20 let pravidelně zapojuje do velkých šetření organizovaných Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), jako jsou např. šetření TIMSS¹ či PIRLS², a dále do šetření, které na mezinárodní úrovni zajišťuje Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), mezi něž patří např. šetření o vyučování a učení TALIS³ a šetření PISA⁴, kterému je věnována také tato sekundární analýza. V roce 2018 se Česká republika do mezinárodního šetření PISA zapojila již posedmé a stejně jako v letech 2000 a 2009 byla i v roce 2018 hlavní sledovanou oblastí šetření čtenářská gramotnost patnáctiletých žáků.⁵

V České republice odpovídá za přípravu, realizaci a vyhodnocení mezinárodních šetření Česká školní inspekce, která se kromě tvorby národních zpráv z jednotlivých šetření důsledně věnuje také přípravě navazujících sekundárních analýz, a to nejen s cílem poskytnout detailní pohled na úspěšnost žáků v mezinárodním kontextu, ale především ve snaze identifikovat faktory, které souvisejí se vzdělávacími výsledky českých žáků a jejichž znalost tak může být k užítu jak pro řízení vzdělávací soustavy, tak pro činnosti jednotlivých škol usilujících o kontinuální zvyšování kvality vzdělávání.

Výsledky šetření PISA 2018 publikovala Česká školní inspekce v [národní zprávě](#) na konci roku 2019. V únoru 2021 pak Česká školní inspekce zveřejnila první tematickou zprávu vycházející z výsledků PISA 2018 a zaměřující se na problematiku [materiálních podmínek pro výuku žáků a na připravenost učitelů využívat informační a komunikační technologie při distanční výuce](#). Pak následovala sekundární analýza se zaměřením na výsledky žáků v PISA 2018 ve vztahu k [rodinnému zázemí žáků, well-beingu, třídnímu klimatu, používání ICT a vnímání role učitele](#), kterou Česká školní inspekce zveřejnila v polovině dubna 2021, a v červnu téhož roku byla publikována analýza věnovaná konceptu [nastavení mysli žáků a jeho vztahu ke vzdělávacím výsledkům](#).

V předkládané sekundární analýze se Česká školní inspekce věnuje tématu čtenářství s důrazem na čtení elektronických textů. Úroveň čtenářských dovedností českých žáků je dána do souvislosti se strategiemi, které žáci využívají při procházení webových stránek a obecně při práci on-line, s důrazem na bezpečné chování na internetu a kritické myšlení (zde je sledována také role školy). Pozornost je věnována rovněž zájmu žáků o čtení a podpoře čtenářství ze strany učitelů. Příloha zprávy obsahuje přehled výsledků českých žáků ve čtenářské gramotnosti v PISA 2018.

Zpráva vychází z výsledků PISA 2018 prezentovaných v tematické zprávě [21st Century Readers](#) uveřejněné OECD v květnu 2021 a uvedená zjištění jsou dána do souvislosti s výsledky národních hodnotících činností prováděných Českou školní inspekcí. Konkrétně v tomto případě půjde o zjištění prezentovaná v tematické zprávě [Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020](#) a [Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018](#).

¹ [Trends in International Mathematics and Science Study](#), zaměřuje se na matematické a přírodovědné dovednosti žáků 4. a 8. ročníků základních škol.

² [Progress in International Reading Literacy Study](#), zaměřuje se na čtenářské dovednosti žáků 4. ročníků základních škol.

³ [Teaching and Learning International Survey](#), zaměřuje se na názory a postoje učitelů.

⁴ [Programme for International Student Assessment](#), sleduje úroveň čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností patnáctiletých žáků.

⁵ Pro každý cyklus PISA (cyklus je tříletý) je jedna z domén určena jako hlavní, což umožňuje každých devět let detailní pohled na výsledky žáků v této oblasti.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

V průměru zemí OECD 47 % patnáctiletých žáků dokáže rozlišit fakta od názorů autora předloženého textu. V České republice je tento podíl výrazně podprůměrný (31 %). Úspěšnější při řešení úlohy zaměřené na odlišení faktů od názorů byli ti žáci, kteří se ve škole učili, jak odhalit, zda jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené.

Přibližně třetina českých žáků nepovažuje za vhodné smazat podvodný e-mail vybízející ke kliknutí na odkaz. Polovina českých žáků by dle svého vyjádření na e-mail odpověděla a 38 % žáků v České republice se domnívá, že je vhodné co nejdříve kliknout na uvedený odkaz.

Ve všech zemích včetně ČR byly zjištěny rozdíly ve znalostech strategií používaných při ověřování věrohodnosti zdrojů mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného prostředí.

Navzdory socioekonomickému postavení a pohlaví žáka sehrávají sebedůvěra a znalost efektivních čtenářských strategií hlavní roli v jeho čtenářském výkonu.

Důležitým prediktorem úspěšnosti žáků v testu čtenářských dovedností je míra uplatňování různých strategií při procházení různých typů textů. Lepších výsledků dosahují žáci, kteří se lépe orientují v řadě samostatných textů i v souborech textů, které jsou vzájemně provázané.

Dívky dosahují ve čtenářské gramotnosti pravidelně ve všech zemích lepšího výsledku než chlapci, což je dáno mimo jiné pozitivnějšími postoji dívek k četbě. Více než polovina dívek v České republice považuje četbu za svůj oblíbený koníček a ráda si povídá o knihách s druhými. Naopak polovina českých chlapců považuje četbu za ztrátu času a okolo 60 % chlapců čte, jen když musí.

Česká republika je jednou ze zemí, kde obliba četby mezi roky 2009 a 2018 vzrostla, přesto ale zůstává v mezinárodním kontextu podprůměrná.

Mezi žáky nematuritních oborů středních odborných škol je přibližně polovina žáků, kteří v testu PISA nedosáhli základní úrovně čtenářské gramotnosti a mohou tak mít potíže při svém dalším uplatnění ve studijním či pracovním životě. Mezi těmito žáky je také nejvíce nečtenářů – více než 60 % žáků uvedlo, že si nikdy nečte pro radost.

Stejně jako v ostatních zemích OECD, také v České republice platí, že žáci, kteří preferují knihy v tištěné podobě, případně kombinují tištěné knihy s knihami elektronickými, tráví četbou průměrně více času než jejich vrstevníci upřednostňující pouze knihy v elektronickém formátu.

V České republice byla zjištěna třetí nejnižší podpora čtenářských aktivit ze strany učitele ze všech zemí OECD. Zároveň zde existují výrazné rozdíly mezi žáky z různých druhů/typů škol a také mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného domácího prostředí. Podpora čtenářských aktivit ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení a se vzdělávacími výsledky žáků.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white outline of the number '3' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

3

Posuzování informací a role školy

3 POSUZOVÁNÍ INFORMACÍ A ROLE ŠKOLY

Změny spojené s digitalizací a s narůstajícím množstvím dostupných informací kladou na čtenáře nové nároky. K efektivnímu čtení tištěných i digitálních textů je nezbytné umět se v tištěném i v on-line prostředí správně orientovat, naučit se informace vyhledávat, analyzovat, ověřovat a dokázat je správně interpretovat. Žáci se v průběhu výuky učí vědomě a promyšleně využívat různé čtenářské strategie⁶, které napomáhají k pochopení textu. Kromě vyhledávání či porovnávání informací si osvojují postupy k odhalování souvislostí, skrytého významu textu, záměru autora a učí se identifikovat hlavní myšlenku či téma textu a získané informace interpretovat. Cílem je, aby se naučili využívat různé formy textu, klást správné otázky, číst mezi řádky a získané informace propojovat s již dříve nabytými poznatky a dále je využívat.

Posuzování a uvažování patří k již pokročilejším čtenářským dovednostem, jejichž součástí je kritický přístup k informacím. Šetření PISA se zaměřuje na dovednost žáků zhodnotit kvalitu a důvěryhodnost informací, na uvažování o obsahu a formě či na odhalení a zpracování rozporu mezi texty, informacemi či postoji autorů. Žáci by si měli v průběhu vzdělávacího procesu osvojovat základy kritického myšlení, které vyžaduje přemýšlení nad textem a aktivní přístup k informacím.

Šetření PISA sledovalo pomocí testové úlohy s názvem *Velikonoční ostrov* schopnost žáků odlišit fakta od názorů. Žáci pracovali s textem obsahujícím recenzi knihy *Kolaps* a po jeho přečtení měli posoudit sadu tvrzení o této knize. Úkolem žáků bylo správně rozlišit, která tvrzení odkazují na fakta uvedená v knize a která vyjadřují názor autora recenze. Pro bližší kontext zde zařazujeme ukázkou přímo z testu PISA.⁷

OBRÁZEK 1 | Úloha Velikonoční ostrov z testu čtenářské gramotnosti PISA⁸

Velikonoční ostrov
Otázka 3 / 7

Přečti si recenzi knihy *Kolaps* na pravé straně. Odpověz na otázku kliknutím na možnosti v tabulce.

V tabulce jsou uvedena tvrzení z recenze knihy *Kolaps*. Jsou tato tvrzení fakta, nebo názory? U každého tvrzení klikni na **Fakt** nebo **Názor**.

Je toto tvrzení fakt, nebo názor?	Fakt	Názor
Autor v knize popisuje několik civilizací, které se zhroutily proto, že jejich rozhodnutí měla dopad na životní prostředí.	☐	☐
Jedním z nejvýmluvnějších příkladů v knize je případ Velikonočního ostrova.	☐	☐
Tesali slavné sochy moai a s využitím dostupných přírodních zdrojů tyto mohutné moai přesouvali na různá místa po celém ostrově.	☐	☐
Když na Velikonoční ostrov připluli v roce 1722 první Evropané, moai tam pořád stály, ale stromy byly pryč.	☐	☐
Tuto dobře napsanou knihu by si měl přečíst každý, kdo se zajímá o problémy životního prostředí.	☐	☐

Recenze knihy *Kolaps*

Nová kniha Jareda Diamonda *Kolaps* je jasným varováním před důsledky poškození životního prostředí. Autor v knize popisuje několik civilizací, které se zhroutily proto, že jejich rozhodnutí měla dopad na životní prostředí. Jedním z nejvýmluvnějších příkladů v knize je případ Velikonočního ostrova.

Podle autora Velikonoční ostrov osídlili Polynésané někdy po roce 700 n. l. Vytvořili prosperující společnost, která měla přibližně 15 000 obyvatel. Tesali slavné sochy moai a s využitím dostupných přírodních zdrojů tyto mohutné moai přesouvali na různá místa po celém ostrově. Když na Velikonoční ostrov připluli v roce 1722 první Evropané, moai tam pořád stály, ale stromy byly pryč. Počet obyvatel poklesl na pár tisíc lidí, kteří bojovali o přežití. J. Diamond píše, že obyvatelé Velikonočního ostrova mýtili lesy, aby získali půdu pro zemědělství a jiné účely, a že lovíli příliš mnoho mořských a suchozemských ptáků, kteří na ostrově žili. Domnívá se, že ubývání přírodních zdrojů vedlo k občanským válkám a kolapsu společnosti na Velikonočním ostrově.

Z této úchvatné, i když děsivé knihy plyne poučení, že v minulosti se lidé sami rozhodli zničit své životní prostředí vyakácením všech stromů a lovením živočišných druhů až do jejich vyhynutí. Autor však optimisticky uzavírá, že dnes se můžeme rozhodnout **nedělat** stejné chyby. Tuto dobře napsanou knihu by si měl přečíst každý, kdo se zajímá o problémy životního prostředí.

⁶ Viz např. text [Čtenářské strategie – díl 1 – Co jsou čtenářské strategie](#).

⁷ Správné odpovědi jsou: fakt, názor, fakt, fakt, názor.

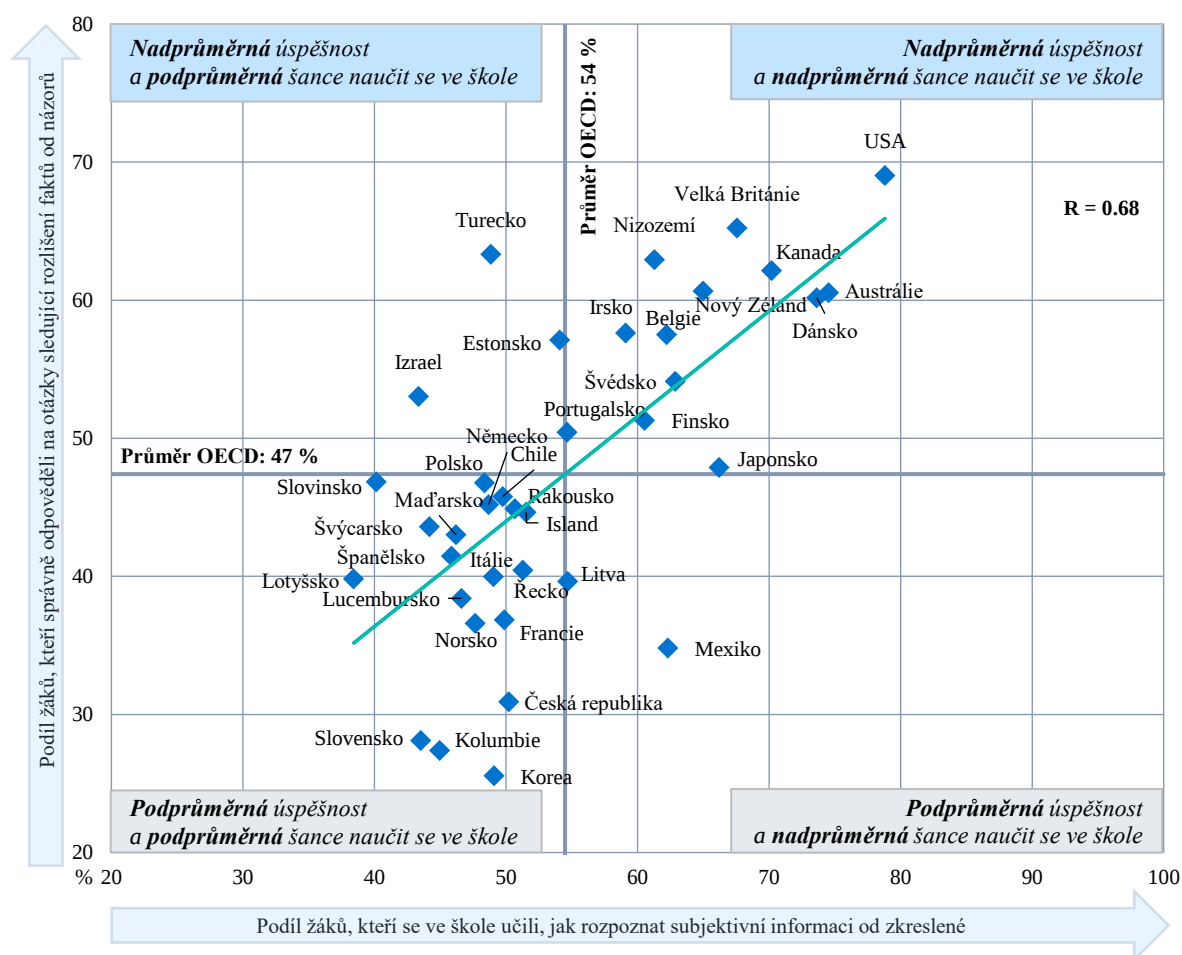
⁸ Komplettní znění úlohy je k dispozici v publikaci [PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti](#), str. 39–48.

Žáci obdrželi plný počet bodů za správnou odpověď v případě, že správně posoudili všechna uvedená tvrzení (celkem pět). V případě výběru čtyř správných tvrzení žák získal bod za částečně správnou odpověď.

Z analýzy odpovědí žáků vyplynulo, že v průměru zemí OECD dokázalo 47 % patnáctiletých žáků v úloze Velikonoční ostrov odlišit fakta od názorů. V České republice je tento podíl výrazně podprůměrný, když jen necelá třetina českých žáků (31 %) prokázala v této úloze schopnost rozlišit fakta od názorů. Nižší úspěšnost byla zjištěna pouze ve třech zemích OECD, konkrétně na Slovensku, v Koreji a v Kolumbii (graf 1) a naopak nejlépe si vedli žáci z USA a Velké Británie. Na systémové úrovni se ukazuje, že vyšší podíl žáků, kteří dokázali rozeznat fakta od názorů autora recenze, je v zemích, kde žáci častěji uvádějí, že se s touto problematikou setkávají ve výuce. V průměru 54 % žáků v zemích OECD se ve škole učilo, jak odhalit, že jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené. V České republice byl tento podíl o čtyři p. b. nižší.

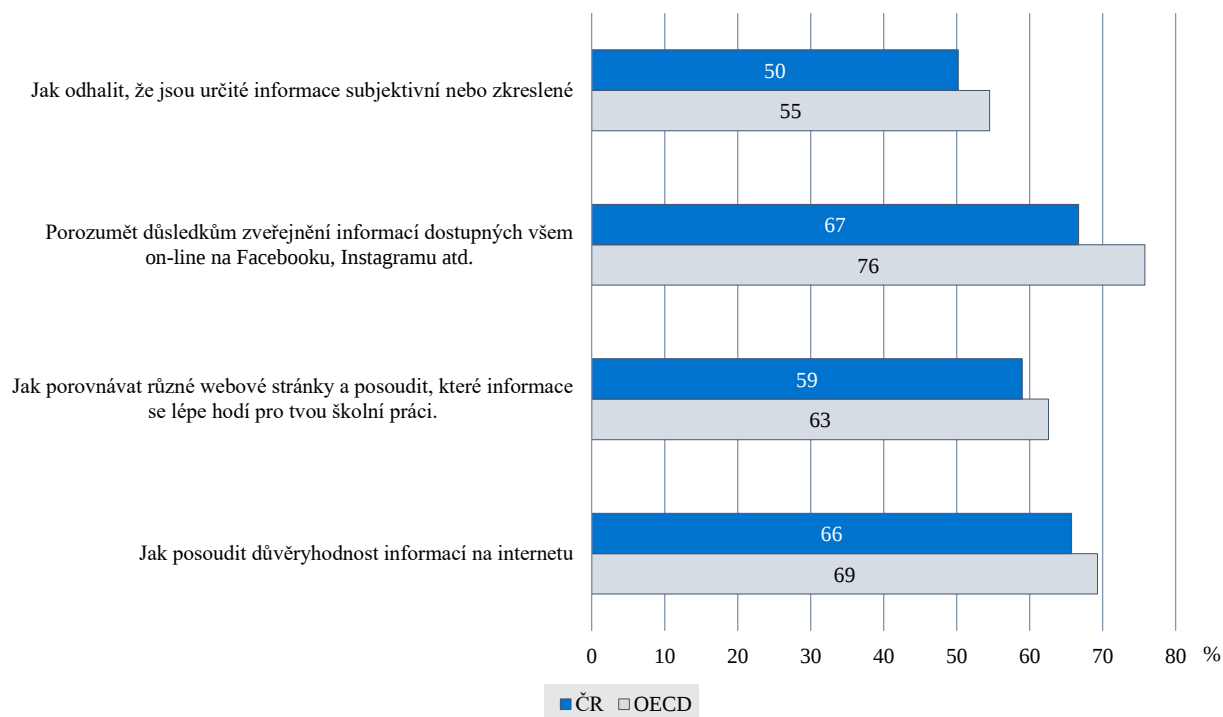
Graf 1 | Na systémové úrovni se ukazuje, že vyšší podíl žáků, kteří dokázali rozeznat fakta od názorů autora recenze, je v zemích, kde žáci častěji uvádějí, že se s touto problematikou setkávají ve výuce. V průměru 54 % žáků v zemích OECD se ve škole učilo, jak odhalit, že jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené. V České republice byl tento podíl o čtyři p. b. nižší.

GRAF 1 | Podíl žáků, kteří dokážou odlišit fakta od názorů a kteří se toto učili ve škole

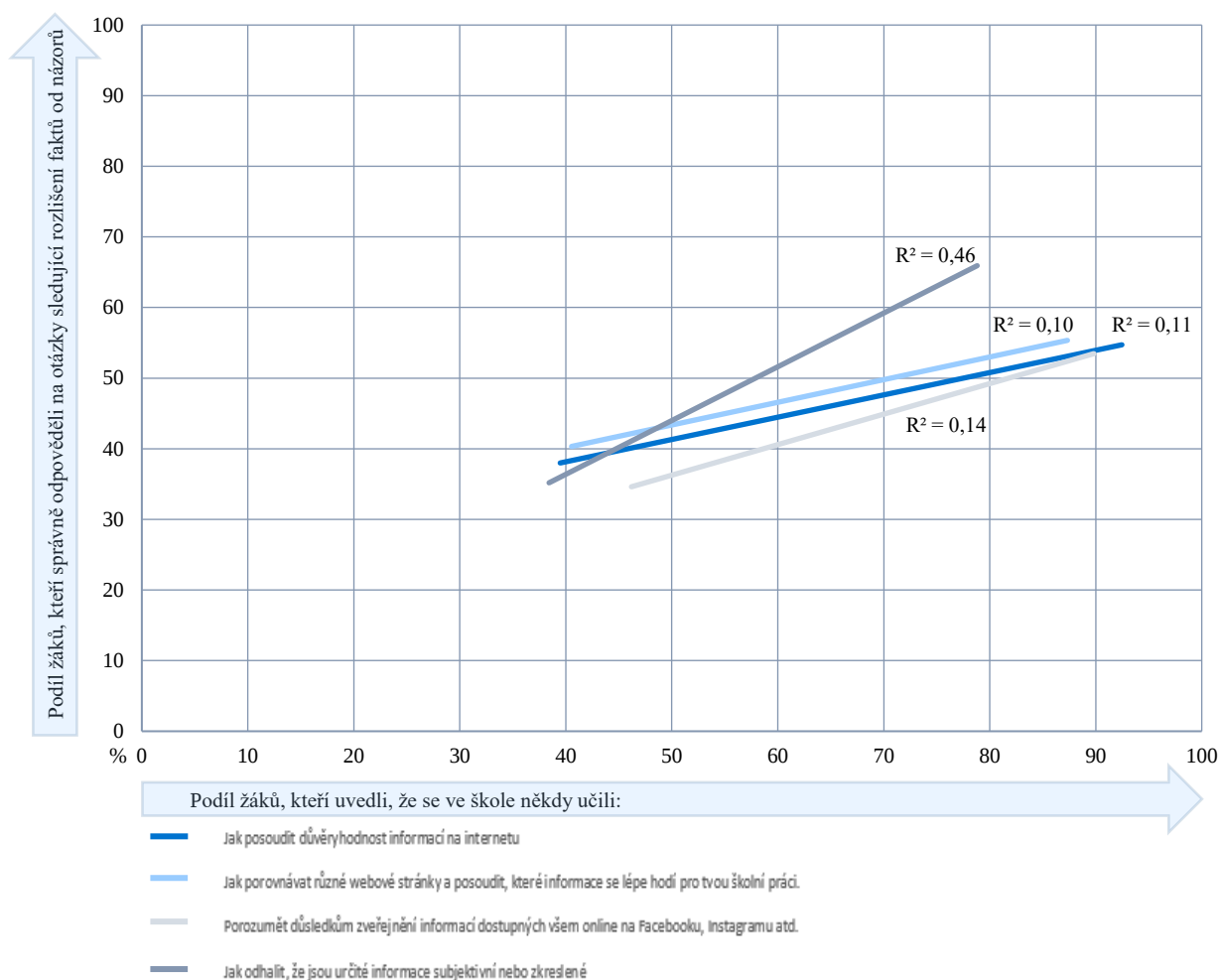


V porovnání s předešlou položkou žáci o něco častěji uváděli, že se ve škole učili porovnávat webové stránky a posoudit relevanci informací pro školní práci (učilo se 59 % českých žáků), posuzovat důvěryhodnost informací z internetu (66 %) a porozumět důsledkům zveřejnění informací na sociálních sítích (67 %)⁹, viz graf 2.

⁹ Uvedeny jsou podíly žáků, kteří kladně odpověděli na otázku: „Už ses ve škole učil/a následující věci?“

GRAF 2 | Podíl žáků, kteří se ve škole učili uvedené dovednosti

Následující graf 3 zobrazuje souvislost mezi výukou jednotlivých témat ve škole a dovedností žáků rozlišit fakta od názorů v úloze Velikonoční ostrov a dokládá důležitost školy v rozvíjení principů bezpečného chování žáků v on-line prostředí. Čím častěji žáci uváděli, že se ve škole učí, jak odhalit, zda jsou určité informace subjektivní nebo zkreslené, tím úspěšnější byli při řešení úlohy (silná pozitivní korelace). Slabší pozitivní korelace byla zjištěna také u zbývajících tvrzení, zaměřených na důvěryhodnost a relevanci informací a na dopady zveřejňování informací on-line.

GRAF 3 | Souvislost mezi výukou témat ve škole a schopností rozlišit fakta od názorů (země OECD)

Výsledky šetření PISA řadí Českou republiku k zemím s nejvyšším podílem žáků, u nichž lze předpokládat určité potíže při rozpoznávání faktů od názorů ve čteném textu. Naléhavost tohoto zjištění podporují výsledky tematického šetření České školní inspekce, jež se ve školním roce 2017/2018 věnovalo mediální výchově na základních a středních školách. Při podrobné analýze jednotlivých položek testu mediální gramotnosti bylo zjištěno, že největší potíže žákům působily právě otázky vyžadující kritické porozumění delšímu textu (mediálnímu výstupu), kdy žáci na základě uvedeného textu rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti souvisejících tvrzení nebo o postoji autora mediálního sdělení (šetření se zúčastnili žáci 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ).¹⁰

¹⁰ Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018, tematická zpráva České školní inspekce, 2018.

A decorative horizontal bar spanning the width of the page. It consists of a long gray rectangle on the left, a large white number '4' in the center, and a shorter gray rectangle on the right.

4

Znalost čtenářských strategií

4 ZNALOST ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ

Při četbě jakéhokoliv textu využívají čtenáři celou řadu různých dovedností, které umožňují porozumění významu informací a jejich další využití. Předvídají, utvářejí si představy, vyhledávají a porovnávají informace, ze kterých následně vyvozují závěry, nebo se zaměřují na interpretaci, na propojování informací a myšlenek či na posuzování obsahové či formální stránky textu. Čtenářská gramotnost však není pouze schopností porozumět, využívat či posuzovat text, ale zahrnuje i dovednosti zpracovávat informace, které mohou být zadány různou formou. Text může být doplněn např. tabulkou, grafem, diagramem, obrázkem, mapou či schématem. Dovednost efektivního využívání čtenářských strategií je tedy důležitým předpokladem k porozumění jakémukoli textu v různých oborech i situacích, samozřejmě včetně běžných životních událostí. Čtenářská gramotnost je tedy nesmírně důležitá pro každého člověka, bez ohledu na jeho studium či pracovní uplatnění.

Čtenářská zdatnost úzce souvisí s uplatněním celé řady kognitivních činností, ale významnou roli má také motivace ke čtení, čtenářské zvyklosti a metakognice, která spočívá v dovednosti vědomě a cíleně přizpůsobit výběr vhodných čtenářských strategií typu textu a účelu čtení. Četné studie již na konci 20. století ukázaly, že schopnost metakognice je to, co odlišuje slabé čtenáře od úspěšných.¹¹ Předpokládá se, že když si žák osvojí strategie práce s textem, naučí se je bez větší námahy používat i bez pomoci učitele a ke čtení pak přistupuje jako k problémovému úkolu, který vyžaduje strategické myšlení. Čtenářské zvyklosti, motivace a metakognitivní dovednosti si zaslouží pozornost nejen proto, že mohou přispívat ke zlepšení čtenářských výsledků, ale také proto, že jsou samy o sobě důležitými cíli či výsledky vzdělávání, které jsou podstatné pro celoživotní učení. Bylo prokázáno, že zaujetí pro čtení a metakognitivní dovednosti (znalost čtenářských strategií a jejich využívání) lze rozvíjet výukou a vhodnou podporou žáků ve třídě¹². Během výuky je důležité vést žáky k tomu, aby si neustále uvědomovali, s jakou strategií pracují a jak postupují, tzn. aby si uvědomovali, co se děje v jejich hlavách. K tomu je nezbytné opakovaně pokládat otázky typu: „Jak jsi k tomu došel?“ „Proč si to myslíš?“ apod.¹³ Vědomé využívání čtenářských postupů prohlubuje myšlení čtenáře a napomáhá k překonání obtíží s porozuměním textu.¹⁴

V předcházejících šetřeních PISA se potvrdilo, že metakognice spolu se zaujetím pro čtení jsou silnými prediktory úrovně čtenářské gramotnosti, které zmírňují vliv pohlaví a socioekonomického statusu¹⁵ a mohou přispět ke zmenšení rozdílů mezi žáky. V šetření PISA 2018 byly indikátory motivace, metakognice a čtenářských zvyklostí aktualizovány a rozšířeny, aby bylo možné získat údaje nejen o nově se prosazujících čtenářských činnostech (např. o vyhledávání na internetu, čtení e-knih a komunikaci prostřednictvím sociálních sítí), ale i o výukových postupech, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci by měli například vědět, kdy je vhodné text pouze rychle prolétnout a kdy je naopak třeba jej důkladně prostudovat, vyhodnotit jeho kvalitu či důvěryhodnost.

Navíc téměř dvě třetiny souvislostí mezi pohlavím žáka a výsledkem ve čtení lze přičíst rozdílu ve znalostech efektivních čtenářských strategií u chlapců a dívek.

V PISA 2018, podobně jako v předchozích cyklech, byli žáci požádáni, aby zhodnotili účinnost různých čtenářských strategií k porozumění a zapamatování si textu a ke shrnutí informací.¹⁶ PISA 2018 poprvé shromažďovala také informace o znalostech čtenářských strategií, které přímo souvisí s hodnocením důvěryhodnosti zdrojů. Dotazovala se žáků, jaké strategie by vybrali k odpovědi na nevyžádaný e-mail, který obsahuje zprávu od známého mobilního operátora se sdělením o výhře chytrého telefonu a s informací, že k získání smartphonu stačí, když žák klikne na odkaz a vyplní do formuláře své osobní údaje.

¹¹ Více informací v publikaci [PIRLS 2016 – publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti](#), kap. 5.

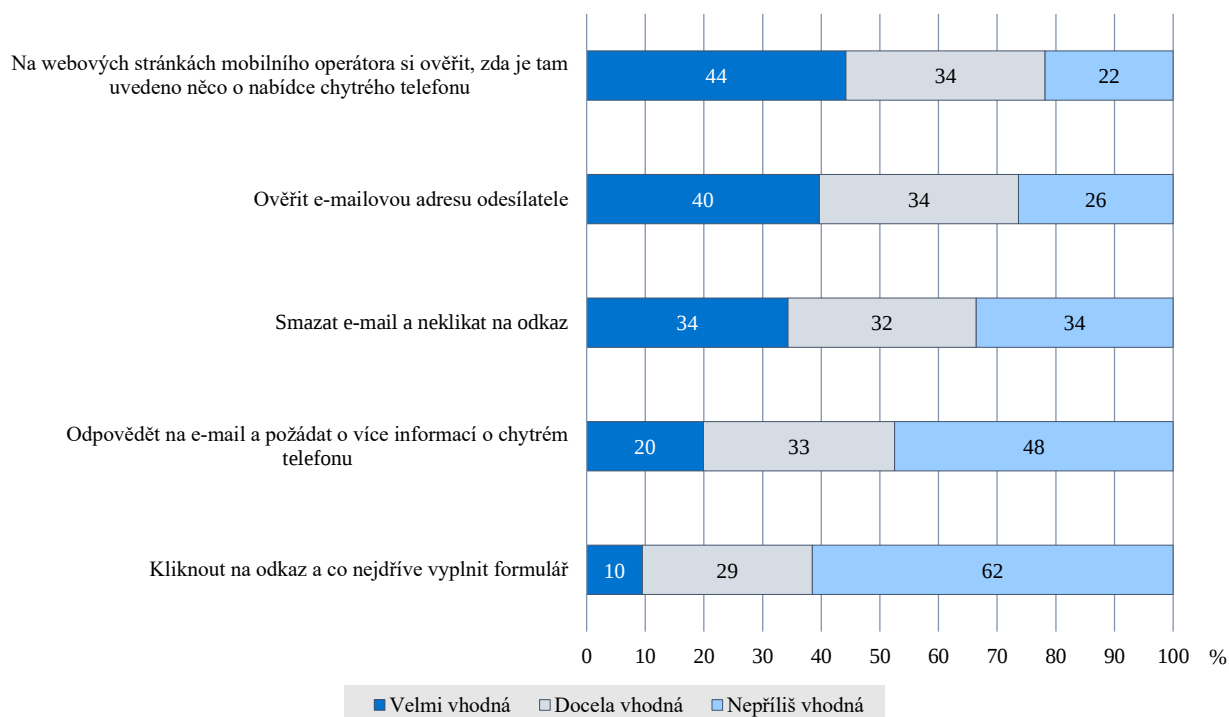
¹² Brozo & Simpson, 2007; Guthrie, Wigfield & You, 2012; Guthrie, Ho & Klauda, 2013; Reeve, 2012.

¹³ Podrobnější informace k výuce strategií jsou dostupné např. na stránkách [Čtenářská gramotnost a projektové vyučování](#).

¹⁴ Inspiraci pro pedagogy poskytuje např. projekt [Pomáháme školám k úspěchu](#).

¹⁵ [OECD \(2010\), PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices \(Volume III\), PISA, OECD Publishing, Paris.](#)

¹⁶ Na škále od 1 (naprosto neužitečná) do 6 (velmi užitečná) měli ohodnotit užitečnost následujících strategií k porozumění a zapamatování si textu: „Soustředím se na části textu, které jsou snadno pochopitelné“; „Celý text si rychle dvakrát přečtu“; „Po přečtení textu diskutuji o jeho obsahu s ostatními“; „V textu si podtrhávám důležité pasáže“; „Shrnu text vlastními slovy“; „Přečtu text nahlas někomu jinému“. Žáci dále hodnotili užitečnost následujících strategií ke shrnutí informací: „Napišu shrnutí. Pak zkontroluji, že jsem nevynechal/a žádný odstavec, protože ve shrnutí musí být obsah každého odstavce“; „Zkusím opsat co nejvíce vět slovo od slova“; „Než napíšu shrnutí, přečtu si text tolikrát, kolikrát je to možné“; „Pečlivě zkontroluji, zda mé shrnutí obsahuje nejdůležitější fakta z textu“; „Projdu si text a podtrhnu nejdůležitější věty“. Více informací v tematické zprávě OECD [21st Century Readers](#), str. 107.

GRAF 4 | Strategie žáků při odpovědi na podvodný e-mail (podíl českých žáků, kteří považují uvedené strategie za více či méně vhodné)

Z odpovědí českých žáků vyplývá, že většina z nich považuje za vhodné ověřit si e-mailovou adresu odesílatele, případně informace o nabídce přímo na webových stránkách operátora. Přibližně třetina žáků se nicméně nedomnívá, že by bylo vhodné e-mail smazat a neklikat na odkaz. Polovina českých žáků by dle svého vyjádření na e-mail odpověděla a 38 % žáků v České republice se domnívá, že je vhodné co nejdříve kliknout na odkaz a vyplnit formulář.

Ve všech zemích včetně ČR byly zjištěny rozdíly ve znalostech strategií používaných při ověřování věrohodnosti zdrojů mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného prostředí. Tyto rozdíly mají významný dopad nejen na čtenářský výkon žáků v testování, ale obecně na přijímání a zpracovávání informací z internetu. Hodnocení důvěryhodnosti informací je důležitou součástí informační gramotnosti. Žáci by se měli učit identifikovat zdroj a autora textu a ověřování spolehlivosti informací. V některých zemích, např. v Polsku, Finsku či Dánsku, je kritický přístup k informacím obsažen v kurikulu čtení pro nižší ročníky ZV.¹⁷

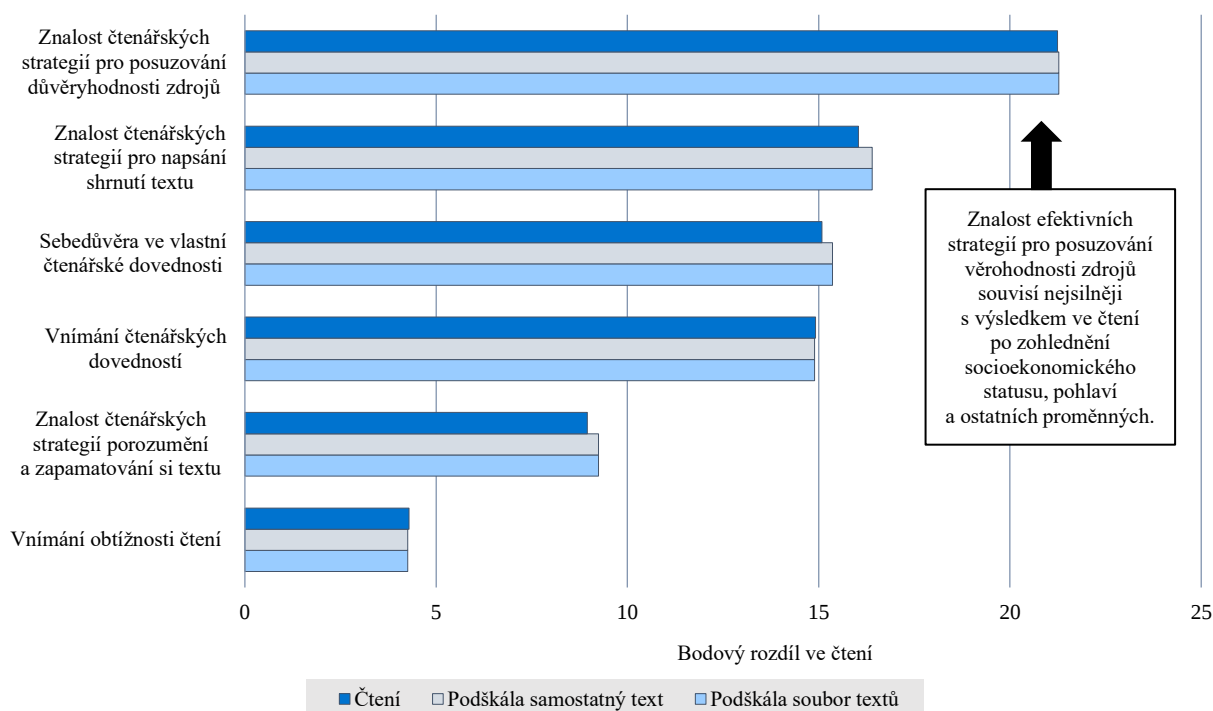
Zjištění z PISA trvale naznačují, že výkon žáků ve čtení úzce souvisí s ekonomickým, sociálním a kulturním statusem žáků a s jejich pohlavím. Dívky dosahují ve čtenářské gramotnosti pravidelně ve všech zemích lepšího výsledku než chlapci.¹⁸ Graf 5 znázorňuje další prediktory čtenářského výkonu, které se ukázaly být nejsilnější při očištění vlivu pohlaví a socioekonomického statusu žáka. Rozhodující vliv na výkon žáků ve čtení má subjektivně vnímaná zdatnost žáků a jejich znalost efektivních čtenářských strategií. Prokazuje se, že efektivní vyučování a podpůrné postupy mohou mít kladný vliv na metakognitivní čtenářské strategie žáků (Christenson, Reschly a Wylie, 2012)¹⁹.

¹⁷ [PIRLS 2016 Encyclopedia](#).

¹⁸ V České republice pozorujeme relativně největší rozdíl mezi výsledkem českých dívek a chlapců na škále samostatných textů, což pravděpodobně souvisí také s nižším zájmem chlapců o čtení beletrie a tištěné formy textů.

¹⁹ [Christenson, S., A. Reschly and C. Wylie \(eds.\) \(2012\), Handbook of Research on Student Engagement, Springer US, Boston, MA.](#)

GRAF 5 | Čtenářské kompetence, znalosti čtenářských strategií, socioekonomický status a pohlaví jako prediktory čtenářského výkonu v zemích OECD (bodový rozdíl v testu čtenářských dovedností při nárůstu indexů o jednotku)



Tyto výsledky naznačují, že u žáků se stejným socioekonomickým postavením, kteří mají lepší znalosti efektivních strategií čtení a větší důvěru ve vlastní čtenářské schopnosti, je pravděpodobnější, že budou zdatnými čtenáři. Z toho vyplývá, že navzdory socioekonomickému postavení a pohlaví žáka sehrávají sebedůvěra žáků a znalost efektivních čtenářských strategií hlavní roli v jeho čtenářském výkonu. Tato zjištění jsou velmi důležitá, neboť základní čtenářské postupy je možné žáky naučit. Jedna nedávná studie např. ukazuje, že výuka dovednosti vyhledávat zdroje při práci s porozuměním souboru textů může napomoci ke zlepšení kritického myšlení dospívajících žáků²⁰.

²⁰ Pérez, A. et al. (2018). „Fostering teenagers’ assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions“, *Learning and Instruction*, Vol. 58, pp. 53–64.

5

Efektivní procházení webových stránek

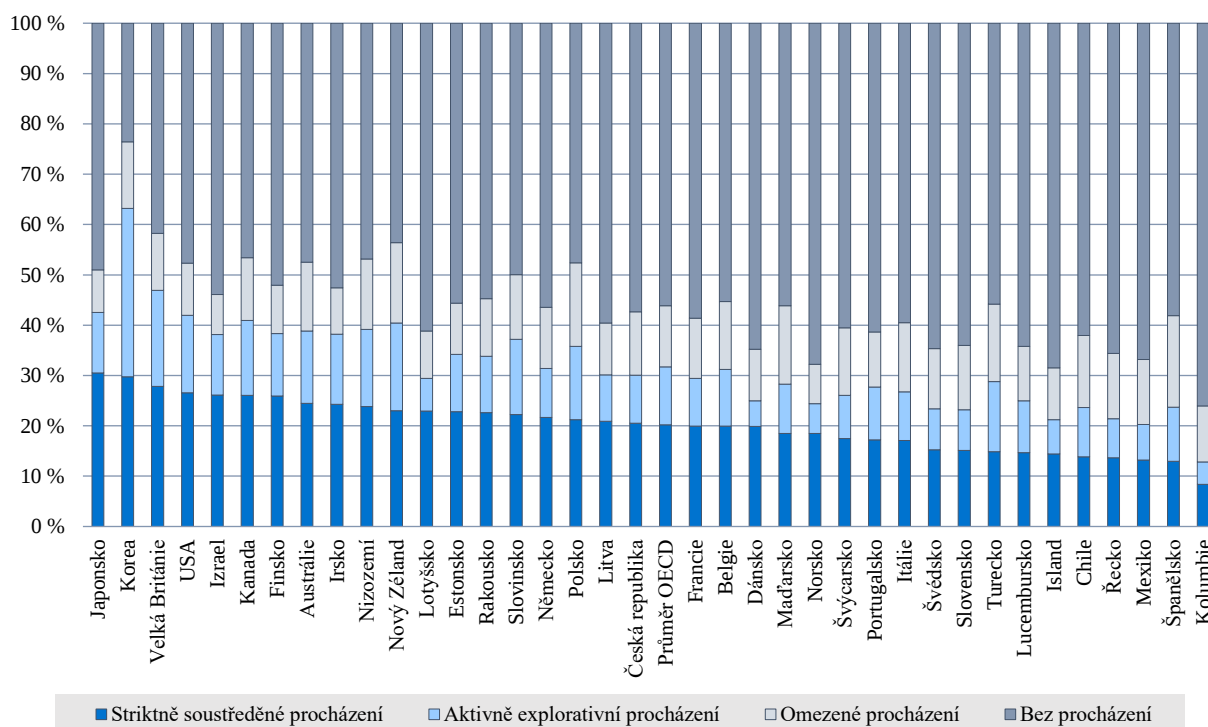
5 EFEKTIVNÍ PROCHÁZENÍ WEBOVÝCH STRÁNEK

Práce s elektronickými texty v on-line prostředí vyžaduje kromě nových čtenářských strategií, které byly popsány v předchozí části, také schopnost efektivně vyhledávat relevantní informace v rozmanitých souborech textů, publikovaných různými osobami v různém čase.²¹ K tomu, aby čtenář získal potřebné informace, je třeba, aby dokázal vhodně pracovat s internetovými vyhledávači, posuzoval relevanci nalezených informací, pohyboval se mezi různými webovými stránkami, využíval odkazy, pracoval s tabulkami a grafy, s interaktivními formuláři apod. Práce s textem, resp. texty, tak nově zahrnuje také aspekt rozhodování. Objem informací, které žák prochází, není pevně daný, jako je tomu v případě tištěných souvislých textů. V případě on-line textů čtenář svůj text průběžně „konstruuje“ tím, jak se zdroji pracuje.

Procházení webových stránek (v orig. *navigation*) se stalo důležitou složkou čtenářství, neboť více či méně efektivní strategie procházení určují, nakolik bude žák při práci s texty úspěšný. V šetření PISA byly definovány čtyři kategorie těchto strategií, a to na základě chování žáků v úloze *Velikonoční ostrov* (v této úloze, jejíž dílčí náhled uvádíme v kapitole 3, žák postupně pracoval se třemi zdroji textů: s webovou stránkou, která obsahovala blog profesorky, s recenzí knihy a s článkem z on-line populárně-vědeckého časopisu):

- **Striktně soustředěné procházení** (*strictly focused navigation*): žáci, kteří striktně dodrželi pokyny v úloze a aktivně tak procházeli pouze relevantní soubory textů a omezili procházení samostatných textů.
- **Aktivně explorativní procházení** (*actively explorative navigation*): žáci, kteří při řešení úlohy aktivně procházeli jak soubory textů, tak také samostatné texty.
- **Omezené procházení** (*limited navigation*): žáci, kteří procházeli výhradně samostatné texty, a ne soubory textů.
- **Bez procházení** (*no navigation*): žáci, kteří neprocházeli ani samostatné texty, ani soubory textů.

GRAF 6 | Strategie procházení textů v zemích OECD



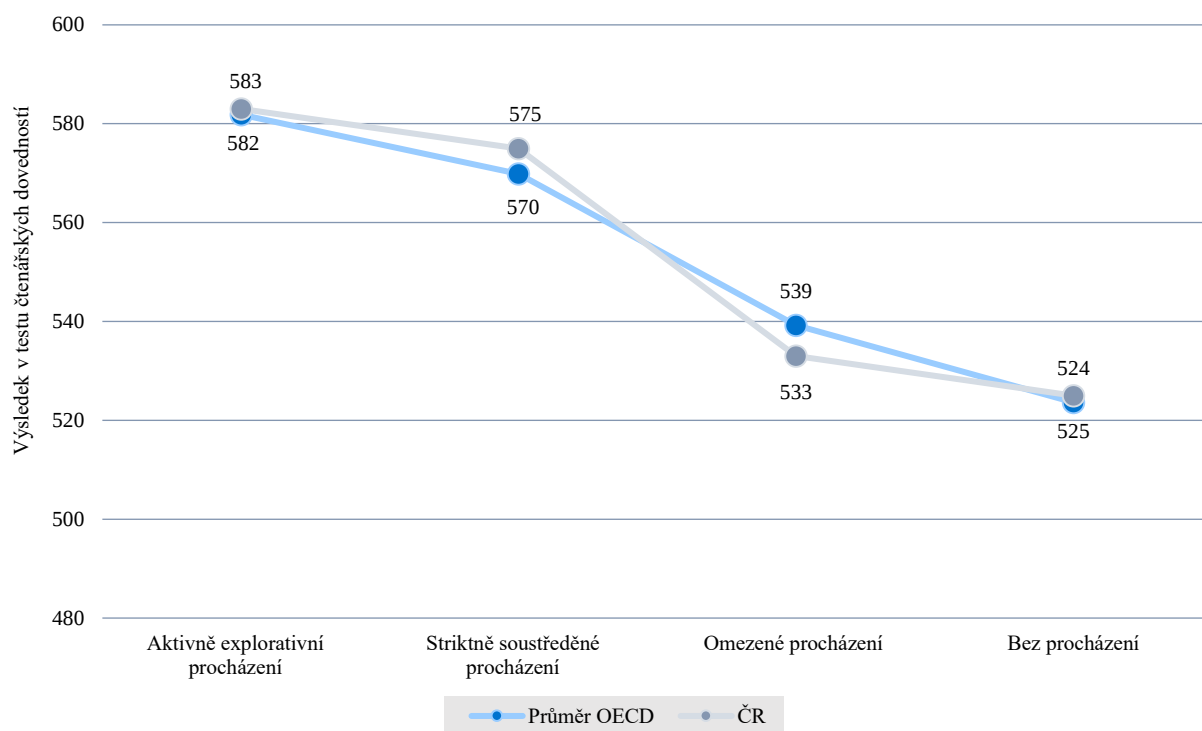
Z grafu 6 je patrné, že ve většině zemí OECD včetně České republiky převažují žáci, kteří při řešení úlohy *Velikonoční ostrov* neuplatnili žádné strategie procházení textů. V České republice je takových žáků 57 %. Tito žáci pracovali pouze s informacemi na úvodní stránce a neprocházeli žádné další stránky či texty. Průměrně jedna pětina žáků v zemích OECD uplatnila při řešení úlohy *Velikonoční ostrov* striktně soustředěné procházení textů a obdobný podíl

²¹ Šetření PISA 2018 rozlišuje dva základní typy textů: tzv. samostatné texty (v orig. single-source text), které jsou typicky napsány jedním autorem či skupinou autorů v jednom daném čase, a tzv. soubory textů (v orig. multiple-source texts), které se skládají z textů různých autorů, které mohou být publikovány v různých obdobích, texty nesou různé názvy a mohou být propojeny systémem odkazů.

byl zjištěn také v České republice. K zemím s nejvyšším podílem žáků uplatňujících striktně soustředěné procházení patří Japonsko, Korea, Velká Británie a USA (téměř 30 % žáků). Tito žáci měli tendenci být nejvíce striktní při volbě relevantních stránek, které obsahovaly potřebné informace pro řešení úlohy, a zároveň se snažili maximálně eliminovat návštěvu stránek, které nebyly pro řešení úlohy vhodné. Zbylé dvě strategie, tedy aktivně explorativní procházení a omezené procházení, využilo v České republice okolo 20 % žáků.

Na systémové úrovni, tedy na úrovni jednotlivých vzdělávacích systémů, se ukazuje, že míra uplatňování různých strategií při procházení souborů textů je silným prediktorem vzdělávacích výsledků žáků. Byla zjištěna silná pozitivní závislost mezi podílem žáků, kteří uplatnili striktně soustředěné procházení a aktivně explorativní procházení a průměrným výsledkem zemí v testu čtenářských dovedností²². Silná negativní závislost byla naopak zjištěna mezi podílem žáků, kteří prokázali omezené nebo žádné procházení textů při řešení úlohy a jejich výsledkem v testu.²³

GRAF 7 | Souvislost mezi strategiemi procházení a výsledkem v testu čtenářských dovedností



V grafu 7 lze porovnat průměrné výsledky českých žáků podle toho, jak procházeli soubory textů v úloze *Velikonoční ostrov*. Zatímco žáci, kteří uplatnili aktivně explorativní a striktně soustředěné procházení, získali průměrně 583, resp. 575 bodů, žáci s omezeným či žádným procházením dosáhli o 50 bodů horšího výsledku. V porovnání s průměrem zemí OECD můžeme vidět vyšší bodový rozdíl mezi skupinami žáků s aktivně explorativním a omezeným procházením (ČR 50 b., OECD 31 b.). Možným vysvětlením skutečnosti, že nejlepšího výsledku dosáhli žáci s aktivně explorativními strategiemi a nikoli žáci se striktně soustředěnými strategiemi, může být fakt, že žáci z druhé skupiny postupují striktně podle zadání a neprocházejí texty irelevantní pro daný úkol. Zatímco žáci, kteří procházejí aktivně i další texty, které souvisí se zadaným tématem, ale ne přímo s aktuálním úkolem, mohou mít následně výhodu při řešení dalších úkolů v úloze, neboť v úvodu získali lepší přehled o obsahu celého souboru textů.

²² Hodnota korelačního koeficientu pro země OECD činí 0,69 pro striktně soustředěné procházení a 0,43 pro aktivně explorativní procházení.

²³ Hodnota korelačního koeficientu pro země OECD činí -0,28 pro omezené procházení a -0,32 pro kategorii bez procházení.

6

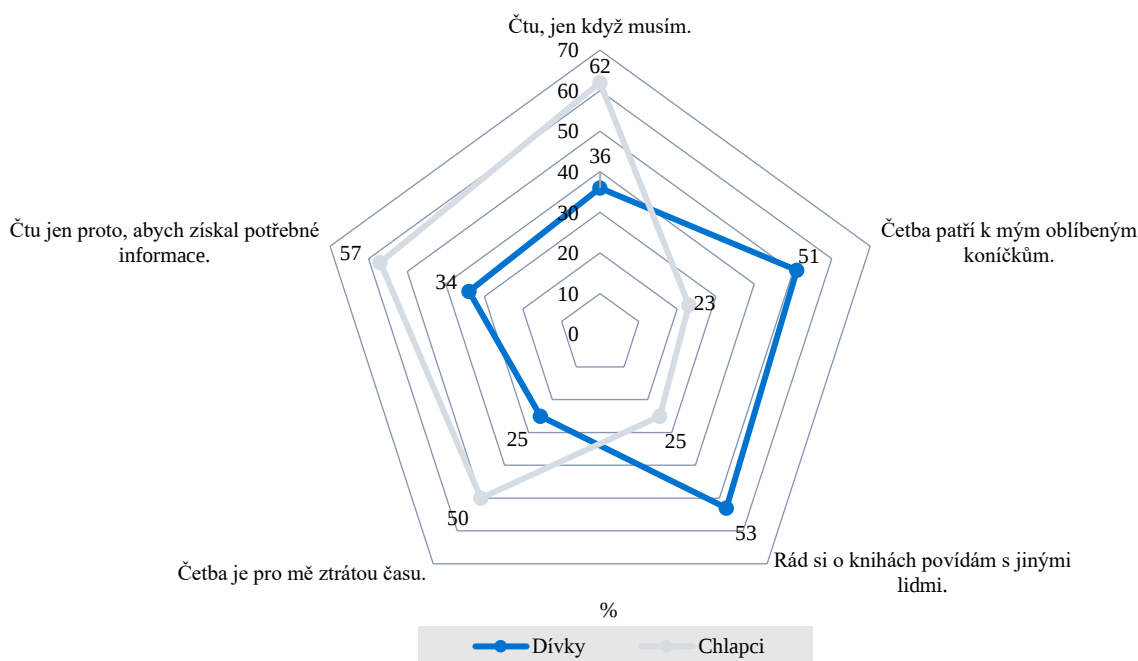
Zájem o čtení

6 ZÁJEM O ČTENÍ

Obliba čtení je silným prediktorem úspěšnosti v testu čtenářských dovedností PISA. Nejen oblibě čtení, ale také čtenářským aktivitám a formátům čtených textů bude věnována pozornost v této kapitole.

Žáci vyjadřovali míru souhlasu (*rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím*) se sadou výroků týkajících se obliby četby. V České republice byly zjištěny výrazné rozdíly mezi postoji chlapců a dívek, proto je prezentujeme odděleně (graf 8). Dívky mají obecně lepší vztah k četbě než chlapci, více než polovina z nich považuje četbu za oblíbený koníček a ráda si povídá o knihách s druhými. Naopak čtvrtina českých dívek považuje četbu za ztrátu času a přibližně třetina dívek čte jen tehdy, když musí, resp. jen za účelem získání potřebných informací. Opačnou situaci můžeme pozorovat mezi chlapci, kde pouze necelá čtvrtina z nich považuje četbu za svůj koníček. Polovina chlapců považuje četbu za ztrátu času a okolo 60 % z nich čte, jen když musí, příp. proto, aby získali potřebné informace. Skutečnost, že dívky mají četbu v oblibě ve vyšší míře než chlapci, se potvrdila ve všech zúčastněných zemích PISA.

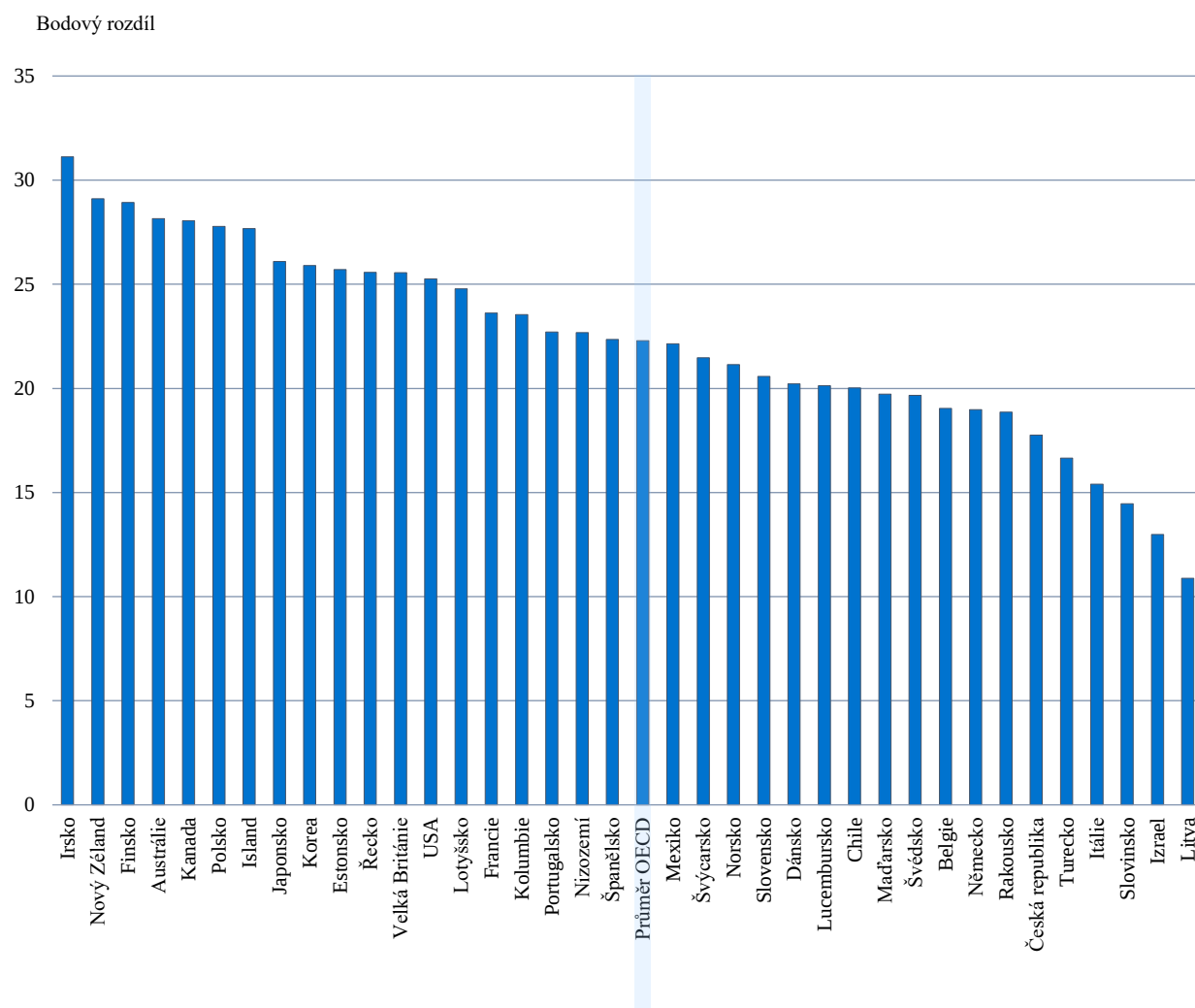
GRAF 8 | Zájem o čtení v České republice (podíl chlapců a dívek, kteří rozhodně souhlasí a souhlasí s uvedenými výroky)



Na základě odpovědí žáků na výše uvedené položky byl sestrojen index čtení pro radost a na následujícím grafu lze vidět souvislost mezi čtením pro radost a výsledkem v testu čtenářských dovedností v zemích OECD. V České republice došlo při zvýšení hodnoty indexu čtení pro radost o jednotku a zlepšení v testu čtenářských dovedností průměrně o 18 bodů, což je v mezinárodním srovnání podprůměrný rozdíl. Největší zlepšení (přibližně o 30 bodů) při narůstající oblibě čtení bylo zjištěno v Irsku, na Novém Zélandu a ve Finsku.²⁴

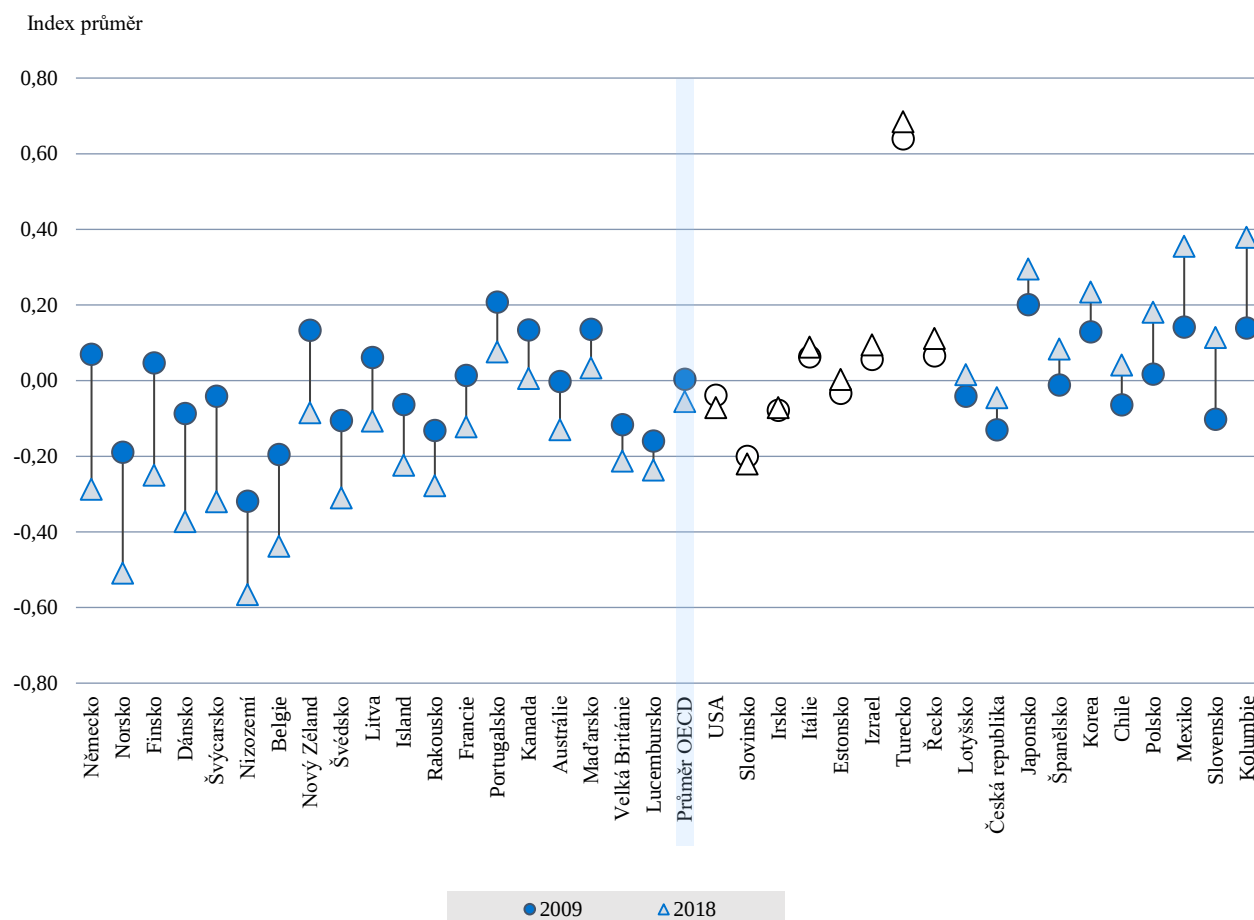
²⁴ Např. ve Finsku lze toto zlepšení přisuzovat celostátnímu programu Ministerstva školství a kultury Joy of Reading (Radost ze čtení), který probíhal v letech 2013 až 2015 na podporu čtení u žáků ve věku od 6 do 16 let. Tento program se opíral o spolupráci mezi školami, knihovnami a rodiči a získané zkušenosti s podporou motivace ke čtení jsou ve Finsku využívány i nadále. V Irsku vznikl národní program Literacy and Numeracy for Learning and Life 2011–2020 (Čtenářská a matematická gramotnost pro učení a život) a probíhají tam každoročně různé iniciativy na podporu čtenářství a gramotnosti, např. projekt Write a Book (Napiš knihu), Children's Books Festival (Festival dětské knihy) a Book Week (Týden knihy). Více informací: [Special Reading Initiatives – PIRLS 2016 Encyclopedia \(bc.edu\)](https://www.pirls.org/cz/2016/reading-initiatives).

GRAF 9 | Souvislost mezi oblibou četby a výsledkem v testu čtenářských dovedností (bodový rozdíl ve výsledku při změně hodnoty indexu i jednotky)²⁵

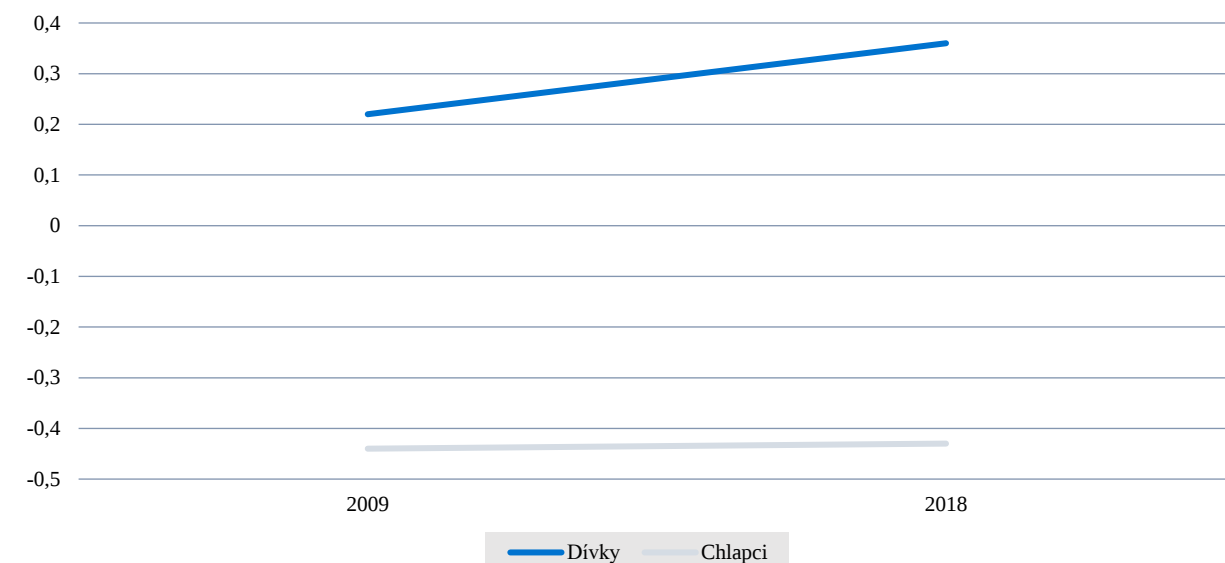


Následující graf se zabývá změnou v oblíbenosti četby v uplynulých devíti letech, tedy od roku 2009, kdy byla čtenářská gramotnost hlavní sledovanou oblastí v šetření PISA. Česká republika patří k zemím, kde oblíbenost četby mezi roky 2009 a 2018 vzrostla, i když i nadále zůstává podprůměrná. Z grafu je patrné, že druhý největší nárůst v oblíbenosti četby byl zjištěn na Slovensku. V celé řadě zemí naopak oblíbenost četby poklesla, nejvíce v Německu, Norsku, Finsku a Dánsku.

²⁵ Při zohlednění socioekonomického profilu školy a žáka a pohlaví žáka.

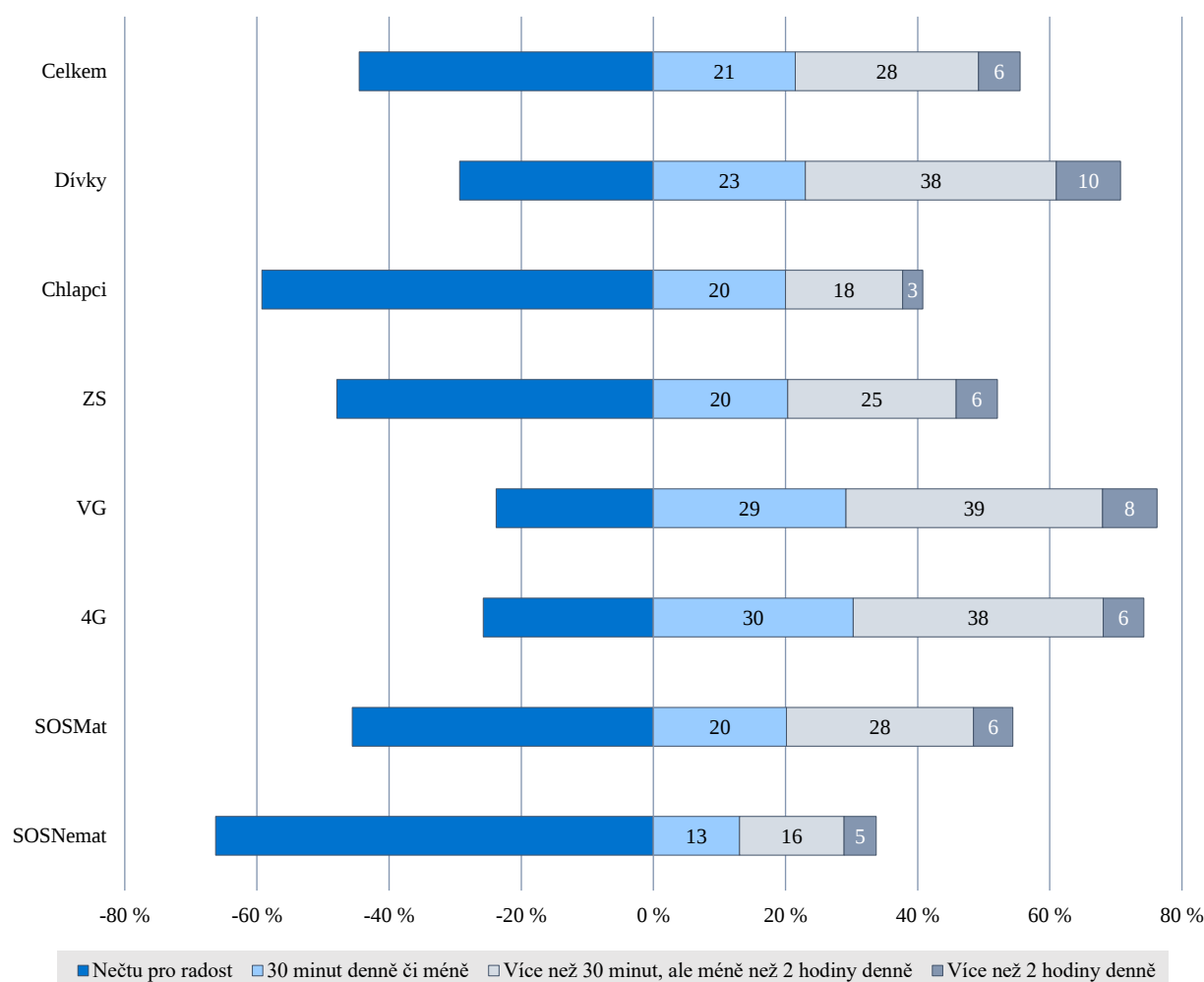
GRAF 10 | Vývoj oblíbenosti čtení mezi roky 2009 a 2018 (změna indexu čtení pro radost)

Zvýšení oblíbenosti čtení mezi roky 2009 a 2018 je v České republice dáno především postoji dívek, jak ukazuje graf 11. Doplňme, že kladné hodnoty indexu odkazují na nadprůměrnou oblíbenost čtení, zatímco záporné hodnoty značí podprůměrnou oblíbenost v porovnání s průměrem OECD.

GRAF 11 | Vývoj oblíbenosti čtení mezi roky 2009 a 2018 v České republice podle pohlaví (změna indexu čtení pro radost)

Žáci v žákovském dotazníku dále uváděli, kolik času přibližně tráví čtením pro radost. V České republice 45 % žáků uvedlo, že nečte pro radost vůbec. Přibližně pětina žáků se věnuje četbě pro radost nanejvýš 30 minut denně a 28 % žáků mezi 30 minutami a dvěma hodinami denně. Více než dvě hodiny tráví četbou pro radost 6 % českých žáků. Výrazné rozdíly byly zjištěny nejen mezi dívkami a chlapci, ale také mezi žáky z různých druhů/typů škol, viz graf 12.

GRAF 12 | Čas strávený čtením pro radost (denně) v České republice celkem, dle pohlaví a dle druhu/typu školy

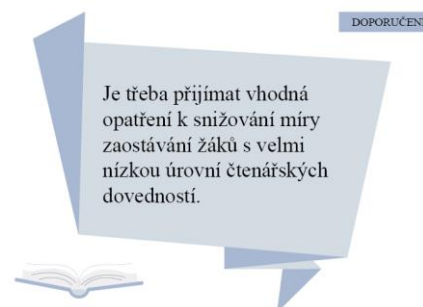


Nejnižší četnost četby byla zjištěna mezi žáky nematuritních a maturitních oborů středních škol. Na podobnou situaci upozorňuje rovněž tematické šetření České školní inspekce provedené ve školním roce 2019/2020, které se zaměřovalo na oblast čtenářství na středních školách. V něm dvě třetiny žáků středních škol uvedly, že knihy nečtou vůbec, případně méně než hodinu týdně. Zároveň více než polovina žáků středních škol, kteří knihy nikdy nečtou, uvedla, že jsou s tímto stavem spokojeni a považují rozsah svých čtenářských aktivit za dostatečný. Naopak přibližně 70 % žáků, kteří se četbě věnují alespoň občas, by četbě rádo věnovalo více času.²⁶

V přístupu ke čtenářské gramotnosti na středních školách je třeba zohledňovat, že období, kdy žáci končí základní školu, je náročnou životní etapou provázenou řadou změn, které se promítají do očekávání, postojů a preferencí žáků, ale především i skutečnost, že žáci opouštějí základní školy s velmi rozdílnou úrovní čtenářských dovedností.

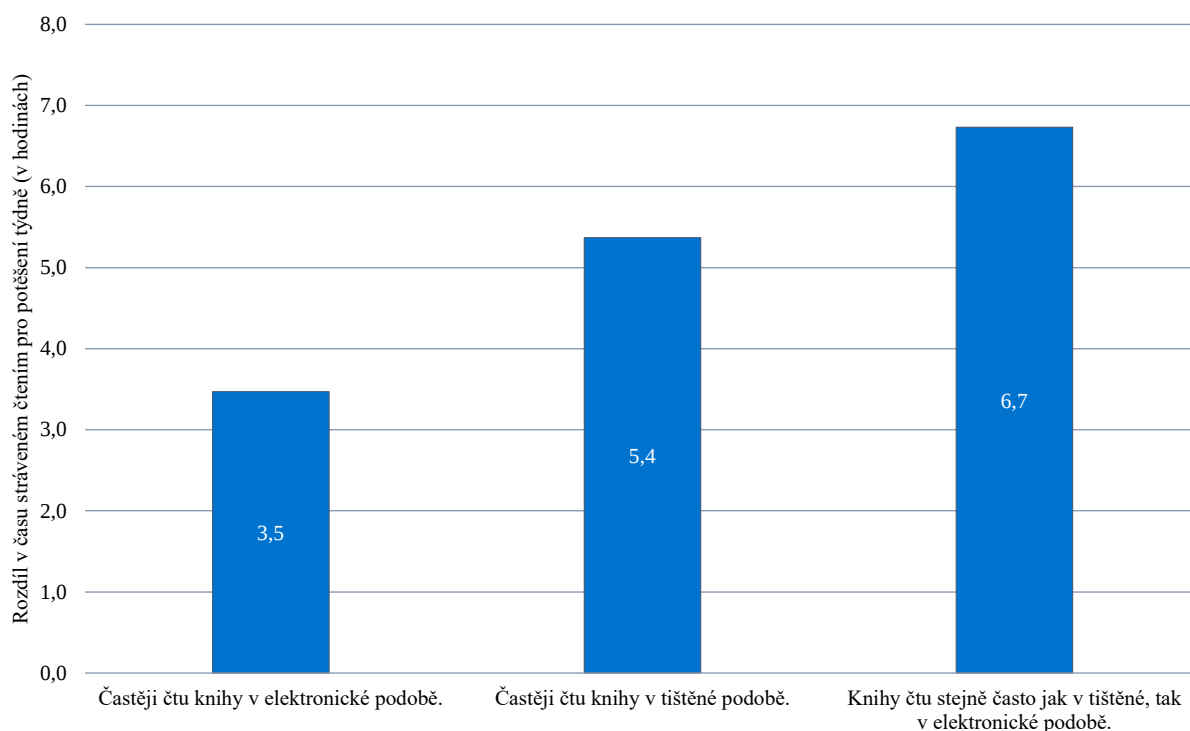
²⁶ Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020, tematická zpráva České školní inspekce, 2020.

Výsledky šetření PISA ukazují, že zdaleka ne všichni patnáctiletí žáci strategie porozumění textu ovládají a umí je účelně používat. Někteří z nich mají navíc potíže už na úrovni zvládnutí techniky čtení, kdy nedostatečná rychlost a přesnost dekodování slov a větné struktury brání žákům v porozumění a další práci s textem. U slabších žáků s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti proto není možné očekávat, že budou pro čtení a rozvoj čtenářských aktivit ve školním prostředí motivováni a pozitivně naladěni, neboť jde o žáky, kteří v této oblasti bojují mimo jiné s nedostatkem sebevědomí a strachem z chyby. Motivace je nezbytnou a určující podmínkou úspěšného rozvoje čtenářské gramotnosti. Žáci musí být přesvědčeni o tom, že plynulé čtení, rozšiřování slovní zásoby, čtenářské strategie, práce s texty ve všech předmětech apod. jsou pro ně skutečně přínosem.²⁷



S ohledem na rostoucí dostupnost a oblibu elektronických knih je vhodné se zabývat otázkou, zda digitální technologie mohou zlepšit vztah žáků k četbě. Žáci měli zvolit jednu z následujících možností: *Knihy nikdy nebo téměř nikdy nečtu; Častěji čtu knihy v tištěné podobě; Častěji čtu knihy v elektronické podobě; Knihy čtu stejně často jak v tištěné, tak v elektronické podobě.* Napříč zeměmi OECD se potvrdilo, že čtení baví více ty žáky, kteří preferují tištěné knihy (případně čtou tištěné knihy stejně často jako knihy elektronické). Stejně jako v ostatních zemích také v České republice platí, že žáci, kteří preferují knihy v tištěné podobě, případně kombinaci obou formátů, tráví četbou průměrně více času než jejich vrstevníci upřednostňující knihy v elektronickém formátu (graf 13). Žáci preferující kombinaci formátů tráví četbou téměř o 7 hodin týdně více než žáci, kteří uvedli, že čtou pouze výjimečně nebo nikdy.

GRAF 13 | Čas strávený čtením pro potěšení (rozdíl v počtu hodin strávených četbou u žáků, kteří čtou knihy v uvedených formátech, a žáků, kteří nečtou téměř nikdy nebo nikdy)



²⁷ Více informací o možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se slabšími čtenářskými dovednostmi v oborech středního odborného vzdělávání naleznete v publikaci České školní inspekce [PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti](#).

7

Role učitelů

7 ROLE UČITELŮ

Role školy v rozvíjení čtenářských dovedností žáků je zásadní nejen v nejtělejší věku žáků, ale v průběhu celé jejich vzdělávací dráhy. Z výsledků šetření PISA 2018 vyplývá, že průměrně pětina českých patnáctiletých žáků, tedy žáků na konci povinné školní docházky či žáků v prvním ročníku středních škol²⁸, nemá osvojené základní čtenářské dovednosti a může tak mít potíže při svém dalším uplatnění ve studijním či pracovním životě. Mezi žáky středních odborných učilišť dosahuje podíl takových žáků přibližně 50 %. Zahraniční výzkumy poukazují na skutečnost, že nedostatečné čtenářské dovednosti mají tendenci se v průběhu studia kumulovat, čímž jsou posilovány nerovnosti ve vzdělávacích výsledcích žáků, neboť základní úroveň čtenářské gramotnosti je předpokladem úspěšného osvojení učiva v jiných doménách a předmětech²⁹. Pro učitele je nesnadné rozvíjet čtenářské dovednosti u slabších žáků, kteří mohou být méně motivovaní, mají nižší sebedůvěru a k četbě nemají kladný vztah, jejich role je nicméně v procesu zlepšování čtenářské gramotnosti žáků klíčová. Ve všech zemích zapojených do mezinárodního šetření PISA platí, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení a ve většině zemí také s jejich vzdělávacími výsledky.

DOPORUČENÍ

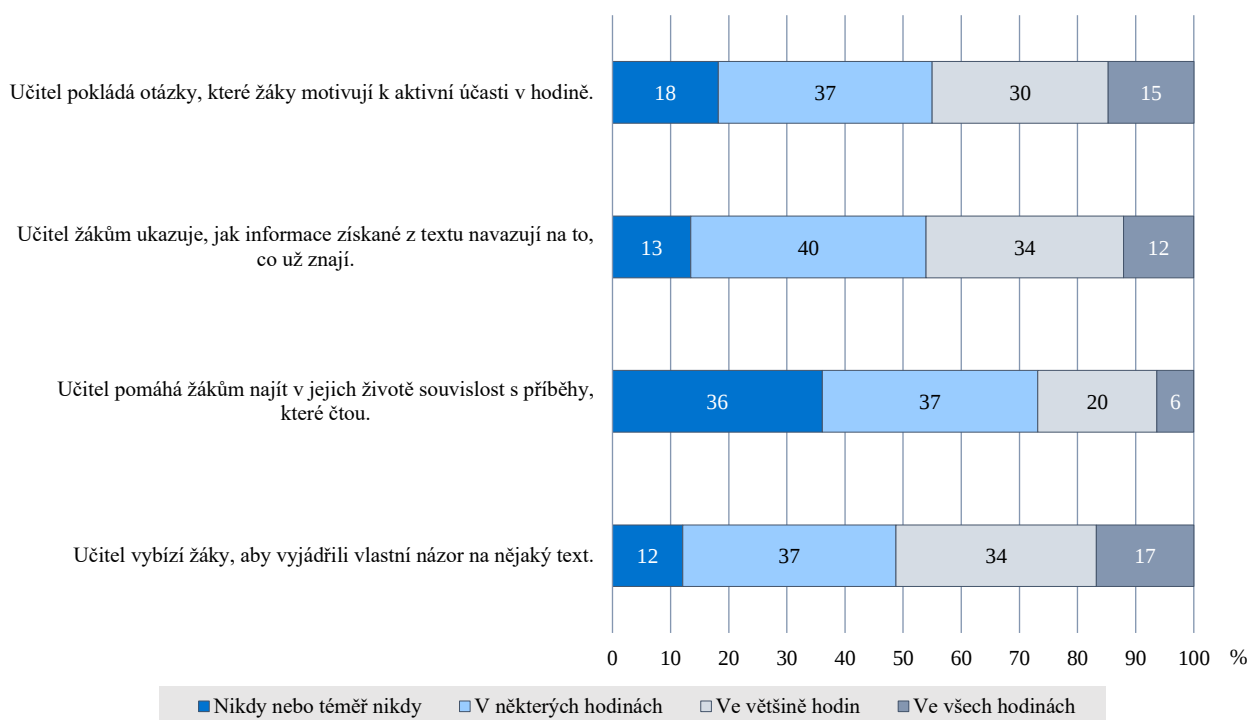
Je třeba zavádět či posilovat koncepční přístup k rozvoji čtenářských dovedností žáků u učitelů všech předmětů.



V této kapitole se zaměříme na to, jak žáci vnímají podporu ze strany učitele v souvislosti s různými čtenářskými aktivitami a uvedeme, nakolik jsou žáci v jednotlivých zemích zvyklí číst pro školní práci texty delšího rozsahu.

Podpora čtenářských aktivit byla v šetření PISA sledována prostřednictvím sady položek, v nichž žáci uváděli, jak často dochází při hodinách českého jazyka a literatury k následujícím situacím.

GRAF 14 | Četnost čtenářských aktivit v hodinách českého jazyka



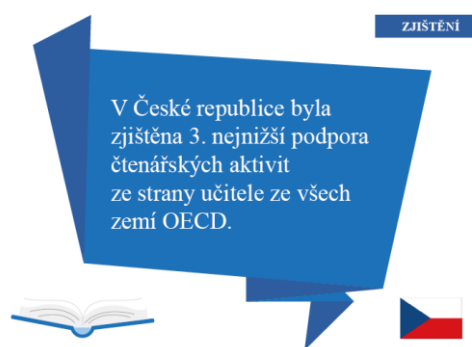
Nadprůměrný podíl českých žáků uvedl, že učitel nikdy nebo téměř nikdy nepomáhá žákům hledat souvislost mezi čtenými příběhy a jejich reálným životem (ČR 36 %, OECD 23 %) a nepokládá otázky, které žáky motivují k aktivní účasti v hodině (ČR 18 %, OECD 11 %). Necelá polovina českých žáků uvedla, že jim učitel ukazuje souvislost mezi získanými informacemi a jejich předchozími znalostmi, což je mírně pod průměrem OECD (ČR 46 %, OECD 52 %).

²⁸ V České republice se přibližně polovina patnáctiletých žáků nachází v 9. ročníku základní školy (či odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia) a polovina v prvním ročníku střední školy (či odpovídajícím ročníku víceletého gymnázia).

²⁹ Více v již zmíněné publikaci České školní inspekce [PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti](#), která se mimo jiné podrobně věnuje strategiím podpory čtenářské gramotnosti na středních odborných školách.

Čeští žáci jsou také v podprůměrné míře vybízeni, aby vyjádřili vlastní názor na nějaký text – ve většině nebo všech hodinách se s touto aktivitou setkává 51 % žáků v ČR a 56 % žáků v zemích OECD.

Na základě odpovědí žáků na uvedené položky byl sestrojen index podpory čtenářských aktivit ze strany učitele a graf 15 uvádí hodnoty tohoto indexu v zemích OECD (průměr zemí OECD se rovná nule, kladné hodnoty indexu značí nadprůměrnou podporu učitele a záporné hodnoty indexu značí podprůměrnou podporu učitele). V České republice byla zjištěna třetí nejnížší podpora čtenářských aktivit ze strany učitele ze všech zemí OECD. Nižší podpora byla zjištěna pouze u žáků ve Španělsku a Nizozemí.



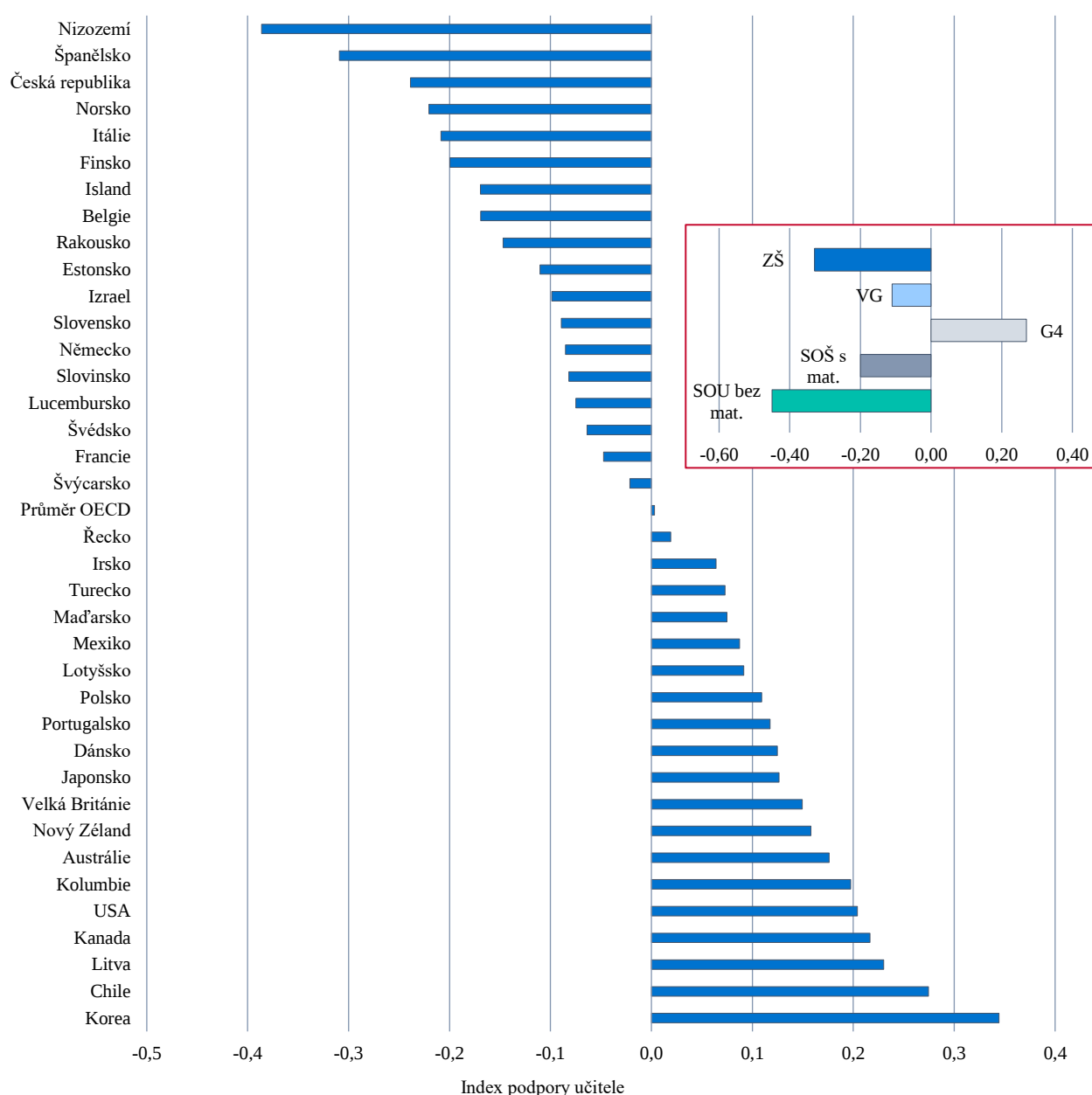
Při podrobnější analýze výsledků českých žáků lze vidět výrazné rozdíly v podpoře čtenářských aktivit u žáků v různých druzích/typech škol. Zatímco žákům čtyřletých gymnázií se dostává obdobné podpory jako jejich vrstevníkům v zemích s nejvyšší podporou v OECD (hodnota indexu 0,27), žáci nematuritních oborů středních škol se setkávají s výrazně podprůměrnou podporou čtenářských aktivit. To může souviset s relativně nízkým podílem středních škol, které mají zpracovanou formalizovanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků, jak ukázalo tematické šetření čtenářské gramotnosti z roku 2019/2020.³⁰ Přitom právě ve školách, které kladou důraz na koncepční přístup a náročnější cíle rozvoje čtenářských dovedností, byla pozorována vyšší kvalita začlenění čtenářských faktorů (situací) do

průběhu výuky. Přestože tematické šetření poukázalo na pozitivní vývoj ve zvyšování podílu středních škol, které v uplynulých letech do své činnosti zavedly koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti svých žáků, podíl středních škol, které takovou koncepci zpracovanou nemají, zůstává stále vysoký.³¹

Na druhou stranu z dat vyplývá, že žáci maturitních oborů středních škol jsou ve čtenářských aktivitách podporováni více než žáci základních škol. Přestože je žádoucí, aby se zvýšené podpory dostávalo především žákům ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí, neboť ti dosahují dlouhodobě horších průměrných vzdělávacích výsledků, výsledky PISA naznačují, že podpora čtenářských aktivit ze strany učitele je výrazně vyšší u žáků ze zvýhodněného domácího prostředí (hodnota indexu -0,06) v porovnání se znevýhodněnými žáky (-0,35). Výsledky šetření PISA přitom dokládají, že podpora ze strany učitele je silným prediktorem vzdělávacích výsledků žáků. V České republice dosahují žáci s nejvyšší podporou čtenářských aktivit ze strany učitele (horní kvartil) průměrně o 26 bodů lepšího výsledku v testu čtenářských dovedností než jejich vrstevníci s nejnížší podporou (spodní kvartil).

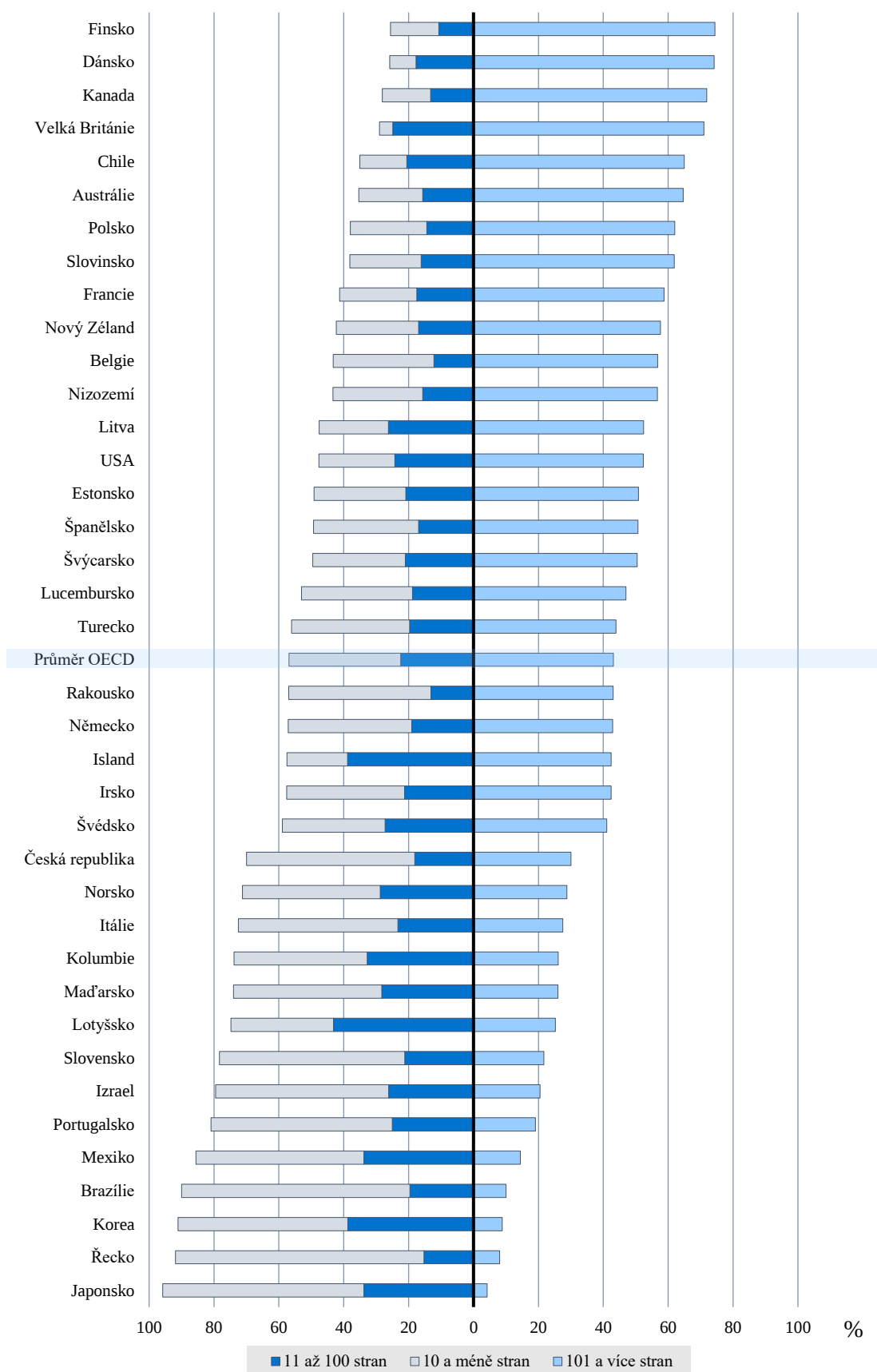
³⁰ Téměř polovina navštívených středních škol nesledovala ve své činnosti ucelenou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti žáků a cíle čtenářské gramotnosti stanovovala pouze na základní úrovni náročnosti.

³¹ [Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020, tematická zpráva České školní inspekce, 2020.](#)

GRAF 15 | Index podpory čtenářských aktivit ze strany učitele v zemích OECD a ČR dle typu/druhu školy

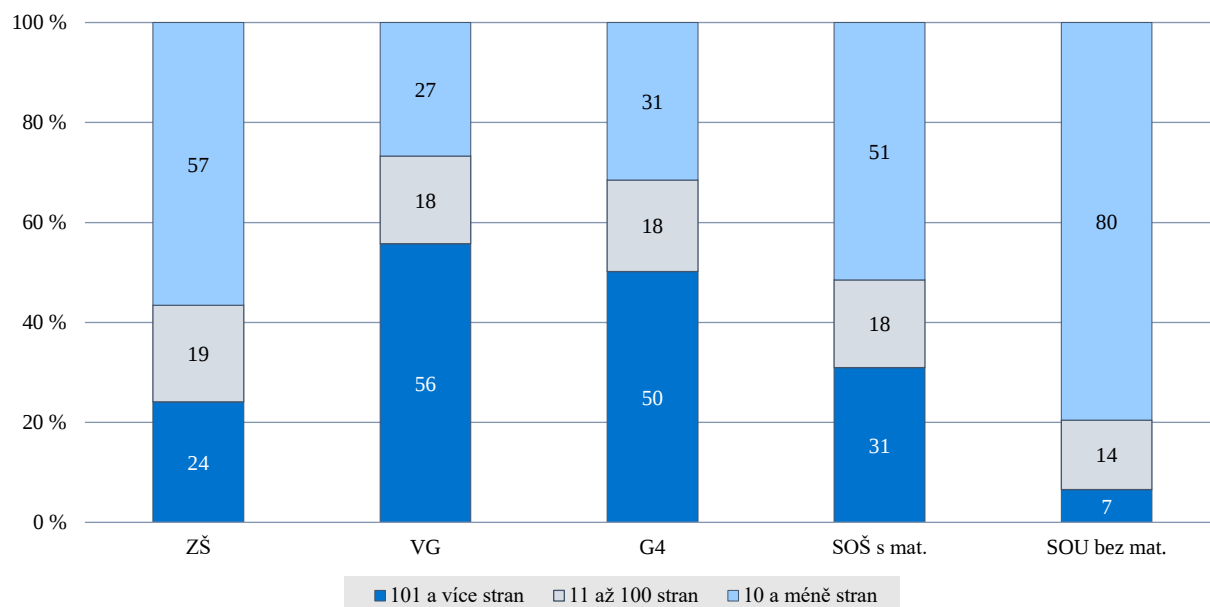
Vztah žáků k četbě lze kultivovat mimo jiné zaváděním a upevňováním čtenářských návyků, např. prostřednictvím zadávání kratších či delších textů v hodinách mateřského jazyka či v dílnách čtení³². Z výsledků šetření PISA vyplývá, že čeští žáci jsou zvyklí v hodinách českého jazyka a literatury (případně při přípravě na tyto hodiny) číst především texty kratšího rozsahu. 52 % českých žáků uvedlo, že nejdelší text, který museli v uplynulém školním roce číst na hodinu českého jazyka a literatury, nepřesáhl 10 stran a tento podíl patří v zemích OECD k nejvyšším (průměr OECD činí 34 %). Necelá pětina českých žáků dále uvedla, že někdy četla text v rozsahu od 11 do 100 stran a v průměru pouze 30 % českých patnáctiletých žáků někdy muselo přečíst text o rozsahu přesahujícím 100 stran (graf 16). Nejvyšší podíl žáků, kteří v uplynulém roce přečetli na hodinu mateřského jazyka více než 100stránkový text, můžeme pozorovat ve Finsku a Dánsku (shodně 74 %), v Kanadě (72 %) a Velké Británii (71 %).

³² Více informací v publikaci [PIRLS 2016 – publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti](#).

GRAF 16 | Délka textu, který žáci museli číst na hodinu mateřského jazyka

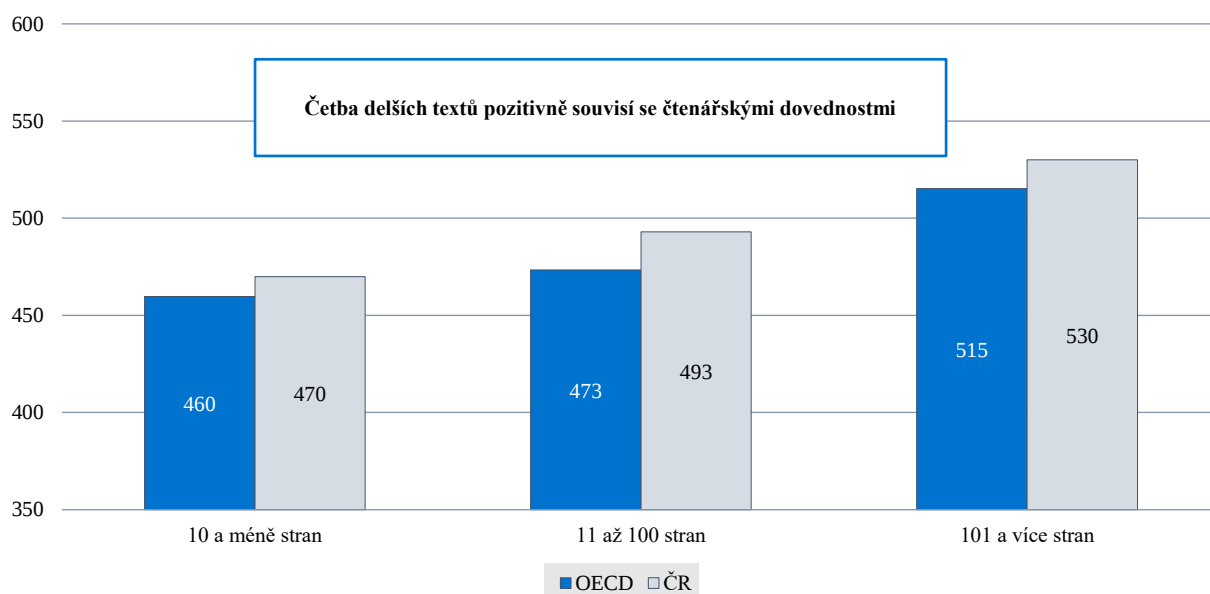
Při pohledu na žáky z jednotlivých druhů/typů škol se ukazuje, že četba delších textů nad 100 stránek je běžnější u žáků čtyřletých a víceletých gymnázií, zatímco žáci základních a středních škol jsou v převážné většině zvyklí číst krátké texty s rozsahem do 10 stran (graf 17). V nematuritních oborech středních škol pouhá pětina žáků musela v uplynulém školním roce číst text delší než 10 stránek.

GRAF 17 | Délka textu, který žáci museli číst na hodinu mateřského jazyka dle typu/druhu školy



V grafu 18 je patrná souvislost mezi délkou textů, které žáci čtou na hodinách mateřského jazyka, a průměrným výsledkem v testu čtenářských dovedností. V zemích OECD žáci, kteří v uplynulém školním roce museli číst text delší než 100 stran, dosáhli průměrně o 55 bodů lepšího výsledku než jejich vrstevníci, kteří četli texty nepřesahující 10 stran. V České republice je tento rozdíl ještě o 5 bodů větší. To může mimo jiné znamenat, že učitelé mají tendenci zadávat delší texty žákům, kteří je pravděpodobně zvládnou, tedy žákům s lepšími čtenářskými dovednostmi.

GRAF 18 | Výsledek v testu čtenářských dovedností podle délky textů zadaných učitelem v ČR a OECD



Při interpretaci výsledků jednotlivých zemí je třeba brát v úvahu skutečnost, že totožný text může nabývat v různých jazycích nesteréžného rozsahu a že v některých zemích mohou být učitelé zvyklí zadávat žákům k přečtení celé knihy, zatímco v jiných zemích se může ve vyšší míře pracovat s čitankami obsahujícími soubory kratších textů.

Závěry a doporučení

8 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Nejnovější národní i mezinárodní zjištění dokládají, že čtenářské dovednosti mají silný mezioborový význam pro celoživotní vzdělávání i pro rozvoj a uplatnění jedince. Jsou důležitým předpokladem ke kritickému myšlení, řešení problémů i k funkčnímu využívání informací. Jedná se o soubor znalostí, dovedností a strategií³³, které se v souvislosti s postupující digitalizací a dalšími změnami ve společnosti neustále vyvíjí, a proto je třeba se zaměřit na hledání metodických a didaktických postupů, které budou u žáků dovednosti promyšleného přístupu k informacím a řešení problémů v reálných životních situacích rozvíjet.

Nedostatky u řady slabších žáků se kumulují, a tak mohou vykazovat postupné zhoršování čtení a s ním spojených dovedností, což se projevuje i v dalších složkách vzdělávání. Zvýšení zájmu o čtení a osvojení potřebných čtenářských strategií lze napomáhat vhodně pojatou výukou a vhodným individualizovaným přístupem, proto je nezbytné poskytovat učitelům jednotlivých typů škol systematickou podporu k výuce různých skupin žáků ke zvýšení jejich motivace k učení a k efektivnímu využívání informací a poznatků.

Doporučení pro školy a učitele

- Zavádět či posilovat koncepční přístup k rozvoji čtenářských dovedností žáků ze strany učitelů všech předmětů, a to v rámci dílčích elementů takového přístupu:
 - formulace jednoduchých i náročnějších cílů v oblasti motivace žáků ke čtení a v oblasti rozvoje čtenářských dovedností žáků a nastavení systému hodnocení jejich naplnění;
 - podpora spolupráce učitelů, včetně metodické péče o oblast čtenářských dovedností žáků;
 - cílené vzdělávání učitelů k využití efektivních výukových metod k rozvoji čtenářských dovedností žáků;
 - cílené zařazování čtenářských cílů / čtenářských situací do výuky napříč předměty (např. badatelská a projektová výuka);
 - kontinuální rozvoj čtenářských dovedností žáků na základních i středních školách (možnost využití čtenářského kontinua³⁴);
 - rozvíjení digitálních aspektů čtenářství a kritického přístupu k informacím, podpora výukové komunikace³⁵;
 - v rámci opatření zohlednit specifika nematuritních oborů ve vazbě na dosahovanou úroveň čtenářské dovednosti žáků studujících tyto obory vzdělání.
- Dbát o rozvoj pokročilých čtenářských schopností a dovedností žáků systematickým zařazováním vhodných čtenářských situací do výuky (např. porozumění širšímu kontextu textu, rozpoznání manipulativních sdělení, práce s argumenty pro a proti v textech s nejednoznačnými závěry, hodnocení náročnějších textů odborného charakteru) podporujících schopnost dlouhodobější koncentrace žáků na čtenářsky zaměřené úkoly.
- Podporovat výuku zaměřenou na osvojení čtenářských strategií rozvíjejících myšlení a učení žáků (např. tvoření otázek, hledání souvislostí a sdílení názorů), usilovat o aktivní účast žáků v hodinách a rozvoj metakognice.
- Podporovat pravidelné využívání dílen čtení (které jsou užitečným podpůrným nástrojem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky nematuritních oborů středních škol) a napomáhat aplikaci efektivních didaktických a hodnotících metod³⁶ k rozvoji vědomého čtenářství a podpoře motivace ke čtení a učení na základních i středních školách.
- Podporovat mediální výchovu žáků (dovednosti pracovat s větším množstvím informací, analyzovat různé typy mediálních sdělení, kriticky posuzovat relevanci a důvěryhodnost informací či rozpoznat fake news a dezinformace)³⁷.
- Přijímat vhodná opatření pro snižování míry zaostávání žáků s velmi nízkou úrovní čtenářských dovedností. Podpořit individualizovanou a gradovanou výuku žáků ke zvýšení motivace k učení, k podpoře slabších žáků.

³³ Více informací [zde](#).

³⁴ Více informací o čtenářském kontinuu naleznete v publikaci [PIRLS 2016 – publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti](#), kap. 5.2, str. 167.

³⁵ Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., Navrátilová, J., Výuková komunikace, MUNI Press, 2020.

³⁶ Čapek, R., Moderní didaktika, Grada, Praha, 2015.

³⁷ Viz např. [Jeden svět na školách](#).

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- V koncepčních a strategických dokumentech zdůrazňovat význam obecných čtenářských a metakognitivních dovedností žáků pro jejich profesní i osobní rozvoj a upozorňovat na klíčový význam čtenářské gramotnosti jako nástroje ke snižování vzdělanostních nerovností, a to v rámci školního i celoživotního vzdělávání.
- Zajistit přípravu a především realizaci podrobné národní strategie rozvoje čtenářských dovedností v předškolním, základním i středním vzdělávání, se zvýšenou podporou čtenářství v nematuritních oborech středního vzdělávání.
- S cílem akcentace podpory rozvoje čtenářských dovedností žáků ustanovit pracovní skupinu, která propojí nejen zástupce systémových institucí rezortu (ministerstvo, Česká školní inspekce, Národní pedagogický institut), ale např. i knihoven a neziskových organizací, které se dlouhodobě věnují tématům souvisejícím s rozvojem čtenářských dovedností žáků napříč vzdělávacími stupni (včetně např. žáků nematuritních oborů středních škol).
- Vytvářet vhodné podmínky a podporu pro nadoborové pojetí výuky čtenářských dovedností a pro propojování rozvoje čtenářských dovedností žáků s rozvojem jejich mediální a informační gramotnosti, kritického myšlení a občanských kompetencí (s propagací možnosti využití dostupných programů a projektů, jako jsou např. výstupy programu Jeden svět na školách, výstupy aktivit organizace Post Bellum a jejího projektu Paměť národa apod.).
- Zpracovat a přijmout dlouhodobou strategii kontinuálního profesního rozvoje pro učitele všech oborů zaměřeného mj. na možnosti využívání různých metodických přístupů k podpoře čtenářských dovedností žáků v mezipředmětovém kontextu a na výběr textů a dalších informačních zdrojů do výuky.³⁸
- V oblasti dalšího vzdělávání podporovat přípravu didakticky kvalitních seminářů/webinářů k využívání různých metodických přístupů k přímé výuce a rozvoji čtenářských dovedností v mezipředmětovém kontextu. V metodických kabinetech a dalších vhodných platformách věnovat prioritně zvláštní pozornost žákům v nematuritních oborech středních škol. Podpora čtenářských dovedností u těchto žáků je základním předpokladem ke zlepšení jejich výsledků v učení a k efektivnímu uplatnění.
- Poskytnout možnost vzdělávání v tématech souvisejících s rozvojem čtenářských dovedností žáků (např. vedení dílen čtení a využití vybraných čtenářských strategií) i nepedagogickým pracovníkům z oblasti zájmového a neformálního vzdělávání.
- Připravit metodiku výuky v prostředí s různě nadanými žáky a v heterogenních žákovských kolektivech. Podporovat vznik nových výukových materiálů umožňujících diferencovanou výuku čtenářských dovedností s využitím různých formátů textů a technologických zařízení v rámci obsahu výuky různých předmětů.
- Přijímat vhodná opatření k podpoře týmové výuky, spolupráce mezi školami a propojování oborových skupin učitelů. Nadále podporovat aktivní vyhledávání, metodické zpracování a předávání příkladů inspirativní praxe ze škol.
- Poskytovat metodickou podporu pro rozvoj čtenářských dovedností a informační gramotnosti učitelům ve všech krajích s využitím příkladů inspirativní praxe. V krajích s nedostatečnými kapacitami využívat potenciál on-line vzdělávacích akcí.

³⁸ Více informací o možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti v mezipředmětovém kontextu u žáků se slabšími čtenářskými dovednostmi v oborech středního odborného vzdělávání je k dispozici v publikaci České školní inspekce [PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti](#).

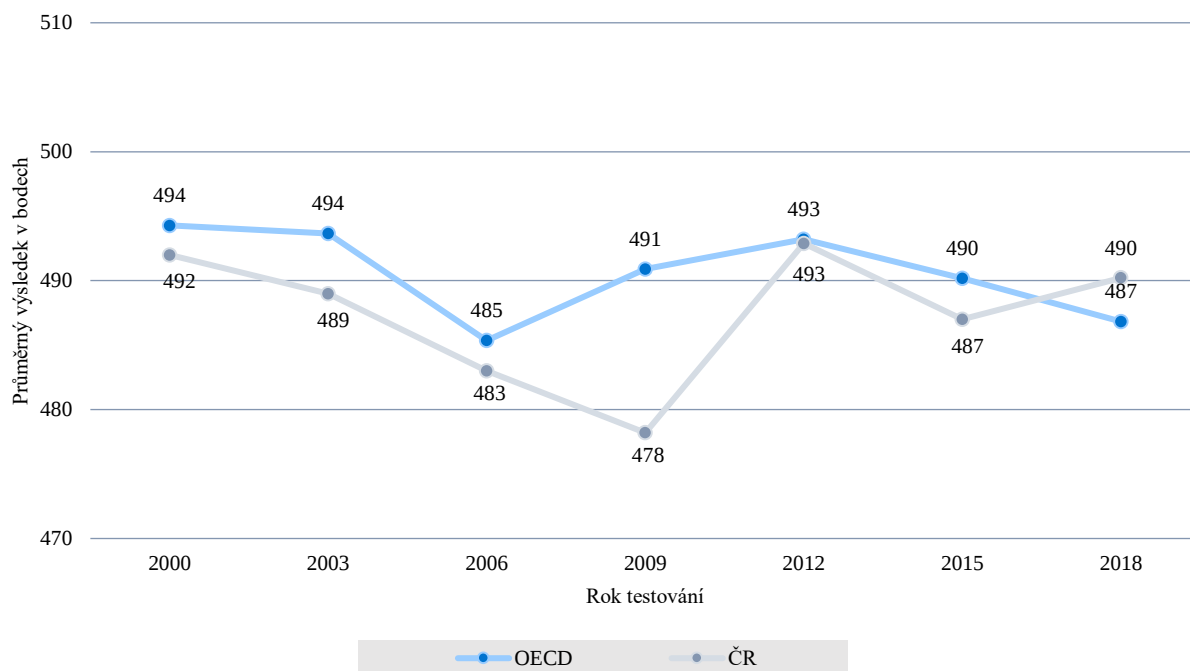


Příloha

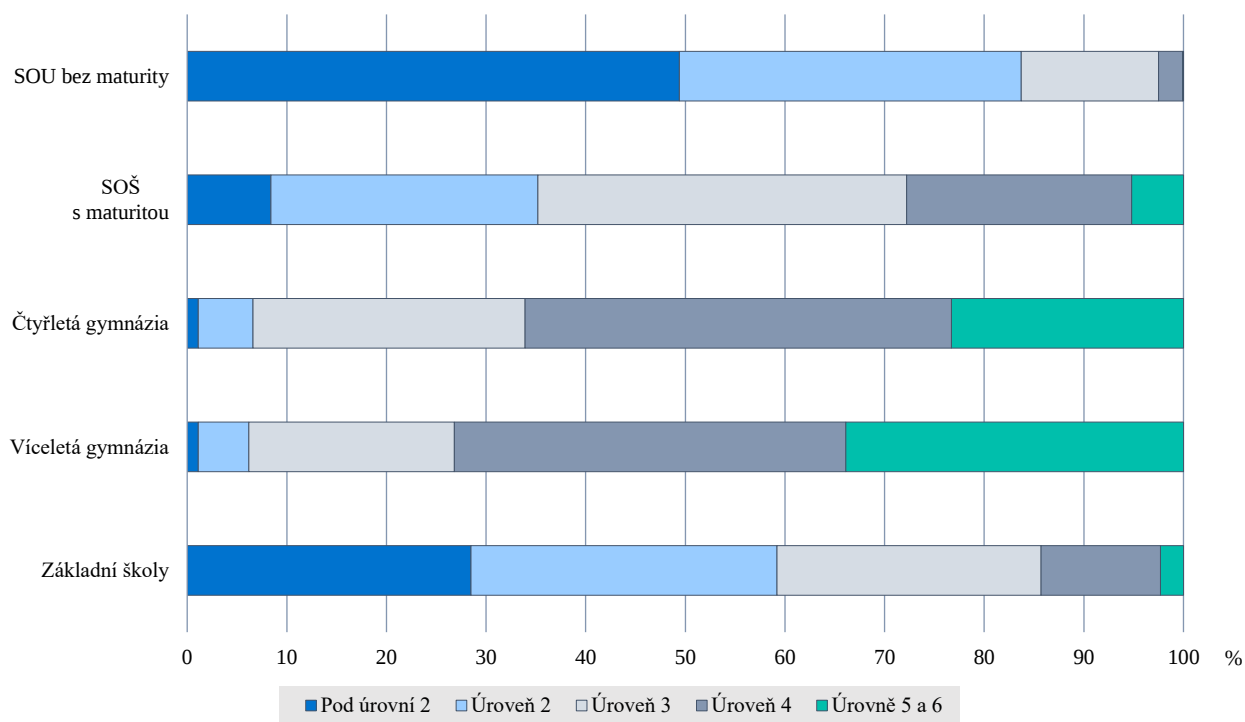
PŘÍLOHA 1 | Výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti

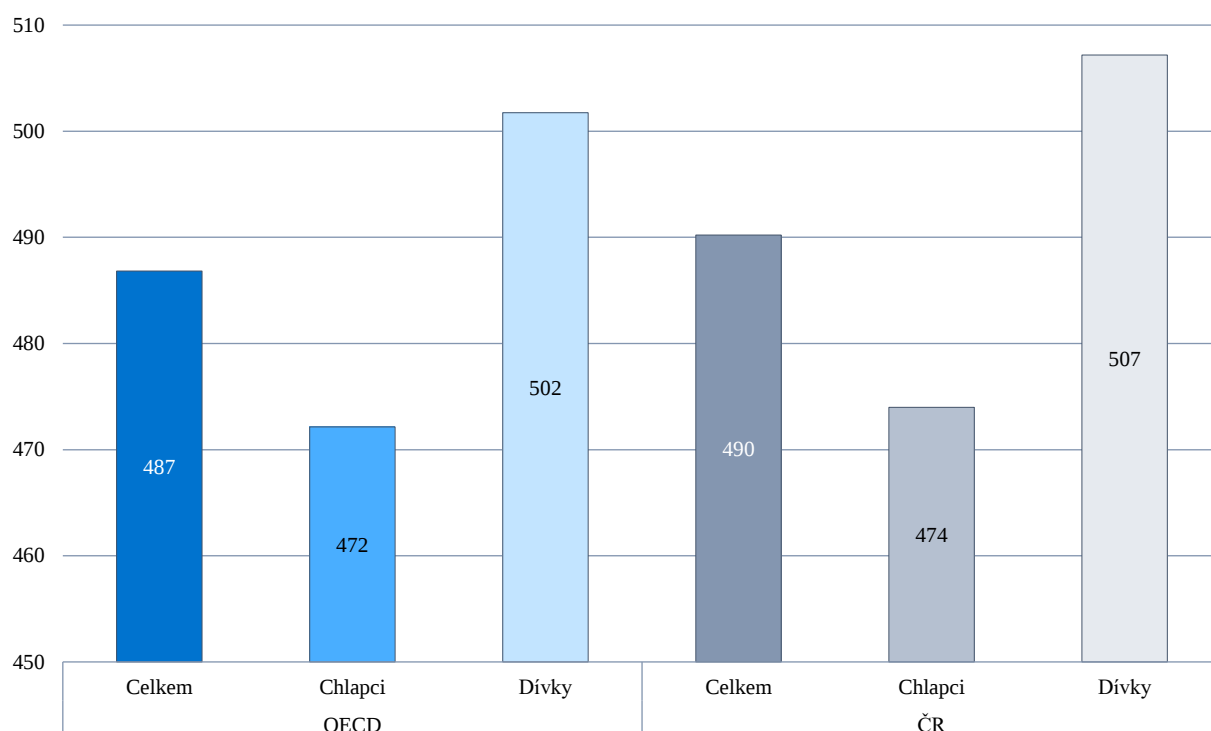
PŘÍLOHA 1 | Výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti

GRAF 19 | Vývoj výsledků ve čtenářské gramotnosti v ČR a zemích OECD



GRAF 20 | Zastoupení českých žáků v gramotnostních úrovních (PISA 2018, čtenářská gramotnost, dle druhu/typu školy)



GRAF 21 | Výsledky dívek a chlapců ve čtenářské gramotnosti v ČR a zemích OECD (PISA 2018)



Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5 | www.csicr.cz