ČŠI | Česká školní inspekce

Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018

Tematická zpráva

Praha, únor 2019

2018/19

Obsah

1 Úvod ... 3
1.1 Cíl šetření ... 3
1.2 Obecné vymezení čtenářské gramotnosti ... 3
1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika ... 4
2 Shrnutí hlavních zjištění ... 5
3 Čtenářská gramotnost – podmínky a průběh rozvoje ... 7
3.1 Cíle výuky českého jazyka a důležitost aspektů čtenářské gramotnosti ... 7
3.2 Postoje žáků k výuce a učení se vztahem ke čtenářské gramotnosti ... 8
3.3 Materiální, organizační a personální podmínky vzdělávání ... 11
3.4 Průběh vzdělávání ... 13
4 Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti ... 18
4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu ... 18
4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti ... 19
4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy ... 20
4.4 Úspěšnost žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu čtenářské gramotnosti ... 28
5 Vybrané aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti ... 30
5.1 Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti pohledem učitelů ... 30
5.2 Vybrané faktory rozvoje čtenářské gramotnosti žáků – srovnání škol ... 31
5.3 Čtenářská gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018 ... 32
6 Závěry a doporučení ... 33
6.1 Závěry ... 33
6.2 Doporučení ... 35
Seznam zkratek ... 37
Příloha 1 – Doplňující charakteristiky šetření ... 38
Příloha 2 – Sledování čtenářské gramotnosti žáků v minulosti ... 40
Příloha 3 – Vztahy vybraných proměnných ... 42
Příloha 4 – Odhady regresních modelů ... 43

1 Úvod

Podstatnou složkou výpovědí České školní inspekce o kvalitě vzdělávání v konkrétní škole i o kvalitě vzdělávací soustavy jako celku je hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušných rámcových vzdělávacích programů (dále i „RVP“), přičemž předmětem zájmu není pouze vzdělávání v profilových či neprofilových vyučovacích předmětech, ale v pravidelných cyklech se Česká školní inspekce zaměřuje také na sledování rozvoje vybraných gramotností.

1.1 Cíl šetření

Cílem tohoto tematického šetření, jehož výsledky shrnuje tato zpráva, bylo posoudit podmínky a průběh rozvoje čtenářské gramotnosti na 2. stupni základních škol a na středních školách a dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti u žáků 9. ročníku základních škol a žáků 2. ročníku středních škol (včetně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) ve školním roce 2017/2018, včetně formulace hlavních závěrů a doporučení k podpoře efektivity výuky témat souvisejících se čtenářskou gramotností. Sestavená doporučení se týkají jak úrovně školy, tak úrovně celého vzdělávacího systému.

1.2 Obecné vymezení čtenářské gramotnosti

Česká školní inspekce využívá ve své činnosti následující definici čtenářské gramotnosti[1]:

„*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.*“

Uvedená definice zdůrazňuje ve svém obsahu následující aspekty čtenářské gramotnosti:

- schopnost *porozumět* psanému textu,
- schopnost jednat na základě přečteného textu, tj. schopnost jeho *využití*,
- schopnost čerpat z vlastních myšlenek a zkušeností při práci s textem, tj. *posuzovat* jej,
- být motivován ke čtení, mít zájem o čtení a potěšení z četby, zapojit se do společenské roviny čtení, tj. *angažovat se*.

Psané texty zahrnují ručně psané, tištěné i elektronicky zobrazené ucelené texty.

Přirozeným základem pro vytváření znalostí, konceptů a dovedností se vztahem ke čtenářské gramotnosti je vzdělávací oblast spojená s výukou mateřského jazyka, tj. „český jazyk a literatura“ v RVP pro základní vzdělávání a gymnázia, respektive „český jazyk“ na středních školách. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou však relevantní rovněž další vzdělávací oblasti a konkrétní vzdělávací obory, neboť čtenářská gramotnost má úzký vztah k řadě mezipředmětových, resp. nadoborových kompetencí (např. schopnost vyhledat, třídit, porozumět informacím v rámci kompetence k učení, schopnost rozumět různým typům textů, přemýšlet o nich a využívat je ke svému rozvoji v rámci kompetencí k řešení problémů či kompetencí komunikačních). Tyto aspekty je potřeba při sledování čtenářské gramotnosti vzít do úvahy.

[1] ČŠI (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce.

1.3 Zdroje informací – typy šetření a jejich základní charakteristika

Zjištění prezentovaná v této tematické zprávě jsou založena na informacích, které byly získány z několika vzájemně se doplňujících typů šetření:

- Tematická prezenční inspekční činnost se na vybraném vzorku škol zabývala především hodnocením podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti, a to jednak prostřednictvím hospitační činnosti v hodinách výuky českého jazyka i dalších předmětů[2], jednak prostřednictvím rozhovorů s vedením škol.
- Výběrové zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků bylo realizováno testovou formou zadanou prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Podoba šetření umožňuje hodnotit dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti žáků v kontextu vztahů k vybraným charakteristikám žáků a jejich škol.
- Doplňující informace k podmínkám a průběhu vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti poskytlo jednak elektronické dotazování žáků, kteří se účastnili výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti, a jednak elektronické dotazování učitelů škol zařazených do výběrového zjišťování.

Výběrového zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti se účastnili žáci 9. ročníku vybraného vzorku základních škol (dále jen „9. ročník ZŠ“). Druhou cílovou skupinu výběrového zjišťování tvořili žáci 2. ročníku vybraného vzorku středních škol (dále jen „2. ročník SŠ“; včetně žáků sext osmiletých gymnázií a kvart šestiletých gymnázií). Tabulka č. 1 uvádí počty škol, učitelů a žáků účastnících se jednotlivých typů šetření[3].

Tabulka č. 1 Počty škol, učitelů a žáků v dílčích typech šetření

Tematická inspekční činnost	ZŠ (6.–9. ročník)	SŠ	Celkem
Počet škol	73	48	106
Počet hospitací	616	440	1 056
Zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků	**9. ročník ZŠ**		**2. ročník SŠ**
Počet škol	163		151
Počet žáků (z toho žáci se SVP)	4 758 (358)		8 568 (298)
Počet učitelů (učitelský dotazník)	436		422

Pozn.: Tematická inspekční činnost probíhala na některých víceletých gymnáziích jak v ročnících odpovídajících základní škole, tak v ročnících odpovídajících čtyřleté střední škole. Celkový počet škol je proto nižší než součet hodnot základních škol a středních škol. „SVP“ = speciální vzdělávací potřeby.

[2] Z hlediska předmětové struktury připadlo 33 % navštívených hodin na český jazyk, 26 % na matematiku a přírodovědné předměty, 17 % na společenskovědní a výchovné předměty, 15 % na cizí jazyky a 9 % na ostatní předměty.
[3] Další informace o charakteristikách výběrových souborů poskytuje příloha č. 1 (tabulka č. 12). Příloha č. 2 představuje sledování čtenářské gramotnosti v minulosti.

2 Shrnutí hlavních zjištění

Při srovnání se zjištěními z minulého šetření České školní inspekce v oblasti čtenářské gramotnosti (školní rok 2015/2016) je patrné, že v mnoha ohledech zůstal stav setrvalý: dominují především základní dovednosti bez dostatečného podílu kritického uvažování nad informacemi v textu i nízká míra jejich zobecňování. Přetrvává také spíše negativní postoj žáků ke čtení. Opět se potvrdilo, že dívky dosahují o něco vyšší úrovně čtenářské gramotnosti než chlapci, přičemž celkové výsledky byly jak u základních, tak u středních škol znovu pod očekávanou úrovní.

Test čtenářské gramotnosti obsahující shodné otázky byl určen žákům 9. ročníku ZŠ a žákům na úrovni 2. ročníku SŠ (včetně víceletých gymnázií). Minimální očekávaná úspěšnost činila 60 %. Nejenže průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku činila jen 45 %, ale 40 % žáků dosáhlo pouze slabého výsledku (vyřešili správně méně než dvě pětiny otázek), naopak jen 18 % žáků zodpovědělo správně více než tři pětiny otázek a pouze 1 % pak dosáhlo výborného výsledku (více než čtyři pětiny správných odpovědí). Také průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku byla nedostačující: 56 %. Slabého výsledku dosáhlo 19 % středoškoláků, 44 % vyřešilo více než tři pětiny otázek a 6 % mělo výborný výsledek. A zatímco minimální očekávané úspěšnosti dosáhly ve 23 % SŠ alespoň dvě třetiny žáků, v případě ZŠ to nebyla ani jedna škola (ve 12 % ZŠ a v 7 % SŠ sledovaných vybraných minimálních výstupů RVP nedosáhl ani jediný žák). Dívky byly úspěšnější než chlapci na ZŠ v průměru o 2,4 procentního bodu a na SŠ o 1,3 procentního bodu.

Podle předpokladu měli v případě SŠ nejvyšší úspěšnost (67 %) žáci gymnázií, kteří tak dohromady jako jediní překročili hranici očekávané minimální úspěšnosti. Naopak nejhůře na tom byli žáci nematuritních oborů (34 %). Překvapivě druhého nejhoršího výsledku dosáhli žáci společenskovědních oborů (49 %), před nimiž se umístili žáci technických (53 %), uměleckých nebo přírodovědných oborů (55 %).

Nejlépe řešili jak žáci 9. ročníku ZŠ, tak žíci 2. ročníku SŠ úlohy vyžadující nalezení a porozumění informaci v textu (průměrná úspěšnost na otázku 54 % u žáků ZŠ a 63 % u žáků SŠ). Méně úspěšní byli žáci v otázkách vyžadujících odvození odpovědi na základě vlastního úsudku s využitím informací v daném textu (v ZŠ 43 %, v SŠ 52 %). Největší problémy měli žáci při posouzení pravdivosti konkrétního tvrzení vůči obsahu textu (v ZŠ 20 %, v SŠ 26 %).

Průměrné úspěšnosti žáků veřejných a neveřejných (církevních a soukromých) škol byly v případě ZŠ prakticky totožné, ovšem u SŠ byl již v průměrné úspěšnosti zaznamenán podstatný rozdíl jedenácti procentních bodů ve prospěch škol veřejných (žáci 2. ročníku neveřejných SŠ dosáhli pouze obdobné průměrné úspěšnosti jako žáci 9. ročníku ZŠ). Školy s větším počtem žáků dopadly o něco lépe než školy s menším počtem žáků, u SŠ ovšem převažuje vliv odlišné struktury oborů v malých a velkých školách. Velikost obcí, v nichž se navštívené školy nacházejí, hrála v průměrné úspěšnosti žáků jen malou roli, nicméně o něco málo hůře si vedli žáci škol v menších obcích. V rámci regionálního srovnání nejhoršího výsledku dosáhli v případě ZŠ žáci škol v Ústeckém kraj a u SŠ žáci v Královéhradeckém kraji; naopak nejlépe si vedli žáci ve Zlínském kraji (ZŠ) a v Libereckém kraji (SŠ).

Výsledky zadaného testu vybraných aspektů čtenářské gramotnosti byly v dobrém souladu s klasifikací v českém jazyce a literatuře – žáci s lepší známkou z českého jazyka dosáhli zpravidla i vyšší průměrné úspěšnosti v testu.

Základní i střední školy, jejichž žáci byli v daném testu úspěšnější, se vykázaly vyšší mírou aprobované výuky než méně úspěšné školy. To se týkalo zejména aprobovanosti výuky českého jazyka a literatury (94 % jak v ZŠ, tak i v SŠ), ovšem celkově byla zaznamenaná aprobovanost jen na úrovni 84 %. Vyšší aprobovanost pedagogů korelovala například s častější prací se

čtenářskými cíli výuky (ve více než čtvrtině navštívených hodin českého jazyka nebyly nicméně čtenářské cíle výuky a učení vůbec formulovány). Aprobovaní učitelé také v hodině využívali podstatně více čtenářských činností než učitelé neaprobovaní, a to včetně hodnocení obsahu a formy textu. To, že je aprobovanost pro kvalitní výuku a rozvoj čtenářské gramotnosti významná, potvrzuje i zjištění, že aprobovanost svým vlivem převýšila například délku pedagogické praxe (posouzení vlivu na četnost práce se čtenářskými cíli, na rozsah činností vztahujících se k práci žáka s textem, na míru podpory poskytované žákům apod.).

Pouze třetina ZŠ a pětina SŠ má vytvořenu vlastní psanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti nebo má problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti zpracovánu v některém obecnějším školním strategickém dokumentu (dále jen „písemná strategie“). Podobné podíly se týkají také školních vzdělávacích programů, v nichž byly cíle čtenářské gramotnosti komplexně zapracovány do všech, nebo alespoň do části vzdělávacích oborů. V 7 % škol se ovšem ve školním vzdělávacím programu cíle vztahující se ke čtenářské gramotnosti nevyskytly vůbec.

Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v tématech souvisejících s rozvojem čtenářské gramotnosti se nikdy nezúčastnilo 15 % dotázaných učitelů ZŠ a 30 % dotázaných učitelů SŠ. Důvodem je zejména to, že 35 % učitelů ZŠ a 41 % učitelů SŠ nepovažuje nabídku dalšího vzdělávání za optimální. Konkrétně jde o nízký počet vhodných akcí (20 % učitelů), jejich nevyhovující tematické zaměření (9 %), finanční či časovou náročnost (8 %) a nízkou kvalitu (6 %), zejména malý důraz na samotnou praxi rozvoje čtenářské gramotnosti (příliš teoretický obsah).

Kromě pochopitelně dominujícího českého jazyka a literatury byla častější práce s texty pozorována také ve výuce cizího jazyka a výchovy k občanství. Naopak méně byla zaznamenána v matematice, fyzice, chemii, zeměpise nebo v dějepise. Ke koordinaci podpory čtenářské gramotnosti ve více vzdělávacích oborech dochází také jen zhruba v polovině škol.

Vytváření příležitostí k práci s textem, ať již v učebnici (častěji ZŠ) nebo z jiných zdrojů (více SŠ), bylo zaznamenáno téměř ve všech hospitovaných hodinách (ukázalo se, že zatímco žáci ZŠ s lepšími výsledky v testu pracovali častěji se sadami různých textů, žáci s horšími dosaženými výsledky využívali ve výuce více texty z učebnice nebo čítanky).

Nejčastěji se z pohledu rozvoje čtenářských dovedností žáci věnovali vyhledání informace v textu (84 % hospitovaných hodin s prací s textem), identifikaci hlavního sdělení textu (73 %) a odvození informace, která není v textu přímo uvedena (68 %), přičemž tyto podíly byly téměř shodné v ZŠ i SŠ. Naopak nejméně často se v hodinách objevilo porovnávání dvou či více textů a hledání shod nebo rozdílů mezi nimi (15 %), formulace vlastní reakce na text (15 %) či žákovské stanovení si účelu čtení (21 %). Také převyprávění děje přečteného textu vlastními slovy byl věnován poměrně malý prostor (23 % hospitovaných hodin s prací s textem).

Učitelé základních i středních škol shodně označují za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti nezájem žáků o vlastní vzdělávání, který bývá spojen s nízkou oblíbeností českého jazyka a literatury. Hned za tím učitelé poukazují na nedostatek času ve výuce, a to kvůli obsahové předimenzovanosti rámcových a následně pak i školních vzdělávacích programů. Učitelé také zmiňovali problémy se slovní zásobou žáků, zpříčiněné jednak tím, že žáci málo čtou, jednak dominující elektronickou komunikací (SMS, sociální sítě), případně si stěžovali na velký počet žáků ve třídě a na komplikace v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Sami žáci základních i středních škol se v hodinách českého jazyka cítí většinou dobře (přibližně 60 % žáků) a zhruba dvě pětiny žáků se na ně dokonce těší. Zároveň ale téměř dvě

pětiny žáků výuka tohoto předmětu nebaví. Méně ho mají rádi chlapci než dívky a v případě SŠ žáci technických maturitních oborů a nematuritních oborů oproti zejména žákům gymnázií.

Dobře fungující knihovna se nacházela ani ne ve dvou třetinách navštívených škol. V těch dalších byly zjištěny různé nedostatky, jako např. malá nabídka titulů nebo omezený přístup žáků k nim. Týkalo se to častěji středních škol než škol základních a také častěji škol soukromých než škol veřejných. Pouze na necelé třetině škol měli žáci k dispozici zvláště vyčleněné a vybavené místo k četbě nabízených knih a časopisů. Přitom byla pozorována souvislost lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti s přítomností takových čtenářských koutků v základních školách.

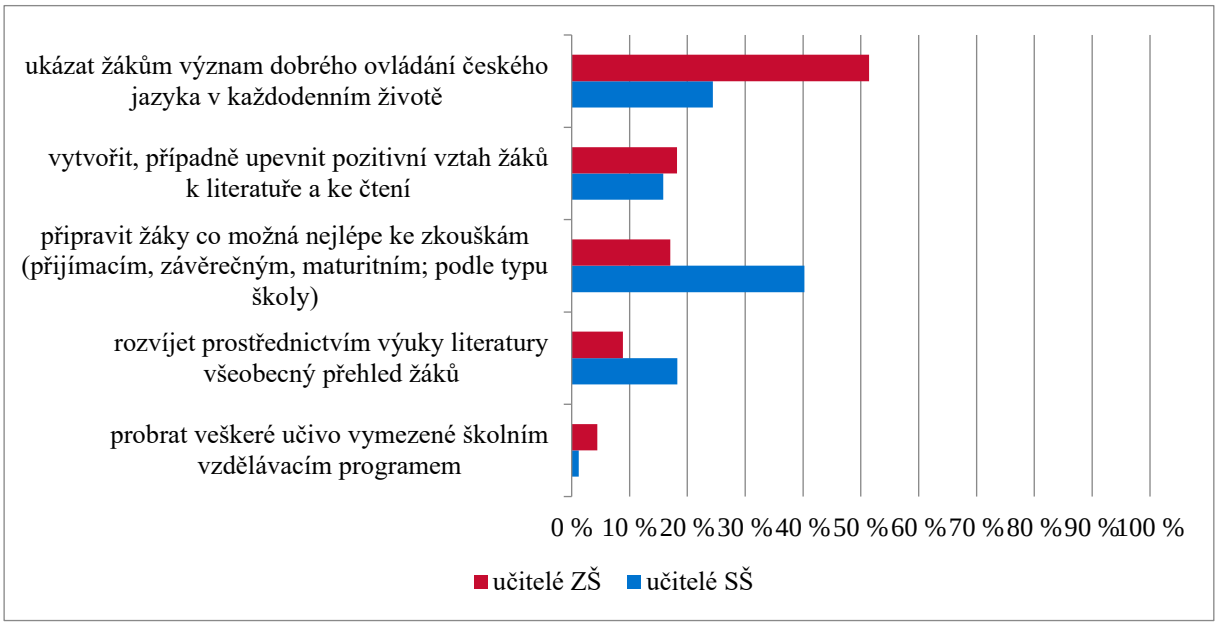
3 Čtenářská gramotnost – podmínky a průběh rozvoje

V této kapitole jsou představeny hlavní poznatky z hodnocení podmínek a průběhu vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti, s využitím informací získaných jednak prostřednictvím hospitací v rámci prezenční inspekční činnosti, jednak dotazováním tří skupin aktérů – ředitelů škol, učitelů a žáků.

3.1 Cíle výuky českého jazyka a důležitost aspektů čtenářské gramotnosti

Český jazyk a literatura je pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků klíčovým vzdělávacím oborem – to vyvolává otázku ohledně důležitosti čtenářské gramotnosti mezi cíli výuky českého jazyka a literatury. Pozitivní je zjištění, že učitelé základních škol doceňují důležitost dobrého ovládání českého jazyka v každodenním životě žáka (viz graf č. 1), neboť právě tento cíl je těsně spjat s definicí čtenářské gramotnosti. Naopak učitelé středních škol, a to především učitelé středních odborných škol, bohužel nejčastěji preferují více pragmatický cíl spojený s přípravou žáků ke zkouškám. Toto zjištění dokumentuje sílu vlivu obsahu a pojetí maturitní zkoušky na cíle a průběh výuky českého jazyka a literatury, a to speciálně ve výuce na středních odborných školách.

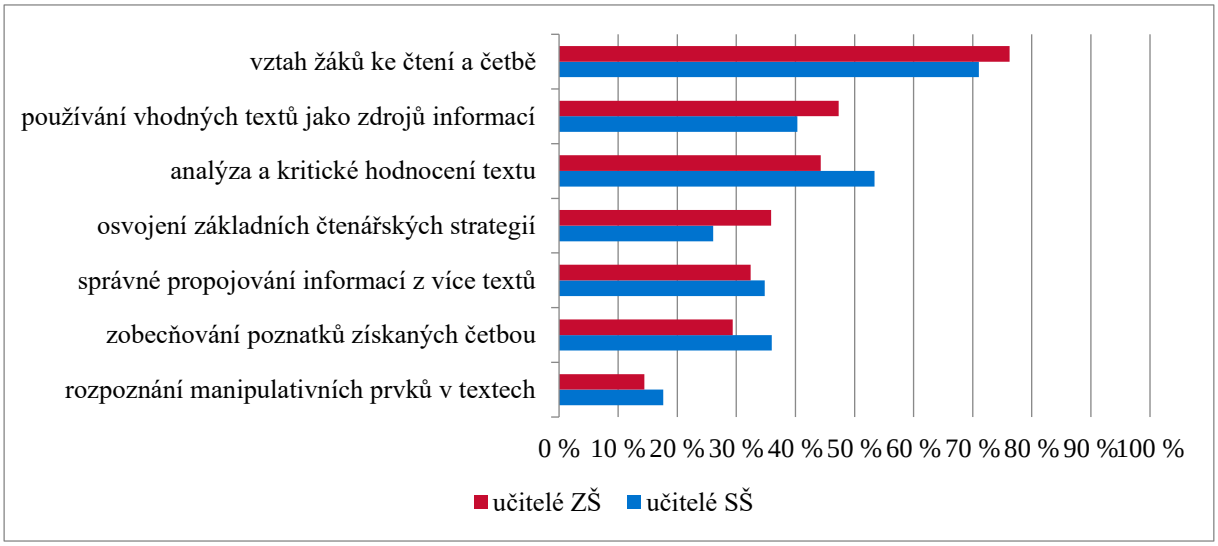
Graf č. 1 Nejdůležitější cíl výuky českého jazyka a literatury (podíl odpovídajících učitelů)



Čtenářská gramotnost je utvářena řadou dílčích aspektů, na které je možné zaměřit pozornost ve strategiích pro její rozvoj. Učitelé základních i středních škol považují za faktor nejvíce

potřebný pro rozvoj čtenářské gramotnosti vztah žáků ke čtení a četbě (viz graf č. 2). Zvládnutí základních dovedností žáků (např. texty jako zdroje informací, analýza a hodnocení textu) je za potřebné pro rozvoj čtenářské gramotnosti považováno o něco častěji než zvládnutí náročnějších dovedností žáků (např. propojování informací z více textů, zobecňování informací, poznání manipulativních textů) – to lze vnímat jako existující rezervu v přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti a také jako důležitou budoucí výzvu. Důležitost náročnějších dovedností žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podle očekávání častěji zdůrazněna učiteli středních škol než učiteli základních škol, kdy učitelé středních škol mohou častěji předpokládat, že jejich žáci již základní dovednosti zvládli.

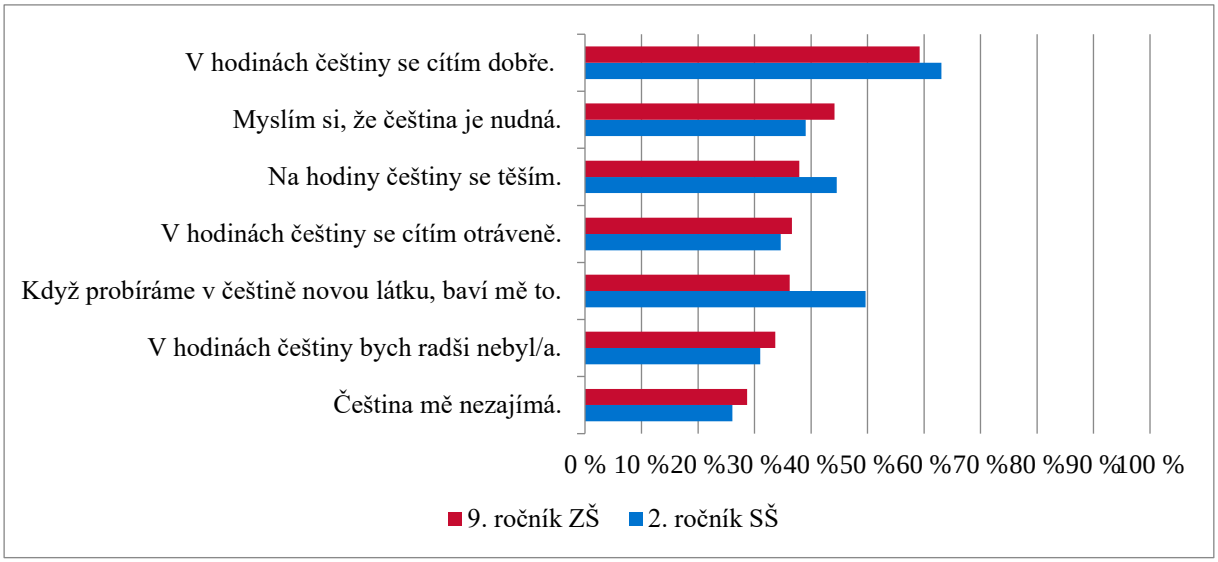
Graf č. 2 **Nejdůležitější aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti (podíl odpovídajících učitelů; výběr tří aspektů)**



3.2 Postoje žáků k výuce a učení se vztahem ke čtenářské gramotnosti

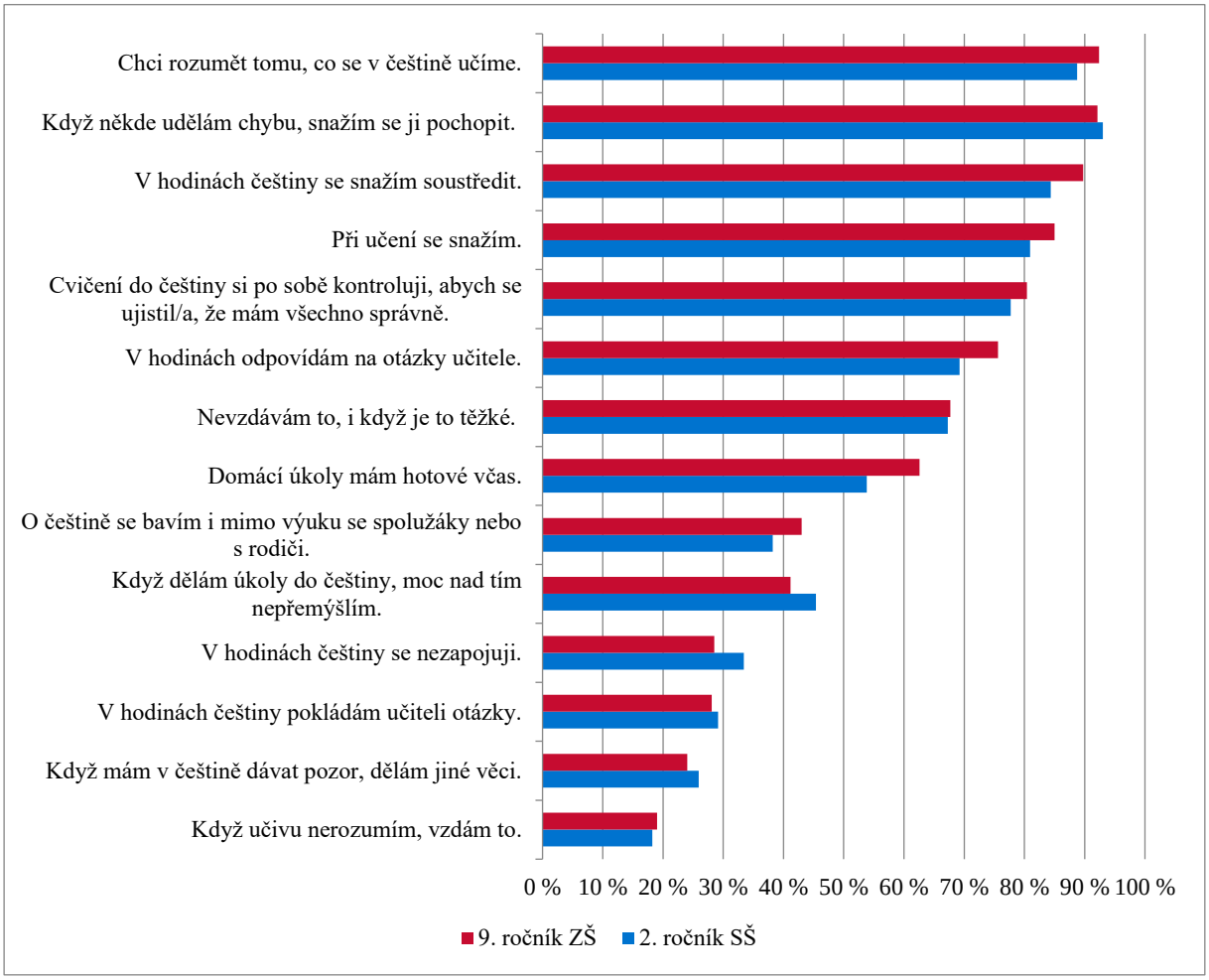
Rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňuje řada faktorů vztahujících se k osobě žáka. Jedním z těchto faktorů je vztah žáků k výuce českého jazyka jakožto předmětu klíčovému pro rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Český jazyk patří v tomto ohledu k předmětům, ve kterých se většina (kolem 60 %) žáků základních i středních škol cítí dobře, přičemž přibližně 40 % žáků se na hodiny českého jazyka i těší (viz graf č. 3). Na druhou stranu pro téměř dvě pětiny dotázaných žáků je výuka českého jazyka ve formě, jakou zažívají, nudná a nebaví je. Za pozornost stojí mírně lepší vztah žáků středních škol k českému jazyku, což může souviset s obsahovým zaměřením výuky na základních a středních školách (větší důraz na literaturu na středních školách). Zároveň lze pozorovat vyšší oblíbenost českého jazyka v případě dívek a také žáků gymnázií a naopak nižší oblíbenost českého jazyka v případě chlapců a rovněž žáků technických maturitních oborů a nematuritních oborů vzdělání, což není nijak překvapivé.

Graf č. 3 Vztah žáků k výuce českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)



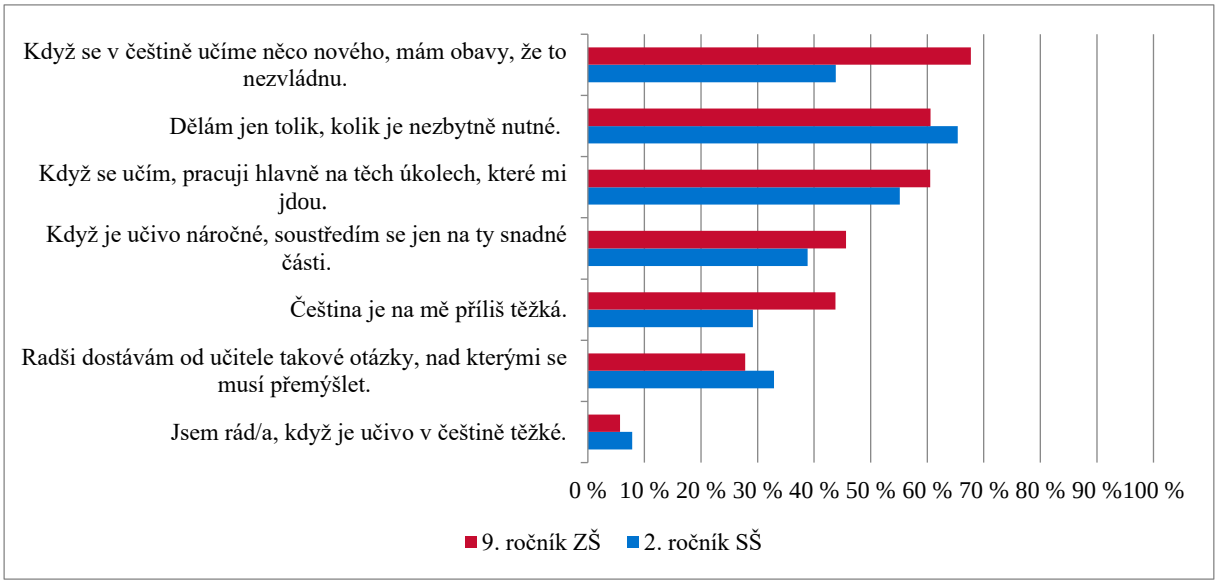
Poměrně pozitivně vyznívá hodnocení deklarované snahy a aktivity žáků ve výuce a při učení českého jazyka; velká většina žáků vyjadřuje svůj zájem o porozumění obsahu výuky českého jazyka a také snahu při svém učení. O něco méně častá je ochota k aktivitě žáků jak v hodinách českého jazyka, tak i mimo výuku (viz graf č. 4). Snaha a aktivita žáků středních škol ve výuce a učení českého jazyka je jen mírně nižší než u žáků škol základních. Konzistentně s předchozími zjištěními a v souladu s obecným povědomím pak dívky a žáci gymnázií projevují vyšší snahu a aktivitu ve výuce a při učení českého jazyka než chlapci a žáci technických maturitních oborů a nematuritních oborů vzdělání.

Graf č. 4 **Snaha a aktivita žáků ve výuce a při učení českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)**



Český jazyk nepatří k předmětům, kterého by se především žáci středních škol nejvíce obávali. V případě žáků základních škol lze pozorovat vyšší obavy z výuky a učení českého jazyka (viz graf č. 5) s následným průmětem do mírně horšího hodnocení vztahu těchto žáků k českému jazyku (viz graf č. 3). Za nepříznivý jev je však nutno označit spíše nízké osobní ambice vysokého podílu žáků základních i středních škol, kteří preferují řešení jednodušších výukových úkolů při učení se českému jazyku před náročnějšími úkoly vedoucími ke zvládnutí složitějších čtenářských dovedností (viz graf č. 5). Na rozdíl od hodnocení vztahu žáků, respektive jejich snahy a aktivity, nelze mezi chlapci a dívkami pozorovat významné rozdíly v jejich ambicích a obavách z českého jazyka. Přestože tedy mají dívky k českému jazyku lepší vztah než chlapci a více se snaží, nemají bohužel větší ambice osvojovat si náročnější dovednosti (např. při práci s textem). Zásadní rozdíl je ovšem očekávaně možné pozorovat mezi ambiciózními žáky gymnázií a méně ambiciózními žáky ostatních maturitních oborů a nematuritních oborů vzdělání na středních školách.

Graf č. 5 Postoj žáků k výzvám v učení českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)



Důležitou otázkou je, zda existuje a jak významná je vazba mezi pozitivním vztahem žáka k českému jazyku, jeho snahou a aktivitou v hodinách českého jazyka a jeho ambicemi a obavami z českého jazyka[4], a dále pak zda tyto tři postoje žáka mají vztah také k výsledkům, kterých v českém jazyce dosahuje (ty jsou zde uchopeny žákovou známkou z českého jazyka na vysvědčení). Jednoznačně se potvrzuje, že pozitivní vztah k českému jazyku jde ruku v ruce se snahou a aktivitou žáka ve výuce a v o něco nižší míře také s jeho pozitivním postojem k výzvám. Zároveň je možné zaznamenat také existující korelaci všech tří postojů žáků s jejich známkou z českého jazyka na vysvědčení (blíže viz příloha č. 3). Nejsilněji se v tomto směru projevuje ambicióznost žáků a jejich ochota řešit těžší úlohy. Zvyšování oblíbenosti českého jazyka a aktivity žáků v hodinách tedy nemusí být podmíněno příznivější klasifikací (známkou[5]) ani volbou snazších výukových cílů či méně náročného hodnocení, pokud bude opřeno o obsah výuky přiměřený náročností reálným možnostem žáků. Konečně je zaznamenáníhodné, že učitelé základních i středních škol odhadovali postoje svých žáků k českému jazyku velmi blízce tomu, jak odpovídali samotní žáci.

3.3 Materiální, organizační a personální podmínky vzdělávání

Vedle postojů žáků je rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňován také podmínkami vzdělávání na jednotlivých školách. Vybrané aspekty materiálních, organizačních a personálních podmínek škol pro rozvoj čtenářské gramotnosti byly sledovány v rámci prezenční inspekční činnosti.

[4] Za tímto účelem byly konstruovány tři proměnné jako podíl souhlasných odpovědí žáků na obsahově si odpovídající otázky (viz graf č. 3 pro tvrzení týkající se vztahu žáka k českému jazyku – oblíbenost českého jazyka, graf č. 4 pro tvrzení týkající se snahy a aktivity žáka v českém jazyce a graf č. 5 pro tvrzení týkající se ambicí a obav žáka z českého jazyka) k celkovému počtu těchto otázek, přičemž byla provedena inverze odpovědí v případech, kdy otázka byla položena v opačném vyznění. Mezi takto vytvořenými proměnnými a rovněž známkou žáka z českého jazyka na vysvědčení byla počítána hodnota korelačního koeficientu pro posouzení podoby vztahu mezi dvojicemi proměnných.

[5] Navíc je zřejmé, že školní klasifikace známkou je jen omezeně porovnatelným měřítkem vzdělávacích výsledků žáků z různých škol.

- **Materiální podmínky**

Hodnocení materiálních podmínek škol důležitých pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků bylo zaměřeno především na utváření příležitostí ke čtení. Zjištění z prezenční inspekční činnosti v tomto ohledu ukazují na významný potenciál ke zlepšování stavu. Dobře fungující školní knihovna byla zaznamenána pouze na necelých dvou třetinách navštívených škol (62 %), v případě zbývající třetiny škol byly zaznamenány nedostatky (např. omezená nabídka titulů, omezený přístup žáků ke knihám a další) – na středních školách častěji než na základních a na soukromých školách častěji než na veřejných. Pouze na necelé třetině škol (častěji na základních školách) byla žákům k dispozici vybavená místa k četbě atraktivních knih a časopisů (čtenářské koutky) a podobně na třetině základních škol byly ve třídách umístěny třídní knihovničky obsahující různorodou nabídku knih přístupných žákům.

- **Organizační a personální podmínky**

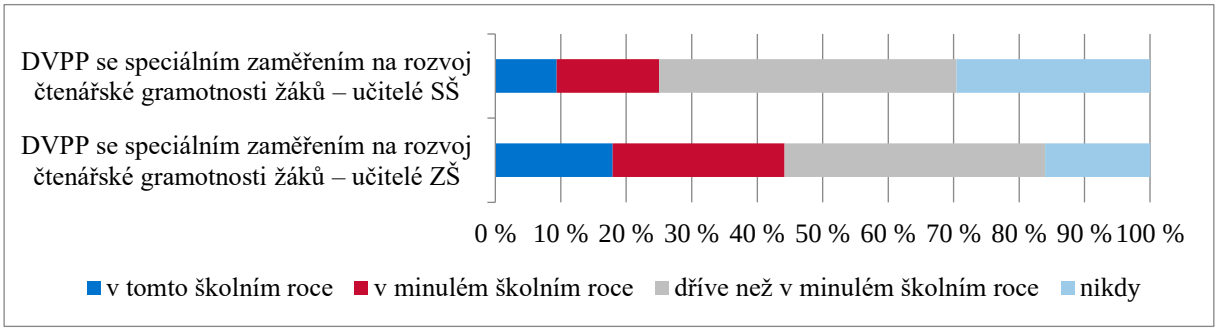
Úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je nepochybně podmíněn koncepčním přístupem školy v této oblasti. Takový přístup bohužel nebyl v navštívených školách běžnou praxí, neboť jen necelá třetina ze všech škol (podrobněji 32 % základních škol a 19 % středních škol) má psanou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti. Podobně cíle čtenářské gramotnosti byly ve školních vzdělávacích programech (dále i „ŠVP“) komplexně zapracovány do všech, či alespoň do části vzdělávacích oborů pouze v případě 27 % základních a 19 % středních škol, které byly v rámci prezenční inspekční činnosti navštíveny. Bohužel převládá situace, kdy jsou v ŠVP uváděny jen některé cíle čtenářské gramotnosti (zpravidla ty, které jsou spojeny se spíše jednoduššími dovednostmi žáků), v 7 % škol se cíle vztahující se k čtenářské gramotnosti nevyskytly v ŠVP dokonce vůbec.

Navštívené hodiny (oborová struktura uvedena v úvodu u zdrojů informací tematického šetření a jejich charakteristiky) byly sice v 96 % případů vedeny kvalifikovanými učiteli, míra aprobovanosti učitelů však byla bohužel výrazně nižší (84 %), což představuje riziko pozdější studijní neúspěšnosti žáků. Větší problémy s aprobovaností výuky byly zaznamenány na základních školách (82 %; zejména menší školy), a to především pro aprobaci cizí jazyk. Pro čtenářskou gramotnost je pozitivní, že výuka českého jazyka dosahovala ve srovnání s dalšími předměty vyšší aprobovanosti (94 %; jak pro základní školy, tak pro školy střední).

Ne plně využita je možnost rozvíjet čtenářskou gramotnost prostřednictvím práce pedagoga nebo skupiny pedagogů, kteří jsou pověřeni věnovat se čtenářské gramotnosti a podporovat v tomto směru i ostatní učitele. Takový přístup byl zaznamenán pouze na polovině navštívených základních škol a jen na 40 % navštívených škol středních. Závažným problémem pak nepochybně je zvyšující se průměrný věk pedagogů českého jazyka.

Řada učitelů se aktivně účastní dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále i „DVPP“) se speciálním zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti. Svou neúčast na takto orientovaném DVPP kdykoli v minulosti nicméně uvedlo celých 15 % učitelů základních škol, a dokonce 30 % učitelů středních škol. Zároveň se učitelé základních škol účastnili DVPP v méně vzdálené době než učitelé středních škol (viz graf č. 6). Přes poměrně vysokou účast na DVPP se zaměřením na čtenářskou gramotnost nepovažuje 35 % učitelů základních škol a 41 % učitelů středních škol existující nabídku takto orientovaného DVPP za dostatečnou. Hlavní připomínky v tomto ohledu spočívají dle názoru učitelů v nízkém počtu vhodných akcí (20 % učitelů), v nevyhovujícím tematickém zaměření akcí (9 % učitelů), ve finanční či časové náročnosti (8 % učitelů) a v nízké kvalitě akcí (6 % učitelů). Významná připomínka spočívá v požadavku praktičtějšího průběhu akcí zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Graf č. 6 Účast učitelů na DVPP se speciálním zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti (podíl odpovídajících učitelů)



3.4 Průběh vzdělávání

Průběh vzdělávání je vedle vlivu rodinného zázemí významným faktorem ovlivňujícím rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Klíčové přitom je, zda jsou příležitosti k rozvoji čtenářské gramotnosti využívány napříč předměty a vzdělávacími oblastmi, neboť požadavky, které různé vzdělávací obory na čtenářskou gramotnost žáků kladou, jsou v řadě ohledů specifické. Například přírodovědné předměty mohou přispívat k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků:

- rozšiřováním jejich slovní zásoby v přírodních vědách,
- zlepšováním jejich dovedností vyjadřovat se při interpretaci přírodovědných konceptů či schémat,
- rozvíjením jejich čtenářských schopností při analýze a porozumění přírodovědným textům,
- posilováním jejich schopností utváření písemného textu například při zpracování písemného výstupu z přírodovědných praktických úkolů.

Uvedené činnosti žáků mají svou logickou vazbu k definici čtenářské gramotnosti uvedené v kapitole 1.2, když přispívají k lepší schopnosti žáků porozumět textu, posoudit a využít jej, a zároveň zvyšují motivaci žáků ke čtení.

Pozitivní vliv strategií zdůrazňujících záměry učení (schopnost učitele formulovat náročné cíle a očekávání hodiny a následně společně s žáky vyhodnotit, zda těchto cílů a očekávání bylo dosaženo) na vzdělávací výsledky žáků je obecně přijímaným faktem. Seznámení žáků se čtenářskými cíli výuky bylo zaznamenáno pouze v necelých dvou třetinách navštívených hodin, jen ve dvou hodinách z pěti učitel čtenářské cíle hodiny formuloval jako očekávané výstupy učení se zaměřením na osobu samotného žáka (viz tabulka č. 2). Pozitivně lze hodnotit výskyt vysokých očekávání, která učitelé dávali žákům najevo během výuky (viz tabulka č. 3). Málo častou praxí nicméně bylo spojení formulace čtenářských cílů výuky s reflexí jejich dosažení žáky (viz tabulka č. 2) a účinnější podpora slabším žákům v oblasti čtenářské gramotnosti (viz tabulka č. 3). Potenciál strategií zdůrazňujících záměry učení tedy rozhodně není plně využit.

Práce se čtenářskými cíli výuky byla podle očekávání častěji zaznamenána v hodinách aprobovaných učitelů a dále pak přirozeně v hodinách českého jazyka a literatury a také cizího jazyka, přičemž v těchto dvou skupinách předmětů rovněž učitelé častěji poskytovali žákům podporu pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Přesto však ve více než čtvrtině hodin českého jazyka a literatury nebyly čtenářské cíle výuky a učení formulovány a potenciál ke zlepšení existuje v hodinách českého jazyka a literatury i v rámci poskytování podpory žákům. Nejméně častá byla práce se čtenářskými cíli v hodinách fyziky, chemie a v odborných předmětech. Délka praxe učitelů neměla vliv na četnost jejich práce se čtenářskými cíli ani na poskytování

podpory žákům pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Uvedené poznatky do značné míry odpovídají závěrům obdobného šetření ze školního roku 2015/2016[6].

Tabulka č. 2 Práce učitele se čtenářskými cíli (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Učitel seznámí žáky se čtenářskými cíli práce.	66 %	57 %	62 %
Učitel zařídí, aby žáci cílům rozuměli.	63 %	56 %	60 %
Učitel formuluje cíle jako činnosti čtenáře – co bude žák umět jako čtenář.	42 %	42 %	42 %
Učitel nechává žáky vyhodnotit, nakolik cílů dosáhli.	29 %	22 %	26 %
Učitel nechává žáky uvést, co jim pomohlo v učení – k dosažení cílů.	12 %	11 %	12 %

Tabulka č. 3 Učitelova podpora žákům během výuky pro rozvoj čtenářské gramotnosti (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Učitel v hodině dává najevo respekt k žákovu čtenářskému úsilí a k jeho porozumění textu.	76 %	73 %	75 %
Učitel dává žákům najevo vysoká očekávání a zřetelně vyjadřuje důvěru, že náročných očekávání s ním dosáhnou.	63 %	61 %	62 %
Učitel poskytuje každému žáku, jehož vztah ke čtení, vytrvalost a odolnost jsou nízké, účinnou podporu.	49 %	37 %	44 %

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je přirozeně žádoucí, aby žákům byly vytvářeny příležitosti k práci s textem. Taková možnost, ať již v podobě práce s texty z učebnice, nebo v podobě práce s autentickými texty, byla pozorována téměř ve všech navštívených hodinách[7] (95 %), přičemž na základních školách žáci častěji pracovali s texty z učebnic, zatímco na středních školách s texty autentickými (viz tabulka č. 4). Žákova práce s texty z učebnic byla častější v cizích jazycích, přírodopise/biologii, dějepisu a zeměpisu, autentické texty byly více využívány ve výchově k občanství, odborných předmětech, fyzice, přírodopise/biologii a českém jazyce. Významné rozdíly nebyly v tomto ohledu pozorovány ani vzhledem k aprobovanosti učitele, ani vzhledem k délce jeho praxe.

Tabulka č. 4 Žákova práce s různými typy textů (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci pracují s texty z učebnice nebo z čítanky.	65 %	41 %	58 %
Žáci pracují s autentickými (neučebnicovými, nečítankovými) texty.	55 %	63 %	58 %
Žáci pracují se sadami různých textů k témuž tématu/úkolu.	32 %	31 %	31 %

Tři typy činností žáků vztahující se k práci s textem se objevovaly v hodinách nejčastěji – vyhledání informace v textu, identifikace sdělení v textu a odvození informace, která není v textu přímo uvedena (viz tabulka č. 5 a č. 6). Méně často se v hodinách objevily náročnější úkoly, jako například žákova hlubší analýza textu, rozbor struktury textu, převyprávění textu, hodnocení obsahu a formy textu a další[8]. Absence takových úkolů je z hlediska rozvoje čtenářských dovedností jednoznačně nevyužitou příležitostí. Dále se také ukazuje, že:

[6] ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske,-matematicke-a-s>.
[7] Podobně jen 6 % ředitelů navštívených škol uvedlo, že žáci jejich školy přímo ve výuce nečtou.
[8] Analogické poznatky týkající se četností využití různých činností žáků poskytují také odpovědi v učitelském dotazníku.

- Aprobovaní učitelé pro daný předmět využívají v hodině významně více čtenářských činností žáka než učitelé neaprobovaní, a to včetně hodnocení obsahu a formy textu (naopak délka praxe učitele není významným diferencujícím faktorem počtu činností vztahujících se k práci žáka s textem).
- Český jazyk a literatura je podle očekávání předmět, ve kterém žáci vykonávají jak vyšší počet činností, tak náročnější úkoly vztahující se k práci s textem, a to včetně hodnocení obsahu a formy textu. Častější je práce s texty také ve výuce cizího jazyka a výchovy k občanství. Naopak situace spojené s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků jsou méně časté především v matematice, dále pak ve fyzice, chemii, odborných předmětech a zeměpise. Zde existuje významný potenciál pro rozvoj čtenářské gramotnosti zařazením vhodných činností pro práci s textem při respektování vzdělávacích cílů daných vzdělávacích oborů.

Obdobná zjištění přineslo také šetření čtenářské gramotnosti ve školním roce 2015/2016 – s tím rozdílem, že v aktuálním hodnocení se různorodé činnosti žáka vyskytly ve vyšším podílu navštívených hodin.

Tabulka č. 5 Činnosti žáka vztahující se k práci s textem (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci vyhledávají v textu informace, které jsou tam přímo uvedené.	85 %	81 %	84 %
Žáci pátrají po tom, co jim text sděluje.	74 %	72 %	73 %
Žáci vyvozují informace, které nejsou přímo uvedené v textu.	68 %	68 %	68 %
Žáci shrnují naučný text vlastními slovy.	49 %	42 %	46 %
Žáci formulují ústně svou osobní odezvu na text.	45 %	48 %	46 %
Žáci pracují na čtenářských úkolech ve dvojicích a ve skupinách. Úkoly umožňují smysluplné zapojení a učení všech žáků.	41 %	39 %	40 %
Žáci vyjadřují výrazným čtením své porozumění významu textu.	41 %	31 %	37 %
Žáci si sami kladou otázky k textu, na které v textu není přímo uvedená odpověď, a pokoušejí se sami nebo ve skupině na ně odpovědět.	35 %	37 %	36 %
Žáci vyhledávají v textu postavy, místo děje, klíčové události a zápletku.	31 %	31 %	31 %
Žáci posuzují, zda či do jaké míry text naplňuje účel, s nímž ho četli.	29 %	29 %	29 %
Žáci zkoumají strukturu textu.	24 %	29 %	26 %
Žáci pátrají po tom, jaký je autorský záměr a zamýšlený adresát naučného i beletristického textu.	20 %	33 %	25 %
Žáci převyprávějí děj textu vlastními slovy.	24 %	23 %	23 %
Žáci zkoumají, jak autor pracuje s jazykem.	20 %	28 %	23 %
Žáci si stanovují účel čtení.	21 %	21 %	21 %
Žáci formulují písemně svou osobní odezvu na text.	15 %	15 %	15 %
Žáci porovnávají dva nebo více textů, hledají shody a rozdíly.	15 %	14 %	15 %

Tabulka č. 6 Hodnocení obsahu a formy textu žákem (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci hodnotí obsah textu ze svého pohledu.	46 %	49 %	47 %
Žáci hodnotí formu textu ze svého pohledu.	30 %	31 %	31 %
Žáci hodnotí, jak obsah textu vyhovuje jejich účelu čtení.	26 %	28 %	27 %
Žáci hodnotí obsah textu z hlediska autorského záměru.	20 %	29 %	23 %
Žáci hodnotí, jak forma textu vyhovuje jejich účelu čtení.	18 %	19 %	19 %
Žáci hodnotí formu textu z hlediska autorského záměru.	15 %	22 %	18 %
Žáci hodnotí obsah textu z pohledu jiných adresátů, než jsou oni sami.	10 %	14 %	12 %
Žáci hodnotí formu textu z pohledu jiných adresátů, než jsou oni sami.	6 %	6 %	6 %

Na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků mohou mít pozitivní vliv také strategie „myšlení o myšlení“, kdy žák sám utváří přístupy k řešení zadaných úloh. V navštívených hodinách se ovšem situace sebeřízení žáků, kdy by si žáci sami plánovali své cíle a tyto následně hodnotili[9], objevovaly bohužel spíše omezeně (viz tabulka č. 7). Častěji byl tento přístup využíván na základních školách, učiteli aprobovanými pro vyučovaný předmět a rovněž ve výuce českého jazyka. Konečně v přibližně 7 % navštívených hodin pracovali žáci v tzv. dílně čtení, přičemž v rámci této činnosti žáci nejčastěji zpracovávali po četbě úkol podle učitelova zadání a sdíleli svou osobní odezvu na daný text v celé třídě.

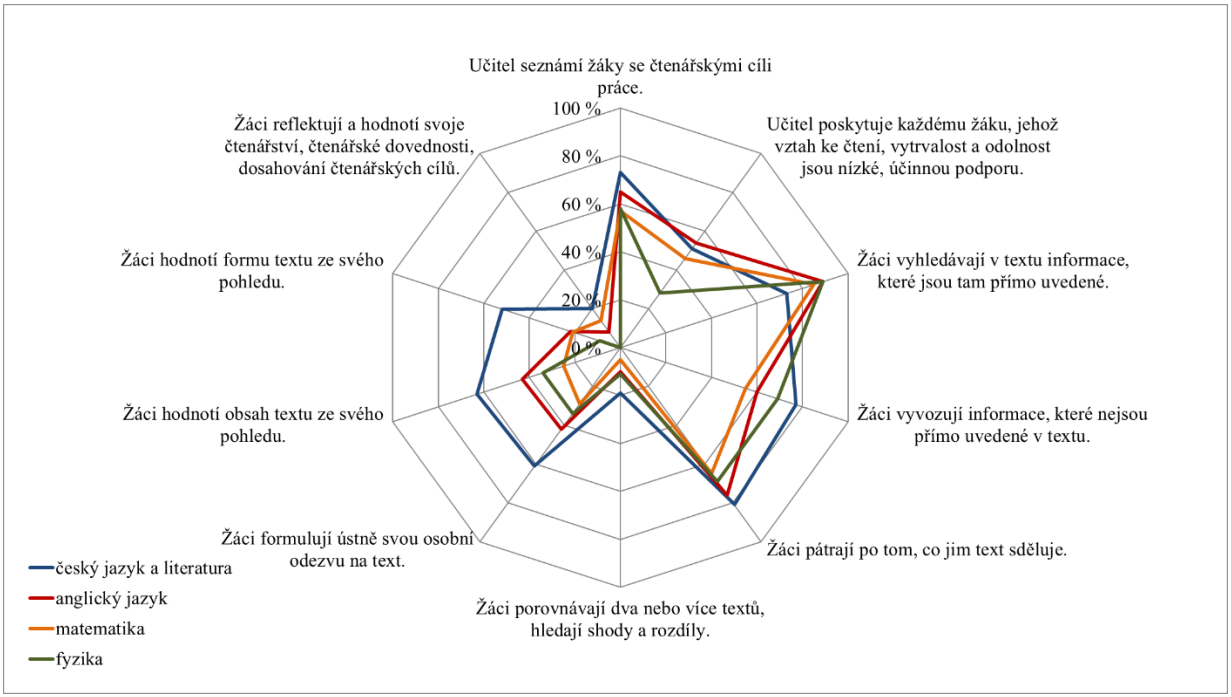
Tabulka č. 7 Sebeřízení žáků v oblasti čtenářské gramotnosti (podíl navštívených hodin s výskytem jevu)

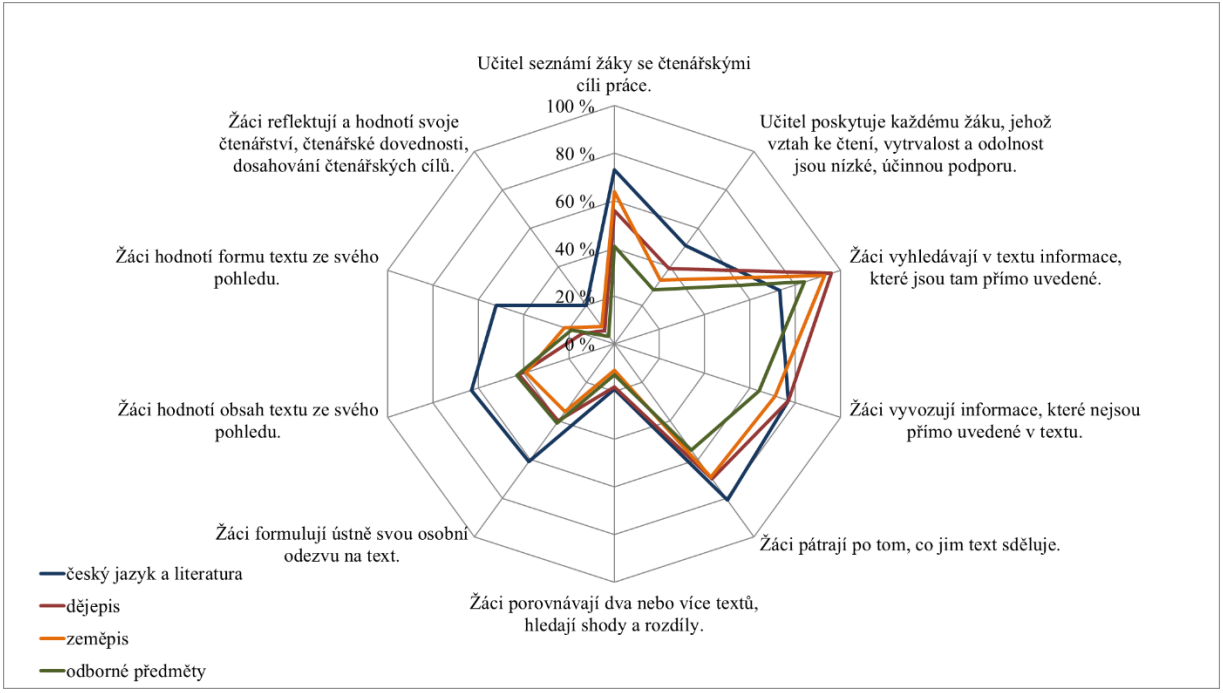
Posuzovaný jev	ZŠ	SŠ	Celkem
Žáci reflektují a hodnotí svoje čtenářství, čtenářské dovednosti, dosahování čtenářských cílů.	16 %	8 %	13 %
Žáci plánují svoje cíle v oblasti čtenářské gramotnosti.	5 %	4 %	5 %

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků jsou relevantní různé skupiny předmětů a vzdělávacích oblastí, výskyt jevů spojených se čtenářskou gramotností se však mezi nimi liší. Český jazyk a literatura je podle očekávání předmětem, v němž se objevuje nejširší spektrum činností žáků a umožňuje tak komplexnější rozvoj jejich čtenářské gramotnosti (viz graf č. 7). Pro zbývající skupiny předmětů jsou bohužel charakteristické spíše jednodušší činnosti žáků vztahující se k rozvoji čtenářské gramotnosti (např. vyhledání informací v textu přímo uvedených) – znamená to nevyužití příležitosti častějšího stavění žáků před úkoly rozvíjející nejen jednodušší, ale také (a především) pokročilejší čtenářské dovednosti nezbytné pro jejich práci s texty různých druhů a stupňů obtížnosti. Z předmětů a vzdělávacích oblastí zachycených v grafu č. 7 existují příležitosti k rozvoji čtenářské gramotnosti především v matematice, fyzice a odborných předmětech, významné možnosti se ovšem nabízejí také v dějepisu, zeměpisu či anglickém jazyce (viz graf č. 7).

[9] O tom, že autoevaluace žáků v oblasti čtenářské gramotnosti není všeobecně rozšířenou praxí žáků, svědčí i ta skutečnost, že jen 42 % ředitelů navštívených základních škol a 23 % ředitelů navštívených středních škol uvedlo, že každý žák se alespoň jedenkrát ročně může písemně ohlédnout za uplynulým obdobím, popsat aktuální stav, zhodnotit svůj posun a stanovit si směr dalšího rozvoje čtenářské gramotnosti.

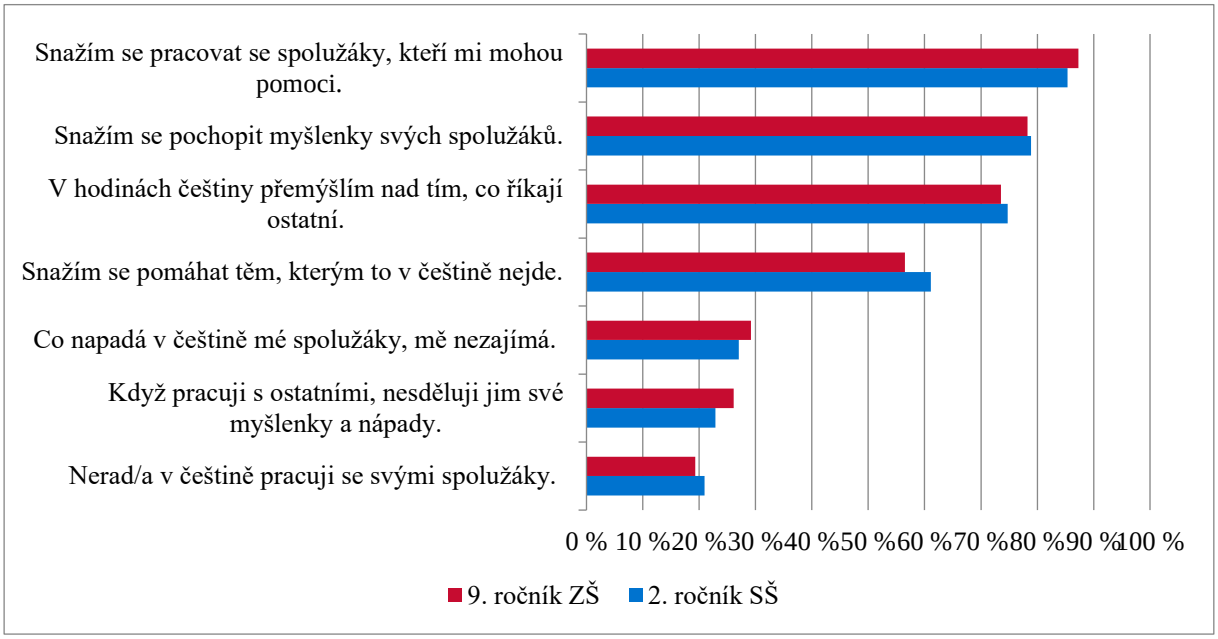
Graf č. 7 Výskyt jevů dílčích témat čtenářské gramotnosti ve vybraných předmětech navštívených hodin (podíl hospitací s výskytem jevu)





Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ovlivňují také interakce mezi nimi při učení (např. pozitivní či negativní působení spolužáků na učení žáka, tutoring spolužáka apod.). V tomto ohledu je pozitivní, že přibližně čtyři pětiny žáků vnímají interakce se spolužáky příznivě, naopak jen přibližně pětina žáků se ke spolupráci se spolužáky staví negativně. Pozitivní je také ta skutečnost, že více než polovina žáků je ochotna pomáhat těm spolužákům, kterým to v českém jazyce nejde (viz graf č. 8).

Graf č. 8 **Postoj žáků k interakcím se spolužáky ve výuce a při učení českého jazyka (podíl souhlasných odpovědí žáků)**



4 Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti

Zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků se zaměřilo na ověřování míry zvládnutí obecnějších dovedností a schopností žáků využívat poznatky vztahující se ke čtenářské gramotnosti, především pak v oblastech:

- vyhledání informací v textu, které jsou v něm přímo uvedené,
- identifikace hlavního sdělení textu,
- vyvození informací na základě textu, v němž tato informace není přímo uvedena, a to včetně využití vlastního úsudku a kritického posouzení pravdivosti sdělení textu,
- identifikace autorského záměru textu, respektive postoje autora textu a rozpoznání manipulativních prvků v textech.

4.1 Výběrové zjišťování výsledků žáků – základní charakteristika testu

Pro hodnocení úrovně zvolených aspektů čtenářské gramotnosti byl využit test zadávaný prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Test pro žáky 9. ročníku ZŠ[10] i 2. ročníku SŠ zahrnoval shodné otázky a byl připraven ve dvou verzích. Základní verze testu obsahovala celkem 40 úloh dále členěných na 46 otázek, přičemž tyto úlohy řešili všichni žáci. Rozšířená verze testu pak byla o 8 úloh členěných na 12 otázek delší.[11] O tom, zda žák řešil základní verzi testu, nebo rozšířenou verzi testu, rozhodla jeho úspěšnost v úvodních úlohách; rozšířenou verzi testu řešili ti žáci, kteří v nich dosáhli úspěšnosti vyšší než 67 %. Test byl připraven rovněž v částečně přizpůsobené verzi pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) – přizpůsobení spočívalo zejména v nižším počtu

[10] Do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci víceletých gymnázií.
[11] Forma testu s rozvětvením byla použita vzhledem k očekávaným významným rozdílům v úrovni dovednosti žáků s cílem poskytnout dostatek úkolů i žákům s vyšší úrovní ověřovaných dovedností.

otázek pro stejný čas vyhrazený pro řešení.[12] Tabulka č. 8 uvádí počty žáků řešících jednotlivé verze testu.

Tabulka č. 8 Počty žáků řešících jednotlivé typy testů

Typ testu	9. ročník ZŠ	2. ročník SŠ
Základní verze testu	3 984	5 110
Rozšířená verze testu	774	3 458
Přizpůsobený test pro žáky se SVP	216	149

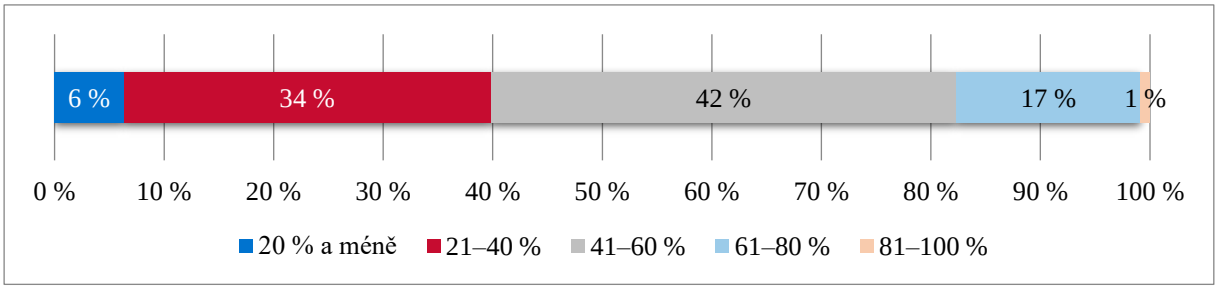
Pro zajištění formulace srovnatelných závěrů je další hodnocení založeno na základní verzi testu, a to i v případě žáků, kteří řešili jeho rozšířenou verzi. Do výsledků jsou rovněž zahrnuty výsledky žáků se SVP s tím, že výsledek žáků se SVP je na vybraných místech uveden zvlášť. Ve vhodných případech je doplněna rovněž informace o výsledcích žáků v rozšířené verzi testu.

4.2 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti

Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ v testu čtenářské gramotnosti činila 45 %. Vzhledem k tomu, že na základě expertního posouzení byla minimální očekávaná úspěšnost stanovena na 60 %, je třeba dosažený průměrný výsledek hodnotit jako neuspokojivý. Žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 41 %, zatímco žáci řešící také rozšířenou verzi testu (žáci úspěšnější v úvodních úlohách) dosáhli průměrné úspěšnosti v základní části testu 65 % (při zahrnutí všech otázek klesá průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu na 58 %). Úspěšnost žáků se SVP byla nižší, když odpovídala hodnotě 36 %, přičemž žáci se SVP řešící přizpůsobenou verzi testu dosáhli vyšší úspěšnosti (39 %) než žáci se SVP, kteří řešili verzi testu bez přizpůsobení (32 %). Jakkoli byl test pro žáky se SVP kratší, stále se do výsledku pravděpodobně promítlo značné množství textu a menší rychlost čtení těchto žáků.

Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 9) plyne, že poměrně vysoká skupina žáků (40 %) dosáhla slabšího výsledku v testu čtenářské gramotnosti, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu necelá pětina žáků (18 %) vyřešila správně více než tři pětiny otázek, pouze procento žáků pak dosáhlo výborného výsledku, tj. více než čtyři pětiny správných odpovědí. Nepříznivý je fakt, že v žádné ze škol nedosáhly očekávané úspěšnosti alespoň dvě třetiny žáků – ve velké většině škol (87 % škol) dosáhla očekávané úspěšnosti méně než třetina žáků, ve 12 % škol dokonce očekávanou úspěšnost nedosáhl žádný žák.

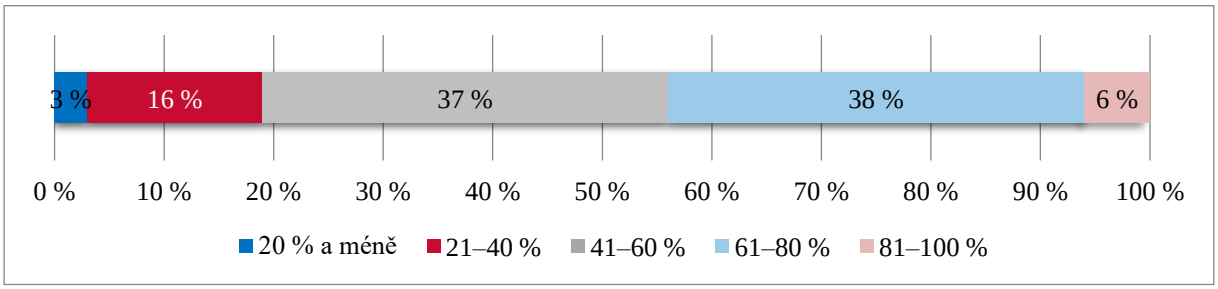
Graf č. 9 Rozložení výsledků žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti v testu



[12] Účast žáků se SVP byla nepovinná a rozhodoval o ní ředitel školy; podle vlastního uvážení o míře SVP pro jednotlivé žáky vybral buď běžnou, nebo zkrácenou verzi testu.

Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ v testu čtenářské gramotnosti činila 56 %, což je o 11 p.b. lepší výsledek než průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ[13], stále ale ještě jde o výsledek pod očekávanou průměrnou úspěšností. Žáci řešící pouze základní verzi testu dosáhli průměrné úspěšnosti 46 %, žáci řešící rozšířenou verzi testu dosáhli v základní části testu průměrné úspěšnosti 69 %. Při zahrnutí všech otázek klesá průměrná úspěšnost žáků řešících rozšířenou verzi testu na 63 %. Úspěšnost žáků se SVP byla výrazně nižší (45 %; pravděpodobně ze stejných důvodů jako u žáků se SVP navštěvujících 9. ročník – velké množství textu), přičemž žáci se SVP řešící přizpůsobenou verzi testu dosáhli výrazně vyšší úspěšnosti (52 %) než žáci se SVP, kteří řešili základní verzi testu bez přizpůsobení (39 %). Z rozdělení žáků podle celkové úspěšnosti (viz graf č. 10) plyne, že necelá pětina žáků (19 %) dosáhla slabého výsledku v testu, tj. vyřešila správně méně než dvě pětiny otázek. Naproti tomu více než dvě pětiny žáků (44 %) vyřešily správně více než tři pětiny otázek a šest procent žáků dosáhlo výborného výsledku, tj. více než čtyři pětiny správných odpovědí. Ve 23 % škol dosáhly očekávané úspěšnosti alespoň dvě třetiny žáků, ve 39 % škol však takových žáků byla méně než třetina, a v 7 % škol dokonce žádný žák. Znepokojivé je však zjištění, že ani v jedné škole nedosáhli všichni žáci požadované úspěšnosti 60 %, odpovídající přitom minimálním požadavkům v okruhu zahrnutých (vybraných) výstupů RVP.

Graf č. 10 Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti v testu



4.3 Výsledky žáků ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti podle vybraných charakteristik žáků a jejich školy

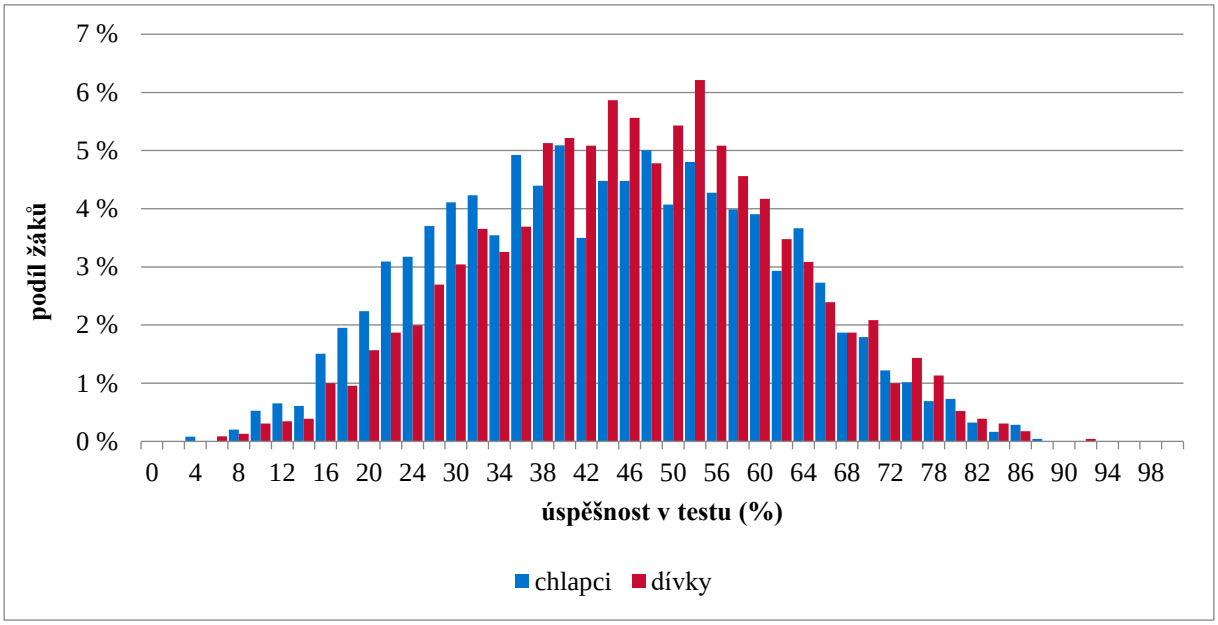
Ve snaze porozumět výsledkům žáků a jejich souvislostem byly posouzeny rozdíly ve výsledcích podle vybraných charakteristik žáka a školy, kterou navštěvuje.

- **Pohlaví žáka**

Rozložení úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ v testu ukazuje, že dívky řešily test úspěšněji než chlapci (v průměru o 2,4 p.b.), přičemž nepříznivě je třeba hodnotit zejména vysoký počet chlapců dosahujících velmi nízké procentní úspěšnosti v testu (viz graf č. 11). Obdobný závěr vyplynul také ze zjišťování výsledků žáků ZŠ ve školních letech 2015/2016 a 2016/2017 a uvádí jej také národní zprávy k mezinárodním šetřením PISA a PIRLS.

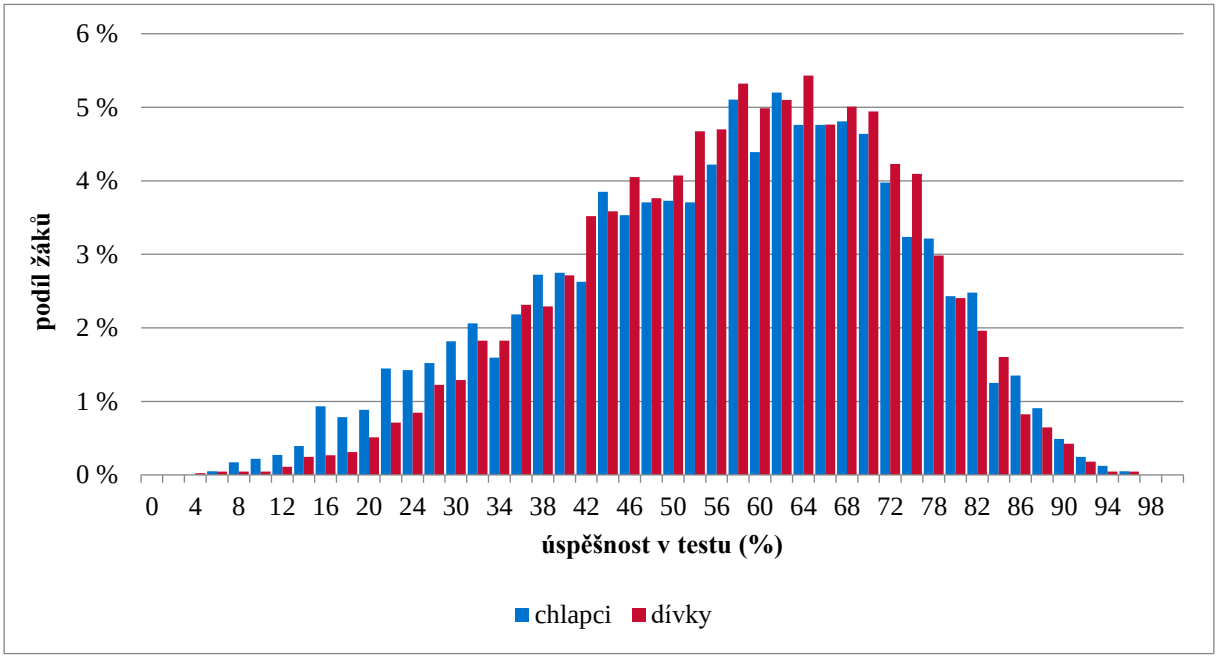
[13] Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nejsou zařazeni žáci víceletých gymnázií, bylo by vhodnější za účelem srovnání z výběrového souboru žáků 2. ročníku SŠ vyřadit žáky šestiletých a osmiletých gymnázií. Pak by průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ byla 53 % a rozdíl mezi oběma ročníky by činil 8 p.b. ve prospěch žáků středních škol.

Graf č. 11 Rozložení podílu žáků 9. ročníku ZŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



Celkové rozložení úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ při řešení zadaných úloh z oblasti čtenářské gramotnosti ukazuje nižší rozdíly mezi dosaženými výsledky dívek a chlapců, než tomu bylo v případě žáků 9. ročníku ZŠ (viz graf č. 12). I v tomto případě jsou chlapci častěji zastoupeni v oblasti nižších dosažených úspěšností, nicméně rozdíly oproti dívkám jsou méně zřetelné (rozdíl průměrné úspěšnosti dívek a chlapců je již jen 1,3 p.b). Za pozornost stojí, že analogické poznatky poskytlo také zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků středních škol ve školním roce 2015/2016. Lepší výsledky dívek lze obecně dát pravděpodobně do souvislosti s jejich vyšší oblíbeností českého jazyka a vyšší aktivitou při výuce a učení (viz kapitola 3.2).

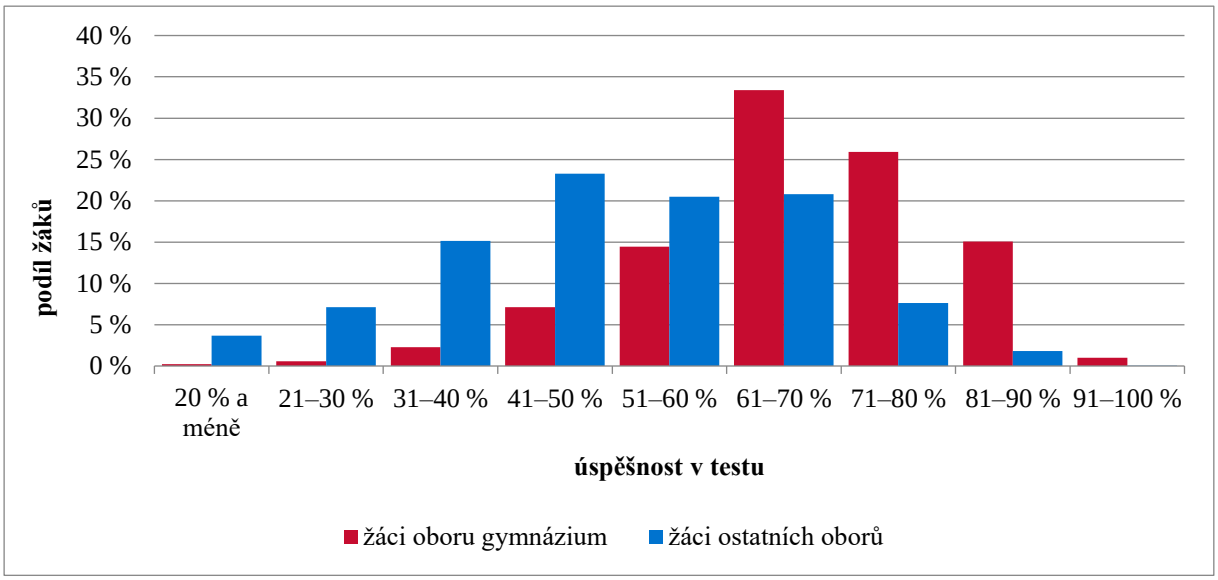
Graf č. 12 Rozložení podílu žáků 2. ročníku SŠ podle celkové úspěšnosti a podle pohlaví



- **Studovaný obor žáka (pouze 2. ročník SŠ)**

Žáci gymnázií dosáhli podle očekávání výrazně vyšší průměrné úspěšnosti (o více než 16 p.b.) než žáci ostatních oborů vzdělání. Lze však najít i žáky nestudující obor gymnázium, kteří v testu dosáhli velmi dobrého výsledku nad 80 % (viz graf č. 13).

Graf č. 13 **Rozložení počtu žáků 2. ročníku SŠ oboru gymnázium a ostatních oborů podle celkové úspěšnosti v jednotlivých pásmech po 10 %**



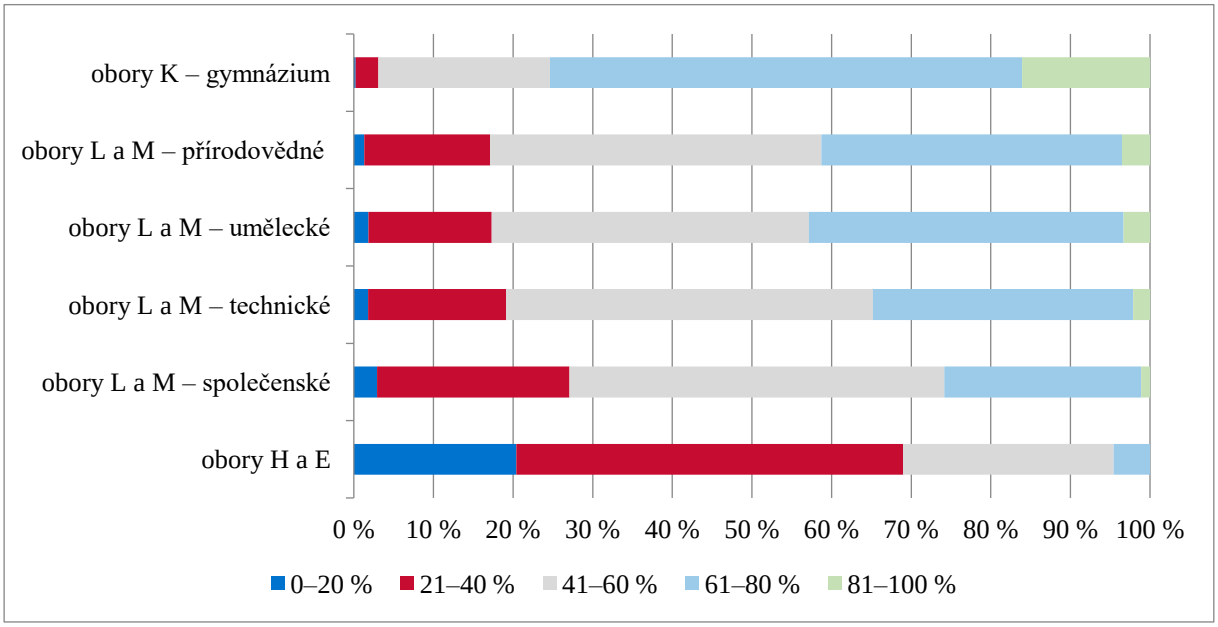
Vyšší průměrná úspěšnost žáků studujících obor gymnázium je patrná i z podrobnějšího členění ostatních oborů vzdělání (viz tabulka č. 9). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků jednotlivých negymnaziálních skupin maturitních oborů jsou malé, s výjimkou nižší průměrné úspěšnosti žáků skupiny společenských oborů (zajímavá je shoda s nižšími ambicemi žáků této skupiny oborů uváděnými v kapitole 3.2).

Tabulka č. 9 **Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oborů vzdělání (v %)**

Skupiny oborů vzdělání	Průměrná úspěšnost
Obory K – gymnázium	67,1
Obory L a M – přírodovědné	55,1
Obory L a M – umělecké	54,9
Obory L a M – technické	53,0
Obory L a M – společenské	49,4
Obory H a E (nematuritní obory)	33,6

Z rozložení počtu žáků podle úspěšnosti je patrné, že pouze v případě žáků gymnázií dosáhla více než polovina žáků požadované úspěšnosti nad 60 %. Naopak znepokojivé je, že plná pětina žáků nematuritních oborů nedosáhla ani 20% úspěšnosti odpovědí na otázky testu (viz graf č. 14); obtížnost úloh přitom vycházela z požadavků RVP pro základní vzdělávání.

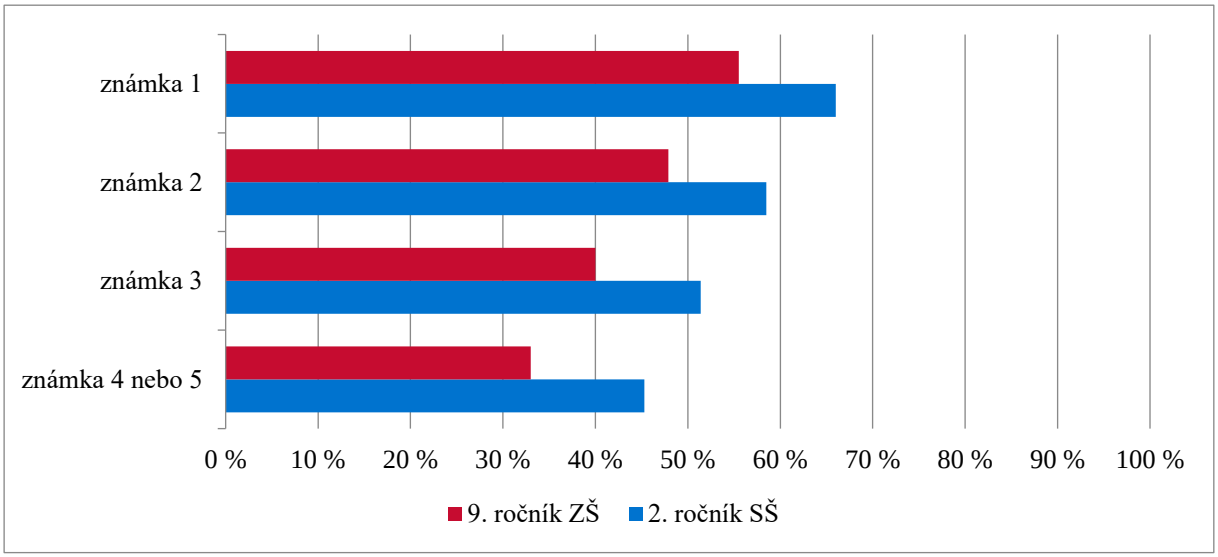
Graf č. 14 Rozložení výsledků žáků 2. ročníku SŠ podle skupin oborů vzdělání a podle celkové úspěšnosti



- **Známka žáka z českého jazyka na konci předchozího školního roku**

Známku z českého jazyka lze chápat jako jeden z ukazatelů dosahovaných výsledků žáků, proto je důvodné očekávat její úzký vztah k dosažené úrovni čtenářské gramotnosti. Graf č. 15 tento předpoklad potvrzuje jak pro žáky 9. ročníku ZŠ, tak pro žáky 2. ročníku SŠ. Žáci mající na konci předchozího školního roku lepší známku z českého jazyka dosáhli vyšší průměrnou úspěšnost v testu, přičemž silněji se tento vztah ukazuje v případě žáků 9. ročníku ZŠ. To svědčí o tom, že školní klasifikace žáků v českém jazyce je poměrně validním indikátorem sledovaných dovedností žáků ve sledovaných aspektech čtenářské gramotnosti.

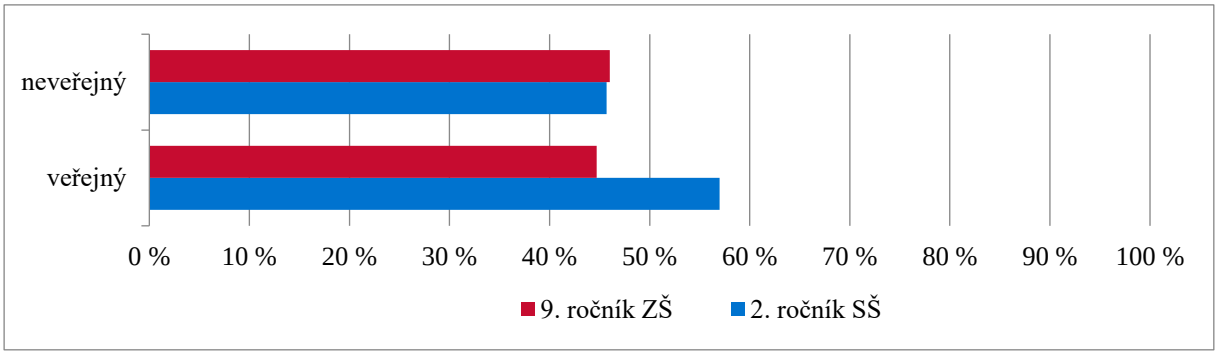
Graf č. 15 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle známky z českého jazyka na konci předchozího školního roku



- **Zřizovatel školy**

Hodnocení rozdílů ve výsledcích žáků vzhledem k typu zřizovatele školy je zachyceno v grafu č. 16. Žáci veřejných škol dosáhli ve zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti podobné průměrné úspěšnosti jako žáci neveřejných škol v případě žáků 9. ročníku ZŠ a naopak výrazně vyšší průměrné úspěšnosti v případě žáků 2. ročníku SŠ (o 11 p.b.). Žáci 2. ročníku neveřejných středních škol překvapivě dosáhli pouze obdobné průměrné úspěšnosti jako žáci 9. ročníku ZŠ. Lepší výsledky žáků 2. ročníku veřejných SŠ jsou zachovány i při kontrole vlivu dalších proměnných, včetně struktury žáků podle studovaných skupin oborů vzdělání. Vedle vyšší úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti lze u žáků 2. ročníku veřejných SŠ zaznamenat také lepší průměrnou známku na vysvědčení z českého jazyka, vyšší oblíbenost českého jazyka a také lepší postoj žáků k výzvám spojeným s výukou a učením českého jazyka.

Graf č. 16 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle typu zřizovatele školy

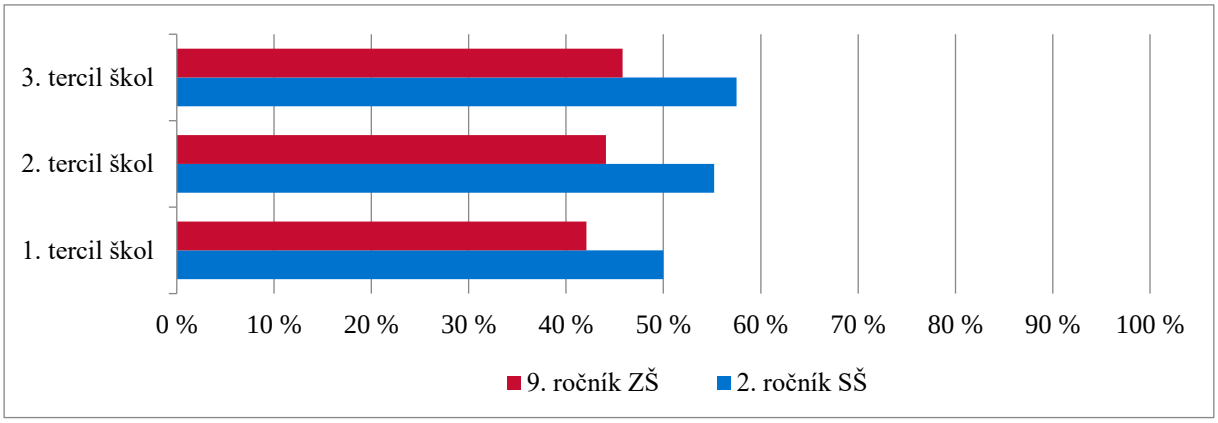


- **Velikost školy**

Z hlediska velikosti školy dosáhli žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ, kteří studují na školách s vyšším počtem žáků (3. tercil škol), o něco vyšší průměrné úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti[14] (viz graf č. 17). V případě žáků 2. ročníku SŠ jsou však tyto rozdíly dány vlivem dalších proměnných, především odlišné struktury žáků podle studovaných skupin oborů[15]. Nejvyšší významnost tak mají o něco horší výsledky žáků tercilu základních škol s nejnižším počtem žáků. Svou roli zde mohou hrát například některé nevýhody umístění školy v malých obcích (např. socioekonomické charakteristiky obyvatel), a to rovněž s ohledem na skutečnost, že nejsou pozorovány horší charakteristiky žáků nejmenších škol týkající se vztahu, aktivity či ambicióznosti k českému jazyku, stejně jako jejich známky na vysvědčení z českého jazyka.

[14] Analogické zjištění o vyšší průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku větších ZŠ bylo pozorováno rovněž v závěrech zjišťování výsledků žáků 9. ročníku ZŠ v českém jazyce ve školním roce 2016/2017.
[15] Zde se především jedná o vyšší zastoupení žáků gymnázií ve skupině největších škol a naopak nižší zastoupení těchto žáků ve skupině nejmenších škol.

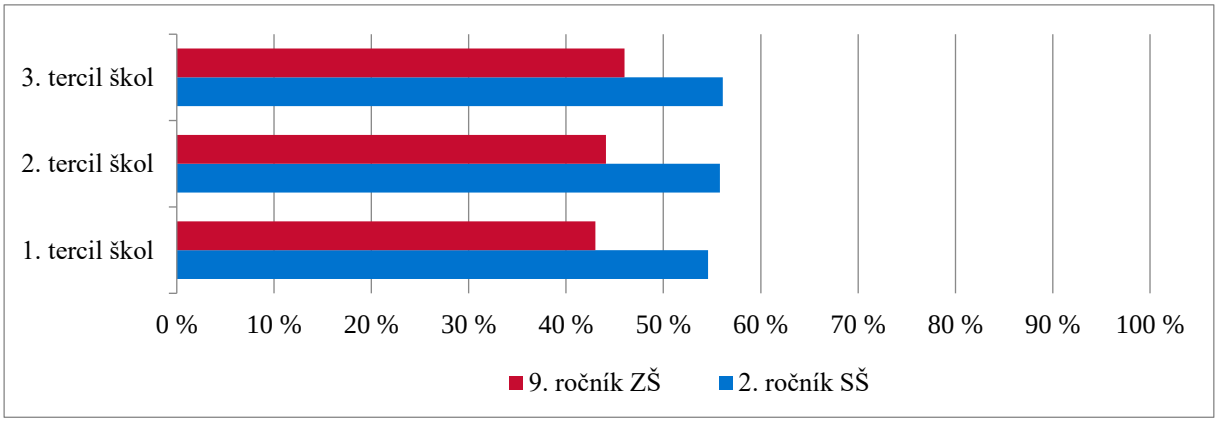
Graf č. 17 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle velikosti školy



- **Velikost obce školy**

Žáci 9. ročníku ZŠ i žáci 2. ročníku SŠ navštěvující školy, které se nacházejí v menších obcích, dosáhli nižší průměrné úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti než žáci škol, které jsou lokalizovány ve větších městech (viz graf č. 18). Rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků vzhledem k velikosti obce školy jsou ovšem poměrně malé (nejvíce 3 p.b. při srovnání průměrné úspěšnosti žáků 9. ročníku škol v tercilech škol největších a nejmenších obcí). Na druhou stranu je možné připomenout, že zjištění o lepších výsledcích žáků škol nacházejících se ve větších obcích přinesla rovněž zjišťování výsledků žáků realizovaná ve školních letech 2015/2016 (čtenářská gramotnost) a 2016/2017 (český jazyk). Vedle možných faktorů zmíněných v předchozím odstavci (zejména socioekonomický status obyvatel) zde může specificky ve vztahu ke čtenářské gramotnosti hrát roli například obtížnější přístup k veřejné knihovně v malých obcích.

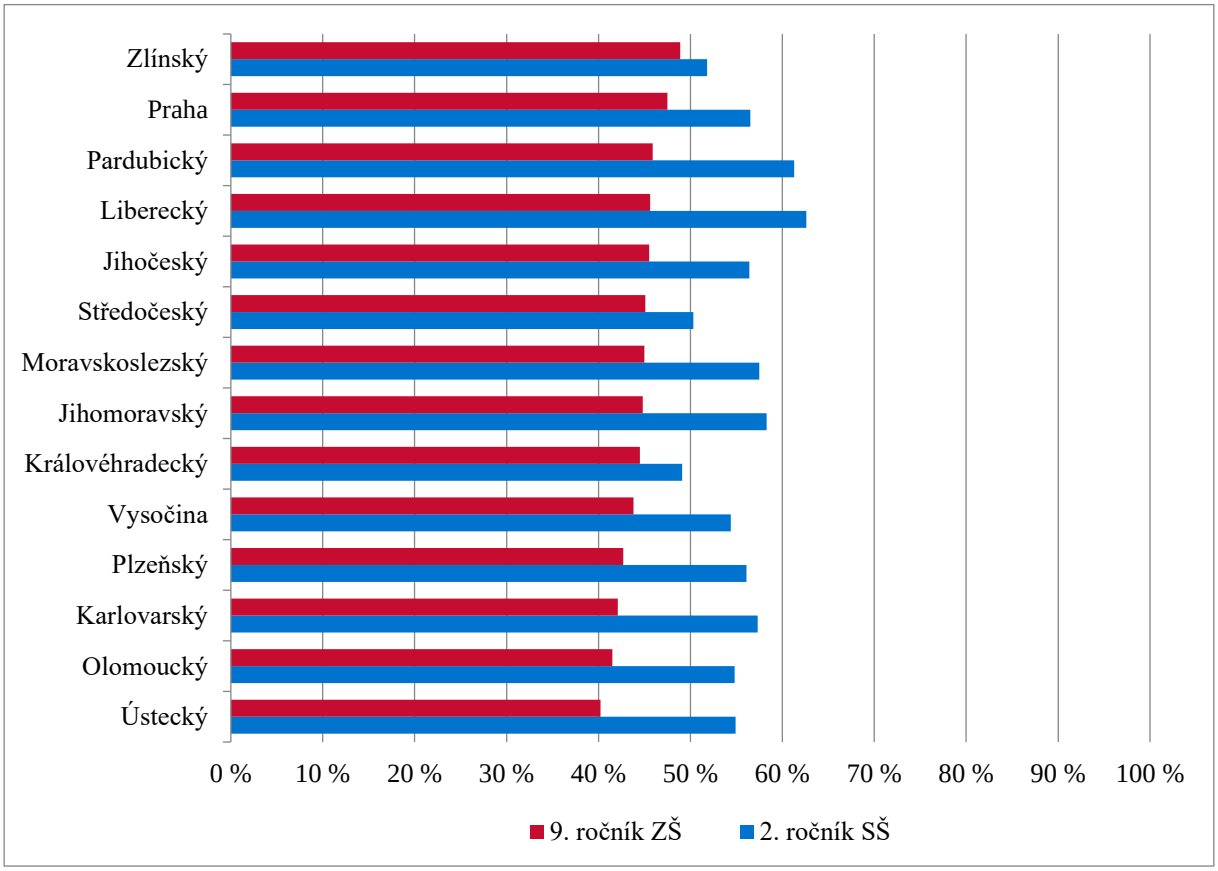
Graf č. 18 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle velikosti obce školy



- **Regionální umístění školy**

Rozdíly mezi kraji byly v případě zjišťování výsledků čtenářské gramotnosti pozorovány jak v případě žáků 9. ročníku ZŠ, tak v případě žáků 2. ročníku SŠ, přičemž rozpětí mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou bylo v případě žáků 9. ročníku 9 p.b. a v případě žáků 2. ročníku SŠ 13 p.b. (viz graf č. 19). Významný vliv na dosaženou úspěšnost žáků však mají další faktory (např. odlišná struktura studovaných oborů žáků středních škol); s ohledem na to se jako nejvýznamnější ukazuje být nižší úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ navštěvujících školy v Ústeckém kraji. Takový poznatek se bohužel opakovaně vyskytuje v různých zjišťováních výsledků, kterých žáci dosahují nejen ve čtenářské gramotnosti.

Graf č. 19 Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ podle regionálního umístění školy



- **Významnost charakteristik žáků a škol pro rozdíly v úspěšnosti v testu**

Úspěšnost žáků v testu čtenářské gramotnosti může být nestejnou měrou ovlivněna různými charakteristikami žáků či jejich škol. Horší výsledky žáků škol nacházejících se v daném kraji mohou být například spojeny s nižším zastoupením gymnazistů ve vzorku žáků, nikoli regionálním umístěním školy. Proto byla významnost charakteristik žáků a jejich škol uvedených v této kapitole hodnocena společně, a to s využitím modelu, do něhož byly zařazeny všechny uvedené charakteristiky a čtyři další proměnné[16]:

- vztah žáka k výuce českého jazyka (oblíbenost českého jazyka),
- snaha a aktivita žáka ve výuce a při učení se českému jazyku,
- postoj žáka k výzvám v učení se českému jazyku,
- interakce žáka se spolužáky v učení se českému jazyku.

Cílem tohoto postupu bylo posoudit významnost hodnocených charakteristik žáků a jejich škol při zohlednění vlivu dalších proměnných. Nejvýznamnější číselné charakteristiky jsou uvedeny v tabulce č. 14 v příloze č. 4.

V případě žáků 9. ročníku ZŠ jsou rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti nejvýznamněji spojeny se dvěma charakteristikami žáka – se známkou žáka z českého jazyka na vysvědčení a s postojem žáka k výzvám v učení se českému jazyku. Vedle dovedností žáků

[16] Viz kapitola 3.2 pro metodiku konstrukce prvních tří proměnných a graf č. 8 pro dílčí proměnné, které jsou využity pro vytvoření čtvrté proměnné, a to stejným metodickým postupem jako v případě prvních tří proměnných (viz kapitola 3.2).

tak je prokázaná úroveň žáka ve sledovaných aspektech čtenářské gramotnosti spojena také s jeho vyšší ambicióznosti, s ochotou nezůstávat u jednoduchých úkolů a řešit úkoly složitější. Naopak nižší význam pro dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti má vztah žáka k českému jazyku (oblíbenost českého jazyka) a také jím přiznaná aktivita v hodině. Tyto postoje jsou tak charakteristické a významné nejen pro žáky s vysokou úspěšností, ale také pro žáky s nižší úspěšností v testu čtenářské gramotnosti. Při zohlednění vlivu uvedených charakteristik žáka jsou rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti dále nejvýznamněji spojeny s horšími výsledky žáků škol nacházejících se v Ústeckém kraji, s lepšími výsledky žáků s pozitivními postoji ke spolupráci se spolužáky, s horšími výsledky žáků malých škol a s horšími výsledky žáků se SVP.

Hodnocení faktorů úspěšnosti žáků 2. ročníku SŠ v testu čtenářské gramotnosti potvrzuje především významnost charakteristik žáka vztahujících se k jeho přístupu a postoji k výzvám. Vedle toho se však podle očekávání projevuje rozdíl v dosažených výsledcích žáků gymnázií na jedné straně a žáků nematuritních oborů vzdělání na straně druhé. Významněji lepších výsledků dosáhli také žáci veřejných středních škol a naopak horších výsledků žáci škol nacházejících se v menších obcích.

Rozdělení žáků středních škol do „různě úspěšných“ skupin oborů vzdělání poměrně silně vysvětluje rozdíly v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků středních škol,[17] zároveň však hodnocené charakteristiky vysvětlují stále jen část rozdílů v úspěšnosti žáků, a existují tedy další, zde nezohledněné faktory, které mají vliv na dosažené výsledky žáků.[18] To, že lepších výsledků v testu čtenářské gramotnosti dosáhli žáci, kteří vyjadřují pozitivní postoje jak k výzvám, tak ke spolupráci se spolužáky, dokládá tabulka č. 10 uvádějící ta tvrzení obsažená v žákovských dotaznících, u nichž jsou nejvyšší rozdíly v průměrné úspěšnosti žáků, kteří na dané tvrzení odpověděli souhlasně, respektive nesouhlasně.

Tabulka č. 10 Rozdíl průměrné úspěšnosti žáků (v procentních bodech), kteří danou otázku dotazníku zodpověděli souhlasně, a žáků, kteří danou otázku dotazníku zodpověděli nesouhlasně (otázky s nejvyššími rozdíly v úspěšnosti)

a) žáci 9. ročníku ZŠ

Tvrzení	Rozdíl úspěšnosti (p. b.)
Když je učivo náročné, soustředím se jen na ty snadné části.	– 7,44
Když někde udělám chybu, snažím se ji pochopit.	7,09
Čeština je na mě příliš těžká.	– 6,95
Když učivu nerozumím, vzdám to.	– 6,28
Když pracuji s ostatními, nesděluji jim své myšlenky a nápady.	– 6,14
Když se v češtině učíme něco nového, mám obavy, že to nezvládnu.	– 4,80
Co napadá v češtině mé spolužáky, mě nezajímá.	– 4,66
O tom, co probíráme v češtině, se snažím dozvědět co nejvíc.	– 4,47
V hodinách češtiny se nezapojuji.	– 4,30
V hodinách češtiny přemýšlím nad tím, co říkají ostatní.	4,22

[17] Viz hodnota adj. R^2, která je vyšší v modelu pro žáky 2. ročníku SŠ.
[18] Příkladem další proměnné může být úroveň sociálního znevýhodnění lokality školy, přičemž tato proměnná může uchopit vliv socioekonomického znevýhodnění některých regionů České republiky.

b) žáci 2. ročníku SŠ

Tvrzení	Rozdíl úspěšnosti (p. b.)
Když je učivo náročné, soustředím se jen na ty snadné části.	– 8,21
Když někde udělám chybu, snažím se ji pochopit.	7,93
Čeština je na mě příliš těžká.	– 7,46
Když se v češtině učíme něco nového, mám obavy, že to nezvládnu.	– 6,60
V hodinách češtiny přemýšlím nad tím, co říkají ostatní.	6,12
Snažím se pochopit myšlenky svých spolužáků.	5,99
Když učivu nerozumím, vzdám to.	– 5,94
Co napadá v češtině mé spolužáky, mě nezajímá.	– 5,88
Když se učím, pracuji hlavně na těch úkolech, které mi jdou.	– 4,70
Když pracuji s ostatními, nesděluji jim své myšlenky a nápady.	– 4,57

Žákovský dotazník obsahoval také otázky, u nichž nelze identifikovat významnější rozdíly v úspěšnosti žáků v testu čtenářské gramotnosti vzhledem k jejich kladné či záporné odpovědi. Patří mezi ně například „*Při učení se snažím.*“, „*Jsem rád/a, když je učivo v češtině těžké.*“, „*Myslím si, že čeština je nudná.*“ (především žáci 9. ročníku ZŠ), „*Na hodiny češtiny se těším.*“ (především žáci 9. ročníku ZŠ), „*Cvičení do češtiny si po sobě kontroluji, abych se ujistil/a, že mám všechno správně.*“, „*O češtině se bavím i mimo výuku se spolužáky nebo s rodiči.*“, „*Když dělám úkoly do češtiny, moc nad tím nepřemýšlím.*“, „*Dělám jen tolik, kolik je nezbytně nutné.*“ (především žáci 2. ročníku SŠ) a „*Nerad/a v češtině pracuji se svými spolužáky.*“. Ukazuje se tak, že pouhá snaha žáka není zárukou lepšího výsledku, že i žáci s lepším výsledkem považují češtinu za nudný předmět a netěší se na ni, že pečlivost a mimoškolní rozhovory o češtině nejsou zárukou lepších výsledků, že i žáci s lepším výsledkem nad úkoly z češtiny moc nepřemýšlejí a dělají jen to, co musí, a že i ti žáci, kteří neradi pracují se spolužáky, mohou dosáhnout dobrých výsledků.

4.4 Úspěšnost žáků ZŠ a SŠ v otázkách testu čtenářské gramotnosti

Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ řešili stejný test, což umožňuje srovnat jejich úspěšnost v řešení jednotlivých otázek. Protože do výběrového souboru žáků 9. ročníku ZŠ nebyli zařazeni žáci nižšího stupně víceletých gymnázií, byli pro účely porovnání ze vzorku žáků 2. ročníku SŠ vyřazeni žáci šestiletých a osmiletých gymnázií.

Graf č. 20 ukazuje lepší výsledek žáků 2. ročníku SŠ ve všech otázkách testu s výjimkou jedné, přičemž tato otázka byla součástí rozšiřující části testu, který řešili pouze žáci s velmi dobrým výsledkem v základní verzi testu. Nejlépe žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ řešili otázky vyžadující nalezení a porozumění informaci v textu (průměrná úspěšnost na otázku 54 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 63 % v případě žáků 2. ročníku SŠ). Nižší úspěšnosti dosáhli žáci v otázkách vyžadujících odvození odpovědi vlastním úsudkem s využitím informací v textu (průměrná úspěšnost na otázku 43 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 52 % v případě žáků 2. ročníku SŠ). Největší problémy pak měli žáci s otázkami vyžadujícími posouzení pravdivosti tvrzení (průměrná úspěšnost otázek 20 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 26 % v případě žáků 2. ročníku SŠ). Svou roli v tomto směru ovšem hrála také obtížnost zadaného textu, z něhož následně vycházely testové otázky. Podle očekávání dosáhli žáci nejlepších výsledků v otázkách navazujících na krátký, jednoduše psaný text s tématem blízkým životu žáka (recenze restaurace, zpráva o leteckém neštěstí v horách), nejhorších výsledků pak

v otázkách vycházejících z delšího textu psaného více odborným jazykem (komentář k mediální aféře v USA).

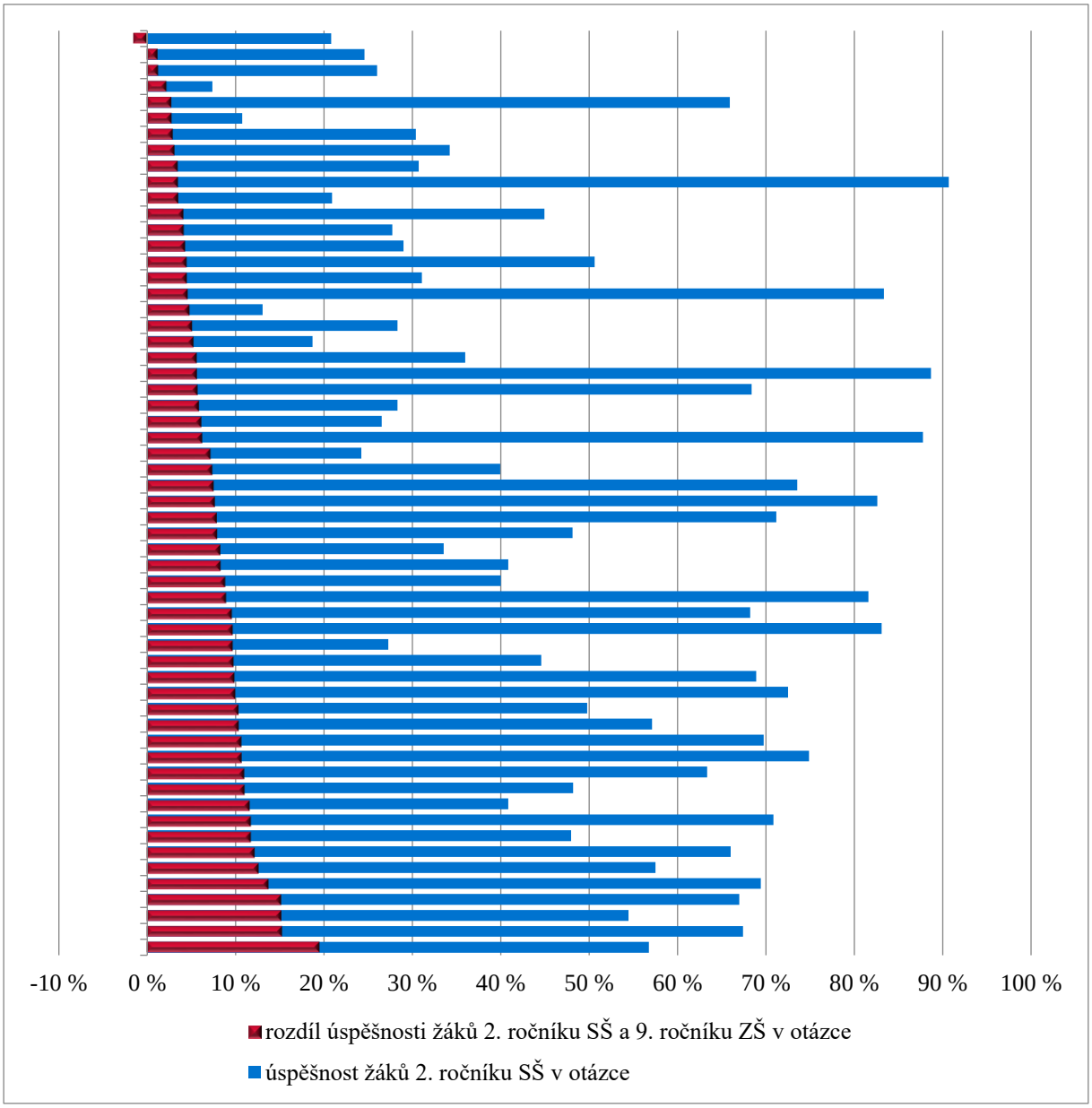
Pro žáky 9. ročníku ZŠ byly nejsnadnější i nejvíce obtížné stejné otázky jako pro žáky 2. ročníku SŠ. Pro žáky nejsnazší úlohy se věnovaly následujícím tématům:

- Otázka s nejvyšší dosaženou úspěšností žáků (87 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 91 % v případě žáků 2. ročníku SŠ) se zaměřovala na seřazení událostí v příběhu popsaném v textu, a to na identifikaci první události, jíž celý příběh začínal.
- Otázka s druhou nejvyšší dosaženou úspěšností žáků (83 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 89 % v případě žáků 2. ročníku SŠ) se zaměřovala na identifikaci informace o cílové skupině recenzované restaurace, která byla přímo explicitně uvedena v krátkém textu.
- Otázka se třetí nejvyšší dosaženou úspěšností žáků (82 % v případě žáků 9. ročníku ZŠ a 88 % v případě žáků 2. ročníku SŠ) se zaměřovala na poznání celkového vyznění textu ve vztahu k popisované restauraci.

Společným znakem všech otázek s nejnižší úspěšností žáků 9. ročníku ZŠ (úspěšnost 5–8 %) i 2. ročníku SŠ (úspěšnost 7–13 %) je jejich zadání ve formě výběru tvrzení, která vyplývají z textu, odporují informacím v textu obsaženým, ve volbě reálného chování, které by odpovídalo informacím v textu, apod. – obecně jde o zadání směřující k pokročilejším dovednostem nad předloženým textem.

Uvedené charakteristiky nejvíce a nejméně úspěšných úloh potvrzují dříve uvedená zjištění ohledně úkolů spojených s prací žáků zaznamenanou v navštívených hodinách – žáci častěji řeší především úkoly odpovídající svou náročností spíše nejsnazším úlohám v testu. Naopak méně byla v hodinách registrována práce žáků rozvíjející pokročilejší dovednosti vyžadující kritické přemýšlení nad textem, rozpoznávání validních argumentů v textu a jejich odlišení od „měkkých“ informací apod. Častější využívání právě takových složitějších úkolů je nepochybně jednou z výzev, které před školami v oblasti rozvoje čtenářských dovedností a obecně čtenářské gramotnosti do budoucna leží.

Graf č. 20 Porovnání úspěšnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ v řešení otázek testu



5 Vybrané aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti

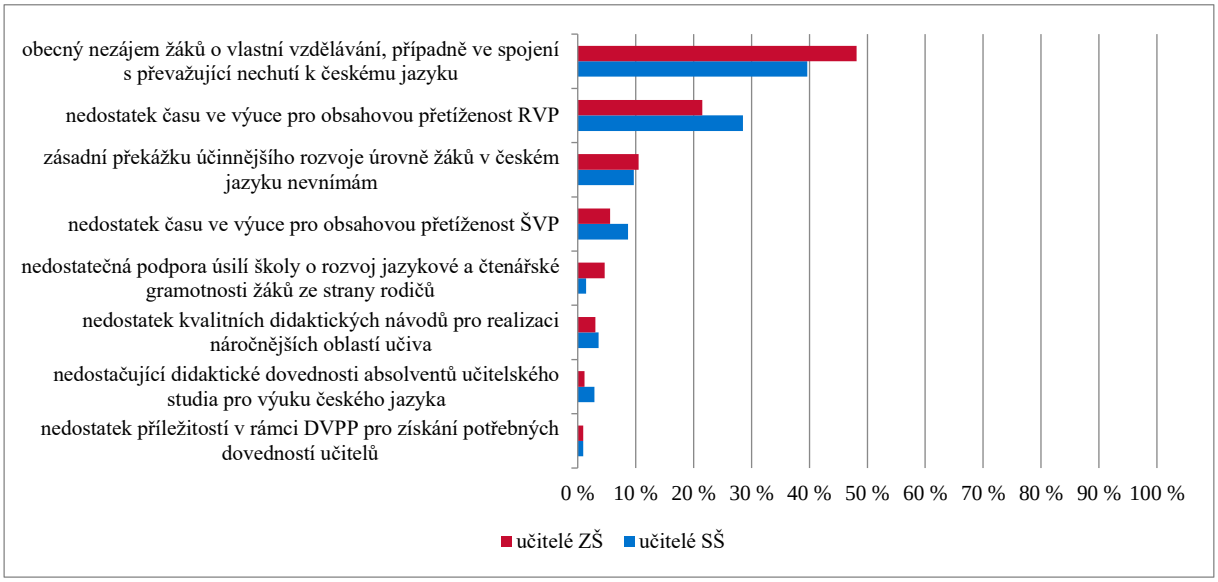
Hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti se zaměřilo na tři dílčí aspekty, a to na překážky rozvoje čtenářské gramotnosti pohledem učitelů, na posouzení vybraných faktorů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků na školách kategorizovaných do dvou skupin – škol s nadprůměrnou a s podprůměrnou úspěšností žáků v testu čtenářské gramotnosti – a konečně na porovnání hlavních zjištění šetření realizovaných ve školních letech 2015/2016 a 2017/2018.

5.1 Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti pohledem učitelů

Pro rozpoznání možností lepšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků jsou cenné poznatky o překážkách, které jsou v tomto směru vnímány ze strany učitelů. Učitelé základních i středních škol shodně označují za nejvýznamnější překážku účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti obecný nezájem žáků o vlastní vzdělávání, případně spojený s nízkou oblíbeností

českého jazyka jako takového. Citelněji je tento problém pociťován učiteli základních škol. Druhou nejčastěji uváděnou překážkou účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků je nedostatek času ve výuce pro obsahovou přetíženost RVP a následně v obsahové přetíženosti ŠVP. Další nabízené možné překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků byly učiteli vybírány méně často (viz graf č. 21), přibližně desetina učitelů žádnou zásadnější překážku neoznačila. K dalším (nenabídnutým, ale učiteli formulovaným) překážkám účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků patřily problémy se slovní zásobou žáků a porozumění textu v kontextu nezájmu žáků o čtení, a to mimo jiné s ohledem na konkurenci komunikace prostřednictvím krátkých textových zpráv (SMS), sociálních sítí a obecně počítačů, a dále pak počet žáků ve třídě a problémy práce se žáky se SVP.

Graf č. 21 Hlavní překážky účinnějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků (podíl odpovídajících učitelů)



5.2 Vybrané faktory rozvoje čtenářské gramotnosti žáků – srovnání škol

Posouzení vybraných faktorů rozvoje čtenářské gramotnosti žáků vychází z porovnání situace 106 škol, které byly navštíveny během tematické prezenční inspekční činnosti. Žáci těchto škol dosáhli různé úspěšnosti v testu čtenářské gramotnosti na poměrně široké škále, což umožňuje zabývat se otázkou, zda se liší charakteristiky škol, jejichž žáci dosahují vyšší, respektive nižší úrovně čtenářské gramotnosti. Proto byly školy rozděleny na dvě poloviny[19], a to prostřednictvím srovnání úspěšnosti jejich žáků s mediánem úspěšnosti všech základních, respektive středních škol – a faktory rozvoje čtenářské gramotnosti žáků byly následně hodnoceny pro dvě takto definované kategorie škol.

Nejvýznamnější rozdíly byly zaznamenány v charakteristikách průběhu výuky na středních školách, kdy se v hodinách škol, jejichž žáci dosahují vyšší úrovně čtenářské gramotnosti, častěji vyskytovaly především situace, kdy žáci vyvozovali informace, které nejsou přímo uvedené v textu, a kdy žáci posuzovali, zda či do jaké míry text naplňuje účel, s nímž ho četli. Obecněji pak platí, že žáci těchto škol byli častěji vystaveni situacím, které kladou vyšší nároky na jejich činnost (např. shrnutí textu, hodnocení obsahu textu, práce se spolužáky a další). V případě základních škol je význam těchto rozdílů nižší. Základní i střední školy, jejichž žáci

[19] Každá kategorie obsahuje celkem 53 škol se stejným podílem základních a středních škol v obou kategoriích.

dosáhli vyšší úrovně čtenářské gramotnosti, jsou také charakteristické vyšší aprobovaností výuky, zejména v českém jazyce.

V případě základních škol byly rozdíly mezi školami s vyšší a nižší úspěšností jejich žáků pozorovány také vzhledem k typům textů, se kterými žáci pracují. Takto žáci základních škol s lepšími dosaženými výsledky pracovali častěji se sadami různých textů k danému tématu či úkolu, zatímco žáci základních škol s horšími dosaženými výsledky pracovali častěji s texty z učebnice nebo čítanky. Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že žákům základních škol s horšími výsledky byla častěji poskytována účinná podpora ze strany učitele. Konečně na základních školách s lepšími výsledky byla častěji zaznamenána přítomnost čtenářských koutků vybavených k četbě atraktivních knih a časopisů (inspirativní praxe).

5.3 Čtenářská gramotnost žáků – školní rok 2015/2016 a 2017/2018

Čtenářská gramotnost byla sledována a hodnocena také ve školním roce 2015/2016, přičemž hlavní závěry byly shrnuty v podobě tematické zprávy. Tato skutečnost umožňuje posoudit změny vybraných zjištění pro školní roky 2015/2016 a 2017/2018 (viz přehled těchto změn představený v tabulce č. 11).

Tabulka č. 11 Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení čtenářské gramotnosti ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Pozitivně bylo hodnoceno zřízení školní knihovny či studijního centra na 91 % škol, s jejich fungováním bylo spokojeno přes 80 % ředitelů škol. Neuspokojivě byly hodnoceny další prostorové aspekty utvářející příležitosti žáků ke čtení (např. čtenářské koutky apod.).	Hodnocení přineslo podobné poznatky, dobře fungující školní knihovna byla zaznamenána na dvou třetinách škol.
Učitelé se na necelých čtyřech pětinách škol cíleně vzdělávali v oblasti čtenářské gramotnosti, v polovině škol pracoval učitel (nebo skupina učitelů) pověřený koordinací rozvoje čtenářské gramotnosti a čtvrtina škol rozvíjela čtenářskou gramotnost na bázi aktuální písemné strategie.	Podíl základních škol, v nichž se učitelé cíleně vzdělávají v rozvoji čtenářské gramotnosti, je podobný, nižší hodnoty byly zaznamenány v případě středních škol (kolem 50 %). Práce učitele (nebo skupiny učitelů) pověřeného koordinací rozvoje čtenářské gramotnosti je využívána na stejném podílu škol, o něco vyšší podíl škol (třetina škol) rozvíjel čtenářskou gramotnost na bázi aktuální písemné strategie.

Tabulka č. 11 Srovnání zjištění ze sledování a hodnocení čtenářské gramotnosti ve školním roce 2015/2016 a 2017/2018 (pokračování)

Školní rok 2015/2016	Školní rok 2017/2018
Při formulaci čtenářských cílů v ŠVP byl ve většině škol sledován přístup, který byl založen na jednodušších dovednostech žáků v práci s textem. Doporučeno bylo posílit hloubku čtenářských cílů v ŠVP.	Hodnocení přineslo podobné poznatky, na většině škol byl opětovně zaznamenán přístup na bázi jednodušších dovedností žáků v práci s textem.
V průběhu výuky se nejčastěji vyskytovaly jevy spojené s využíváním čtenářských cílů a s učitelovou podporou žákům. Méně častý byl výskyt jevů založených na reflexi žáka k dosažení čtenářských cílů (opomíjený jev) a dále pak účinná podpora slabším žákům ze strany učitele.	Hodnocení přineslo analogické poznatky.
Nejčastější úkoly adresované žákům byly spojeny s hledáním a vyvozováním informací. Méně časté byly náročnější úkoly žákům, stejně jako jevy zdůrazňující aktivitu žáků, včetně plánování své reflexe čtenářství.	Hodnocení přineslo analogické poznatky.
Hlavními předměty s výskytem jevů spojených se čtenářstvím byly podle očekávání český jazyk a cizí jazyk. Nicméně pouze ve 4 % navštívených hodin žáci vůbec nečetli.	Hodnocení přineslo analogické poznatky.
Postoje žáků středních škol ke čtení byly více nepříznivé ve srovnání s žáky základních škol. Čtení však nebylo považováno za obtížné.	Rozdíly mezi žáky základních a středních škol v jejich vztahu k českému jazyku byly malé.
Zdůrazněn byl problém vysokého počtu chlapců dosahujících velmi nízké úrovně čtenářské gramotnosti.	Hodnocení poukázalo na existenci podobného problému.

Pozitivně lze hodnotit fakt, že soudě podle mírně vyššího podílu škol s písemnou strategií rozvoje čtenářské gramotnosti školy přikládají této oblasti vzdělávání rostoucí význam. Na druhou stranu prozatím není toto zesílení akcentu patrné ve výsledcích žáků. Stále nevyužitou rezervu představuje přibližně třetina škol s ne zcela dobře fungující školní knihovnou. Znatelná změna k lepšímu nebyla zaznamenána ani v typu činností, kterým se žáci v rámci rozvoje svých čtenářských dovedností věnují – přetrvává vysoký podíl spíše elementárních dovedností s malou složkou rozvíjející kritické uvažování nad textem a zobecňování v textu uvedených informací. Přetrvává také spíše negativní postoj žáků ke čtení, který se školám ani přes relativně časté zařazování čtení do vyučovacích hodin nedaří zvrátit.

6 Závěry a doporučení

6.1 Závěry

- Český jazyk a literatura je podle očekávání předmětem, v němž byl zaznamenán nejvyšší výskyt jevů spojených se čtenářskou gramotností. Ačkoli je pozitivní, že čtenářská gramotnost je rozvíjena také v dalších předmětech a vzdělávacích oblastech, když práce s textem nebyla zaznamenána pouze v 5 % navštívených hodin, vyskytovaly se v navštívených hodinách spíše jednodušší činnosti žáka vztahující se k rozvoji čtenářské

gramotnosti.[20] Méně časté byly více náročné činnosti a činnosti založené na vlastní aktivitě žáka, včetně sebereflexe žákových činností, nejvíce pak v matematice, fyzice a odborných předmětech. Významné příležitosti v tomto směru však byly pozorovány i v dalších předmětech a vzdělávacích oblastech. Zařazení náročnějších činností do výuky a pozitivní postoj žáka k výzvám, tj. jeho ochota řešit obtížnější čtenářské úkoly, přitom mají významný a pozitivní vztah k dosažené úrovni čtenářské gramotnosti žáků a ukázaly se být v tomto ohledu významnější než vztah žáků k výuce českého jazyka a jejich aktivita ve výuce a při učení.

- Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků lze pozitivně hodnotit poměrně vysokou aprobovanost výuky českého jazyka. Zároveň se však objevují některé hrozby spojené s personálními podmínkami rozvoje čtenářské gramotnosti. Ty zahrnují zajištění aprobované výuky na některých typech škol (např. menší základní školy, školy s horšími výsledky žáků) a posun věkové struktury učitelů směrem k vyšším věkovým kategoriím. Nižší riziko těchto hrozeb je dáno také skutečností, že právě zajištění výuky aprobovanými učiteli bylo spojeno s vyšším výskytem čtenářsky orientovaných činností ve výuce. Příležitosti pak lze spatřovat také ve zlepšování nabídky DVPP v oblasti čtenářské gramotnosti a v rozšiřování prostorově-materiálních příležitostí ke čtení žáků (např. kvalita fungování školních knihoven, čtenářské koutky).
- Komplexní podoba aspektů rozvoje čtenářské gramotnosti opodstatňuje přínosnost koncepčního přístupu škol v tomto směru. Takový přístup však byl zaznamenán jen na necelé třetině navštívených škol, přibližně polovina škol pak využívala práci učitele (nebo skupiny učitelů) pověřeného koordinací rozvoje čtenářské gramotnosti. Koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti se zohledněním jejího průřezového začlenění do různých předmětů a vzdělávacích oblastí může pomoci ke snížení dopadu jedné z hlavních překážek rozvoje čtenářské gramotnosti – časového prostoru ve výuce.
- Žáci 9. ročníku ZŠ i 2. ročníku SŠ dosáhli v testu čtenářské gramotnosti výsledků, které zaostaly za očekáváním. Žáci obou ročníků přitom měli především problémy s řešením otázek vztahujících se k více náročným činnostem žáků – k odvození informace neuvedené v textu, k hodnocení obsahu textu pro stanovení pravdivosti sdělení či ke zobecňování informací v textu do podoby obecně platných tvrzení. Znepokojivý je fakt, že se jedná o dovednosti nepostradatelné pro další studijní dráhu žáků i jejich uplatnění v reálném životě.
- Hodnocení dosažené úrovně čtenářské gramotnosti identifikovalo některé charakteristiky žáků spjaté s potenciálně vyšší úrovní hrozeb vyplývajících pro žáky z nižší úrovně jejich čtenářské gramotnosti. Jde například o žáky nematuritních oborů a v nižší míře o žáky společenskovědně orientovaných oborů, chlapce dosahující velmi nízkých procentních úspěšností v testu, žáky základních škol nacházejících se v Ústeckém kraji a žáky neveřejných středních škol. Nižší dosažená úroveň čtenářské gramotnosti je dále korelována s horším vztahem žáků k učení se českému jazyku, s nižší snahou a aktivitou žáků při učení se českému jazyku, s nižší ochotou žáků přijmout čtenářské výzvy a se spíše negativním pohledem na čtenářsky orientované interakce se spolužáky. Existuje také početná skupina žáků základních i středních škol deklarujících svůj spíše negativní vztah k výuce českého jazyka.

[20] Tyto činnosti byly zároveň učiteli vnímány jako nejdůležitější aspekty rozvoje čtenářské gramotnosti.

6.2 Doporučení

Doporučení pro školy

- Koncepčně přistupovat k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků napříč vzdělávacími obory a vzdělávacími oblastmi, a to včetně spolupráce učitelů (např. práce metodického týmu, rozvíjení kompetencí učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti).
- Podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti žáků i v jiných předmětech a vzdělávacích oblastech než český jazyk a literatura, včetně přírodovědných předmětů, včetně rozvoje potřebných kompetencí učitelů.
- Posilovat dovednosti žáků pro řešení náročnějších činností vztahujících se ke čtenářské gramotnosti (např. hlubší analýza textu, rozbor struktury textu a autorovy práce s jazykem, porovnání textů, stanovení účelu textu a další) s cílem dosahovat žákova hlubšího porozumění problematice, a to včetně rozvoje dovedností žáka v oblasti sebereflexe a s vazbou na zlepšování postoje žáků ke čtenářským výzvám.
- Zlepšovat prostorově-materiální příležitosti žáků ke čtení (např. kvalitní fungování školní knihovny, čtenářské koutky), a to včetně nabídky atraktivních textů a ICT technologií pro zlepšování vztahu žáků ke čtení.
- Využívat dostupné informace sumativního i formativního hodnocení v rámci koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.
- Rozšiřovat spolupráci s odborníky, rodiči a dalšími aktéry (networking) při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků.

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Koncepčně řešit rizika vztažená k zajištění personálních podmínek výuky v oblasti čtenářské gramotnosti (např. aprobovanost výuky, věková struktura učitelů), a to včetně škol více ohrožených v této oblasti (např. malé základní školy, školy s horšími socioekonomickými předpoklady).
- Systematicky podporovat DVPP zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti, a to se zdůrazněním prakticky orientovaného vzdělávání promítajícího se do vlastní výuky.
- Věnovat pozornost skupinám žáků více ohrožených nízkou úrovní čtenářské gramotnosti například formou lepší metodické i organizační podpory učitelů vzdělávajících takové žáky.
- Podporovat implementaci vzdělávacích materiálů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti (např. výstupy systémových projektů) do výuky, a to napříč předměty a vzdělávacími oblastmi.
- Identifikovat příklady škol dobré praxe rozvoje čtenářské gramotnosti se zdůrazněním její podstaty jako inspirace pro další školy a s využitím empiricky podloženého hodnocení.

Doporučení pro zřizovatele

- Spolupracovat se školami při utváření koncepčního přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků tak, aby byla zajištěna synergie činností, k nimž disponují pravomocemi školy na jedné straně a jejich zřizovatelé na straně druhé.
- Ve spolupráci se školami finančně podporovat zlepšování prostorově-materiálních podmínek pro rozvoj čtenářské gramotnosti (školní knihovny a jejich knižní fondy).

- Podporovat spolupráci škol v území při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, například jako zastřešující téma konceptu místních akčních plánů rozvoje vzdělávání a se zohledněním faktorů ovlivňujících úroveň čtenářské gramotnosti žáků.

Seznam zkratek

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Příloha 1 – Doplňující charakteristiky šetření

Tabulka č. 12 zachycuje pro vybrané ukazatele strukturu vzorku škol a jejich žáků, kteří se účastnili zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti žáků 9. ročníku ZŠ a 2. ročníku SŠ. V případě žáků 2. ročníku SŠ byla v hodnocení využita struktura vymezující šest skupin oborů vzdělání, kdy dílčí obory vzdělání byly do definovaných skupin zařazeny s využitím metodického postupu skládajícího se ze dvou kroků:

- V prvním kroku byly vymezeny dvě skupiny oborů vzdělání v návaznosti na kategorie dosaženého vzdělání podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání, a to obory kategorie K (gymnázium) a obory kategorií H a E (střední vzdělání s výučním listem).
- Ve druhém kroku byly maturitní obory vzdělání (kategorie L a M podle Klasifikace kmenových oborů vzdělání) zařazeny do jedné ze čtyř skupin oborů vzdělání označených jako přírodovědné, technické, společenské a umělecké.

Zařazení maturitních oborů vzdělání (kategorie L a M) do čtyř vymezených skupin oborů bylo provedeno ve dvou krocích. V prvním kroku šlo o hierarchické shlukování oborů vzdělání na základě podobnosti struktury jejich rámcového rozvržení obsahu vzdělávání podle RVP daného oboru. Ve druhém kroku byla výsledná podoba vymezených skupin oborů vzdělání posuzována podrobněji s ohledem na celkové zaměření oboru, přičemž v odůvodněných případech došlo k reklasifikaci „hraničních“ oborů vzdělání mezi definovanými skupinami.

Tabulka č. 12 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle skupin oborů vzdělávání				
Obory K – gymnázium	-	-	45	2 668 (21)
Obory L a M – přírodovědné	-	-	31	988 (55)
Obory L a M – technické	-	-	42	1 730 (58)
Obory L a M – společenské	-	-	66	2 373 (98)
Obory L a M – umělecké	-	-	13	329 (18)
Obory H a E	-	-	14	480 (48)
Struktura podle zřizovatele				
Veřejný	158	4 707 (354)	112	7 500 (206)
Neveřejný	5	51 (4)	39	1 068 (92)
Struktura podle velikosti školy				
1. tercil škol	54	745 (53)	50	1 231 (35)
2. tercil škol	55	1 459 (105)	51	2 889 (177)
3. tercil škol	54	2 554 (200)	50	4 448 (86)

Pozn.: V případě struktury vzorku podle skupin oborů vzdělávání je součet škol vyšší, než je celkový počet škol, a to z toho důvodu, že jedné škole mohl být přiřazen vyšší počet skupin oborů vzdělávání v návaznosti na klasifikaci dílčích oborů školy.

Tabulka č. 12 Počty škol a žáků ve vzorku pro zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v 9. ročníku ZŠ a ve 2. ročníku SŠ (pokračování)

	9. ročník ZŠ		2. ročník SŠ	
	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)	Počet škol	Počet žáků (z toho žáci se SVP)
Struktura podle velikosti obce školy				
1. tercil škol	54	848 (51)	50	1 903 (103)
2. tercil škol	55	1 917 (133)	51	3 405 (90)
3. tercil škol	54	1 993 (174)	50	2 962 (105)
Struktura podle krajů				
Jihočeský	12	318 (18)	12	669 (6)
Jihomoravský	19	495 (48)	12	643 (26)
Karlovarský	6	127 (6)	4	259 (4)
Královéhradecký	10	264 (22)	9	463 (117)
Liberecký	7	222 (12)	5	267 (9)
Moravskoslezský	18	587 (23)	16	1 032 (26)
Olomoucký	10	290 (35)	10	514 (6)
Pardubický	9	231 (13)	9	597 (1)
Plzeňský	9	207 (12)	8	433 (8)
Praha	13	519 (44)	23	1 242 (24)
Středočeský	19	524 (40)	17	812 (24)
Ústecký	13	373 (31)	11	576 (13)
Vysočina	9	299 (39)	7	410 (22)
Zlínský	9	302 (15)	8	651 (12)

Příloha 2 – Sledování čtenářské gramotnosti žáků v minulosti

Čtenářská gramotnost byla v rámci tematických šetření České školní inspekce sledována ve školních letech 2009/2010, 2012/2013 a 2015/2016, tj. v tříletých cyklech.

Tematická zpráva zachycující poznatky ze šetření pro školní rok 2009/2010[21] se věnovala sledování široké škály dílčích aspektů problematiky – zapracování čtenářské gramotnosti do ŠVP, dosahování cílů rozvoje čtenářské gramotnosti v kontextu celkových výsledků vzdělávání, organizace, forem a metod výuky, podpory žákům se SVP a zohledňování čtenářské vyspělosti žáků či využití zdrojů na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. Hlavní závěry v tomto ohledu zdůraznily absenci národní strategie rozvoje čtenářské gramotnosti a poukázaly na využití spíše dílčích opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti ze strany škol. Příležitosti ke zlepšení byly spatřeny mimo jiné v posílení odbornosti pedagogických pracovníků v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, ve vyšším zohlednění individuálních potřeb žáků, ve zkvalitňování vazby na další vzdělávací oblasti, především pak informační gramotnost, ve zlepšování vybavenosti škol pro výuku čtenářské gramotnosti a v rozvíjení systémů hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti.

Tematická zpráva pro školní rok 2012/2013[22] položila vyšší důraz na vlastní pedagogický proces – projevy a dovednosti žáků, klima třídy, organizaci, formy a metody výuky a podmínky a přijatá opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Hlavní poznatky této tematické zprávy poukázaly na význam kvality pedagogického procesu (např. využití více metod podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti žáků) pro rozvoj čtenářské gramotnosti, přičemž ve srovnání s tematickou zprávou pro školní rok 2009/2010 bylo pozorováno zlepšení dovedností a projevů žáků.

Tematická zpráva pro školní rok 2015/2016[23] pracovala s nově formulovanou definicí čtenářské gramotnosti (viz podkapitola 1.2). Hodnocení se zaměřilo na následující oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti:

- podmínky rozvoje čtenářské gramotnosti (např. vybavenost školy knihovnou či informačním/studijním centrem, vzdělávání a kompetence učitelů, zakotvení cílů čtenářské gramotnosti v ŠVP a další),
- organizace, formy a metody výuky čtenářské gramotnosti (např. čtení ve výuce, včetně vazby na jiné předměty než český jazyk, činnosti ve výuce z pohledu učitele, činnosti ve výuce z pohledu žáka),
- sledování vzdělávacích výsledků žáků v oblasti čtenářské gramotnosti,
- vztah žáků ke čtenářské gramotnosti.

Pro zajištění vstupních informací byly využity různé zdroje informací, včetně dotazníků pro ředitele a učitele škol, hospitačních záznamů, žákovské ankety či výsledků výběrového zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, respektive 1. ročníku vybraných oborů středních škol. Hlavní poznatky tematické zprávy poukázaly především na příležitosti vztahující se k zařazování více náročných aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a na hrozby spojené se zhoršujícím se vztahem žáků ke čtenářství v pozdějších ročnících studia. Specificky pak byla uvedena potřeba

[21] ČŠI (2011). *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
[22] ČŠI (2013). *Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
[23] ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

zaměřit pozornost na horší výsledky studijně nezaměřených žáků, ale rovněž na slabší výsledky chlapců a obecně výsledky všech žáků v krajích s dlouhodobě nedostatečnými výsledky.

Výsledky žáků související se čtenářskou gramotností byly ověřovány rovněž v rámci národních zjišťování realizovaných Českou školní inspekcí. Ve školním roce 2012/2013 byl český jazyk zařazen mezi hodnocené předměty ve druhé celoplošné generální zkoušce ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání, a to na úrovni žáků 5. a 9. ročníku základní školy.[24] Průměrná úspěšnost žáků ve společné části testů z českého jazyka dosahovala poměrně vysokých hodnot – 70 % pro žáky 5. ročníku a 73 % pro žáky 9. ročníku.

Výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti byly dále ověřovány v rámci výběrového zjišťování výsledků žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a 1. ročníku vybraných oborů středních škol ve školním roce 2015/2016.[25] I v tomto případě dosáhli žáci základních škol poměrně vysoké úspěšnosti – 71 % –, naopak úspěšnost žáků vybraných oborů středních škol byla výrazně nižší – 48 % – a vyvolala úvahy o nedostatečné úrovni čtenářských dovedností významné skupiny žáků (žáci nematuritních učebních oborů).

Ve školním roce 2016/2017 byl český jazyk opětovně předmětem hodnocení v rámci zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.[26] V tomto šetření dosáhli žáci průměrné úspěšnosti, která více méně odpovídala očekávání, konkrétně pak 61 % v případě žáků 5. ročníku a 65 % v případě žáků 9. ročníku základní školy.

Konečně výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti jsou dlouhodobě sledovány prostřednictvím mezinárodních šetření PISA a PIRLS. V případě šetření PISA lze pozorovat tendenci horšících se výsledků žáků ve čtenářské gramotnosti za období 2000–2009 a následně zlepšení mezi roky 2009 a 2015. Výsledky českých žáků ovšem zůstávají pod průměrem zemí OECD.[27] Naopak výsledky šetření PIRLS za období 2001–2016 ukazují na zlepšení výsledků českých žáků za celé období 2001–2016, s mírným zhoršením mezi roky 2011–2016.[28]

[24] ČŠI (2013). *Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích druhé celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2012/2013 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol)*. Praha: Česká školní inspekce.
[25] ČŠI (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
[26] ČŠI (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017. Závěrečná zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
[27] BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.
[28] JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. (2016). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

Příloha 3 – Vztahy vybraných proměnných

Tabulka č. 13 Podoba a síla vztahů dvojic proměnných (hodnota korelačního koeficientu)

a) žáci 9. ročníku ZŠ

	Oblíbenost českého jazyka	Snaha a aktivita žáka	Postoj žáka k výzvám	Známka na vysvědčení
Oblíbenost českého jazyka	1,000	0,461	0,350	– 0,246
Snaha a aktivita žáka		1,000	0,391	– 0,331
Postoj žáka k výzvám			1,000	– 0,420
Známka na vysvědčení				1,000

b) žáci 2. ročníku SŠ

	Oblíbenost českého jazyka	Snaha a aktivita žáka	Postoj žáka k výzvám	Známka na vysvědčení
Oblíbenost českého jazyka	1,000	0,510	0,325	– 0,261
Snaha a aktivita žáka		1,000	0,344	– 0,212
Postoj žáka k výzvám			1,000	– 0,321
Známka na vysvědčení				1,000

Příloha 4 – Odhady regresních modelů

Tabulka č. 14 Charakteristiky žáků a jejich škol s nejvyšší hodnotou standardizovaného regresního koeficientu (β)

Žáci 9. ročníku ZŠ		Žáci 2. ročníku SŠ	
Charakteristika	**Standardizované β**	**Charakteristika**	**Standardizované β**
Známka	– 0,415	Obory K – gymnázium	0,337
Postoj žáka k výzvám	0,110	Obory H a E	– 0,220
Velikost školy (1. tercil)	– 0,090	Známka	– 0,203
Ústecký kraj	– 0,085	Veřejný zřizovatel	0,126
Interakce se spolužáky	0,077	Postoj žáka k výzvám	0,101
Velikost obce (2. tercil)	– 0,070	Velikost obce (1. tercil)	– 0,086
adj. R^2 = 0,24		adj. R^2 = 0,37	