

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 nevyškly 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.