

ZÁVĚRY

Sekundární analýza si kladla za cíl empiricky postihnout oblasti formálního, neformálního i informálního předškolního vzdělávání; role a kvality učitele ve vzdělávacím procesu, používaných vyučovacích metod, postupů práce s žáky a faktory motivace a spokojenosti učitelů; využívání ICT v rámci výuky čtení a efekt proměnných z těchto oblastí na dosažené skóre žáků v mezinárodním testu čtenářské gramotnosti PIRLS 2016.

Základní deskriptivní statistika potvrdila dominantní vliv jak individuálního socioekonomického statusu žáků, tak průměrného socioekonomického statusu školy, kterou žáci navštěvují. Dominantní vliv SES se projevil zejména v oblasti předškolní výchovy. Pokud dítě nepochází z rodiny, kde jsou nastaveny vhodné podmínky pro čtení (dostupnost široké škály knih v domácnosti, rodiče se běžně věnují čtení apod.), negativně se to projeví na výsledku v testu čtenářské gramotnosti po nástupu povinné školní docházky. Pokud dítě nemá osvojené základní dovednosti potřebné pro čtení, jako jsou rozpoznávání písmen či slov, případně celých vět a kratších textů, již z předškolní výchovy, proces základního vzdělávání až do 4. ročníku zpravidla nedokáže takové znevýhodnění žáka dostatečně kompenzovat. Vhodnou strategií je posílení získávání dovedností potřebných pro čtení v rámci formálního (mateřské školy) i neformálního (rodina) předškolního vzdělávání. Žáci, kteří navštěvují předškolní vzdělávání alespoň dva roky před nástupem povinné školní docházky, dosahují statisticky významně vyššího skóre v testu čtenářské gramotnosti. Potřeba silnějšího zapojení rodiny a formálního předškolního vzdělávání do rozvoje čtenářské gramotnosti je umocněna postavením čtení v rámci vzdělávacího procesu. Zatímco v matematice, přírodních vědách, informatice a jiných vzdělávacích oblastech mohou být znalosti předávány žákům pomocí standardizovaných postupů až v rámci základního vzdělávání, rozvíjení dovedností potřebných pro čtení je nutné zahájit již v předškolním věku.

Dominantní vliv individuálního SES se projevil zejména u těch žáků, kteří navštěvují školy s nižším průměrným SES. Pokud žák s nižším SES navštěvuje školu s vyšším průměrným SES, dosahuje lepších výsledků než žák s nižším SES, který navštěvuje školu s nižším průměrným SES. Data podporují závěry pro nerozdělování tříd na základě SES.

V oblasti role učitele a uplatňovaných postupů práce s žáky sekundární analýza neidentifikovala žádnou univerzální vyučovací metodu, kterou by mohli učitelé aplikovat a která by spolehlivě vedla k rozvoji dovedností čtení, zprostředkovaně pak k lepšímu skóre v testu čtenářské gramotnosti. Vždy záleží na kontextu, v jakém jsou vybrané vyučovací metody aplikovány, jak často jsou aplikovány a do jaké míry jsou přijímány samotnými žáky. Učitel musí najít vhodný mix vyučovacích metod, které povedou k adekvátnímu rozvoji dovednosti čtení a které budou zohledňovat rozvoj dílčích kompetencí čtenářské gramotnosti (interpretace a posuzování, literární vs. informační texty apod.) dle charakteru dané třídy. Přestože výsledky analýzy nejsou zcela průkazné, na základě trendu dat lze obecně doporučit metody, které budou žákům srozumitelné, budou podporovat kritické myšlení (např. diskuse žáků mezi sebou) a aktivní individuální přístup učitele k jednotlivým žákům. Velmi vhodné je podporování sebejistoty žáků v dovednosti čtení. Žáci, kteří si věří, dosahují statisticky významně výrazně vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti než žáci, kteří si v dovednosti čtení nevěří. Z činností uplatňovaných učitelem v hodinách čtení s rozvojem čtenářské sebejistoty žáka pozitivně koreluje například častější poskytování materiálů odpovídajících zájmu žáků.

V oblasti využití ICT se potvrdil vztah pozorovaný již v dřívějších zjištěních České školní inspekce. Pokud žáci využívají ICT pro potřeby výuky v umírněné míře, může to mít pozitivní efekt na jejich skóre z testu čtenářské gramotnosti (není to však pravidlem). Pokud žáci využívají ICT pro potřeby výuky nadměru, může to mít naopak negativní efekt (i to