

Mezinárodní šetření **PIRLS 2016**



Národní zpráva



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

Mezinárodní šetření

PIRLS 2016

Národní zpráva

Mezinárodní šetření PIRLS 2016

Národní zpráva

Zuzana Janotová
Denisa Tauberová
Eva Potužníková

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Komplexní systém hodnocení spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Úvodní slovo ústředního školního inspektora	5
Shrnutí.....	7
1 Celkové výsledky na škále PIRLS	9
2 Výsledky žáků podle úrovní čtenářské gramotnosti	13
3 Výsledky na dílčích škálách čtenářské gramotnosti.....	18
4 Podmínky pro výuku čtení na školách	25
5 Výuka čtení.....	31
6 Postoje žáků ke čtení, čtení v rodině.....	38
Závěry	42
Příloha 1 Úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS 2016.....	43

Úvodní slovo ústředního školního inspektora

Česká školní inspekce uskutečnila na jaře roku 2016 hlavní šetření mezinárodního projektu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

PIRLS je projektem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA¹, která sídlí v Amsterodamu. Tento projekt se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku², kteří obvykle již zvládli techniku čtení, začínají si číst pro zábavu a používat čtení k získávání informací i ke svému dalšímu vzdělávání.

PIRLS 2016 byl již čtvrtým šetřením v rámci projektu PIRLS, který byl zahájen v roce 2001 a od té doby je realizován v pravidelných pětiletých intervalech.

Česká republika se do projektu zapojila hned v roce 2001 a poté se zúčastnila dalších šetření v letech 2011 a 2016 (v roce 2006 se Česká republika neúčastnila). Máme tak možnost zhodnotit vývoj čtenářských dovedností českých žáků za uplynulých 15 let.

V roce 2016 se šetření PIRLS zúčastnilo 50 zemí z celého světa spolu s dalšími 11 ekonomickými regiony³. V České republice se do šetření zapojilo 157 základních škol, více než 5 500 žáků a jejich rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů škol.

Cíle šetření

Hlavním cílem projektu PIRLS je pravidelné zjišťování úrovně čtenářských dovedností žáků a sledování jejich vývoje. Každé šetření poskytuje zúčastněným zemím detailní informace o výsledcích žáků v mezinárodním srovnání spolu s dalšími poznatky, např. o podmínkách a průběhu výuky ve školách, o rodinném zázemí žáků nebo o jejich postojích ke čtení. Tyto údaje pomáhají vysvětlovat rozdíly ve výsledcích a mohou být využity společně s dalšími informacemi o kvalitě vzdělávacího systému poskytovanými Českou školní inspekcí pro jeho efektivní řízení.

Koncepce šetření

Projekt PIRLS odráží snahu IEA využívat k měření čtenářské gramotnosti nejnovější přístupy. Teoretickým východiskem celého projektu je *Koncepce šetření PIRLS*⁴, kterou vypracovala skupina odborníků na čtení nominovaných zúčastněnými zeměmi. Koncepce vychází z pojetí čtenářské gramotnosti, které bylo definováno pro účely šetření PIRLS v roce 2001, a zároveň je průběžně aktualizována, aby odpovídala novým výzkumným poznatkům, novým formám čtenářského chování i změnám ve výuce čtení v zúčastněných zemích.

Šetření PIRLS využívá k hodnocení čtenářské gramotnosti dva základní typy testových nástrojů: testové sešity s texty a otázkami pro žáky a dotazníky, které vyplňují testovaní žáci, jejich rodiče, učitelé a ředitelé škol. Prostřednictvím dotazníků jsou získávány informace o čtenářském chování a postojích, o podmínkách a průběhu výuky čtení, o rodinném zázemí a dalších faktorech, které mohou mít vliv na úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Novým prvkem šetření PIRLS 2016 byla studie ePIRLS zaměřená na čtení elektronických textů v prostředí internetu, do které se zapojilo 14 zemí spolu s dalšími dvěma ekonomickými regiony (Česká republika se neúčastnila).

V rámci projektu PIRLS se rovněž shromažďují informace o vzdělávacích systémech a národním kurikulu čtení všech zapojených zemí. Tyto podrobné informace, které podávají komplexní přehled o výuce čtení ve světě, jsou následně zveřejněny v publikaci *Encyclopedia PIRLS*.⁵

1 International Association for the Evaluation of Educational Achievement

2 Cílová populace je definována jako ročník, který odpovídá čtvrtému roku školního vzdělávání, počínaje od prvního ročníku úrovně ISCED 1. Zároveň by však žáci v době testování neměli mít průměrný věk nižší než 9,5 roku. Proto například státy Anglie, Malta nebo Nový Zéland testovaly žáky 5. ročníku.

3 Ekonomické regiony zemí, např. Moskva (Ruská federace), Andalusie (Španělsko), Québec (Kanada).

4 Zkrácená česká verze Koncepce šetření PIRLS 2016 je dostupná na webových stránkách ČŠI: <http://www.csic.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Methodika-setreni>

5 Publikace *Encyclopedia PIRLS 2016* je dostupná pouze elektronicky na stránce: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>

Výsledky žáků

Výsledky žáků v testech lze v projektu PIRLS prezentovat dvěma různými způsoby.

Za prvé je možné porovnávat průměrný výsledek (počet bodů) jednotlivých zemí na škále čtenářské gramotnosti PIRLS. Kromě srovnání úspěšnosti žáků na jedné celkové škále je pak k dispozici také srovnání na dílčích škálách čtenářské gramotnosti.

Druhý způsob představuje výsledky pomocí úrovní čtenářské gramotnosti. Výsledky zemí jsou v tomto případě uváděny formou procentuálního zastoupení žáků na jednotlivých úrovních. Žáci, kteří se nacházejí na nejvyšší úrovni, dokážou číst s porozuměním i poměrně obtížné texty, které vyžadují propojování různých informací, událostí a vztahů, naopak žáci na nejnižší úrovni ovládají pouze základní čtenářské dovednosti. Podrobnější popis úrovní čtenářské gramotnosti uvádíme v příloze této zprávy.

Struktura publikace

Záměrem této publikace je seznámit čtenáře s hlavními zjištěními šetření PIRLS 2016, s výsledky českých žáků a s jejich vývojem v mezinárodním kontextu. Publikace vychází z mezinárodní zprávy *PIRLS 2016 International Results in Reading*⁶.

V *první kapitole* jsou představeny průměrné výsledky žáků na celkové škále čtenářské gramotnosti. Po srovnání výsledku České republiky s jinými zeměmi následují informace o vývoji výsledků žáků vybraných zemí v čase.

Druhá kapitola uvádí výsledky žáků na úrovních čtenářské gramotnosti a jejich změny od roku 2001. Každá úroveň je ilustrována vzorovou úlohou odpovídající obtížnosti.

Třetí kapitola seznamuje s výsledky žáků na dílčích škálách čtenářské gramotnosti. Soustředíme se rovněž na vývoj výsledků žáků na těchto škálách v čase a na rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Čtvrtá kapitola popisuje zjištění o podmínkách výuky čtení ve školách. Obsahuje informace o školních a třídních knihovnách, školním klimatu, dalším vzdělávání učitelů a jejich spokojenosti.

Pátá kapitola zaměřuje pozornost na průběh výuky ve školách a ve třídách. Nejdříve uvádí zjištění o úrovni čtenářských dovedností žáků na počátku školní docházky, poté následují informace o činnostech, metodách a pomůckách využívaných při výuce čtení ve 4. ročníku.

Šestá kapitola přináší informace o postojích žáků ke čtení a o čtenářských aktivitách v rodině v souvislosti s výsledky žáků.

Využitelnost informací

Externí pohled na výsledky vzdělávání českých žáků, který poskytují mezinárodní šetření, je velmi důležitou složkou doplňující celkový obraz kvality vzdělávání v České republice. Při svých komplexních výpovědích Česká školní inspekce tato zjištění propojuje se zjištěními z inspekční činnosti či testování výsledků žáků na národní úrovni, a poskytuje tak rozsáhlé informace o výkonu vzdělávací soustavy z různých úhlů pohledu. Stejně jako šetření PIRLS nabízí informace o dosažené úrovni čtenářské gramotnosti u žáků na konci 1. stupně základní školy, hodnotí Česká školní inspekce míru podpory, rozvoje i dosaženou úroveň ve čtenářské gramotnosti také v rámci národní inspekční činnosti. A právě díky propojování externího hodnocení s hodnocením interním je možné poskytovat tvůrcům vzdělávacích politik i dalším odborníkům v rámci počátečního vzdělávání užitečné informace pro efektivní řízení vzdělávání v České republice i kontinuální zvyšování jeho kvality.

Mgr. Tomáš Zatloukal
ústřední školní inspektor

⁶ Mezinárodní zpráva je dostupná pouze elektronicky na stránce: <http://pirls.bc.edu>

Celkové výsledky žáků

Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti PIRLS nadprůměrného výsledku, který je srovnatelný například s výsledky žáků Itálie, Nizozemska, Slovinska, Rakouska a Německa. Výrazně lépe si z evropských zemí vedli žáci Irska, Finska, Polska, Severního Irska, Norska a Anglie. Nejlepší výsledky měli žáci Ruska a Singapuru.

Za uplynulých 15 let, od roku 2001 do roku 2016, došlo v České republice ke statisticky významnému zlepšení průměrného výsledku žáků, avšak v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 výsledek českých žáků spíše stagnuje. V sousedních zemích se naopak od roku 2011 významně zlepšili žáci Maďarska a Rakouska.

Ve všech zúčastněných zemích kromě dvou dosáhly dívky statisticky významně lepšího výsledku než chlapci. V České republice je rozdíl mezi výsledkem dívek a chlapců relativně malý.

Výsledky žáků podle úrovně čtenářské gramotnosti

Za posledních patnáct let se v České republice statisticky významně zvýšil podíl žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Zhruba 3 % českých žáků svými dovednostmi nedosáhla ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti. Ve srovnání s průměrem zemí OECD a EU doplněných o Rusko, Singapur a Hongkong má Česká republika relativně nižší podíl slabých žáků, ale také poměrně málo žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti.

V zastoupení českých chlapců a dívek na jednotlivých úrovních čtenářské gramotnosti nejsou velké rozdíly. Chlapci mají o něco vyšší zastoupení na nízké úrovni a pod ní, dívky o něco vyšší zastoupení na dvou nejvyšších úrovních.

Výsledky na dílčích škálách čtenářské gramotnosti

Na škálách podle účelu čtení, které umožňují zhodnotit výkony žáků při práci s literárními a s informačními typy textů, si čeští žáci vedli lépe na škále literárních textů, rozdíly mezi výsledky na těchto dílčích škálách jsou však relativně malé.

Podobně jako u celkového výsledku můžeme i na škálách podle účelu čtení pozorovat za posledních 15 let u žáků České republiky statisticky významné zlepšení, které nastalo v roce 2011. Od té doby se výsledky na škále literárních textů nezměnily, na škále informačních textů došlo k mírnému zhoršení.

Na škálách podle postupů porozumění, které umožňují porovnat úroveň osvojení různých čtenářských dovedností, se žáci České republiky umístili lépe na škále vyhledávání a vyvozování, která reprezentuje spíše jednodušší čtenářské dovednosti. Na škále interpretace a posuzování, která odpovídá komplexnějším čtenářským dovednostem, dosáhli čeští žáci horšího výsledku.

Od roku 2001 se čeští žáci průběžně zlepšovali na škále vyhledávání a vyvozování, na škále interpretace a posuzování se zlepšili pouze mezi lety 2001 a 2011 a následně se jejich výsledek opět zhoršil.

České dívky se od předchozích šetření průběžně zlepšují na škále literárních textů, chlapci se na ní od roku 2011 naopak mírně zhoršili, což vedlo ke zvýšení rozdílu mezi žáky různého pohlaví. Rozdíl mezi dívkami a chlapci se za uplynulých 5 let prohloubil také na škále interpretace a posuzování. Ačkoli se v této oblasti od roku 2011 zhoršili všichni žáci, u chlapců je propad výraznější. Kontinuální zlepšování žáků obou pohlaví lze pozorovat pouze na škále vyhledávání a vyvozování, která reprezentuje kognitivně méně náročné dovednosti práce s textem.

Podmínky výuky ve školách, učitelé

Přibližně tři čtvrtiny českých žáků mají ve škole školní knihovnu. Tyto knihovny nejsou žáky příliš často navštěvované. Tři čtvrtiny žáků mají ve třídě zřízenou třídní knihovnu, denně ji využívá necelá polovina žáků. Počet třídních knihoven od posledního cyklu výrazně vzrostl. Elektronické knihy má k dispozici pouze malá část žáků.

V České republice kladou školy velmi nízký důraz na studijní úspěch žáků. Na rozdíl od jiných zemí nedosahují ve školách s vyšším důrazem na studijní úspěch žáci lepších výsledků.

Účast českých učitelů na seminářích či workshopech zaměřených na další vzdělávání v oblasti čtení je podprůměrná. Pouze 12 % českých žáků má učitele, kteří na nich během posledních dvou let strávili 16 hodin nebo více.

V České republice je velmi nízká spokojenost učitelů s jejich povoláním, v mezinárodním srovnání má ČR druhý nejmenší podíl žáků vyučovaných velmi spokojenými učiteli.

Výuka ve třídě

V České republice má velmi dobré počáteční čtenářské dovednosti při nástupu do školy necelá čtvrtina žáků. I žáci s nízkou úrovní počátečních dovedností však dosáhli ve 4. ročníku poměrně dobrého výsledku. Jisté rezervy lze spatřovat v rozvoji čtenářské gramotnosti nadaných žáků, kteří do školy přicházejí vybaveni základy čtení a psaní.

V českém kurikulu nejsou konkrétně zakotveny některé čtenářské dovednosti testované v šetření PIRLS, především dovednosti z oblasti interpretace a posuzování textu. Jedná se například o porovnávání informací uvnitř textu i napříč různými texty nebo o určování postoje či záměru autora. V těchto dovednostech dosahují čeští žáci horších výsledků.

Učitelé v hodinách čtení nejčastěji požadují od žáků čtení nahlas a věnují se rozšiřování jejich slovní zásoby. Méně často žákům v hodinách předčítají a názorně předvádějí techniky čtení.

Z čtenářských dovedností učitelé v hodinách čtení nejčastěji rozvíjejí vyhledávání informací, určení hlavních myšlenek textu a vysvětlení přečteného textu. Tyto činnosti vykonávají téměř všichni čeští učitelé se svými žáky alespoň jednou za týden. Naopak nejméně často s žáky procvičují popis stylu či uspořádání textu nebo určují postoj či záměr autora.

Počítač má v hodinách čtení k dispozici necelá třetina žáků a slouží nejčastěji k vyhledávání informací. Čeští učitelé s žáky téměř vůbec nečtou elektronické texty, ani je neučí strategiím čtení elektronických textů či kritickému přístupu při čtení na internetu. Ve všech sledovaných aktivitách souvisejících se čtením elektronických textů na počítači se Česká republika nachází pod mezinárodním průměrem.

Postoje žáků ke čtení, čtení v rodině

Česká republika patří k zemím s podprůměrnou oblibou čtení. Nižší míra obliby čtení byla zaznamenána pouze u žáků ze skandinávských zemí a z Belgie. V České republice dosáhli žáci, kteří nemají rádi čtení a ve volném čase si nečtou, výrazně horších výsledků než ti, kteří mají rádi čtení a ve volném čase si alespoň občas čtou. Míra oblíbenosti čtení u žáků pozitivně koreluje s oblibou čtení u jejich rodičů.

Frekvence předčítání knih dětem v předškolním věku je v ČR nadprůměrná. Žáci, jejichž rodiče uváděli častější frekvenci předčítání, dosahují ve všech zemích významně lepších výsledků než žáci, jimž rodiče předčítali pouze někdy.

1 Celkové výsledky na škále PIRLS

Tato kapitola je věnována srovnání úspěšnosti žáků na celkové škále čtenářské gramotnosti. Výsledky žáků jednotlivých zemí jsou vyjádřeny pomocí průměrného počtu bodů.


Tabulka 1.1 Průměrný výsledek zemí na celkové škále

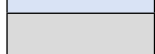
	Průměr		Průměrný věk žáků		Průměr		Průměrný věk žáků
Rusko	581	▲	10,8	Německo	537		10,3
Singapur	576	▲	10,4	Kazachstán	536	▼	10,3
Hongkong	569	▲	9,9	Slovensko	535	▼	10,4
Irsko	567	▲	10,5	Izrael	530	▼	10,0
Finsko	566	▲	10,8	Portugalsko	528	▼	9,8
Polsko	565	▲	10,7	Španělsko	528	▼	9,9
Severní Irsko	565	▲	10,4	Belgie (vlámská)	525	▼	10,1
Norsko (5) ⁷	559	▲	10,8	Nový Zéland	523	▼	10,1
Tchaj-wan	559	▲	10,1	Francie	511	▼	9,8
Anglie	559	▲	10,3	Belgie (frankofonní)	497	▼	10,0
Lotyšsko	558	▲	10,9	Chile	494	▼	10,1
Švédsko	555	▲	10,7	Gruzie	488	▼	9,7
Maďarsko	554	▲	10,6	Trinidad a Tobago	479	▼	10,2
Bulharsko	552		10,8	Ázerbájdžán	472	▼	10,1
USA	549		10,1	Malta	452	▼	9,7
Litva	548		10,8	Spoj. arab.emiráty	450	▼	9,8
Itálie	548		9,7	Bahrajn	446	▼	9,9
Dánsko	547		10,8	Katar	442	▼	10,0
Macao	546		10,0	Saúdská Arábie	430	▼	9,9
Nizozemsko	545		10,1	Irán	428	▼	10,2
Austrálie	544		10,0	Omán	418	▼	9,7
Česká republika	543		10,3	Kuvajt	393	▼	9,6
Kanada	543		9,9	Maroko	358	▼	10,2
Slovinsko	542		9,9	Egypt	330	▼	10,0
Rakousko	541		10,3	Jihoafrická republika	320	▼	10,6

Průměrný výsledek země je

▲ statisticky významně lepší než výsledek ČR

▼ statisticky významně horší než výsledek ČR

 statisticky významně lepší než průměr škály PIRLS

 statisticky významně horší než průměr škály PIRLS

Tabulka 1.1 uvádí průměrné výsledky zemí na celkové škále čtenářské gramotnosti. Celková škála čtenářské gramotnosti byla vytvořena v šetření PIRLS 2001 na základě výsledků zemí, které se tehdy šetření účastnily. Škála byla nastavena tak, aby mezinárodní průměr odpovídal hodnotě 500 bodů a směrodatná odchylka byla 100 bodů. Výsledky každého dalšího cyklu šetření PIRLS jsou přepočítány na tuto škálu, aby bylo možné porovnávat jejich vývoj v čase. Hodnota 500 tvoří střed škály, který odpovídá původnímu mezinárodnímu průměru. Vzhledem k měnícímu se složení zúčastněných zemí může mezinárodní průměr v každém dalším cyklu dosahovat jiné hodnoty než 500.

Nejlepšího výsledku ve čtenářské gramotnosti dosáhli v roce 2016 žáci Ruska (581) a Singapuru (576), za nimi pak následují žáci Hongkongu (569), Irsko (567), Finsko (566), Polsko (565) a Severního Irsko (565). Většina vyspělých zemí dosáhla více než 500 bodů, a proto je užitečnější porovnávat výsledek České republiky nikoli se středem škály PIRLS, ale s výsledky konkrétních zemí. To umožňují symboly šipek, které znázorňují, jak si vedly ostatní země ve srovnání s Českou republikou.

Žáci České republiky dosáhli 543 bodů a jejich výsledek je srovnatelný například s výsledky žáků Itálie, Nizozemska, Slovinska, Rakouska nebo Německa, z mimoevropských zemí pak USA, Austrálie a Kanady. Výrazně lépe si vedle žáků z výše zmíněných sedmi zemí s vynikajícími výsledky vedli žáci Norska, Tchaj-wanu, Anglie, Lotyšska, Švédska a Maďarska.

Díky tomu, že jsou výsledky šetření PIRLS prezentovány od roku 2001 na téže škále, máme možnost zhodnotit vývoj čtenářských dovedností žáků v porovnání s předchozími cykly i za uplynulé období 15 let.

V roce 2011 patřily k zemím s nejlepšími výsledky Hongkong, Rusko, Finsko, Singapur a Severní Irsko, tedy země, které se nacházejí na předních místech i v šetření PIRLS 2016.⁸ Výrazné zlepšení za posledních pět let zaznamenaly Irsko, Maďarsko a Švédsko, jejichž výsledek byl v roce 2011 srovnatelný s ČR a nyní je statisticky významně vyšší. Zlepšili se také žáci Austrálie, Rakouska, Slovinska a Bulharska, kteří v roce 2011 nedosahovali úrovně českých žáků a nyní jsou s nimi srovnatelní. Kanada, Nizozemsko, Itálie a Německo měly podobný výsledek jako ČR jak v roce 2011, tak v roce 2016.

Tabulka 1.2 uvádí podrobnější srovnání výsledků vybraných zemí od roku 2001. Tabulka porovnává průměrné výsledky členských zemí OECD a EU, které se zapojily alespoň do dvou cyklů šetření PIRLS, doplněné o výsledky nejúspěšnější trojice zemí Ruska, Singapuru a Hongkongu. Symboly vedle bodových hodnot rozdílů naznačují, zda se výsledek země za uvedené období statisticky významně zlepšil nebo zhoršil. Země jsou řazeny sestupně podle rozdílu v průměrném výsledku mezi lety 2011 a 2016.

⁸ Polsko se neúčastnilo žádného z předchozích cyklů šetření PIRLS.

Tabulka 1.2 Změny ve výsledcích vybraných zemí mezi roky 2001, 2006, 2011 a 2016

Země	Průměrný výsledek ve čtenářské gramotnosti				Rozdíl		Rozdíl	
	2016	2011	2006	2001	2011–2016		2001–2016	
Litva	550	528	537	543	22	▲	7	
Bulharsko	552	532	547	550	20	▲	2	
Austrálie	544	527	---	---	17	▲	---	
Irsko	567	552	---	---	15	▲	---	
Maďarsko	554	539	551	543	15	▲	11	▲
Španělsko	528	513	513	---	15	▲	---	
Švédsko	555	542	549	561	13	▲	-6	
Rakousko	541	529	538	---	12	▲	---	
Rusko	581	568	565	528	12	▲	53	▲
Slovinsko	542	530	522	502	12	▲	41	▲
Norsko (4) ⁹	517	507	498	499	10	▲	18	▲
Singapur	576	567	558	528	9		48	▲
Anglie	559	552	539	553	7	▲	6	
Itálie	548	541	551	541	7	▲	7	▲
Severní Irsko	565	558	---	---	6		---	
Slovensko	535	535	531	518	0		17	▲
Nizozemsko	545	546	547	554	-1		-9	▼
Česká republika	543	545	---	537	-2		6	▲
Finsko	566	568	---	---	-2		---	
Hongkong	569	571	564	528	-2		41	▲
Německo	537	541	548	539	-4		-2	
Kanada	543	548	---	---	-5	▼	---	
Malta	452	457	---	---	-5	▼	---	
Dánsko	547	554	546	---	-7	▼	---	
USA	549	556	540	542	-7	▼	7	
Nový Zéland	523	531	532	529	-8	▼	-6	
Belgie (frankofonní)	497	506	500	---	-9	▼	---	
Francie	511	520	522	525	-9	▼	-14	▼
Izrael	530	541	---	---	-11	▼	---	
Portugalsko	528	541	---	---	-13	▼	---	
Lotyšsko ¹⁰	558	---	541	545	---		13	▲
Belgie (vlámská) ¹¹	525	---	547	---	---		---	

Průměrný výsledek země v roce 2016 se

- ▲ statisticky významně zlepšil oproti srovnávanému roku
- ▼ statisticky významně zhoršil oproti srovnávanému roku

⁹ Údaje za Norsko se týkají žáků 4. ročníku. V předchozích cyklech šetření PIRLS byli v Norsku testováni pouze žáci 4. ročníku, v roce 2016 se tito žáci kvůli sledování vývoje zúčastnili testování nad rámec hlavního výběru, do kterého byli nově zařazeni žáci 5. ročníku.

¹⁰ Lotyšsko se šetření PIRLS v roce 2011 nezúčastnilo.

¹¹ Belgie (vlámská) se šetření PIRLS v roce 2011 nezúčastnila.

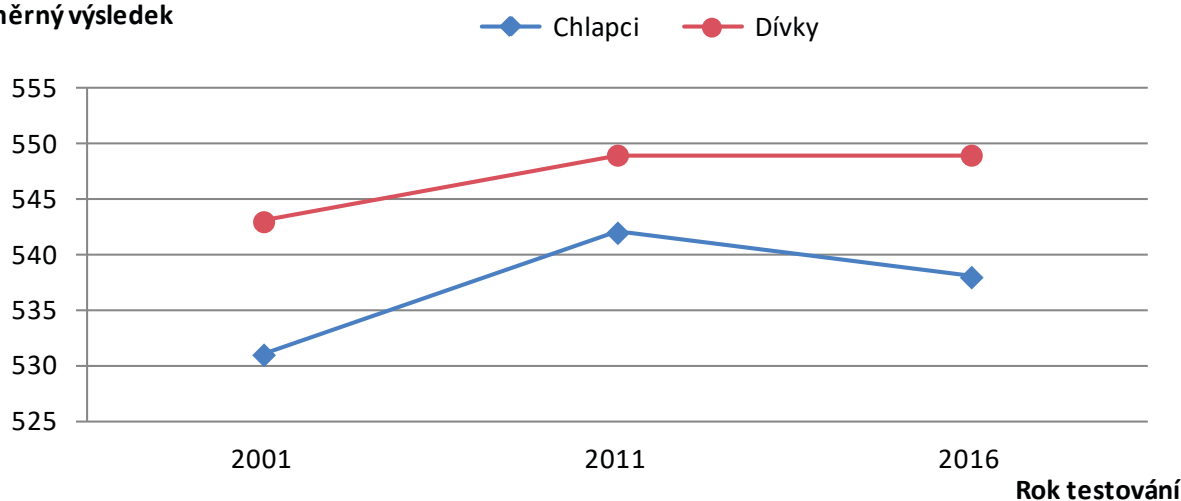
V České republice se průměrný výsledek žáků ve čtenářské gramotnosti od roku 2001 do roku 2016 zvýšil o 6 bodů, což je statisticky významné zlepšení. Avšak v porovnání s rokem 2011 výsledek českých žáků spíše stagnuje. Zhruba polovina z 30 vybraných zemí se naopak od posledního cyklu statisticky významně zlepšila. Většina zemí se zlepšila také od roku 2001, z toho čtyři země o více než 40 bodů. Tři z těchto čtyř zemí (Rusko, Singapur a Hongkong) se nyní umístily na předních místech celkového pořadí, ačkoli v roce 2001 dosahovaly pouze 528 bodů, o 9 bodů méně než Česká republika.

Ve čtenářské gramotnosti dosahují dívky zpravidla lepšího výsledku než chlapci. To platí i pro šetření PIRLS 2016, v němž byl výsledek dívek lepší ve všech zúčastněných zemích kromě Portugalska a Macaa, kde rozdíl mezi dívkami a chlapci nebyl statisticky významný. V České republice činí rozdíl v průměrném výsledku dívek a chlapců 10 bodů ve prospěch dívek, což je ve srovnání s ostatními zeměmi relativně málo. Největší rozdíly mezi dívkami a chlapci byly shledány v arabských zemích, ze zemí OECD a EU pak ve Finsku, Austrálii a Novém Zélandu (22 bodů).

Na obrázku 1.1 je graficky znázorněn vývoj výsledků českých chlapců a dívek ve čtenářské gramotnosti za uplynulých 15 let. Porovnáme-li vývoj od roku 2001, lze konstatovat, že v cyklu PIRLS 2011 došlo v České republice ke zlepšení výsledku dívek i chlapců a k vyrovnání jejich výkonu. Rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců patřil v roce 2011 k nejmenším ze všech zemí. V roce 2016 zůstal celkový výsledek dívek stejný, avšak u chlapců nastalo mírné zhoršení.

Obrázek 1.1 Porovnání výsledků českých chlapců a dívek za posledních 15 let

Průměrný výsledek



2 Výsledky žáků podle úrovní čtenářské gramotnosti

Průměrné výsledky zemí představené v kapitole 1 nevypovídají nic o tom, jak obtížné čtenářské úkoly jsou žáci schopni vyřešit. Proto jsou v této kapitole výsledky zemí prezentovány pomocí procentuálního zastoupení žáků na různých úrovních čtenářské gramotnosti. Tento způsob prezentace nám poskytuje informaci o míře osvojení požadovaných čtenářských dovedností v jednotlivých zemích.

Tabulka 2.1 Výsledky žáků vybraných zemí podle úrovní čtenářské gramotnosti

Země	Podíl žáků (%)				
	Úroveň čtenářské gramotnosti				Pod nízkou úrovní
	Velmi vysoká (625 bodů)	Vysoká (550 bodů)	Střední (475 bodů)	Nízká (400 bodů)	
Singapur	29	37	23	8	3
Rusko	26	44	24	5	1
Severní Irsko	22	39	26	10	3
Irsko	21	41	27	9	2
Polsko	20	41	28	9	2
Anglie	20	37	29	11	3
Bulharsko	19	35	29	12	5
Hongkong	18	47	28	6	1
Finsko	18	44	29	7	2
Maďarsko	17	38	30	12	3
USA	16	37	30	13	4
Austrálie	16	35	30	13	6
Norsko	15	43	32	9	1
Švédsko	14	43	31	10	2
Lotyšsko	14	43	33	9	1
Izrael	13	33	29	16	9
Kanada	13	36	33	13	5
Litva	12	40	34	11	3
Slovinsko	11	38	34	12	5
Dánsko	11	41	34	11	3
Nový Zéland	11	30	32	17	10
Německo	11	36	34	13	6
Itálie	11	41	35	11	2
Slovensko	10	37	34	12	7
Česká republika	10	39	36	12	3
Rakousko	8	39	37	14	2
Nizozemsko	8	40	40	11	1
Portugalsko	7	31	41	18	3
Španělsko	6	33	41	17	3
Belgie (vlámská)	4	31	45	17	3
Francie	4	26	42	22	6
Chile	3	22	36	26	13
Belgie (frank.)	3	19	43	27	8
Malta	1	12	31	29	27

Země jsou řazeny sestupně podle zastoupení žáků v nejvyšší úrovni.

Tabulka uvádí výsledky členských zemí OECD a EU doplněných o Rusko, Singapur a Hongkong.

V projektu PIRLS byly předem definovány čtyři úrovně čtenářské gramotnosti: nízká, střední, vysoká a velmi vysoká. Tyto úrovně byly vymezeny minimálním počtem bodů na celkové škále čtenářské gramotnosti a pro každou z nich byly na základě analýzy žákovských odpovědí přesně stanoveny odpovídající čtenářské dovednosti. Každý žák je podle dosaženého počtu bodů zařazen do jedné z úrovní.

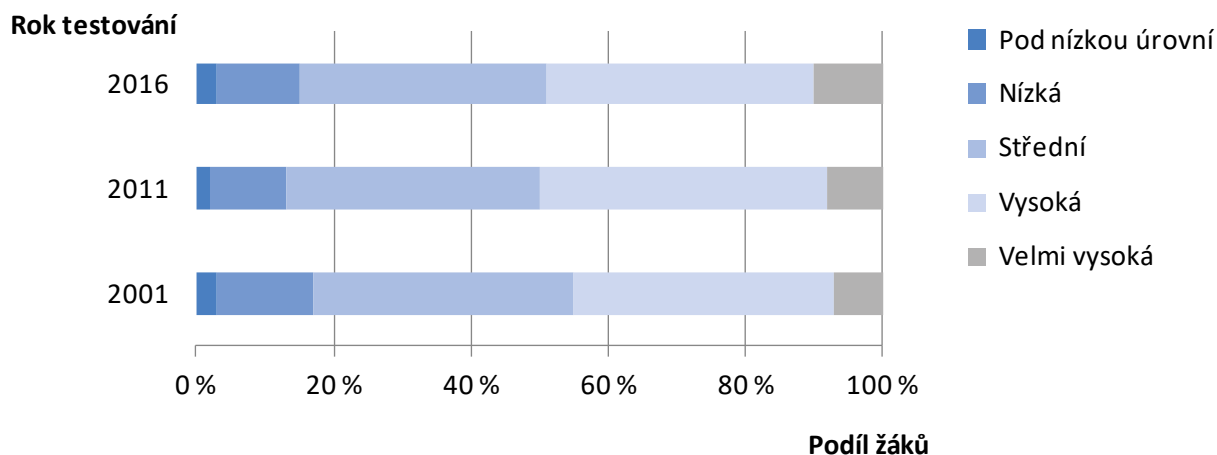
Žáci na nejvyšší úrovni jsou výborní čtenáři ovládající velmi složité čtenářské dovednosti, které jim umožňují úspěšně zpracovávat a využívat informace. Žáci na nejnižší úrovni ovládají pouze nejjednodušší čtenářské dovednosti. Dokážou vyhledat v textu explicitně uvedenou informaci, avšak neumí získané informace propojovat a dále využívat. Podrobný popis jednotlivých úrovní přinášíme v příloze 1.

Z údajů v tabulce 2.1 vyplývá, že v Singapuru a Rusku je více než čtvrtina žáků schopna řešit čtenářské úlohy nejvyššího stupně obtížnosti. Za nimi následují žáci Severního Irsku, Irsku, Polska, Anglie a Bulharska, kde se nachází na velmi vysoké úrovni zhruba 20 % žáků. V České republice dosáhlo velmi vysoké úrovně 10 % žáků. Zhruba 3 % českých žáků 4. ročníku svými dovednostmi nedosáhla ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti. Jedná se o žáky, kteří neovládají základní čtenářské dovednosti a mohou mít problémy ve svém dalším rozvoji a vzdělávání. Ve srovnání s průměrem vybraných zemí uvedených v tabulce 2.1 má Česká republika o něco více žáků na střední a vysoké úrovni a o něco méně žáků na nízké a velmi vysoké úrovni. To znamená, že má na jednu stranu relativně nižší podíl slabých žáků, ale na druhou stranu také poměrně málo vynikajících žáků, kteří ovládají dovednosti nejvyšší úrovně.

Porovnáme-li zastoupení žáků na jednotlivých úrovních podle pohlaví, má Česká republika o něco vyšší podíl chlapců na nízké úrovni a pod ní a o něco vyšší podíl dívek na dvou nejvyšších úrovních. Rozdíly mezi dívkami a chlapci v ČR však nejsou velké.

Metodika projektu PIRLS umožňuje sledovat v zemích, které se zúčastnily předchozích cyklů šetření, změny v zastoupení žáků na jednotlivých úrovních v průběhu času. Z dvaceti zemí, které se zúčastnily šetření PIRLS v roce 2001 i v roce 2016, došlo za uplynulých 15 let v jedenácti zemích (včetně České republiky) ke statisticky významnému zvýšení podílu žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti a ve dvou zemích (Nový Zéland a Francie) se podíl žáků na nejvyšší úrovni snížil.

Obrázek 2.1 Porovnání zastoupení českých žáků na čtyřech úrovních čtenářské gramotnosti v letech 2001, 2011 a 2016



Ukázky úloh z nízké, střední, vysoké a velmi vysoké úrovně

Lepší představu o tom, jaké čtenářské dovednosti ovládají žáci na jednotlivých úrovních, lze získat z následujících ukázek testových otázek.

V první ukázce, která byla svou náročností zařazena do nízké úrovně, žáci pracovali s literárním textem *Květiny na střeše*. Text líčil příběh babičky, která žila na farmě na vesnici a po přestěhování do města se snaží vytvořit si stejný domov, jako měla na venkově. Otázka byla zaměřena na vyvozování závěrů. Žák měl z informací z textu pochopit a vyjádřit vlastními slovy pozitivní pocity babičky z jejího nového domova na konci příběhu. Mezinárodní úspěšnost u této úlohy činila 80 %. Nejvíce správných odpovědí měli žáci Rakouska (96 %), Irska a Norska (95 %). V České republice odpovědělo správně 93 % žáků.

Ukázka 1 – ukázka úlohy z nízké úrovně

10. Jak se na konci příběhu babička Gunn cítila v novém domově?

① Mnohem šťastnější. Z města si udělala
housek venkova.

Druhá ukázka je příkladem otázky, která odpovídá střední úrovni čtenářské gramotnosti. Žáci pracovali s informačním textem nazvaným *Životní cesta karety obrovské*. Text popisuje jednotlivá životní období karety obrovské a líčí úskalí, která musí kareta během života překonat. K tomu, aby žák odpověděl na otázku v ukázce správně, musel pochopit a propojit informace z textu a vyvodit z nich závěry o nebezpečích, která mohou zapříčinit lidé. Mezinárodní úspěšnost u této úlohy činila 72 %, nejlepšího výsledku dosáhli žáci Ruska, kde ji zodpovědělo správně 92 % žáků. V České republice odpovědělo správně 79 % žáků.

Ukázka 2 – ukázka úlohy ze střední úrovně

6. Čím podle článku lidé způsobili, že se moře stává pro želvy nebezpečnější?

① Lidé sotíží do moře házejí odpad-
ky, které kdysi snědí tak by moh-
ly umřít.

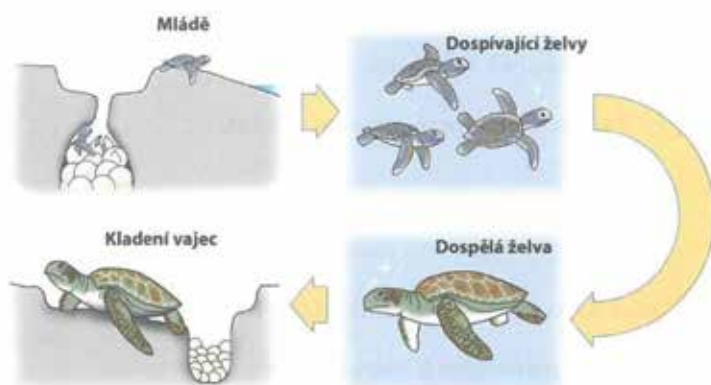
Ve třetí ukázce, která spadá do vysoké úrovně obtížnosti, žáci pracovali opět s informačním textem *Životní cesta karety obrovské*. Otázka byla zaměřena na posuzování textu. Žáci měli uvažovat o obsahu diagramu a následně vlastními slovy interpretovat jeho význam ve vztahu k textu. Za správnou odpověď se uznávalo, když žák uvedl životní cyklus nebo období života karety nebo svými slovy ve správném pořadí popsal všechna znázorněná životní období.

Mezinárodní úspěšnost úlohy činila 47 %. Pro české žáky byla otázka relativně obtížná a dosáhli výsledku 45 %, což je srovnatelné s mezinárodním průměrem. V mnoha zemích odpovědělo správně více než 60 % žáků.

Ukázka 3 – ukázka úlohy z vysoké úrovně

14. Následující obrázek pochází z článku.

Co ti tento obrázek pomáhá pochopit?



① Jak se z vajíčka stane dospělá želva, která naklade vajíčka a z vajíček se stane mladé želvy. To znamená koloběh želv.

Následující ukázka úlohy z velmi vysoké úrovně se vztahuje k literárnímu textu *Majda a rezavá slepice* popisujícímu starosti dívky Majdy se slepicí, která se nechtěla nechat večer zavřít do kurníku. Žáci měli na základě popisu různých událostí v příběhu vlastními slovy zformulovat povahovou vlastnost hlavní postavy a doložit ji dvěma konkrétními příklady z textu. Úloha byla poměrně obtížná, mezinárodní úspěšnost činila pouze 15 %. Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci Maďarska (34 %), Polska (32 %) a Singapur (32 %). Žáci České republiky dosáhli podprůměrného výsledku 11 %.

Ukázka 4 – ukázka úlohy z velmi vysoké úrovně (literární text)

13. Z toho, co Majda dělá, se dozvídáš, jaká je.

Popiš, jaká Majda je, a uveď dva příklady z příběhu, které to dokazují.

① Nápaditá, protože například vymyslela umělou sovu nebo protože jí napadlo slepici nalákat na jídlo.

Poslední ukázka je příkladem úlohy z velmi vysoké úrovně, která se týkala informačního textu *Životní cesta karety obrovské*. Na základě informací z článku měl žák doplnit do tabulky údaje o velikosti a potravě karety v různých obdobích jejího života. Bylo třeba vyhledat, porovnat a zapamatovat si informace z poměrně dlouhého textu a vyplnit je do správných míst v tabulce. Nejlepších výsledků dosáhli žáci Tchaj-wanu (45 %), Irsko (44 %) a Rusko (39 %). Úspěšnost českých žáků činila 22 %, což odpovídá mezinárodnímu průměru.

Ukázka 5 – ukázka úlohy z velmi vysoké úrovně (informační text)

11. Jaké informace článek uvádí o velikosti karety a o její potravě v jednotlivých obdobích jejího života?

Doplň prázdná místa v tabulce.

Tři políčka jsme vyplnili za tebe.



Období života	Velikost	Potrava
Vajíčko	golfový míček	Vejce má vlastní výživu.
Mládě	vlašský ořech	kravceby, malé medúzy, žabky
Dospívající želva	Talíř	řasny a mořská tráva na medúzy
Dospělá želva	90 cm	Řasy a mořská tráva

3 Výsledky na dílčích škálách čtenářské gramotnosti

V této kapitole představujeme výsledky žáků na dílčích škálách pro účely čtení a postupy porozumění.

Šetření PIRLS hodnotí čtenářskou gramotnost v rámci dvou široce pojatých *účelů čtení*, do nichž lze zahrnout většinu toho, co žáci 4. ročníku běžně čtou – čtení pro získání literární zkušenosti (obvykle spojené se čtením literárních textů) a čtení pro získání a používání informací (spojené se čtením informačních textů). Při četbě jakéhokoli textu využívá čtenář různé dovednosti, které mu umožňují porozumět jeho významu. V šetření PIRLS se proto kromě účelů čtení rozlišují ještě čtyři typy čtenářských dovedností, označovaných jako *postupy porozumění* – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu.

Test čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 obsahoval 6 literárních a 6 informačních textů, které rovnoměrně pokrývaly oba účely čtení. Ke každému textu bylo vytvořeno přibližně 15 různě obtížných otázek, z nichž každá se zaměřovala na jeden konkrétní postup porozumění. Testové materiály byly mezi žáky rozděleny tak, aby každý žák v průběhu testování pracoval se dvěma texty. Díky tomu nebyli jednotliví žáci přetěžováni příliš dlouhým testem, ale v celkovém součtu se v každé zemi nasbíralo dostatečné množství dat, která umožňují posoudit nejen celkovou úroveň čtenářské gramotnosti, ale i to, jak byli žáci úspěšní ve čtení různých typů textů a v uplatňování různých čtenářských dovedností. K tomuto účelu byly vytvořeny 4 dílčí škály (viz tabulka 3.1), které umožňují sledovat výkony žáků v dílčích oblastech čtení a srovnávat je s výkony žáků ostatních zemí. Porovnáním výsledků žáků na dílčích škálách lze zjistit silné a slabé stránky jednotlivých zemí.

Tabulka 3.1 Dílčí škály pro prezentaci výsledků šetření PIRLS

Dílčí škály podle účelu čtení	Škála čtení pro získání literární zkušenosti (škála literárních textů)
	Škála čtení pro získání a používání informací (škála informačních textů)
Dílčí škály podle využitých postupů porozumění	Škála vyhledávání informací a vyvozování závěrů (škála vyhledávání a vyvozování)
	Škála interpretace a posuzování textu (škála interpretace a posuzování)

Dvě dílčí škály zastupují každý z účelů čtení a další dvě dílčí škály byly vytvořeny pro čtyři postupy porozumění tak, že do jedné společné škály byly spojeny první dva sledované postupy porozumění (vyhledávání informací a vyvozování závěrů) a do druhé byly sloučeny zbývající dva postupy porozumění (interpretace a posuzování textu).

Výsledky na dílčích škálách podle účelu čtení

Dílčí škály podle účelu čtení umožňují zhodnotit a vzájemně porovnat výkony žáků při práci s literárními a informačními texty. Literární texty jsou v šetření PIRLS zastoupeny krátkými příběhy s ilustracemi. Při jejich četbě je čtenář vtahován do událostí, které prožívají postavy příběhu, snaží se porozumět jejich pocitům a důvodům jednání, ale může mít také potěšení z jazyka, jímž je text napsán. Informační texty čtou žáci 4. ročníku především proto, aby se dozvěděli něco nového o tématech, která je zajímají nebo která probírají ve škole. K informačním textům řadíme například učební texty, populárně-naučné články z dětských časopisů nebo encyklopedií, letáky, pracovní postupy apod. Tyto texty bývají doprovázeny různými prvky, např. grafem, mapou, ilustrací, fotografií nebo tabulkou.

Tabulka 3.2 Průměrné výsledky vybraných zemí na dílčích škálách podle účelu čtení

Země	Celkový výsledek	Výsledek na škále literárních textů	Výsledek na škále informačních textů	Rozdíl mezi výsledkem na dílčích škálách
Chile	494	500 ▲	485 ▼	15
USA	549	557 ▲	543 ▼	14
Belgie (fran.)	497	504 ▲	490 ▼	14
Severní Irsko	565	570 ▲	561 ▼	9
Německo	537	542 ▲	533 ▼	9
Dánsko	547	551 ▲	543 ▼	8
Slovensko	535	539 ▲	531 ▼	8
Anglie	559	563 ▲	556 ▼	7
Maďarsko	554	558 ▲	551 ▼	7
Kanada	543	547 ▲	540 ▼	7
Irsko	567	571 ▲	565	6
Rakousko	541	544 ▲	539 ▼	5
Nový Zéland	523	525 ▲	520 ▼	5
Austrálie	544	547 ▲	543	4
Česká republika	543	545	541	4
Polsko	565	567	564	3
Izrael	530	532	529	3
Španělsko	528	530 ▲	527	3
Francie	511	513	510	3
Norsko (5)	559	560	559	1
Švédsko	555	556	555	1
Nizozemsko	545	546	545	1
Malta	452	452	451	1
Itálie	548	549	549	0
Portugalsko	528	528	528	0
Belgie (vl.)	525	524	526	-2
Bulharsko	552	551	554 ▲	-3
Slovinsko	542	541	544 ▲	-3
Singapur	576	575	579 ▲	-4
Finsko	566	565	569 ▲	-4
Litva	548	547	551	-4
Rusko	581	579	584 ▲	-5
Lotyšsko	558	555	561 ▲	-6
Hongkong	569	562 ▼	576 ▲	-14

Průměrný výsledek země na dané dílčí škále je statisticky významně

▲ lepší než její výsledek na celkové škále

▼ horší než její výsledek na celkové škále

■ rozdíl je statisticky významný

□ rozdíl není statisticky významný

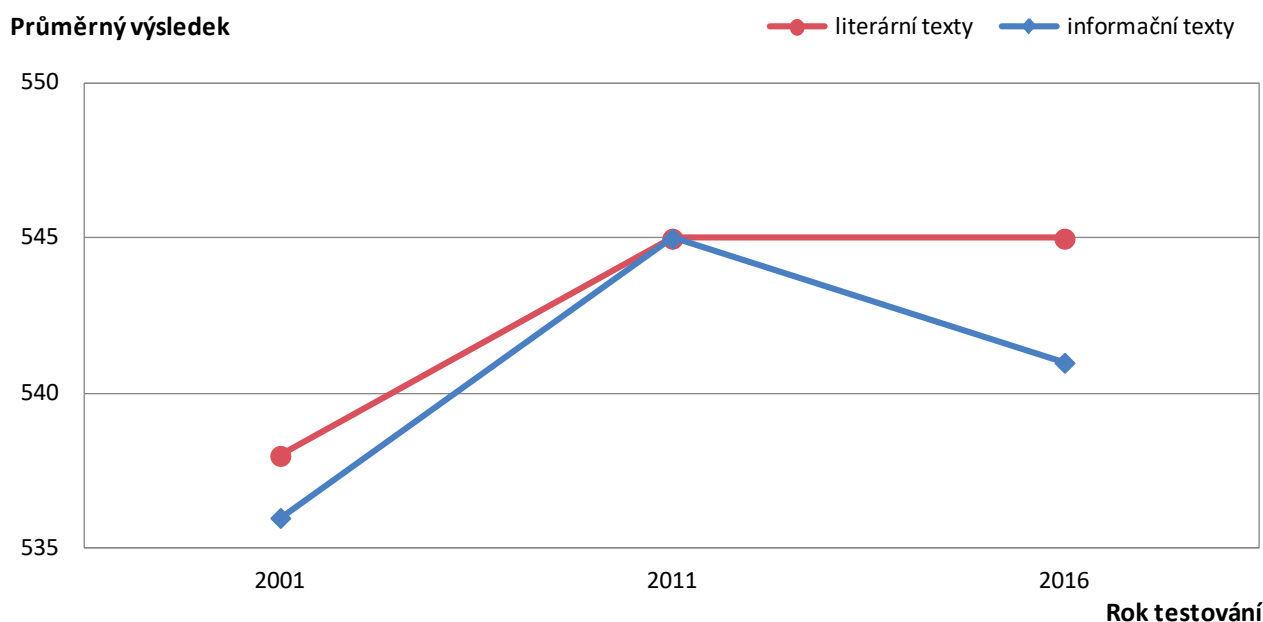
Tabulka 3.2 uvádí průměrné výsledky členských zemí OECD a EU doplněných o Rusko, Singapur a Hongkong na celkové škále čtenářské gramotnosti a na obou dílčích škálách podle účelu čtení. Symboly šipek vedle bodových hodnot označují, zda je výsledek země na příslušné dílčí škále statisticky významně vyšší nebo nižší než výsledek dané země na celkové škále. Země jsou v tabulce řazeny podle velikosti rozdílu mezi výsledky na obou dílčích škálách. V zemích s kladnou hodnotou rozdílu byli žáci úspěšnější v zodpovídání otázek k literárním textům, v zemích se zápornou hodnotou rozdílu si naopak vedli lépe při práci s informačními texty.

Nejlepších výsledků dosáhli na obou škálách podle účelu čtení žáci Ruska, Singapuru, Irska, Finska a Polska, kteří se umístili na předních příčkách rovněž podle celkového výsledku. Žáci z Hongkongu zaznamenali mírný propad na škále literárních textů, žáci ze Severního Irska naopak na škále informačních textů.

Podle koncepce čtenářské gramotnosti, z níž vychází šetření PIRLS, by dobrý čtenář měl umět číst s porozuměním stejně dobře literární i informační texty. V ideálním případě by proto měly mít země na obou škálách srovnatelné výsledky. Ve skutečnosti si však žáci většiny zemí (včetně České republiky) vedli relativně lépe na literární než na informační škále. Rozdíly mezi výsledky žáků na dílčích škálách v rámci jednotlivých zemí pravděpodobně souvisejí se čtenářskými zkušenostmi žáků, které mohou být ovlivněny nejen způsobem výuky čtení, ale i četbou ve volném čase a obecněji kulturou dané země. V České republice je rozdíl mezi výsledkem žáků na škále literárních a informačních textů sice statisticky významný, ale poměrně malý. To znamená, že čtení jednoho ani druhého typu textů nečiní našim žákům výraznější potíže. V některých velmi úspěšných zemích, jako je Hongkong, Severní Irsko nebo Lotyšsko, byly rozdíly mezi výsledkem žáků na dílčích škálách mnohem větší.

Graf na obrázku 3.1 ukazuje vývoj výsledků českých žáků na dílčích škálách podle účelu čtení od roku 2001. Podobně jako u celkového výsledku můžeme i na škálách podle účelu čtení pozorovat za posledních 15 let u žáků České republiky statisticky významné zlepšení, které nastalo v roce 2011. Od té doby se výsledky na škále literárních textů nezměnily, na škále informačních textů došlo k mírnému zhoršení.

Obrázek 3.1 Vývoj výsledků ČR na škálách podle účelu čtení od roku 2001



Výsledky na dílčích škálách podle postupů porozumění

Otázky v testu čtenářské gramotnosti PIRLS jsou koncipovány tak, aby žáci museli při jejich zodpovídání uplatnit jednu ze čtyř základních čtenářských dovedností: *vyhledávání informací*, *vyvozování závěrů*, *interpretaci* nebo *posuzování textu*. Čtenářské dovednosti jsou v šetření PIRLS označovány jako postupy porozumění, protože je čtenáři vykonávají při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. Přibližně 20 % otázek v testu se zaměřovalo na vyhledávání informací, 30 % na vyvozování závěrů, 30 % na interpretaci a 20 % na posuzování textu.

Při vyhledávání informací má čtenář v textu najít konkrétní údaje, nejčastěji ve formě čísel, slov či slovních spojení. Vyhledávání informací patří obvykle k nejjednodušším činnostem, které čtenář při četbě textu vykonává, ačkoli ve složitém textu, který obsahuje velké množství nesouvisejících informací, může být i vyhledávání informací poměrně obtížné. Při vyvozování závěrů již musí čtenář informace navzájem propojovat a domýšlet skutečnosti, které v textu nejsou výslovně uvedeny. Vyvozování závěrů se zpravidla týká vztahů mezi několika větami v rámci jednoho odstavce. Pokud čtenář propojuje informace z různých částí textu, snaží se pochopit jeho hlavní myšlenku nebo hledá souvislosti mezi textem a vlastními znalostmi či zkušenostmi, vytváří interpretaci. Při posuzování textu se centrum pozornosti čtenáře přesouvá od porozumění významu textu ke kritickému uvažování o textu samém, například o vhodnosti použitých jazykových prostředků, věrohodnosti informací nebo o autorově záměru.

Výsledky žáků v otázkách zaměřených na vyhledávání informací a vyvozování závěrů jsou v šetření PIRLS prezentovány na jedné společné dílčí škále (škála vyhledávání a vyvozování) a výsledky v otázkách zaměřených na interpretaci a posuzování textu na druhé společné dílčí škále (škála interpretace a posuzování).

Průměrné výsledky vybraných zemí na těchto dvou dílčích škálách uvádí tabulka 3. 3. Tabulka je doplněna o celkové výsledky, o symboly označující statistickou významnost rozdílu mezi výsledkem zemí na celkové a příslušné dílčí škále a o grafické znázornění rozdílu mezi výsledkem země na obou dílčích škálách. Podobně jako v tabulce 3.2 jsou země řazeny podle velikosti tohoto rozdílu. Země s kladnou hodnotou rozdílu měly lepší výsledek na škále vyhledávání a vyvozování a země se zápornou hodnotou rozdílu na škále interpretace a posuzování.

Tabulka 3.3 Průměrné výsledky vybraných zemí na dílčích škálách podle postupů porozumění

Země	Celkový výsledek	Výsledek na škále vyhledávání a vyvozování	Výsledek na škále interpretace a posuzování	Rozdíl mezi výsledkem na dílčích škálách
Francie	511	521 ▲	501 ▼	20
Rakousko	541	550 ▲	534 ▼	16
Německo	537	546 ▲	530 ▼	16
Česká republika	543	551 ▲	538 ▼	13
Finsko	566	572 ▲	562 ▼	10
Slovinsko	542	547 ▲	539 ▼	8
Švédsko	555	560 ▲	553 ▼	7
Slovensko	535	538 ▲	531 ▼	7
Belgie (frank.)	497	501 ▲	494 ▼	7
Chile	494	496	491 ▼	5
Dánsko	547	550 ▲	546	4
Norsko (5)	559	561	558	3
Nizozemsko	545	546	544	2
Portugalsko	528	528	526	2
Belgie (vl.)	525	526	524	2
Litva	548	549	548	1
Malta	452	452	451	1
Hongkong	569	568	568	0
Izrael	530	530	530	0
Rusko	581	581	582	-1
Bulharsko	552	550	552	-2
Irsko	567	566	569	-3
Itálie	548	547	550	-3
Španělsko	528	526 ▼	529 ▲	-3
Kanada	543	541 ▼	545 ▲	-4
Nový Zéland	523	521	525 ▲	-4
Severní Irsko	565	562 ▼	567	-5
Anglie	559	556 ▼	561 ▲	-5
Maďarsko	554	552	557 ▲	-5
Singapur	576	573 ▼	579 ▲	-6
Lotyšsko	558	554 ▼	562 ▲	-8
Austrálie	544	541 ▼	549 ▲	-8
Polsko	565	560 ▼	570 ▲	-10
USA	549	543 ▼	555 ▲	-12

Průměrný výsledek země na dané dílčí škále je statisticky významně

▲ lepší než její výsledek na celkové škále

▼ horší než její výsledek na celkové škále

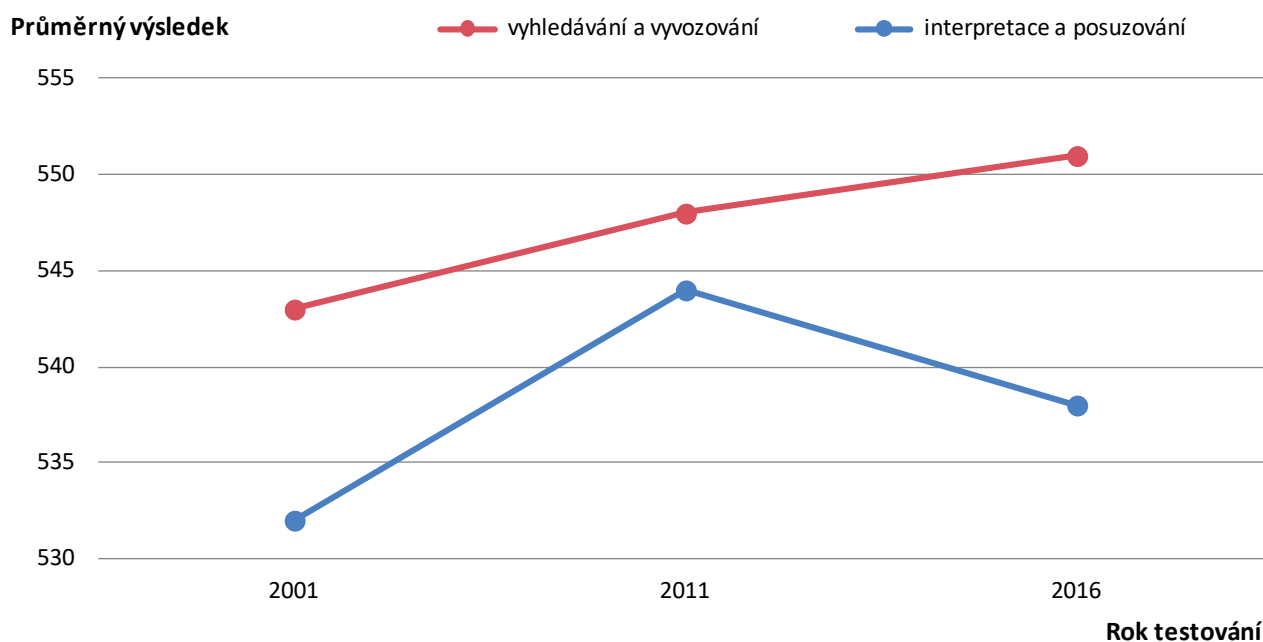
■ rozdíl je statisticky významný

□ rozdíl není statisticky významný

Na obou dílčích škálách podle postupů porozumění dosáhli nejlepších výsledků opět žáci zemí, které se umístily nejlépe i podle celkového výsledku, konkrétně žáci Ruska, Singapur, Hongkongu a Irsku. Finsko si vedlo relativně lépe na škále vyhledávání a vyvozování, zatímco na škále interpretace a posuzování se propadlo až za Polsko a Severní Irsko. V podobné situaci se nachází Česká republika. Na škále vyhledávání a vyvozování, která reprezentuje spíše jednodušší čtenářské dovednosti, se ČR s 551 body umístila na 13. místě, přičemž statisticky významně lepší výsledek mělo jen 8 zemí. Na škále interpretace a posuzování, která odpovídá komplexnějším čtenářským dovednostem, skončila až na 22. místě a statisticky lepší výsledek mělo 17 zemí. Rozdíl 13 bodů mezi výsledky na dílčích škálách podle postupů porozumění řadí Českou republiku k zemím s nejméně vyrovnanými výkony žáků při uplatňování různých čtenářských dovedností. Podobně jako žákům z Francie, Rakouska, Německa a již zmíněného Finska se českým žákům lépe daří vyhledávat v textu izolované údaje a rozumět smyslu dílčích částí textu než propojovat různé informace, zamýšlet se nad textem jako celkem, nad jeho stylem nebo nad významem určitých slov či souvislejších pasáží ve vztahu k celku. To zřejmě souvisí s důrazem kladeným ve výuce čtení na postupy vyhledávání a vyvozování a s nižší mírou procvičování dovedností interpretace a posuzování textu.

Na obrázku 3.2 je znázorněn vývoj výsledků českých žáků na dílčích škálách podle postupů porozumění od roku 2001. Zatímco na škále vyhledávání a vyvozování se za posledních 15 let čeští žáci průběžně zlepšovali, na škále interpretace a posuzování se zlepšili pouze mezi lety 2001 a 2011, pak se jejich výsledek opět zhoršil. Souhrnně se nerovnoměrný vývoj ve sledovaných dvou oblastech čtenářské gramotnosti projevil stagnací celkového výsledku mezi lety 2011 a 2016.

Obrázek 3.2 Vývoj výsledků ČR na škálách podle postupů porozumění od roku 2001



Porovnání výsledků dívek a chlapců na dílčích škálách

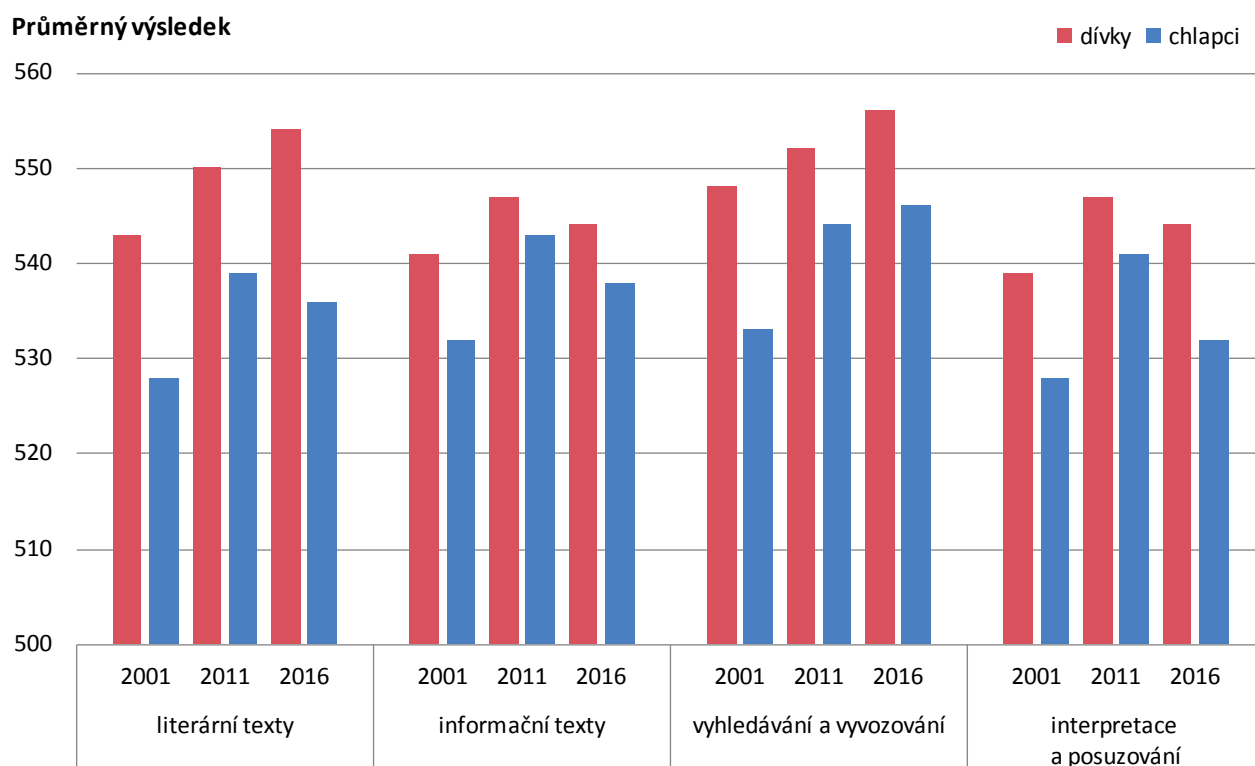
Ve většině zúčastněných zemí měly dívky v roce 2016 na všech dílčích škálách statisticky významně lepší výsledky než chlapci, chlapci neprokázali v žádné dílčí oblasti čtenářské gramotnosti lepší výkon v žádné zemi. Ve většině zemí (včetně České republiky) byly největší rozdíly mezi dívkami a chlapci zjištěny na škále literárních textů, nejmenší byly naopak pozorovány na škále informačních textů.

K zemím s nejmenšími rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců patří Portugalsko, Španělsko, Francie, Itálie, Rakousko a USA – v těchto zemích mají chlapci a dívky poměrně vyrovnané výsledky na všech dílčích škálách. Největší rozdíly pozorujeme v Austrálii, Novém Zélandu, Finsku, Litvě a Maltě. Rozdíly mezi výsledky dívek

a chlapců v České republice na všech dílčích škálách lze považovat za průměrné či mírně podprůměrné. Největší rozdíl (18 bodů) byl zjištěn na škále literárních textů a nejmenší (statisticky nevýznamný rozdíl 6 bodů) na škále informačních textů.

Graf na obrázku 3.3 ukazuje vývoj výsledků českých dívek a chlapců na dílčích škálách od roku 2001. Na škále literárních textů se dívky průběžně zlepšují, zatímco chlapci se od roku 2011 mírně zhoršili, takže se výsledek mezi nimi prohloubil. Rozdíl mezi dívkami a chlapci se za uplynulých pět let zvýšil také na škále interpretace a posuzování. Ačkoli se v této oblasti od roku 2011 zhoršili všichni žáci, u chlapců je propad výraznější. Kontinuální zlepšování žáků obou pohlaví lze pozorovat pouze na škále vyhledávání a vyvozování, která reprezentuje kognitivně méně náročné dovednosti práce s textem.

Obrázek 3.3 Vývoj výsledků chlapců a dívek v ČR na dílčích škálách mezi lety 2001 a 2016



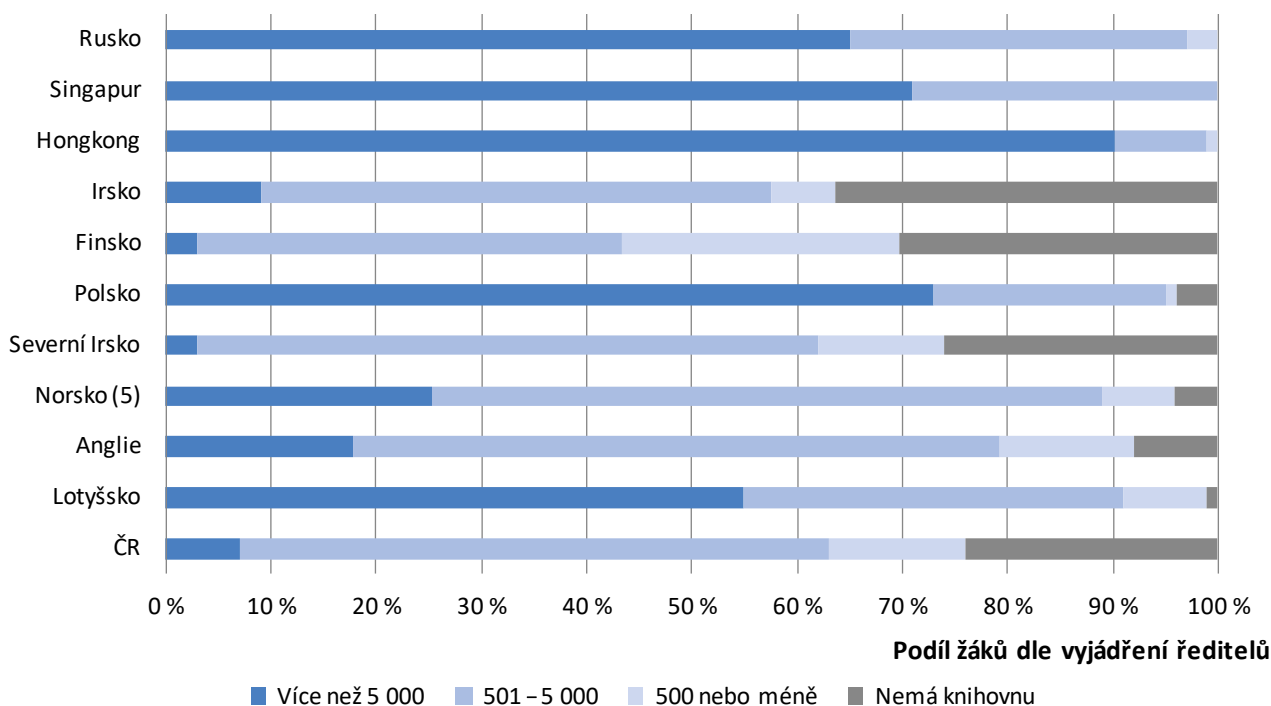
4 Podmínky pro výuku čtení na školách

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků může být ovlivněn podmínkami pro výuku čtení ve školách. Z širokého spektra poznatků, které šetření PIRLS 2016 přineslo o podmínkách výuky, jsme vybrali ukazatele týkající se školních a třídních knihoven, školního klimatu, dalšího vzdělávání učitelů a jejich spokojenosti.

Knihovny ve školách

Ředitelé a učitelé měli v dotaznících uvést, zda mají ve škole školní a třídní knihovnu a pokud ano, kolik knižních titulů obsahuje. Z výsledků vyplývá, že 76 % žáků v ČR navštěvuje školy, v nichž se nachází školní knihovna, pouze 7 % žáků má však ve školní knihovně k dispozici více než 5000 knižních titulů. Více než polovina žáků (56 %) má ve školních knihovnách 501 až 5000 knižních titulů, čtvrtina žáků (24 %) ve škole žádnou školní knihovnu nemá. Většina škol bez školní knihovny má zřízeny alespoň třídní knihovny či čtenářské koutky, přibližně 5 % českých žáků však nemá ve škole k dispozici školní ani třídní knihovnu. Z nejúspěšnějších zemí má vysoké zastoupení školních knihoven s více než 5000 tituly Rusko, Singapur a Hongkong, v Evropě pak Polsko a Lotyšsko. Tyto státy také téměř postrádají školy bez knihoven.

Obrázek 4.1 Srovnání počtu knižních titulů ve školních knihovnách v České republice a deseti nejúspěšnějších zemích dle pořadí na celkové škále



Třídní knihovny či čtenářské koutky nebývají tak obsáhlé jako školní, pouze pětina českých žáků má ve třídě k dispozici více než 50 knížek, často stejného titulu. Počet knihovniček ve třídách od posledního cyklu vzrostl: zatímco v roce 2011 mělo třídní knihovny či čtenářské koutky k dispozici 55 % českých žáků, nyní jsou dostupné již pro 74 % žáků. Česká republika se tím vyrovnala mezinárodnímu průměru¹² (72 %). V řadě vyspělých zemí, z nichž lze zmínit např. anglosaské země, Hongkong, Francii, Belgie nebo Španělsko, má však třídní knihovny k dispozici více než 90 % žáků. Tyto knihovny navíc často obsahují více než 50 knižních svazků. Četnost využívání třídních knihoven v České republice po strmém propadu v roce 2011 opět stoupá, zatím však pouze velmi mírně. Zdaleka ještě nedosahujeme výsledků z roku 2001, jak ukazuje tabulka 4. 1.

¹² V kapitolách 4, 5, 6 pracujeme s mezinárodním průměrem všech zapojených zemí.

Tabulka 4.1 Využívání třídních knihoven v ČR mezi lety 2001–2016 žáky, kteří ji mají k dispozici

Rok	Podíl žáků (%) využívajících třídní knihovnu			
	Denně	Týdně	Měsíčně	Nikdy
2001	61	26	9	4
2011	41	26	29	4
2016	47	29	21	3

Čeští učitelé žáky příliš často nevodí nebo neposílají ani do dalších knihoven. Do jiné než třídní knihovny jde s učitelem nebo na jeho popud alespoň jednou měsíčně 40 % žáků, což je stejné procento jako v roce 2011, a zároveň druhé nejnižší číslo v Evropě, hned po Itálii. Mezinárodní průměr činí 67 %.

Pro úplnost je třeba dodat, že ani žáci sami knihovny příliš nenavštěvují. Alespoň jednou týdně si ze školní nebo místní knihovny půjčuje knihy 16 % českých žáků, alespoň jednou měsíčně 45 % žáků. Tyto údaje se od roku 2011 prakticky nezměnily. Obdobně nízké četnosti byly v zemích OECD a EU zaznamenány pouze na Slovensku a v Maďarsku, naopak například v Austrálii, USA, Kanadě, na Novém Zélandu, Maltě nebo v Dánsku si knihy z knihovny půjčuje alespoň jednou týdně více než 50 % žáků a alespoň jednou měsíčně více než 75 % žáků. V mezinárodním průměru si alespoň jednou týdně půjčuje knihy 38 % žáků a alespoň jednou měsíčně 63 % žáků.

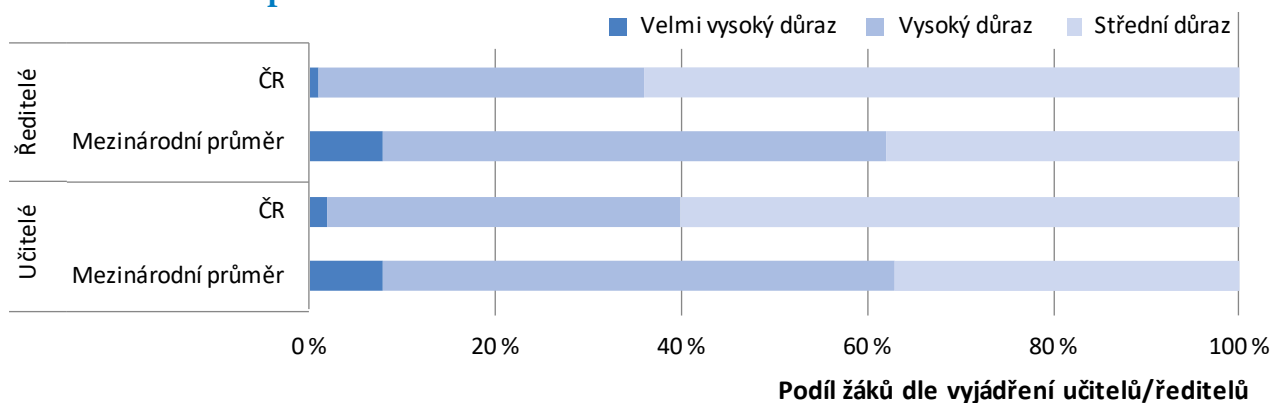
Dostupnost ani vybavenost školních a třídních knihoven, dokonce ani četnost jejich využívání při výuce nemá v České republice statisticky významnou souvislost s výsledky žáků. Statisticky významně lepších výsledků však dosahují žáci, kteří si alespoň několikrát za rok sami půjčují knihy ze školní nebo místní knihovny, ve srovnání s žáky, kteří si knihy nepůjčují nikdy.

S rozvojem digitálních technologií se stále více prosazují elektronické knihy. V České republice k nim má ve škole přístup zatím jen 16 % žáků, na mezinárodní úrovni je to 41 % žáků. 24 % českých žáků již četlo alespoň jednu knihu v elektronické podobě, 36 % žáků žádnou elektronickou knihu zatím nečetlo, ale chtělo by to zkusit, a 36 % žáků žádnou elektronickou knihu nečetlo, protože dává přednost tištěným knihám.

Důraz školy na studijní úspěch

Jedním z ukazatelů, kterým se v šetření PIRLS měří školní klima, je důraz školy na studijní úspěch. Důraz školy na studijní úspěch byl zjišťován dvakrát – od ředitelů a od učitelů. Ti měli v dotazníku ohodnotit úroveň 12 aspektů ve své škole na pětibodové škále od velmi vysoké po velmi nízkou. Na základě dosaženého skóre byly školy rozděleny do následujících skupin – škola s *velmi vysokým důrazem*, škola s *vysokým důrazem* a škola se *středním důrazem* na studijní úspěch. Podle odpovědí ředitelů se Česká republika umístila na jednom z posledních míst, pouze 1 % žáků chodí do škol, v nichž se klade velmi vysoký důraz na studijní úspěch žáků. Celých 64 % žáků navštěvuje školy, které kladou na studijní úspěch svých žáků pouze střední důraz. Podobně hodnotili důraz českých škol na studijní úspěch i učitelé.

Obrázek 4.2 Srovnání míry důrazu, který podle učitelů a ředitelů kladou školy na studijní úspěch žáků



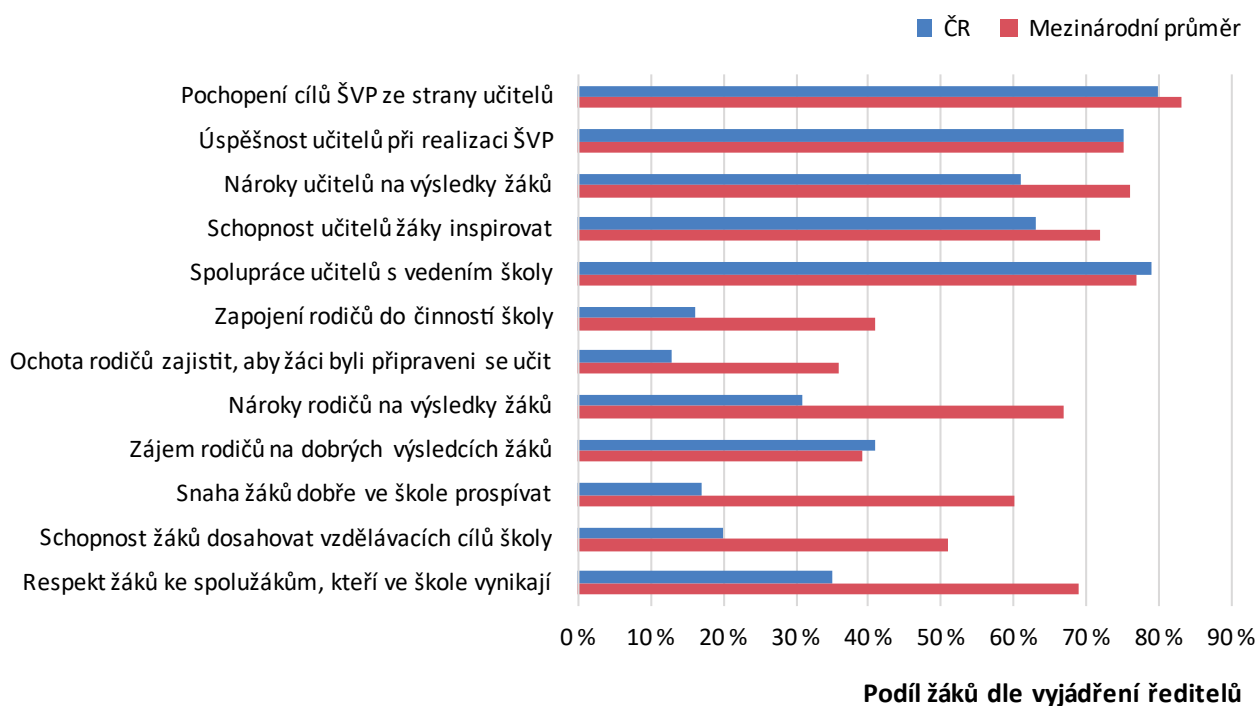
Z evropských zemí kladou největší důraz na studijní úspěch školy v Anglii, Severním Irsku a Irsku, naopak nejnižší důraz je vedle České republiky kladen ve Slovinsku, Belgii, Rusku, Slovensku, Maďarsku a Nizozemsku.

Zatímco ve většině zemí platí, že čím vyšší důraz klade škola na studijní úspěch svých žáků, tím vyšších výsledků její žáci dosáhli, v České republice nebyla souvislost mezi důrazem školy na studijní úspěch a dosaženou úrovní čtenářské gramotnosti statisticky významná. Kromě vztahu mezi výsledky žáků a souhrnným důrazem školy na studijní úspěch je možné sledovat i vztah mezi výsledky žáků a dílčími aspekty tohoto ukazatele. U žádného z pěti aspektů, které se týkají práce učitelů, nebyla v ČR prokázána statisticky významná souvislost s výsledkem žáků. Významně lepších výsledků však dosahují žáci ve školách navštěvovaných podle názoru ředitelů schopnými a snaživými žáky, které v učení podporují rodiče (viz tabulka 4.2). To naznačuje, že o dobrém výsledku škol rozhoduje v České republice spíše složení žáků z hlediska jejich osobních dispozic a rodičovské podpory než působení pedagogů. Jak ukazuje obrázek 4.3, v aspektech týkajících se spolupráce školy s rodiči a motivace žáků dosahovat dobrých studijních výkonů má Česká republika ve srovnání s mezinárodním průměrem značné rezervy.

Tabulka 4.2 Podíl a průměrný výsledek žáků ČR ve školách s různou úrovní dílčích aspektů důrazu školy na studijní úspěch dle vyjádření ředitelů

Aspekt	Úroveň vysoká až velmi vysoká		Úroveň velmi nízká až střední	
	Podíl žáků (%)	Průměrný výsledek	Podíl žáků (%)	Průměrný výsledek
Pochopení cílů ŠVP ze strany učitelů	80	544	20	541
Úspěšnost učitelů při realizaci ŠVP	75	546	25	536
Nároky učitelů na výsledky žáků	61	547	39	538
Schopnost učitelů žáky inspirovat	63	543	37	543
Spolupráce učitelů s vedením školy	79	543	21	546
Zapojení rodičů do činnosti školy	16	548	84	542
Ochota rodičů zajistit, aby žáci byli připraveni se učit	13	556 ▲	87	542
Nároky rodičů na výsledky žáků	31	550	69	541
Zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků	41	550 ▲	59	539
Snaha žáků dobře ve škole prospívat	17	555 ▲	83	541
Schopnost žáků dosahovat vzdělávacích cílů školy	20	555 ▲	80	541
Respekt žáků ke spolužákům, kteří ve škole vynikají	35	547	65	541

Obrázek 4.3 Podíl žáků navštěvujících školy s vysokou nebo velmi vysokou úrovní dílčích aspektů důrazu školy na studijní úspěch

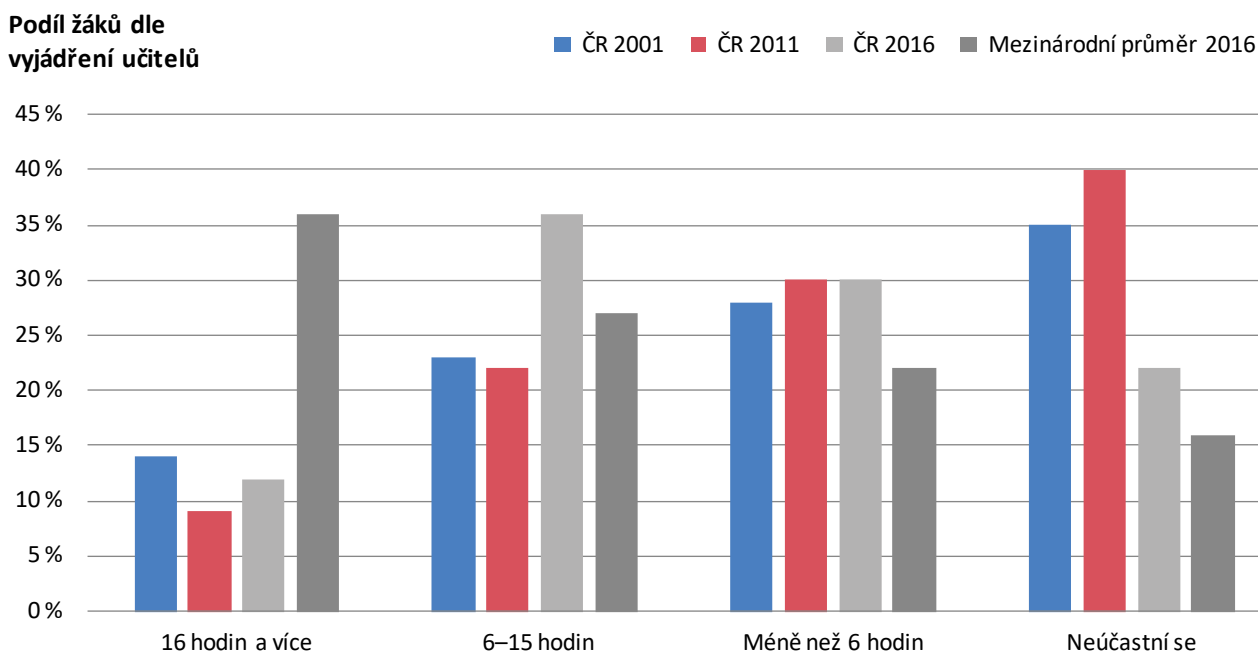


Další vzdělávání učitelů

Čeští učitelé mají spolu s učiteli z Finska, Polska, Slovenska a Německa nejvyšší úroveň počátečního vzdělání. 92 % českých žáků vyučují učitelé s magisterským nebo vyšším vzděláním. Mezinárodní průměr je výrazně nižší, pouze 26 % žáků vyučují učitelé s magisterským či vyšším titulem, 60 % žáků má učitele s bakalářským titulem. Dosažené vzdělání učitelů závisí na požadavcích jednotlivých vzdělávacích systémů.

Úroveň dalšího vzdělávání učitelů je v České republice naopak podprůměrná. Pouze 12 % českých žáků má učitele, kteří během posledních dvou let strávili na seminářích či workshopech zabývajících se čtením nebo výukou čtení 16 hodin nebo více. Z evropských zemí věnovali méně času dalšímu vzdělávání v oblasti čtení už jen učitelé z Belgie, Finska, Francie a Německa. Nejvíce si vzdělání v oblasti čtení doplňují učitelé v Rusku, Lotyšsku a Španělsku (16 nebo více hodin zde dalšímu vzdělávání věnovali učitelé zhruba 50 % žáků), mezinárodní průměr činí 36 %. Od posledního cyklu podíl vzdělávajících se učitelů v ČR mírně stoupá.

Obrázek 4.4 Množství času, který učitelé věnují dalšímu vzdělávání v oblasti čtení

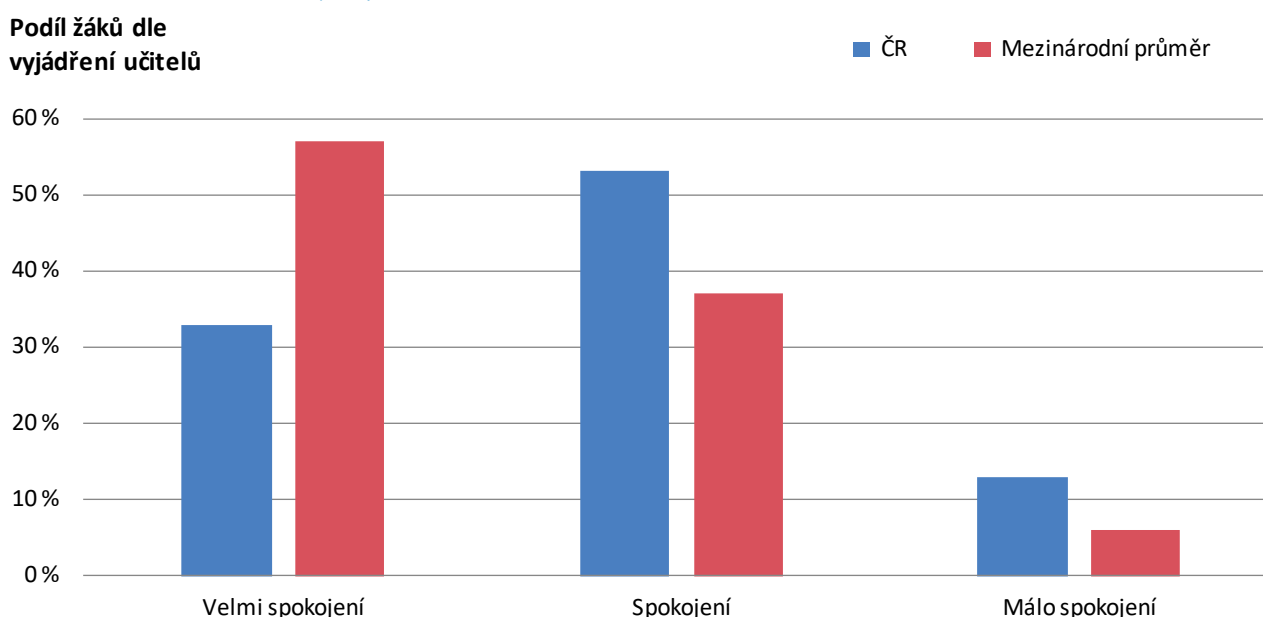


Spokojenost učitelů

Učitelé v dotazníku odpovídali na otázku „*Jak často máte při svém učitelském povolání následující pocity?*“. Na základě pěti tvrzení (viz tabulka 4.3) byl z odpovědí *velmi často, často, někdy, nikdy* vytvořen ukazatel *spokojenosti s povoláním učitele*. Poté byli dle dosaženého skóre učitelé rozděleni do skupin – *velmi spokojení, spokojení a málo spokojení*.

Nespokojenost českých učitelů při výkonu jejich povolání se projevila předposledním místem ze všech zúčastněných zemí, více nespokojení jsou již jen učitelé ve Francii. Nejspokojenější učitelé v Evropě jsou ve Španělsku, kde velmi spokojení učitelé vyučují téměř tři čtvrtiny žáků. V České republice vyučují velmi spokojení učitelé pouze 33 % žáků. V předchozím cyklu byla spokojenost českých učitelů rovněž podprůměrná, přímé srovnání ukazatele spokojenosti však nelze provést, protože v roce 2011 byl vytvořen na základě jiných dotazníkových položek.

Obrázek 4.5 Podíl žáků vyučovaných velmi spokojenými, spokojenými a málo spokojenými učiteli



Tabulka 4.3 ukazuje hodnocení jednotlivých položek, jejichž prostřednictvím byla posuzována spokojenost učitelů. Ve srovnání s mezinárodním průměrem je spokojenost českých učitelů ve všech položkách, pro které lze provést mezinárodní srovnání, výrazně nižší. Obecně pociťují čeští učitelé větší spokojenost se svým pracovištěm (školou, na které učí) než se svým povoláním.

Tabulka 4.3 Srovnání spokojenosti učitelů při výkonu jejich povolání

Tvzení	Podíl žáků (%), jejichž učitelé mají uvedené pocity velmi často	
	Česká republika	Mezinárodní průměr
Se svým povoláním učitele jsem spokojený/á	40	52
Ve své práci nacházím hluboký význam a smysl	38	64
Pociťuji nadšení pro svoji práci	29	56
Má práce mě inspiruje	36	51
Jsem hrdý/á na práci, kterou dělám	35	60
Chci zůstat učitelem, jak dlouho budu moci	41	¹³
Jsem rád/a, že učím na této škole	54	-

¹³ Tato a níže uvedená položka byly zadávány pouze v České republice, mezinárodní data nejsou k dispozici.

V této kapitole představujeme vybraná zjištění týkající se výuky čtení. Nejprve porovnáme připravenost žáků na výuku čtení při nástupu do prvního ročníku v různých zemích a poté se zaměříme na činnosti, metody a pomůcky, které využívají učitelé při výuce čtení ve 4. ročníku.

Připravenost žáků na výuku čtení

K posouzení toho, zda žáci nastupují do školy vybaveni dovednostmi, které jim mohou usnadnit počátky výuky čtení, využívá šetření PIRLS ukazatele vycházející z odpovědí rodičů a ředitelů škol. Rodiče měli na čtyřstupňové škále ohodnotit, jak jejich dítě zvládalo při nástupu do první třídy určité činnosti související se čtením a psaním (rozpoznat většinu písmen, přečíst některá slova, přečíst věty, přečíst příběh, psát písmena, napsat některá slova). Ředitelé měli odhadnout, kolik žáků jejich školy ovládalo tyto dovednosti při nástupu do první třídy.

Z odpovědí rodičů byl vytvořen ukazatel *počátečních čtenářských dovedností*, podle něhož byli žáci rozděleni do tří skupin na základě toho, jak tyto čtenářské dovednosti ovládali – *velmi dobře*, *poměrně dobře a špatně*. Tabulka 5.1 ukazuje procentuální podíly žáků v jednotlivých skupinách a jejich průměrné výsledky ve 4. ročníku. V České republice ovládalo počáteční čtenářské dovednosti velmi dobře 22 % žáků, špatně je ovládalo 44 % žáků, což zhruba odpovídá průměru zemí uvedených v tabulce. Úroveň zvládnutí počátečních čtenářských dovedností souvisí se zaměřením předškolního vzdělávání v jednotlivých zemích a nemusí podmiňovat celkovou úspěšnost jejich žáků po čtyřech letech školní docházky. Například v Irsku či Singapuru ovládala uvedené dovednosti velmi dobře polovina nebo více nastupujících školáků, jiné velmi úspěšné země (Rusko, Hongkong, Finsko) mají výrazně nižší podíl těchto žáků.

Porovnáním průměrných výsledků žáků s nejnižší a nejvyšší úrovní zvládnutí počátečních čtenářských dovedností v rámci zemí lze zjistit, jak velký vliv má v dané zemi míra osvojení počátečních čtenářských dovedností na pozdější úroveň čtenářské gramotnosti. V Belgii, Izraeli nebo Rakousku je rozdíl mezi průměrným výsledkem první a třetí skupiny žáků relativně malý. To znamená, že úroveň čtenářské gramotnosti žáků po čtyřech letech školní docházky není příliš ovlivněna tím, jak dobře žáci uměli číst a psát při nástupu do první třídy. Naopak v zemích, jako je Singapur, Bulharsko, Irsko nebo Hongkong, je úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku silně podmíněna jejich počátečními čtenářskými dovednostmi. Vynikající výsledky těchto zemí jsou do značné míry dány tím, že se zde řada žáků naučí základům čtení již v předškolním věku. Děti, které základy čtení včas neovládou, však později za ostatními hodně zaostávají.

Příkladem země s efektivní výukou čtení je Maďarsko, kde před nástupem do první třídy ovládá počáteční čtenářské dovednosti jen málo žáků, ale ve 4. ročníku dosahují všechny skupiny velmi dobrých výsledků. Také v České republice měly všechny skupiny žáků relativně dobré výsledky s malým rozdílem 30 bodů mezi žáky s velmi dobrou a špatnou úrovní počátečních dovedností. Pro zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti se proto nezdá být účelné cíleně rozvíjet základy čtení a psaní v předškolním věku, ale spíše posílit výuku čtení s porozuměním na prvním stupni základní školy.

Tabulka 5.1 Podíl a průměrný výsledek žáků vybraných zemí podle úrovně zvládnutí počátečních čtenářských dovedností při nástupu do první třídy základní školy

Země ¹	Velmi dobře		Poměrně dobře		Špatně	
	Podíl žáků (%)	Průměrný výsledek	Podíl žáků (%)	Průměrný výsledek	Podíl žáků (%)	Průměrný výsledek
Irsko	61	590	29	548	10	519
Singapur	50	608	38	561	12	503
Španělsko	48	551	35	519	17	496
Izrael	42	539	31	531	26	535
Polsko	41	587	35	558	24	540
Lotyšsko	41	581	41	553	18	522
Kanada	34	576	38	546	28	522
Finsko	31	602	25	569	44	546
Švédsko	29	591	37	561	34	532
Chile	28	529	35	497	37	472
Dánsko	27	579	42	550	31	524
Hongkong	27	591	57	572	16	524
Litva	26	591	44	551	30	512
Bulharsko	25	591	34	567	40	518
Malta	24	490	37	466	39	433
Rusko	23	613	39	587	39	556
Česká republika	22	567	34	542	44	537
Francie	20	532	42	517	38	501
Slovinsko	14	585	25	556	61	530
Nizozemsko	13	576	36	556	51	544
Itálie	13	565	32	554	55	546
Portugalsko	13	548	36	531	51	522
Rakousko	13	549	26	535	62	545
Norsko (5)	12	594	24	569	64	550
Maďarsko	11	578	19	561	70	551
Belgie (vlámská)	10	527	29	522	61	531
Belgie (francouzská)	10	513	30	501	60	496
Německo	8	571	25	549	67	545
Slovensko	8	542	19	551	73	532

¹ Pro Anglii, USA a Severní Irsko nejsou údaje od rodičů k dispozici, pro Austrálii a Nový Zéland údaje neuvádíme z důvodu nízké návratnosti.

Úroveň osvojení počátečních čtenářských dovedností před zahájením školní docházky byla zjišťována také od ředitelů. Hodnocení ředitelů koresponduje s výpověďmi rodičů: v zemích, kde podle rodičů ovládá relativně velký podíl žáků při nástupu do první třídy počáteční čtenářské dovednosti (Irsko, Singapur, Španělsko), nastupuje do první třídy hodně žáků s těmito dovednostmi i podle ředitelů. V České republice nejsou podle

výpovědí ředitelů žádné školy, které by do prvních tříd přijímaly více než 75 % žáků se čtenářskými dovednostmi. Jednoznačně převažují školy, do nichž nastupuje méně než 25 % žáků se čtenářskými dovednostmi. Podobná situace panuje v sousedních zemích (Slovensko, Německo, Maďarsko, Rakousko).

Kurikulum čtení a čas věnovaný jeho výuce

V České republice, podobně jako v mnoha dalších zemích, se čtení vyučuje v rámci výuky mateřského jazyka, devět zemí má čtení vymezeno jako samostatnou vzdělávací oblast. České kurikulum definuje především cíle a záměry výuky, v jiných zemích jsou mnohdy definovány také výukové metody a postupy, využívané materiály nebo způsoby hodnocení.

Mezi zeměmi existují velké rozdíly v celkovém počtu hodin věnovaných výuce, které vyplývají z rozdílů mezi vzdělávacími systémy. Nelze říci, že by úspěšné země věnovaly výuce čtení více času než méně úspěšné země. Velmi úspěšné země věnují výuce čtení ročně: Rusko 171 hodin, Singapur 124 hodin, Hongkong 128 hodin; zatímco méně úspěšné země: Malta 83 hodin, Chile 252 hodin a frankofonní část Belgie 247 hodin. Mezinárodní průměr činí 156 hodin, v České republice stráví žáci výukou čtení průměrně 143 hodin ročně. Do tohoto času je započítána výuka čtení v hodinách mateřského jazyka a výuka čtení napříč všemi předměty. Ve srovnání s rokem 2011 se v České republice průměrný počet hodin věnovaných výuce čtení napříč všemi předměty nezměnil, mírně se však snížil průměrný počet hodin českého jazyka (včetně čtení, psaní, literatury aj.) z 283 na 242.

Země se také liší v tom, jak velký podíl tvoří výuka čtení z celkového času věnovaného výuce. Tento podíl se pohybuje od 39 % v Bulharsku po 4 % v Polsku, přitom jak Bulharsko, tak Polsko dosáhly v testu velmi dobrých výsledků. V České republice je výuce čtení vyhrazeno 19 % z celkového času výuky, výuka českého jazyka pak tvoří 31 % z celkového času výuky. Těmito hodnotami se Česká republika řadí na úroveň mezinárodního průměru.

Činnosti využívané při výuce čtení

Učitelé měli v dotaznících uvést, jak často využívají při výuce čtení a/nebo při aktivitách s ní spojených následující činnosti:

- čtou žákům nahlas (dále jen *učitel čte nahlas*)
- vyvolávají žáky, aby četli nahlas (*žák čte nahlas*)
- žádají žáky, aby si četli potichu pro sebe (*čtení potichu*)
- učí žáky postupy pro rozpoznání zvuků a slov (*dekódování*)
- systematicky rozšiřují slovní zásobu žáků (*slovní zásoba*)
- učí žáky, jak shrnout hlavní myšlenky nějakého textu (*shrnutí textu*)
- učí nebo předvádějí techniky zběžného čtení a vyhledávání informací (*techniky čtení*)

Z uvedených činností je v České republice nejvíce zastoupeno *čtení žáků nahlas*. Hlasité čtení je často využíváno i v jiných zemích, v průměru však méně než u nás. Ve vyspělých zemích čtou žáci v průměru více potichu než nahlas, mezi zeměmi však existují velké rozdíly. Čtení nahlas je upřednostňováno v postkomunistických zemích (s výjimkou Slovinska), v Hongkongu a v jihoevropských zemích. Naproti tomu v severoevropských zemích, anglosaských zemích, Německu, Rakousku a Singapuru je relativně více zastoupeno čtení žáků potichu. Čeští učitelé dále svým žákům čtou sami nahlas méně než učitelé z jiných zemí a naopak se relativně více zaměřují na rozšiřování slovní zásoby, shrnutí hlavní myšlenky a výuku technik čtení. Nízké zastoupení technik dekódování zvuků a slov je pravděpodobně dáno charakterem českého jazyka.

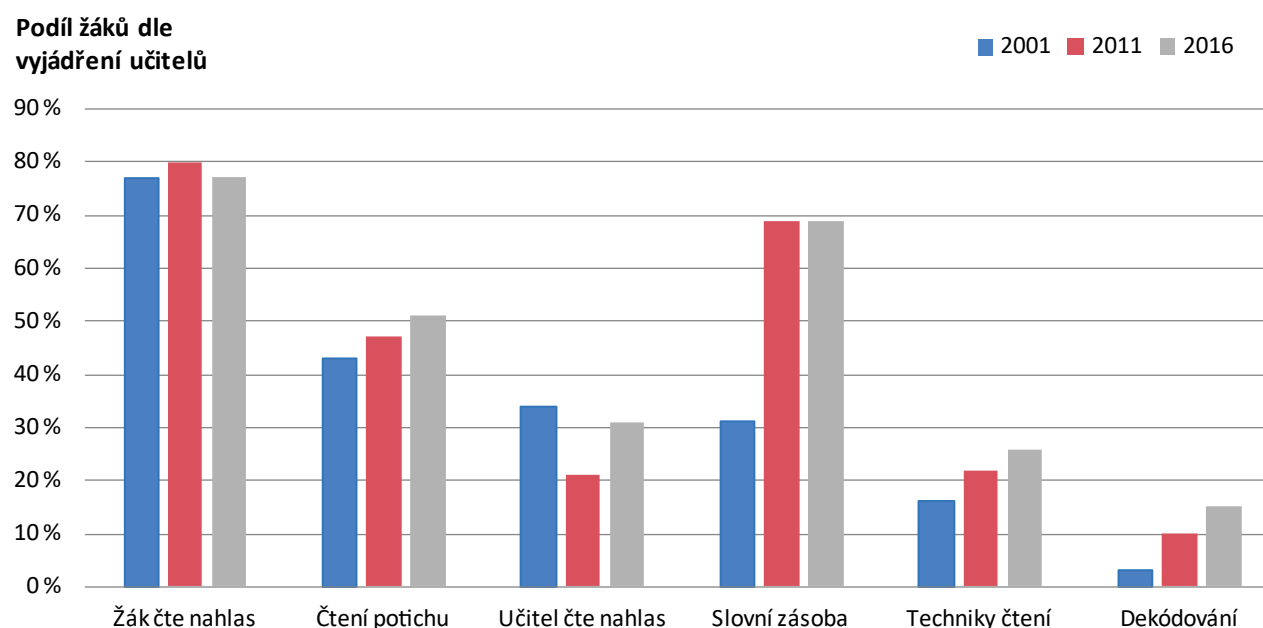
Tabulka 5.2 Srovnání podílu žáků, jejichž učitelé využívají uvedené činnosti denně

Česká republika	%	Mezinárodní průměr	%
Žák čte nahlas	77	Žák čte nahlas	68
Slovní zásoba	69	Čtení potichu	66
Shrnutí textu	52	Učitel čte nahlas	59
Čtení potichu	51	Slovní zásoba	52
Učitel čte nahlas	31	Shrnutí textu	39
Techniky čtení	26	Dekódování	32
Dekódování	15	Techniky čtení	23

Činnosti jsou řazeny sestupně podle podílu využívání

Využívání většiny z uvedených činností je sledováno již od prvního cyklu v roce 2001 a díky tomu je možné posoudit, k jakým změnám ve výuce čtení dochází. Tyto změny jsou vidět v grafu na obrázku 5.1, který znázorňuje podíl českých žáků, jejichž učitelé využívali nebo využívají jednotlivé činnosti denně. Čtení žáků nahlas má v České republice výrazné zastoupení dlouhodobě, jeho využívání se prakticky nemění. U čtení učitele nahlas pozorujeme mírný pokles v roce 2011, po němž následoval návrat na úroveň z roku 2001. Systematické rozšiřování slovní zásoby zaznamenalo výrazný nárůst mezi lety 2001 a 2011. Využívání ostatních činností postupně roste mírným tempem.

Obrázek 5.1 Změny ve využívání uvedených činností denně při výuce čtení v ČR od roku 2001

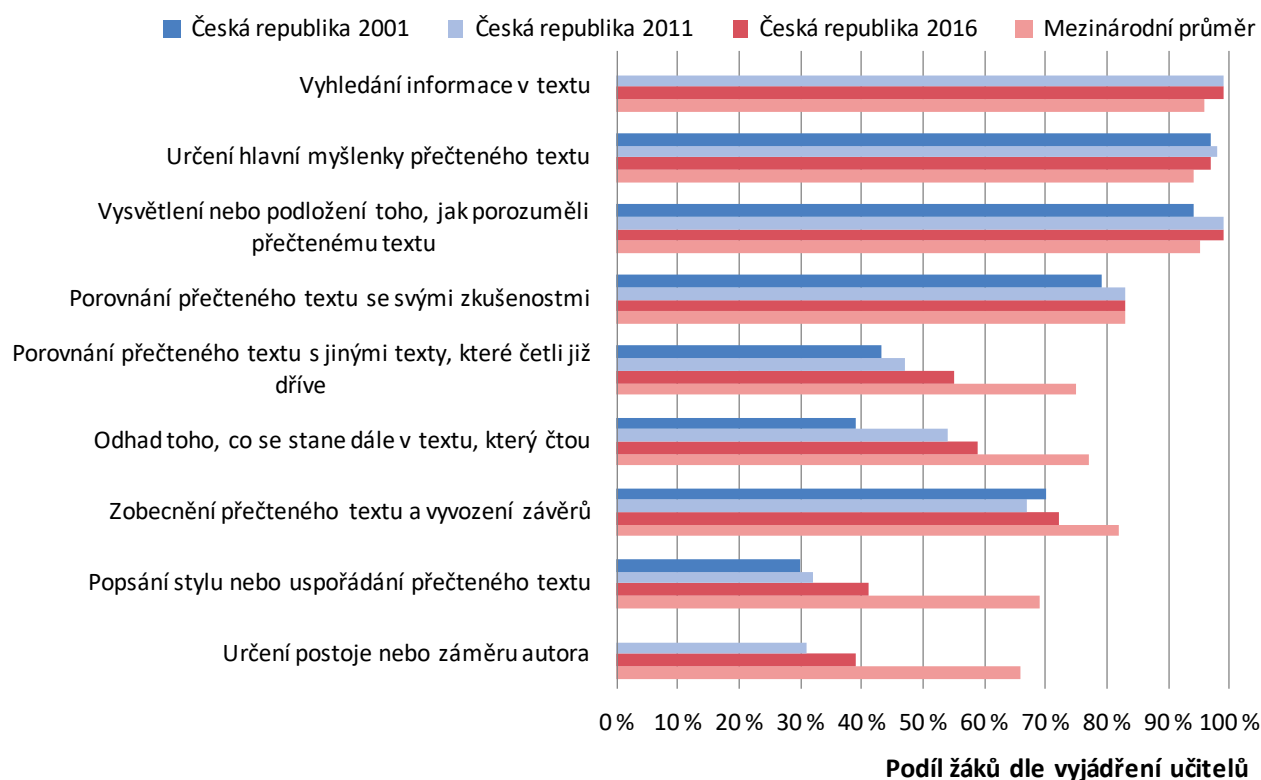


Rozvoj čtenářských dovedností

Čtenářské dovednosti a strategie jsou ve třídách rozvíjeny pomocí různorodých činností. Učitelé měli v dotazníku uvést, na které dovednosti kladou při své výuce čtení důraz, a to pomocí otázky „*Jak často od žáků požadujete, aby prováděli následující činnosti, které rozvíjejí dovednosti a postupy nezbytné pro čtení s porozuměním?*“. Na výběr měli z možností *každý den nebo téměř každý den, jednou nebo dvakrát za týden, jednou nebo dvakrát za měsíc a nikdy nebo téměř nikdy*. Na obrázku 5.2 jsou uvedeny jednotlivé činnosti a podíl žáků, kteří je při výuce čtení provádějí alespoň jednou za týden.

Většina českých žáků (97–99 %) minimálně jednou týdně vyhledává informace v textu, určuje hlavní myšlenku textu a vysvětluje, jak přečtenému textu porozuměla. Tyto dovednosti jsou ve stejné míře procvičovány i v mezinárodním průměru. O něco menší počet žáků v ČR (83 %) porovnává přečtený text se svými zkušenostmi, i v této činnosti se ale vyrovnáme ostatním zúčastněným zemím. Česká republika však výrazně zaostává v intenzivním procvičování následujících čtenářských dovedností – v porovnávání přečteného textu s jinými přečtenými texty (55 %), v odhadování toho, co se v textu dále stane (59 %), a zejména pak v popsání stylu nebo uspořádání přečteného textu (41 %) a v určení postoje nebo záměru autora (39 %). Obě tyto dovednosti procvičuje v hodinách čtení přibližně o 25 % méně žáků než v mezinárodním průměru.

Obrázek 5.2 Podíl žáků rozvíjejících uvedené čtenářské dovednosti v hodinách čtení alespoň jednou za týden¹⁴



Ze srovnání výsledků žáků na dílčích škálách podle postupů porozumění v kapitole 3 vyplývá, že čeští žáci dosáhli výrazně lepších výsledků na škále vyhledávání a vyvozování (551 bodů) než na škále interpretace a posuzování (538 bodů). Jedním z důvodů slabšího výsledku může být i nedostatečné zařazování činností vedoucích k rozvoji dovedností interpretace a posuzování textu do výuky.

Typy textů a čítanky

Učitelé byli dotazováni, jak často nechávají žáky při výuce číst rozdílné typy textů. V tabulce 5.3 je uveden podíl žáků, kteří čtou vybrané typy textů při výuce alespoň jednou týdně.

Z literárních textů jsou v České republice nejoblíbenějším typem kratší příběhy (například pověsti, pohádky, dobrodružné příběhy, science fiction nebo detektivní příběhy), které čte při výuce minimálně jednou týdně 94 % žáků. Delší beletristické knihy členěné do kapitol využívají učitelé 57 % žáků. Nejméně se využívají divadelní hry, které čte alespoň jednou týdně 1 % českých žáků, jednou měsíčně 33 % žáků a 66 % žáků je při výuce nečte nikdy. V mezinárodním průměru nečte divadelní hry nikdy 52 % žáků.

¹⁴ Cyklus PIRLS 2001 neobsahoval možnosti *vyhledání informace v textu a určení postoje nebo záměru autora*, proto nejsou pro tyto možnosti data k dispozici.

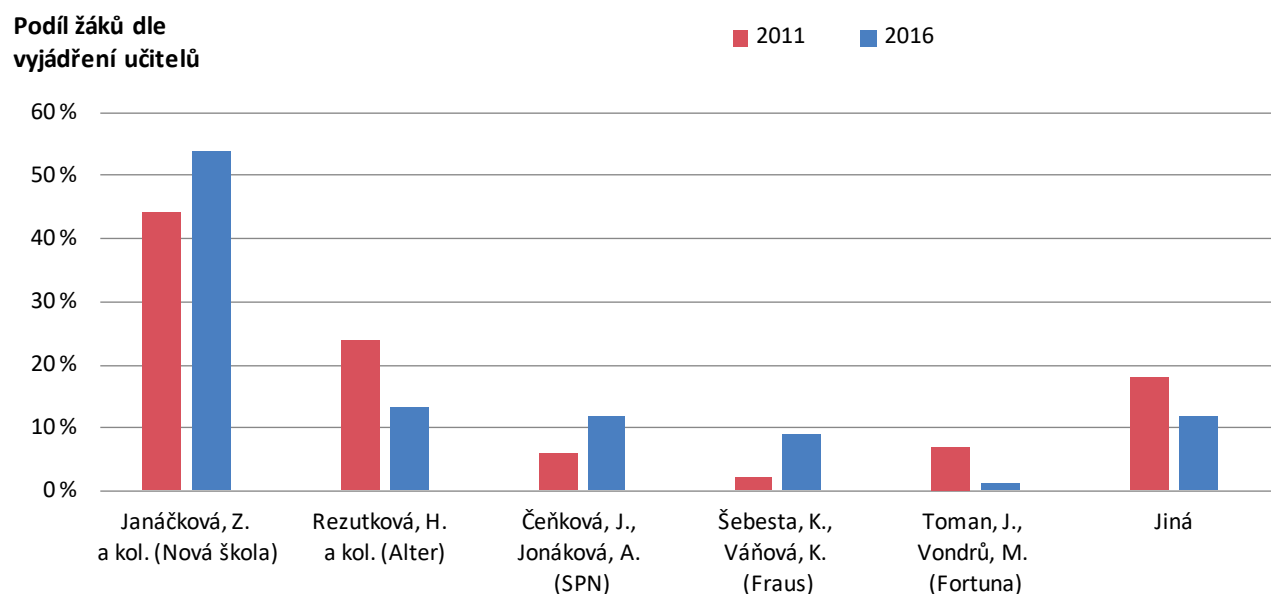
Při čtení informačních textů upřednostňují čeští učitelé knihy nebo učebnice z oblasti naučné literatury. S delšími naučnými knihami členěnými do kapitol se během výuky setkává alespoň jednou za týden 19 % žáků a jen o něco více žáků, 23 %, se ve vyučování pravidelně setkává s naučnými články, které popisují a vysvětlují věci, lidi, události nebo fungování různých věcí (například novinové články či brožury). Přestože se čeští žáci setkávají při výuce častěji s literárními než s informačními texty, nebyl jejich výsledek na škále informačních textů výrazně slabší než na škále literárních textů.

Tabulka 5.3 Využívání různých typů textů při výuce čtení

Typ textů	Podíl žáků (%) využívajících uvedené typy textů při výuce alespoň jednou týdně	
	Česká republika	Mezinárodní průměr
Literární texty		
Kratší příběhy (např. pověsti, pohádky, science fiction, dobrodružné příběhy, detektivní příběhy)	94	78
Delší beletristické knihy členěné do kapitol	57	41
Divadelní hry	1	9
Informační texty		
Knihy nebo učebnice z oblasti naučné literatury	68	71
Delší naučné knihy členěné do kapitol	19	24
Naučné články, které vysvětlují a popisují věci, lidi, události nebo fungování různých věcí (např. novinové články, brožury)	23	39

Z čítanek dostupných na českém trhu učitelé zřetelně preferují čítanku Z. Janáčkové, se kterou pracují učitelé více než poloviny žáků. Jiné čítanky jsou využívány v mnohem menší míře.

Obrázek 5.3 Čítanky využívané při výuce čtení



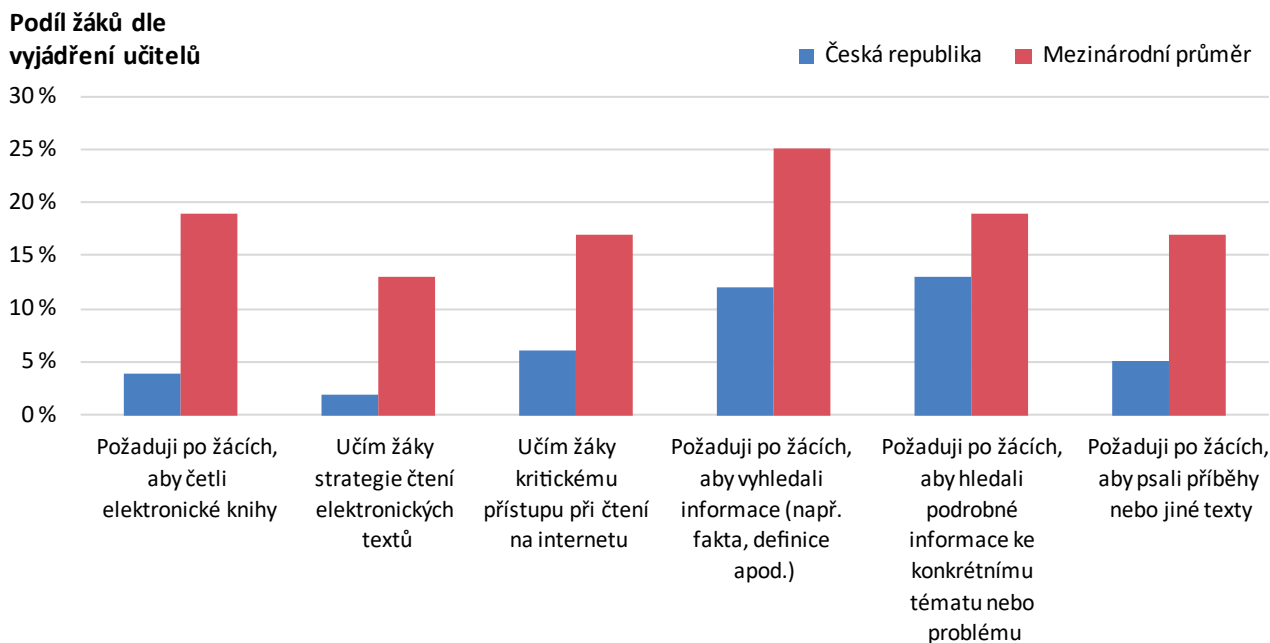
Čtení elektronických textů

Učiteléské dotazníky v cyklu PIRLS 2016 poprvé podrobněji zjišťovaly míru a způsoby využívání elektronických textů v rámci výuky. Čtení elektronických textů, především v prostředí internetu, se stává stále častější aktivitou žáků a vzrůstá potřeba rozvíjet strategie i postupy čtení s porozuměním v tomto odlišném prostředí.

Ačkoli se v hodinách čtení ve světě stále častěji využívají počítače, Česká republika se řadí k zemím, v nichž není podíl žáků majících při hodinách čtení k dispozici počítač příliš velký. Pro výuku čtení může počítače využívat 29 % českých žáků, zatímco mezinárodní průměr činí 43 % žáků. V některých zemích (např. na Novém Zélandu či v Dánsku) může počítače při hodinách čtení využívat více než 90 % žáků.

K jakým činnostem žáci při čtení počítač využívají? V České republice učitelé žáky nejčastěji vybízejí k tomu, aby na počítačích vyhledávali informace (např. fakta či definice) nebo aby vyhledali podrobné informace ke konkrétnímu tématu či problému. Jen velmi málo učitelů po žácích požaduje, aby četli elektronické texty, nebo je učí strategie čtení elektronických textů. Čeští učitelé rovněž žáky příliš neučí kritickému přístupu při čtení na internetu. Ve všech sledovaných činnostech se Česká republika nachází pod úrovní mezinárodního průměru.

Obrázek 5.4 Podíl žáků, které učitelé nechávají vykonávat uvedené činnosti na počítačích během hodin čtení alespoň jednou týdně



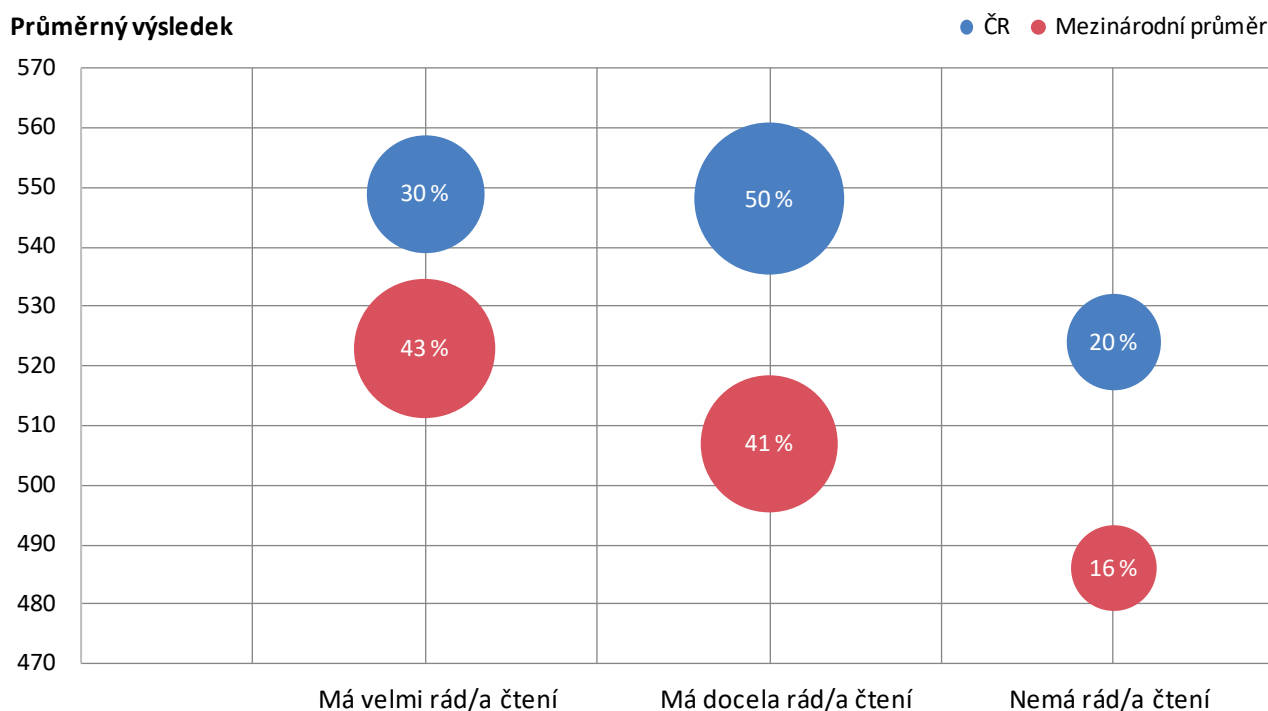
6 Postoje žáků ke čtení, čtení v rodině

Kladný postoj ke čtení je považován za důležitý nekognitivní výsledek vzdělávání. Žáci, kteří rádi čtou, mají obvykle vyšší úroveň čtenářské gramotnosti. Pokud žáky čtení baví, tráví čtením více času, což přispívá k rozvoji jejich čtenářských dovedností. Pozitivní postoj ke čtení je také nezbytným předpokladem pro další vzdělávání a celoživotní učení. Čtenářské postoje se však formují nejen ve škole, ale také v rodině ještě předtím, než děti začínají samy číst. Proto je tato kapitola věnována také čtenářským aktivitám v rodinách žáků.

Postoje žáků ke čtení

Postoje žáků ke čtení byly v šetření PIRLS 2016 měřeny pomocí škály oblíbenosti čtení u žáků, která byla vytvořena na základě dotazníkových položek zjišťujících souhlas či nesouhlas žáků s různými výroky o čtení¹⁵ a frekvenci čtení pro radost a pro získávání informací. Na škále byly následně definovány tři úrovně oblíbenosti čtení – *čtení mám velmi rád/a*, *čtení mám docela rád/a* a *čtení nemám rád/a*. Čeští žáci projevili podprůměrnou oblíbenost čtení – čtení má *velmi rádo* 30 % žáků, mezinárodní průměr je 43 %. Polovina českých žáků má čtení *docela rádo* a 20 % čtení *nemá rádo*. Nejvyšší míra oblíbenosti čtení byla zaznamenána v arabských zemích a v postsovětských republikách, z Evropy pak v Portugalsku, Španělsku, Bulharsku a na Maltě, kde má čtení velmi rádo více než 50 % žáků. Také ve srovnání se zeměmi OECD a EU je oblíbenost čtení v České republice podprůměrná, méně rádi čtou žáci již jen ve skandinávských zemích a v Belgii. V České republice dosáhli žáci, kteří nemají rádi čtení, na celkové škále čtenářské gramotnosti výrazně nižších výsledků než ti, kteří čtení rádi mají. Výsledky žáků, kteří mají čtení velmi rádi a docela rádi, se statisticky významně neliší.

Obrázek 6.1 Rozložení a výsledky žáků dle oblíbenosti čtení v ČR a v mezinárodním průměru



¹⁵ Otázka obsahovala položky: rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu; měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek; myslím si, že čtení je nuda; chtěl/a bych mít na čtení více času; čtení mě baví; při čtení se toho hodně dozvím; rád/a čtu věci, které mě nutí přemýšlet.

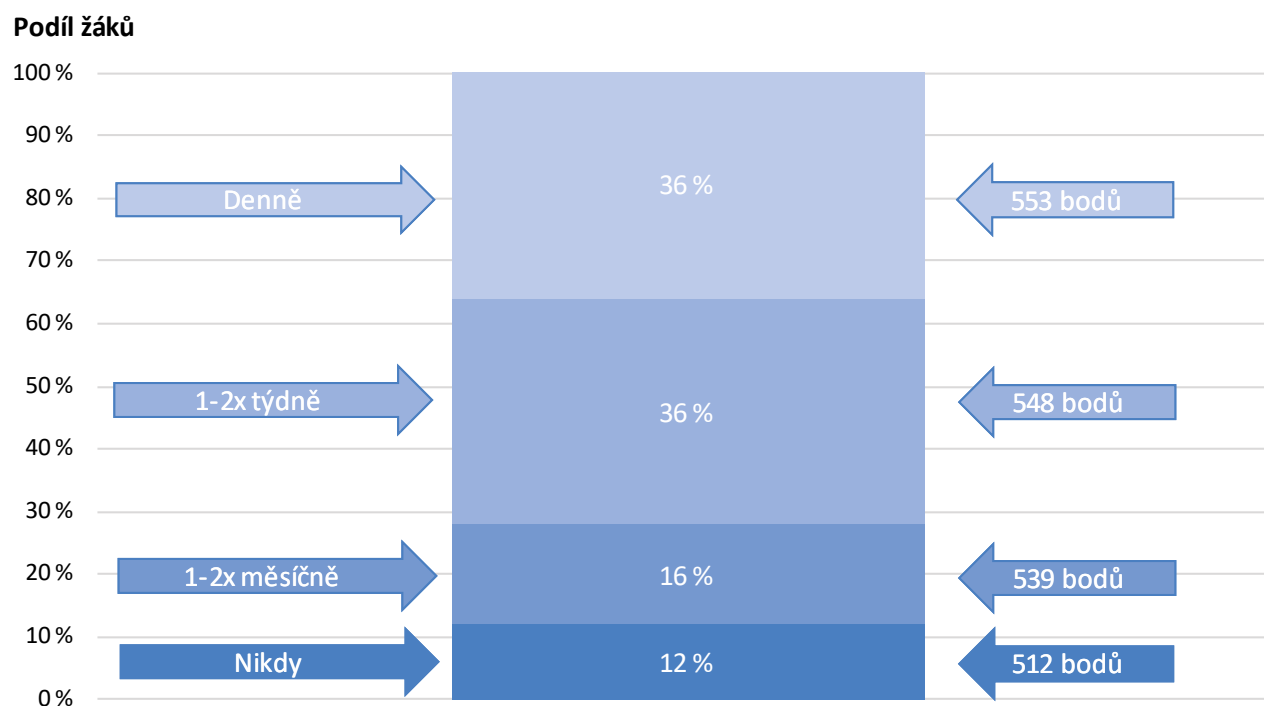
Vývoj oblíbenosti čtení za uplynulých 15 let nelze přímo posoudit, protože v předchozích cyklech šetření PIRLS byla k měření oblíbenosti čtení použita jiná škála. V tabulce 6.1 jsou uvedeny podíly českých žáků, kteří rozhodně nebo spíše souhlasili se třemi tvrzeními, která byla zařazena ve všech dosavadních cyklech, do nichž se Česká republika zapojila. Celkově lze říci, že oblíbenost čtení zůstává v průběhu času stabilní, přestože v dílčích položkách dochází k určitým výkyvům.

Tabulka 6.1 Vývoj vybraných aspektů oblíbenosti čtení mezi lety 2001–2016

Tvrzení	Podíl žáků (%), kteří rozhodně nebo spíše souhlasí		
	2001	2011	2016
Čtení mě baví	77	81	80
Myslím si, že čtení je nuda	29	19	22
Měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek	92	84	83

O oblíbenosti čtení vypovídá také frekvence čtení ve volném čase. Pro radost si čte denně přibližně třetina českých žáků, další třetina si čte jednou až dvakrát týdně, zbývající necelá třetina si čte méně často nebo nikdy. Tímto rozložením se Česká republika neodchyluje od mezinárodního průměru. Ve většině zemí včetně České republiky dosáhli žáci, kteří si čtou pro radost častěji, lepšího výsledku v testu čtenářské gramotnosti. Výrazně slabší výsledek měli v ČR především žáci, kteří si pro radost nečtou nikdy. Tři čtvrtiny z těchto žáků tvoří chlapci.

Obrázek 6.2 Výsledky českých žáků podle frekvence čtení pro radost

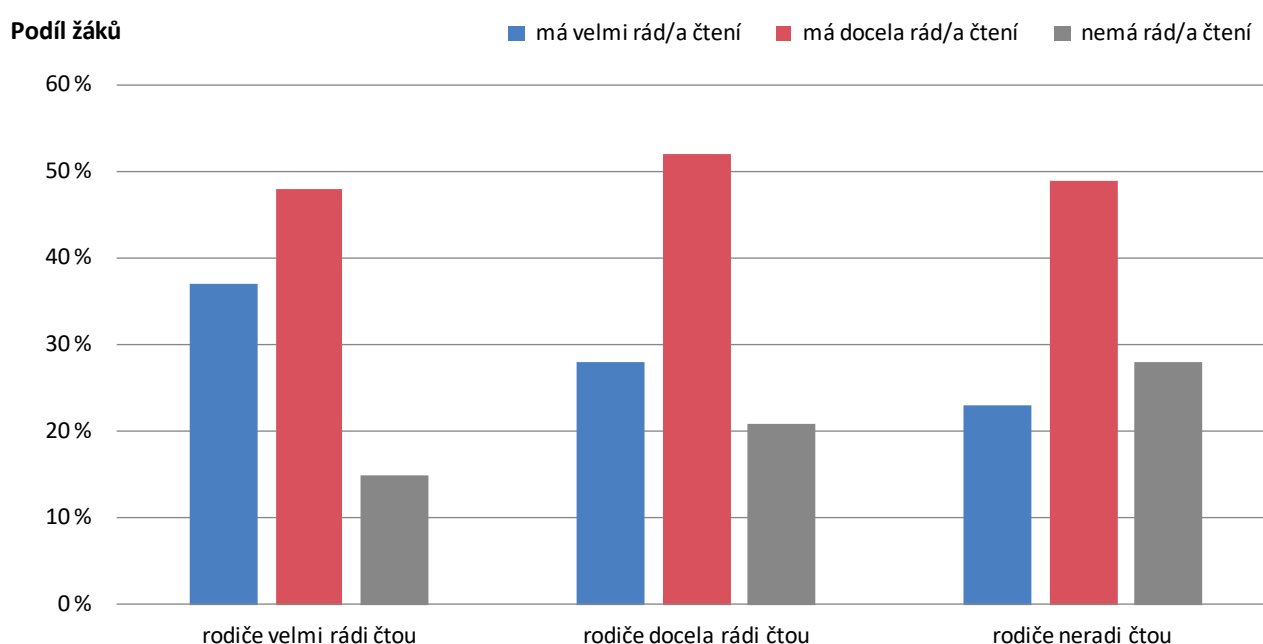


Postoje rodičů ke čtení

Žáci, kteří vidí dospělé nebo starší děti číst či jinak pracovat s texty, získávají ke čtení hlubší vztah, dokážou ho více docenit a následně využívat. Obliba čtení u rodičů byla zkoumána pomocí otázek v rodičovském dotazníku¹⁶. Na jejich základě byla vytvořena škála obliby čtení u rodičů, na které byly podobně jako na škále obliby čtení u žáků vymezeny tři úrovně. V České republice mají čtení *velmi rádi* rodiče 37 % žáků, což je o něco více než v mezinárodním průměru. Dalších 45 % českých žáků má rodiče, kteří mají čtení *docela rádi*.¹⁷ Ve všech sledovaných zemích dosahovali žáci, jejichž rodiče měli čtení *velmi rádi*, výrazně lepších výsledků než žáci, jejichž rodiče měli čtení *docela rádi* nebo ho *neměli rádi*.

Na obrázku 6.3 je porovnána obliba čtení u žáků, jejichž rodiče mají čtení velmi rádi, docela rádi a nemají rádi. Míra obliby čtení u žáků klesá přímo úměrně s tím, jak klesá míra obliby čtení u jejich rodičů. Přesto se však i mezi žáky, jejichž rodiče nemají rádi čtení, nachází více než 20 % žáků, kteří velmi rádi čtou. Naopak mezi žáky, jejichž rodiče velmi rádi čtou, je 15 % těch, kteří nemají rádi čtení.

Obrázek 6.3 Obliba čtení u žáků v ČR podle obliby čtení u jejich rodičů



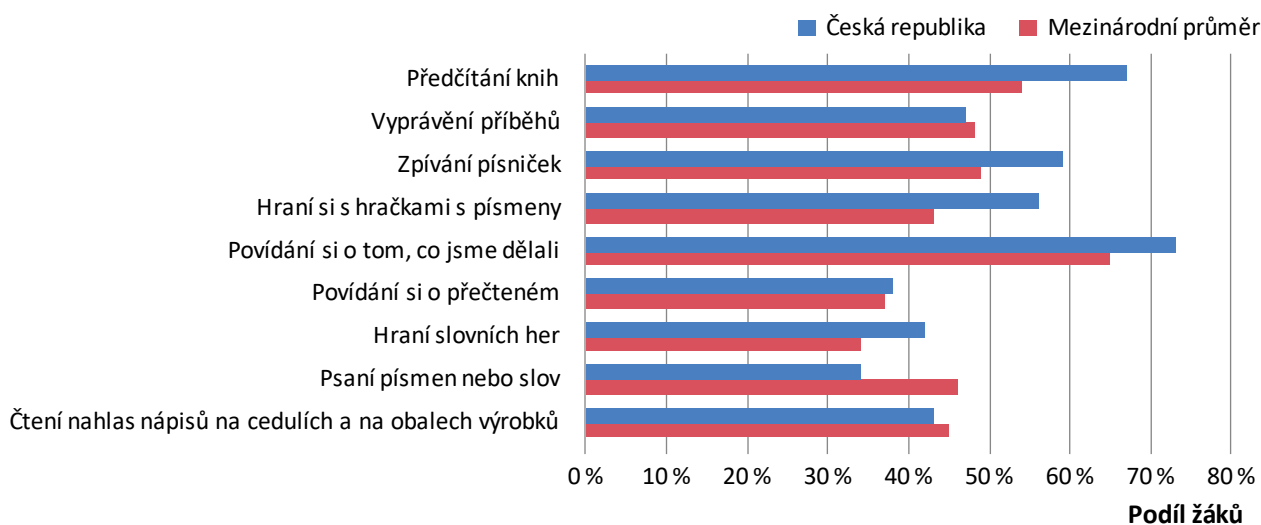
Počáteční čtenářské aktivity v rodině

Počáteční čtenářské aktivity, které rodiče s dětmi vykonávají ještě před nástupem do školy, tvoří důležitý základ pro budoucí rozvoj jejich čtenářské gramotnosti. Rodiče žáků měli v dotazníku odpovídat na otázku „Než Vaše dítě začalo chodit do školy, jak často jste s ním doma Vy nebo někdo jiný dělali následující činnosti?“. Na základě odpovědí *často*, *někdy* a *nikdy nebo téměř nikdy* k devíti činnostem byl vytvořen ukazatel *počáteční čtenářské aktivity* a následně byli rodiče rozděleni do tří skupin podle toho, jak často s dětmi tyto aktivity vykonávali. Podíl českých žáků věnujících se počátečním čtenářským aktivitám *často* je vyšší (46 %) než mezinárodní průměr (39 %) a oproti předchozímu cyklu mírně stoupl. Nejvíce žáků (54 %) se s rodiči věnovalo těmto aktivitám jenom *někdy* a pouze 1 % žáků se jim nevěnovalo *nikdy*. Z evropských zemí se nejčastěji věnují počátečním čtenářským aktivitám se svými dětmi rodiče v Rusku a Irsku (přes 55 % často), nejméně často pak v Belgii a Finsku.

¹⁶ Rodiče měli uvést, jak často si čtou doma pro zábavu a do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s následujícími tvrzeními: čtu, jen když musím; rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu; rád/a trávím volný čas čtením; čtu, jen když potřebuji informace; čtení patří u nás doma k důležitým činnostem; chtěl/a bych mít na čtení více času; čtení mě baví; čtení patří k mým oblíbeným koníčkům.

¹⁷ Prezentované údaje se týkají rodičů, kteří vyplňovali dotazník. V zemích OECD a EU to byly většinou matky.

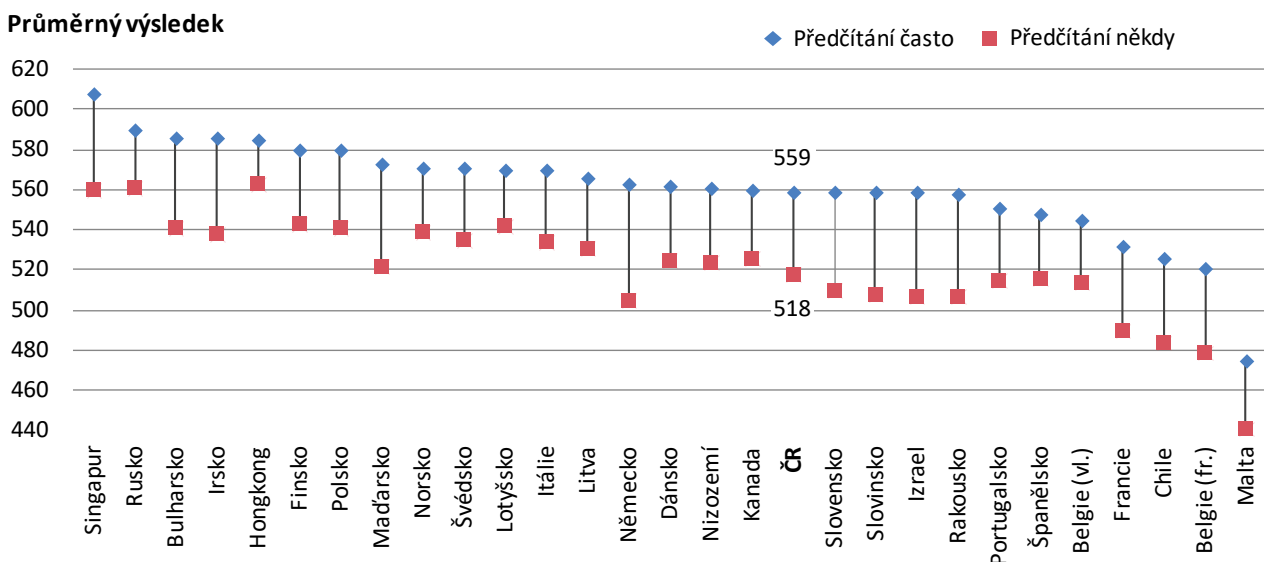
Obrázek 6.4 Srovnání podílu žáků vykonávajících s rodiči vybrané počáteční čtenářské aktivity často



Předčítání dětem v předškolním věku

Jednou z oblíbených činností, při které rodiče často tráví s dětmi čas, je předčítání knih. Nejpopulárnější je předčítání v anglicky mluvících zemích, v Nizozemsku, v Německu, ve Finsku, v Rakousku, ve Švédsku a v Rusku. Ve všech těchto zemích předčítá minimálně 70 % rodičů svým dětem knihy *často*. V zemích OECD a EU doplněných o Singapur, Hongkong a Rusko byla zjištěna těsná souvislost mezi frekvencí předčítání v předškolním věku a výsledky žáků. Bodový rozdíl dosažených výsledků u žáků, kterým rodiče četli *často* a kterým četli *někdy*, se pohybuje od 22 bodů v Hongkongu po 58 bodů v Německu. V České republice je to 41 bodů, což je o 9 bodů více než v roce 2011.

Obrázek 6.5 Rozdíl mezi průměrným výsledkem žáků podle frekvence předčítání v předškolním věku



Země jsou řazeny sestupně podle výsledků žáků, jejichž rodiče jim předčítají často.

Za posledních 15 let se výsledky českých žáků čtvrtého ročníku v mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti PIRLS statisticky významně zlepšily, avšak v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 stagnují. Celkový výsledek českých dívek se od roku 2011 nezměnil, u chlapců došlo k mírnému zhoršení. V porovnání s ostatními zeměmi OECD a EU má Česká republika poměrně malé zastoupení žáků na velmi vysoké úrovni čtenářské gramotnosti. Od roku 2011 pozorujeme u českých žáků mírné zhoršení ve čtení informačních textů, k nimž řadíme například populárně-naučné články a knihy. Čeští žáci se zhoršili také v dovednostech interpretace a posuzování textu, které vyžadují propojování informací z různých částí textu, uvažování o textu jako celku a o jeho působení na čtenáře.

Ukazuje se, že čeští učitelé při výuce nadále procvičují především jednodušší čtenářské dovednosti, jako je vyhledávání informací nebo určování hlavní myšlenky textu, a k výuce využívají čítanky, které se v dostatečné míře nezaměřují na rozvíjení složitějších postupů porozumění. Pro efektivní podporu čtenářské gramotnosti žáků je nezbytné poskytnout pedagogům v rámci přípravy budoucích učitelů i dalšího vzdělávání učitelů z praxe metodiku rozvoje komplexnějších čtenářských dovedností.

V českém kurikulu čtení, na rozdíl od některých zemí, nejsou přesně definovány metody výuky čtení ani konkrétní očekávané čtenářské dovednosti, které se následně nevyskytují ani ve školních vzdělávacích programech. Během revizí rámcového vzdělávacího programu v něm doporučujeme podrobněji rozpracovat problematiku čtení s porozuměním a rozvoj složitějších čtenářských dovedností, které jsou nezbytné pro další vzdělávání.

Je třeba nadále podporovat vzdělávání pedagogů v metodách podporujících zájem o čtení, především u chlapců, další rozvoj talentovaných žáků, ale i žáků se slabšími výsledky.

Je důležité podpořit rozvoj čtení s porozuměním nejen v hodinách českého jazyka, ale také v rámci ostatních předmětů, a rovněž podpořit využívání neučebnicových informačních textů, např. odborných článků a populárně-naučných publikací.

V mezinárodním kontextu je v České republice relativně malý podíl žáků, kteří mají při hodinách čtení k dispozici počítač. Současné trendy však poukazují na rostoucí význam využívání digitálních technologií a čtení elektronických textů. Žáci stále častěji využívají internet k vyhledávání informací a doplňujících údajů. V reakci na vývoj v této oblasti také PIRLS rozšiřuje hodnocení čtenářské gramotnosti o test čtenářských dovedností v prostředí internetu prostřednictvím nového modulu ePIRLS.¹⁸

Považujeme za velmi účelné rozvíjet ve výuce i čtení elektronických textů, při kterém je kromě běžných čtenářských postupů nezbytná dovednost orientace ve velkém množství informací, znalost navigačních strategií a schopnost lokalizovat a kriticky hodnotit nalezené informace.

18 Do modulu ePIRLS se v roce 2016 zapojilo 14 zemí spolu s dalšími dvěma ekonomickými regiony (Česká republika se neúčastnila).

Příloha 1 Úrovně čtenářské gramotnosti PIRLS 2016

Body	Charakteristika dovedností na dané čtenářské úrovni
625 Velmi vysoká úroveň	<p>Při čtení poměrně obtížných <i>literárních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretovat události příběhu a jednání postav a s přesným odkazem na text popsat příčiny událostí, pohnutky a pocity postav i jejich postupný vývoj v příběhu • jednoduše posoudit výběr jazykových a stylistických prostředků a jejich působení na čtenáře <p>Při čtení poměrně obtížných <i>informačních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • s přesným odkazem na text nalézt a interpretovat složitou informaci, jejíž jednotlivé části jsou uvedeny na různých místech v textu • propojit informace z různých částí textu a použít je k vysvětlení vztahů nebo sledu událostí • přemýšlet o názoru či záměru autora na základě jednoduchého posouzení textových a grafických prvků v textu
550 Vysoká úroveň	<p>Při čtení poměrně obtížných <i>literárních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznat a vyhledat podstatné skutečnosti a detaily zmíněné na různých místech v textu • s odkazem na text vyvozovat závěry o vztazích mezi událostmi, záměry, jednáním a pocity postav • interpretovat a propojit události příběhu s jednáním, vlastnostmi a měnícími se pocity postav • rozpoznat použití některých jazykových prostředků (např. metafory, citového zabarvení, obrazného vyjádření) <p>Při čtení poměrně obtížných <i>informačních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznat a vyhledat požadované informace v hutně psaném textu nebo ve složité tabulce • vyvodit závěry o logických vztazích a použít je k vysvětlení či zdůvodnění • propojit textové a grafické prvky a interpretovat vztahy mezi jednotlivými myšlenkami • provést zobecnění na základě posouzení obsahu a dalších prvků
475 Střední úroveň	<p>Při čtení snadných i poměrně obtížných <i>literárních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samostatně vyhledat a reprodukovat explicitně popsané události, jednání a pocity postav • vyvodit bezprostřední závěry týkající se vlastností, pocitů a pohnutek hlavních postav • interpretovat zřejmé důvody a příčiny a své interpretace podložit vhodnými příklady z textu • rozpoznat základní jazykové prostředky <p>Při čtení snadných i poměrně obtížných <i>informačních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nalézt dvě nebo tři informace zmíněné v textu • vyvodit bezprostřední závěry a použít je k vysvětlení • jednoduše interpretovat a propojovat informace, například při řazení událostí
400 Nízká úroveň	<p>Při čtení převážně snadných <i>literárních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyhledat v textu explicitně vyjádřenou informaci, událost nebo myšlenku • vyvodit bezprostřední závěry o událostech a příčinách jednání • jednoduše interpretovat události příběhu nebo jeho hlavní myšlenku <p>Při čtení převážně snadných <i>informačních</i> textů žáci umějí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyhledat a reprodukovat explicitně uvedené informace z textu nebo grafického prvku (např. tabulky, obrázku) • vyvodit bezprostřední závěry o uvedených vysvětleních, popisech nebo událostech

Mezinárodní šetření PIRLS 2016

Národní zpráva

Zpracovaly: Mgr. Zuzana Janotová, Mgr. Denisa Tauberová, Mgr. Eva Potužníková

První vydání

Vydala: Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, Praha 5

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk: UNIPRESS, spol. s r. o., Turnov

www.csicr.cz

ISBN 978-80-88087-14-4

© Česká školní inspekce, 2017

