

I když v praxi tedy nejde proti sobě stavět kognitivní a afektivní složky čtenářské gramotnosti, je užitečné pamatovat na rozdíly mezi nimi. Zahraniční zkušenosti totiž ukázaly, že sám kladný vztah ke knihám a čtení nezaručuje, že si čtenář poradí se všemi typy textů a operací s nimi, které dnešní život vyžaduje (a jež jsou proto zahrnuty do testů PISA). Kromě budování postojů je důležité učit žáky konkrétním dovednostem. Další důležité rozlišení můžeme převzít od českého odborníka K. Šebesty (2005), který čtenářskou gramotnost člení na formální a funkční. Formální gramotností označuje dovednosti elementárního dekódování grafického záznamu spojované obvykle s dovednostmi počátečního čtení. Po automatizaci tohoto procesu jsou vytvořeny předpoklady pro rozvoj funkční gramotnosti nebo analytického čtení. Mírně tím, že technická stránka čtení je natolik zvládnuta, že se čtenář může soustředit na porozumění obsahu, včetně „skrytých, nikoli výslovně vyjádřených významů, odhalení postojů, citů a prožitků i motivů autora“ (Šebesta, 2005, s. 88).

Toto pojetí funkční čtenářské gramotnosti je blízké i pojetí PISA. Rozsáhlá mezinárodní skupina výzkumníků již v začátku usilovala o vytvoření nástroje zjišťování „vědomostí a dovedností pro život“ spíše než „pro školu“ (Straková, 2011). Funkční (čtenářská) gramotnost však není něčím, co by si osvojili žáci hned poté, co zvládli techniku čtení. Je to soubor znalostí, dovedností a postojů, které se rozvíjejí celý život. Náročnější operace spojené s porozuměním, posouzením a využíváním různých textů vyžadují v neposlední řadě mnoho vědomostí, které dospívající člověk získává teprve postupně. Pro utváření a rozvoj funkční gramotnosti jsou proto nezastupitelní učitelé starších žáků a studentů.

Při hledání příčin neúspěchu českých žáků a zhoršování výsledků jsme provedli řadu analýz dat, která šetření PISA a další šetření čtenářské gramotnosti PIRLS poskytují. Omezený prostor této publikace nám umožní představit jen vybrané závěry. O podrobnějších zjištěních jsme diskutovali s odbornou veřejností i učiteli na několika konferencích a seminářích.

#### KTERÉ DOVEDNOSTI ČESKÝM ŽÁKŮM CHYBĚJÍ?

Obecná výpověď „čeští žáci neumějí číst“ nepostihuje příliš šťastně problém ani neukazuje cestu k řešení. Čtenářskou gramotnost je totiž nutné chápat jako dovednost, která má několik různých složek a již člověk potřebuje uplatňovat v rozmanitých situacích. Tabulka 1 ukazuje, jak se liší úspěšnost českých žáků od průměrného výsledku žáků z vyspělých zemí při řešení rozličných skupin otázek. Je z ní zřejmé, že existují některé typy otázek, které čeští žáci zvládají víceméně stejně dobře jako jejich vrstevníci, zatímco v jiných selhávají. Podívejme se, o jaké otázky se jedná.

**Tabulka 1: Odchylka průměrné úspěšnosti českých žáků při řešení různých typů otázek ve srovnání s průměrem zemí OECD (test čtenářské gramotnosti, PISA 2009)**

Operace	Žánr textu					Průměr dle dovednosti
	Vyprávění	Výklad	Popis	Argumentace	Pokyn	
Získávání informací	1,7	1,2	-5,6	-4,9	0,4	-1,8
Zpracování informací	0,6	0,0	-2,5	-0,7	2,2	-0,3
Zhodnocení textu	-10,0	-6,7	-6,0	-5,7	-16,2	-8,1
Průměr podle žánru	-0,7	-1,3	-4,4	-3,2	-5,4	-2,6

Každá otázka testu je zařazena k jedné skupině čtenářských dovedností:

- ◆ *získávání informací* (access and retrieve) vyžaduje vyhledání konkrétní informace v textu,
- ◆ *zpracování informací* (integrate and interpret) ověřuje celkové porozumění textu nebo schopnost jeho interpretace,
- ◆ *zhodnocení textu* (reflect and evaluate) může znamenat posouzení formy či obsahu textu nebo nalezení souvislostí mezi textem a skutečnostmi, které v textu nejsou obsaženy a jež čtenář zná z jiných textů nebo z vlastní zkušenosti.

Zastoupení otázek vyžadujících určitou dovednost není rovnoměrné. Přibližně polovinu tvoří otázky na *zpracování informací* (53) a po čtvrtině pak obě zbývající oblasti – *získávání informací* (23) a *zhodnocení textu* (25).