

# VÝSLEDKY ČESKÝCH ŽÁKŮ V ŠETŘENÍ PIRLS 2011

Úroveň čtenářských dovedností českých čtvrtáků se ve srovnání s rokem 2001 zlepšila. Naše výsledky tak jsou srovnatelné se zeměmi jako Anglie, Nizozemsko, Švédsko nebo Německo. V pomyslném žebříčku se nacházíme jak před státy středoevropského regionu s podobnou vzdělávací soustavou (Slovensko, Rakousko, Polsko či Slovinsko), tak i před dalšími vyspělými evropskými zeměmi jako Francie, Španělsko nebo Norsko, a dokonce i před některými převážně anglicky mluvícími národy (Austrálie, Nový Zéland). To je výkon, na který můžeme být právem hrdí. Přesto ani výkon českých žáků není bez problémů.

Především je překvapivé, že výsledky našich žáků v šetření PIRLS jsou výrazně lepší než úroveň čtenářské gramotnosti českých patnáctiletých žáků dosahovaná v šetření PISA, kde jsme dlouho byli spíše podprůměrní a teprve nejnovější výsledky naznačují zvrát nepříznivého trendu.<sup>5</sup> Za povšimnutí ještě stojí, že u mladších žáků nacházíme v České republice ve srovnání s ostatními zeměmi jen malé rozdíly v čtenářské gramotnosti dívek a chlapců, zatímco u dospívajících tento rozdíl v neprospěch chlapců podstatně naroste.

Srovnáváme ovšem dvě odlišné kohorty (žáci testovaní v šetření PIRLS 2011 se narodili o několik let později než dospívající, kteří se účastnili šetření PISA, a obě skupiny proto mohou mít jiné demografické charakteristiky nebo zkušenosti ze školy). Podobný rozpor mezi čtenářskými dovednostmi mladších a starších žáků se však projevil již na počátku minulé dekády; rozdílný trend – zhoršování dospívajících a zlepšování čtvrtáků – jej jen zvýraznil. Pokud tedy ke konci 1. stupně ZŠ naši žáci mají nadprůměrné čtenářské dovednosti, avšak na konci základního vzdělávání jejich starší spolužáci vykazují dovednosti podprůměrné nebo jen průměrné, zdálo by se, že problematickým obdobím je právě 2. stupeň ZŠ. Přesto bychom při analýze výsledků českých čtvrtáků měli sledovat, zda se zde neobjevují nějaké varovné signály předznamenávající možné budoucí problémy s funkční gramotností.

Jedním z takových signálů by mohla být skutečnost, že ve srovnání se zeměmi s obdobným průměrným výsledkem jako my je u nás sice relativně málo žáků nedosahujících ani nejnižší úrovně, avšak současně je u nás rovněž málo (8 %) žáků, kteří zvládli i nejnáročnější otázky. Podíváme-li se na několik zemí, jež dosáhly celkově velmi podobného výsledku jako my (graf 1), vidíme, že například ve srovnání s Anglií výrazně méně žáků dokázalo nejen vyhledávat informace či pochopit celkový smysl textu, ale také analyzovat a hodnotit obsah nebo jazyk textu i jeho jednotlivé prvky. Je tedy potřeba kriticky přistupovat k zjednodušujícím závěrům, které někdy slyšíme („čeští žáci neumějí vyhledávat informace“) a k didaktickým doporučením na nich založeným. Z grafu vyplývá, že ve skutečnosti je jen velmi málo českých žáků, kteří neumějí vyhledávat explicitní informace, ale chybí nám naopak žáci schopní analyzovat a kriticky posuzovat text, jeho obsah, použité jazykové prostředky apod.<sup>6</sup>

Důležité je dále si uvědomit, že podobně jako čtenářská gramotnost vyžaduje zvládnutí více různých dovedností, tak rovněž předpokládá schopnost poradit si s různými typy textu. Texty, s nimiž žáci v testu PIRLS pracovali, slouží buď převážně pro získávání literární zkušenosti (literární texty), anebo jako nástroj vzdělávání (informační texty). Pokud vezmeme v úvahu, že oba typy textů měly různou obtížnost, pak lze říci, že čeští žáci byli zhruba stejně úspěšní při práci s oběma druhy textu. Když však vezmeme v úvahu současně typ textu i dovednost, kterou museli uplatnit v jednotlivých otázkách, dojdeme k poněkud odlišným závěrům (graf 2). Zaměříme se na rozdíl mezi výsledkem českých žáků a mezinárodním průměrem úspěšnosti. Ukazuje se, že ve všech případech byla úspěšnost českých žáků lepší než mezinárodní průměr. Dobře jim šlo vyhledávání jednoduchých informací v literárním textu a shrnutí jeho záměru, avšak celkový náskok před jejich vrstevníky se snižuje, když je potřeba analyzovat text a hodnotit jeho obsah, použité prostředky a součásti. V tomto posledním případě se také obrací poměr úspěšnosti v neprospěch literárního textu. Příznivé je, že úroveň náročnějších dovedností (interpretace a hodnocení) se v případě českých žáků od roku 2001 zlepšila.

5 Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

6 Konkrétně u literárních textů jde o dovednosti „integrovat myšlenky a argumenty z textu za účelem pochopení hlavní myšlenky nebo interpretovat události příběhu a chování postav za účelem vysvětlení příčin, důvodů (pohnutek), které je k tomu vedly“; u informačních textů pak „nalézt a interpretovat složitou informaci z různých částí textu a nalézt vysvětlení v textu, propojit informace z textu, vysvětlit je, interpretovat jejich význam nebo sestavit jejich sled; posoudit různé prvky textu (např. souvislý text, tabulka, mapa) a vysvětlit jejich úlohu v textu“.