

The illustration features a stylized figure with a large, rounded head and closed eyes, smiling. The figure is holding an open book. The background is composed of various geometric shapes in blue, orange, pink, and green, creating a vibrant, abstract pattern. The figure's hair is represented by a series of overlapping, colorful segments. The overall style is modern and graphic.

Predikce školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ

**SOUHRNNÁ
VÝZKUMNÁ ZPRÁVA**

Predikce školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ

Souhrnná výzkumná zpráva projektu TL03000553



Sociologický ústav
Akademie věd ČR



Zpracováno kolektivem autorek a autorů:

Magdaléna Gorčíková, Věra Patočková, Jiří Šafr, Martin Vávra,
Daniel Čermák

Vydal: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Jilská 1, 118 00 Praha 1

Jazyková korektura: Kristýna Příbylová

Grafická úprava a sazba: TYP A, spol. s r. o., Praha

Obálka: Eden Kučera

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.

Praha, 2024

Tato souhrnná výzkumná zpráva je výsledkem aplikovaného projektu
Predikce školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ,
řešeného Sociologickým ústavem Akademie věd ČR, v. v. i.

Projekt TL03000553 *Predikce školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské
gramotnosti žáků ZŠ* byl spolufinancován se státní podporou Technologické
agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

Obsah

1. ÚVOD	4
2. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST - TEORETICKÁ VÝCHODISKA	7
3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ČESKÝCH ŽÁKŮ A STUDENTŮ	12
3.1 PIRLS	12
3.2 PISA	16
3.3 ŠETŘENÍ ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	20
3.4 GENDEROVÉ ROZDÍLY	23
3.5 SOCIOEKONOMICKÉ POSTAVENÍ RODINY	25
3.6 REGIONÁLNÍ ROZDÍLY	26
3.7 SOUVISLOST MEZI ČTENÍM A ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOSTÍ	27
4. ZÁKLADNÍ PARAMETRY A METODOLOGIE VÝZKUMU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ	29
4.1 MĚŘENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	30
4.2 ČTENÍ A PSANÍ ŠKOLÁKŮ – PANEL ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE STŘEDOČESKÉM KRAJI A PRAZE (2013 2019)	32
4.3 ROZŠÍŘENÍ VÝZKUMU NA ŠKOLÁCH V REGIONU S VYŠŠÍ MÍROU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A PERIFERNOSTI (2020 – 2023)	34
5. VÝSLEDKY VÝZKUMU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ	45
5.1. ROZVOJ ČTENÍ A PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PROSTŘEDÍ RODINY V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ A RODINNÉ ČTENÁŘSKÉ PROSTŘEDÍ (HLE)	45
5.2 ČTENÁŘSTVÍ A JEHO VÝVOJ V PRŮBĚHU PRVNÍCH DVOU TŘÍD	61
5.3 ČTENÍ A ČTENÁŘSTVÍ NA DRUHÉM STUPNI	73
5.4 SOUVISLOSTI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ, S ÚSPĚŠNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ NA DRUHÉM STUPNI	84
5.5 SCREENINGOVÝ NÁSTROJ – BATERIE PREDIKTIVNÍCH TESTŮ (BPT)	92
<i>Predikce sebehodnocení a školního prospěchu a jejich souvislost s výsledky BPT</i>	<i>95</i>
6. ZÁVĚR	98
7. POUŽITÁ LITERATURA	100
PŘÍLOHY	104
ŽÁCI PRVNÍ TŘÍDY – KNIHY, KTERÉ ČTOU	104
ŽÁCI DRUHÉ TŘÍDY - KNIHY, KTERÉ ČTOU	106
ŽÁCI ŠESTÝCH TŘÍD – KNIHY, KTERÉ ČTOU	108
ŽÁCI DEVÁTÝCH TŘÍD – KNIHY, KTERÉ ČTOU	109
ŽÁCI ŠESTÝCH TŘÍD - ČASOPISY	111
ŽÁCI DEVÁTÝCH TŘÍD - ČASOPISY	112

1. Úvod

Tato zpráva shrnuje vybrané výsledky projektu *Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ*, který řešil tým Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i., od dubna 2020 do konce roku 2023 v rámci Programu na podporu aplikovaného společenskovědního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA. Hlavním cílem projektu bylo na základě aplikovaného empirického výzkumu vytvořit nástroj predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně základních škol, jenž by měl umožnit identifikovat oblasti pro případnou psychologickou či speciálněpedagogickou intervenci.

Čtenářská gramotnost – tedy porozumění textu, schopnost o něm kriticky přemýšlet a použít obsah k dosažení cílů – napomáhá získávání vědomostí. Její rozvíjení je jedním z cílů vzdělávacího procesu, neboť tvoří předpoklad rozvoje klíčových kompetencí (hlavně k učení) a dalších gramotností, např. matematické gramotnosti. Na význam čtenářské gramotnosti opakovaně poukazují nejen učitelé českého jazyka, ale také učitelé ostatních předmětů. Děti by si měly utvářet čtenářské dovednosti již od předškolního věku tak, aby je měly na konci prvního stupně školní docházky, kdy dochází k prvnímu rozhodování o další vzdělávací dráze – případnému přechodu na víceletá gymnázia – dobře osvojené.

Čtenářská gramotnost vzniká a rozvíjí se již před vstupem na základní školu. Nejsilnější vliv na její vznik a vývoj má rodina, jejíž kapacita a možnosti čtenářské stimulace jsou dány především sociokulturně podmíněnými výchovnými praktikami rodičů. Děti tak přichází do školy s různou úrovní pregramotnosti a učitelé se musí vyrovnávat s nastavením výuky pro žáky s odlišnými jazykovými a kognitivními schopnostmi. Běžnou praxí pak je, že žáci s nižší úrovní pregramotnosti bývají označeni za méně talentované a v důsledku horší adaptace na prostředí školy jsou již mnohdy na počátku hodnocení horší klasifikací. Objevuje se riziko ztráty motivace k učení, pocitu sebedůvěry a sebehodnocení při učení vedoucí k pozdějšímu školnímu neúspěchu. Problémem hlavního vzdělávacího proudu je, že se mnohdy nedaří efektivně a včas předcházet školní neúspěšnosti. Nastalé problémy (prospěch žáků) se často řeší pozdě, kdy už je velmi obtížné měnit strategie a návyky školáků. Nedostatečná nebo nízká čtenářská gramotnost pak může

mít ve výsledku významný dopad na osobní, občanský či pracovní život člověka v dospělosti.

Dostupné diagnostické baterie a nástroje zabývající se gramotností, které jsou zaměřené pouze na jednu konkrétní skupinu dětí (poruchy učení, cizince, děti z vyloučených lokalit), anebo je test příliš komplexní, rozsáhlý a časově náročný (vyšetření trvá i v řádu hodin), pro každodenní praxi školních poradenských pracovišť nejsou vhodné. Stávající výsledky a přístupy pracují s krátkodobou diagnostikou, což znamená, že detekují stav, až když se projeví u žáka vážnější problémy.

Cílem projektu bylo proto vyplnit tuto mezeru a nabídnout českým školám unikátní, časově úsporný standardizovaný instrument identifikace školní neúspěšnosti dětí s ohledem na klíčovou kompetenci – čtenářskou gramotnost – z hlediska jejího vývoje a dopadu na školní prospěch v dlouhodobější perspektivě.

Přínos projektu spočívá v poskytnutí efektivního, jednoduchého nástroje testujícího čtenářskou gramotnost na počátku školní docházky. V českém prostředí školám dosud chyběl nástroj, který by měřil vývoj čtenářské gramotnosti u žáků již od první třídy a vyznačoval se přitom schopností predikce rizika pozdější neúspěšnosti a navíc byl ve standardizované podobě pro celou populaci školáků. Začlenit do nové metody aktuálně funkční, validní indikátory schopné predikovat dlouhodobé dopady na školní úspěšnost považujeme za opatření, které může v dlouhodobé perspektivě vést ke zkvalitnění práce s žáky prvního stupně ZŠ a především napomoci včasnému vyhledávání dětí ohrožených školním neúspěchem, ke zkvalitnění práce s dětmi v ZŠ, k precizaci diagnostiky podpůrných opatření a snížení nerovností ve vzdělání. Nástroj *Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT)*, který je hlavním výsledkem projektu, je určen pracovníkům školních poradenských pracovišť základních škol, kteří mají magisterské vzdělání v oboru psychologie nebo speciální pedagogiky.¹

¹ Obecně určitou překážku širšího rozšíření diagnostických nástrojů ve školní praxi představuje mimo jiné skutečnost, že mnohé stávající testy jsou distribuovány na komerční bázi, proto pro zvýšení dostupnosti navrhovaného diagnostického nástroje na všech školách nabízíme nástroj k využití zdarma po splnění určitých jednoduchých podmínek.

Druhým cílem projektu bylo na základě nově uskutečněného empirického výzkumu na základních školách přinést zprávu o stavu čtenářské gramotnosti, rozvoje dětského čtenářství a jejich souvislosti se školním výkonem (ne/úspěšností ve vzdělávání), a to s ohledem na sociokulturně podmíněné praktiky, zázemí a charakteristiky původní rodiny dítěte. Zaměřili jsme se přitom zejména na ranou, počáteční fázi čtenářské gramotnosti při příchodu do první třídy a v prvních dvou letech školní docházky a pracujeme s poznatky, které máme z hlediska dopadů na pozdější vývoj ve škole. Vybrané poznatky uvádíme v následujícím textu, který se zaměřuje především na shrnutí výsledků postupného rozvoje čtenářství a počáteční gramotnosti v prvních dvou letech školní docházky a doplňuje je také o výsledky na druhém stupni mezi žáky šestých a devátých ročníků ze stejných škol. Tento výzkum jsme uskutečnili v průběhu let 2020–2023 mezi žáky a jejich rodiči na školách v regionu s vyšší mírou sociálního znevýhodnění a perifernosti. Zpráva ukazuje charakteristiky, čtenářské dovednosti a čtení, zájmy, praktiky i školní výsledky žáků v kontextu jejich rodinné situace, zejména čtenářského klimatu v rodině. Po úvodním představní základních konceptů a teoretických východisek využívaných v projektu přináší také shrnutí dosavadních poznatků týkajících se vývoje úrovně čtenářské gramotnosti žáků a studentů v ČR, jak je zjišťovaly národní a mezinárodní výzkumy koordinované Českou školní inspekcí (PIRLS, PISA, vlastní šetření). Poskytuje tak aktuální obraz dětské čtenářské kultury v ČR a také porozumění kontextu při přípravě a odladování *Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT)*, která bude sloužit jako nástroj k predikci školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně.

2. Čtenářská gramotnost - Teoretická východiska

V naší společnosti se většina dětí setkává s počátky čtení a psaní již v raném dětství. Děti již od útlého věku začínají rozpoznávat a chápat písmena okolo sebe. Získání zkušeností s knihou, čtením a předpoklady gramotnosti ještě před zahájením školní docházky je klíčové pro úspěšný vstup do školního prostředí a adaptaci na školní výuku. Tyto zkušenosti mohou dětem poskytnout platformu a zejména motivaci k tomu, aby se naučily číst (a psát) se zájmem a dále své dovednosti kultivovaly a v prostředí školy se lépe orientovaly.

K tomu, aby si děti mohly vybudovat schopnost čtení a psaní, musí mít nejprve osvojen soubor několika klíčových, navzájem propojených předčtenářských dovedností, například fonologické uvědomování, rozsah slovní zásoby, schopnost chápat základní vlastnosti psaného slova (Lonigan, Burgess a Anthony, 2000). Nicméně odlišnosti existují i mezi různými jazykovými systémy podle toho, jak moc transparentní ten který jazyk je (Moll et al., 2014). Český jazyk je poměrně transparentní, u čtení máme zvuky/hlásky snadno přiřaditelné k písmenům, u psaní máme jen několik výjimek. Tato skutečnost má vliv na vývoj čtenářských dovedností v tom, že české děti se poměrně snadno naučí číst už během prvního roku školy v porovnání s dětmi, jejichž mateřským jazykem je například angličtina.

A jaké jsou hlavní komponenty předčtenářských dovedností? Obecně se o tomto konceptu vedou spory, vědecká literatura není úplně jednotná. Nicméně jednou z nejdůležitějších předčtenářských dovedností je fonologické uvědomění. Jde o schopnost rozpoznávat zvuky ve slovech a manipulovat s nimi a děti by ji měly mít velice dobře osvojenou ještě před zahájením systematické výuky čtení a psaní. Například Ziegler et al. (2010) zjistili, že fonologické povědomí je nejsilnějším významným prediktorem přesnosti čtení a plynulosti (neplatilo to však pro všechny jejich studované jazyky). Nicméně výzkumná studie, která se zaměřila na angličtinu a češtinu, ukázala, že fonologické indikátory poměrně dobře předvídají přesnost čtení v angličtině a češtině (Caravolas, Volín a Hulme, 2005).

Dalším velmi silným prediktorem čtenářské způsobilosti v pozdějším věku je znalost abecedy. Znalost písmen a jejich přiřazených zvuků je považována za jednu z klíčových součástí učení se čtení (Hulme et al., 2012).

Výzkumná studie LESEN 3-6, realizovaná na berlínském institutu Maxe Plancka v letech 2003 až 2006, sledující vývoj čtení žáků ve třech časových bodech (konec třetí, uprostřed čtvrté a na konci šesté třídy), poukázala na to, že obzvláště důležitou roli v dosažené úrovni čtenářské gramotnosti hraje u žáků od osmi do třinácti let slovní zásoba. Toto zjištění se projevilo markantně hlavně na úrovni šestých tříd, a to i u gymnazistů, kteří převyšovali své vrstevníky na základní škole právě v úrovni slovní zásoby a schopnosti dekodovat text. Současně němečtí badatelé dospěli k závěrům, že dobré čtenářské schopnosti podporují rozvoj slovní zásoby, což dále přispívá ke zlepšování nabyté úrovně ve čtení (dekódování textu). Tento mechanismus dle německých výzkumníků vysvětluje rozsah mezery mezi dobrými a slabými čtenáři v průběhu povinné školní docházky.

Celá psycholingvistická oblast výzkumu a vědy o čtení je relativně nová a v průběhu posledních tří dekád se výzkum stále věnuje tomu, které konkrétní dovednosti považujeme za hlavní prediktory. Pokud bychom ranou gramotnost chtěli nějak obecněji a konceptuálně uchopit, pak ji tvoří několik klíčových, empiricky ověřených komponent zásadních pro vznik a rozvoj čtenářských a písemných dovedností budoucích školáků. Tyto komponenty zahrnují:

Fonologické uvědomění: Schopnost rozpoznávat jednotlivé zvuky a manipulovat s nimi ve slovech, což zahrnuje dovednosti jako identifikace, spojování a segmentace fonémů, stejně jako povědomí o rýmujících se slovech.

Povědomí o psaném slově: Porozumění povaze a funkcím psaného slova. To zahrnuje informaci o tom, že psané slovo nese určitý význam, dítě je schopno rozlišování psaného textu od jiné formy (např. obrázků), vnímání významu sdělení a obsahů z textů v každodenním prostředí.

Znalost písmen abecedy: Schopnost identifikovat jednotlivá písmena abecedy a porozumět zvukům, které představují. Tato dovednost je klíčová pro rozvoj čtenářských dovedností, protože umožňuje dětem dekodovat slova při čtení. Někteří autoři tento princip korespondence grafém–foném dokonce vymezují jako samostatný prediktor, protože ne každý jazyk je do vysoké míry ortograficky transparentní, jako je tomu v případě češtiny.

Slovní zásoba: Rozsah slov, která dítě zná a umí používat. Širší slovní zásoba usnadňuje porozumění textům a podporuje schopnost vyjadřovat myšlenky verbálně (tj. ústně i písemně).

Vypravěčské dovednosti a dovednost poslechu s porozuměním:

Schopnost naslouchat a rozumět příběhům, stejně jako schopnost vyprávět vlastní příběhy. Tyto dovednosti podporují celkové jazykové kompetence dítěte a jeho schopnost porozumět textům či je tvořit.

Předčtenářské dovednosti: Dovednosti, které předcházejí schopnosti číst a zahrnují například rozpoznávání písmen ve jménech a názvech, porozumění základním konceptům a pravidlům psaného slova a zájem o knihy a čtení.

Tyto komponenty společně tvoří základ pro rozvoj čtenářských a písemných dovedností a jsou klíčové pro úspěšný vstup dítěte do formálního vzdělávacího procesu.

Osvojení si čtení a psaní je stěžejní činností během školní docházky každého dítěte, ale také klíčovým nástrojem pro získávání dalších znalostí po celou dobu vzdělávacího procesu i po něm. Gramotnost a její osvojování představují pro člověka složitý a nepřírozený proces, který je závislý na vývoji a rozvoji mnoha dalších dovedností, jako jsou například verbální schopnosti, počáteční úroveň pregramotnosti a exekutivní funkce (Duncan et al., 2007). Vývoj gramotnostních dovedností ovšem není plně v režii školy, jejich počáteční rozvoj začíná již dlouho před nástupem dítěte do vzdělávacího procesu. To je zřejmé z významných rozdílů mezi dětmi na počátku školní docházky, přičemž tyto rozdíly se nedaří zcela setřít.

Čtenářská gramotnost se zdá být navázána na čtenářsky podpůrnější prostředí a také na vzdělanější rodiče, které děti více připravují a učí se s nimi dopředu. Tento efekt je synergický, vzdělanější rodiče častěji poskytují čtenářsky přívětivější zázemí svým dětem, které je dále v životě zvyhodňuje.

Domácí prostředí je důležitým prediktorem rozvoje jazyka dětí i jejich gramotnosti (Sénéchal a Lefevre, 2002). V této souvislosti můžeme zmínit jeden z významných teoretických modelů popisujících vztah mezi gramotnostním domácím prostředím a vyvíjejícími se dovednostmi v oblasti gramotnosti či čtení a psaní, kterým je model tzv. domácího gramotnostního prostředí (Home Literacy Environment, zkráceně HLE) (Sénéchal a LeFevre, 2002). HLE obvykle odkazuje na činnosti, které vykonávají rodinní příslušníci doma s dětmi a které bezprostředně navazují na osvojování si a učení se

čtení a psaní či s nimi nějak souvisejí (Burgess, Hecht, a Lonigan, 2002). Patří sem také postoje rodičů ke čtení a psaní a rovněž zdroje v domácnosti dítěte (Martini a Sénéchal, 2012).

Podle HLE existují dva odlišné typy domácích zkušeností v oblasti gramotnosti, a to „formální“ a „neformální“ domácí gramotnostní interakce, které mají dopad na podporu gramotnosti nezávisle na sobě (Sénéchal a Lefevre, 2002). Formální interakce představují činnosti, při kterých dospělí přímo a záměrně učí děti čtení nebo podporují jejich dovednosti související s psaným slovem doma (např. psaní jména dítěte, učení se názvů písmen a zvuků, ale i pravopisu). Příkladem neformální interakce jsou různé aktivity, při kterých rodiče svému dítěti čtou nebo nějakým způsobem směřují jeho pozornost ke čtenému nebo psanému slovu, například ho povzbuzují ke čtení názvů ulic nebo nápisů na značkách, a děti si tak nepřímo osvojují písmena abecedy prostřednictvím známých věcí ve svém okolí. Pokud jde o čtení pohádek dětem jejich rodiči, odhaduje se, že tato rutinní a denně sdílená aktivita reprezentuje přibližně 1000 hodin vystavování dítěte psanému textu už na začátku mateřské školy (Adams, 1990).

Řada studií ukázala, že tyto dva nezávislé typy zkušeností souvisejí s různými aspekty rozvoje gramotnosti. Interakce v podobě formálního učení se gramotnosti v předškolním věku jsou obecně spojeny s lepší úrovní gramotnosti založené na znalosti jakéhosi „kódu“, tedy například znalosti dekódování (tj. čtení) v období vstupu do školy (Martini a Sénéchal, 2012). Formální aktivity procvičující gramotnost souvisí silněji s fonologickým povědomím, znalostí písmen a ranými čtenářskými dovednostmi než se slovní zásobou (Sénéchal a LeFevre, 2002). Neformální postupy učení se čtení a psaní, které jsou nejčtetnější a nejběžnější právě ve sdíleném čtení knih dítěti rodičem, jsou naopak více spojovány s rozvojem obecně verbálních jazykových dovedností včetně znalostí slovní zásoby a tím nepřímo se čtením s porozuměním (Hamilton et al., 2016; Senechal, 2006). Některé studie dále ukázaly, že slovní zásoba zprostředkovává vztah mezi sdíleným čtením knih a čtením slov (Senechal, 2006). Zjistilo se také, že znalosti písmen a fonologické povědomí zprostředkovávají vztah mezi formálními zážitky z gramotnosti a čtením slov (Georgiou et al., 2012). Rovněž HLE operacionalizované otázkou na počet dětských knih doma hraje důležitou roli v rozvoji dovedností dětí v oblasti gramotnosti (Mol a Bus, 2011).

Odlišování formálních a neformálních gramotnostních činností rodičů s dětmi však není jednoznačné a jejich význam pro vývoj gramotnosti dítěte se může v průběhu času měnit. Značný význam mohou mít také čtenářské vzory v rodině, které můžeme označit za nepřímé (nebo pasivní) vlivy domácího gramotnostního prostředí na vědomosti a znalosti dětí. Obecně v literatuře panuje shoda na tom, že rodiče s vyšší mírou gramotnosti a zdrojů vytvářejí pro své dítě podnětější a více stimulující prostředí než rodiče s nižší úrovní verbálních dovedností a gramotností (Phillips a Lonigan, 2005). Při porovnání vlivu aktivních a pasivních činností v oblasti gramotnosti v rodinném prostředí se ukazují aktivní složky (pro které je typická osobní interakce mezi rodičem a dítětem) jako lepší prediktory dovedností dětí než pasivní indikátory (Burgess et al., 2002).

Ve výzkumných studiích je často kladen důraz na význam a vliv dovedností při predikci čtenářských schopností v období na začátku školní docházky. Mezinárodní komparativní výzkumy (např. PIRLS, PISA) i vlastní šetření České školní inspekce totiž ukazují na zvětšující se rozdíly mezi dětmi v průběhu let (čtvrtá a devátá třída), avšak efekty mezi prvními roky jsou menší (hlavně na počátku školní docházky, typicky první a druhá třída). I přes tuto skutečnost zahraniční longitudinální výzkumy považují období před zahájením školní docházky a období vstupu do školy (cca 4–6 let dle té které země) za klíčová pro vývoj a rozvoj dalších dovedností v čase (hlavně na druhém stupni ZŠ).

3. Čtenářská gramotnost českých žáků a studentů

O úrovni čtenářské gramotnosti českých školáků a studentů, jejím vývoji v čase i srovnání s úrovní čtenářské gramotnosti se stejně starými žáky a studenty z jiných zemí vypovídají výsledky jednotlivých vln dvou pravidelně se opakujících mezinárodních šetření, kterými jsou PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a PISA (Programme for International Student Assessment), ale i národní šetření realizované Českou školní inspekcí. V následující kapitole nejprve stručně představíme jednotlivá šetření zaměřená na čtenářskou gramotnost včetně dosažených výsledků českých žáků a studentů, poté přiblížíme hlavní rozdíly v oblasti čtenářské gramotnosti s ohledem na gender, socioekonomické postavení rodiny žáka nebo studenta a regionální rozdíly v rámci České republiky. Na závěr také zmíníme některé zajímavé souvislosti spojené se čtenářskou gramotností zmíněné v těchto výzkumech.

3.1 PIRLS

Šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se zaměřuje ve většině zemí včetně České republiky na žáky čtvrtého ročníku povinné školní docházky. Tento ročník je totiž považován za důležitý s ohledem na vývoj dětského čtenáře z toho důvodu, že dítě by již mělo zvládnout čtení po technické stránce a mělo by ho začít používat jako prostředek pro své další vzdělávání (Kramplová a Potužníková, 2005). Šetření je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*). V České republice prováděl sběr dat a analýzy nejprve Ústav pro informace ve vzdělávání, později jeho přípravu, realizaci a vyhodnocování převzala Česká školní inspekce. Vedle testových úloh zjišťujících úroveň čtenářských kompetencí jsou ve výzkumu PIRLS využity i kontextuální dotazníky, umožňující popsat zdroje, metody a prostředí výuky (učitelský dotazník a školní dotazník pro ředitele), rodinné zázemí žáků (rodičovský dotazník) a názory a postoje žáků k četbě pomocí žakovského dotazníku (Kramplová a Potužníková, 2005).

Šetření PIRLS se opakuje pravidelně v pětiletých cyklech od roku 2001. V roce 2021 byl realizován již pátý cyklus tohoto šetření, výsledky tak

poskytují cenné informace o vývoji čtenářské gramotnosti jak v České republice, tak v dalších zúčastněných státech za posledních 20 let. Česká republika se účastnila šetření zatím čtyřikrát, a to v letech 2001, 2011, 2016 a 2021. V roce 2006 se Česká republika šetření nezúčastnila (Janatová et al., 2023).

V první vlně, tedy v roce 2001, se šetření PIRLS zúčastnilo 35 států. Vedle evropských států, které tvořily většinu, se do šetření zapojily také USA, Kanada, Nový Zéland, Argentina, Belize, Kolumbie, Maroko, Hongkong, Írán, Izrael, Kuvajt, Singapur a Turecko. V České republice se do šetření zapojilo 150 škol (Kramplová a Potužníková, 2005). V roce 2011 vzrostl počet zúčastněných zemí na 45 a počet zapojených českých škol na 177 (Kramplová, Tomášek a Vernerová, 2012). V roce 2016 to bylo 50 zemí spolu s dalšími 11 regiony a v České republice se pak do šetření zapojilo 157 základních škol (Janatová, Tauberová a Potužníková, 2017). V roce 2021 byla účast zatím největší, šetření se zúčastnilo již 57 států a osm regionů a v České republice se do něho zapojilo 280 škol (Janatová et al., 2023).

S postupující digitalizací ve společnosti je v rámci šetření kladen stále větší důraz na rostoucí rozmanitost forem textů, se kterými se děti mohou setkat. To se snaží reflektovat také mezinárodní šetření PIRLS ve svém přístupu ke čtenářské gramotnosti. Ta byla v roce 2021 definována jako „schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (ČŠI, 2022: 12)

Výsledky hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti jsou prezentovány dvěma způsoby. Jednak pomocí skóre/průměrných výsledků vyjádřených počtem bodů a jednak pomocí úrovní dovedností.

Škála výsledků PIRLS byla při prvním šetření v roce 2001 ustavena tak, aby mezinárodní průměr odpovídal hodnotě 500 bodů a aby směrodatná odchylka byla 100 bodů. Výsledky dalších cyklů pak byly přepočítány na tuto škálu, aby bylo možné sledovat vývoj v čase (Kramplová a Potužníková, 2005).

Jiný pohled nabízí prezentace výsledků pomocí procentuálního zastoupení žáků v jednotlivých úrovních čtenářských dovedností, které na sebe navazují a postupně představují náročnější dovednosti a strategie čtení s porozuměním – nízkou, střední, vysokou a velmi vysokou. Žáci dosahující

vyšší úrovně ovládají také dovednosti na nižší úrovni. Pro každou z nich jsou vymezeny dovednosti, které by žák měl zvládnout, a také minimální bodová hranice pro její dosažení: velmi vysoká úroveň/úroveň 1 (625 bodů), vysoká úroveň/úroveň 2 (550 bodů) střední úroveň/úroveň 3 (475 bodů) a nízká úroveň/úroveň 4 (400 bodů). Určitá skupina žáků ovšem nedosáhne ani nejnižší úrovně (Kramplová, Tomášek a Vernerová, 2012).

Celkově se úroveň čtenářské gramotnosti českých čtvrtáků pohybuje nad mezinárodním průměrem, jako je tomu ve většině zemí EU nebo OECD, a během 20 let se příliš nezměnila. V roce 2001 byl průměrný výsledek českých žáků 537 bodů a srovnatelný počet bodů měli žáci dalších osmi zemí. Statisticky významně lepších výsledků než čeští žáci dosáhli žáci sedmi zemí. Nejlepších výsledků v prvním cyklu dosáhli s průměrným počtem 561 bodů žáci ve Švédsku a s 554 body žáci v Nizozemí (Kramplová a Potužníková, 2005). V roce 2006 se Česká republika šetření nezúčastnila. V roce 2011 se čeští žáci o devět bodů zlepšili a dosáhli s průměrným počtem 545 bodů svého nejlepšího výsledku ze všech dosavadních šetření. V roce 2016 pak výsledek českých žáků činil 543 bodů (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017) a v zatím posledním šetření, které proběhlo v roce 2021, získali čeští školáci v průměru 540 bodů (Janotová et al., 2023). Pro srovnání můžeme uvést, že nejlepšího výsledku dosáhli v roce 2021 žáci Singapuru (587 bodů), Irska (577 bodů) a Hongkongu (573 bodů), přičemž v Singapuru a Hongkongu čtenářská gramotnost žáků čtvrtých tříd v průběhu sledovaných 20 let významně vzrostla (v roce 2001 získali žáci obou zemí shodně 528 bodů). Naopak dřívější premianti Švédsko a Nizozemsko si významně pohoršili, když ve Švédsku poklesl průměrný výsledek v průběhu 20 let o 17 bodů (na výsledných 544 bodů v roce 2021) a v Nizozemí dokonce o 27 bodů (na výsledných 527 bodů v roce 2021) (Janotová et al., 2023).

Jak již bylo zmíněno výše, druhým způsobem, jak na výsledky čtenářské gramotnosti nahlížet, je sledovat procentuální zastoupení žáků v jednotlivých úrovních čtenářských dovedností. Česká republika má v mezinárodním srovnání sice relativně nižší podíl slabých žáků, má ale i poměrně málo vynikajících žáků. V roce 2011, ve kterém měla Česká republika zatím celkově nejlepší průměrný výsledek, dosáhlo na celkové škále první, tj. nejvyšší úrovně 8 % českých žáků, druhé úrovně 42 %, třetí 37 % a čtvrté 11 %. Necelá 2 % českých žáků pak nedosáhla ani nejnižší, čtvrté úrovně (Kramplová, Tomášek a Vernerová, 2012). Situace v roce 2021 se příliš nezměnila, nepatrně stoupl podíl českých žáků, kteří dosáhli nejvyšší úrovně

(11 %), stoupl ale i podíl žáků, kteří dosáhli čtvrté úrovně (14 %), a těch, kteří nedosáhli ani nejnižší, čtvrté úrovně (necelá 4 %). Druhé úrovně pak dosáhlo 36 % a třetí 35 % českých žáků (Janatová et al., 2023). Oproti vedoucím zemím tak výrazně zaostáváme nejen v celkovém průměrném výsledku, ale také v podílu žáků, kteří se řadí do nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti. V Singapuru patřilo v posledním cyklu šetření z roku 2021 do nejvyšší kategorie 35 % žáků, v Irsku 27 % a v Hongkongu 21 % (Janatová et al., 2023).

Šetření PIRLS zohledňuje dva účely čtení: čtení pro získání literární zkušenosti (ze zájmu a pro radost) a čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání). Dále jsou v šetření sledovány čtyři druhy postupů: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu, které jsou však sledovány na dvou dílčích škálách. První tvoří vyhledávání informací a vyvozování závěrů, druhou pak interpretace a posuzování textu. Průměrný výsledek na dílčích škálách v jednotlivých cyklech shrnuje tabulka 3.1.

3.1 PIRLS – průměrný výsledek na dílčích škálách v roce 2001, 2011, 2016 a 2021 – průměrný počet bodů pro Českou republiku

	2001	2011	2016	2021
Čtení pro získání literární zkušenosti (ze zájmu a pro radost)	535	545	545	540
Čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání)	536	545	541	540
Získávání informací a vyvozování závěrů	540	548	551	542
Interpretace, integrace a hodnocení/ interpretace a posuzování	533	544	538	537

Zpracováno podle: Kramplová a Potužníková (2005); Kramplová, Tomášek a Vernerová (2012), Janatová, Tauberová a Potužníková (2017) a Janatová et al. (2023)

Pokud jde o účely čtení, tedy zda se jedná o čtení literárního textu nebo textu pro získání informací, ve všech cyklech dosahovali na obou dílčích škálách čeští žáci velmi podobný výsledek. V případě postupů porozumění dosahovali čeští žáci ve všech cyklech lepších výsledků na první dílčí škále, tedy získávání informací a vyvozování závěru, než na druhé škále, která zastupuje komplexnější čtenářské dovednosti.

3. 2 PISA

Druhým významným mezinárodním šetřením, které se zaměřuje na čtenářskou gramotnost a kterého se Česká republika již od počátku účastní, je PISA (Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků). Jeho organizátorem je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V České republice byl realizací výzkumu opět pověřen nejprve Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze, později jeho přípravu, realizaci a vyhodnocování převzala Česká školní inspekce. Na rozdíl od šetření PIRLS se šetření PISA nezaměřuje na žáky v konkrétním ročníku vzdělávání, ale na patnáctileté žáky² narozené v konkrétním kalendářním roce, kteří se v různých zemích mohou nacházet v různých ročnících či na různých stupních vzdělávání. Výzkum PISA se orientuje na vědomosti a dovednosti potřebné pro dobré uplatnění v moderní společnosti, na to, jak jsou žáci, kteří ukončují povinnou školní docházku, vybaveni pro svůj budoucí život (Straková et al., 2002). Jeho cílem je také pomoci vytvořit podklady pro tvůrce školské politiky a shromáždit relevantní a komparativní informace o úspěšnosti a efektivitě vzdělávacích systémů zapojených zemí (Straková et al., 2002).

Vzhledem ke stanovenému věku se v České republice tedy do šetření zapojují většinou buď žáci plnící povinnou školní docházku na úrovni devátého ročníku na základní škole nebo nižších stupních víceletých gymnázií či konzervatoří, nebo studenti na úrovni prvního ročníku různých typů středních škol včetně odpovídajícího ročníku víceletých gymnázií a konzervatoře. V roce 2018 byly obě skupiny zastoupeny zhruba stejnou

² Ve výzkumu PISA 2000 byli cílovou skupinou žáci narození v roce 1984 (Straková, 2002), v cyklu PISA 2009 to byli žáci narození v roce 1993 (Palečková, Tomášek a Basl, 2010) a v cyklu PISA 2018 pak žáci narození v roce 2002 (Blažek et al., 2019).

měrou a malou část tvořili žáci osmého nebo sedmého ročníku základní školy nebo odpovídajících ročníků víceletého gymnázia (Blažek et al., 2019). Žáci vedle testových úloh vyplňují opět žakovský dotazník, který se zaměřuje na rodinné zázemí žáků, na školu a průběh výuky, vlastní sebehodnocení a další otázky, ředitelé škol pak prostřednictvím dotazníku poskytují informace o škole (Straková et al., 2002).

První cyklus šetření PISA proběhl v roce 2000 a byl zaměřen právě na čtenářskou gramotnost. Od té doby probíhá ve tříletých cyklech³ a kromě čtenářské gramotnosti se věnuje také gramotnosti matematické a přírodovědné, přičemž vždy jedna z těchto gramotností je v rámci šetření považována za hlavní. Zatím bylo realizováno osm cyklů. Kromě cyklu v roce 2000, kterého se zúčastnilo 32 zemí z celého světa (Straková, 2002), byla čtenářská gramotnost hlavní testovanou oblastí v cyklech realizovaných v letech 2009, kdy se šetření zúčastnilo 65 států, z nichž je 34 členem OECD (Palečková, Tomášek a Basl, 2010), a v roce 2018, kdy se celkem zapojilo 79 zemí a ekonomických regionů, z nichž 36 je členem OECD (Blažek et al., 2019). Zatím posledního, v pořadí osmého cyklu se v roce 2022 zúčastnilo celkem 81 zemí a ekonomických regionů (37 zemí OECD) a hlavní testovanou oblastí byla matematická gramotnost, významný prostor v tomto cyklu dostalo i zjišťování dopadů pandemie Covid19 na vzdělávání (Boudová, Tomášek a Halbová, 2023).

V rámci cyklu PISA 2018 byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Blažek et al., 2019: 12).

Výsledky hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti jsou prezentovány podobně jako v případě šetření PIRLS jednak pomocí průměrného výsledku, kterého žáci dosáhli, vyjádřeného počtem bodů na gramotnostní škále, a jednak pomocí podílů žáků v jednotlivých gramotnostních úrovních. Obdobně také byly v prvním šetření výsledky žáků převedeny na škálu, která měla mezinárodní průměr 500 a směrodatnou odchylku 100 (Straková et al.,

³ Osmý cyklus měl původně proběhnout v roce 2021, ale byl s ohledem na probíhající pandemii covid-19 odložen až na rok 2022.

2002) a výsledky dalších šetření se pak přepočítávají na tuto škálu, aby bylo možné srovnávat jejich vývoj v čase (Blažek et al., 2019).

Pokud jde o gramotnostní úrovně, těch bylo v roce 2000 stanoveno pět, v dalších cyklech byla úroveň jedna rozdělena na dílčí úrovně a přidána úroveň šest. Každá úroveň způsobilosti je opět charakterizována řadou dovedností, které musí žák demonstrovat, aby této úrovni dosáhl. Úrovně na sebe navazují, žáci dosahující vyšší úrovně ovládají také dovednosti na nižší úrovni. V rámci šetření PISA žáci, kteří jsou na první úrovni, ovládají pouze nejjednodušší dovednosti. Druhá úroveň byla stanovena jako základní a dovednosti žáků, kteří této úrovni nedosáhnou, jsou považovány za natolik nízké, že je mohou limitovat v dalším vzdělávání nebo pracovním i osobním životě. Nejvyšší úrovní byla úroveň pátá, resp. šestá. Jednotlivé úrovně a minimální bodové hranice pro jejich dosažení byly vymezeny následovně: úroveň 1c – 189 bodů, úroveň 1b – 262 bodů, úroveň 1a/nejnižší – 335 bodů, úroveň 2/základní – 407 bodů, úroveň 3/střední – 480 bodů, úroveň 4/ vysoká – 553 bodů, úroveň 5/velmi vysoká – 626 bodů, úroveň 6/nejvyšší – 698 bodů (Blažek et al., 2019).

V prvním cyklu šetření v roce 2000 dosáhli čeští patnáctiletí celkového průměrného výsledku 492 bodů a jejich výsledek byl statisticky významně nižší než průměrný výsledek zemí OECD. Nejlepších výsledků dosáhli žáci a studenti z Finska (546 bodů), Kanady (534 bodů), Nového Zélandu (529 bodů), Austrálie (528 bodů) a Irska (527 bodů). Na celkové škále se v roce 2000 umístili naši žáci mezi 31⁴ zúčastněnými zeměmi na 19. místě, přičemž 14 států dosáhlo statisticky významně lepších výsledků než čeští žáci.

V cyklu 2009 klesl průměrný výsledek českých žáků a studentů bodů v testu čtenářské gramotnosti na 478. V mezinárodním srovnání dosáhli naši žáci opět podprůměrných výsledků a Česká republika dokonce patřila mezi pět zemí OECD, ve kterých došlo mezi lety 2000 a 2009 k významnému zhoršení výsledků. Toto zhoršení bylo doprovázeno významným nárůstem českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, jejichž podíl byl v populaci patnáctiletých opět nad mezinárodním průměrem a činil 23 %, přičemž ke zhoršení došlo zejména u chlapců (Palečková, Tomášek a Basl, 2010).

⁴ Jedna ze zúčastněných zemí nebyla do mezinárodního srovnání zahrnuta.

V roce 2018 dosáhli čeští patnáctiletí žáci a studenti v testu čtenářské gramotnosti celkového průměrného výsledku 490 bodů, který byl srovnatelný s rokem 2000. Zajímavé však je, že zatímco v roce 2000 byl výsledek českých žáků a studentů hodnocen jako podprůměrný, v roce 2018 odpovídal průměru zemí OECD (487 bodů). Je to proto, že se od roku 2000 snížila hodnota průměru OECD a díky tomu se Česká republika v roce 2018 dostala do průměrného pásma (Blažek et al., 2019).

Čtenářská gramotnost byla jako vedlejší hodnocena i v dalších cyklech šetření PISA realizovaných v tříletých intervalech. Obecně lze říci, že v letech 2006 a 2009 došlo k určitému propadu průměrného výsledku ve čtenářské gramotnosti českých patnáctiletých, přičemž nejnižší hodnoty dosáhla v roce 2009, v roce 2012 (493 bodů) došlo ke zlepšení zhruba na úroveň roku 2000 a od té doby hodnota průměrného výsledku stagnuje.⁵

V roce 2022 dosáhli čeští žáci v testu čtenářské gramotnosti 489 bodů, tedy podobného výsledku jako v roce 2018, nicméně v porovnání s průměrem členských zemí OECD byl výsledek českých žáků a studentů hodnocen tentokrát dokonce jako nadprůměrný. Průměrné bodové skóre žáků ze zemí OECD totiž v roce 2022 (476 bodů) opět kleslo a bylo o 11 bodů nižší než v roce 2018. Statisticky významně lepšího výsledku než čeští žáci dosáhli v roce 2022 žáci celkem 12 zemí. Nejlepších výsledků dosáhli žáci ze Singapuru (543 bodů) s výraznějším odstupem před žáky z Irska (516 bodů), Japonska (516 bodů), Korejské republiky (515 bodů) a Tchaj-wanu (515 bodů) (Boudová, Tomášek a Halbová, 2023).

Vzhledem k tomu, že se šetření PISA účastní patnáctiletí žáci a studenti různých stupňů vzdělávání i typů škol, lze také sledovat, jak se žáci různých škol v úrovni čtenářské gramotnosti liší. Toto srovnání za roky 2000, 2009 a 2018, kdy byla čtenářská gramotnost hlavním sledovaným oborem, shrnuje tabulka 3.2.

⁵ Také v šetření PISA je vedle celkové úrovně sledována čtenářská gramotnost i na dílčích škálách. Zájemce o podrobnější informace odkazujeme na příslušné národní zprávy z jednotlivých cyklů.

Tabulka 3.2 PISA – průměrný bodový výsledek čtenářské gramotnosti žáků a studentů podle typu školy v roce 2000, 2009 a 2018

Cyklus šetření PISA	2000	2009	2018
Základní školy	474	449	458
Víceletá gymnázia	592	587	594
Čtyřletá gymnázia	582	581	579
SOŠ s maturitou	525	502	508
SOU bez maturity	436	414	409
Česká republika celkem	492	478	490

Zpracováno podle: Boudová, Tomášek a Halbová (2023)

S ohledem na nastavení úrovní čtenářské gramotnosti v šetření PISA, kdy je druhá úroveň definována jako úroveň základní, je důležité sledovat zejména vývoj podílu žáků a studentů, kteří této úrovni nedosáhli. Mezi lety 2000 a 2009 se v České republice podíl žáků pod základní, druhou úrovní zvýšil ze 17 % na 23 %, v roce 2018 pak dosáhl 21 % (Blažek et al., 2019). Zhruba pětina žáků je tedy potenciálně ohrožena tím, že jim jejich nízká úroveň čtenářské gramotnosti může bránit v efektivním řešení každodenních situací jak v pracovním, tak v osobním životě. Naopak dvou nejvyšších gramotnostních úrovní v roce 2000 dosáhlo 7 % patnáctiletých žáků a školáků, v roce 2009 jich bylo 5 % a v roce 2018 pak jejich podíl činil 8 % (Blažek et al., 2019). Varovné však je, že žáci, kteří nedosahují základní úrovně, se začali objevovat i na gymnáziích (Blažek et al., 2019). Nejvyšší podíl žáků pod druhou úrovní gramotnosti je na středních odborných školách bez maturity, v roce 2000 mírně překračoval 30 %, v roce 2018 však již tvořil téměř polovinu (Blažek et al., 2019).

3.3 Šetření České školní inspekce

Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách sleduje Česká školní inspekce i v rámci vlastních šetření, jejichž výsledky shrnuje v tematických zprávách. Zatímco tematická šetření zaměřená na problematiku čtenářské gramotnosti realizovaná v letech 2009/2010 (ČŠI, 2011) a 2012/2013 (ČŠI, 2013) vycházela zejména z výsledků vlastní inspekční činnosti a opírala se rovněž o informace poskytnuté řediteli a učiteli škol, ve školním roce 2015/2016 se tematická zpráva opírala také

o výsledky výběrového zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků šestého ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a prvních ročníků vybraných oborů středních škol (ČŠI, 2016). Testování úrovně čtenářské gramotnosti žáků nebo studentů vybraných ročníků pak bylo součástí i dalších tematických šetření zaměřených na čtenářskou gramotnost. To, které bylo realizováno ve školním roce 2017/2018, bylo doplněno o výsledky výběrového zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků devátého ročníku základních škol a druhého ročníku středních škol (ČŠI, 2019a). Šetření realizované ve školním roce 2019/2020 se zaměřilo na střední školy, konkrétně na studenty prvních ročníků ve vybraném vzorku středních škol. Zatím poslední šetření bylo realizováno ve školním roce 2022/2023 a sledována byla úroveň čtenářské gramotnosti žáků pátého ročníku základních škol, devátého ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií a druhého ročníku středních škol (ČŠI, 2023, 2024).

Při vymezení čtenářské gramotnosti vychází Česká školní inspekce z definice PISA, kterou si upravila. Ve svých šetřeních tak vymezuje čtenářskou gramotnost následovně: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“ (ČŠI, 2016: 20)

Jak je dále vysvětleno (ČŠI, 2019a: 3), tato definice klade důraz na následující aspekty čtenářské gramotnosti:

- schopnost *porozumět* psanému textu,
- schopnost jednat na základě přečteného textu (*využití*),
- schopnost čerpat z vlastních myšlenek a zkušeností při práci s textem (*posuzovat*),
- být motivován ke čtení, mít zájem o čtení a potěšení z četby, zapojit se do společenské roviny čtení (*angažovat se*).

Vymezeny pak byly 3 hlavní oblasti sledování rozvoje čtenářské gramotnosti, které umožňují posuzovat jak činnosti školy a učitele, tak i žáka a kterými jsou: vztah čtenáře ke čtení a četbě, osvojení základních čtenářských strategií a zaměření na samotný text. (ČŠI, 2016)

V šetřeních z let 2015/2016 a 2016/2017 byly výsledky ověřování čtenářské gramotnosti vyjádřeny v podobě procentní úspěšnosti. Celková úspěšnost žáků šestého ročníku základních škol ve školním roce 2015/2016 byla 71 %, přičemž na základě expertního posouzení úloh byla očekávaná úroveň úspěšnosti stanovena na 67 %. Studenti prvního ročníku středních škol dopadli o poznání hůře. Očekávaná úroveň úspěšnosti byla stanovena rovněž na 67 %, studenti prvního ročníku středních škol však dosáhli celkové úspěšnosti pouze 48 % (ČŠI, 2016). Také v roce 2016/2017 zůstali žáci pod hranicí minimální očekávané úspěšnosti stanovené na základě expertního posouzení tentokrát na 60 %, kdy průměrná úspěšnost žáků devátého ročníku ZŠ v testu čtenářské gramotnosti činila pouze 45 % a průměrná úspěšnost žáků druhého ročníku SŠ byla 56 % (ČŠI, 2019a). V těchto letech také Česká školní inspekce prezentovala procentní zastoupení žáků v pěti skupinách podle dosaženého výsledku (viz tabulky 3.3 a 3.4).

Tabulka 3.3 Rozložení výsledků žáků šestých ročníků ZŠ a prvních ročníků SŠ podle celkové úspěšnosti v testu ve školním roce 2015/2016, údaje v procentech

Celková úspěšnost v testu	0–20 %	20–40 %	40–60 %	60–80 %	80–100 %
6. třída ZŠ	1	6	20	46	27
1. ročník SŠ	5	31	42	20	2

Zpracováno podle ČŠI (2016)

Tabulka 3.4 Rozložení výsledků žáků devátých ročníků ZŠ a druhých ročníků SŠ podle celkové úspěšnosti v testu ve školním roce 2017/2018, údaje v procentech

Celková úspěšnost v testu	0–20 %	21–40 %	41–60 %	61–80 %	81–100 %
9. třída ZŠ	6	34	42	17	1
2. ročník SŠ	3	16	37	38	6

Zpracováno podle ČŠI (2019a)

Výsledky šetření realizovaného ve školním roce 2022/2023 byly prezentovány pomocí procentního zastoupení žáků ve čtyřech úrovních čtenářské gramotnosti: kategorie 1 – nejvyšší úroveň, kategorie 2 – vyšší úroveň, kategorie 3 – minimální úroveň, kategorie 4 – nedostačující úroveň.⁶ Výsledky shrnuje tabulka 3.5. Podle tohoto šetření byla úroveň čtenářské gramotnosti nedostačující u téměř čtvrtiny žáků pátých tříd, v případě žáků devátých tříd bylo na nedostačující úrovni 16 % z nich (ČŠI, 2023).

Tabulka 3.5 Rozložení výsledků žáků pátého ročníku ZŠ a devátého ročníku ZŠ podle dosažené úrovně čtenářské gramotnosti ve školním roce 2022/2023, údaje v procentech

	4 – nedostačující úroveň	3 – minimální úroveň	2 – vyšší úroveň	1 – nejvyšší úroveň
5. ročník	23	32	29	16
9. ročník	16	30	33	22

Zpracováno podle ČŠI (2023)

3.4 Genderové rozdíly

V mezinárodních šetřeních PIRLS i PISA dosahují obecně dívky v jednotlivých zemích a na všech škálách lepších výsledků než chlapci. V rámci šetření PIRLS, které se zaměřuje na žáky čtvrté třídy, však Česká republika již od prvního šetření patřila k zemím, kde byl rozdíl mezi dívkami a chlapci nejmenší. V roce 2001 získaly celkově české dívky o 12 bodů více než chlapci (Kramplová a Potužníková, 2005), v roce 2011 to bylo o 7 bodů v roce 2016 o 10 bodů (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017) a v roce 2021 patřila dokonce Česká republika k několika málo zemím, ve kterých nebyl rozdíl mezi dívkami a chlapci statisticky významný, přičemž oproti roku 2016 došlo k mírnému zhoršení ve výkonu dívek (Janotová et al., 2023).

⁶ Kategorie byly vymezeny následovně: Kategorie 1 – nejvyšší úroveň: žáci s nejlepšími výsledky, schopni řešit i nejvíce komplikované testové položky; kategorie 2 – vyšší úroveň: žáci prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, a to včetně schopnosti řešit náročnější úlohy; kategorie 3 – minimální úroveň: žáci prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima; dosažení alespoň této úrovně v případě dalšího cizího jazyka znamená dosažení úrovně A1 dle SERRJ v testovaných dovednostech; kategorie 4 – nedostačující úroveň: neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky (ČŠI, 2023: 75).

Zajímavé však je, že v případě patnáctiletých, které sleduje šetření PISA, tomu bylo přesně naopak. U této věkové skupiny byly rozdíly mezi chlapci a dívkami v České republice větší než v jiných zemích. Například v roce 2009 činil rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců v zemích OECD v průměru 39 bodů, v České republice však dosáhl tento rozdíl 48 bodů. Pod druhou vzdělanostní úrovní pak byl v České republice dvojnásobný počet chlapců (30 %) než dívek (15 %). Naopak mezi nejlepšími žáky (úrovně 5 a 6) je dívek téměř 8 % a chlapců pouze necelá 3 % (Palečková, Tomášek a Basl, 2010)

Šetření České školní inspekce dochází k podobným zjištěním. V posledním šetření realizovaném ve školním roce 2022/2023 dosáhl ve všech hodnocených ročnících studia nedostatečné úrovně čtenářské gramotnosti vyšší podíl chlapců než dívek a naopak dívky častěji dosahovaly nejvyšší úrovně, přičemž u žáků pátých ročníků byly pozorovány menší rozdíly než u žáků devátých ročníku základních a druhých ročníku středních škol (ČŠI, 2024).

Určité vysvětlení genderových rozdílů nabízí autoři Národní zprávy shrnující výsledky z šetření PISA 2018 (Blažek et al., 2019), kteří zmiňují, že patnáctileté dívky dosáhly vyšších průměrných výsledků na celkové škále i dílčích škálách čtenářské gramotnosti, a to jak celkově, tak i v rámci jednotlivých druhů škol. V případě typů škol jsou však genderové rozdíly menší než na úrovni celé České republiky. Dívky totiž častěji studují na gymnáziích nebo středních odborných školách s maturitou, jejichž žáci obecně dosahují ve čtenářské gramotnosti lepších výsledků (viz tabulku 3.2) než žáci středních odborných škol bez maturity nebo základních škol, na kterých převažují chlapci. Při srovnání výsledků dívek a chlapců studujících na stejném typu školy byly v cyklu 2018 nejvýraznější genderové rozdíly mezi dívkami a chlapci, kteří navštěvují základní školy. Rozdíl činil 25 bodů ve prospěch dívek.

Dalším vysvětlením, na které poukazují závěry šetření PISA i národních šetření ČŠI, je vyšší čtenářská motivace a čtenářská aktivita dívek a rozdílné čtenářské preference chlapců a dívek. Dívky častěji čtou beletrii a setkávají se tak s delšími a souvislejšími texty, častěji si s někým o svém čtení povídají a věnují se vlastní čtenářské tvorbě (Blažek et al., 2019; ČŠI, 2024). Důležitá je také znalost efektivních čtenářských strategií. Podle autorů studie Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018 (Boudová et al., 2021) tvoří rozdíl ve znalostech těchto strategií mezi dívkami a chlapci téměř dvě třetiny souvislosti mezi pohlavím žáka a výsledkem ve čtení.

Zajímavým zjištěním je pak to, že genderové rozdíly nebyly pozorovány v případě čtenářských aktivit realizovaných přímo ve škole, a to včetně hodnocení zajímavosti textů čtených ve výuce (ČŠI, 2024).

3.5 Socioekonomické postavení rodiny

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je velmi důležité čtenářsky podnětné prostředí. To do značné míry souvisí se socioekonomickým postavením rodiny. Na vliv socioekonomického statusu rodiny na čtenářskou gramotnost ukázal hned první cyklus šetření PISA z roku 2000, ve kterém patřila Česká republika k zemím, kde byla závislost úrovně čtenářské gramotnosti na sociálně-ekonomickém statusu rodiny žáka nejsilnější, přestože rozdíly mezi rodinami v samotném statusu patřily v mezinárodním srovnání spíše k těm nižším. Autoři národní zprávy uvádějí: „přestože je náš školský systém stále ještě relativně homogenní, pocházejí žáci se špatnými výsledky téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně-ekonomickým statusem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem“ (Straková et al., 2002: 71).

Také v rámci šetření PIRLS patřila Česká republika mezi země s nadprůměrnými rozdíly ve výsledcích žáků v závislosti na jejich socioekonomickém zázemí (Janotová et al., 2023) a na významnou souvislost mezi sociálním statusem rodiny žáka a jeho úrovní čtenářské gramotnosti poukazují i výsledky vlastního šetření České školní inspekce (ČŠI, 2023). Podrobněji se rozdílu ve čtenářské gramotnosti mezi žáky, kteří pocházejí z rodin s různým socioekonomickým statutem (dále jen SES), věnuje tematická zpráva představující výsledky šetření realizovaného ve školním roce 2022/2023 (ČŠI, 2024). Žáci byli podle SES jejich rodiny rozděleni do čtyř skupin: na ty z rodin s nejnižším SES, nižším SES, vyšším SES a nejvyšším SES. Zatímco mezi žáky pátých ročníků s nejnižším SES patřilo 43 % z nich do kategorie s nedostačující úrovní čtenářské gramotnosti, v případě žáků s nižším SES to bylo 24 %, s vyšším SES 18 % a s nejvyšším SES jen 8 % žáků. Naopak 36 % žáků z rodin s nejvyšším SES patřilo do skupiny s nejvyšší úrovní čtenářské gramotnosti. K obdobným rozdílům dochází i v ostatních věkových skupinách. U žáků devátých tříd s nejnižším SES patřilo 24 % do kategorie s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti a pouze 8 % do nejvyšší úrovně, zatímco u těch s nejvyšším SES patřilo do kategorie s nedostatečnou úrovní pouze 6 % a do nejvyšší úrovně čtenářské gramotnosti 41 %. Mezi studenty druhého ročníku středních škol s nejnižším

SES pak patřilo 33 % do kategorie s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti a pouze 7 % do nejvyšší úrovně, u těch s nejvyšším SES patřilo do kategorie s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti pouze 7 % a 40 % do nejvyšší úrovně.

Pro vysvětlení rozdílů mezi žáky z rodin s různým SES platí obdobné mechanismy jako v případě genderových rozdílů. Také žáci s vyšším SES byli častěji v kontaktu s rozmanitými literárními žánry, častěji si s někým o svém čtení povídali, využívali různorodé čtenářské postupy a celkově projevovali příznivější postoje ke čtení. Rozdíl mezi žáky z rodin s různým SES je v deváté třídě výraznější, než je tomu v případě páté třídy. Naopak v případě čtenářských aktivit, které se odehrávají přímo ve školním prostředí, nebyly rozdíly v odpovědích žáků s nízkým a vysokým SES příliš výrazné (ČŠI, 2024).

3.6 Regionální rozdíly

Jak mezinárodní, tak národní šetření poukazují také na regionální rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti. Například šetření PIRLS 2021, ve kterém byly reprezentativně zastoupeny všechny kraje České republiky, ukazuje, že nejlepších výsledků dosahují žáci čtvrtých tříd v Praze a dále pak v Jihomoravském a Královéhradeckém kraji. Na druhé straně spektra pak stojí žáci Jihočeského, Ústeckého a Karlovarského kraje, kteří dosáhli nejhoršího průměrného výsledku. V těchto třech krajích bylo také v porovnání s ostatními kraji České republiky nejvíce žáků, kteří dosáhli nízké úrovně čtenářské gramotnosti nebo se ocitli dokonce pod touto úrovní. Podíl těchto žáků v Jihočeském, Ústeckém a Karlovarském kraji přesáhl 25 %⁷, naopak nejmenší byl v Praze a Jihomoravském kraji, kde byl nižší než 15 %. V ostatních krajích se pak pohyboval v rozmezí 15–25 % (Janatová et al., 2023). Žáci z Ústeckého a Karlovarského kraje spolu se žáky z Moravskoslezského kraje dosáhli nejnižšího průměrného výsledku (522–536 bodů) i v cyklu PIRLS 2016, přičemž na opačné straně spektra byli opět žáci z Prahy a Jihomoravského kraje (551–556 bodů) (Brusenbauch Meislová et al., 2019).

Obdobné regionální rozdíly zaznamenává i šetření PISA. Konkrétně byl v cyklu PISA 2009 průměrný výsledek patnáctiletých v Moravskoslezském kraji 439 bodů, v Karlovarském kraji 440 bodů a v Ústeckém kraji 445 bodů.

⁷ Mezikrajské srovnání bylo prezentováno zařazením příslušného kraje do jedné ze tří skupin: do 15 %, 15–25 % a 25 % a více.

Naopak patnáctiletí v Praze dosáhli na průměrný výsledek 498 bodů s výrazným odstupem před svými vrstevníky ze Zlínského kraje, kteří získali 469 bodů. V Karlovarském, Moravskoslezském a Ústeckém kraji byl pak také nejvyšší podíl žáků a studentů, kteří nedosáhli druhé úrovně čtenářské gramotnosti. Těch bylo v Karlovarském kraji 40 %, v Moravskoslezském, Ústeckém a ještě Olomouckém kraji jich byla zhruba třetina (Palečková, Tomášek a Basl, 2010). Podle výsledků PISA 2018 si žáci v Karlovarském kraji o něco polepšili a nejhorších výsledků dosáhli žáci a studenti v Ústeckém kraji. Naopak nejlepších výsledků dosáhli opět žáci a studenti z Prahy (Blažek et al., 2019).

Také v šetřeních čtenářské gramotnosti České školní inspekce dosahují zejména žáci a studenti z Ústeckého kraje horších výsledků. V šetření 2015/2016 se jednalo o žáky šestých tříd, (ČŠI, 2016), o dva roky později to byli žáci devátého ročníku (ČŠI, 2019a).

Ústecký a Karlovarský kraj dosahují zpravidla horších výsledků i v dalších šetřeních České školní inspekce zaměřených nejen na výsledky vzdělávání v jiných oblastech (ČŠI, 2019b). Do těchto regionálních rozdílů se mimo jiné promítá významná souvislost mezi výsledky žáků a jejich socioekonomickým statusem. Jak uvádí autoři národní zprávy šetření výsledků PISA 2018, rozdíly v průměrném socioekonomickém a kulturním zázemí žáků v krajích vysvětlují 63 % rozdílů ve výsledcích žáků v mezikrajském srovnání (Blažek et al., 2019).

3.7 Souvislost mezi čtením a čtenářskou gramotností

Závěrem této kapitoly bychom chtěli stručně zmínit některá další zjištění z výše uvedených výzkumů. Jak bylo zmíněno výše, Česká školní inspekce považuje vztah žáka ke čtení a četbě za jednu z hlavních oblastí sledování rozvoje čtenářské gramotnosti. (ČŠI, 2016). Výsledky mezinárodních šetření poukazují na silný pozitivní vztah mezi úrovní čtenářské gramotnosti a oblibou čtení (Boudová et al., 2021) či sebedůvěrou ve vlastní čtenářské schopnosti (Janatová et al., 2023). V posledním šetření PIRLS 2021 však byla míra sebedůvěry českých žáků ve vlastní čtení hodnocena jako čtvrtá nejnižší mezi všemi zeměmi OECD či Evropské unie (Janatová et al., 2023). Přitom jedním z hlavních zjištění šetření PISA 2018 je, že „(n)avzdory socioekonomickému postavení a pohlaví žáka sehrávají sebedůvěra a

znalost efektivních čtenářských strategií hlavní roli v jeho čtenářském výkonu“ (Boudová et al., 2021: 8).

Také výsledky šetření České školní inspekce poukazují na to, že úroveň čtenářské gramotnosti významně souvisí nejen s tím, jak žáci umí číst, ale také s tím, jak mají čtení v oblíbenosti. Žáci, kterým podle jejich subjektivního hodnocení čtení moc dobře nejde, dosahovali v testu čtenářské gramotnosti nejhorších výsledků. Pokud jde o motivaci ke čtení, významně lepších výsledků dosáhli žáci, kterým čtení nedělá potíže a zároveň čtou rádi, než žáci, kterým čtení sice také nedělá potíže, ale zároveň čtou neradi, a tato zjištění platí i při zohlednění vlivu pohlaví, socioekonomického postavení rodiny a oboru vzdělávání žáků (ČŠI, 2024).

4. Základní parametry a metodologie výzkumu čtenářské gramotnosti a dětského čtenářství

V této kapitole postupně představíme uplatněnou metodologii měření čtenářské gramotnosti, původní panelovou studii čtení a psaní školáků 2013-2019 probíhající v Praze a Středočeském kraji. Dále popíšeme nový navazující výzkum, který jsme realizovali mezi lety 2020-2023 na školách v regionu Severozápad vyznačujícího se vyšší mírou sociálního znevýhodnění a perifernosti, za účelem zachycení širší variability sociokulturních charakteristik rozšířeného také o školy z velkých městských aglomerací (Brno, České Budějovice), kde se rovněž nachází garanti našeho projektu.

Výzkumný projekt byl zaměřen na longitudinální panelové sledování vývoje jazykových, kognitivních a raně gramotnostních dovedností žáků na počátku školní docházky. Toto časové období je klíčové, protože žáci nastupují do základní školy s různými schopnostmi a studijními předpoklady, které jsou formovány převážně rodinným prostředím, okolím a mateřskou školou. Unikátnost výzkumu spočívá v tom, že umožňuje detailní sledování vývoje jazyka u stejných dětí v průběhu času a v kontextu stejné rodiny/školy. Současně navazujeme na výsledky předchozích dvou etap sběru dat ve výzkumu Čtení a psaní školáků (2013–2015 a 2018–2019), přičemž se snažíme zachytit vývoj u školáků z obecné populace napříč sociálními vrstvami.

Zaměřili jsme se na měření různých aspektů vývoje gramotnosti, včetně jazykových a kognitivních prediktorů čtenářských dovedností a rané gramotnosti (čtenářské testy). Na samém počátku jsme k tomu používali dostupné a pouze lokálně standardizované psychologické diagnostické nástroje. V průběhu let jsme se pak snažili o zkvalitnění standardizace a důsledné ověřování psychologických vlastností škál námi využívaných testů, doplnili a pozměnili jsme původně vybrané testy z naší baterie a ověřovali rozdíly v gramotnosti a dopady na školních od počátku školy po období na druhém stupni ZŠ. Škály námi využívaných testů jsme odlad'ovali nejen pomocí klasické testové teorie měření, výsledky žáků dosud většiny použitých testů musejí být vyhodnoceny především metodou teorie odpovědi (IRT) na položku. Dalším významným zdrojem dat pro pochopení kontextu vývoje gramotnosti u dětí během školy byly strukturované rozhovory s dítětem provedené v první a třetí vlně individuálního testování

prvňáčků, které se zaměřovaly na různé aspekty dětské (čtenářské) socializace. Dotazováni byli také rodiče dětí.

4.1 Měření čtenářské gramotnosti

Růst gramotnostních zkušeností v raném věku probíhá postupně, prakticky od prvních měsíců věku dítěte. Podporu a vedení ke gramotnosti i výuku raných gramotnostních dovedností vhodným způsobem pro předškolní vzdělávání stanovují v českém prostředí rámcové a školní vzdělávací programy, praktická aplikace a podoba této výuky je pak na samotných vzdělávacích institucích. Zkušenosti a vystavování se čtení a psanému slovu také pomáhají dětem rozvíjet sebedůvěru, samostatnost a schopnosti v dalším osvojování si komplexnějších a jiných gramotnostních dovedností. Toto vše pak dítě významně zvýhodňuje během školní docházky.

Věda o čtení není ucelenou vědeckou teorií s jasnými koncepty a indikátory čtení a psaní, ale spíše empirickou platformou znalostí a důkazů o vývoji čtení. Kdybychom však chtěli vyzdvihnout hlavní prediktory čtení, pak to jsou faktory nebo dovednosti, které mají významný vliv na školní úspěšnost a rozvoj gramotnostních schopností během školy a řadíme sem konkrétně:

- a) **Fonologické uvědomění.** Děti s vyšším fonologickým uvědoměním mají často lepší schopnost dekodovat slova a rozumět jim.
- b) **Znalost písmen abecedy.** Děti, které dobře znají písmena a jim přiřazené zvuky, mají snazší začátek při učení se čtení a psaní.
- c) **Slovní zásoba.** Větší rozsah slovní zásoby usnadňuje dětem porozumění textům a jejich interpretaci.
- d) **Rychlost a přesnost čtení:** Schopnost číst rychle a přesně je důležitá pro plynulé porozumění textu.
- e) **Povědomí o psaném textu:** Porozumění základním principům psaného slova, jako je směr čtení, funkce interpunkce a rozlišování mezi textem a obrázky.

Velice důležitá se zdá být i *motivace a postoj ke čtení*. Zájem a pozitivní postoje ke čtení mohou motivovat děti k četbě a rozvoji čtenářských dovedností a lze je tak zařadit mezi hlavní prediktory pro rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností během školy. Jedná se tedy o kompletní oblast, kterou nelze měřit zcela vyčerpávajícím způsobem.

Dostupné diagnostické nástroje v českém prostředí měřící předpoklady školní úspěšnosti se zabývají zejména posouzením schopností a dovedností,

kteře jsou důležitě pro úspěšné fungování a adaptaci ve školním prostředí. Tento typ testů obvykle zahrnuje různé psychometrické testy, které hodnotí kognitivní, jazykové, motorické a senzorické schopnosti či sociální a emoční adaptabilitu. Kognitivní testy měří intelektuální kapacity jedince, jako je verbální a nonverbální inteligence, paměť, pozornost a rychlost zpracování informací. Testy na jazykové dovednosti posuzují úroveň jazykového porozumění, slovní zásobu a schopnost komunikace v jazykovém kontextu. Testy na motorické a senzorické schopnosti hodnotí motorickou koordinaci, rychlost a přesnost pohybu a senzorické vnímání, což je důležité pro úspěšné zvládání psaní, čtení a dalších motoricky náročných úkolů. Testy na sociální a emoční adaptabilitu zahrnují hodnocení sociálních dovedností, emocionální stability a schopností řešit konflikty a spolupracovat s ostatními. Naše testová baterie BPT se snaží pokrýt oblast čtenářské gramotnosti pro děti, které ještě nejsou zdatnými čtenáři a pisateli. Jde sice o nástroj pro období na počátku školní docházky, ale vycházíme z longitudinálního charakteru výzkumu a vybraná měřítka a oblasti gramotnostních dovedností jsme vybírali zejména s ohledem na předchozí poznatky ohledně dopadů na čtenářské návyky a zájmy a výsledků dětí během školy (tj. na školní úspěšnost na druhém stupni). BPT tak představuje důležitý nástroj při posuzování předpokladů školní ne/ úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti v českém prostředí již při vstupu dětí do školy.

Ve výzkumu, do kterého se v letech 2021 až 2023 zapojili žáci první a později druhé třídy v regionu Severozápad (doplněném o žáky z Brna a Českých Budějovic), bylo využito třináct testových sad pokrývajících faktory a dovednosti uvedené výše. Tabulka 4. 1. představuje použité testy. Vzhledem k počtu testů bylo testování s dětmi ve školách rozděleno na tři sezení. Součástí třetího sezení byl také žákovský dotazník.

Tabulka 4. 1. Přehled použitých testů na prvním stupni ve výzkumu 2021–2023

PRVNÍ SEZENÍ	1. Skládání slov - fonologické zpracování 1
	2. Jmenování obrázků (Rapid automatized naming test RAN)
	3. Substituce slov - fonologické zpracování 2
	4. Test čtení slov
	5. Porozumění textu

DRUHÉ SEZENÍ	6. Test podobnosti
	7. Test kategorické fluence, test fonemické fluence
	8. Vyhledávání slov - Fonologické zpracování 3
	9. Rozpoznávání písmen abecedy, Psaní písmen abecedy
	10. Test čtení pseudoslov
	11. Diktát
TŘETÍ SEZENÍ	12. Test slovní zásoby
	13. Test volného projevu

Testová baterie využitá u žáků prvních a druhých tříd měřila rozvoj čtenářské gramotnosti v období, kdy se děti učí číst. Šestáci a deváťáci proto řešili odlišné testy, které již zjišťovali míru osvojení těchto dovedností v průběhu jejich školní docházky. Dotazování šestáků a deváťáků mělo dvě části:

1. Testy a žákovský dotazník, které se vyplňovaly na počítačích.
2. Testy, které se vyplňovaly na papíře (diktát, esej a grafomotorické cvičení).

Na počítačích žáci vyplňovali následující 4 testy:

- Test A – „Úloha se slovy“ Dítě mělo za úkol označit z nabídky odpovědí slovo, které je podle něj nejvíce podobné slovu v zadání (např. šelma – zvíře).
- Test B – „Čtení s porozuměním“ V této úloze měly děti za úkol doplnit do vět (dvě) slova z nabídky A a B tak, aby byla věta smysluplná.
- Test C – „Promysli, co víš, a zapiš“ V této úloze vyplňovaly různé odpovědi na otázky ze všech oblastí (nejen) školních znalostí.
- Test D – „Poznej obrázek“ V této úloze přiřazují děti ke slovu v zadání obrázek z nabídky, který odpovídá významu slova.

4.2 Čtení a psaní školáků – panel žáků základních škol ve Středočeském kraji a Praze (2013 2019)

Projekt aplikovaného výzkumu *Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ* navazuje na dlouhodobý panelový základní výzkum čtení a psaní školáků, který započal v roce 2013 a iniciovala ho hlavní

řešitelka tohoto projektu. Jeho cílem bylo popsat jazykový a kognitivní vývoj žáků v kontextu české rodiny a školy a opíral se o data z Panelu žáků ZŠ, realizovaného ve Středočeském kraji a Praze. Data z tohoto panelu byla použita v rámci projektu pro sekundární analýzu dat při vývoji nástroje predikce školní neúspěšnosti.

Cílovou skupinu tvořili čeští žáci na počátku prvního stupně ZŠ, kteří nastoupili do první třídy ve školním roce 2013/2014 bez odkladu školní docházky, a jednalo se o děti vyvíjející se v pásmu normy, tj. bez diagnostikovaných zrakových, řečových, motorických či behaviorálních poruch před zahájením školní docházky.⁸

Původní studie monitorovala rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností na prvním stupni školní docházky perspektivou psycholinguistiky (psychologickými testy), přičemž nevyhnutelným kritériem výběru žáků a žákyň bylo také monolingvní prostředí rodiny, v němž dítě vyrůstá. Nejednalo se však výhradně o děti z české majority, ale pouze z rodin hovořících plyně česky. Volba této věkové skupiny byla vedena cíleně s ohledem na zmapování počátku procesu utváření a rozvoje jazykových a kognitivních dovedností. K omezení výzkumu na dva regiony bylo přistoupeno z finančních a logistických důvodů.

Výběrový soubor byl realizován pomocí stratifikovaného náhodného výběru. Vzorek žáků prvních tříd a jejich rodičů byl získán na základě postupu využívajícího stratifikované klastry (tzv. *stratified clustered design*). Jednotlivá strata představovala odlišná residenční území, resp. typ školy – na základě analýzy vzdělanostní úrovně ORP dle SLBD 2011 byla vymezena tato strata: 1. Praha – vnitřní městské čtvrti, 2. Praha – sídlištní zástavba, 3. suburbia Prahy, 3. venkovské obce a 4. města Středočeského kraje. Strata byla stanovena jako neproporcionální (vždy pět škol). Školy byly v rámci těchto strat vybírány náhodně losováním ze všech 668 veřejných základních škol v Praze a Středočeském kraji. Celkem se do výzkumu zapojilo 25 škol.

⁸ K diagnostice ne/standardního vývoje dítěte dochází na specializovaném pracovišti (pedagogicko-psychologické poradně) výhradně na základě žádosti rodiče/zákonného zástupce, nicméně zpravidla prvním diagnostickým vodítkem bývá zpráva učitele. Pedagogové většinou jako první doporučují odborné vyšetření dítěte a posílají vyjádření o školním prospěchu i chování dítěte. V našem výzkumném vzorku tak postupně byly později některé děti v průběhu prvních dvou let školní docházky diagnostikovány nebo doporučeny k vyšetření na poruchy učení, pozornosti, hyperaktivitu atd.

Data byla sbírána ve dvou etapách a celkově na čtyřech různých časových bodech, přičemž v rámci jednotlivých etap sběru dat jsou sledovány ty samé případy (respondenti). V původní studii byly před započítáním aplikovaného projektu dvě fáze výzkumu (2013–2015 a 2018–2019) a celkově čtyři vlny sběru dat. První vlna se uskutečnila v průběhu září a října 2013 a reprezentuje praktiky a dovednosti dětí v období přechodu z mateřské školy na první stupeň ZŠ. Druhá etapa monitorovala výkon těchto žáků v rané gramotnosti na konci prvního školního roku (květen–červen 2014), třetí vlna výzkumu proběhla na konci druhé třídy (květen–červen 2015), kdy měli již všichni žáci osvojeny základní pravidla gramotnosti (zvládli číst a psát). Sběr dat v rámci každé etapy probíhal vždy v rámci několika (tří, většinou čtyř) opakovaných relativně krátkých (35–45 min.) individuálních setkání s každým školákem, kdy výzkumný asistent s dítětem hravou formou řešil jazykové a kognitivní testy a testy úrovně počátečního čtení a psaní. Žáci vedle dovedností během první a třetí etapy opakovaně odpovídali na otázky v polostrukturovaném rozhovoru, jehož cílem bylo zjistit, z jakého sociokulturního prostředí do školy přicházejí. Ve druhé etapě výzkumu (listopad 2018 – červen 2019) jsme do výzkumu zapojili jak rodiče, tak děti, které v té době již chodily do šesté třídy a některé přešly na víceletá gymnázia.

4.3 Rozšíření výzkumu na školách v regionu s vyšší mírou sociálního znevýhodnění a perifernosti (2020 – 2023)

Vzhledem k tomu, že stávající panelová studie prvňáčků zahájená v roce 2013 byla realizována pouze ve Středočeském kraji a Praze, a s ohledem na další limity dané podmínkami původního výzkumu, pro který byla studie realizována, bylo pro potřeby projektu nezbytné rozšířit výzkum o žáky ze škol s odlišnou skladbou rodinného sociokulturního zázemí, zejména ze škol z regionu s vyšší mírou sociálního znevýhodnění a perifernosti, tak abychom získali data reprezentující celkovou variabilitu čtenářské gramotnosti a souvisejících prediktorů v širší populaci žáků ZŠ a mohli tak naplnit hlavní cíl projektu, kterým bylo vytvoření nástroje měřícího čtenářskou gramotnost na počátku školní docházky u dětí v celé populaci.

Smyslem rozšíření stávajících dat bylo poskytnout rozsah pro populační normování i ověření validity měřítek v populaci dětí, které nebyly zahrnuty původními kritérii v předchozím, základním výzkumu, tj. včetně dětí

s odkladem školní docházky, dětí z nemonolingvní rodiny a z širšího spektra sociokulturních poměrů včetně rodin sociálně vyloučených.

Ukazuje se totiž, že v České republice nejenže se do výsledků ve vzdělávání promítá regionální diferenciaci z hlediska sociokulturního zázemí v rodinách (ČŠI, 2019) a s tím související vliv charakteru lokality školy (agregátní efekt v regionech s nepříznivou vzdělanostní skladbou), ale také že existuje významný rozdíl v kvalitě poskytovaného vzdělávání na školách samotných.

S ohledem na to, že původní longitudinální výzkum gramotnosti žáků Panel ZŠ byl uskutečněn ve Středočeském kraji a hlavním městě Praze, což jsou regiony s nejvyšší pozicí z hlediska socioekonomické situace, jsme se tedy rozhodli realizovat rozšiřující výzkum zejména v krajích Ústeckém a Karlovarském, které společně tvoří region NUTS-2 Severozápad s relativně horší socioekonomickou situací v rámci ČR. Kromě toho je celý region Severozápad podle statistik Eurostatu⁹ nejohroženější chudobou a sociální exkluzí ze všech regionů NUTS-2 v Česku.

Rozhodujícím kritériem pro volbu Ústeckého a Karlovarského kraje nicméně byly regionální rozdíly ve výsledcích vzdělávání. Vedle horších výsledků ve čtenářské gramotnosti zmíněných výše (připomeňme například, že v šetření PIRLS 2016 dosáhli žáci nejnižšího průměrného skóre vedle Moravskoslezského kraje, právě v krajích Ústeckém a Karlovarském), žáci v Ústeckém a Karlovarském kraji dosahují v celorepublikovém srovnání podprůměrných výsledků jak v dalších národních šetřeních výběrového zjišťování výsledků žáků, která pravidelně provádí Česká školní inspekce, tak v mezinárodních šetřeních dalších typů gramotnosti PISA a TIMMS. Tyto rozdíly ve výsledcích ve vzdělávání jsou způsobeny do značné míry právě regionálními rozdíly v úrovni socioekonomického statusu rodin žáků, jenž také přispívá k diferencím mezi jednotlivými školami uvnitř regionů (ČŠI, 2019b).

Konkrétně jsme tedy realizovali výzkum na náhodně vybraných školách v lokalitách socioekonomicky znevýhodněného regionu Severozápad

⁹ Statistky z databáze Eurostatu dostupné online:

<https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tgs00107>

(Karlovarského a Ústeckého kraje), které jsme pro zachycení širší variability sociokulturních charakteristik doplnili i několika náhodně vybranými školami v Brně, a do výzkumu se zapojily také školy našich aplikačních garantů (České Budějovice, Brno). Nový výzkumný vzorek kopíroval kohorty a výzkumné fáze sběru dat z longitudinálního výzkumu žáků ZŠ ve Středočeském kraji a Praze: při zahájení školní docházky v první třídě a na konci první a druhé třídy (fáze výzkumu t1, t2 a t3), tj. titíž žáci byli dotazováni a testováni opakovaně. Současně proběhl na druhém stupni jednorázový výzkum (šestá a devátá třída). Výzkumu se rovněž zúčastnili rodiče žáků všech tříd.

Design nového výběrového souboru škol

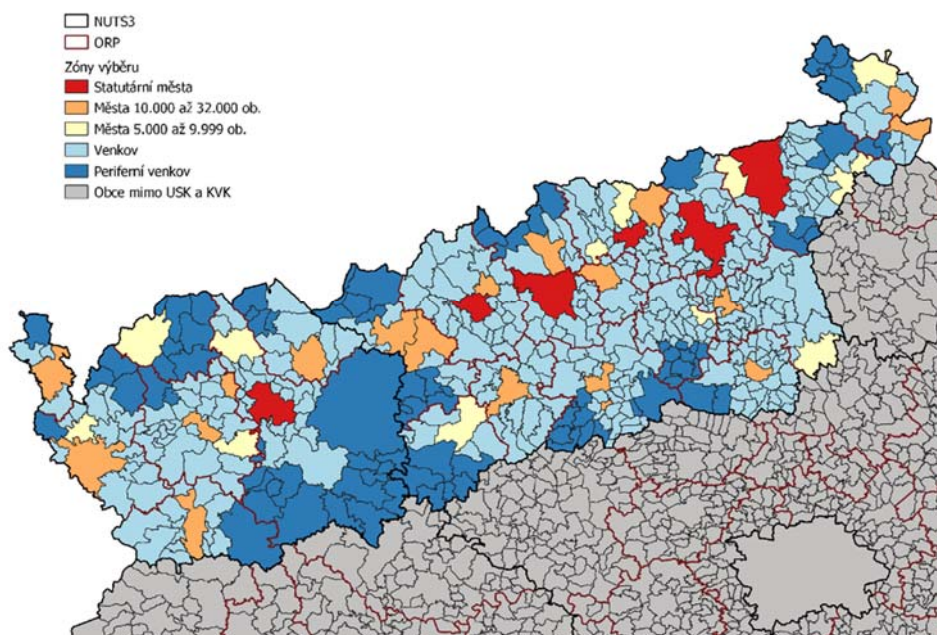
Pro výběr škol v Ústeckém a Karlovarském kraji byl podobně jako v přechodím Panelu ZŠ (Středočeský kraj a hlavní město Praha) použit stratifikovaný náhodný výběr. Primární výběrovou jednotkou výzkumu (PSU – primary sampling unit) je škola. Pro vymezení strat byla zvolena typologie území zohledňující jednak velikost sídel a jednak socioprostorové aspekty kvality residenčního prostředí odrážející sociální znevýhodnění. Vedle vymezení dvou městských typů podle správně-administrativního významu a s tím související populační velikosti – statutární města, lokální centra (města 5 až 32 tis. obyvatel) a malá města (5 až 10 tis. obyvatel) – byly dále vyčleněny i dva typy venkovských oblastí. K rozdělení venkovského prostředí na venkov běžného typu a venkov periferní jsme využili data pocházející z dříve uskutečněných výzkumů prostorového znevýhodnění v České republice (Bernard a Šimon, 2017), která byla využita též při dodatečném rozdělení venkovských lokalit v datovém souboru ve stávajícím výzkumu Panel ZŠ probíhajícím ve Středočeském kraji a Praze.

Uplatněné pojetí periferního území se vyznačuje vícerozměrností, pro vymezení strat jsme vybrali tři typy relevantní z hlediska podmínek vzdělávání dětí: nezaměstnanost a sociální vyloučení, kvalifikace a životní úroveň a obtížná dostupnost center poskytujících základní služby (tj. ztížená dopravní situace). Typologie venkovských residenčních lokalit škol tak zohledňuje nejen velikost sídla, ale i perifernost dle dostupnosti urbánních center. Toto rozdělení je podstatné, neboť v periferních venkovských oblastech dochází k prostorové koncentraci různých forem sociálního

znevýhodnění a deprivace, což ovlivňuje přímo i nepřímo kvalitu podmínek vzdělávání.

Náhodný výběr škol byl proveden v rámci výše vymezených neproporčních strat, jejichž rozmístění v regionu znázorňuje mapa na obrázku 4.1.

Obrázek 4.1. Uplatněná výběrová strata v Ústeckém a Karlovarském kraji



V době přípravy sběru dat zahrnovala databáze základních škol v Ústeckém a Karlovarském kraji 382 škol (MŠMT, 2020). Základní soubor škol byl vymezen těmito kritérii: jde o základní školy jak pouze s prvním, tak i s prvním a druhým stupněm, jejichž zřizovatelem je obec, a nejedná se o školy speciální, resp. na škole nepřevažují třídy se speciální výukou. Tato kritéria podmínky pro zařazení do základního souboru splňuje v regionu Severozápad 322 škol. Zastoupení základních škol ve výběrových stratach v Ústeckém a Karlovarském kraji představuje tabulka 4.2.

Tabulka 4.2. Zastoupení základních škol ve výběrových stratach v Ústeckém a Karlovarském kraji

	Počet	%
centrální/statutární město	69	21
město 10–32 tis.	69	21
město 5–10 tis.	22	7

venkov	116	36
periferní venkov	46	14
Celkem	322	100

Zdroj: vlastní výpočty

Vzhledem k tomu, že se školy liší velikostí podle počtu svých žáků (případně již i samotným rozsahem výuky podle toho, zda mají, či nemají první a druhý stupeň), bylo při realizaci výběru potřeba zhodnotit i velikost školy tak, aby žáci z menších škol neměli větší pravděpodobnost výběru než žáci z velkých škol. Postup výběru proto spočíval v následujících krocích. Seznam škol byl nejprve seřazen podle jejich velikosti. Výběrový interval byl stanoven jako poměr mezi celkovým počtem studentů v populaci regionu Severozápad a počtem škol v plánovaném vzorku; proveden byl systematický výběr uvnitř každého strata využívající krok stanovený na základě náhodného čísla z rovnoměrného rozdělení (0;1) vynásobeného výběrovým intervalem. Vybrána byla ze seznamu ta škola, která obsahovala (hypotetického) studenta s odpovídajícím číslem v pořadí. Uplatněný výběrový rámec zohledňující velikost školy tak zamezuje konstrukci výběrového souboru škol, který by byl složen pouze z malých nebo naopak velkých škol (viz OECD, 2009). Obdobným způsobem bylo vylosováno také jedno víceleté gymnázium pro výzkum žáků primy a kvarty jako ekvivalentu šestých a devátých tříd základních škol.

Kromě vybraných škol z Ústeckého a Karlovarského kraje se do výzkumu zapojily také školy dvou aplikačních garantů z Českých Budějovic a Brna. Datový soubor byl dále ještě doplněn o žáky z pěti náhodně vybraných základních škol Brna, kde sídlí jeden z našich aplikačních garantů. V případě města Brna splnilo kritéria pro zařazení do základního souboru 93 škol. Také zde výběr probíhal s využitím výše uvedeného výběrového rámce zohledňujícího velikost školy. Byla zohledněna velikost škol tak, aby byly zastoupeny školy různých velikostí stejně jako v případě Ústeckého a Karlovarského kraje.

Z důvodu nízké návratnosti jsme byli nuceni ve výsledku oslovit více škol, než jsme původně plánovali, protože zájem o zapojení do výzkumu ze strany rodičů nebyl dle původního očekávání. Na základě komunikace se školami

jsme zjistili, že nezájem rodičů o zapojení do studie způsobila zejména nejistá situace ohledně onemocnění covid-19 a z ní vyplývající opatření na školách, strach z nákazy a také nejistota ohledně dalších případných opatření ze strany vlády. Měli jsme i několik základních škol se souhlasným stanoviskem o zapojení do výzkumu, kde jsme ale nezískali žádné souhlasy od rodičů. Tudíž jsme ve druhém kroku přistoupili k oslovení dalších náhodně vylosovaných škol dle příslušného výběrového strata.

Sběr dat

Žáci první stupeň

Podle původního harmonogramu prací měla být připravena a realizována první etapa výzkumu, zahrnující výzkum žáků 1. tříd na samotném začátku školní docházky ve školním roce 2020/2021. Vzhledem k pandemické krizi Covid-19, která vypukla již před započatím řešení projektu přinesla rozsáhlá restriktivní celospolečenská omezení včetně významných omezení ve školství, však nebylo možno realizovat první fázi sběru dat v původně plánovaném termínu. V míře odpovídající vzniklým omezením tak proběhly nakonec v části roku 2020 pouze práce na přípravné fázi výzkumu žáků a samotný sběr dat však musel být, vzhledem k jeho specifickému zaměření, totiž testovat děti na počátku 1. třídy, na jejím konci a na konci druhé třídy, odložen o celý rok. Vlastní sběr dat první vlny výzkumu žáků prvních tříd základních škol tak nakonec započal v červnu 2021 kontaktováním základních škol s žádostí o spolupráci na výzkumu. Do výzkumu se nakonec zapojilo 25 základních škol ze dvou krajů (Ústecký, Karlovarský) NUTS 2 Severozápad a města Brna (jejich výběr byl popsán výše) a také školy našich aplikačních garantů sídlící v Brně a Českých Budějovicích.

Osloveným školám jsme poskytli všechny relevantní informace o projektu, a pokud vedení školy s účastí souhlasilo, vyplnil ředitel či ředitelka stručný dotazník, který mimo jiné obsahoval informace o kontaktní osobě, která bude mít ve škole výzkum na starosti, a rovněž předpokládaný počet žáků, kteří v dané škole nastoupí do první třídy/tříd. Školám jsme následně na základě těchto informací poskytli obálky s informacemi pro všechny rodiče žáků prvních tříd. Tyto obálky obsahovaly informace o výzkumu včetně odkazu na webové stránky projektu. Rodiče tak obdrželi: souhlas s účastí na výzkumu a zpracováním osobních údajů, smlouvu o účasti na výzkumu a dotazník pro rodiče zjišťující základní vstupní informace o dítěti a jeho

rodině. Školy následně zajistily sběr vyplněných materiálů od rodičů, kteří souhlasili s účastí svého dítěte na výzkumu.

Sběr dat byl koncipován tak, že do každé ze škol byli přiděleni jeden až dva tazatelé, kteří každé dítě, jehož rodiče s účastí na výzkumu souhlasili, dotazovali individuálně během tří samostatných sezení, z nichž každé probíhalo jiný den. Testování dětí bylo rozděleno na tyto tři části, neboť bylo pro děti kognitivně náročné a děti by při delším testování ztrácely koncentraci. Součástí posledního testování byl i dotazník pro děti. Každý tazatel zařazený do projektu prošel školením vytvořeným speciálně k tomuto výzkumu. Školení mělo několik částí:

1. Informace o projektu – proč se výzkum dělá a k čemu budou data sloužit.
2. Etika výzkumu, specifika práce s dětmi, práce s osobními údaji (GDPR).
3. Informace o průběhu testování, práce s jednotlivými testy.
4. Informace o práci s tabletem a dotazovacím softwarem.

Každý tazatel také dostal k dispozici tištěné materiály k výzkumu, výuková videa a s každým tazatelem byla rovněž provedena individuální konzultace obtížných míst při práci na projektu a dostal prostor k vyjasnění případných nejasností. Po celou dobu projektu pak tazatelé dostávali zpětnou vazbu o postupu své práce a případných nedostacích.

První fáze sběru dat

Souhlas s účastí dítěte na výzkumu nakonec vyjádřilo 401 rodičů žáků prvních tříd. Po shromáždění materiálů ze zapojených škol (tj. vyplněných materiálů od rodičů dětí) započal samotný sběr dat ve školách v říjnu 2021. Vzhledem k probíhající pandemii covid-19 výzkum v terénu od počátku narážel na řadu komplikací. Tou největší byla velká nemocnost, kdy řada dětí byla v průběhu sběru dat nemocná, často i po delší dobu, ať už s onemocněním covid-19, nebo s dalšími chorobami. Řada žáků se také ocitla v karanténě, která se mnohdy týkala celých tříd, někteří si prošli karanténou i opakovaně. To způsobovalo značné potíže v plánování časového harmonogramu sběru dat a bylo pro tazatele náročné na plánování práce. Podobné problémy provázely také samotné tazatele, kteří byli také často nemocní či v karanténě a vzhledem k složitému, komplexnímu a dlouhému procesu zaškolení k tomuto projektu je nebylo v terénu možné jednoduše a rychle nahradit jiným tazatelem. Navíc

s každým dítětem se tazatel setkal zpravidla na třech sezeních. Proto byla první fáze sběru dat dokončena až na začátku roku 2022. Přesto se podařilo v první vlně dotázat 393 žáků prvních tříd, u kterých proběhla všechna tři sezení.

Druhá fáze sběru dat

Druhá fáze sběru dat byla původně plánována na dobu, kdy budou respondenti, tedy dotazovaní žáci, na konci první třídy. Vzhledem ke komplikacím způsobeným pandemií onemocnění covid-19 došlo k rozdělení druhé fáze sběru dat na dvě části – žáci ze škol, ve kterých proběhlo šetření podle původního harmonogramu, byli dotázáni na konci první třídy. U škol, kde by byl časový rozestup mezi oběma fázemi výzkumu příliš malý, došlo k jeho posunu na dobu, kdy budou žáci na začátku druhé třídy, aby bylo dodrženo stejné časové rozpětí z důvodu kontroly vlivu časového intervalu. Sběr dat pro výzkum tak na většině škol proběhl v květnu a červnu 2022, na některých školách pak v období od začátku září do poloviny října 2022. Celkově bylo ve druhé fázi výzkumu dotázáno 372 žáků. Nejčastější příčinou toho, že byl žák dotázán v první vlně a ve druhé vlně se již výzkumu nezúčastnil, bylo, že se žák odstěhoval, přešel na jinou školu, případně byl dlouhodobě nemocný.

Třetí fáze sběru dat

Sběr dat proběhl dle plánu, tedy v době, kdy byli dotazovaní žáci na konci druhé třídy. Vzhledem k tomu, že v tomto období již polevila pandemie onemocnění covid-19 a v období na přelomu jara a léta se celkově žáci, ale i tazatelé potýkali s menší nemocností, proběhl sběr dat bez výraznějších komplikací na všech zapojených školách s výjimkou jedné brněnské školy, kde byl v první a druhé fázi výzkumu zapojen pouze jeden žák. Sběr dat proběhl v období od poloviny dubna do června 2023. Třetí vlny se účastnilo 362 žáků druhé třídy, tj. 92 % všech původně zapojených prvňáčků.

Rodiče žáků prvního stupně

Rodiče žáků prvních tříd se výzkumu zúčastnili ve dvou fázích. V prvním kroku byl součástí dokumentu se souhlasem rodiče s účastí dítěte ve výzkumu také screeningový dotazník, který zjišťoval základní vstupní informace o dítěti a jeho rodině. Tento vstupní dotazník byl umístěn na stejný list papíru jako zmíněný souhlas, na jeho zadní stranu.

Druhá část výzkumu rodičů žáků prvního stupně základních škol proběhla na podzim 2022, konkrétně v období od září do prosince 2022. Sběr dat probíhal metodou CAWI, tedy zasláním odkazu na online dotazník rodičům, kteří souhlasili s účastí svého dítěte ve výzkumu a zároveň nám poskytli e-mailový kontakt. Celkem byl dotazník zaslán na 384 e-mailů rodičů. Rozdíl v počtu udělených souhlasů a zasláných dotazníků je dán také tím, že někteří rodiče měli ve výzkumu zapojené dvě děti (dvojčata), ale odkaz na dotazník samozřejmě obdrželi jen jeden. V průběhu sběru dat dostali rodiče, kteří dotazník nevyplnili, nejprve dvě připomenutí prostřednictvím e-mailu a následně byli všichni, kteří na žádnou výzvu nereagovali, obvoláni. Během telefonického hovoru bylo rodičům vysvětleno, v rámci jakého projektu je výzkum realizován, jaký je jeho význam, a také důležitost jejich zapojení do výzkumu. Dotazník v této fázi sběru dat nakonec vyplnilo 253 rodičů.

Žáci druhého stupně (šesté a deváté třídy)

Sběr dat u žáků šestých a devátých tříd probíhal většinou na stejných školách jako sběr dat žáků prvních tříd s několika výjimkami. Konkrétně se na některých školách nepodařilo získat dostatečný počet souhlasů od rodičů žáků šestých a devátých tříd, případně škola neměla o zapojení do této části výzkumu zájem nebo se jednalo o školy, které mají pouze první stupeň. Nově bylo naopak přidáno víceleté gymnázium, kde z důvodů absence žáků věkově odpovídajících žákům prvních tříd ZŠ nemohl tento sběr dat proběhnout.

Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu vyslovilo 292 rodičů žáků šestých tříd a 169 rodičů žáků devátých tříd. Samotný sběr dat probíhal v zapojených školách v počítačových učebnách, vždy za přítomnosti proškoleného tazatele CVVM. Každý tazatel dostal od CVVM seznam žáků šestých a devátých tříd na příslušné škole, jejichž rodiče souhlasili s účastí svých dětí na výzkumu, a dále podrobné instrukce k celému průběhu výzkumu, včetně

jednotlivých testů, aby mohl kvalifikovaně zodpovědět veškeré případné dotazy. Konkrétní termín sběru dat si pak domlouval individuálně s kontaktní osobou, aby termín vyhovoval zapojené škole i jemu. Sběr dat probíhal na většině škol v jeden den, kdy žáci vyplňovali jak jednotlivé testy, tak i žákovský dotazník. Další část testování pak probíhala písemnou formou, kdy žáci vyplňovali odpovědi na předem připravené papíry, které jim tazatel rozdával. Celkově sběr dat na 21 zapojených školách proběhl od května do června 2022 a zúčastnilo se ho 236 žáků šestých tříd a 140 žáků devátých tříd.

Rodiče žáků druhého stupně (šestých a devátých tříd)

Výzkum rodičů žáků šestých a devátých tříd probíhal obdobně jako v případě výzkumu rodičů žáků prvních tříd, tedy ve dvou fázích. V první z nich byl použit stručný screeningový dotazník, který byl součástí dokumentu se souhlasem rodiče s účastí jeho syna/dcery na výzkumu. Ve druhé fázi byl pak již rozsáhlejší dotazník zaslán všem rodičům na e-mail, který uvedli do dokumentu se souhlasem s účastí dítěte ve výzkumu. Pokud rodiče dotazník, který jim byl v druhé fázi dotazování zasílán e-mailem, nevyplnili, byli následně dvakrát urgováni opět prostřednictvím e-mailu a ti, kteří na žádnou z výzev nereagovali, byli obvoláni. Rozsáhlejší dotazník zasláný e-mailem pak v termínu od září do listopadu 2022 vyplnilo 135 rodičů žáků šestých tříd. Výzkum rodičů žáků devátých tříd byl pak tematicky velmi podobný s rozšířenou částí věnovanou plánům ohledně dalšího vzdělávání jejich dítěte po ukončení základní školy a probíhal souběžně, tedy rovněž od září do listopadu 2022, a zúčastnilo se ho 107 rodičů žáků devátých tříd.

5. Výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti a dětského čtenářství

5.1. Rozvoj čtení a předčtenářské gramotnosti v prostředí rodiny v předškolním období a rodinné čtenářské prostředí (HLE)

Následující kapitoly shrnují vybrané hlavní výsledky výzkumu. Rodinné zázemí, včetně úrovně vzdělání rodičů a dostupnosti materiálů a vybavení pro dítě, hraje klíčovou roli v čtenářské socializaci. V této úvodní části se zaměříme na domácí čtenářské prostředí a podporu dítěte v předškolním období (Home Literacy Environment – HLE), jak bylo zjištěno v rámci výzkumu mezi rodiči žáků prvních tříd. Uvádíme také, nakolik děti uměly před příchodem do školy číst a psát. Věnujeme se tomu, jak často rodiče čtou, kolik knih mají doma, a dalším aspektům pročtenářského klimatu v rodině. Konkrétně se zaměříme na aktivity podporující kognitivní rozvoj a rozvoj čtenářství, které rodiče s dítětem prováděli před nástupem do školy.

Výzkumy ukazují, že děti, které vyrůstají v bohatém čtenářském prostředí, mají lepší předpoklady pro úspěšný rozvoj čtenářských dovedností a celkově lepší školní výsledky. Kvalitní HLE podporuje nejen jazykový a kognitivní rozvoj, ale také vytváří pozitivní vztah k učení a knihám. Předškolní stimulace a rodinné čtenářské prostředí tak hrají klíčovou roli nejen v rozvoji samotného čtení a čtenářství, ale obecněji i v přípravě dítěte na školní docházku a jeho budoucí vzdělávací úspěchy.

V této kapitole vycházíme přitom především z dat ze vstupního dotazníku pro rodiče prvňáčků, který byl vyplňován v průběhu srpna až listopadu 2021 společně se žádostí o udělení souhlasu se zařazením dítěte do výzkumu. Ten zjišťoval kromě základních údajů o žákovi a jeho rodině (domácnosti) také informace o výchovných a vzdělávacích aktivitách v rodině v období před nástupem do školy. Ty slouží k identifikaci jednak celkového rodinného čtenářského zázemí a také konkrétních aktivit rozvíjejících předčtenářské a pisatelské schopnosti, kterým se rodiče věnovali s dítětem, než nastoupilo do první třídy. Velkou výhodou těchto indikátorů je skutečnost, že jsou

k dispozici prakticky u všech žáků, kteří se zúčastnili výzkumu, a to bezprostředně po jejich nástupu do první třídy.¹⁰

Vzdělání rodičů prvňáků

Důležitou charakteristikou rodiny, která významně ovlivňuje podmínky vzdělávání dítěte a jeho další směřování, ať už jde o přípravu a pomoc se školou, či celkové nastavení hodnot a aspirací, je již samotné vzdělání rodičů. Přibližně pětina rodin prvňáčků zúčastněných na výzkumu je s nízkým vzděláním – bez maturity. V 6 % rodin (22) mají oba rodiče dokonce pouze základní vzdělání, v bezmála polovině rodin (170) alespoň jeden rodič dosáhl vysokoškolského diplomu (viz tabulku 5.1).¹¹

Tabulka 5.1 Vzdělání rodičů prvňáků, údaje v procentech

	Základní	Vyučen/a	Maturita	VŠ	Celkem %	Celkem N
Matka/partnerka otce	11	16	30	43	100 %	359
Otec/partner matky	7	29	31	34	100 %	336
Vzdělání rodičů	6	15	32	47	100 %	363

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, t1

Dodejme, že 13 % dětí zúčastněných na výzkumu pochází z rodin, kde nežije otec ani nevlastní otec či partner matky, a pravděpodobnost, že dítě vyrůstá v neúplné rodině, se zvyšuje s klesající úrovní vzdělání matky. Rozdíly jsou zde doslova propastné, otec či jiný mužský vzor chybí v porovnání s dětmi vysokoškolsky vzdělaných matek (3,4 %) desetinasobně častěji v domácnostech, kde má matka jen základní vzdělání (36 %). Tyto děti jsou

¹⁰ Celkově se první vlny výzkumu zúčastnilo 393 prvňáčků. Na vstupní dotazník, který byl součástí udílení souhlasu s účastí, odpovědělo 363 rodičů (alespoň jednu otázku); podíl rodičů, u nichž chybí odpověď, je tak celkem 8 %. V 85 % odpovídala vlastní matka, v 15 % vlastní otec a ve 3 % někdo jiný.

¹¹ V následujícím textu je uváděno buď vzdělání otce nebo matky samostatně, nebo je uváděno vzdělání rodičů, které je reprezentováno vyšším stupněm vzdělání, kterého dosáhl jeden z rodičů.

tak z hlediska dostupných zdrojů ve výchově vystaveny kumulativnímu znevýhodnění.

Předškolní vzdělávání

Vzdělání rodiny je klíčový faktor ovlivňující míru účasti dítěte v různých institucionalizovaných formách přípravy na školu. Mateřská školka přitom poskytuje strukturované a podporující prostředí, které je stěžejní pro rozvoj čtenářských dovedností. Raný kontakt s literaturou a jazykovými aktivitami v tomto období může výrazně podpořit vývoj čtení a pozdější úspěšnost ve školním prostředí. V rodinách, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolský diplom, děti významně déle chodily do školky ve srovnání s rodinami, kde je nejvyšším vzděláním základní škola (v průměru zhruba o jeden rok), částečně to platí i ve srovnání s rodinami s vyučením jako nejvyšším dosaženým vzděláním (přibližně o 0,25 roku). Zřetelně je vidět tento náskok v případě těch dětí, které do školky buď vůbec nechodily, nebo chodily jen jeden (povinný) rok – jejich podíl je v rodinách s nejnižším stupněm vzdělání několiknásobně vyšší (viz tabulku 5.2). Jak vidíme dále v tabulce 5.3, děti ze vzdělanějších rodin chodily také častěji do jeslí, resp. dětských skupin (v rodinách s VŠ 36 %, v rodinách se ZŠ jen 10 %). Navštěvování předškolních zařízení je přitom důležitým prvkem, který přispívá k tomu, zda je dítě zralé a připravené na školní docházku jak z fyzického, tak kognitivního i sociálně-emočního hlediska.

Tabulka 5.2 Délka navštěvování mateřské školky (déle než jeden rok) podle vzdělání rodiny, údaje v procentech

	Vzdělání rodičů				
	Základní	Vyučen/a	Maturita	VŠ	celkem
0–1 rok	33	8	7	4	7
2–4 roky	67	92	93	96	93
Celkem %	100 %	100%	100 %	100 %	100 %
Celkem N	21	51	117	170	359

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče žáků 1. třídy, t1, N = 359

Poznámka: Spearman's rho = 0,163

V rodinách s vyšší úrovní vzdělání rodičů stoupá i pravděpodobnost, že dítě navštěvuje logopedickou poradnu. V případě dětí z rodin s pouhým základním vzděláním dokonce do poradny nechodilo žádné z nich (viz tabulku 5.3). Vzdělanější rodiče pravděpodobně mají větší tendenci zajistit dítěti péči odborníků, resp. k tomu mají vyšší míru kompetencí a určitého know-how, než že by to znamenalo častější výskyt jazykových vad u jejich dětí.

Nejsilněji je vzděláním rodiny podmíněno chození do kroužků či oddílů ještě před zahájením školní docházky. Zatímco mezi dětmi z rodin, kde aspoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání, jich v předškolním věku (resp. na počátku první třídy) chodí do kroužků skoro tři čtvrtiny, tak v rodinách, kde je nejvyšším vzděláním základní škola, je to pouhých 14 %.

Tabulka 5.3 Účast na předškolním vzdělávání podle vzdělání rodiny, údaje v procentech

Vzdělání rodičů	Základní	Vyučen/a	Maturita	VŠ
Jesle/dětská skupina	10	20	20	36
Přípravná třída	71	29	18	9
Logopedická poradna	0	33	39	42
Kroužek, oddíl	14	31	45	74
Celkem N	(22)	(54)	(117)	(170)

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 363

Poznámka: Uvedeny jsou pouze podíly za účast, proto v každém políčku tabulky tvoří dopočet do 100 % tj, co danou instituci nenavštěvují.

Naproti tomu děti z rodin s nízkým vzděláním navštěvovaly výrazně častěji přípravnou třídu (71 % z rodin se základním vzděláním) a také dostaly častěji odklad nástupu do školní docházky – odklad mělo 38 % v rodinách se základním vzděláním, 32 % v rodinách vyučených, zatímco v rodinách vysokoškoláků jen 13 % (viz tabulku 5.4).

Tabulka 5.4 Žádali odklad školní docházky, údaje v procentech

Vzdělání rodičů	Základní	Vyučen/a	Maturita	VŠ	Celkem
Ne	52	66	72	87	77
Ano, dostalo odklad	38	32	27	13	22
Ano, odklad nedostalo	10	2	2	0	1
Celkem %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 360

Podmínky v domácnosti pro vzdělávání dítěte

Základní linie socializace jsou vymezeny tím, zda je domácnost vybavena předměty, které dítě podporují v rozvoji jeho schopností a zájmů, či dokonce zda má dítě základní podmínky pro to, aby se vůbec mohlo připravovat do školy. V této souvislosti hovoříme o dostupnosti tzv. domácích vzdělávacích zdrojů. Na tomto místě je vhodné poznamenat, že výzkum se uskutečnil v době nepříznivé situace vyžadující potřebu zajistit distanční výuku z důvodu omezení vyvolaných pandemií covid-19. V rodinách sledovaných prvňáků je běžný vlastní psací stůl (i když 18 % dětí vlastní stůl na začátku první třídy nemá), dětský pokoj (může jít ovšem i o pokoj sdílený se sourozencem či sourozenci), klidné místo na učení. Drtivá většina rodin (97 %) má doma připojení k internetu a vlastní chytrý telefon nebo tablet (71 %), avšak méně než dvě třetiny žáků v první třídě mělo k dispozici počítač/notebook, který je už pro přípravu do školy, případně na domácí výuku (jako tomu bylo při distančním vyučování během pandemie covid-19) bezesporu více komfortní než omezená obrazovka tabletu, nebo dokonce mobilního telefonu. Na uvedené komodity se můžeme také dívat jako na odraz hmotného zabezpečení dítěte, a tedy i jako na materiální složku socioekonomického statusu rodiny.

Tabulka 5.5 Vybavenost domácnosti – co má dítě k dispozici, údaje v procentech

	Ano, má	Nemá	Celkem %
dětský pokoj	91	9	100 %
klidné místo na učení	86	14	100 %
dětské časopisy	85	15	100 %
vlastní psací stůl	82	18	100 %
tablet, chytrý telefon	71	29	100 %
počítač, notebook	60	40	100 %
herní konzole	29	71	100 %
připojení k internetu v domácnosti	97	3	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 367

Avšak pokud bychom provedli prostý součet jednotlivých předmětů, které má dítě doma k dispozici, pak rozdíl podle vzdělání rodiny nenajdeme. V pozadí je skutečnost, že rodiče z různých vzdělanostních stupňů v některých případech kladou důraz na poněkud odlišné komodity, a ne všechny z rodičům nabízeného seznamu lze označit jako vzdělávací a rozvojové předměty. Zatímco děti z vysokoškolsky vzdělaných rodin mají k dispozici častěji dětské časopisy, tak v rodinách se základním vzděláním má větší podíl dětí k dispozici tablet nebo mobilní telefon a herní konzoli.

Tabulka 5.6 Vzdělávací zdroje a vzdělání rodičů, pořadové Spearmanovy korelační koeficienty

	rho	p
vlastní psací stůl	-0,01	0,915
klidné místo na učení	-0,02	0,738
dětský pokoj	0,09	0,078
tablet, chytrý telefon	-0,18	0,000

herní konzole	-0,17	0,001
počítač, notebook na učení	0,02	0,688
dětské časopisy	0,26	0,000

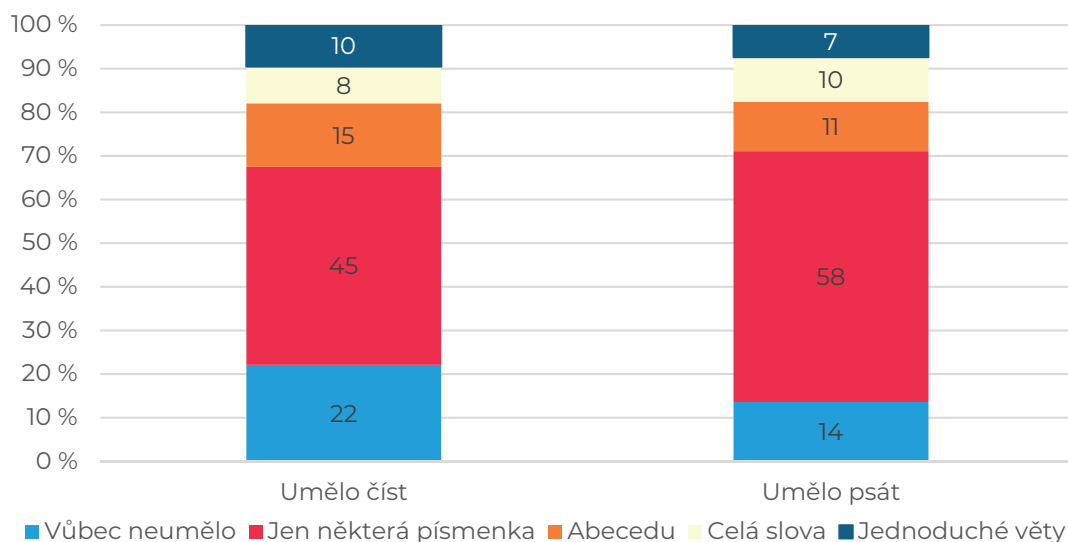
Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 363

Znalosti a schopnosti čtení a psaní před nástupem do školy

Pro rozvoj dětského čtení a čtenářství během počátku školní docházky je důležité, zda s nějakou mírou této schopnosti dítě do školy již přichází. Proto jsme se ve vstupním dotazníku rodičů ptali na to, zda a do jaké míry jejich dítě při nástupu do školy ovládalo dovednosti čtení a psaní a zda a jak tyto schopnosti rodiče v předškolním období rozvíjeli.

Dovednost čtení před nástupem do školy ovládalo dle výpovědí rodičů v různé míře asi 78 % nových školáků, tedy více jak pětina neuměla vůbec číst (viz graf 5.1). Skoro polovina (45 %) školáků uměla přečíst nějaká písmena abecedy (velmi často jde o ta z vlastního jména), 15 % znalo celou abecedu, přečíst slova či celé kratší věty umělo 8 %, resp. 10 % dětí.

Graf 5.1 Dovednost čtení a psaní u dítěte před nástupem do školy, údaje v procentech

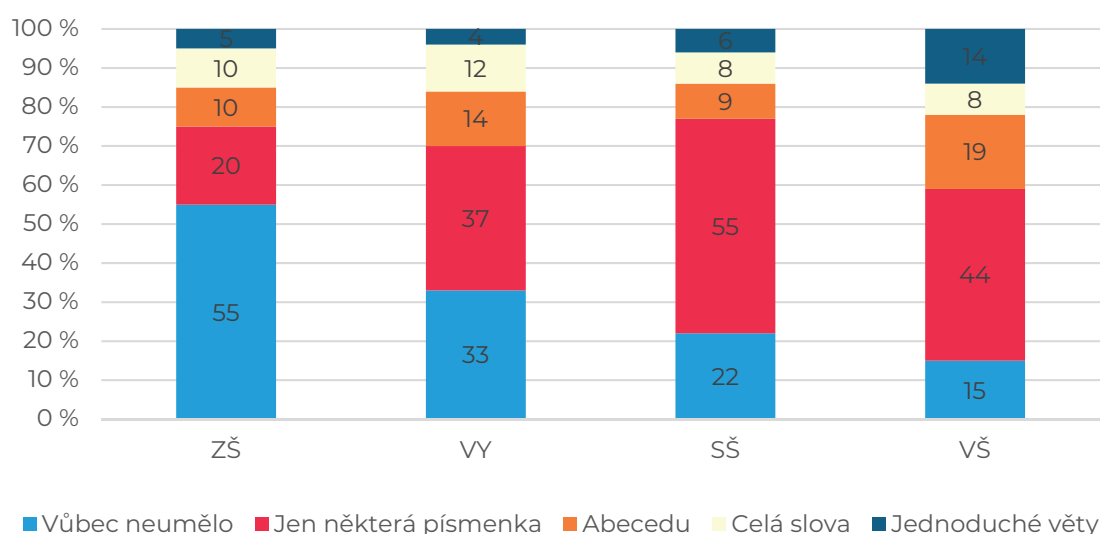


Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 353

Vedle čtení je také druhou zásadní gramotnostní dovedností psaní. Zde uváděli rodiče poněkud vyšší úroveň než u čtení – pouze 14 % dětí neumělo vůbec psát¹², skoro dvě třetiny dětí ovládaly alespoň nějaká písmenka abecedy (celou abecedu pak 11 % dětí). Ve výzkumu se také vyskytovaly děti, které podle svých rodičů uměly před příchodem do školy psát nejen celá slova (10 %), ale dokonce byly schopné napsat jednoduché věty (cca 7 %).

Také v oblasti čtení a psaní se projevuje jasná souvislost s dosaženým vzděláním rodičů. Například to, že před nástupem do první třídy jejich dítě vůbec neumělo číst, uvedla více jak polovina rodičů se základním vzděláním (55 %) a třetina vyučených, ale jen 15 % s vysokoškolským vzděláním (viz graf 5.2). Podobně je tomu v případě psaní. Schopnost číst i psát byla nepatrně častější u dětí z úplných rodin (porovnáme-li odpovědi „vůbec neumělo“, jak u čtení, tak u psaní jde přibližně o rozdíl 10 procentních bodů).

Graf 5.2 Dovednost čtení u dítěte před nástupem do školy podle vzdělání rodičů, údaje v procentech

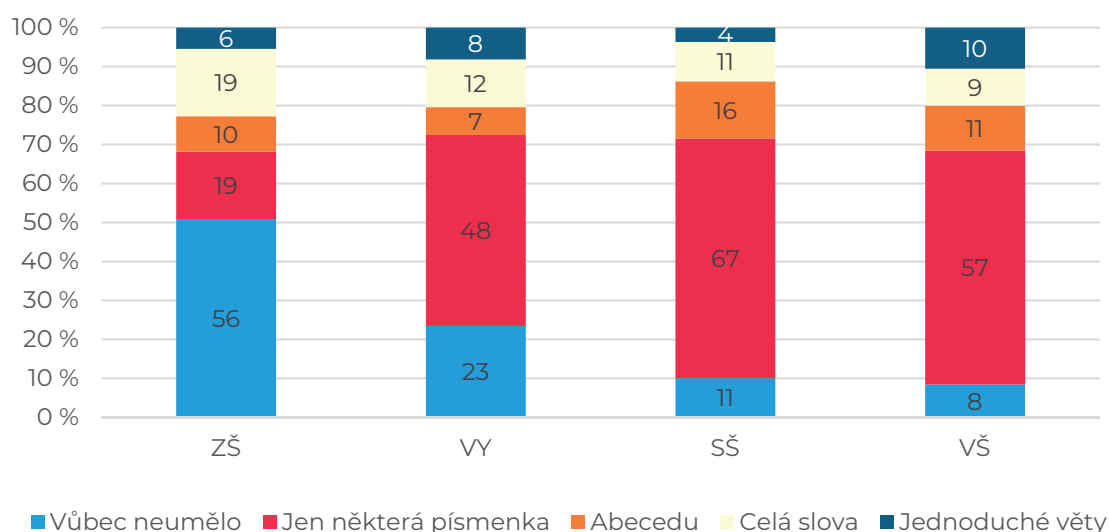


Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 354

Poznámka: Spearmanovo Rho = 0,204

¹² Protože je podle hodnocení rodičů méně dětí, které vůbec neumí psát, než těch, které vůbec neumí číst, lze usuzovat, že část dětí pravděpodobně umí napsat své jméno, aniž by byly schopné přechíst jednotlivá písmenka.

Graf 5.3 Dovednost psaní u dítěte před nástupem do školy podle vzdělání rodičů, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 349

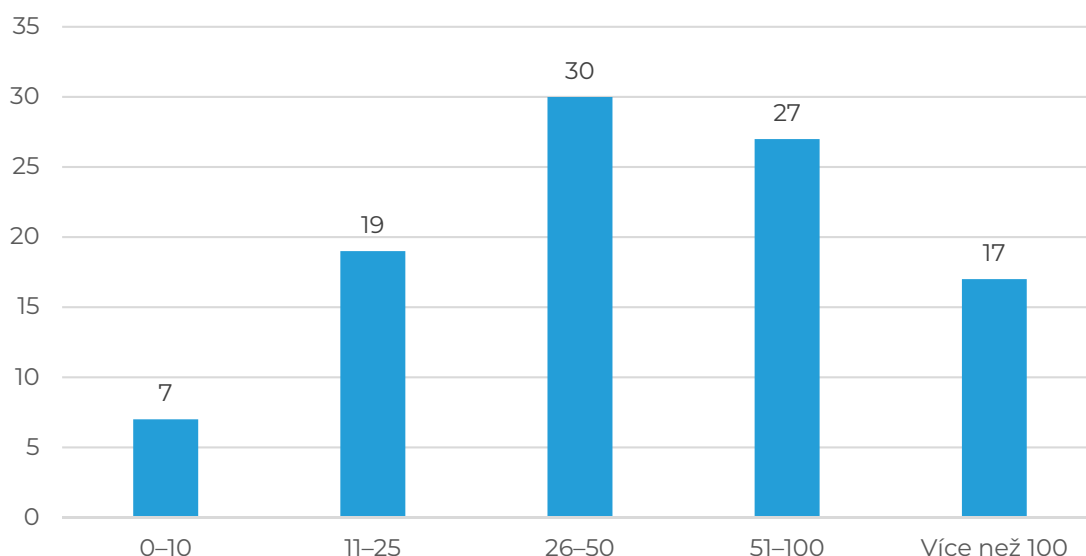
Poznámka: Spearmanovo Rho = 0,181

Čtenářské klima v rodině

Čtenářské klima rodiny lze rozdělit do dvou hlavních komponent: první tvoří vybavenost knihami, a tedy i dostupnost knih pro dítě (materiální složka), druhou pak atmosféra, která je utvářena jednak možností dítěte vidět rodiče (či jiné rodinné příslušníky) číst (především knihy) a jednak tím, zda je v rodině literatuře a čtení obecně přikládána váha (hodnotově-interakční složka).

Nejen pro rozvoj čtenářství je důležitá přítomnost dětských knih v domácnostech. Dostupnost dětských knížek v domácím prostředí je považována, vedle předčtenářských aktivit s rodiči (zejména jde o předčítání z knih), za klíčový aspekt rozvoje dětského čtenářství. Asi 17 % dětí má doma více než 100 dětských knih, více jak čtvrtina dětí má 51 až 100 knih, nejčastěji jsou dětské knihovničky o velikosti 26 až 50 knih (30 %).

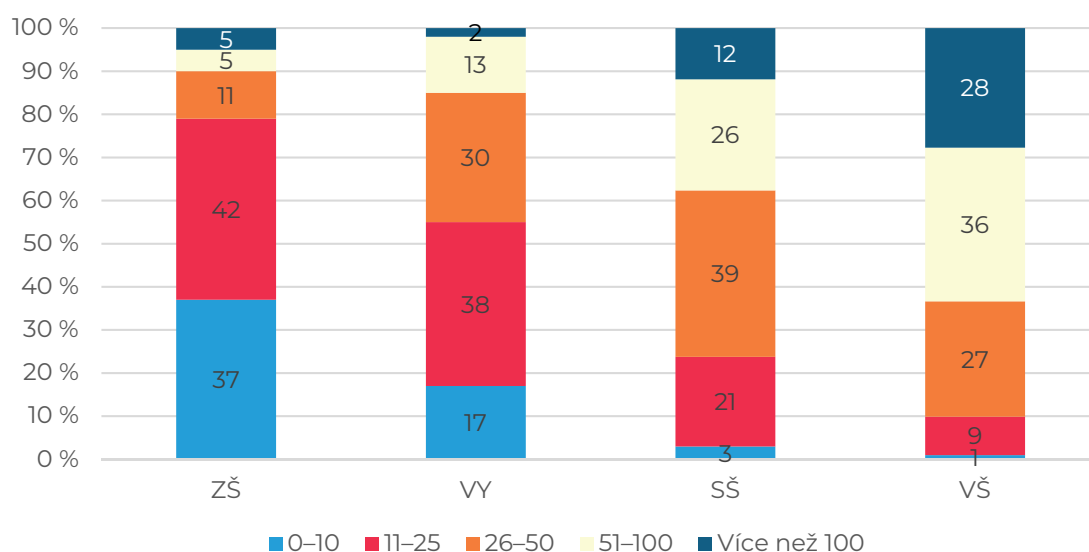
Graf 5.4 Počet dětských knih v rodinách, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 361

Varující ale je, že čtvrtina dětí má doma méně než 25 knih (7 % dětí má doma pouze do 10 dětských knížek). Velké rozdíly ve velikosti dětských knihoven lze najít mezi rodinami se středoškolským a vysokoškolským vzděláním ve srovnání s rodinami s nižší úrovní vzdělání (viz graf 5.5). Zatímco do 25 dětských knih má doma jen necelých 10 % prvňáků z vysokoškolských rodin, v rodinách se základním vzděláním je to 79 %. Podmíněnost velikosti domácí knihovny (rozuměj počet knih pro dospělé, viz graf 5.6) vzděláním je ještě o něco výraznější, v kategorii nejmenšího počtu do 25 svazků je rozdíl mezi základním a vysokoškolským vzděláním rodičů 72 procentních bodů (84 % vs. 12 %).

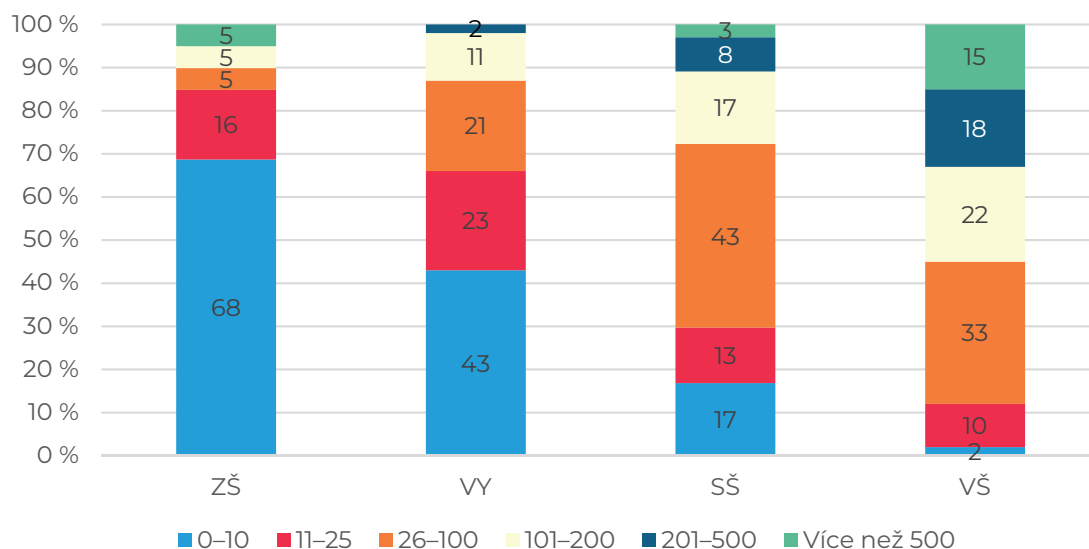
Graf 5.5 Počet dětských knih podle vzdělání rodičů, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 357

Poznámka: Spearman's rho = 0,472

Graf 5.6 Počet knih pro dospělé doma podle vzdělání rodičů, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 352

Poznámka: Spearman's rho = 0,498

Informace o druhé složce pročtenářského klimatu rodiny, hodnotově-interakční, nalezneme v tabulkách 5.7 a 5.8. V případě sebehodnocení významu čtení v rodině převažuje v drtivé většině kladné ohodnocení (to pochopitelně může být dáno sociální desirabilitou nabízených výroků). Intenzita čtení rodičů se liší u matek a otců. Matky deklarují, že čtou častěji, 67 % minimálně jednou týdně, stejnou intenzitu za otce uvádí jen 37 % (připomeňme, že v drtivé většině odpovídala na dotazník matka).

Tabulka 5.7 Sebehodnocení významu čtení v rodině, řádková procenta

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Celkem %
Čtení patří u nás doma k důležitým činnostem	38	38	22	2	100 %
Rádi si doma povídáme o tom, co čteme	27	42	28	3	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 359

Tabulka 5.8 Frekvence čtení matky a otce, řádková procenta

	Každý den	Alespoň 1× týdně	Méně často	Nikdy/téměř	Celkem
Matka	36	31	26	8	100 %
Otec	17	20	28	35	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 301

V obou případech nacházíme rozdíly podle vzdělání rodičů, vzdělanější rodiny kladou větší důraz na význam čtení a rodiče zde také častěji čtou.

Tabulka 5.9 Sebehodnocení čtení v rodině, frekvence čtení rodičů a vzdělání rodičů, pořadové Spearmanovy korelační koeficienty

	rho	p
Čtení patří u nás doma k důležitým činnostem	0,39	0,000
Rádi si doma povídáme o tom, co čteme	0,15	0,012
Matka – frekvence čtení knih	0,29	0,000
Otec – frekvence čtení knih	0,33	0,000

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích Rodiče t1, N = 293

Příprava na školu v rodině – předčtenářské aktivity

Pro včasný rozvoj čtenářských schopností, gramotnosti, ale i samotného čtenářství jako kulturní aktivity jsou klíčové aktivity rodičů, o kterých předpokládáme, že mají vliv na rozvoj dětských schopností a dovedností (tabulka 5.10). Pomineme-li sledování pohádek, u kterého jde však jen o víceméně pasivní činnost prakticky spočívající pouze v jejich pouštění dítěti (v TV, na DVD či internetu), tak nejčastější předčtenářskou aktivitou v době před nástupem do školy bylo společné vyprávění příběhů (68 % denně) nebo snaha rodičů pomáhat budoucím školákům procvičovat výslovnost (denně 53 %) a vysvětlovat cizí slova (denně 51 %). Samotné předčítání z knížek je prakticky norma v 96 % rodin (přitom polovina všech rodičů čte dětem dokonce denně) a rodiče si také, podle svých výpovědí, povídají s dětmi o tom, co přečetly (90 %, z toho 22 % denně). Nejméně frekventovanou aktivitou v rodinách předškoláků bylo rozpoznávání písmen a jejich psaní (skoro nikdy 28 % a 16 %) a čtení slov nahlas (skoro nikdy 23 %). Dodejme, že vůči dívkám a chlapcům se přístup rodičů neliší, s výjimkou procvičování výslovnosti a sledování pohádek, kdy se v obou případech rodiče intenzivněji věnovali chlapcům (denně 61 % s chlapci, s dívkami jen 45 %, resp. 79 % oproti 68 %).

Tabulka 5.10 Aktivity rodičů ke kognitivní stimulaci v předškolním období (jak často před nástupem do ZŠ s dítětem dělali vybrané aktivity), údaje v procentech

	(Skoro) ne	Méně často	Denně	Celkem
předčítání knih	4	47	49	100 %
povídání o přečteném	10	68	22	100 %
rozpoznávání písmenek	28	58	14	100 %
vyprávění příběhů	2	30	68	100 %
procvičování výslovnosti	6	41	53	100 %
čtení slov nahlas	23	50	28	100 %
psaní písmen	16	64	20	100 %
vysvětlování cizích slov	6	43	51	100 %
rozpoznávání hlásek	14	65	21	100 %
psaní čísel	13	63	24	100 %
sledování TV pohádek	2	24	74	100 %

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích Rodiče t1, N = 309

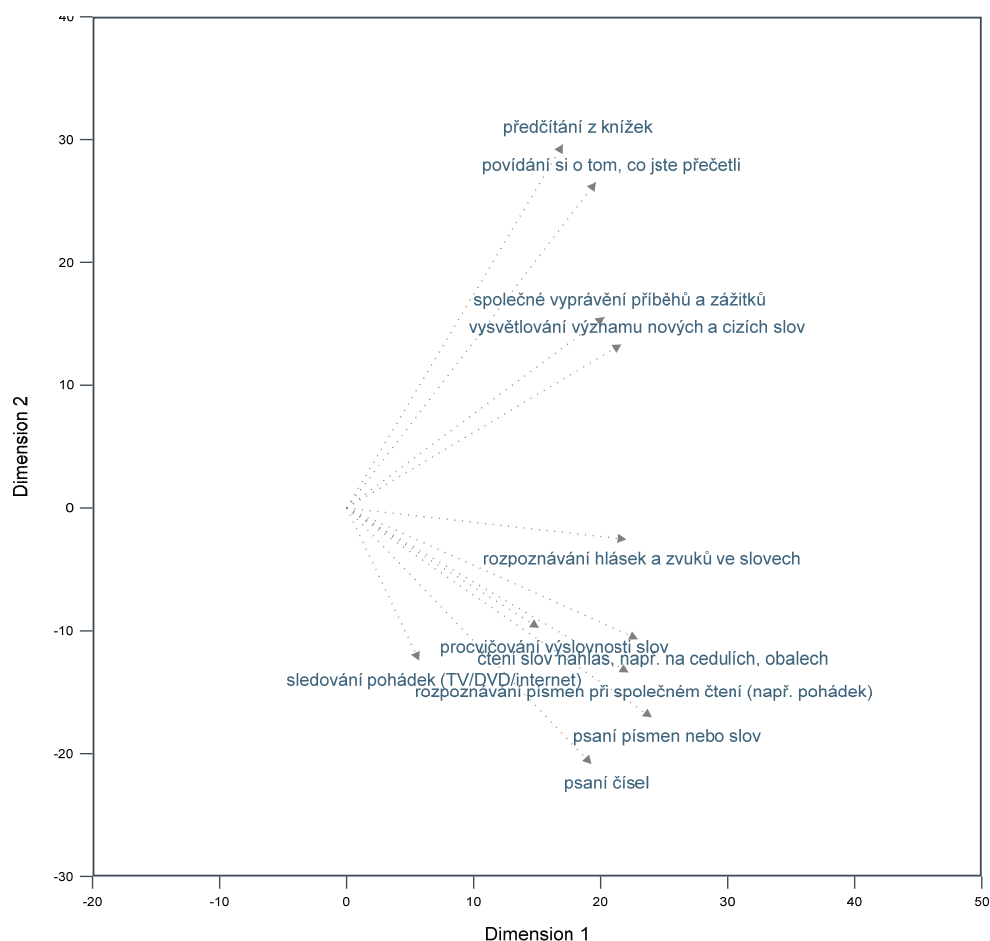
Také zde nacházíme určité souvislosti se vzděláním. Ty se ovšem liší podle typu aktivity. Vzájemně negativní vztah sledáváme zejména se sledováním pohádek v televizi, na internetu či DVD a procvičováním výslovnosti, kdy tyto způsoby (v případě pouštění pohádek do určité míry vysoce pasivní) předškolní domácí výchovy jsou nejčastější v rodinách s nižším dosaženým vzděláním. Naopak předčítání z knih, povídání si o tom, co spolu rodiče s dětmi četli, a také vysvětlování cizích slov dětem se častěji objevuje u rodin s vyšším vzděláním. Šíře a frekvence těchto předškolních aktivit souvisí pozitivně zejména s tím, zda dítě před nástupem do školy umělo číst a psát (a jak moc).

Tabulka 5.11 Aktivity rodičů ke kognitivní stimulaci v předškolním období a vzdělání rodičů, pořadové Spearmanovy korelační koeficienty

	rho	p
předčítání knih	0,42	0,000
povídání o přečteném	0,25	0,000
rozpoznávání písmenek	-0,06	0,285
vyprávění příběhů	0,14	0,013
procvičování výslovnosti	-0,21	0,000
čtení slov nahlas	-0,06	0,279
psaní písmen/slov	0,00	0,943
vysvětlování cizích slov	0,18	0,001
rozpoznávání hlásek/zvuků ve slovech	-0,05	0,402
psaní čísel	-0,10	0,084
sledování pohádek TV	-0,15	0,009

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích Rodiče t1, N = 313

Graf 5.7 Aktivita rodičů ke kognitivní stimulaci v předškolním období, metoda hlavních komponent



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Rodiče t1, N = 309

Poznámka: PCA, celkově dvěma dimenzemi vysvětleno 38 % variance

Tyto aktivity netvoří jednotnou strukturu, tj. ne všichni rodiče dělají všechny aktivity vzájemně se stejnou mírou intenzity, ukazuje na to výsledek analýzy homogenity (metodou hlavních komponent, viz graf 5.7). Způsoby, jak rodiče rozvíjejí předčtenářské dovednosti u předškoláků, lze v zásadě rozdělit na dva druhy – jednak na aktivity zaměřené na učení (např. psaní čísel, písmen, rozpoznávání slov), k nimž se přiřazuje také sledování pohádek, a jednak na aktivity spočívající v interakcích s dítětem (např. předčítání, povídání a vysvětlování cizích slov). Budeme-li uvažovat souhrnně tyto dvě obecnější dimenze, můžeme vysledovat, že jejich vazba na vzdělání je odlišná, ostatně na to ukazují již rozdílné souvislosti vzdělání a jednotlivých aktivit popsané výše. Zatímco v případě interakčně založených činností je korelace kladná ($Rho\ 0,350$), tak pokud jde o aktivity orientované na učení, je souvislost

naopak negativní ($Rho -0,128$). To značí, že u předčtenářských rozvíjejících aktivit je důležitá forma i obsah a ty jsou v odlišném vzdělanostním prostředí preferovány odlišně.

Rodiče mohou mít různé zkušenosti a strategie při učení čtení, mluvení (výslovnosti) a psaní, které mohou být ovlivněny jejich vlastními názory a zkušenostmi. Ty však nejsou zcela individualizované, neboť jsou do značné míry ukotveny v jejich třídním habitu. Někteří rodiče mohou preferovat strukturovanější a formálnější metody učení, zatímco jiní mohou upřednostňovat hravější a přirozenější přístupy založené na větší vzájemné interakci. První přístup je typičtější pro rodiče s nižším vzděláním, zatímco druhý najdeme spíše u rodin s vyšším vzděláním.

Čtenářské socializační klima v rodině před příchodem a během příchodu do první třídy

Prezentované výsledky ze vstupního dotazníku pro rodiče přiblížily podobu socializačního prostředí v rodinách dnešních prvňáčků. Připomínáme, že se jedná o výsledky z regionu Severozápad na jedné straně a města Brna a také jedné školy z Českých Budějovic na straně druhé. Tyto oblasti s ohledem na vzdělanostní strukturu mohou být odlišné od zbytku Česka. Zřetelně však vidíme, že chování a strategie přípravy na školní prostředí silně závisí na vzdělání rodiny. Neopominutelný je také vztah k dalším charakteristikám rodin (zejména pokud jde o přítomnost obou rodičů). Platí také, že dítě z rodiny s vyšším vzděláním bude doma obklopeno vyšším počtem knih. Tato skutečnost spolu s intenzitou a strukturou čtenářského socializačního klimatu naznačuje další podobu určitého kulturně-vzdělávacího zvýhodnění, které je v rodinách přítomno již při vstupu dětí do první třídy.

5.2 Čtenářství a jeho vývoj v průběhu prvních dvou tříd

Zkušenosti se čtením a postoje ke čtení u dětí

V této části se na základě našich vlastních dat získaných z dotazníkových šetření, kterých se zúčastnily jak děti, tak jejich rodiče, pokoušíme ukázat jaké aktivity a postoje na počátku školní docházky stojí za „zrodem čtenáře“, nebo jinak řečeno, jaké jsou kontexty a činitelé diferencující mezi dětmi, které mají pozitivní a negativní čtenářské postoje a dovednosti. Soustředíme

se zejména na období začátku první (t1) a konce druhé třídy (t3), případně na vývoj v průběhu prvních dvou let školní docházky.

Řada výzkumů ukazuje na význam raného čtenářství pro rozvoj dětí (např. Cunningham, Stanovich 1997¹³). Není ovšem jednoduché budovat čtenářství „zvenku“. Z předchozích výzkumů vyplývá, že pokud jsou děti ke čtení nuceny (je jim například stanovováno, kdy a co mají číst), zejména ve starším školním věku, může být efekt opačný a často tím naopak vzniká vůči čtení odpor (Prázová et al., 2014). Na význam vztahu čtenáře ke čtení a četbě poukazuje také Česká školní inspekce, která tento vztah považuje za oblast zásadního významu pro rozvoj čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2016). Výsledky výzkumů, včetně toho našeho, napovídají, jak skutečně efektivně kultivovat pozitivní dětské postoje ke čtení. Důležité je dávat čtenářský příklad, poskytovat vlastní zkušenosti a vyslechnout si zkušenost dítěte. Tyto obecné závěry je ovšem potřeba doplnit a vykreslit detailněji, tak aby byly objasněny jejich souvislosti (dané například sociálním postavením rodiny) a omezení.

Předchozí kvantitativní výzkumy (Trávníček 2018; Friedlanderová et al., 2018) naznačují, že dětské zkušenosti se čtením těsně souvisí s budováním pročtenářských postojů a praktik – při určitém zjednodušení lze říci, že pozitivní zkušenost pomáhá vytvářet a posilovat pročtenářské postoje¹⁴. Výzkumy ukazují také na souvislost čtenářských zkušeností se sebedůvěrou v oblasti čtenářství.¹⁵ Kvalitativní výzkum J. Trávníčka realizovaný v letech 2009 až 2015 s pomocí „čtenářských deníků“ (Trávníček 2017) ukazuje na existenci čtenářské „kariéry“, která má své kořeny již v dětství.

Dat, která by byla získána přímo od dětí v době, kdy se učí číst, je ovšem, alespoň v českém prostředí, velmi málo. Proto mohou data získaná v našem projektu – mimo jejich přínos pro jeho primární cíl, vytvoření testového nástroje – pomoci zpřesnit obraz vlivu rodiny na vývoj dětského čtenářství.

¹³ Cunningham a Stanovich uvádějí, že úroveň čtení v první třídě byla silným prediktorem všech výsledků v 11. třídě, a to i při kontrole vlivu kognitivních schopností.

¹⁴ V konceptuálním sousedství čtenářských postojů se nacházejí i pojmy, jako je čtenářský zájem či čtenářský návyk.

¹⁵ Jde o jeden ze závěrů výzkumu PIRLS 2021 – viz Janotová et al. (2023).

Výsledky mohou v konkrétnější podobě ukázat i to, jak pozitivní dětské postoje ke čtení kultivovat.

Jak ukazují výše uvedení autoři, na počátku školní docházky se nebuduje pouze technika čtení, ale také čtenářství jakožto záměrná a dobrovolná činnost (tedy nikoli čtení z povinnosti či nutnosti). Zde jsou zcela zásadní postoje ke čtení. Tabulka 5.12 ukazuje odpovědi dětí na začátku první a na konci druhé třídy na výroky týkající se čtení.

Tabulka 5.12 Míra souhlasu s výroky indikujícími postoje dětí ke čtení, údaje v procentech

	Konec druhé třídy		Začátek první třídy	
	Ano	Ne	Ano	Ne
Čtení je velká nuda	18	82	16	84
Čtení mě baví	83	17	87	13
Čtení mi moc nejde** / Učit se číst mi moc nejde*	21	79	50	50

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1 a t3, N ≥ 347

Poznámka: V tabulce není zohledněna možnost „dítě nechce odpovídat“, tazatelé ji ovšem u jednotlivých položek uvedli maximálně ve 3 % případů.

*Toto znění bylo použito na začátku první třídy.

**Toto znění bylo použito na konci druhé třídy.

V datech zřetelně převažují odpovědi indikující pozitivní zkušenost se čtením, a navíc mezi začátkem první třídy a koncem třídy druhé výrazně poklesl podíl těch, kteří uvádějí, že jim čtení moc nejde – vcelku očekávatelně, jde přece o období, kdy se děti učí číst. Ovšem za pozornost stojí, že současně s tím spíše klesá i podíl těch, které čtení baví a nepovažují jej za nudné.

Reakce na výroky „čtení je velká nuda“ a „čtení mě baví“ spolu velmi těsně souvisí – pokud dítě souhlasí s výrokem, že čtení je nudné, pak si můžeme být téměř jisti, že jej nebaví. Co je ovšem zajímavější a co ukazuje na širší souvislosti a dopady čtenářství, je skutečnost, že ti, které čtení baví a nepovažují je za nudné, chodí do školy podstatně raději. Data také ukazují, že děti, kterým rodiče ještě před nástupem do školy nahlas předčítali, čtení

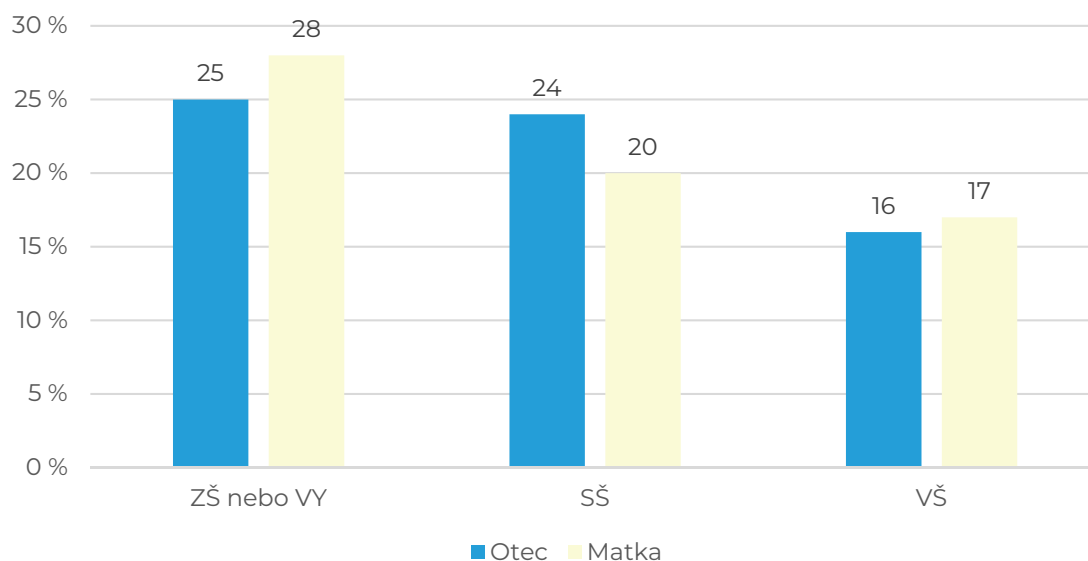
baví více. Pozoruhodné je, že souhlas s výrokem „čtení mi moc nejde“, indikujícím subjektivní zvládnutí čtenářské techniky, téměř nesouvisí s postoji ke čtení ani s tím, zda děti, které na dotazník odpovídaly, chodí do školy rády. Oproti tomu ti, kdo uvádějí, že jim čtení nejde, mají horší školní hodnocení (korelace 0,25)¹⁶, nelze tedy říci, že sebehodnocení dětí nemá souvislost s jejich školním výkonem.

Co se týče rozdílů mezi dívkami a chlapci, nabývají podobu, kterou lze očekávat na základě předchozích výzkumů (např. Prázová et al., 2014), tedy že čtení baví o něco více dívky a zároveň že dívky méně často volí možnost „čtení mi moc nejde“ – ovšem nejde o rozdíly nijak významné. Podle výzkumu PIRLS z roku 2021, jak bylo uvedeno výše, navíc vycházejí rozdíly ve čtenářských dovednostech mezi dívkami a chlapci jako statisticky nevýznamné (Janotová et al., 2023).

Jako indikátor sociálního postavení rodiny nám zde slouží především vzdělání rodičů. To se přímo i nepřímo propisuje do celé řady aspektů, jako je životní styl rodiny, její materiální zabezpečení a také styl výchovy. Zde si všimneme pouze souvislosti se čtenářstvím. Ta se projevuje zejména u výroku „čtení mi moc nejde“. Podrobněji o tom vypovídá graf 5.8.

¹⁶ Korelace výroku „čtení mi moc nejde“ s hodnocením testu volného projevu tazateli je 0,16, tj. děti, jejichž volný slovní projev (vyprávění) byl hodnocen tazateli hůře, častěji uvádějí, že jim čtení nejde.

Graf 5.8 Podíl souhlasů s výrokem „čtení mi moc nejde“ v závislosti na vzdělání rodičů (konec druhé třídy), údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, první stupeň, t3, N = 347

Poznámka: Zbytek do 100 % tvoří podíl dětí, které s výrokem „čtení mi moc nejde“ nesouhlasily.

Jak pro vzdělání matky, tak pro vzdělání otce pozorujeme zřetelný vzorec, kdy vyšší vzdělání rodičů souvisí s lepší subjektivní čtenářskou kompetencí dětí.

Pro ty děti, které uvedly, že nerady čtou, byla v dotazníku zařazena i otevřená otázka zjišťující důvody tohoto odporu ke čtení¹⁷. Odpovědi lze z hlediska obsahu rozdělit na dvě základní kategorie. Do první spadají tvrzení, že čtení pro tyto děti není atraktivní („Raději bych si hrál/a venku“) a nudí je, do druhé pak tvrzení vyjadřující spíše obtíže se zvládnutím techniky čtení („Nejde mi to“), které lze ovšem na počátku první třídy jen stěží vnímat jako něco překvapivého.

¹⁷ Nejdříve bylo dítě dotázáno: „Čteš si rád/a?“ a dětem, které odpověděly „ne“, byla následně položena otázka: „A proč nerad/a čteš?“

Frekvence čtení

Postoje dětí ke čtení jsou bezesporu důležité, ale klíčová je jejich skutečná četba. I když je skvělé, když děti považují čtení za příjemnou činnost a cítí k němu pozitivní vztah, ještě důležitější je, zda (pravidelně) čtou a jak často.

Tabulka 5.13 Jak často děti čtou, údaje v procentech

	Konec druhé třídy	Začátek první třídy
Denně (každý den, kdy je škola)	36	42
3–4× týdně	21	18
1–2× týdně	26	22
Méně často	18	18
Celkem	100	100

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1 a t3, N = 365 (první třída), N = 341 (druhá třída)

Rozdíly mezi počátkem školní docházky a koncem druhé třídy v tom, jak často děti čtou, nejsou velké, pouze poněkud ubývá těch, kdo čtou každý školní den. To lze ovšem pravděpodobně připsat intenzivní výuce čtení na počátku první třídy spojené s domácím procvičováním. Frekvence čtení ve školní dny souvisí s tím, zda dítě čte i o víkendu – ti, kdo čtou častěji ve všední den, spíše čtou i o víkendu. Zejména ti, kdo čtou méně často než jednou týdně (míněno ve školních dnech), čtou významně méně často i o víkendech.

Na počátku první třídy v podstatě nesouvisí frekvence čtení s tím, kolik je toho dítě schopno přečíst, když si čte, zatímco na konci druhé třídy je už tato souvislost ustavená významně pevněji (korelace 0,27) – ti, kdo čtou častěji, toho při jednom čtení zároveň přečtou v průměru více.

To, že na počátku první třídy je čtení pro děti spíše povinností, danou výukou čtení a vymáhanou učiteli a rodiči, je vidět i na faktu, že v této době téměř nekoreluje frekvence čtení s postoji ke čtení. Zjednodušeně řečeno, děti, alespoň na agregované úrovni, čtou bez ohledu na to, zda je to baví, a faktory, které diferencují mezi dětmi s ohledem na jejich frekvenci čtení, bychom

museli hledat jinde, nejspíše v přístupu a aktivitě rodičů¹⁸. Oproti tomu na konci druhé třídy už jsou tyto vztahy mezi postoji a frekvencí čtení podstatně silnější (viz tabulku 5.14) a postoje začínají být podstatným motivátorem ke čtení.

Tabulka 5.14 Vztah mezi postojem ke čtení a frekvencí čtení, konec druhé třídy, údaje v procentech

Jak často čte:	Čtení ho/ji baví:	
	Ano	Ne
Denně (každý den, kdy je škola)	42	42
3–4× týdně	19	10
1–2× týdně	22	17
Méně často	17	31
Celkem	100	100

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t3, N = 363

Interpretačně zajímavější jsou objevující se rozdíly mezi pohlavími. Na počátku první třídy není mezi dívkami a chlapci v deklarované frekvenci čtení téměř žádný rozdíl. Jak ale naznačuje pokračování našeho výzkumu, během následujících necelých dvou let se již situace začíná měnit a posouvat na konci druhé třídy směrem k vyšší průměrné frekvenci čtení u dívek – 14 % dívek uvádí, že čte méně často než jednou týdně, zatímco u chlapců je to 21 %. Tento posun dobře odpovídá výsledkům výzkumů čtenářství u mládeže i dospělých, kdy zejména mezi intenzivními čtenáři značně převažují ženy.

¹⁸ Na individuální úrovni je situace pravděpodobně podstatně složitější, protože se projevuje zejména vliv toho, že děti, které mají se čtením problémy (a čtení je také spíše nebaví), čtou častěji proto, že čtení musí procvičovat. Jde zde o obdobný fenomén jako u rodičovské aktivity ve škole (návštěvy rodičovských schůzek, konzultace s učiteli) i doma (kontrola domácích úkolů, učení se s dětmi) – tyto aktivity nemají se školním úspěchem dětí žádný vztah, anebo dokonce souvisí s v průměru horšími výkony žáků. Není tomu tak pochopitelně proto, že by aktivita rodičů snižovala školní výkon dětí, ale naopak, špatný výkon dětí ve škole vede k tomu, že rodiče jsou motivováni školou i vlastními aspiracemi k tomu, aby byli aktivnější.

Frekvence čtení dětí v první třídě slabě pozitivně souvisí i se vzděláním rodičů, relativně silněji se vzděláním matky, ovšem stále jde i v tomto případě o korelaci pouze 0,15. Pokud hledáme souvislost mezi čtením dětí v první třídě a aktivitami, které s těmito dětmi dělali rodiče před nástupem do školy, pak významnější souvislost najdeme jen u předčítání knih rodiči, ale opět jde o vztah dosti slabý (korelace 0,11).

Čtení knih

Při učení se čtení pravděpodobně příliš nezáleží na tom, jaké texty děti čtou, ale pokud jde o vývoj čtenářství jako vztahu k psanému jazyku a literatuře, pak je čtení knih zásadní.

Tabulka 5.15 Čte teď dítě nějakou knížku? Údaje v procentech

	Konec druhé třídy	Začátek první třídy
	Ano	Ano
Dítě čte nějakou knížku	82	55
Knihu si čte sám/sama	77	53

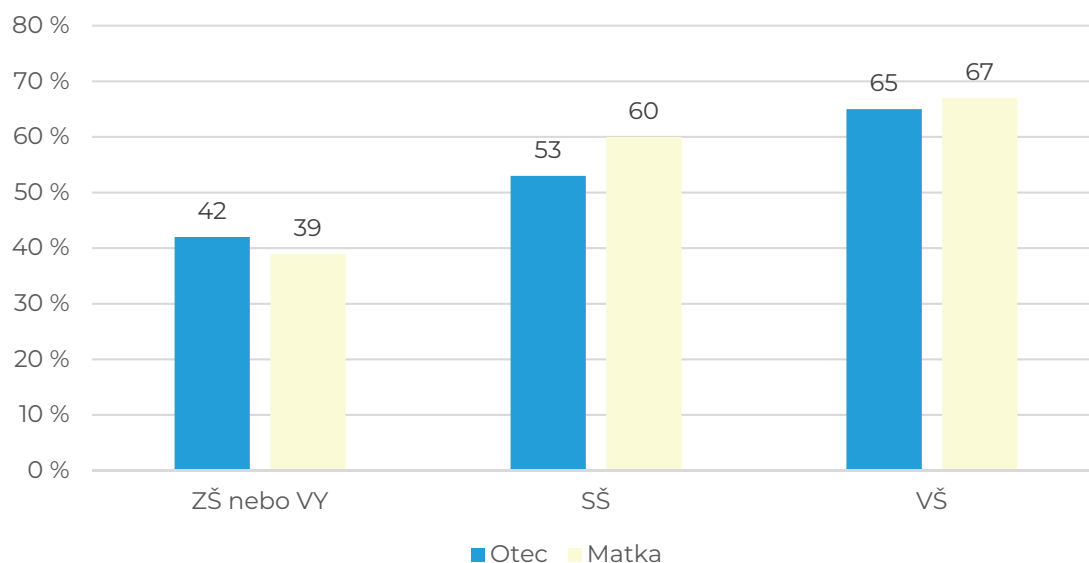
Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1 a t3, N (čte knihu) = 370, N (čte sám/sama) = 187 (první třída); N (čte knihu) = 347, N (čte sám/sama) = 327 (druhá třída)

Poznámka: V každé buňce tvoří zbytek do 100 % podíl dětí, které uvedly odpověď „ne“.

Již na začátku první třídy uvedla nadpoloviční část respondentů, že v době dotazování četla nějakou knihu, a podíl aktivních čtenářů stoupl při dotazování na konci druhé třídy na více než čtyři pětiny.

To, zda čtou děti knihy, souviselo na počátku první třídy se vzděláním rodičů – čím vyšší bylo jejich vzdělání, bez ohledu na to, zda šlo o vzdělání otce či matky, tím pravděpodobněji jejich dítě nějakou knihu četlo.

Graf 5.9 Podíl prvňáčků, kteří čtou knihu, podle vzdělání rodičů, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1, N = 341 pro vzdělání matky, N = 319 pro vzdělání otce

Poznámka: Zbytek do 100 % tvoří podíl dětí, které knihu v době výzkumu nečetly.

Jaké knihy děti čtou? Nebudeme zde provádět zevrubnou analýzu čtených titulů, ale obecně řečeno knihy, které děti uvádějí, pokrývají široké spektrum žánrů a úrovní¹⁹. Za pozornost jistě stojí, že jak na počátku první třídy, tak i na konci té druhé byl nejčastěji jmenován Harry Potter. Potvrzuje se tedy to, co uvádí Friedlanderová s kolektivem (2021), že Harry Potter se postupně od svého nástupu, kdy byl čten spíše staršími dětmi, stává titulem pro všechny generace čtenářů, včetně těch začínajících. Podrobnější informace týkající se titulů, které děti uváděly, je uvedena v přílohách této zprávy.

¹⁹ Jak uvádí v rozhovoru Anežka Kuzmičová (Válková, 2022), zkoumající čtenářské prožitky dětí (tedy jakousi fenomenologii čtení), rodiče ani učitelé by neměli příliš řešit otázku „kvality“ titulů, které dítě čte. Důležitá je spíše bohatost postřehů a zážitků, kterých se díky čtení dítěti dostává – a pro objevení a využití této bohatosti je důležitější, aby dítě četlo to, co se líbí jemu, než nějaká objektivní literární úroveň.

Čtení časopisů

Vedle čtení knih se dotazník na počátku první třídy soustředil i na čtení časopisů – 53 % dětí uvedlo, že si v poslední době četlo nebo prohlíželo nějaký časopis. Čtení knih a časopisů se navzájem podporuje – pokud dítě uvedlo, že čte knihu, pak byla i o něco vyšší pravděpodobnost, že čte i nějaký časopis. Když se podíváme na tituly časopisů, které prvňáci uvádějí jako svoje oblíbené, pak zjistíme, že dětem (nebo alespoň jejich části) na začátku první třídy splývají časopisy s reklamními materiály, zejména hračkářství. Mohli bychom tedy dojít k závěru, že tato kategorie je ve vnímání dětí nedostatečně ohraničená. Ovšem nahlíženo z jiné perspektivy to znamená, že „časopisy“ – ve všech výše uvedených významech – mohou představovat nízkoprahový přístup ke čtení v kritickém období i pro děti ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí. Lze tak usuzovat i na základě toho, že vztah mezi vzděláním rodičů a čtením časopisů je statisticky i věcně bezvýznamný, na rozdíl od čtení knih.

Společné čtení doma

Součástí baterie měřící postoje ke čtení byly i výroky zjišťující preference a zkušenosti dítěte ohledně společného čtení doma. Čtení dětem, respektive společné čtení rodičů s dětmi, má řadu pozitivních efektů, „podporuje rozvoj jazyka a gramotnosti dětí, rozšiřuje jejich slovní zásobu, zlepšuje šance dětí na úspěch při školní výuce čtení a psaní a zlepšuje jejich čtenářské dovednosti, slovní zásobu a schopnost porozumění“ (Saracho, Spodek 2010: 1385).

Tabulka 5.16 Společné čtení podle dětí na začátku první a na konci druhé třídy, údaje v procentech

	Konec druhé třídy	Začátek první třídy
	Ano	Ano
Líbí se mi, když si se mnou někdo čte	74	85
Když chci, tak si se mnou někdo doma čte	70	77

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1 a t3, N = 364 (první třída), N = 347 (druhá třída)

Poznámka: V každé buňce tvoří zbytek do 100 % podíl dětí, které uvedly odpověď „ne“.

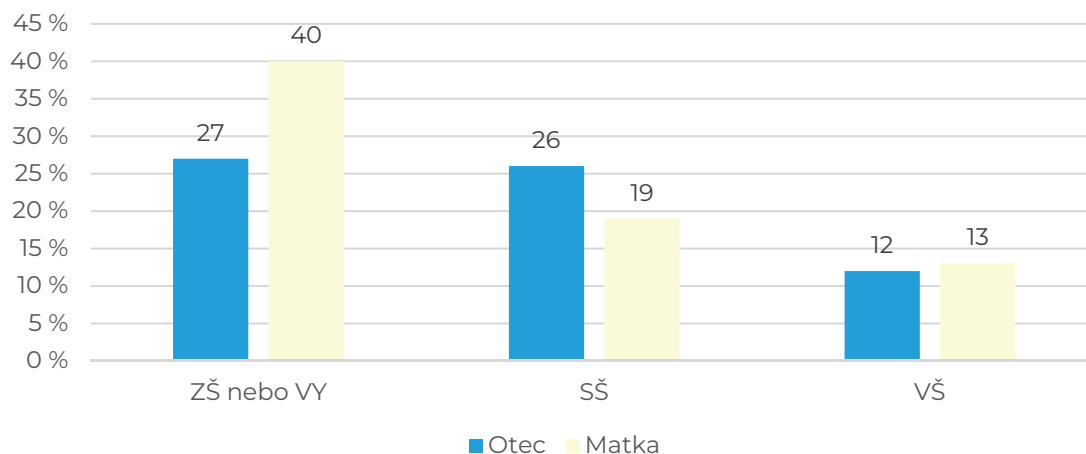
Výrazná většina dětí společné čtení vítá a zároveň má také možnost si doma s někým číst. I zde ovšem platí, že mezi začátkem školní docházky a koncem druhé třídy se situace o něco zhoršuje.

Mezi těmi, kdo na začátku první třídy čtou knihy, si většina (54 %) tyto knihy čte sama, ovšem jen 40 % dětí si čte výhradně samo, 14 % kombinuje společné čtení (převážně s rodiči) se čtením samostatným. Zbytek pak praktikuje pouze společné čtení s dalším člověkem.

Zatímco to, zda dítě čte nějakou knihu, významně souvisí se vzděláním rodičů, mezi vzděláním a společným čtením knihy (u těch dětí, které čtou nějakou knihu) žádný významný vztah není. Častěji si rodiče čtou s dítětem v případě, že mu čtení moc nejde. Častěji si také čtou s dětmi, které čtou nerady a které si myslí, že čtení je nuda.

Pokud ale analyzujeme data získaná skrze odpovědi prvňáčků na obecnější otázku, zda jim rodiče čtou, například pohádky²⁰, zjistíme, že vztah se vzděláním rodičů existuje (podrobněji jej ukazuje graf 5.10).

Graf 5.10 Vztah mezi vzděláním rodičů a podílem dětí, které uvádějí, že jim rodiče nečtou, začátek první třídy, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1, N = 320 (vzdělání otce), N = 343 (vzdělání matky)

Poznámka: Zbytek do 100 % tvoří podíl dětí, které uvedly, že jim rodiče čtou.

²⁰ Přesné znění otázky: Čtou ti doma z knížek, třeba pohádky, a ty jenom posloucháš?

Data, která byla v rámci projektu získána, umožňují do jisté míry nahlédnout – skrze výpovědi školáků i jejich rodičů – do doby před nástupem dětí do školy. Výsledky naznačují, že i v případě společného čtení a předčítání rodiči dětem existuje kontinuita, která je sice oslabována potřebami školní výuky (kdy si například rodiče začnou číst s dětmi, které mají ve škole se čtením problémy), ale nikdy nemizí. Mezi dětmi, kterým rodiče před nástupem na základní školu četli pohádky každý den, je 51 % takových, kterým rodiče čtou každý den i v první třídě (a jen 10 % takových, kterým dříve četli a po nástupu do školy už jim nečtou vůbec). A naopak, ty děti, kterým rodiče nečetli pohádky dříve vůbec, si ve většině případů nepolepsily – 65 % z nich nečetli rodiče ani v čase výzkumu, tedy na začátku první třídy. A právě ty děti, kterým rodiče nečetli ani před nástupem do školy, ani v první třídě (takových dětí bylo v našem vzorku na počátku první třídy 12 %), nejčastěji uvádějí, že je čtení nebaví. Neplatí ovšem, že by jim čtení, alespoň podle jejich vlastního vyjádření, šlo hůře.

Zastavme se ještě u situace společného čtení, konkrétně u podoby této interakce mezi rodiči a dětmi.

Tabulka 5.17 Jak vypadá společné čtení doma, začátek první třídy, údaje v procentech

Jak to je, když si doma s někým čteš?	Ano	Ne	Celkem
Posloucháš, co ti čtou	89	11	100
Ve čtení se střídáte	46	54	100
Povídáte si, o čem to je	52	48	100
Ptáš se, když něčemu nerozumíš	86	14	100

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první stupeň, t1, N ≥ 343

Střídání se při čtení a komunikace o přečteném představují relativně méně zastoupené „aktivizační“ interakce, ovšem i ty se vyskytují okolo poloviny případů společného čtení. Se vzděláním rodičů tyto čtenářské interakce pravděpodobně nijak významně nesouvisí. O něco častěji ovšem uváděly všechny v tabulce uvedené interakce dívky.

Analýza dat dětí ukazuje, že přímý vliv aktivit rodičů s dětmi, které bychom mohli nazvat vzdělávacími (v širokém smyslu toho slova), není jednoduché prokázat. Zdá se, že jde skutečně o součást širšího celku, kam spadá

například přítomnost domácí knihovny, čtenářství rodičů (nebo spíše vliv toho, zda dítě vidí rodiče číst a slyší je o čtení mluvit). Předškolní aktivity rodičů s dítětem souvisí pozitivně například s tím, zda dítě umělo podle vyjádření rodičů před nástupem do školy číst a psát, nepredikují ale vztah dítěte ke čtení.

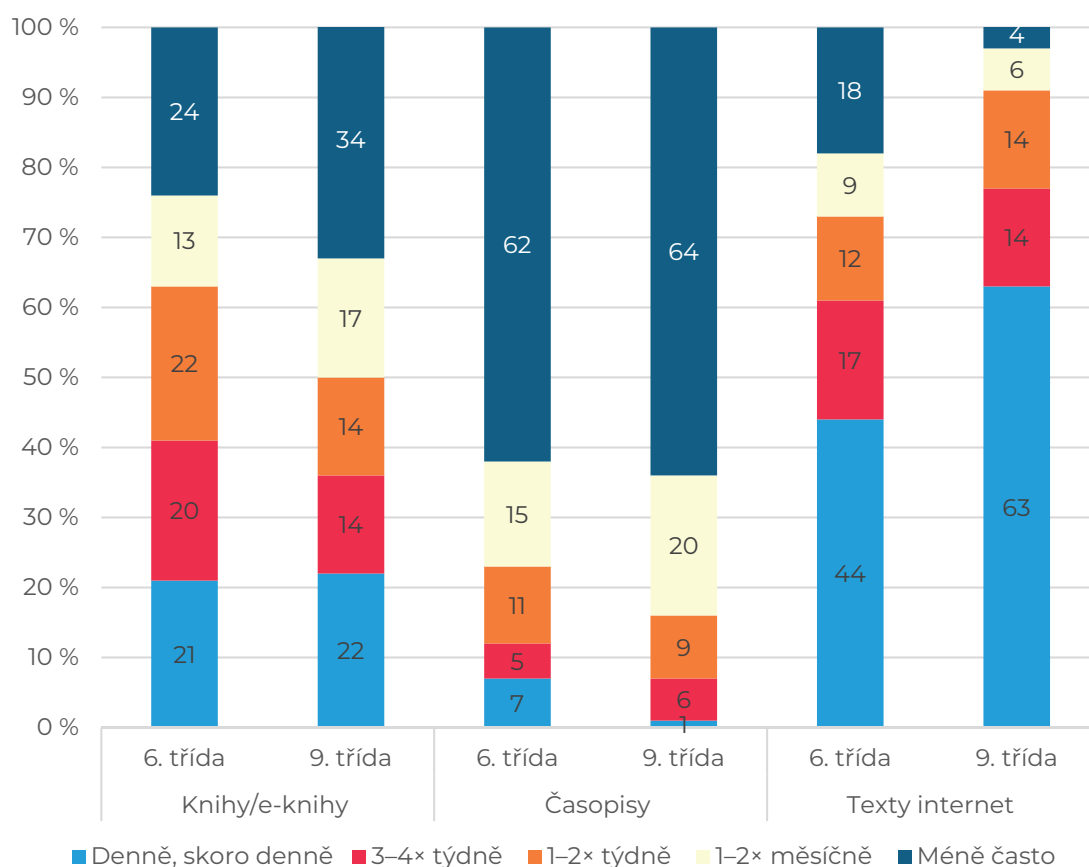
5.3 Čtení a čtenářství na druhém stupni ²¹

Jak často, jak a co čtou dnešní šestáci a deváťáci?²² Připomínáme, že i v tomto případě se jedná o výsledky z regionu Severozápad na jedné straně a města Brna a také jedné školy z Českých Budějovic na straně druhé. V našem výzkumu jsme se zaměřili na frekvenci čtení ve třech základních formách: čtení knih, čtení časopisů a čtení textů na internetu (graf 5.11). Četbě knih – a to jak klasických, papírových, tak e-knih – se věnuje alespoň jednou týdně téměř polovina deváťáků (49 %) a téměř dvě třetiny šestáků (63 %), denně pak jedna pětina deváťáků (22 %) a obdobný podíl šestáků (21 %). Intenzivních čtenářů je sice v obou třídách přibližně stejně, ale významný rozdíl je u „svátečních čtenářů“, tedy těch, kdo čtou méně často než jednou za měsíc. Mezi šestáky je jich 24 %, mezi deváťáky ale už 34 %. Časopisy jsou o poznání méně oblíbené, aspoň jednou týdně je vezme do ruky 17 % žáků devátých tříd a denně pouhé jedno procento. Mezi šestáky je to 23 %, respektive 7 % denně. Nejvíce čtou dnešní deváťáci různé texty na internetu, četbu těchto textů na denní bázi téměř dvě třetiny dotazovaných (63 %), aspoň jednou týdně pak 91 %. Šestáci pak čtou internetové texty o něco méně často – denně 44 % z nich, alespoň jednou týdně 74 %. Data tedy naznačují, že s postupem času mezi šestou a devátou třídou dochází u části žáků k určitému posunu od čtení knih k využívání internetových textů, byť musíme být v této interpretaci opatrní, jelikož je postavena pouze na jednorázových, nikoli panelových datech.

²¹ Na zpracování analýz v této kapitole se podílel Gabriel Pisani.

²² Data zahrnují i žáky primy a kvarty na víceletém gymnáziu, ti jsou zahrnuti do analýzy jakožto žáci šesté, respektive deváté třídy.

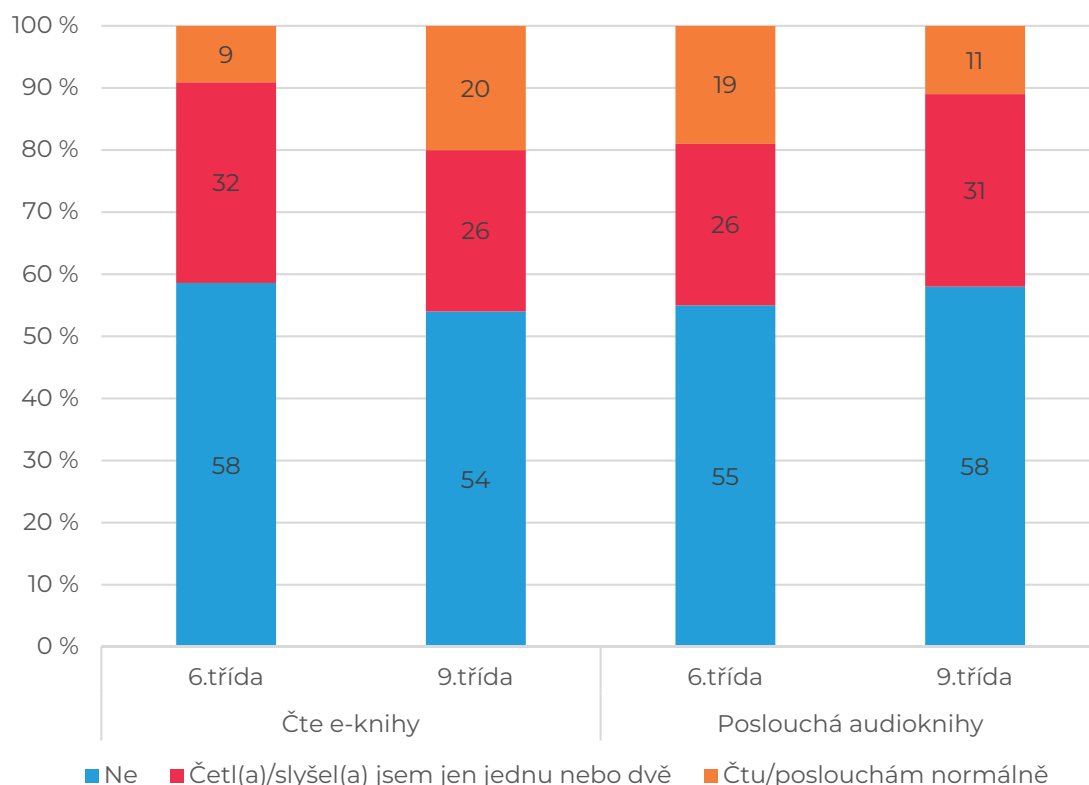
Graf 5.11 Frekvence čtení v různých formách, žáci šestých a devátých tříd, 2022, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 235 (šestá třída), N = 137 (devátá třída)

Pokud jde o čtení e-knih, necelá pětina deváťáků je čte běžně, určitou zkušenost s nimi uvádí další čtvrtina. Poměrně populární jsou také audioknihy, běžně je poslouchá asi 11 % deváťáků, alespoň nějakou zkušenost má další necelá třetina z nich (viz graf 5.12). Mezi šestáky je intenzivní využívání audioknih o něco rozšířenější – běžně je poslouchá 19 % z nich. Srovnáme-li tyto údaje s výsledky v dospělé populaci z výzkumu Čtenářství v době koronavirové pandemie 2021 (Friedlanderová et al., 2022), pak pokud jde o čtení e-knih a poslech audioknih, náskok dnešní nejmladší generace není příliš výrazný. Mezi dospělými staršími 25 let nemá zkušenost s e-knihami 63 % a s audioknihami 65 %, mezi deváťáky je to 54 %, resp. 57 %.

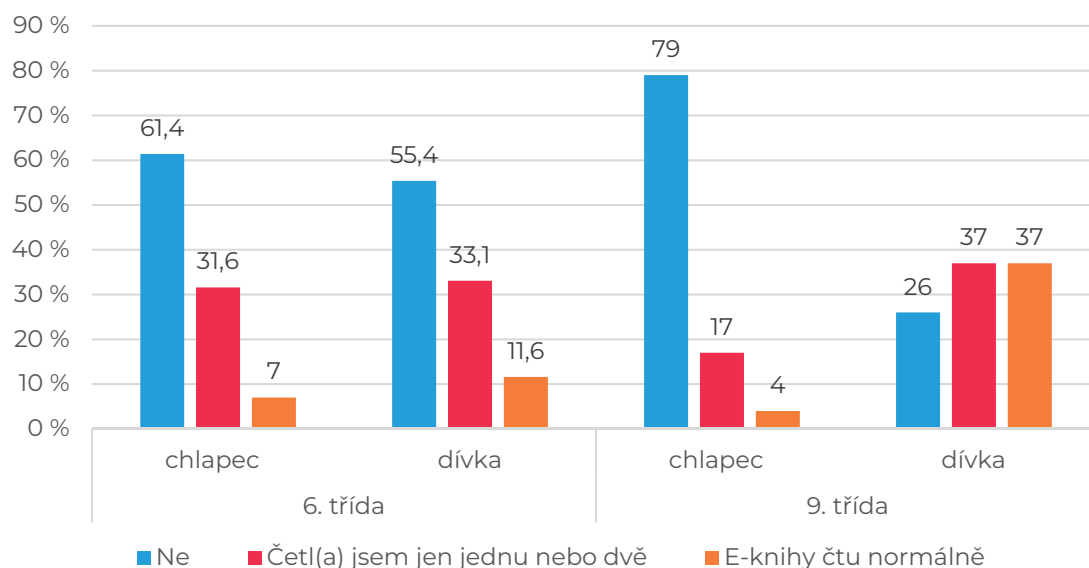
Graf 5.12 Zkušenost s čtením e-knih a poslechem audioknih, žáci šestých a devátých tříd, 2022, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 235 (šestá třída), N = 139 (devátá třída)

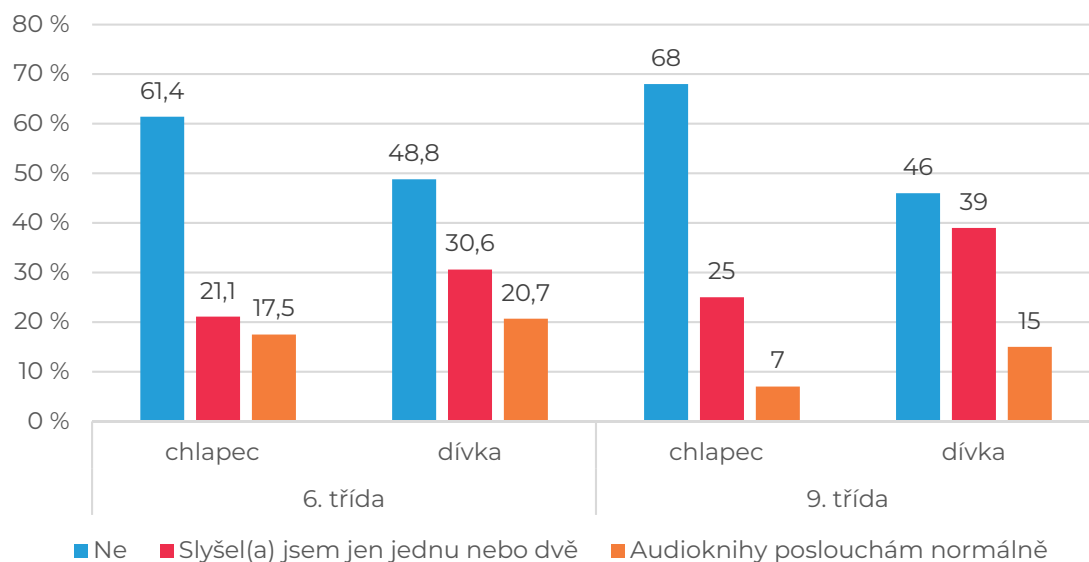
Asi nepřekvapí – vzhledem k celkovému „náskoku“ dívek ve čtenářství – že obě tyto aktivity jsou častější právě u dívek, jak dokládají graf 5.13 a 5.14 níže, nicméně v případě e-knih je jejich náskok oproti chlapcům výraznější, než je tomu v případě audioknih. Při srovnání s daty od žáků ze šesté třídy se tento rozdíl s věkem zvětšuje (v šesté třídě uvedlo, že e-knihy čte normálně 7 % chlapců a 12 % dívek).

Graf 5.13 Genderové difference ve čtení e-knih, šestá a devátá třída, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 121 (šestá třída dívky), N = 114 (šestá třída chlapci), N = 66 (devátá třída dívky), N = 73 (devátá třída chlapci)

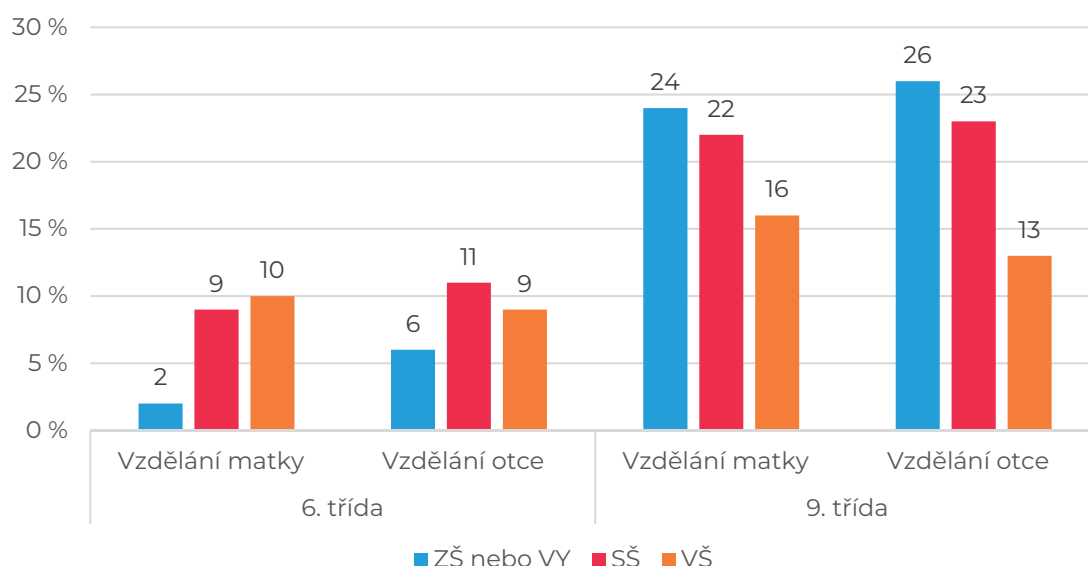
Graf 5.14 Genderové difference v poslechu audioknih, šestá a devátá třída, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 121 (šestá třída dívky), N = 114 (šestá třída chlapci), N = 66 (devátá třída dívky), N = 73 (devátá třída chlapci)

Uvážíme-li, že obě tyto formy čtení vyžadují mít k dispozici nějaké elektronické zařízení, pak je možná poněkud překvapivé, že rozdíly podle vzdělání rodičů nemají jednoduše interpretovatelný lineární charakter, kdy by s vyšším vzděláním rodičů souviselo častější využívání těchto nových knižních formátů jejich dětmi. Data ukazují, že děti vysokoškoláků využívají e-knihy méně často než potomci rodičů, kteří dosáhli nejvýše vyučení či maturity. To by mohlo naznačovat (i když je to spíše hypotéza), že médium, kterým je kniha zprostředkována, je důležité nejen s ohledem na ekonomické prostředky (kterých mají lidé s vysokoškolským vzděláním v průměru relativně více), ale také na kulturní kapitál a vkus, kdy rodiče s vyšším vzděláním pravděpodobně častěji podporují své děti spíše v četbě papírových knih.

Graf 5.15 Čtení e-knih ve vztahu ke vzdělání rodičů, devátá třída



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 214 (šestá třída, vzdělání matky), N = 204 (šestá třída, vzdělání otce), N = 136 (devátá třída, vzdělání matky), N = 125 (devátá třída, vzdělání otce)

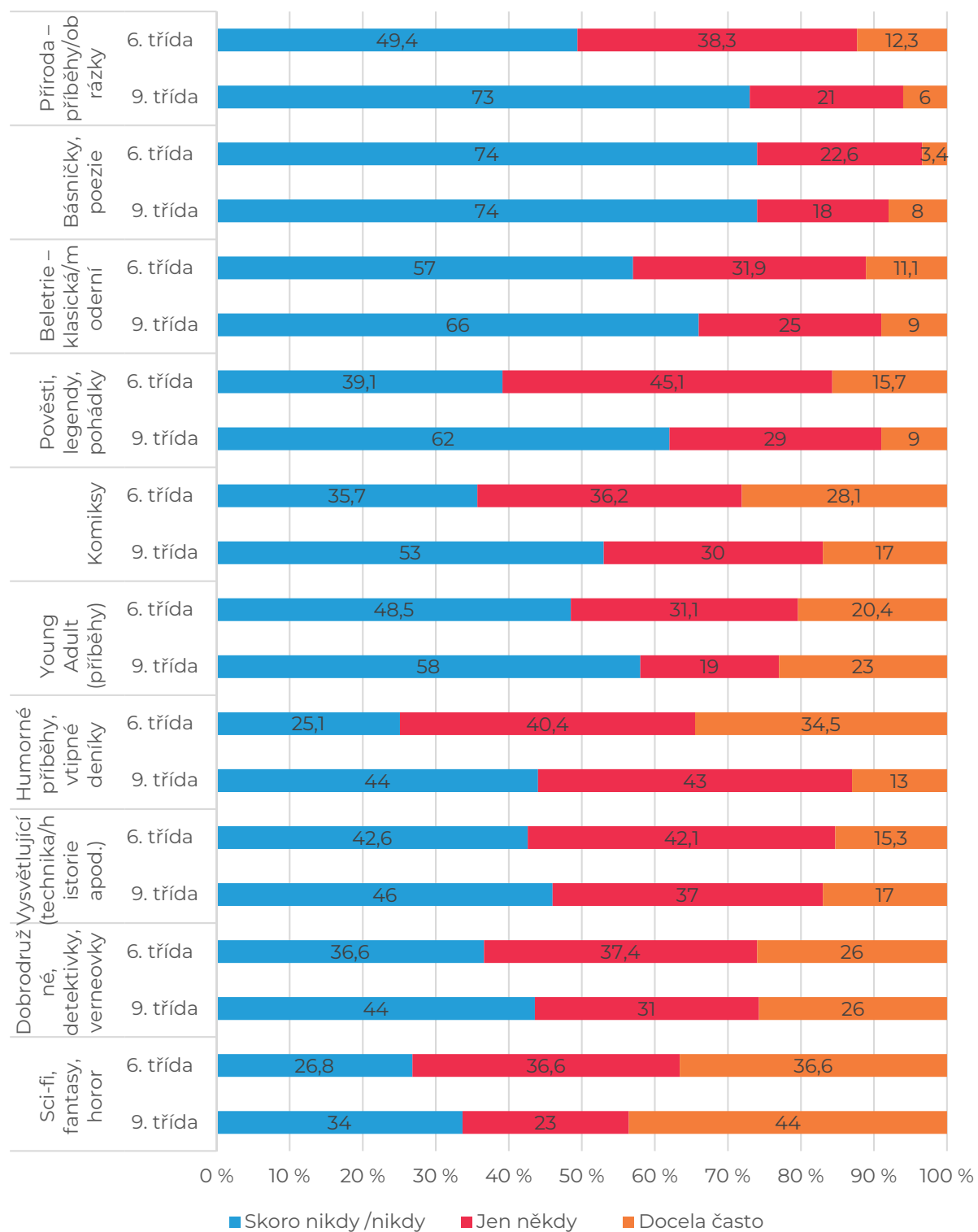
Poznámka: údaje znázorněné v grafu vyjadřují procentuální podíly respondentů, kteří uvádějí, že e-knihy čtou běžně.

Zatímco jedna pětina žáků devátých tříd přečte za jedno školní pololetí šest a více knih, další necelá pětina (18 %) přečte pouze jednu knihu a stejně je i těch, kteří za pololetí nepřečtou žádnou knihu. Zbytek (43 %) přečte něco mezi dvěma a pěti knihami.

Knižní žánry

Jaké knihy čtou dnešní deváťáci? Nejčtenějším žánrem je oblast sci-fi, fantasy a hororu. Ten čtou docela často více než dvě pětiny (44 %) žáků tohoto ročníku a spolu s občasnými čtenáři tohoto žánru tvoří více než dvě třetiny dotazovaných (66 %) (viz graf 5.16) . Následuje dobrodružná literatura s detektivkami, které čte často čtvrtina (26 %) a alespoň občas další třetina dotazovaných (31). Naopak nejméně oblíbenými žánry, které téměř nikdy nečtou bezmála tři čtvrtiny žáků, jsou poezie (74 %) a obrázkové knihy (73 %). Obliba žánrů má ovšem genderová specifika. Zatímco mezi dívkami kraluje především literatura Young Adult, dobrodružné knihy a detektivky, u chlapců jsou oblíbené komiksy a částečně také knihy, co něco vysvětlují, například v oblasti techniky, historie apod. Významný rozdíl ve prospěch dívek je u poezie, ovšem stále to znamená, že ji čte docela často jen 8 % z nich (u chlapců jsou to necelá 3 %).

Graf 5.16 Intenzita čtení knižních žánrů, žáci šestých a devátých tříd, 2022, údaje v procentech



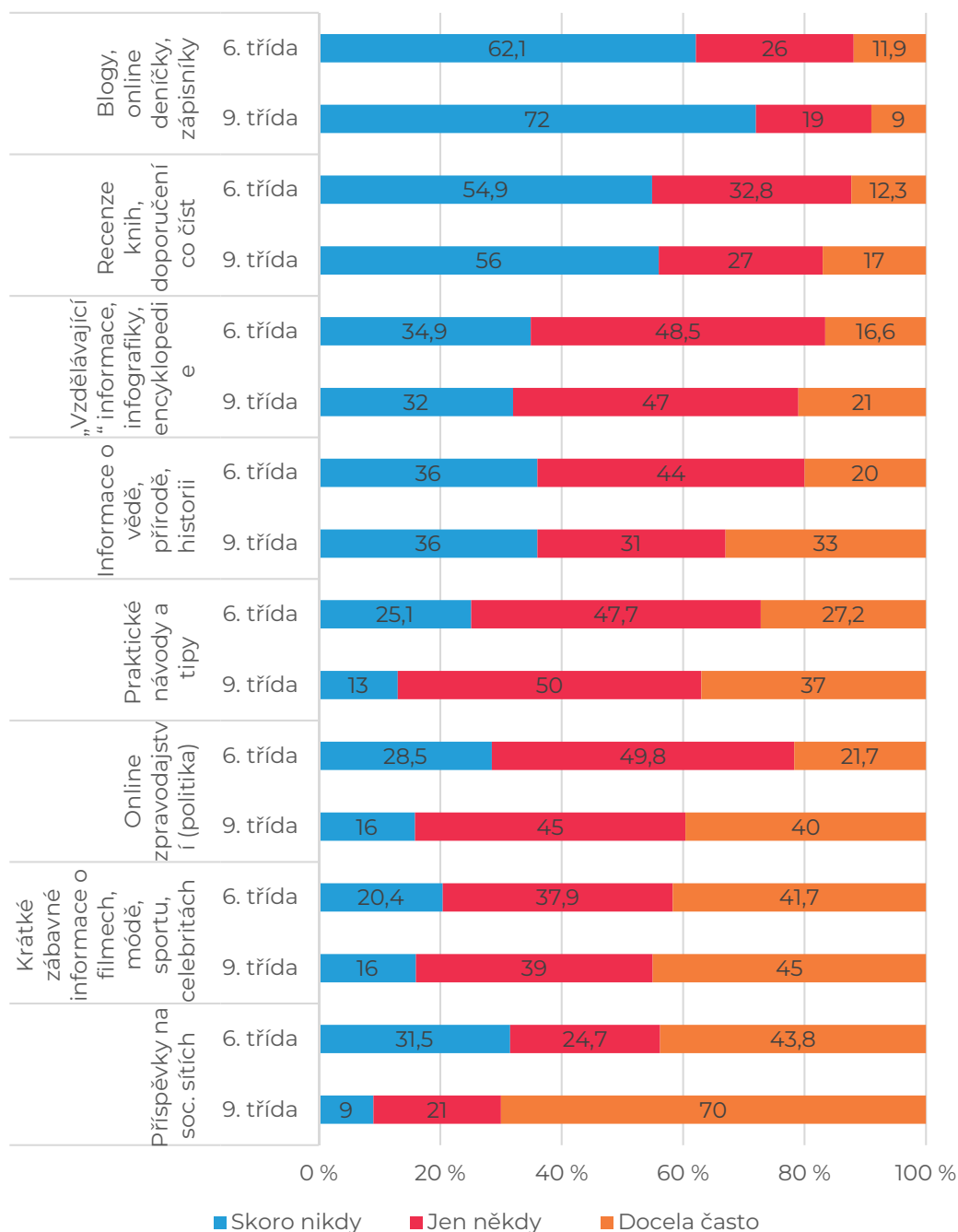
Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 235 (šestá třída), N = 139 (devátá třída)

Když srovnáme žáky šesté třídy s deváťáky, vidíme, že struktura žánrové obliby se liší především u „humorných příběhů/deníků“, které čtou šestáci podstatně častěji (zatímco mezi deváťáky je čte docela často 13 % z nich, u šestáků je to 34 %). Obliba knih, jako jsou například Deníky malého poseroutky, tedy v tomto věkovém rozmezí rychle klesá. K podobnému poklesu dochází i u komiksů, není ovšem tak silný (z 28 % u šestáků na 17 %). Naopak k největšímu nárůstu dochází u kategorie „sci-fi, fantasy, horor“, je to ale nárůst z 37 % zkoumaných šestáků, kteří čtou tento žánr docela často, na 44 % deváťáků. Celkově lze říci, že poklesy čtenosti a obliby nejsou vyrovnány nárůsty v oblasti jiných žánrů, což odpovídá celkovému nálezu uvedenému výše, že čtenářství mezi šestou a devátou třídou spíše klesá.

Internetové žánry

Co se týče online textů, nejčastější je čtení příspěvků na sociálních sítích, jako je Facebook, Instagram a podobně. Tomu se docela často věnují více než dvě třetiny žáků (70 %) a alespoň někdy pak drtivá většina (91 %). Internetovou zábavu, jako jsou informace o filmech, sportu, novinky o celebritách a podobně, docela často vyhledává necelá polovina žáků (45 %). Téměř dvě pětiny deváťáků pak uvedly, že na internetu „docela často“ sledují politiku (39 %) nebo různé návody a praktické tipy (docela často 38 %). Naopak nejméně časté je mezi žáky devátých tříd čtení blogů, deníků a zápisníků, se kterými se skoro nikdy nesetkají téměř tři čtvrtiny z nich (72 %). Recenze knih a doporučení čtení pak nikdy nevyhledává větší polovina.

Graf 5.17 Intenzita čtení různých typů textů na internetu, žáci šestých a devátých tříd, údaje v procentech



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 235 (šestá třída), N = 139 (devátá třída)

Ve srovnání s devátáky žáci šestých tříd konzumují častěji všechny internetové „žánry“ s výjimkou blogů, online deníčku a zápisníků (o 3 % méně zde volí kategorii docela často). Naopak největší nárůst je u sociálních sítí (o 26 %). Výrazný nárůst vidíme i u čtení online zpravodajství (o 18 %).

Motivace k četbě

Ze dvou uvedených motivací k četbě – jednak pro radost a jednak z praktických důvodů – žádná jednoznačně nepřevažuje. Obecně však lze říct, že žáci devátých tříd čtou o něco častěji kvůli informacím. Četbu jako prostředek nabytí nových znalostí využívají více než tři čtvrtiny z nich (78 %), zatímco pro radost si alespoň někdy čte 71 %. Šestáci oba motivy uvádějí o něco častěji (86 %, respektive 78 % u radosti), což je ovšem pravděpodobně dáno jednoduše tím, že větší podíl z nich čte a četbě se také věnují častěji.

Více než třetina žáků devátých třídy (35 %) souhlasí s výrokem, že čtou jen tehdy, když musí. Mezi šestáky je to 41 %. Zhruba stejný poměr deváťáků vnímá četbu jako něco nudného (34 %) a šestáci se zde nijak významně neliší – za nudné považuje čtení 32 % z nich. S tvrzením, že je četba něco, co dotazovanému zkrátka nejde, souhlasí jen něco málo přes desetinu (11,7 %), ovšem mezi šestáky je to 28 %. Naopak rády si čtou téměř dvě třetiny dotazovaných (65 %) deváťáků a 67 % šestáků. Pro necelou čtvrtinu deváťáků (23,4 %) však platí, že sice rádi čtou, ale nemají žádné zajímavé knihy. Více než čtvrtina z nich uvádí (27,7 %), že nevědí, co mají číst. Mezi šestáky se s nedostatkem zajímavých knih potýká 32 % a s tím, že nemají co číst, 31 %. Tyto výsledky naznačují, že u šestáků je relativně významnější asistence jejich sociálního okolí (rodiny, školy, knihoven, různých mentorů a přátel) pro doporučování a zprostředkování knih.

Čtení a rodinné čtenářské klima (HLE)

I přes to, že je četba mezi žáky relativně oblíbená, více než dvě třetiny žáků devátých tříd (69 %) a 60 % šestáků nesouhlasí s tvrzením, že by v domácnosti, ve které vyrůstají, byla četba považována za důležitou činnost. Prakticky stejný podíl (71 %) pak nesouhlasí s tím, že by povídání o knihách a čtení bylo něčím, co doma dělají rádi. Tento podíl je v podstatě identický u žáků obou zkoumaných ročníků.

Nejčastěji děti vídají číst svou matku. Pravidelně, tj. alespoň jednou týdně, ji vidí číst 57 % z nich. Otce vídá pravidelně číst přibližně jedna čtvrtina (26 %). U necelé pětiny (19,7 %) žáků je pravidelným čtenářem jeden z prarodičů. Stejný podíl (19 %) žáků vídává pravidelně číst některého ze svých sourozenců, pakliže nějakého mají. Tyto podíly se mezi žáky šestých a devátých tříd nijak významně neliší.

Matky byly také nejčastěji těmi, kdo si s žáky devátých tříd četl v době, když tuto dovednost ještě tolik neovládali a číst se teprve učili (tj. v období první až druhé třídy). Dvě pětiny (43 %) žáků si s matkou čítávaly denně či skoro každý den, téměř všichni (92 %) pak alespoň jednou v měsíci. S otcem si četl na denní bázi jen každý desátý žák (12 %), několikrát v měsíci pak pomáhaly svým dětem se čtením zhruba tři pětiny otců (59 %) a ve stejné míře některý z prarodičů (61 %). U 29 % pak tuto „funkci“ alespoň jednou měsíčně plnil někdo jiný. I zde platí, že rozdíly oproti žákům šestých tříd nejsou nijak významné.

Obecně lze říct, že u dotazovaných žáků knihy nejsou častým tématem konverzace a většina (59 %) si o knihách s nikým nepovídá. Nejčastěji si o knihách a o tom, co se při čtení v nich dozvídají, povídají s matkou. Alespoň jednou za týden si s ní o knížkách popovídá více než pětina (23 %) žáků, alespoň jednou v měsíci pak polovina (52 %). U žáků šestých tříd jsou tyto podíly o několik procent vyšší, ovšem i tam je mezi nimi 40 %, které si s matkou o knihách (téměř) vůbec nepovídají. S otcem si o knihách pravidelně povídá 13 % a jednou či dvakrát za měsíc třetina (34 %) deváťáků. U šestáků jsou tyto podíly opět o něco vyšší, i přesto si 55 % z nich se svými otci o knihách nepovídá vůbec. Alespoň někdy se o knihách baví dvě pětiny (42 %) žáků devátých tříd s kamarády, mezi šestáky je to 41 %.

Téměř nikdy si o tom, co čtou, pak nepovídají se sourozenci (88 % deváťáků a 81 % šestáků) ani s prarodiči (87 % deváťáků a 82 % šestáků).

Pokud jde o výběr knih, více než polovina deváťáků (59 %) si knihy vybírá samostatně a stejně je tomu i u mladších žáků v našem výzkumu, šestáků, (58 %). Nejčastějším poradcem při výběru knížky jsou spolužáci a kamarádi deváťáků, podle nich se často řídí 17 % jedinců. Přátelé radí také 14 % šestáků v našem výzkumu. O něco méně jsou pak častými rádci rodiče deváťáků (12 %), pro šestáky jsou ovšem rodiče častými rádci ve 20 % případů (tedy jim radí ještě častěji než přátelé). Většina žáků (81 %) se pak nikdy či téměř nikdy neradí s výběrem knih se svými prarodiči ani sourozenci (95 %). Také knihovníci nejsou prakticky nikdy (96,4 %) osobou, která pomáhá s výběrem knih pro čtení.

Nejčastěji se v domácnostech deváťáků i šestáků (26 % respektive 28 %) nachází zhruba jedna knihovna, ve které je něco mezi 26 až 100 knihami. Čtyři nebo více knihoven celkem s více než 500 knihami uvedlo 10 % deváťáků a 14 % šestáků, naopak domácnosti bez knihoven nebo s 10 a méně

knihami uvedlo 6,6 % deváťáků a 9 % šestáků. Pokud jde o dětské knihy, zhruba v polovině domácností (58 % u deváťáků, 55 % u šestáků) zabírají asi jednu policičku, což je 25 a méně knížek. Jednu celou knihovnu s více než 50 dětskými knížkami má v domácnosti 16 % deváťáků a 18 % šestáků.

Knížky pro svou četbu si žáci mohou také vypůjčit v knihovně. Tu aspoň jednou v měsíci či častěji využívá 16,1 % deváťáků. Pětina žáků z tohoto ročníku navštíví knihovnu několikrát v roce a většina žáků (62 %) pak nikdy či téměř nikdy. Šestáci využívají knihovnu o něco častěji. Alespoň jednou měsíčně 28 % z nich a oproti tomu (téměř) nikdy ji nevyužívá „pouze“ 45 %.

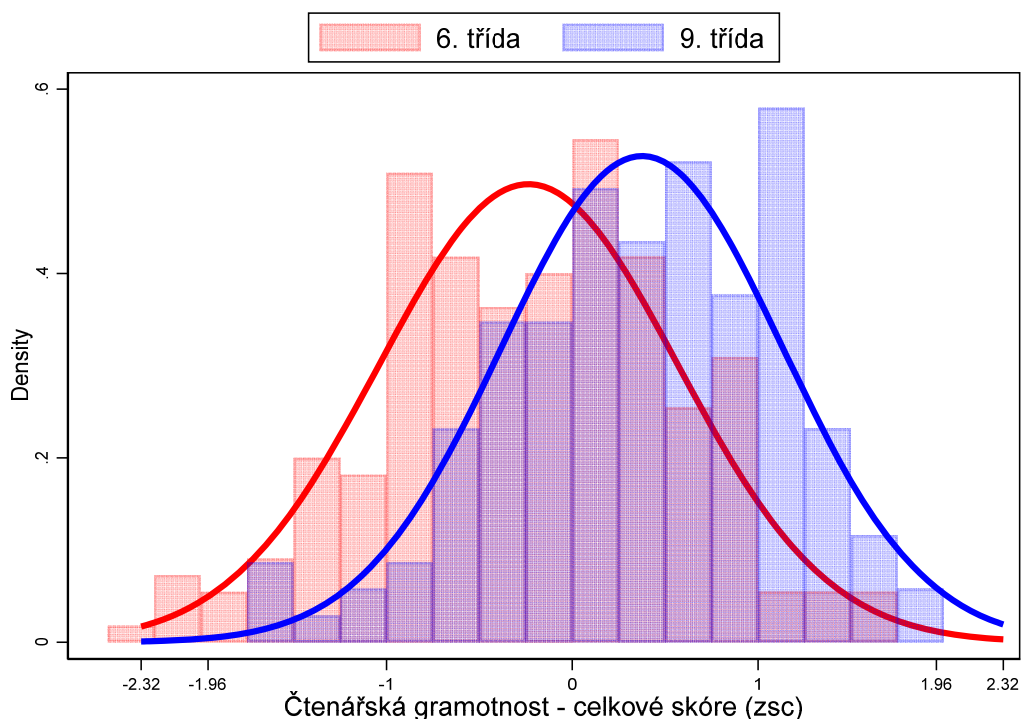
5.4 Souvislosti čtenářské gramotnosti a dětského čtenářství, s úspěšností ve vzdělávání na druhém stupni

V předchozí kapitole jsme detailně popsali intenzitu různých forem čtenářství i jeho kvalitativní rozměr u žáků druhého stupně. Následující text se zaměřuje na vztahy mezi čtenářskou gramotností žáků 6. a 9. tříd, jejich osobností a vzděláváním. Nejprve identifikujeme faktory, které způsobují rozdíly v úrovni čtenářské gramotnosti, a následně analyzujeme vztah mezi čtenářskou gramotností a čtenářstvím ve vztahu k osobnostním rysům a různým aspektům školní úspěšnosti a neúspěšnosti.

Čtenářská gramotnost na 2. stupni

Na druhém stupni byla čtenářská gramotnost v našem výzkumu měřena prostřednictvím tří testů. Dva z nich se zaměřují na znalost slovní zásoby: obrázkový test znalosti slov (VOC) a test synonym (WST). Třetí test je založen na principu čtení a porozumění textu (ROC). Souhrnné skóre čtenářské gramotnosti bylo vytvořeno jako vážený součet hrubých skóre těchto tří testů, který byl standardizován na z-skór (s průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1). Využíváme rovněž verzi převedenou na percentily. Rozložení hodnot celkového skóre čtenářské gramotnosti zobrazuje graf 5.18, který ilustruje vývojový posun čtenářské gramotnosti mezi žáky 6. tříd (11-12 let) a žáky 9. tříd (14-15 let).

Graf 5.18. Čtenářská gramotnost (celkové skóre), žáci šestých a devátých tříd, histogram

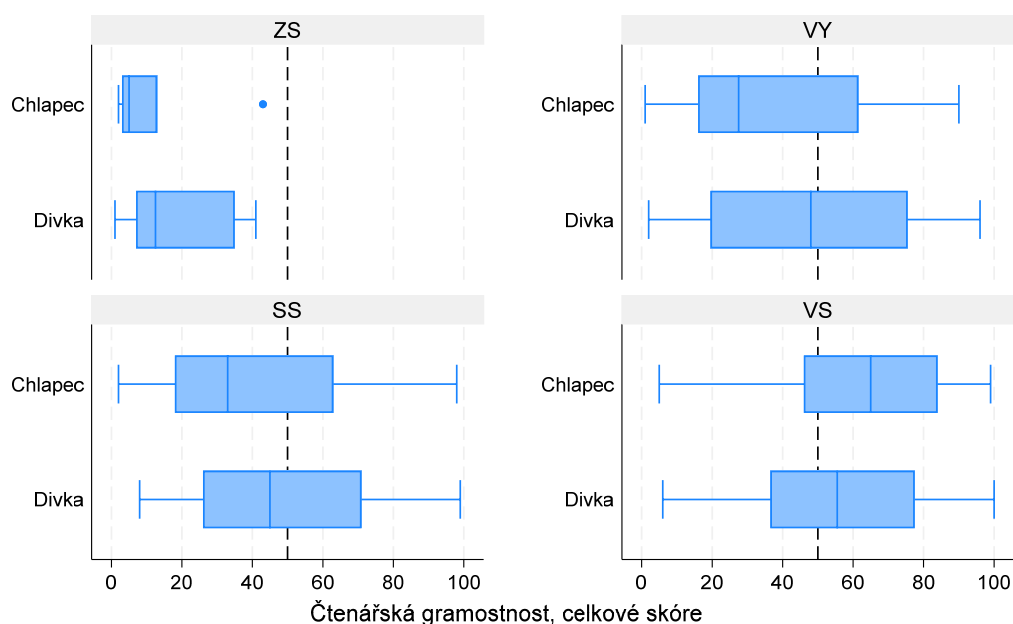


Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 220 (šestá třída), N = 138 (devátá třída)

Vyšší úroveň čtenářské gramotnosti u dětí ze vzdělanějších rodin dokumentuje graf 5.19. Zároveň jsou to dívky, kdo dosahuje vyšších skóre, jejich náskok je ovšem nepatrný, u vysokoškolských rodin jsou to naopak chlapci, kdo lépe skóroval v testech gramotnosti (dodejme, že rozdíly jsou statisticky nevýznamné). Gramotnost souvisí také s úrovní čtenářského klimatu rodiny (HLE)²³ (korelace rho 0,35). V rodinách, kde rodiče více čtou a považují čtení za důležité, dosahují děti vyššího celkového skóre čtenářské gramotnosti (viz graf 5.20).

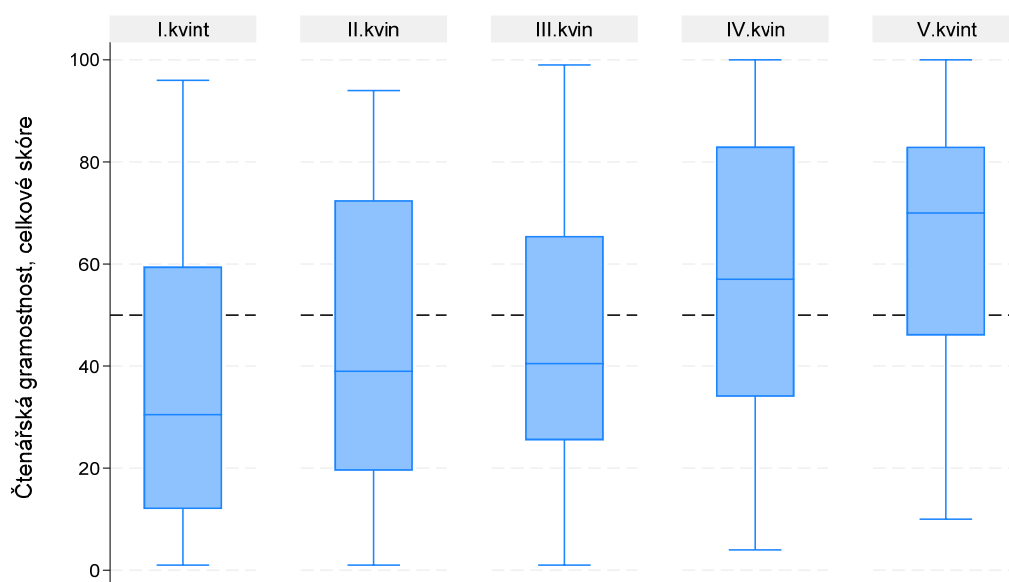
²³ Jedná se o zprůměrovaný index čtenářství rodičů a dostupnosti knih v rodině. Zahrnuje souhlas s výroky: Čtení patří k důležitým u nás doma činnostem; Rádi si povídáme o, tom co čteme; a dále frekvenci čtení knih matky a otce; kolik mají knih doma - pro dospělé a kolik dětských (proměnné byly nejprve standardizovány na z-skóre).

Graf 5.19. Čtenářská gramotnost (celkové skóre převedené na percentily) podle vzdělání rodiny a pohlaví dítěte, žáci šestých a devátých tříd, boxplot s mediány



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 203 (šestá třída), N = 134 (devátá třída)

Graf 5.20. Čtenářská gramotnost (celkové skóre převedené na percentily) podle čtenářského klimatu rodiny (kvintily), žáci šestých a devátých tříd, boxplot s mediány



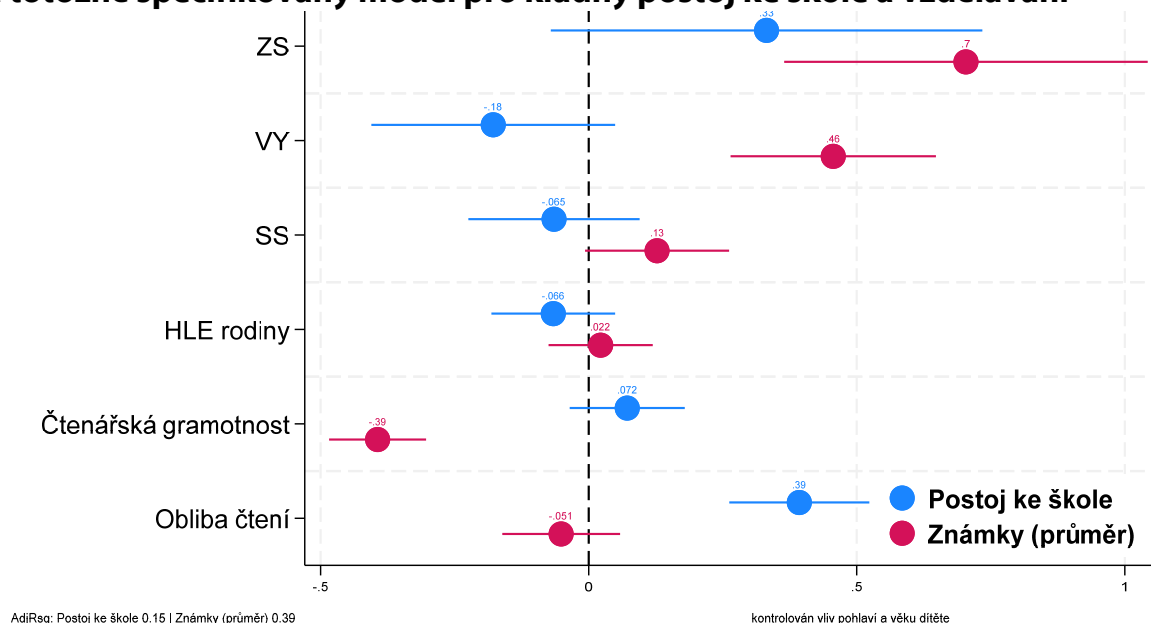
Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 205 (šestá třída), N = 135 (devátá třída)

Školní známky a postoj ke škole

Viděli jsme, že úroveň čtenářské gramotnosti je podmíněna prostředím rodiny, kde dítě vyrůstá. Otázkou kterou zůstává zodpovědět je, zda čtenářská gramotnost i dětské čtenářství samotné nějak souvisí s výsledky ve škole. Ty měříme pomocí průměru ze školních známek na posledním vysvědčení, tedy v 1. pololetí školního roku 2021/2022, a to ze čtyř předmětů: český jazyk, cizí jazyk, matematika a přírodopis/biologie. Vedle toho je důležitá také adaptace na školní prostředí, kterou zachycuje index kladného postoje ke škole resp. ke vzdělávání.²⁴ Vzhledem k tomu, že známky se u nás udělují v rozpětí 1 až 5, reálně ve výběrovém souboru je to však maximálně 4, neboť nikdo nedostal na vysvědčení pětku, proto u výroků, které reprezentují kladný postoj ke škole, byly původní hodnoty odpovědí na škále souhlasu 1-4 zprůměrovány. Rozpětí obou indikátorů je tak pro lepší orientaci totožné, nicméně připomínáme, že směr je obrácený, nižší číslo známky znamená lepší hodnocení. Výsledky odhadu koeficientů z lineárně regresního modelu uvádí graf 5.21. Čtenářská gramotnost výrazně přispívá k lepšímu hodnocení ve škole (vysvětluje 18 % rozptylu hodnot známek), a to bez ohledu na vzdělání rodičů či pohlaví žáka, obliba čtení nad její rámec však nikoliv. V případě vztahu ke škole je to pak obráceně, oblíbenost čtení kladný postoj ke škole posiluje (vysvětluje zhruba 10 % rozptylu hodnot), zatímco gramotnost statisticky signifikantní vliv nemá.

²⁴ Jedná se o zprůměrované odpovědi na otázky: Do školy chodím rád; Učení ve škole mě nebaví (otočeno); Chodit do školy je pro mne ztráta času (otočeno) (Alpha 0.64).

Graf 5.21. Znamky na posledním vysvědčení (průměr), žáci šestých a devátých tříd, nestandardizované koeficienty z lineárního modelu a totožně specifikovaný model pro kladný postoj ke škole a vzdělávání

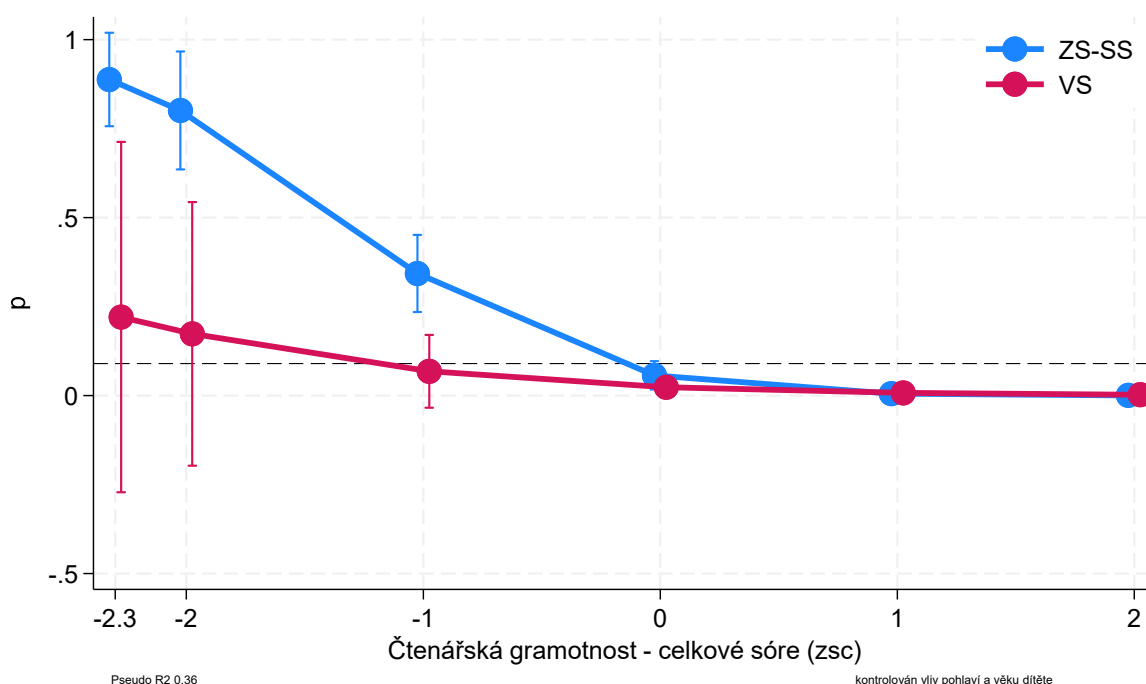


Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 220 (šestá třída), N = 138 (devátá třída)

Školní neúspěšnost

Vliv čtenářské gramotnosti na úspěšnost ve škole ovšem není pouze lineární a aditivní. Pro určení rizika neúspěšnosti je třeba sledovat dopady na krajní hodnoty prospěchu. Proto jsme provedli ještě také odhad nelineárního (logitového) modelu pro určení podmíněné pravděpodobnosti, že se dítě bude nacházet mezi 10 procenty nejhůře hodnocenými žáky. V našem výběrovém souboru to odpovídá průměrné známce ze čtyř předmětů vyšší než 2,75. V tomto případě je s ohledem na nízké absolutní četnosti třeba sloučit kategorie vzdělání rodiny na dvě (rodiny vysokoškolské a rodiny s nižším stupněm vzdělání). Odhady parametrů z tohoto modelu poukazují také na existenci sdruženého efektu vzdělání rodičů a čtenářské gramotnosti. Výsledky jsou v grafu 5.22 pro snazší interpretaci uvedeny v podobě predikovaných hodnot podílů (po vynásobení stem dostaneme procenta neúspěšných žáků v dané skupině). V něm je patrný interakční efekt poukazující na existenci dvojího znevýhodnění, nejvyšší podíl žáků ve skupině zhoršeného prospěchu nalezneme mezi těmi žáky, kteří dosahují nízké úrovně čtenářské gramotnosti a zároveň vyrůstají v rodinách s nízkým vzděláním.

Graf 5.22. Pravděpodobnost, že dítě bude mezi 10 % nejhůře hodnocenými žáky, žáci šestých a devátých tříd, predikované podíly z logitového modelu



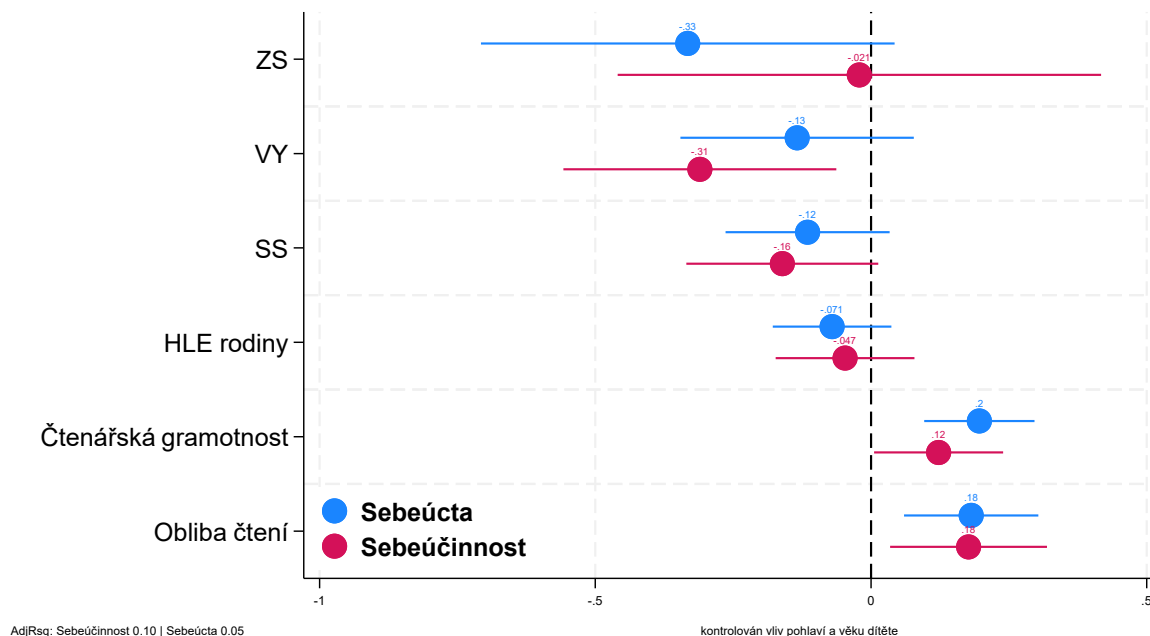
Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 220 (šestá třída), N = 138 (devátá třída)

Osobnostní rysy

Osobnost dítěte ve věku 12 až 15 let se utváří prostřednictvím poznávání vlastní identity, socializace s vrstevníky a formování hodnot a názorů. V tomto klíčovém období může čtenářství sehrávat zásadní roli, protože poskytuje nejen intelektuální stimuly a rozšiřuje znalosti, ale také umožňuje dětem prožívat různé životní situace a emoce prostřednictvím literárních postav, což napomáhá jejich emočnímu a sociálnímu vývoji. Výzkum sledoval dva vzájemně blízké osobnostní rysy. Sebeúčinnost nebo také sebeefektivitu (angl. self-efficacy), což označuje víru ve schopnosti úspěšně vykonávat určité činnosti a dosahovat stanovených cílů. Druhým je sebeúcta (angl. self-esteem) představující vnímání vlastní hodnoty a důležitosti, což ovlivňuje, jak dítě respektuje sebe sama a jak se cítí v sociálních interakcích se svými vrstevníky i dospělými. Sebeúčinnost a sebeúcta hrají zásadní roli v tom, jak děti přistupují k učení, jak se cítí v prostředí školy, jak zvládají různé vzdělávací cíle a životní výzvy. Na oba tyto rysy působí pozitivně jak čtenářská gramotnost, tak dětské čtenářství (viz graf 5.23), jejich vliv je ale v porovnání

s dopady na prospěch poněkud menší (vysvětlují zhruba od jednoho do čtyř procent rozptylu sebeúcty a sebeúčinnosti).

Graf 5.23. Osobnostní rysy žáka, žáci šestých a devátých tříd, nestandardizované koeficienty z lineárního modelu

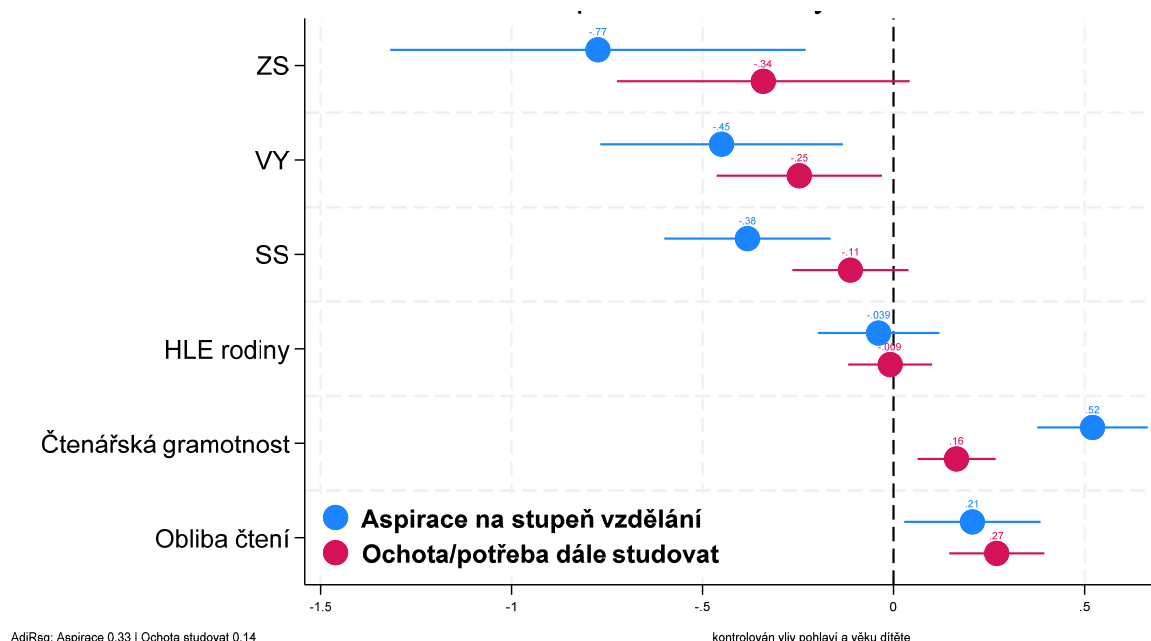


Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 220 (šestá třída), N = 138 (devátá třída)

Vzdělanostní aspirace

A konečně poslední se podívejme na velmi důležitou oblast, kterou tvoří představy a plány do budoucna ohledně dalšího studia. Graf 5.24 uvádí odhady parametrů nestandardizovaných regresních koeficientů z obdobného modelu jako tomu bylo v případě osobnostních rysů. Také zde vidíme, že je to vedle vzdělání rodiny čtenářská gramotnost, co posiluje jak aspirace na nejvyšší stupeň vzdělání, kterého by žák chtěl jednou dosáhnout (vysvětluje 15 % rozptylu hodnot aspirací). A také pozitivně souvisí s jeho ochotou či potřebou dále studovat, zde je vliv menší (oblíba čtení přispívá k vysvětlení rozptylu hodnot asi 5 %, čtenářská gramotnost přibližně 3 %).

Graf 5.24. Vzdělanostní aspirace žáka a význam dalšího studia, žáci šestých a devátých tříd, nestandardizované koeficienty z lineárního modelu



Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy, N = 220 (šestá třída), N = 138 (devátá třída)

Shrňme-li výsledky týkající se souvislostí čtenářské gramotnosti na druhém stupni základní školy, pak platí, že její vliv se prosazuje prakticky ve všech sledovaných oblastech rozvoje dítěte. Nejsilněji přitom ovlivňuje prospěch – známky ve škole. Z hlediska možného rizika neúspěchu ve vzdělávání na druhém stupni je třeba zdůraznit dvojí znevýhodnění: nejvyšší podíl žáků se zhoršeným prospěchem se nachází mezi těmi, kteří vykazují nízkou úroveň čtenářské gramotnosti a zároveň pocházejí z rodin s nízkým vzděláním. Přitom tyto děti mají doma méně čtenářsky podnětné prostředí (HLE). Z rodin s nejmenší úrovní HLE jich je 15 % mezi těmi, co mají zhoršený prospěch, zatímco v rodinách s nejvyšší úrovní čtenářského klimatu jich najedeme jen desetinu (1,4 %).

Nezanedbatelnou roli hraje čtenářská gramotnost také v rozvoji osobnosti dítěte. Schopnost efektivně číst a rozumět textům zvyšuje nejen intelektuální kapacitu, ale také podporuje kreativní myšlení a kritické zhodnocování informací. Viděli jsme, že čtenářská gramotnost přispívá k rozvoji sebeúčinnosti (self-efficacy), protože dítě, které dokáže číst a rozumět složitějším textům, získává pocit kompetence a schopnosti

zvládnout různé úkoly. Tento pocit kompetence je úzce spjat s růstem jeho sebevědomí (self-esteem), jelikož dítě, které si věří ve své schopnosti, má tendenci pociťovat vyšší sebeúctu a sebepřijetí. Pravidelné čtení může dítěti poskytnout nejen znalosti, ale také emocionální podporu a inspiraci, což pozitivně ovlivňuje jeho celkový osobnostní rozvoj.

5.5 Screeningový nástroj – Baterie prediktivních testů (BPT)

Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT), kterou jsme v rámci projektu vyvinuli, se snaží pokrýt oblast čtenářské gramotnosti u dětí, které ještě nejsou zdatnými čtenáři. BPT tak představuje důležitý nástroj při posuzování předpokladů školní ne/úspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti v českém prostředí již při vstupu dětí do školy. V následujícím textu představujeme tento nástroj, podrobnější informace čtenář nalezne v dokumentu **Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT). Technický manuál.**

Samotná baterie BPT slouží k posouzení a identifikaci úrovně gramotnostních dovedností na počátku školní docházky ve třech hlavních oblastech – dimenzích, které odkazují na specifické dovednosti čtenářské gramotnosti. Těmito dimenzemi jsou: auditivní zpracování, fluence vybavení a čtení. Při přípravě BPT jsme vytvořili a odladili sérii testů, kterou vnitřně členíme na tři dimenze. Tyto dimenze (oblasti) odkazují na specifické dovednosti čtenářské gramotnosti, které jsou měřeny pomocí dílčích indexů auditivního zpracování, fluence vybavení a čtení. V rámci relativně krátkého screeningového nástroje také vytváříme obecný souhrnný index skládající se z těchto tří indexů. Výsledky analýz validity prokázaly, že tento obecný index velice dobře predikuje školní prospěch (známky) na prvním stupni. Z předchozích analýz založených na dlouhodobějších panelových datech ze studie čtení a psaní školáků probíhající v Praze a Středočeském kraji máme doložený i statisticky významný efekt na pozdější úroveň čtenářské gramotnosti (definovanou jako porozumění textu) a školní úspěchy na druhém stupni (v 6. třídě). Tento poznatek je navíc v souladu s výsledkem zjištěným u žáků na druhém stupni v nové studii v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích, který je založen na průřezovém designu dat. V předchozí kapitole jsme tak dokumentovali, že čtenářská gramotnost výrazně přispívá k lepšímu hodnocení ve škole (vysvětluje 18 % rozptylu hodnot známek), a to bez ohledu na vzdělání rodičů nebo věk a pohlaví žáka.

Nyní si jednotlivé dimenze stručně představíme. První dimenze (auditivní zpracování – AZ) se týká schopnosti rozpoznávat a manipulovat s fonologickými jednotkami zvuku, což je klíčovým prvkem pro rozvoj čtenářských schopností. Zahrnuje efektivní interpretaci, analýzu a manipulaci s informacemi přijímanými sluchovým vnímáním. AZ zahrnuje dovednosti jako rozpoznávání a diskriminace mezi zvukovými vzory, identifikace tónů a rytmů, a porozumění mluvené řeči. Tato schopnost je zásadní pro efektivní komunikaci, učení prostřednictvím poslechu a rozvoj jazykových dovedností. Například jedinec s vysokou úrovní AZ je schopen rychle a přesně rozpoznat slova v (hlučném) prostředí, učit se novým jazykům a sledovat složité a komplexní verbální instrukce. AZ také hraje roli v hudebních dovednostech a schopnosti vnímat jemné rozdíly ve zvucích.

Druhá dimenze (fluence vybavení – FV) se vztahuje k rychlosti a plynulosti vybavování informací uložených v dlouhodobé paměti. Fluence vybavení představuje dovednost rychle a efektivně vyvolávat slova, pojmy nebo jiné informace na základě daných podnětů, což je další aspekt, který může předznamenávat schopnost efektivního čtení. Tato schopnost je klíčová pro úkoly, které vyžadují kreativní myšlení, verbální plynulost a rychlé generování nápadů. Například při testech verbální fonemické fluence je jedinci zadáno, aby během krátkého časového úseku vyjmenoval co nejvíce slov začínajících na určité písmeno. Vysoká úroveň fluence vybavení je spojována s lepší schopností řešit problémy a rychle reagovat na nové situace.

Třetí dimenze (čtenářské schopnosti – C) zahrnuje dovednosti spojené s efektivním čtením jako je porozumění textu, rychlost čtení a schopnost interpretovat a analyzovat napsané informace. Tyto schopnosti jsou klíčové pro školní úspěch a komunikaci. Například jedinec s vysokou úrovní čtenářských schopností je schopen rychle a přesně číst komplexní texty, efektivně psát a porozumět složitým instrukcím v písemné formě. Tato schopnost je rovněž důležitá pro celoživotní učení a získávání nových informací prostřednictvím psaných materiálů. Testy na čtení pak hodnotí samotnou schopnost dekódování textu ve směru grafém–foném, včetně porozumění napsaného textu, rychlosti čtení a přesnosti.

Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT) se skládá ze 7 testů. Jejich doporučené pořadí a zařazení do jednotlivých skupin (stručný popis jednotlivých skupin viz výše) zobrazuje tabulka 5.18.

Tabulka 5.18. Pořadí testů BPT a jejich zařazení do příslušné skupiny

Pořadí	Test	Skupina
1.	Vyhledávání slov	AZ
2.	Fonemická fluence	FV
3.	Test podobnosti	AZ
4.	Čtení pseudoslov	C
5.	Jmenování obrázků	FV
6.	Substituce	AZ
7.	Kategorická fluence	FV

Samotná metoda BPT byla standardizována na vzorku žáků v prvních dvou letech školní docházky (tj. normy jsou stanoveny pro žáky na počátku první třídy, na konci první třídy a na konci druhé třídy). Normy jsou tedy upravené podle věkových kategorií (či ročníků), které se vztahují k jednotlivým pololetím prvních dvou let školní docházky. Při výběru konkrétního průběhu odladování a finalizace podoby tohoto nástroje jsme vycházeli také z poznatků dlouhodobého o výzkumu školáků Čtení a psaní (2013–2019, Praha a Středočeský kraj), který se věnuje mapování úrovně čtenářských a pisatelských dovedností žáků a zachycuje dobu celé docházky na základní školu (od 1. do 9. třídy). Výběr konkrétních testových měřítek i jednotlivých položek je tak podložen letitou výzkumnou praxí a postupným odladováním. V návazném výzkumu žáků prvních a druhých tříd, probíhajícím v letech 2021 až 2023 v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích, bylo využito 13 testů (podrobněji viz část 4.1. v této zprávě). Smyslem rozšíření dat bylo získat vzorek z vysoce heterogenní populace žáků (zahrnující nově i školy ze socioekonomicky znevýhodněných oblastí) a jednak vytvořit oporu pro výběr a odladování testů při vytváření screeningového nástroje.

Administrace testu zabere přibližně 25-30 minut. Baterie BPT je určena výhradně k využití školními psychology a speciálními pedagogy v rámci školních poradenských pracovišť (ŠPP) a školských poradenských zařízení (ŠPZ) a slouží ke zhodnocení rizika a identifikaci žáků s potížemi v oblasti rané čtenářské a jazykové gramotnosti. Získání profilu dítěte ve srovnání s vrstevníky z ročníku slouží pro potřeby případného následného podrobnějšího dovyšetření a psychologické či speciálně-pedagogické

intervence. Jejich cílem je poskytnout komplexní obraz o schopnostech žáka a podpořit jeho optimální akademický rozvoj a adaptaci ve školním prostředí.

Nástroj *Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT)* má tři části: technický manuál, administrační manuál a záznamové listy.

1. Technický manuál – představuje teoretická východiska, vlastní nástroj, vývoj nástroje i a jeho psychometrické charakteristiky.

2. Administrační manuál – popisuje vlastní postup administrace jednotlivých testů.

3. Záznamové listy – slouží pro zaznamenání průběhu testování a jeho vyhodnocení. Tyto archy je možné volně kopírovat pro účely testování.

Zájemce o podrobnější informace ohledně nástroje odkazujeme na technický manuál, kde se může s nástrojem podrobněji seznámit včetně informací o jeho standardizaci a reliabilitě.

V předchozí kapitole jsme viděli, že čtenářská gramotnost výrazně přispívá k lepšímu hodnocení ve škole i na druhém stupni, a to bez ohledu na vzdělání rodičů či pohlaví žáka. V následující části ukážeme, že obecný index BPT může velice dobře predikovat školní prospěch (známky) na prvním stupni.

Predikce sebehodnocení a školního prospěchu a jejich souvislost s výsledky BPT

Test, který jsme vytvořili, by neměl význam, pokud by nepomáhal predikovat školní ne/úspěch. Data, která jsme v projektu získali ukazují, že predikční síla testu je poměrně silná. Žáci na konci druhých tříd byli během standardizace dotazováni na školní prospěch. Konkrétně se jednalo o známky z českého jazyka a matematiky a dále nás zajímalo subjektivní zhodnocení toho, jak vnímají, že jim učení jde atd.²⁵ Na základě analýzy hlavních komponent jsme z těchto údajů vytvořili index obecného školního výkonu (proměnná

²⁵ Celé znění otázky bylo: „Jde ti učení? (nebo je to pro tebe těžké)“.

výkon). Index je skórován tak, že vyšší hodnota značí vyšší výkon, resp. lepší známky. Indexy jsme standardizovali tak, aby měli průměr 0 a *SD* 1.

Hlavní index testu jsme použili jako prediktor v lineární regresní analýze. Zajímalo nás, zda výsledek v testu predikuje úspěšnost ve škole. Tabulka 5 prezentuje výsledky lineární regresní analýzy dvou modelů, které zkoumají, zda různé faktory predikují výkon měřený indexem obecného školního výkonu. První model vysvětluje 12 % variability ve školním výkonu po zohlednění počtu prediktorů: vyšší hodnota hlavního indexu je pozitivně spojena s vyšším výkonem v obecné školní úspěšnosti. Ve druhém modelu opět naznačuje pozitivní vztah mezi hlavním indexem a školním výkonem. Vyšší vzdělání matky je spojeno s vyšším výkonem v obecné školní úspěšnosti, naopak to, že dítě neumělo číst před nástupem do školy, není statisticky významný, tato proměnná sama o sobě nemá vztah se školním výkonem. Stejná situace je i u pohlaví, kde nenacházíme významný vliv. Výsledky ukazují, že hlavní index je významným prediktorem obecného školního výkonu v obou modelech. Přidání dalších proměnných (vzdělání matky, schopnost číst před nástupem do ZŠ a pohlaví) v Modelu 2 mírně zlepšuje vysvětlovací schopnost modelu, přičemž vzdělání matky má také statisticky významný vliv. Tento druhý model vysvětluje 13 % variability ve školním výkonu, což je mírné zlepšení oproti Modelu 1.

Výsledek v testu BPT je významným prediktorem úspěšnosti ve škole v obou modelech. Přidání dalších proměnných (vzdělání matky, schopnost číst před nástupem do ZŠ a pohlaví) v Modelu 2 mírně zlepšuje vysvětlovací schopnost modelu, přičemž vzdělání matky má také statisticky významný vliv.

Tabulka 5.19. Lineární regresní analýzy dvou modelů, které zkoumají, zda různé faktory predikují školní výkon

	Výkon
	Model 1
Hlavní index	0,02***
Konstanta	-2,42
Adj. R2	0,12
N	255
	Model 2
Hlavní index	0,02***
Vzdělání matky	0,11*
Umělo číst před nástupem do ZŠ	0,06
Chlapec	0,01
Konstanta	-2,34
Adj. R2	0,13
N	224

6. Závěr

Výsledky projektu Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ, který probíhal v letech 2020 až 2023, potvrdily význam čtenářské gramotnosti pro celkový školní úspěch žáků. Na základě námi uskutečněného výzkumu na školách v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích se ukazuje, že již na počátku školní docházky existují významné rozdíly v úrovni čtenářských dovedností, se kterými děti do školy vstupují. Tyto rozdíly jsou spjaté se socio-kulturním zázemím rodiny a jejich praktikami a v průběhu školní docházky se spíše zvětšují. Dokumentuje to skutečnost, že zatímco mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči jich jen zlomek uvádí (15 %), že před nástupem do první třídy jejich syn nebo dcera vůbec neuměl/a číst, tak mezi rodinami s nejvyšším ukončeným vzděláním v podobě výučního listu je tento podíl již třetinový a u rodičů se základním vzděláním dokonce více jak poloviční. Žáci, kteří vstupují do školy s nižší úrovní pre-gramotnosti, přitom čelí zvýšenému riziku školního neúspěchu, což zdůrazňuje potřebu včasné a dostupné intervence a podpory. Možnost takové podpory ale vyžaduje dostupnost kvalitního nástroje, který dokáže různé úrovně pre-gramotnosti a počínající gramotnosti zavčas měřit a skrze toto měření indikovat riziko pozdějších školních problémů.

Dítě si by si mělo v průběhu prvních tříd školní docházky osvojit techniku čtení, aby mohlo dále rozvíjet svou čtenářskou gramotnost. Mezinárodního šetření PIRLS se účastní žáci čtvrtých ročníků právě z toho důvodu, že v tomto období školní docházky by dítě mělo zvládnout čtení po technické stránce natolik dobře, aby mohlo čtení začít používat jako prostředek pro své další vzdělávání. Další velké mezinárodní šetření PISA se zaměřuje na úroveň čtenářské gramotnosti mladých lidí ve věku 15 let, tedy zhruba v době, kdy žáci ukončují povinnou školní docházku a sleduje tak, jak jsou vybaveni pro svůj další život. S ohledem na nastavení úrovní čtenářské gramotnosti v šetření PISA, kdy je druhá úroveň definována jako úroveň základní, je důležité sledovat zejména vývoj podílu žáků a studentů, kteří této úrovni nedosáhli. Varující je, že v České republice podíl žáků pod základní, druhou úrovní postupně zvyšuje, mezi lety 2000 a 2009 ze 17 % na 23 %, v roce 2018 pak dosáhl 21 % (Blažek et al., 2019). Zhruba pětina žáků je tedy potenciálně ohrožena tím, že jim jejich nízká úroveň čtenářské gramotnosti může bránit v efektivním řešení každodenních situací jak v pracovním, tak v osobním životě. Alarmující však je především nárůst podílu žáků pod druhou úrovní gramotnosti na středních odborných školách bez maturity, který v roce 2000 mírně překračoval 30 %, v roce 2018 však již tvořil téměř polovinu (Blažek et al., 2019). Znepokojující také je, že se žáci, kteří nedosahují základní úrovně, začali objevovat i na gymnáziích. Jak naznačeno výše, rozvoj čtenářské gramotnosti začíná již v předškolním věku a právě příchod do školy je

kritickým obdobím. Pokud během něj nedojde k včasné detekci zaostávání a obtíží žáka při osvojování si čtení a psaní, tak později již vzniklou ztrátu jde jen obtížně dohnat a napravit.

Nově vyvinutý nástroj, Baterie prediktivních testů pro žáky na počátku školní docházky (BPT), představuje inovativní přístup k diagnostice čtenářské gramotnosti. Tento nástroj umožňuje školám (školním poradenským pracovištím) efektivně identifikovat žáky ohrožené školním neúspěchem již průběhu prvních dvou tříd a poskytovat jim následně cílenou podporu. Výsledky z terénního výzkumu potvrzují validitu a spolehlivost tohoto nástroje, který byl navržen v průběhu řešení projektu, postupně odladován s ohledem na aktuální pedagogické potřeby a socio-kulturní specifika českého školního prostředí.

Druhou klíčovou složkou projektu bylo mapování současného stavu čtenářské gramotnosti a čtenářských praktik žáků v různých fázích studia na základní škole. Výzkum ukázal, že úroveň čtenářské gramotnosti a zájem o čtení mají přímý vliv na školní výsledky a celkovou vzdělávací dráhu žáků. Rodinné prostředí, zejména čtenářské klima, hraje zásadní roli v rozvoji čtenářských dovedností, Tato skutečnost znamená potřebu zapojení rodin do vzdělávacího procesu a posilování čtenářských aktivit v domácím prostředí. A tam kde tomu tak není, je třeba vytvářet čtenářsky podpůrné prostředí i mimo rodiny, kupříkladu prostřednictvím knihoven ve školách, čtenářských kroužků a mnohých dalších mimoškolních aktivit.

Závěrem lze konstatovat, že projekt Predikce školní neúspěšnosti v oblasti čtenářské gramotnosti žáků ZŠ poskytl poznatky a vytvořil nástroj, které mohou přispět k lepší vzdělávací praxi v České republice. Implementace BPT nástroje ve školách má potenciál skrze časnou identifikaci rizika školního neúspěchu snížit nerovnosti ve vzdělávání a zlepšit školní úspěšnost žáků již od raných fází školní docházky. Věříme, že výsledky projektu představené v této zprávě přispějí k efektivnímu a inkluzivnímu vzdělávacímu systému, který podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti jako základní kompetence pro úspěch v dalším vzdělávání a životě.

7. Použitá literatura

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bernard, J., a Šimon, M. (2017). Vnitřní periferie v Česku: Multidimenzionalita sociálního vyloučení ve venkovských oblastech. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 53(1), 3–28.

Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E. a Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Česká školní inspekce.

Boudová, S., Janotová, Z., Basl, J., Andrys, O., Zatloukal, T. a Pražáková, D. (2021). *Čtenářství ve 21. století: sekundární analýza PISA 2018*. Česká školní inspekce.

Boudová, S., Tomášek, V. a Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022. Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce.

Brusenbauch Meislová M., Daniel, S., Folwarczný, R., Hájek, O., Lebeda, T., Lysek, J. a kol. (2019). *Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: sekundární analýza PIRLS 2016*. Česká školní inspekce.

Burgess, S. R., Hecht, S. A. a Lonigan, C. J. (2002). Relations of the preschool HLE and oral language, phonological sensitivity, and word decoding: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408–427.

Caravolas, M., Volin, J., a Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139. doi:10.1016/j.jecp.2005.04.003

Cunningham, A. E., a Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934–945.

Česká školní inspekce. (2011). *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním základním vzdělávání. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2013). *Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti. Tematická zpráva.* Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2016). *Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016. Tematická zpráva.* Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2019 a). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018. Tematická zpráva.* Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2019 b). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. Výroční zpráva České školní inspekce.* Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2022). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021 – koncepční rámec.* Česká školní inspekce. Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva České školní inspekce.* Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2024). *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023. Tematická zpráva.* Praha: Česká školní inspekce.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, L., a Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Friedlaenderová, H., Landová, H., Prázdová, I. a Richtr, V. (2017). *České děti jako čtenáři 2017.* Host.

Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., a Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 321–346. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9271-x>

Hamilton, L.G., Hayiou-Thomas, M.E., Hulme, C. a Snowling, M. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia, *Scientific Studies of Reading*, 20, 401–419

Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. a Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572–577. doi:10.1177/0956797611435921

Janotová, Z., Tauberová, D. a Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Národní zpráva*. Česká školní inspekce.

Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., Fiedlerová, V., Pavlas, T. a Basl, J. (2023). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

Kramplová, I. a Potužníková, E. (2005). *Jak (se) učí číst*. Ústav pro informace ve vzdělávání.

Kramplová, I., Tomášek, V. a Vernerová, M. (2012). *Národní zpráva. PIRLS 2011*. Česká školní inspekce.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R. a Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

Manolitsis, G., Georgiou, G. K., a Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21(4), 496–505. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.005>

Martini, F., a Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 44(3), 210–221. doi:10.1037/a0026758

Mol, S. E. a Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296

Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N. ... a Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.003

OECD 2009. *PISA Data Analysis Manual: SPSS and SAS, Second Edition. Programme for International Student Assessment*. OECD.

Palečková, J., Tomášek, V. a Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Ústav pro informace ve vzdělávání.

Phillps, B. M. a Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific studies of reading*. 13(2), 146–174.

Prázová, I., Homolová, K., Landová, H. a Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host.

Saracho, O. N. a Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early child development and care*, 180(10), 1379-1389.

Sénéhal, M., a Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. doi:10.1111/1467-8624.00417

Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension fluency, spelling and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. doi:10.1207/s1532799xssr1001_4

Straková, J. et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život.. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Ústav pro informace ve vzdělávání.

Trávníček, J. (2017). *Česká čtenářská republika*. Brno: Host.

Trávníček, J. (2018). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Brno: Host.

Válková, Z. (2022). Zkoumá, jak děti čtou, a říká: Nebojte se Poseroutky. Seznam.cz. Dostupné na www.seznamzpravy.cz/clanek/tech-technologie-veda-nebojte-se-poseroutky-radi-vedkyne-na-zazitcich-detskych-ctenaru-zalezi-218827 (Navštíveno 27. 5. 2024).

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L....a Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551–559. doi: 10.1177/0956797610363406

Přílohy

Knihy a časopisy, které žáci uváděli nejčastěji

Žáci – respondenti výzkumu byli dotazováni na knihy, které čtou či v nedávné době četli („Co teď čteš za knížku? Nebo, jaké knížky jsi četl(a) v poslední době?“) s tím, aby uvedli pokud možno alespoň dvě knihy. V dotazníkovém formuláři bylo místo na uvedení až tří titulů.

ŽÁCI PRVNÍ TŘÍDY – KNIHY, KTERÉ ČTOU

Vyhodnocení dotazů na tituly čtených knih je ve srovnání s dětmi na druhém stupni u žáků prvních tříd podstatně obtížnější. Z odpovědí je zřejmé, že děti často neznají přesný název knihy a spíše popisují o čem kniha je („o princeznách“, „o Minecraftu“). Proto zde údaje o nejčtenějších knihách na počátku první třídy neuvádíme.

I údaje o čtených knihách, které žáci uváděli v druhé vlně výzkumu na konci prvního ročníku, jsou plné nepřesných názvů a je potřeba brát tabulku níže s určitou opatrností. Alespoň jeden titul uvedlo 298 respondentů z 372 prvňáku odpovídajících na dotazník, to znamená pouze 80 %. Dva tituly uvedlo 99. dětí. Tři tituly pak uvedlo 40 z nich.

Tabulka 1: Knihy uváděné žáky na konci první třídy

Titul knihy	Počet uvedení
Deník malého poseroutky (série)	11
Červená Karkulka	8
Kouzelná třída (série)	7
Čtyřlístek (série)	6
Lví král	5
Harry Potter (série)	4
Káťa a Škubánek	4
Školní strašidlo	4

SpongeBob (série)	4
Honzíkova cesta	3
Krteček (série)	3
Děti z Bullerbinu	3
Batman (série)	2
Bílý tesák	2
Emina kouzelná zoo	2
Famfárie	2
Hurá do školy	2
Kocour v botách	2
Kočka vs. pes	2
Kráska a zvíře	2
Kvak a žbluňk	2
Malované čtení	2
Moje první čítanka	2
Nemocnice pro zvířátka	2
Rošťák Oliver	2
Rychlé šípy (série)	2
Slabikář	2
Sněhurka	2
Strašidelný dům	2

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci první třídy
N = 372

Nejčtenější je Deník malého poseroutky, u čtenářů v první třídě však není následovaný Harry Potterem (ten postoupí výše až u druháků), ale pohádkovou klasikou – Červenou Karkulkou.

ŽÁCI DRUHÉ TŘÍDY - KNIHY, KTERÉ ČTOU

V třetí vlně výzkumu na konci druhé třídy děti znovu uváděly, jaké knihy čtou a ve srovnání s koncem třídy první je vidět posun i v tom, že větší podíl žáků jmenuje knihu přesně. Alespoň jeden titul uvedlo 310 respondentů z 358 druháků odpovídajících na dotazník, to znamená 87 %. Dva tituly uvedlo 131. dětí. Tři tituly pak uvedlo již pouze 65 z nich.

Tabulka 2: Knihy uváděné žáky druhých tříd.

Titul knihy	Počet uvedení
Deník malého poseroutky (série)	20
Harry Potter (série)	19
Čtyřlístek (série)	9
Děti z Bullerbynu	6
Bob a Bobek	6
Pejsek a kočička	5
Ema a kouzelná zoo (série)	5
Kouzelná třída (série)	5
Káťa a Škubánek	5
Honzíkova cesta	4
Pipi dlouhá punčocha	4
SpongeBob (série)	4
Dášeňka	4
Kvak a Žbluňk	4

Krysáci	3
101 dalmatinů	3
Anča a Pepík	2
Hobit	2
Kačeří příběhy	2
Klub tygrů (série)	2
Kočka Kiki	2
Lví král	2
Malý princ	2
Mikeš	2
Pokémon	2
Školní strašidlo	2
Taryho svět	2
Vtipy pro děti (série)	2

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci druhé třídy N = 358

V čele je i zde „hvězda“ dětského čtení, Deník malého poseroutky, následovaný Harry Potterem. Tituly, které následují, představují bohatou směs klasiky v oblasti čtení pro děti (Mikeš, Dášeňka) spolu se současnými tituly, často překladovými (Pokémon, SpongeBob).

ŽÁCI ŠESTÝCH TŘÍD – KNIHY, KTERÉ ČTOU

Alespoň jeden titul uvedlo 205 respondentů (z 239 šestáků odpovídajících na dotazník). Dva tituly uvedlo 177. dětí. Tři tituly pak uvedlo již pouze 110 z nich.

Tabulka 1 níže prezentuje pouze tituly, které žáci uváděli ve více než jednom případě. Tam, kde jde o tituly, které mají více dílů/pokračování jsme do závorky uvedli „série“ – pro interpretaci čtenosti je důležité vědět, zda jde o jednotlivý titul anebo sérii knih, která má v případě Deníku malého poseroutky v tuto chvíli (2024) 18 dílů.

Tabulka 3: Knihy uváděné žáky šestých tříd.

Titul knihy	Počet uvedení
Deník malého poseroutky (série)	51
Harry Potter (série)	34
Hraničářův učeň (série)	9
Bylo nás pět	7
Lovci mamutů	7
Fimfárum	5
Hobit	5
Prašina (série)	5
Klub tygrů (série)	4
Alea dívka moře	4
Černá sanitka (série)	4
Malý princ	4
Bohové Olympu	3
Robinson Crusoe	3
Staré řecké báje a pověsti	3

Terezínské ghetto	3
Ágnes a Zakázaná hora	2
Já Finis	2
Stříbrné oči	2
Upíří deníky (série)	2
Vánoční prasátko	2
Červená karkulka	2
Deník malého Minecraftáka	2
Percy Jackson (série)	2
Zelená jako smaragd	2

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté a deváté třídy N =239

Dominance knih ze sérií Deník malého poseroutky a Harry Potter je zřejmá. Samostatným fenoménem je obliba komiksů ve stylu manga. Žáci šestých tříd uvedli některý z titulů toho stylu v 18 případech. Žáci uváděli i knihy, které nespádají do kategorie beletrie, ovšem pouze přibližně v 5 % případů.

ŽÁCI DEVÁTÝCH TŘÍD – KNIHY, KTERÉ ČTOU

Alespoň jeden titul uvedlo 115 respondentů ze 164 deváťáků odpovídajících na dotazník, to znamená pouze 70 %, na rozdíl od 86 % šestáků, kteří alespoň jednu knihu jmenovali. Dva tituly uvedlo 95. dětí. Tři tituly pak uvedlo již pouze 60 z nich. Tabulka níže prezentuje pouze tituly, které žáci uváděli ve více než jednom případě.

Tabulka 4: Knihy uváděné žáky devátých tříd.

Titul knihy	Počet uvedení
Deník malého poseroutky (série)	7
Harry Potter (série)	6

Zaklínač (série)	5
After (série)	4
Hraničářův učeň (série)	4
Pán prstenů	4
Prašina (série)	4
Hobit	3
My děti ze stanice ZOO	3
Stmívání (série)	3
Den trifiků	2
Deník Anne Frankové	2
Fanfikce na wattpadu	2
Chlapec v pruhovaném pyžamu	2
Nechte svět za sebou	2
Němá barikáda	2
To	2
Válka s mloky	2
Wim Hof Ledový muž	2

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci deváté třídy N = 164

Na prvních dvou místech jsou stejné tituly jako u šestáků – Deníky malého poseroutky a Harry Potter, nemají zde už ovšem takovou dominanci. Nacházíme zde i další shodné tituly – Hraničářův učeň a Prašina. Obecně lze říci, že v deváté třídě je již čtenářský vkus více rozrůzněný (více titulů, více žánrů, různé úrovně a styly). Mezi knihami, které nespádají do okruhu krásné literatury, mají důležitou roli životopisy (sportovců, hudebníků, youtuberů)

ŽÁCI ŠESTÝCH TŘÍD - ČASOPISY

Ve výzkumu jsme žáků šestých a devátých tříd také dotazovali na čtené časopisy („A jaké jsou tvé nejoblíbenější časopisy?“), žáci mohli uvést dva tituly. Alespoň jeden uvedlo 62 z celku 239 respondentů v šesté třídě. Dva tituly uvedlo 31 žáků.

Tabulka 5: Časopisy uváděné žáky šestých tříd.

Titul časopisu	Počet uvedení
Čtyřlístek	14
Simpsonovi	9
ABC	6
Fortnite	3
Marvel	3
Epocha	2
National Geographic	2
Rychlé šípy	2
Spiderman	2

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci šesté třídy
N =239

Dominantní roli zde mají komiksové časopisy v čele s českým Čtyřlístkem. Nacházíme zde ovšem i „naučné“ časopisy pro děti a mládež jako je ABC či Epocha. V několika případech jsou uvedeny i reklamní časopisy firem jako Albert či Kaufland.

ŽÁCI DEVÁTÝCH TŘÍD - ČASOPISY

Seznam časopisů uvedených častěji než jednou žáky devátých tříd je velice krátký. Je to především odrazem faktu, že nějaký čtený časopis uvedlo pouze 31 deváťáků (ze 164 celkem), dva tituly pak jen 12 z nich.

Tabulka 6: Časopisy uváděné žáky devátých tříd.

Titul časopisu	Počet uvedení
ABC	6
Čtyřlístek	3
Auto tip	2
Score	2

Zdroj: Výzkum v regionu Severozápad, Brně a Českých Budějovicích: Žáci deváté třídy N = 164

U deváťáků vidíme ve srovnání s žáky šestých tříd i větší diverzifikaci čtených titulů – vedle dětských titulů jako je ABC či Čtyřlístek (které jsou v čele čtenosti u obou ročníků) uvádějí deváťáci podstatně častěji i různé (zájmové, společenské) časopisy určené primárně dospělým.



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

T A
Č R