

# ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ČESKÝCH ŽÁKŮ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

*Josef Basl, Ústav pro informace ve vzdělávání Praha*

Čtenářská gramotnost žáků v České republice byla dosud zjišťována v rámci dvou mezinárodních projektů – PISA a PIRLS. V roce 2000 byl realizován projekt PISA (Programme for International Student Assessment), který je zaštitěn Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) proběhl v roce 2001.

## **PISA**

### O projektu

Výzkum PISA se zaměřuje na srovnání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Sběr dat probíhá jednou za tři roky, testují se znalosti a dovednosti ve všech uvedených oblastech, ale pokaždé je jedné z oblastí věnován větší prostor tak, aby bylo možné získat o ní detailnější informace. V roce 2000 byla hlavní pozornost věnována čtenářské gramotnosti, v roce 2003 šlo o matematickou gramotnost a v roce 2006 byla klíčovou oblastí přírodovědná gramotnost. V dalším cyklu, který proběhne v roce 2009, bude znovu hlavní pozornost věnována čtenářské gramotnosti.

Výzkumu PISA je v celém světě věnována velká pozornost. Jeho výsledky vypovídají o tom, jak úspěšní jsou žáci jednotlivých zemí v mezinárodním srovnání a jak efektivně připravují různé vzdělávací systémy mladou generaci pro život v moderní společnosti a pro uplatnění na trhu práce. Úroveň znalostí a dovedností je ve výzkumu PISA zjišťována pomocí písemných testů. Kromě testů vyplňují žáci dotazník, který obsahuje otázky týkající se jejich názorů a postojů ohledně školního prostředí, plánů do budoucna, rodinného zázemí, studia přírodních věd a obeznámenosti s výpočetní technikou. Součástí výzkumu je také dotazník pro ředitele škol. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost jsou ve výzkumu PISA pojednávány jako součást jednoho celku, jakési celkové gramotnosti, která je nezbytnou výbavou moderního občana. Proto jsou vymezeny jednotným způsobem pomocí těchto tří aspektů:

- Postupy, které jsou aplikovány při řešení nějakého úkolu.

- Obsah (konkrétní vědomosti), na kterém jsou dané postupy aplikovány.
- Typ situace, ve které k aplikování vědomostí a postupů dochází.

**Čtenářská gramotnost** je ve výzkumu PISA **vymezena** jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*. Podrobněji je čtenářská gramotnost z hlediska postupů, obsahu a typu situace charakterizována následujícím způsobem:

### *Postupy*

V oblasti čtenářské gramotnosti je tento aspekt reprezentován typem činnosti, kterou mají žáci vykonávat při řešení zadané úlohy. Jedná se o pět typů činností:

- Obecné porozumění – čtenář o textu uvažuje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit jeho účel.
- Získávání informací – čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci.
- Vytvoření interpretace – čtenář zobecňuje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým způsobem.
- Posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů a umí obhájit vlastní názor.
- Posouzení formy textu – čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje například stavbu textu, žánr či jazyk autora.

### *Obsah*

Tento aspekt je v oblasti čtenářské gramotnosti reprezentován různými typy textů, od kterých se odvíjejí čtenářské úkoly. Při výběru textů se přihlíží ke skutečnosti, že se člověk v životě setkává s různými typy textů a při práci s nimi musí vykonávat široké spektrum čtenářských aktivit. Texty jsou členěny na souvislé a nesouvislé. Mezi *souvislé* texty se řadí vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny. Mezi *nesouvislé* texty patří formuláře, reklamy, grafy a diagramy, tabulky, obrázky a mapy.

### *Situace*

V oblasti čtenářské gramotnosti jsou úlohy klasifikovány podle účelu, pro který byl napsán text, se kterým úloha pracuje. Texty jsou děleny do čtyř kategorií:

- Osobní (např. osobní dopis)
- Veřejné (oficiální dokumenty nebo oznámení)
- Pracovní (pokyny a návody)
- Vzdělávací (např. učební texty)

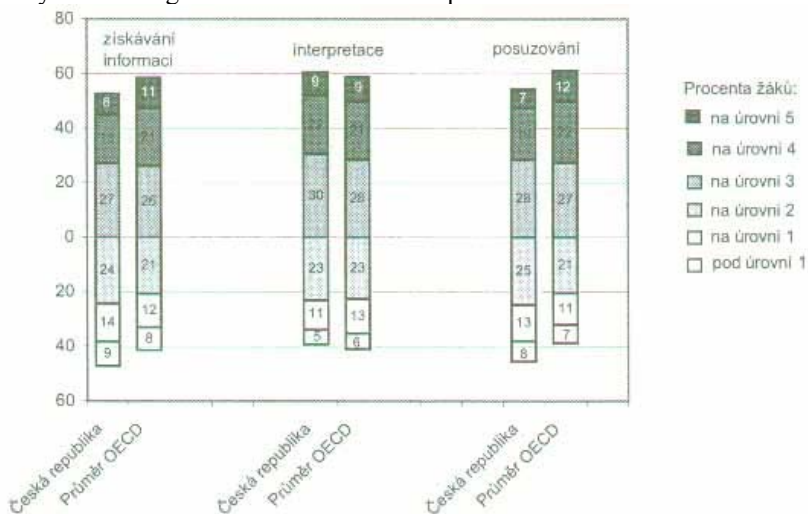
## PISA 2000

Na čtenářskou gramotnost byla v roce 2000 soustředěna hlavní pozornost v rámci prvního cyklu výzkumu PISA. Pro **prezentaci výsledků** žáků byly zvoleny tři dílčí **škály**. První z nich charakterizuje dovednost získávat informace z textu, druhá dovednost interpretovat přečtený text a třetí charakterizuje dovednost přečtený text posoudit z obsahového a formálního hlediska a dát jej do souvislosti s poznatky získanými z jiných zdrojů.

Dále se pracuje s celkovou škálou čtenářské gramotnosti. Mezinárodní průměr na celkové škále má hodnotu 500, jeho hodnoty u dílčích škál se odchyľují. Na celkové škále čtenářské gramotnosti dosáhl průměr pro Českou republiku ve sledovaném roce hodnoty 492.

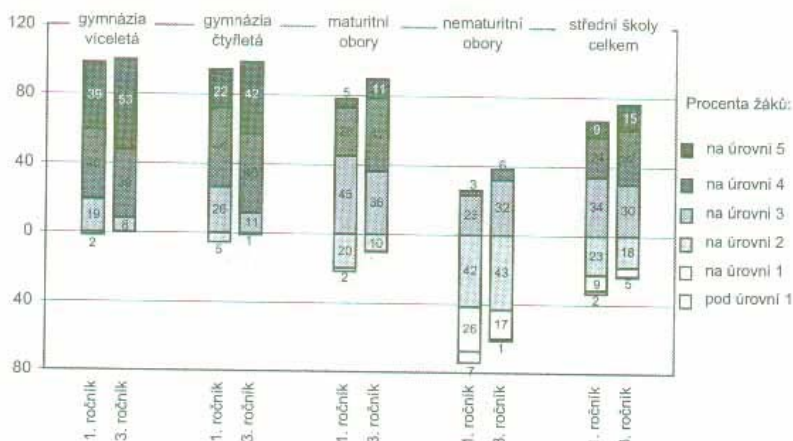
Každá ze škál je rozdělena na pět **úrovní způsobilosti**, která je každá charakterizována řadou dovedností, které musí žák demonstrovat, aby dané úrovní dosáhl. Co se týká celkové škály čtenářské gramotnosti, podíly žáků, kteří se nacházejí na jednotlivých úrovních způsobilosti, byly na základě výsledků PISA 2000 v České republice blízké mezinárodnímu průměru. Při bližším pohledu na dílčí škály (viz obrázek 1) je pak možné sledovat, že v případě škál vyjadřujících výsledek pro *získávání informací* a pro *posuzování* je výsledek našich žáků spíše pod průměrem.

Obr. 1. Zastoupení žáků ČR v jednotlivých úrovních způsobilosti pro dílčí škály čtenářské gramotnosti ve srovnání s průměrem zemí OECD



Kromě celkových výsledků je zajímavé podívat se na výsledky našich žáků podle **typu** navštěvované **školy**. Při srovnání situace u žáků středních škol je možné využít toho, že výzkum PISA byl v roce 2000 uskutečněn také ve třetích ročnících středních škol. Proto je na obrázku 2 možné pozorovat nejen rozdíly mezi jednotlivými typy škol, ale i posun v úrovni dosažené čtenářské gramotnosti v průběhu středoškolského studia. Za zmínku stojí skutečnost, že rozdíly mezi typy škol jsou výrazně větší než rozdíly mezi prvními a třetími ročníky v rámci jednotlivých typů škol. Výrazně nižší úroveň čtenářské gramotnosti byla v roce 2000 zjištěna u žáků nematuritních oborů.

Obr. 2. Zastoupení žáků středních škol v jednotlivých úrovních způsobilosti



## PIRLS

### O projektu

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS zjišťoval v roce 2001, kdy se jej Česká republika zúčastnila, čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. Byly použity dva základní typy testových nástrojů: písemné testy a dotazníky (žákovský, školní, rodičovský a učitelský).

Záměrem projektu je sledovat čtenářskou gramotnost žáků každých pět let. Druhý cyklus byl tedy realizován v roce 2006, kdy se jej ovšem Česká republika neúčastnila.

### PIRLS 2001

V rámci výzkumu PIRLS 2001 byla **čtenářská gramotnost** definována jako *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost*

*a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat.* Na základě tohoto vymezení byly stanoveny tři aspekty čtenářské gramotnosti:

- čtenářské záměry,
- procesy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

Výsledky výzkumu je možné prezentovat na **celkové škále** čtenářské gramotnosti a dále pomocí dílčích škál pro čtenářské záměry a procesy porozumění. Pro dva čtenářské záměry (čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací) byly vytvořeny dvě dílčí škály a pro čtyři procesy porozumění (vyhledávání určitých informací; vyvozování závěrů; interpretace a integrace myšlenek a informací; hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu) byly rovněž vytvořeny dvě dílčí škály. Pro všechny škály platí mezinárodní průměr 500.

Z hlediska celkové škály dosáhli žáci ČR lepších výsledků než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání pouze se zeměmi EU ovšem ČR dosáhla výsledků pouze průměrných. Z celkového počtu 35 zúčastněných zemí dosáhlo na škále *pro literární účely* statisticky významně lepších výsledků než ČR devět zemí a sedm zemí dosáhlo obdobných výsledků, v případě škály *pro informační účely* to bylo pět zemí s lepšími a jedenáct s obdobnými výsledky. V obou sledovaných oblastech dosáhli žáci ČR přibližně stejných výsledků.

V případě škály *získávání informací a vyvozování přímých závěrů* tři země dosáhly lepších výsledků než ČR a deset obdobných a pro škálu *interpretace, integrace a hodnocení* dosáhlo statisticky významně lepších výsledků deset zemí a obdobných výsledků osm zemí. Statisticky významně lepších výsledků dosáhli žáci na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů.

### **Školní knihovny**

Školní knihovny představují jednu z dílčích oblastí, která s problematikou čtenářské gramotnosti žáků úzce souvisí. Je možné říci, že nejen školní knihovny, ale knihovny obecně přispívají k podpoře kultivace čtenářské gramotnosti.

Na základě výsledků z výzkumu PIRLS 2001 je možné konstatovat, že v České republice mělo školní knihovnu k dispozici více než 90 % žáků a 87 % škol. Školy, v jejichž knihovnách bylo k dispozici více než 2000 knižních jednotek navštěvovalo 40 % žáků. V některých jiných zemích, včetně většiny postkomunistických, byly však školní knihovny na základě výsledků PIRLS 2001 vybaveny lépe.

Co se týká personálního zajištění provozu školních knihoven, ve většině ze zúčastněných zemí pracovali ve školních knihovnách vedle učitelů také knihovníci. Dále bylo zjištěno, že v řadě zemí se o knihovny starají také dobrovolníci, především rodiče. V ČR provoz školních knihoven podle PIRLS zajišťovali téměř výhradně učitelé a podobná situace byla zjištěna už jen na Slovensku, na Kypru, v Řecku a v Turecku. Skutečnost, jestli školy zaměstnávají knihovníka, do značné míry souvisí s tím, jak jsou jejich knihovny rozsáhlé.

Pozornost byla věnována také tzv. třídním knihovnám (čtenářským koutkům), které mělo v mezinárodním průměru k dispozici 70 % žáků. V ČR je jich relativně málo, pouze 57 % žáků je má k dispozici. Jsou samozřejmě méně vybavené než školní knihovny – v mezinárodním průměru se jednalo o 80, v ČR pouze o 30 knihovnických jednotek. Naproti tomu v anglických mluvících zemích (Velká Británie, USA, Kanada) bylo v třídních knihovnách zpravidla více než 200 jednotek.

Ve všech sledovaných zemích bylo zjištěno lepší vybavení školních knihoven než třídních, které jsou ale zároveň více využívané. Nejvíce byly školní knihovny využívány ve Slovinsku a v anglicky hovořících zemích. V ČR školní knihovny využívány v mezinárodním srovnání příliš nebyly. Navštěvovala je alespoň jednou týdně jen třetina žáků z těch, kteří je měli k dispozici (mezinárodní průměr je 60 %). Využívání třídních knihoven bylo v ČR poměrně časté a odpovídalo průměru zemí EU. Je ale důležité připomenout, že nebyly příliš vybaveny a k dispozici byly jen přibližně polovině žáků.

## **Závěr**

Problematika školních knihoven by si rozhodně zasloužila podrobnější zkoumání. Například by bylo zajímavé zjistit, jaké knihy jsou k dispozici a jakým způsobem se s nimi pracuje při výuce. Data z výzkumu PIRLS na tyto otázky bohužel neumožňují odpovědět.

Pokud jde o využívání knihoven, existují v ČR relativně výrazné rozdíly mezi městskými a venkovskými školami. Bylo zjištěno, že na venkově využívala školní knihovnu alespoň jednou týdně téměř polovina žáků, v městských školách to byla necelá třetina. Z žáků, kteří měli k dispozici třídní knihovnu, ji na venkově denně využívalo přibližně 80 %, ve městě jen 56 %.

Uvedené skutečnosti pravděpodobně souvisí například s rozdíly v dostupnosti veřejných knihoven v městském a venkovském prostředí. Jedná se určitě o jeden z důvodů, proč by problematika školních knihoven neměla být řešena izolovaně.

Že se aktivity v České republice začínají ubírat „správným“ směrem, je na tomto místě možné ilustrovat připomenutím závěrů (doporučení) z konference **Postavení a funkce školní knihovny v dnešní škole**, kterou dne 29. 5. 2007 pořádal Ústav pro informace ve vzdělávání a jeho divize Národní pedagogická knihovna.

*Konference dospěla k následujícím závěrům<sup>1</sup>:*

- 1. Účastníci konference se shodli, že moderní školní knihovna je důležitou součástí školy. Významně se podílí na realizaci cílů rámcových a školních vzdělávacích programů, zvláště na zvyšování **čtenářské a informační gramotnosti** žáků. Podporuje informační gramotnost pedagogických pracovníků školy a podílí se na saturaci jejich informačních potřeb.*
- 2. Účastníci konference doporučují, aby pořadatel, Ústav pro informace ve vzdělávání, předložil Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy dokument o školních knihovnách, v němž budou zařazeny závěry konference a předložen návrh na vytvoření podmínek pro naplnění funkce a pro rozvoj školních knihoven v České republice*
- 3. Účastníci konference doporučují, aby Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zvažilo vyhlášení speciálních programů na podporu rozvoje školních knihoven, ve kterém by se školy mohly ucházet o finanční podporu projektů modernizace školní knihovny.*
- 4. Účastníci konference doporučují, aby pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům škol, kteří vedou školní knihovny, byly v rámci jejich dalšího vzdělávání vytvořeny podmínky pro doplnění vzdělání a dovedností potřebných pro vedení školní knihovny (knihovnické minimum).*
- 5. Účastníci konference doporučují, aby na pedagogických fakultách a fakultách připravujících učitele byla do didaktické přípravy budoucích učitelů zařazena práce s informacemi a využívání školní knihovny jako studijního a informačního centra školy.*
- 6. Účastníci konference doporučují, aby pořadatelé konference iniciovali připojení ČR k Mezinárodnímu dni školních knihoven, který je každoročně vyhlášován Mezinárodní asociací školních knihoven a který letos připadá na 22. říjen.*

### **Doporučené zdroje:**

Centrum pro školní knihovny, <http://www.npkk.cz/csk/> (provozuje Národní pedagogická knihovna – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání, <http://www.uiv.cz>)

---

<sup>1</sup> Převzato. Celé znění závěrů z konference viz z <http://www.npkk.cz/csk/files/zavery-konference-def.pdf>