

Zuzana Humajová
Zuzana Klačanská

Zabudnuté čítanie

Čitateľská gramotnosť v školách

**KONZERVATÍVNY
INŠTITÚT**

M. R. ŠTEFÁNKA

M. R. STEFANIK
CONSERVATIVE
INSTITUTE



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

 nové
školstvo

Zuzana Humajová
Zuzana Klačanská

Zabudnuté čítanie

Čitateľská gramotnosť v školách

KONZERVATÍVNY INŠTITÚT M. R. ŠTEFÁNKA 2007

Autori: Zuzana Humajová – Zuzana Klačanská

Copyright © Konzervatívny inštitút M.R. Štefánika



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

Publikácia vychádza v rámci projektu Čitateľská gramotnosť ako problém kvality vzdelávania v slovenskom základnom školstve, ktorý finančne podporila Nadácia otvorenej spoločnosti.

 nové
školsťvo

Viac o projekte: www.noveskolstvo.sk

OBSAH

ÚVOD	6
1. ZÁKLADNÉ SÚRADNICE SKÚMANEJ OBLASTI	8
1.1. Gramotnosť ako pojem	8
1.2. Gramotnosť ako sociokultúrny jav	9
1.3. Gramotnosť očami OECD	11
1.4. Charakteristika čitateľskej gramotnosti	13
2. SÚHRN ZISTENÍ	17
2.1. Slovensko a jeho čitateľská gramotnosť	17
2.2. Dôvody slovenského neúspechu	18
2.3. Škola – základný nástroj rozvoja gramotnosti	20
2.4. Komplexná povaha čítania s porozumením	22
3. ÚSPECHY FÍNSKA V MEDZINÁRODNÝCH MERANIACH	24
3.1. Fínsko v testovaní OECD PISA	24
3.2. Pozadie fínskeho úspechu	25
3.3. Flexibilný vzdelávací systém	27
3.4. Povolanie učiteľ	29
3.5. Zhrnutie fínskych špecifík	30
4. ŠKOLSKÁ PRAX NA SLOVENSKU	34
4.1. Dominuje nácvik základných zručností	34
4.2. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie	35
5. AMERICKÝ POHĽAD NA ČITATEĽSKÚ GRAMOTNOSŤ	40
5.1. Rezolúcie na podporu čítania	40
5.2. Ďalší spoluhráči	45
6. ZHRNUTIE	49
ZÁVER	55
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	57

Úvod

Medzinárodné výskumy OECD, známe pod skratkou PISA (Programme for International Student Assessment) potvrdili skutočnosť, ktorá síce nebola dovtedy podložená empirickými dátami, ale na základe dlhodobej praxe nebola pre odborníkov, ktorí na problémy vzdelávania na Slovensku dlhodobo upozorňovali, prekvapujúca – že to, čo sa dnes nazýva *gramotnosťou* a čo tvorí kľúčovú zložku vzdelávania a prípravy detí a mladých ľudí na život, nie je na slovenských základných školách dostatočne pestované a rozvíjané, v dôsledku čoho slovenskí žiaci v medzinárodnom porovnaní za svojimi rovesníkmi zaostávajú (Koršňáková, Heldová, 2003). V našej publikácii sa zameriavame na základné okruhy problémov, ktoré sú dôvodom tohto zaostávania a pokúšame sa identifikovať hlavné príčiny neúspechu slovenských žiakov nielen v školskom prostredí, ale aj v celospoločenskom kontexte.

Napriek tomu, že sa v slovenskom odbornom i širšom spoločenskom diskurze úvahy o fenoméne gramotnosti a jej rozvoji akosi automaticky viažu iba na prostredie školy, domnievame sa, že toto prostredie nie je jediné, ba v istých prípadoch ani určujúce

pre kultúrny rozvoj detí, hoci ide nepochybné o prostredie so špecifickým a mimoriadne silným vplyvom. Škola je inštitúciou, do ktorej spoločnosť vkladá určité – a nie malé – očakávania, preto je celkom prirodzené a legitímne venovať jej podstatnú časť priestoru v úvahách o možnej náprave spomínaných problémov. Zároveň si však uvedomujeme, že zaostávanie slovenských žiakov základných škôl nemá len jednu príčinu, či niekoľko parciálnych dôvodov, ktoré sa dajú odstrániť zavedením jednoduchých zmien v školskom prostredí, ale má komplexnú povahu.

Domnievame sa, že na rozvoj gramotnosti vplýva omnoho viac faktorov ako len tie, ktoré na žiaka pôsobia v škole, či už zámerne vo vyučovacom procese alebo nepriamo prostredníctvom rozmanitých sociálnych štruktúr. Rozvoj osobnosti žiaka je ovplyvnený plejádou ďalších sociálnych vplyvov, ktoré formujú nielen jeho názory, postoje a hodnotovú orientáciu, ale v neposlednom rade vplývajú aj na jeho motiváciu k učeniu a na jeho postoj ku vzdelaniu, k chápaniu jeho významu a hodnoty.

Naším cieľom je zmapovať terén, na ktorý vstupujeme, osvetliť jednotlivé pojmy, viažuce sa k čitateľskej gramotnosti, ponúknuť nové interpretácie základných charakteristík problémových oblastí a pripraviť pôdu pre uvažovanie o možných návrhoch riešení, ktoré by mohli obohatiť vzdelávacie prostredie o nové postupy v rozvoji gramotnosti žiakov na základných školách.

Základné súradnice skúmanej oblasti

1.1. Gramotnosť ako pojem

Pri vymedzovaní pojmu *gramotnosť* narážame v súčasnosti na viacero úskalí, ktoré sú spôsobené mnohoznačnosťou jeho významu. Na jednej strane sa totiž v diskurze o gramotnosti neustále objavuje leitmotív jej tradičného chápania v zmysle *vedieť písať a čítať*, na druhej strane sa tradičný pohľad na gramotnosť ako na schopnosť vedieť písať a čítať čoraz viac posúva. Ak sledujeme vývin chápania pojmov *gramotnosť*, *gramotný*, pozorujeme výrazné posuny vo významoch, ktoré sa týmto pojmom prisudzovali v rôznych historických etapách a ktoré spôsobujú, že k pojmu gramotnosť sa dnes priradujú celkom iné súradnice ako v minulosti.

Spočiatku bola gramotnosť viazaná iba na úzku spoločenskú elitu (mnísi, pisári, štátni úradníci), neskôr sa význam pojmu kvalitatívne menil pod vplyvom zásadných spoločenských zmien (napr. vynález tlače, tereziánske reformy). Ustanovením povinnej školskej dochádzky sa v 18. storočí vytvorili na našom území predpoklady na rozšírenie gramotnosti na celú populáciu, čím sa gramotnosť stala postupne normou. Posun v pojme

gramotný bol teda viazaný na zmeny, súvisiace so spoločenským kontextom – význam sa postupne posúval od *ten, kto sa nevie podpísať cez ten, kto nevie čítať a písať* až po širší význam, aký mu prisudzujeme v súčasnosti (Zápotočná, 2004).

Pojem *gramotný* sa postupom času natoľko rozvinul, že sa čoraz menej používa v tradičnom význame a čoraz viac sa ním označujú mnohé ďalšie spôsobilosti, ktoré rámec úzko špecifických zručností, viazaných na zvládnutie procesu čítania a písania ďaleko presahujú. V rámci odborného jazyka tak dnes hovoríme o gramotnosti *čitateľskej, matematickej a prírodovednej* (OECD PISA, 2006), o gramotnosti *bázovej alebo funkčnej* (Gavora, 2003) či *druhej* (digitálna resp. počítačová gramotnosť) alebo *tretej* (manažérske zručnosti). Pojem *gramotnosť* sa pritom neustále rozširuje o ďalšie nové významy v živom spoločenskom diskurze, pričom sa tendencia fragmentácie zároveň vyvažuje snahou o nové zovšeobecnenie v pojme *kultúrna gramotnosť* (Zápotočná, 2004). Súčasne so snahou špecifikovať a hlbšie identifikovať fenomén gramotnosti sa hľadajú aj možnosti na presnejšie zadefinovanie rôznych úrovní gramotností, nakoľko v súčasnosti je aktuálne iba korektné kontinuum počínajúce *negramotnosťou* bez možnosti presnejšieho ohraničenia na opačnom póle.

Verdikt, kto je dostatočne gramotný a kto nie, ovplyvňuje práve definícia gramotnosti, ktorá je determinovaná teoretickými východiskami, praktickými potrebami jednotlivcov i celej spoločnosti a faktormi (inštitucionálnymi i neformálnymi), ktoré sa pokladajú za rozhodujúce pri rozvoji a kultivácii gramotnosti.

1.2. Gramotnosť ako sociokultúrny jav

Gramotnosť je vždy výrazom istých kultúrnych a spoločenských noriem a konvencií. Je previazaná s historickým, sociálnym a kultúrnym kontextom, to znamená, že nie je neutrálnou, raz a navždy definovanou psychologickou resp. kultúrnou zručnosťou, ale naopak, treba ju vnímať ako isté *politikum*, ktoré sa mení v závislosti od toho, aké aktuálne spoločensko-kultúrne kompetencie definujú v danom období *gramotného človeka* (Zápotočná, 2004).

Pre obdobie posúvania významu pojmu *gramotný* od prvotného chápania v zmysle alfabetizačnom k širšie chápanému významu, orientovanému viac na kvalitu čítania a písania, bolo dlho charakteristické hľadanie *ideálneho modelu gramotnosti*. Predmetom vedeckého výskumu boli najmä poruchy čítania a písania, čo významne prispelo k vymedzeniu významu pojmu *gramotnosť* i k jeho pozvoľnému rozšíreniu. Pod *osvojením si gramotnosti* sa postupne začalo sledovať nielen to, či žiak dokáže čítať a písať, ale aj to, ako rýchlo, bez problémov a ľahko dokáže písanú reč zvládnuť na požadovanej úrovni, ako efektívne dokáže spracúvať vizuálnu informáciu obsiahnutú v abecednom kóde a ako presne a správne ju transformuje do akustickej podoby – hovorenej reči. Výskum sa sústredil na hľadanie jednej – univerzálnej platnej - vedecky podloženej metódy, ktorou sa má čítanie vyučovať, pričom sa predpokladalo, že pôjde o metódu najefektívnejšiu zo všetkých a zároveň nespochybniteľnú.

Ďalší vývoj vedeckého výskumu a najmä samotná prax však ukázali, že táto snaha často vedie do slepej uličky. Keďže je gramotnosť oveľa komplexnejší jav, začal sa klásť čoraz väčší dôraz na rozšírenie výskumu o nové cesty a pozornosť sa postupne prenášala na vytváranie pestrej palety metód a prístupov a na skúmanie ich efektivity u rôznych jedincov v rôznych situáciách. K tejto zmene chápania gramotnosti prispeli najmä sociokultúrne prístupy.

Sociokultúrne prístupy na rozdiel od hľadania *supermodelu gramotnosti* skúmajú gramotnosť z opačného uhla pohľadu. Nehľadajú ideálnu cestu, ktorá povedie k ideálnemu stavu, ale skúmajú podmienky, za akých sa gramotnosť, resp. pohľad na ňu utvára. Zaujímajú sa o to, akú teóriu a politiku gramotnosti si daná kultúra vytvorila, ako ju ďalej, prostredníctvom zaužívaných spoločenských a vzdelávacích praktík tvaruje a aký to má dopad na jednotlivca, skupinu, mikrokultúru, subkultúru či makrokultúru v danom čase a na danom mieste (Zápotočná, 2004). Upozorňujú na to, že aj význam, ktorý sa pripisuje zvládnutiu gramotnosti v školskom prostredí, je podmienený tým, aký význam pripisuje spoločnosť gramotnosti ako takej.

V súčasnosti je v našej kultúre každá odchýlka od *štandardnej normy* v dosiahnutí požadovanej úrovne gramotnosti chápaná ako problém, či dokonca ako porucha a v tomto zmysle

sa zvyknú hľadať aj opravné prostriedky, zväčša zamerané na žiaka, jeho potenciál, tempo a limity výkonu. Vplyvom socio-kultúrnej opozície je však i v slovenskej odbornej verejnosti čoraz viac počuť hlasy, ktoré odchýlky od normy vnímajú inak ako zlyhanie žiaka. Pýtajú sa, či v istých situáciách nejde skôr o opačný problém, teda či nie je problematické skôr očakávanie istého neadekvátneho štandardu, ktorý nezodpovedá aktuálnym spoločenským potrebám a či snahu o nápravu netreba smerovať skôr do revízie vzdelávacích obsahov, konkrétne vzdelávacích štandardov a cieľových požiadaviek.

V procese rozvíjania gramotnosti kladú zástancovia sociokultúrnej opozície dôraz na zisťovanie, v akom sociálnom kontexte sa *poruchové* správanie objavuje, ako sa sociálnym okolím (danou kultúrou a jej školskou politikou) interpretuje, posudzuje a hodnotí. Upozorňujú na dôležitosť spôsobu, akým sa rozdiely od normy interpretujú, pretože ten významne zasahuje do ďalšieho vývinu detí a rozhoduje o ich ďalšom osude (Zápotočná, 2004). Je dôležitým impulzom, smerovaným späť do vzdelávacieho systému, ktorý prostredníctvom tzv. povinného vzdelávania pôsobí na populáciu naprieč generáciami.

Každodenná vzdelávacia prax na školách nás čoraz viac presvedča, že *tradičný model gramotnosti* reprezentovaný *tradičnou vedou* a *tradičnou školou* a z neho vyplývajúce edukačné praktiky na jednej strane a *univerzálne* postavené očakávania a kritériá hodnotenia gramotnosti žiakov na strane druhej, sa v súčasnosti – v podmienkach jazykovo a sociálne, resp. kultúrne heterogénnej školskej triedy – stávajú len ťažko udržateľnými (Zápotočná, 2004). A sú to azda práve tieto okolnosti, ktoré tradičný model gramotnosti v našom školskom systéme spochybňujú natolko, že z veľkej časti dávajú za pravdu tým, čo sa usilujú o jeho rekonštrukciu.

1.3. Gramotnosť očami OECD

Pri detailnejšom skúmaní pojmu gramotnosť resp. čitateľská gramotnosť vychádzame z univerzálnych definícií gramotnosti podľa medzinárodných výskumov OECD, hoci našim

cieľom nie je hľadanie nového *supermodelu* rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktorý by bol *univerzálne* využiteľný vo vzdelávacej praxi celej populácie 15-ročných slovenských žiakov. Robíme tak iba preto, lebo medzinárodné merania OECD sú jedným z mála relevantných výstupov, ktoré vypovedajú o úrovni čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov v istej komplexnosti.

Na rozdiel od konštruktivistických prístupov, ktoré kladú dôraz najmä na interagovanie jednotlivých javov a ich vzájomných vzťahov, čo vlastne znamená neustále sa meniacu definíciu reality, výskum OECD PISA pracuje s jasne vymedzenými definíciami gramotnosti a tento fenomén skúma prostredníctvom exaktne definovaných evalvačných nástrojov (Koršňáková, Helďová, 2003). Proces testovania žiakov v jednotlivých krajinách je prepracovaný na mimoriadne vysokej úrovni a jeho prísne pravidlá sú všeobecne akceptovaným predpokladom vysokej miery objektivity a reliability výsledkov výskumu. Z tohto dôvodu sú definície gramotnosti podľa OECD PISA, konkrétne gramotnosti čitateľskej, jedným zo základných východísk aj našich analýz.

Prvé merania OECD PISA sa uskutočnili v roku 2000 v 32 krajinách. Cieľom výskumu bolo zistiť, ako sú mladí ľudia vo veku 15 rokov pripravení na život. Pri tvorbe úloh sa autori inšpirovali otázkami a problémami, ktoré súvisia s reálnym životom, nie s virtuálnou realitou školských učebníc. Úlohy, ktoré žiaci riešili, preto nemali priamy vzťah k učebným osnovám a nezisťovali, nakoľko žiaci ovládajú predpísanú učebnú látku. Zisťovali iba ich schopnosť použiť naučené v praxi.

Výskum OECD PISA pod pojmom *gramotnosť* rozumie schopnosť žiaka aplikovať vedomosti a zručnosti z danej vzdelávacej oblasti (predmetu), analyzovať a efektívne komunikovať svoje názory a postoje a riešiť a interpretovať problémy v rozličných situáciách. Nadobúdanie gramotnosti je podľa OECD PISA celoživotný proces, ktorý prebieha nielen v rámci školy počas formálneho vzdelávania, ale aj prostredníctvom spoločenskej interakcie žiaka s rodičmi, spolužiakmi, priateľmi a širšou komunitou. 15-roční žiaci by mali mať rozvinuté čitateľské zručnosti a solídne vedomosti v oblasti matematiky a prírodných vied, aby boli schopní ďalej sa vzdelávať a získané vedomosti aplikovať v reálnom živote. Preto OECD PISA nezisťuje úzko špecializované

vedomosti z jednotlivých predmetov, ale širšie pochopenie kľúčových pojmov.

- ✕ *Čitateľská gramotnosť* je vo výskume OECD PISA definovaná ako spôsobilosť porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom. Je predpokladom rozvíjania čitateľových vedomostí a potenciálu, ktorý mu umožní aktívne sa zapojiť do života v spoločnosti.
- ✕ *Matematická gramotnosť* je definovaná ako spôsobilosť rozpoznať možnosť využitia poznatkov z matematiky pri riešení úloh, zaoberať sa nimi a aplikovať ich v súkromí, zamestnaní, v spoločnosti priateľov alebo príbuzných a v živote konštruktívneho, zainteresovaného a premýšľajúceho občana.
- ✕ *Prírodovedná gramotnosť* je definovaná ako spôsobilosť využívať prírodovedné vedomosti, klásť otázky a na základe dôkazov vyvodzovať závery, ktoré vedú k porozumeniu podstaty problémov a uľahčujú rozhodovanie týkajúce sa sveta prírody a zmien, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej činnosti. Prírodovedná gramotnosť má smerovať k rozvoju občianskych, nie vedeckých postojov.
- ✕ OECD PISA skúma úroveň žiakov aj vo štvrtej oblasti, ktorú nazýva *riešenie problémov*. Riešenie problémov je definované ako individuálna schopnosť žiaka použiť kognitívne procesy na riešenie reálnych medzipredmetových problémov, v úlohách, v ktorých nie je cesta k riešeniu okamžite viditeľná.

1.4. Charakteristika čitateľskej gramotnosti

Náš projekt je primárne zameraný na skúmanie gramotnosti čitateľskej. Ako sme už spomenuli, OECD PISA pracuje s jasne vymedzenými definíciami gramotnosti, a tento fenomén skúma prostredníctvom exaktne definovaných evaluačných nástrojov.

Čitateľskú gramotnosť definuje ako spôsobilosť porozumieť písanému textu, používať písaný text adekvátne v daných situáciách a premýšľať o ňom. Čitateľská gramotnosť je podľa OECD PISA dôležitým predpokladom rozvíjania čitateľových vedomostí a potenciálu, ktorý mu umožní aktívne sa zapojiť do života v spoločnosti. Čitateľská gramotnosť bola ťažiskom výskumu v roku 2000 a opäť bude hlavnou skúmanou oblasťou v roku 2009.

V testovacích úlohách skúma OECD PISA stupeň rozvinutia čitateľskej gramotnosti v rámci nasledovných 5 úrovní:

1. všeobecné porozumenie – uchopenie textu ako celku, vystihnutie hlavnej myšlienky textu, vysvetlenie účelu textu,
2. získavanie informácií,
3. interpretácie textu – porovnávanie informácií v texte, uvažovanie o súvislostiach medzi rôznymi zdrojmi informácií a vyvodenie záverov,
4. posúdenie obsahu textu – porovnávanie informácií v texte s inými zdrojmi alebo s vedomosťami, ktoré o probléme žiak už má a zisťovanie, či je žiak schopný svoj názor obhájiť,
5. posúdenie formy textu – objektívne zhodnotenie kvality predloženého textu, kde sa už vyžaduje poznanie stavby textu, štýlu a jazyka autora.

Zámerom štúdie OECD PISA nie je sledovať čitateľské zručnosti žiakov v školských úlohách, ale v bežných životných situáciách. Z tohto pohľadu OECD PISA rozlišuje 4 typy situácií, v rámci ktorých sa čítanie môže uskutočňovať: čítanie na súkromné účely, na verejné účely, na pracovné účely a čítanie na vzdelávanie. Táto kategorizácia nevychádza iba z toho, kde sa číta, ale súvisí aj so zamýšľaným využitím textu.

1.4.1 Typy textov, typy situácií a klasifikáciu postupov

Klasifikácia textu

O Štruktúra

x súvislý

x nesúvislý

○ Typ

- ✗ argumentatívny
- ✗ deskriptívny
- ✗ vysvetľujúci
- ✗ prikazujúci
- ✗ epický (rozprávka)
- ✗ grafy a diagramy
- ✗ mapy
- ✗ schémy
- ✗ tabuľky

○ Typy čítacích situácií

- ✗ pre osobné účely
- ✗ pre vzdelávanie
- ✗ pre prácu
- ✗ pre verejné účely

Klasifikácia postupu

○ Aspekt

- ✗ získavanie informácií
- ✗ interpretácia
- ✗ reflexia

○ Forma

- ✗ výber z viacerých možností (jedna je správna)
- ✗ krátka odpoveď
- ✗ voľná tvorba odpovede

Zvládnutie náročnejších situácií predpokladá použitie náročnejších čitateľských stratégií pri interpretácii textu, zodpovedajúcich rôznym úrovňam čitateľskej gramotnosti. Rozvinutá čitateľská gramotnosť predpokladá schopnosť pracovať s textom od najjednoduchšieho dekódovania významov až po metainterpretáciu textu. OECD PISA sleduje rôzne stupne rozvinutia 7 čitateľských zručností: alfabetizácia, plynulé čítanie, čítanie s porozumením, analýza textu, interpretácia významu textu, metainterpretácia a hodnotenie textu (Koršňáková, Heldová, 2003).

Pri identifikácii ťažiskových problémov, na ktoré narážajú slovenské základné školy pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti resp. ktoré sú hlavnou prekážkou jej rozvoja na vyššej úrovni (napr. na úrovni vyšších štandardov OECD PISA), nemožno opomenúť skutočnosť, že kým pre vyučovanie báзовého čítania a písania sú v základnej škole vytvorené špeciálne vyučovacie predmety (čítanie a písanie), osobitný predmet, v ktorom by sa slovenskí žiaci učili efektívne pracovať s textom, neexistuje (Gavora, 1999), v dôsledku čoho je v školskej praxi rozvoj vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti opomínaný. Táto poznámka pritom neznamená, že by si rozvoj čitateľskej gramotnosti zaslúžil vlastný špeciálny predmet – naopak, vzhľadom na charakter čitateľskej gramotnosti ako spôsobilosti nadpredmetového charakteru, by mal byť jej rozvoj začlenený do vzdelávania na oveľa komplexnejšej úrovni, čo znamená, že by mal mať podobu stále sa objavujúcej súčasti vzdelávania v rámci viacerých resp. všetkých *tradičných* predmetov. Tento predpoklad však v slovenskej realite naráža okrem iného na skutočnosť, že učitelia jednotlivých predmetov nemajú na nácvik čitateľskej gramotnosti dostatok priestoru a času. Rozvoj čitateľskej gramotnosti na nadpredmetovej úrovni zároveň predpokladá i väčšie možnosti na efektívnu kooperáciu jednotlivých vyučujúcich, ku ktorej rovnako nie je na školách priestor a ku ktorej ani nie sú naši učitelia motivovaní. Školská prax teda bez hlbšej analýzy ukazuje, že základné podmienky rozvíjania čitateľskej gramotnosti na nadpredmetovej úrovni nie sú na slovenských školách vytvorené v dostatočnom rozsahu.

Súhrn zistení

2.1. Slovensko a jeho čitateľská gramotnosť

V roku 2003 sa merania OECD PISA uskutočnili v 46 krajinách sveta a hoci ich ťažiskom bola matematická gramotnosť, v menšom rozsahu skúmali aj gramotnosť čitateľskú. V apríli 2003 sa do štúdie po prvý krát zapojilo aj takmer 7 500 žiakov z 282 škôl zo všetkých regiónov Slovenska. Ich výsledky ukázali, ako sú naši žiac schopní poradiť si s riešením úloh v porovnaní s ich vrstovníkmi z ostatných zúčastnených krajín. Zo žiackych a školských dotazníkov sa zároveň získali dôležité dáta o fungovaní slovenského školského systému a o podmienkach, v ktorých pôsobi.

Slovenskí žiaci (vek 15 rokov) sa v skúmaní úrovne čitateľskej gramotnosti umiestnili výrazne pod priemerom krajín OECD a v testovaní PISA preukázali spomedzi krajín Európskej únie zdatnosť iba na najnižších úrovniach čitateľskej gramotnosti. V rámci krajín V4, teda priestoru, ktorý nám je blízky geograficky i historicky, dosiahli naši žiaci v teste čitateľskej gramotnosti najnižšie hodnotenie. V rámci celej Európy dosiahli horšie hodnotenie

nie iba Turecko, Srbsko a Čierna hora. Z výsledkov testovania vyplýva, že naši žiaci sú veľmi znevýhodnení a nedostatočne pripravení na život v nových resp. rýchlo sa meniacich spoločenských podmienkach.

OECD PISA rozlišuje 5 úrovní čitateľskej gramotnosti a tie presne popisuje, či už v oblasti získavania informácií, interpretácie či reflexie textov. Piata úroveň je najvyššia a obsahuje v sebe vždy aj všetky nižšie úrovne. S počtom bodov, ktoré naša krajina získala (469), spadá náš *bežný žiak* do úrovne 2. V porovnaní s priemerom najúspešnejšieho Fínska (543 bodov) zaostáva priemer SR až o 74 bodov, čo predstavuje rozdiel jednej celej úrovne.

Čo to znamená v praxi? Znamená to, že slovenský žiak je v oblasti získavania informácií schopný potrebnú informáciu nájsť a správne ju (alebo viacero jej častí) zaradiť, zložitejšie operácie s ňou však vykoná len zriedka. V interpretovaní textov vie odhaliť hlavnú myšlienku textu, porozumieť základným vzťahom a vytvoriť alebo aplikovať jednotlivé kategórie na tejto základnej úrovni. Vie vysvetliť význam určitej časti textu, a to aj v prípade, ak informácia nie je nápadná, ale len vtedy, ak sa od neho vyžadujú iba jednoduchšie závery. V rámci reflexie textu dokáže porovnať alebo spojiť text so širšími vedomosťami, či vysvetliť text na základe svojich skúseností a postojov. Veľké problémy mu však robia nesúvislé texty, grafy a tabuľky a najmä úlohy, v ktorých má zostaviť samostatnú odpoveď (túto úlohu sa slovenskí žiaci často ani nepokúšali riešiť).

2.2. Dôvody slovenského neúspechu

Na obranu slovenského žiaka treba povedať, že v testovaní OECD PISA podal pravdepodobne ten najlepší výkon, aký podať mohol. Jeho úspech resp. neúspech nie je obrazom iba jeho schopností ale aj toho, či a nakoľko ho škola dokáže pripraviť na zvládnutie testovania aj po technickej stránke. Z tohto pohľadu je OECD PISA zlou správou ani nie tak o úrovni vzdelania slovenských 15-ročných žiakov, ako o efektívnosti ich vzdelávania v školskom systéme.

Bližší pohľad na slovenský vzdelávací systém odhaľuje nielen skutočnosť, že škola učí našich žiakov *iné* a *inak*, ako sa od nich očakáva v medzinárodných testoch, ale aj to, že naši žiaci jednoducho nie sú naučení podávať výkony prostredníctvom takto postavených testov. Chýbajú im práve tie zručnosti a návyky, ktoré majú deti v iných vzdelávacích systémoch lepšie natrénované, pretože sú podobnému testovaniu častejšie podrobované. To súvisí najmä s odlišným nastavením zahraničných vzdelávacích systémov, v ktorých sú certifikované merania na výstupe (napr. po ukončení jednotlivých vzdelávacích stupňov) bežnou súčasťou procesu komplexného hodnotenia rozvoja kvality vzdelávania v školách.

OECD PISA skúmala čitateľskú gramotnosť z takých aspektov, ktoré sa v našej škole prakticky nepestujú. Jedinou, didakticky najprepracovanejšou etapou čítania u nás je etapa nácviku dekódovania, reprezentovaná tradičnou hláskovou analyticko-syntetickou metódou. Začína sa v prvom ročníku ZŠ a zdokonaľuje sa do tretieho ročníka. Oceňované je prevažne čítanie nahlas, t. j. presnosť a rýchlosť. Málo frekventovaná je diagnostika a ocenenie tzv. pochopenia textu, a okrem toho, táto diagnostika je robená len s jedným typom textu, a to s naratívnym (epický, poviedka, rozprávka). Tieto texty sa čítajú spravidla výlučne na hodinách literatúry.

Aj Koršňáková s Heldovou (2006) uvádzajú, že z pohľadu základných pedagogických dokumentov, to zn. učebných osnov a vzdelávacích štandardov, je zastúpenie zručností, súvisiacich s rozvinutou čitateľskou gramotnosťou na základnej škole veľmi skromné. Upozorňujú na to, že čitateľská gramotnosť je zapracovaná do vzdelávacieho štandardu hlavného predmetu (slovenský jazyk a literatúra) až na druhom stupni ZŠ (na I. stupni ZŠ sa pracuje iba s pojmami *čítanie*, *písanie*), pričom sa v štandarde kladie najväčší dôraz na vedomosti z literárnej teórie, a to na úrovni zapamätania, porozumenia a ich základnej aplikácie v práci s literárnym textom. Praktické čitateľské zručnosti, vedúce k návyku čítať a k rozvoju čitateľskej gramotnosti až na najvyššiu úroveň porozumenia textu v štandardoch zastúpené nie sú resp. sú zastúpené iba jednoúrovňovo, na rozdiel od rámca výskumu OECD PISA, kde sa čitateľská gramotnosť hodnotí v piatich úrovniach.

2.3. Škola – základný nástroj rozvoja gramotnosti

Napriek tomu, že školská prax nedostatočne napomáha optimálnemu rozvoju čitateľskej gramotnosti, z aktuálneho stavu slabej previazanosti formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania na Slovensku vyplýva, že praktickú definíciu gramotnosti (resp. jednotlivých gramotností v rámci kultúrnej gramotnosti) formuluje stále výlučne škola.

Škola žiaka nielen vzdeláva, ale v procese vzdelávania resp. rozvíjania kultúrnej gramotnosti zároveň aj štandardizuje spoločenské požiadavky a očakávania na *gramotného jedinca*. Dokonca je jedinou inštitúciou, ktorá určuje pravidlá v celom procese získavania gramotnosti od počiatočného vstupu žiaka do tohto procesu (posudzovanie školskej spôsobilosti) až po stanovenie hranice, pri ktorej je proces osvojovania si gramotnosti prakticky ukončený (výstupné hodnotenie, doklad o ukončení stupňa vzdelania).

Na druhej strane je potrebné vnímať v európskom priestore aj tie reformné pohyby, ktoré toto výlučné postavenie školy do istej miery relativizujú resp. spochybňujú. Usilujú o zrovnoprávnenie všetkých vzdelávacích ciest (inštitucionálneho vzdelávania s neinštitucionálnym), čím sa v istom zmysle dotýkajú samotnej podstaty školy. S vynáraním modernizačných trendov v európskom priestore sa tak vyplavuje na povrch aj paradoxnosť, či dokonca neudržateľnosť doteraz všeobecne akceptovaného výnimočného postavenia školy v zmysle garanta istého vzdelanostného štandardu. Nástup týchto nových trendov síce neznamená hneď jeho popretie, ale rozhodne prispieva k jeho zneisteniu.

Odpoveď prečo k tomu dochádza je badateľná v samotnej definícii gramotnosti, ktorá sa v súčasnosti vo viacerých školských systémoch reviduje. Ak sa totiž gramotnosť začala chápať ako mimoriadne zložitý a komplexný jav, ktorý sa nedá jednoducho ani opísať, ani vysvetliť, podobne ako sa nedá jednoducho naučiť či osvojiť (Zápotočná, 2004), je zjavné, že škola bude postupne strácať prirodzený monopol na definovanie a sprostredkovanie *univerzálnej gramotnosti* a že do tohto procesu rozvoja gramotnosti budú čoraz viac vstupovať aj iní aktéri vzdelávania,

disponujúci či už vhodnými nástrojmi (médiá) alebo artikulujúci záujem na formovaní konkrétneho balíka vedomostí a zručností (zamestnávateľa, profesijnej organizácie), istej hodnotovej orientácie (rodičia, politici, cirkvi) a ďalších spoločenských priorít (mimovládne organizácie). Ich participácia na formovaní konkrétnych vzdelávacích programov a stratégií bude pravdepodobne čoraz výraznejšia.

Uvedomujúc si tieto súvislosti, treba však pripomenúť, že napriek tomu, že ide o trend nepochybne progresívny, očakávaný a všeobecne podporovaný, je potrebné starostlivo zvažovať každý jeden reformný krok, ktorý má viesť k jeho celoplošnému presadeniu do bežného života škôl. Práve preto, že škola je dnes prakticky jedinou inštitúciou, schopnou zabezpečovať kontinuitu kultúrnej pamäti naprieč generáciami, je potrebné ju nielen otvárať vonkajším impulzom, ale zároveň i chrániť pred tými destabilizačnými tlakmi zvonka, ktoré by mohli nezvratne nahlodať jej primárnu podstatu a poslanie.

Vnútrotná obroda školského prostredia by nemala viesť k popretiu jeho základných súradníc. V dynamicky sa meniacich spoločenských štruktúrach predstavuje škola dnes už možno jediný stabilný prvok, ktorý nielen *konzervuje* a *odovzdáva* istú univerzálne platnú podobu historickej pamäte, ale zároveň i *filtruje* a *zmiernuje* dopad iných, negatívnych spoločenských impulzov. V demokratickej spoločnosti tak plní škola nielen funkciu jedného z nástrojov na ochranu a generovanie kultúrnej pamäti, ktorá je v informačnej spoločnosti čoraz viac roztrieštená (Ran-
kov, 2006), ale kontinuálne zabezpečuje i prítomnosť a platnosť komplexnej historickej skúsenosti, ktorá je základným nástrojom na zamedzenie opakovania chýb z minulosti (napr. fašizmus, komunizmus).

Napriek spomínaným snahám o rozvolňovanie školských systémov je v súčasnosti škola ešte stále hlavným nositeľom zodpovednosti za sprostredkovanie spoločensky akceptovaného modelu vzdelania, a to nielen stále novým generáciám žiakov ale v čoraz väčšej miere aj dospelaj populácii (tzv. programy „druhej šance“, nadstavbové a pomaturitné štúdium, kurzy v rámci neformálneho vzdelávania a pod.). Na jednej strane sa teda od školy stále očakáva, že bude v procese vzdelávania *udávať tón*, na dru-

hej strane ju vzdelávacia prax núti čoraz viac sa *otvárať* smerom ku klientovi, k rodičom, k žiakom, k širšej komunite a uvoľňovať priestor na ich väčšiu participáciu na vzdelávaní, čo v nemalej miere zasahuje jej tradičnú podstatu. A hoci je na Slovensku tento trend badateľný zatiaľ iba výnimočne, neznamená to, že nás obchádza – dôvodom pretrvávajúcej uzavretosti slovenského školského systému je skôr dlhodobé zotrvávanie na disproporčnom rozdelení kompetencií jednotlivých aktérov vzdelávania (štát, škola, rodič, žiak) ako vedomé vyhybanie sa novým trendom.

2.4. Komplexná povaha čítania s porozumením

Na pôde školy sa čoraz intenzívnejšie hľadajú nové metódy a formy čítania s porozumením. V poslednom období zaznamenávajú metodicko-pedagogické centrá zvýšený záujem učiteľov o vzdelávacie programy, zamerané na nové techniky čítania a na rôzne podporné a motivačné nástroje, ktoré zefektívňujú proces rozvoja čitateľskej gramotnosti na hodinách materinského jazyka a literatúry. Na podporu čítania s porozumením bolo vypracovaných viacero efektívnych postupov nielen na úrovni priamo riadených organizácií Ministerstva školstva, ale aj na neštátnej úrovni, v prostredí mimovládnych organizácií.¹⁾ Keďže je téma čitateľských stratégií v slovenskom i svetovom pedagogickom výskume pomerne rozsiahlo spracovávaná, čitateľským stratégiám sa v tejto publikácii venujeme iba okrajovo. Viac sa zameriavame na fenomén čítania zo širšieho pohľadu, pretože našim hlavným zámerom je skúmať rozvoj čitateľskej gramotnosti v širšom spoločenskom kontexte.

V súvislosti s programami ďalšieho vzdelávania pre učiteľov treba podotknúť, že pozornosť pedagógov sa čoraz viac zameriava aj na tie, ktoré súvisia s prehľbovaním znalostí o informačno-komunikačných technológiách a s ich praktickým využitím vo vyučovacom procese. Túto skutočnosť zdôrazňujeme preto, lebo

¹⁾ Napr. Projekt Orava, orientovaný na podporu hlasného čítania, ktorý sa na Slovensku realizuje od roku 1992.

sa domnievame, že nástroje rozvoja počítačovej (digitálnej/druhej) gramotnosti do istej miery korešpondujú aj s procesom hľadania vhodných nástrojov rozvoja čitateľskej gramotnosti.

Neustále narastajúce množstvo informácií nielen v tlačenej ale aj v elektronickej podobe (rozhlas, televízia, internet) si vyžaduje mnohé ďalšie a nové zručnosti a spôsobilosti. Metódy a formy vzdelávania sa vo všeobecnosti čoraz viac prispôbujú *informačnému boomu*. Ťažisko sa postupne presúva na úplne iné stratégie a myšlienkové operácie ako doposiaľ. Zvládanie kvantity a neobmedzeného prísunu informácií kladie vysoké nároky nielen na stratégie vyhľadávania, výberu a selekcie informácií, ale najmä na ich kritické hodnotenie, zvažovanie obsahu a overovanie zdrojov informácií (Zápotočná, 2004).

Uvedomenie si týchto požiadaviek pomáha pochopiť aj hĺbku problematiky rozvoja čitateľskej gramotnosti, ktorá sa vo svetle informačnej presýtenosti javí omnoho zložitejšia ako ju v súčasnosti definujú slovenské školy. Odkrytie vzájomného prepojenia sveta školy, tlačených a elektronických médií, internetu a knižníc preto považujeme za dôležitý krok pri uvažovaní o možnostiach ako podporiť rozvoj čitateľskej gramotnosti na Slovensku.

Úspechy Fínska v medzinárodných meraniach

3.1. Fínsko v testovaní OECD PISA

Fínsko ako krajinu, ktorej študenti sa taktiež zúčastnili OECD PISA meraní, sme vybrali pre porovnanie so slovenskou realitou práve pre jeho opakovane vynikajúce umiestnenia v tomto meraní. Najviac študentov, ktorí zodpovedali kritériám piatej (najvyššej) úrovne čitateľskej gramotnosti, je pravidelne práve z Fínska.

V oblasti porozumenia textu vie teda najvyššie percento Fínov v porovnaní s ostatnými krajinami OECD ujasniť a zoradiť alebo skombinovať viaceré časti ťažko dostupných informácií, z ktorých niektoré môžu byť aj mimo textu. Z dimenzie interpretácie textu vedia vysvetliť význam jemných rozdielov v jazyku alebo preukázať úplné až detailné porozumenie textu a pri reflektovaní textu vedia prečítané kriticky zhodnotiť alebo vysloviť hypotézu, či sa sústrediť na pojmy, ktoré sú v protiklade k očakávaniam. Fínski žiaci sú tiež schopní dokonale porozumieť dlhému a zložitému textu. Vo svetle národných výsledkov skórovali Fíni obzvlášť v dvoch zručnostiach – v *triedení/získavaní informácií* a v *interpretácii textov*.

Je dôležité povedať, že na fínsky úspech neexistuje jedno jednoduché vysvetlenie. Jeho objasnenie nemôže byť konštruované mechanicky iba cez charakteristiku fínskeho vzdelávacieho modelu, do úvahy treba brať oveľa širší rozmer kultúrneho dedičstva fínskej spoločnosti. Na fínskom úspechu sa podieľa celá sieť vzájomne súvisiacich faktorov, či už ide o školskú prax a pedagogické prístupy, vzdelávanie učiteľov, študentské záujmy a voľnočasové aktivity. V porovnaní so slovenským vzdelávacím systémom možno konštatovať, že mnohé faktory fínskeho úspechu sú ukotvené v skutočnostiach, ktoré slovenská spoločnosť vôbec nepozná a v situáciách, ktoré slovenský žiak spravidla nezažíva.

3.2. Pozadie fínskeho úspechu

Vynikajúce výsledky fínskych žiakov v čitateľskej gramotnosti sú mimoriadne vyvážené. Zo zistení výskumu OECD PISA je možné vidieť, že štandardná odchýlka, znázorňujúca kolísanie vo výkonnosti, patrí k tým najmenším spomedzi krajín OECD. Podľa dát, získaných z meraní, sa zároveň zdá, že fínski žiaci disponujú veľkým množstvom špeciálnych schopností, ktoré sú spájané s postojmi, hodnotami, rodinným zázemím a záujmovými aktivitami. V procese nadobúdania kvalitného vzdelania, špeciálne rozvíjania čitateľskej gramotnosti, teda na žiakov pravdepodobne pôsobí celý komplex podnetov aj mimo školského prostredia, resp. v súčinnosti s ním.

Postoje a aktivity fínskych žiakov, zvlášť *záľuba čítať* a *aktívny záujem o čítanie*, sa zdajú byť najvýznamnejšími faktormi, ktoré stoja za ich výbornými výsledkami. K silným faktorom patria ďalej skutočnosti súvisiace s rodinným prostredím – kultúrna komunikácia rodičov s deťmi, kultúrny majetok (domáca knižnica klasickej literatúry, poézie alebo zbierka klasických výtvarných diel) a profesijný status rodičov.

Záľuba v čítaní a záujem o čítanie je zásluha nielen rodiny ale aj základných škôl, ktoré k týmto aktivitám žiakov zámerne motivujú. Doterajšie výskumy potvrdzujú, že kombinácia voliteľných premetov a flexibilného školského vzdelávacieho programu, prispôbovaného individuálnym potrebám (obmedzeniam

a zvýšeným nárokom) žiakov, hrajú dôležitú rolu v podnietení ich záujmu o čítanie, ako aj v pozdvihnutí ich ďalších záujmov a v posilnení motivácie pokračovať v nich.

Medzi krajinami, ktoré sa zúčastnili ostatného výskumu OECD PISA, obsadilo Fínsko prvé miesto v záujme o čítanie a tretie v záľube čítať. Až 41 % fínskych žiakov považuje čítanie za jedno z ich najobľúbenejších koníčkov (dievčatá 60 % a chlapci 21 %). Podobne traja zo štyroch mladých Fínov deklarovali, že trávia nejaký čas čítaním pre potešenie každý deň.

Fínski žiaci spolu so žiakmi z ostatných severských krajín čítavajú rôznorodé materiály. Od novín, magazínov, komiksov až po webové stránky, všetko s omnoho vyššou frekvenciou ako ich rovesníci z iných krajín OECD. Čítanie beletrie a náučných textov zostáva však aj u Fínov pod OECD priemerom.

Záujem o čítanie podporuje široká sieť knižníc, ktoré sa delia na oddelenia zvlášť pre deti a zvlášť pre mládež. Fini majú sklon používať knižnice oveľa častejšie ako ostatní obyvatelia krajín OECD. Výsledky prieskumov ukazujú, že vo Fínsku si až 44 % žiakov požičiava knihy z knižnice, či už zo školskej alebo z verejnej, a to najmenej raz za mesiac, pričom priemer OECD je iba 26 %. Výsledky PISA ďalej ukazujú, že aktívni používatelia počítačov sú zároveň aktívnymi čitateľmi a taktiež, že striedme používanie počítačov pozitívne vplýva na čitateľské zručnosti. „Ťažké“ resp. závislí používatelia počítačov na druhej strane dosahujú v čitateľskej gramotnosti slabšie výsledky ako tí umiernení. Najslabší čitateľa zo všetkých sú zároveň žiakmi nepoužívajúcimi počítače vôbec.

Dobré výsledky čitateľských zručností sa vo Fínsku budujú cez kultúrnu komunikáciu viac ako v iných krajinách OECD. Pod ňou sa rozumie frekvencia s akou rodičia komunikujú so svojimi deťmi v nasledujúcich oblastiach: diskutovanie o aktuálnych politických a spoločenských udalostiach a problémoch, rozhovory o knihách, filmoch a televíznych programoch, spoločné počúvanie klasickej hudby.

Samotná realizácia konkrétnych kultúrnych aktivít (PISA definuje tieto aktivity ako návštevu múzea či galérie, opery, divadla, baletu, koncertu alebo športového podujatia) má podľa štatistických zistení vo Fínsku menší vplyv na výsledky v čitateľskej gramotnosti v porovnaní s ostatnými krajinami OECD. Z toho

vyplýva, že vplyvným faktorom nie je *početnosť* aktivít či *frekvencia* návštevnosti kultúrnych a športových podujatí ale *kvalita* ich prežívania a *intenzita* spoluúčasti na ich prežívaní v rámci rodinnej a školskej komunity.

Dopad na výsledky čitateľskej gramotnosti mali aj *stratégie učenia* sa žiakov. Najpozitívnejší vplyv malo u fínskych žiakov tzv. *súťaživé/konkurenčné učenie* sa a *stratégie*, ktoré dávajú vedomosti a skúsenosti do kontextu. Ako dôležitý sa ukázal aj vplyv podporného domáceho a školského prostredia pri osvojovaní si efektívnych stratégií učenia.

3.3. Flexibilný vzdelávací systém

Na dobré výsledky v čitateľskej gramotnosti má vplyv aj samotný *fínsky vzdelávací systém* (Fremerey et al., 1997). Poskytnúť všetkým žiakom rovnaké príležitosti na vzdelanie a odstrániť vzdelávacie prekážky najmenej úspešných žiakov, sú dlhodobou hlavné princípy fínskej vzdelávacej politiky. Stratégia budovať vysokú úroveň vzdelávania je založená na *princípe rovnosti* a na *snahe minimalizovať nízke prospechy v škole*. Význam týchto princípov pre školskú prax dokazujú zistenia OECD PISA, ktoré ukázali, že v prípade Fínska je rozdiel medzi výbornými a slabými žiakmi relatívne malý. Znakom *rovnakých vzdelávacích príležitostí* sú malé rozdiely v kvalite škôl - a tie sú vo Fínsku najmenšie. Malé rozdiely medzi školami sú pritom charakteristickým znakom vzdelávacích systémov všetkých severských krajín. Je to preto, lebo tieto krajiny majú neselektívny vzdelávací systém, umožňujúci získať všetkým žiakom bez rozdielu aspoň základné vzdelanie.

Silnou stránkou fínskeho vzdelávacieho systému je aj *široká sieť vzdelávacích inštitúcií* po celej krajine (okolo 4000 základných škôl, 750 stredných škôl a 20 univerzít na 5 miliónov obyvateľov).

Základná škola je inštitúciou, určenou pre všetky deti bez rozdielu, preto sa škola musí prispôbiť potrebám každého jedného žiaka. Fínski učitelia vedia, že žiadne dieťa nesmie byť vylúčené a poslané do inej školy. V zhode s týmto princípom sú pri plánovaní školského vzdelávacieho programu, pri výbere učebníc,

učebných stratégií, metód a hodnotiacich nástrojov brané do úvahy aj žiakove vlastné záujmy, špeciálne danosti či obmedzenia.

Dôležitú úlohu hrá špeciálny prístup k žiakom, ktorí majú problémy s učením. V skutočnosti len okolo 2% žiakov navštevuje oddelenú špeciálnu vzdelávaciu inštitúciu. Väčší dôraz sa kladie na *integráciu* žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných školách. Žiak, ktorý má problémy s učením, má možnosť využívať intenzívnu výučbu 2 krát do týždňa v malých skupinkách (po 2 – 5 žiakov) alebo individuálnu výučbu so špeciálnym učiteľom.

Stredné a základné školy majú k dispozícii *široký systém poradenských služieb*, ktorý pomáha správne podchytiť vývoj žiakov. V rámci neho sa žiakom poskytujú fundované rady v učení, v plánovaní ich kariéry a pri výbere ďalšieho štúdia či zamestnania. Cieľom poradenstva je zaistiť, aby si každá mladá osoba opúšťajúca školu bola vedomá, aké možnosti má otvorené pri výbere ďalšej školy a čo znamená pracovať vo svete dospelých.

Do roku 1990 bolo *národné kurikulum* (všeobecne platné normy, týkajúce sa obsahu vzdelávania na jednotlivých vzdelávacích stupňoch, v podobe záväzných pedagogických dokumentov) striktné a detailné – štruktúra, organizácia, obsah a metódy vyučovacieho procesu boli prísne regulované, rovnako ako zdroje na jeho zabezpečenie. Učebnice a učebné pomôcky boli rovnako úzkostlivo kontrolované. Razantná zmena nastala začiatkom roku 1990. Národné kurikulum sa redefinovalo – stalo sa flexibilným, decentralizovaným a menej detailným. Rovnaké zmeny nastali aj v učebnicovej politike.

Dnes majú fínske školy *vysoký stupeň autonómnosti v pedagogickej a kurikulárnej oblasti*. Všeobecne záväzné predpisy stanovujú iba jadro jednotlivých predmetov, celkové ciele a celkový počet hodín pre každý predmet. Zo všetkých vyučovacích hodín je 20% rezervovaných pre voliteľné predmety (volí si ich žiak alebo jeho rodičia), ako sú napr. cudzie jazyky, šport, umenie, hudba a pod.

Práve výskum PISA odhalil, že oproti iným krajinám disponujú fínski učitelia oveľa vyšším stupňom autority pri rozhodovaní o konečnej podobe vzdelávacieho procesu ako v iných krajinách a majú viac možností participovať na tvorbe školskej politiky. Majú výhradnú zodpovednosť za výber učebníc, väčšie

slovo ako ich kolegovia z krajín OECD pri ovplyvňovaní vzdelávacieho obsahu predmetov a pri výbere hodnotiacich stratégií, oveľa viac participujú na projektovaní vzdelávacej ponuky školy a sú zainteresovaní aj na stanovovaní školského rozpočtu.

3.4. Povolanie učiteľ

Vo fínskej kultúre je profesia učiteľa tradične vnímaná ako *jedna z najdôležitejších profesií v spoločnosti*, a preto je, bolo a pravdepodobne aj naďalej bude do vzdelávania učiteľov investovaných veľa zdrojov. Učiteľom sa vo Fínsku preukazuje veľká dôvera a úcta. Všeobecne sa predpokladá, že robia svoju prácu profesionálne a z toho pramení aj ich značná pedagogická nezávislosť v triede a pomerne veľká autonómia pri plánovaní konkrétnych vyučovacích hodín (ciele musia byť v zhode s národným kurikulumom).

Učiteľská profesia, najmä profesia učiteľa prvého stupňa základnej školy, je spoločensky vysoko cenená a je o ňu veľký záujem. Je možné to dokladovať vysokým záujmom uchádzačov o pedagogické fakulty. Na odbor pedagogika 1. stupňa je ročne prijatých len 10% zo všetkých prihlásených. Kandidáti na prijatie musia byť vysoko motivovaní a musia preukázať dostatočnú mieru talentu a excelentné akademické schopnosti.

Vysoká kvalita vzdelávania učiteľov na univerzitách a komplexnosť ich študijných programov, sa zdajú byť tými faktormi, ktoré stoja za vyčnievaním fínskych učiteľov nad učiteľský štandard v porovnaní s inými krajinami. Budúci učelia sú vo Fínsku detailne oboznamovaní nielen s rôznymi modernými vyučovacími metódami, ale aj s aktuálnym pedagogickým výskumom. Viacerí z nich sa zdajú byť dobre pripravení a motivovaní pre ďalší rozvoj svojich profesionálnych zručností formou ďalšieho vzdelávania a výcviku, čo je základným predpokladom pre zvyšovanie efektivity ich pedagogického pôsobenia v školskej praxi.

Ako odhalili merania OECD PISA, fínski učelia si sami určujú vysoké štandardy na rozvoj gramotnosti svojich žiakov. Už na prvom stupni základnej školy kladú veľký dôraz na úspešnú realizáciu kognitívnych cieľov. Zároveň sami vyhodnocujú progres žiakov v rozvoji čitateľskej gramotnosti na základe pestrej

palety hodnotiacich nástrojov (testy, projekty, kvízy, cvičenia, portfóliá). Táto ich hodnotiaca rola je veľmi dôležitá, pretože žiaci fínskych základných škôl nie sú hodnotení žiadnym celoplošným testovaním po dokončení základnej školy (na Slovensku známe ako testovanie deviatakov *Monitor 9*).

3.5. Zhrnutie fínskych špecifik

Výsledky meraní OECD PISA ukázali, že neexistuje jeden samotný kľúčový faktor za fínskym úspechom. Úspech fínskych žiakov pri hodnotení ich čitateľskej gramotnosti je spôsobený rôznymi navzájom súvisiacimi faktormi – od záujmov žiakov, ich aktivít vo voľnom čase, cez možnosti formálneho vzdelávania na školách, rodičovskú podporu až po sociálny a kultúrny kontext vzdelávania, spojený s prepracovaným a dobre fungujúcim vzdelávacím systémom, v ktorom majú svoje miesto i široké možnosti poskytovania psychologického a pedagogického poradenstva žiakom so špeciálnymi potrebami. Hustá sieť knižníc, prestíž literárnej kultúry a literárneho vzdelávania, vysoké nároky učiteľov, inovatívne pedagogické experimenty a celospoločenské kampane, zamerané na podporu všeobecného záujmu o čítanie – aj tieto skutočnosti stoja za vysokým výkonom fínskych žiakov v meraní OECD PISA, špeciálne za ich vysoko rozvinutou čitateľskou gramotnosťou. Všetky spomenuté faktory možno zhrnúť nasledovne:

3.5.1 Fínska vzdelávacia politika

- **Fínsko má vzdelávaciu politiku, ktorá vo vzdelávacom systéme optimálne zabezpečuje:**
 - ✗ dostupnosť vzdelávania vo všetkých regiónoch
 - ✗ rovnaké vzdelávacie príležitosti pre obe jazykové skupiny/menšiny (švédsky a fínsky hovoriaca populácia)
 - ✗ rovnaké vzdelávacie príležitosti pre každé jedno dieťa bez ohľadu na vek, bydlisko, ekonomickú situáciu, pohlavie alebo materinský jazyk
 - ✗ bezplatné vzdelávanie vrátane podporných mechanizmov (zdarma poskytované učebné materiály pre žiakov, jedno

teplé jedlo denne, školská zdravotná starostlivosť a doprava do škôl)

- ✗ decentralizáciu v oblasti riadenia škôl (od r. 1977 je za základné vzdelávanie zodpovedná samospráva, iba pre zopár škôl je zriaďovateľom štát)
- ✗ prenos zodpovednosti za výučbu priamo na školy (od r. 1985 rozhoduje o konečnej podobe vyučovacej hodiny prevádzkovateľ školy)
- ✗ samostatnosť učiteľa – autonómne rozhoduje o výbere učebníc a učebných materiálov (v r. 1990 bol zrušený systém kontroly učebníc zo strany ministerstva školstva)
- ✗ decentralizáciu v oblasti kontroly a hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu (bol zrušený systém školskej inšpekcie)
- ✗ decentralizáciu v oblasti obsahu vzdelávania (v r. 1994 postavilo ministerstvo školstva iba veľmi široké ciele a obsah vzdelávania pre rôzne predmety; prevádzkovatelia vzdelávania a školy samotné si na základe národného kurikula pripravili vlastné školské kurikulum)
- ✗ systém „flexibilného zgrupovania“ (od r. 1995 študujú žiaci s rôznymi schopnosťami vo vlastných skupinách, v ktorých sa rešpektujú ich špeciálne potreby; pri ukončovaní štúdia absolvujú záverečné testy s ostatnými žiakmi podľa rovnakých kritérií hodnotenia)

3.5.2 Fínsky sociálny systém

○ **Fínsko má sociálny systém, ktorý podporuje čítanie:**

- ✗ vo fínskej kultúre je vysoká úcta k čítaniu (domácnosti odoberajú noviny, rodičia deťom doma čítajú, oznamovacie prostriedky intenzívne propagujú a podporujú čítanie a písanie)
- ✗ čitateľská gramotnosť je vysoko cenená a je vnímaná ako základný kameň ďalšieho vzdelávania
- ✗ existuje hustá sieť verejných (komunálnych) knižníc s moderným vybavením, s dobrým výberom titulov a kvalitnou ponukou pre celú rodinu (noviny, knihy, internet); zamestnanci knižníc iniciatívne podporujú gramotnosť v spolupráci so školami

- ✗ televízna ponuka je bohatá na vysielanie zahraničných filmov s fínskymi titulkami namiesto dabovania (počas sledovania televízie deti čítajú a ciberia si túto schopnosť)
- ✗ Fíni často „surfujú“ po internete, obľubujú textové správy a čítanie a písanie je ich obľúbenou voľnočasovou aktivitou (hoci čítanosť kníh štatisticky klesla)

3.5.3 Výučba fínskeho jazyka

○ **Fínsko má výučbu fínskeho jazyka, ktorá aktivizuje žiaka:**

- ✗ nízky dôraz na pravopis (píš tak ako hovoríš) ponúka veľkú výhodu v počiatočnej fáze učenia sa čítať a písať
- ✗ spoločné národné kurikulum kladie dôraz na strategické schopnosti čítania a písania, voľný výber metód, podporu a ocenenie žiakov
- ✗ v ponuke je široký výber učebných materiálov, z ktorých si učitelia sami vyberajú tie, ktoré chcú používať
- ✗ žiaci si taktiež sami vyberajú materiály na čítanie používané vo výučbe (literatúra pre mládež, magazíny, články z médií)
- ✗ malý počet imigrantov v krajine dovoľuje, aby sa deti učili čítať v rodnom jazyku, vrátane švédsky hovoriacej minority
- ✗ žiaci a učitelia sú zapojení do kampaní propagujúcich čítanie ako koníček
- ✗ školy dlhodobo spolupracujú s knižnicami a médiami

3.5.4 Fínsky národný projekt na podporu gramotnosti

○ **Fínsko má vypracovaný národný projekt na podporu čitateľskej gramotnosti, ktorý:**

- ✗ prebiehal počas rokov 2001 až 2004; jeho základnými cieľmi bolo zlepšiť schopnosť žiakov a študentov čítať a písať a zvýšiť ich vedomosti o literatúre; tieto ciele sa dotkli všetkých škôl, všetkých predmetov a každého učiteľa;
- ✗ koordinoval kurikulumný rozvoj všetkých predmetov tak, aby sa čitateľské a pisateľské schopnosti podporovali vertikálne a aby vzrástli vedomosti o literatúre
- ✗ zabezpečil, že sa u žiakov rozvíjali nielen praktické čitateľské zručnosti, ale aj vedomosti o literatúre

- ✗ podporil zlepšenie vybavenosti školských knižníc (materiálnu a personálnu) a spoluprácu medzi školami a komunálnymi knižnicami
- ✗ zlepšil stratégie pre zvládnutie deduktívneho a kritického čítania
- ✗ zameral pozornosť učiteľov a žiakov na písanie textov rôznych žánrov a učenie sa prostredníctvom písania
- ✗ zlepšil pedagogické metódy vzdelávania (s prihliadnutím na zvýšenie podpory chlapcov, ktorí čítajú menej a s väčšími ťažkosťami)

Je zrejmé, že fínsky vzdelávací systém, ako aj kultúrne bohaté rodinné zázemie fínskych detí a pestrá paleta motivačných nástrojov, účinných nielen v školskom a rodinnom prostredí ale aj mimo nich, znamená pre fínskych žiakov výhody, ktoré ich predurčujú k priaznivým výsledkom v medzinárodných testovaniach OECD PISA.

V oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti disponujú zároveň fínski žiaci ďalšou výhodou, ktorá je pre rýchly nástup čitateľských zručností a ich následný efektívny rozvoj určujúca – Fíni majú, na rozdiel od viacerých iných krajín, s ktorými sa v medzinárodných testovaniach porovnávajú, fonetický pravopis. Ten im výrazne uľahčuje skoré zvládnutie základných zručností (písanie, čítanie), čo je jedným z dôležitých predpokladov nielen aktívneho zvládnutia jazykového kódu, ale i rozvíjania záľuby čítať už v útlom veku. Vzhľadom na jednoduchosť zvládnutia počiatočnej techniky čítania majú Fíni oproti svojim vrstovníkom v iných krajinách veľký náskok.

Z tohto pohľadu sa však javí neúspech slovenských žiakov zvlášť problematický. Keďže slovenský pravopis má podobný charakter ako fínsky, dá sa povedať, že naši žiaci disponujú i podobným predpokladom ako fínski umiestniť sa v testovaní čitateľskej gramotnosti na prvých priečkach. Skutočnosť je však opačná. Aj z toho sa dá usudzovať, že faktory, zodpovedné za neúspech slovenských žiakov, sú viazané viac na znevýhodňujúci charakter vzdelávacieho systému, ako na objektívne parametre, ktorými by sa dalo vysvetliť, prečo slovenskí žiaci v testovaní čitateľskej gramotnosti zlyhávajú.

Školská prax na Slovensku

4.1. Dominuje nácvik základných zručností

V predchádzajúcich kapitolách sme sa dotkli dôvodov neúspechu slovenských žiakov v medzinárodných meraniach OECD PISA, ktoré v porovnaní s fínskym vzdelávacím modelom nadobúdajú čoraz jasnejšie kontúry.

Ak zatiaľ ostaneme na pôde školy a nebudeme brať do úvahy celospoločenský kontext, ktorý je pre fínsky úspech jedným z určujúcich faktorov, hlavné príčiny nedostatočného rozvíjania čitateľskej gramotnosti na slovenských základných školách možno zhrnúť slovami Zápotočnej (2004): „Na jednej strane sa očakáva, že deti dokážu zvládnuť vývojovo najvyššiu a najabstraktnejšiu úroveň systému písma – pochopiť abecedný kód – vo veku šesť rokov, čo je napokon vo väčšine prípadov možné, už aj preto, že foneticky pravidelný jazyk akým je slovenčina to čiastočne umožňuje. Na druhej strane sa predpokladá, že po zvládnutí a zdokonalení sa v technike čítania už deti čítať vedú a nič im nebráni, aby túto zručnosť uplatňovali, aby sa prostredníctvom čítania ďalej vzdelávali. Pravdou však je, že nie vždy a každému sa to rovnako dobre darí. Príčinou týchto rozdielov môže byť práve to, čo u kto-

rého čitateľa tomuto nácviku predchádzalo, rovnako ako aj to, čo po ňom nasledovalo. Všeobecne treba pripustiť, že pedagogická prax ponecháva väčšinu toho, čo by osvojeniu alfabetickeho princípu malo a mohlo predchádzať viac menej na náhodu. Podobne je tomu aj na opačnom konci, keď po zvládnutí techniky čítania sa len minimum pozornosti venuje systematickému rozvoju čítania s porozumením, stratégiám efektívneho čítania, či práci s textami rozličných žánrov s rozličnou výpovednou hodnotou“.

Nácvik zvládnutia základných čitateľských zručností je teda v slovenskom školskom systéme dominantný. Napriek tomu, že slovenčina patrí k tým jazykom, na zvládnutie ktorého stačí pomerne jednoduchá technika, zaberá jej nácvik podstatnú časť priestoru v školskom vzdelávaní, a to na úkor iných stratégií, ktoré by dokázali posunúť túto základnú zručnosť na vyššie úrovne.

4.2. Zistenia Štátnej školskej inšpekcie

V školskom roku 2006/2007 zisťovala Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) stav rozvíjania čitateľskej gramotnosti vo vybraných predmetoch na základných školách. K tomuto rozhodnutiu ju priviedli nielen neuspokojivé výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach OECD PISA ale najmä spolupráca s českou školskou inšpekciou, ktorá sa v poslednom období intenzívnejšie rozvíja a ktorá je jedným z inšpiratívnych zdrojov nového pohľadu na hodnotenie kvality vzdelávania v slovenskom vzdelávacom prostredí.

Pri definovaní kritérií a indikátorov hodnotenia stavu rozvíjania čitateľskej gramotnosti spolupracovala ŠŠI aj s neštátnymi inštitúciami, konkrétne so združením Orava, ktoré sa dlhodobo venuje ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, zameranému na rozvoj čitateľských stratégií v prostredí základných škôl. Je prekvapujúce, že ŠŠI pri tvorbe nástroja na zisťovanie stavu čitateľskej gramotnosti v základných školách nespôlpracovala aj so Štátnym pedagogickým ústavom, ktorý je národným koordinátorom meraní OECD PISA a ktorý pripravil zapojenie Slovenska do testovania gramotnosti 15-ročných žiakov v roku 2003 a v roku 2006 a v súčasnosti pracuje na príprave testovania OECD PISA 2009, ktorého hlavnou testovanou oblasťou bude práve čitateľská gramotnosť.

Istým ospravedlnením tejto ťažko pochopiteľnej absencie spolupráce štátnych inštitúcií, zaoberajúcich sa rovnakou problematikou, je možno skutočnosť, že ŠŠI v prvej fáze svojho prieskumu nesledovala úroveň zvládnutia čitateľskej gramotnosti u žiakov, ani úroveň jej rozvíjania vo vyučovacom procese, sledovala iba prítomnosť istých prvkov vo vyučovaní, ktoré možno považovať za ciele pôsobenie na žiaka v tejto oblasti. ŠŠI teda zisťovala, či sa čosi také ako rozvoj čitateľskej gramotnosti na našich školách vôbec vyskytuje.

Kedže ide o pilotný prieskum, uskutočnený na veľmi malej vzorke škôl (2 mestské a 15 vidieckych), jeho výsledky nie sú využiteľné mimo pôdu ŠŠI. Majú slúžiť iba ako podklad k vypracovaniu odbornej metodiky pre školskú inšpekciu, ktorá sa bude dať v následnej fáze celoplošne využiť na všetkých školách a ktorú bude zároveň možné rozširovať o ďalšie parametre. Napriek tomu, že tieto údaje nie sú dostatočne relevantné, uvádzame ich na ilustráciu súčasného stavu rozvoja čitateľskej gramotnosti na slovenských základných školách, a to na základe súhlasu hlavnej školskej inšpekcie, ktorá nám ich poskytla aspoň v pracovnej verzii.

Z doterajších zistení, ktoré sa na pôde ŠŠI ešte len štatisticky spracovávajú je možné už dnes konštatovať nasledovné závery:

○ Zistenia v oblasti plánovania konkrétnych vzdelávacích aktivít, ktoré priamo súvisia s rozvojom čitateľskej gramotnosti

- ✗** vo väčšine vzdelávacích programov škôl sú naplánované konkrétne aktivity súvisiace s rozvojom čitateľskej gramotnosti tak, aby zodpovedali Pedagogicko-organizačným pokynom, ktoré každoročne vydáva Ministerstvo školstva SR
- ✗** do rozvíjania čitateľskej gramotnosti je vo viac ako polovici škôl naplánovaná zapojenosť učiteľov všetkých predmetov (okrem TV, VV a HV), neskúmalo sa však v akej miere a akými spôsobmi sa v skutočnosti realizuje
- ✗** zapojenie rodičov žiakov do aktivít, zameraných na čitateľskú gramotnosť, sa nepredpokladá na takmer žiadnej škole, a to ani v rovine plánovania

- ✗ rovnako nie je plánovaná spolupráca s inými partnermi školy pri rozvoji čitateľskej gramotnosti
- ✗ aktivity vo verejných knižniciach plánované sú, chýba však plán aktivít v školských knižniciach (to súvisí so skutočnosťou, že školy svoje knižnice rušia z priestorových dôvodov)
- ✗ iba polovica škôl plánuje vo svojom vzdelávacom programe aktivity na rozvoj čitateľskej gramotnosti s využitím internetu
- ✗ o čosi viac ako polovica škôl má vo svojich plánoch prezentácie prác z vlastnej tvorby žiakov

○ Zistenia v oblasti zdrojov rozvíjania čitateľskej gramotnosti

- ✗ vo veľkej väčšine škôl nemajú školské knižnice na svoju činnosť optimálne priestory
- ✗ vybavenie školských knižníc nie je na potrebnej úrovni
- ✗ priestory školskej knižnice sa vo vyučovacom čase využívajú iba v predmete slovenský jazyk a literatúra, v ostatných predmetoch sa nevyužívajú vôbec
- ✗ priestory školskej knižnice sa vôbec nevyužívajú v mimo vyučovacom čase pri organizovaných činnostiach školy, deti ich navštevujú iba na základe dobrovoľnosti vo svojom voľnom čase
- ✗ školy nemajú iné vhodné priestory na organizovanie podujatí a prezentáciu žiakov (spoločenské miestnosti, klubovne)
- ✗ takmer úplne absentuje vzdelávanie učiteľov v oblasti čitateľskej gramotnosti

○ Zistenia v oblasti procesu vyučovania

- ✗ iba polovica žiakov je vedená k tomu, aby dokázali identifikovať účel textu a sformulovať k nemu krátku anotáciu
- ✗ takmer žiadna škola neučí žiakov tvoriť k textu nadpisy a podnadpisy, prípadne text graficky zobrazit
- ✗ iba polovica žiakov je vedených k tomu, aby vedeli vyhľadať údaje v jednom zdroji, oveľa menej sa ich učí vyhľadávať údaje v dvoch zdrojoch a takmer nikoho škola neučí práci s viacerými zdrojmi a údajmi

- ✗ nedostatočne sa učí aj práca s textom a registrom v učebniciach a encyklopédiách
- ✗ menej ako polovica žiakov je v škole vedená k tomu, aby dokázali porovnať podobnosť a odlišnosť dvoch informácií a aby dokázali vytvoriť novú informáciu, zloženú z dvoch existujúcich dát
- ✗ iba o čosi viac ako polovica žiakov sa učí zhodnotiť predložený text (konfrontácia s vlastnými poznatkami) a prezentovať vlastný názor (argumenty, dôkazy)
- ✗ na vyučovaní sa využívajú najmä súvislé, jednoduché texty, dva súvislé texty s podobným obsahom alebo nesúvislé či kombinované texty sa využívajú iba zriedka
- ✗ situácie, na ktoré texty odkazujú, sú výlučne osobného charakteru (list, životopis, časopis, úryvok z knihy), nikdy nie spoločenského (vyhláška, program, reklama, formulár, komentár) a iba zriedka pracovného charakteru (odborný text, pokyn, návod, technický popis, tabuľka, graf)
- ✗ žiaci tvoria veľmi málo projektov, či už individuálnych alebo skupinových, málo diskutujú a od učiteľa získavajú málo spätnej väzby

Uvedené údaje získala ŠŠI na základe hospitácií na vyučovacích hodinách, z rozhovorov s učiteľmi a z prehliadky priestorov škôl. Dôležitým podkladom k vyhodnoteniu údajov boli aj materiály zo zdrojov školy ako napr. plán práce pre šk. rok 2006/2007 a plán práce metodických orgánov. Školy boli vybrané na základe plánu inšpekčnej činnosti a prieskum sa na nich robil v čase komplexnej inšpekcie.

Napriek diskutabilnej relevantnosti prieskumu nie sú jeho výsledky potešujúce. Potvrdzujú, že v školách sa rozvoj čitateľskej gramotnosti obmedzuje zväčša na nácvik zvládnutia jej jednoduchších úrovní. Tomu potom zodpovedá príliš úzky výber textov a povrchná práca s nimi, nízka frekvencia aktivít, zameraných na rozvoj kritického myslenia a komunikácie a málo príležitostí na samostatnú prácu žiakov a vlastnú tvorbu. Učitelia pracujú so žiakmi výlučne v rámci vyučovacieho procesu, priestor na mimo vyučovacie aktivity ostáva nevyužitý. V školách nie sú dostatočne vybavené školské knižnice, niekde nie sú žiadne.

Do rozvoja čitateľskej gramotnosti nie sú zapájaní rodičia a školy ani neplánujú aktivity, v ktorých by na pestovaní kultúry čítania mohla participovať širšia školská komunita.

Zistenia ŠŠI potvrdzujú, že problematike čitateľskej gramotnosti nie je na Slovensku venovaná dostatočná pozornosť, a to nielen zo strany škôl a učiteľov, ale ani zo strany rezortu školstva. Prieskum, ktorý realizovala ŠŠI podčiarkuje skutočnosť, že rozvoj čitateľskej gramotnosti stojí na okraji záujmu nielen pedagógov ale aj rezortných inštitúcií, zodpovedných za obsah vzdelávania na základných školách a za kontrolu a hodnotenie kvality vzdelávacieho procesu. Uvedeným prieskumom reagovala ŠŠI na výsledky slovenských žiakov v testovaní OECD PISA s trojročným oneskorením, čo predstavuje neprimerane veľkú časovú stratu vzhľadom na nie práve potešujúce zistenia, ktoré testovanie odhalilo. Organizačné a metodologické pozadie prieskumu zároveň v plnom rozsahu odhalilo neschopnosť štátnych inštitúcií koordinovať svoje aktivity tak, aby sa komplementárne dopĺňali s cieľom efektívne riešiť aktuálne problémy nášho školského systému.

To, že ŠŠI pri realizácii prieskumu aktívne nespocovala so Štátnym pedagogickým ústavom, ktorý je národným koordinátorom medzinárodného merania OECD PISA a zároveň aj tvorcom testovacích úloh v rámci medzinárodnej databázy, možno považovať za vážne pochybenie na odbornej i riadiacej úrovni. Keď k tomu pridáme skutočnosť, že samotný Štátny pedagogický ústav, ktorého hlavnou úlohou je tvorba a inovácia učebných osnov, záväzných pre všetky základné školy, po troch rokoch nedokázal v oblasti obsahu vzdelávania zareagovať na výsledky meraní OECD PISA 2003, ktoré sa spracúvali priamo na jeho pôde, a nepriekročil ihneď k potrebnej úprave vzdelávacích obsahov, dostáva odpoveď na otázku, či je slovenský vzdelávací systém nastavený efektívne, jasnejšie kontúry. V porovnaní s fínskym vzdelávacím modelom, ktorý sme predstavili v predchádzajúcich kapitolách, sa potvrdzuje skôr opak.

Americký pohľad na čitateľskú gramotnosť

Čitateľská gramotnosť je v súčasnosti top témou aj v zámorí. V USA sa vytvára množstvo programov podporujúcich čítanie na všetkých úrovniach – od federálnej až po úroveň konkrétnych škôl, asociácií a združení v jednotlivých štátoch. Za reprezentanta aktivít, zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti v prostredí amerických škôl sme si vybrali medzinárodnú asociáciu čítania **International reading association (IRA)**, pretože na svojej pôde združuje široké spektrum odborníkov, venujúcich sa čitateľskej gramotnosti a vo svojich rezolúciách, ktoré pravidelne vydáva k jednotlivým témam problematiky čítania, formuluje prehľadnú stratégiu vzdelávacej politiky v tejto oblasti. Keďže má i Slovensko v tejto organizácii svoje zastúpenie, predpokladáme, že jej aktivity by mohli byť pre prostredie slovenských knižníc, vrátane školských, ako i pre školy samotné, inšpiratívne.

5.1 Rezolúcie na podporu čítania

Asociácia IRA bola založená v roku 1956 ako profesionálna organizácia, ktorej cieľom bolo združovať pod jednou strechou

všetkých, ktorí sa zaoberajú čítaním a učia čítať všetky vekové kategórie. Členovia asociácie podporujú rozvoj vyšších úrovní gramotnosti v nasledovných oblastiach:

- zlepšovanie kvality výučby čítania
- propagácia výsledkov výskumu v oblasti a nových informácií o čítaní
- podpora čítania ako bežného návyku

K pracovnej náplni IRA patrí aj podpora nových vzdelávacích politík, kurikula a reforiem, ktoré iniciujú väčší záujem učiteľov aj žiakov o čítanie. Asociácia podporuje komunikáciu a spoluprácu profesionálov naprieč hraniciami rôznych štátov a ponúka granty na podporu výskumu, profesionálneho rozvoja a školenia v odbore. Usporadúva taktiež konferencie a stretnutia, na ktorých je možné profesionálne rásť a vydáva rôzne publikácie.

IRA ponúka 10 princípov, ktoré sa dajú použiť ako nástroj na zhodnotenie aktuálneho stavu v rozvoji čitateľskej gramotnosti (aj v slovenských pomeroch) a zároveň aj ako východisko pri koncipovaní návrhov na realizáciu potrebných zmien (nielen) v školskom prostredí:

1. Deti sa majú učiť čítať spôsobom, ktorý rešpektuje ich potreby

Je potrebné poskytnúť im

- ✗ motiváciu čítať
- ✗ stratégie, ktoré ich naučia ako skonštruovať hlavnú myšlienku textu
- ✗ dostatok informácií a pestrý slovník, ktoré podporujú pochopenie textu
- ✗ možnosti na porozumenie neznámym slovám
- ✗ podporu pri rozvíjaní schopnosti čítať plynule
- ✗ možnosť porozumieť ako sa počuté (fonémy) spája s písaným (písmená)

IRA pritom upozorňuje, že v procese učenia sa čítať neexistuje jediná spoľahlivá metóda alebo ideálna kombinácia metód, preto musia byť učitelia oboznámení so všetkými osved-

čenými metódami. Profesionáli a učitelia, ktorí sa zaoberajú výučbou čítania v praxi, by mali vedieť o vhodnosti metód a materiálov samostatne rozhodovať. Ak by videli, že dieťaťu sa nedarí, musia byť flexibilní a schopní dané metódy vhodne modifikovať podľa individuálnych potrieb dieťaťa.

2. Deťom treba zabezpečiť takú výučbu čítania, ktorá v nich buduje nielen schopnosť, ale aj túžbu čítať stále náročnejší, či komplexnejší text

Deti potrebujú vysoko rozvinuté súbory inštrukcií ako zvládnuť techniku čítania a tiež rôzne stratégie učenia, ktoré rozvíjajú ich schopnosť

- ✗ spýtať sa samého seba „čo čítam?“
- ✗ syntetizovať informácie z rôznych zdrojov
- ✗ identifikovať, porozumieť a zapamätať si kľúčové slová
- ✗ uvedomiť si, ako je text štruktúrovaný a túto štruktúru využívať vo svoj prospech ako pomôcku pri učení
- ✗ robiť si poznámky
- ✗ interpretovať rôzne systémy symbolov
- ✗ používať internet ako doplňujúci zdroj informácií
- ✗ posúdiť svoje vlastné konštrukty
- ✗ zhodnotiť autorove myšlienky a jeho optiku

3. Deti by mal viesť výborne pripravený učiteľ, ktorý ich schopnosti zintenzívňuje vlastným zdokonaľovaním sa

Učitelia, ktorí sú zruční a poznajú širokú paletu učebných metód spojených s čítaním, by mali stáť v centre každej reformnej aktivity, ktorá je zameraná na zlepšovanie čitateľského výkonu. Dobrý učiteľ by mal

- ✗ rozumieť procesu vývoja písania a čítania
- ✗ priebežne oceňovať pokrok každého dieťaťa individuálne a spájať proces učenia sa čítať s predchádzajúcimi skúsenosťami detí
- ✗ poznať množstvo postupov a čitateľských stratégií a možnosti ich využitia vo vyučovacej praxi
- ✗ poznať a používať množstvo materiálov a textov, z ktorých môžu deti čítať

4. Deti by mali mať prístup k širokému výberu kníh a iných materiálov na čítanie v triede, v škole a v lokálnych knižniciach

Deti, ktoré čítajú viac, čítajú lepšie. Ak majú prístup k tlačeným materiálom v triede, školskej alebo mestskej knižnici, či doma a zároveň majú možnosť vybrať si z ponuky to, čo ich baví, čítajú viac. Zároveň čítajú nielen kvôli informáciám ale aj pre potešenie.

Pre podporu detí v dobrovoľnom čítaní by školské knižnice mali

- ✗ nakupovať každoročne dostatočný počet nových kníh na dieťa
- ✗ mať aspoň 20 kníh na jedného žiaka v školskej knižnici a 7 kníh na žiaka v triednej knižnici
- ✗ pridať každý rok aspoň 2 nové knihy na žiaka v školskej knižnici a jednu novú na žiaka v triednej knižnici
- ✗ zahrnúť do knižničného fondu pestrú ponuku kníh (obrázkové knihy, beletria a náučná literatúra, magazíny, časopisy, poézia a rôzne iné texty)

5. Deti je potrebné hodnotiť spôsobom, ktorý pomenúva ich silné stránky, ako aj ich potreby a zahŕňa ich do procesu hodnotenia

Deti si zaslúžia také hodnotenie, ktoré premostuje rozdiel medzi tým, čo vedia a sú schopné urobiť a medzi relevantnými učebnými štandardami. Efektívne hodnotenie je kľúčové pre žiakov, ktorí zaostávajú.

Hodnotenie by malo slúžiť na

- ✗ špecifikovanie kvality výkonu
- ✗ poskytovanie užitočnej spätnej väzby
- ✗ vytvorenie priestoru na žiakovo sebahodnotenie a aktívne zlepšovanie výkonu

6. Deťom, ktoré zápasia s čítaním, by mala byť poskytnutá možnosť intenzívnej výučby zo strany špeciálnych profesionálov

Deti sa učia čítať a písať rôznymi spôsobmi. Existuje významný počet detí, ktoré zápasia s čítaním aj písaním

a tieto potrebujú v procese výučby väčší priestor a intenzívnejšie spôsoby výučby, ktoré budú „ušité“ na ich špeciálne potreby.

Ak žiaci zápasia s čítaním, pedagogickí odborníci by im mali

- ✗ ponúknuť možnosť tútorstva pri čítaní (špeciálny program, integrujúci do procesu výučby nielen ďalších učiteľov, ale aj rodičov a ďalších ľudí zo žiakovho najbližšieho okolia)
- ✗ skonštruovať podnetnú a relevantnú výučbu, ktorá dovoľuje žiakom dosiahnuť úspech

7. Deťom treba poskytovať takú výučbu, ktorá do ich akademického života zahŕňa aj rodičov a komunitu

Deti si v procese vzdelávania zaslúžia podporu nielen zo strany školy, ale aj od rodiny, komunity a celej spoločnosti. Táto podpora môže byť prezentovaná rôznymi spôsobmi:

- ✗ rodičia by mali zapájať deti diskusie o tom, čo čítajú, mali by reagovať na to, čo píše a mali by im uľahčovať prístup k informačným zdrojom
- ✗ knižnice, cirkvi, kultúrne centrá a rôzne ďalšie spoločenské inštitúcie, prevádzkujúce záujmové a voľnočasové aktivity, by mali deťom poskytovať nielen vhodný priestor na čitateľské aktivity, ale aj dobrovoľníkov, ktorí by deťom asistovali pri domácich úlohách, robili im tútorov pri čítaní a iniciovali krúžky, v ktorých môžu deti diskutovať o knihách
- ✗ podnikatelia, politici a vláda by mali považovať rozvoj čitateľských zručností za celospoločenskú prioritu

8. Deti treba učiť čítať spôsobom, ktorý zdôrazňuje význam ich prvých jazykových schopností

Počiatočná výučba čítania by sa mala realizovať v rodnom jazyku detí.

Koncept počiatočnej výučby by mal

- ✗ podporovať názory učiteľov a špecialistov, zodpovedných za výučbu detí, ktorých prvý jazyk nie je jazykom dominantným

- ✗ podporovať výskum a projekty, zamerané na výučbu žiakov, ktorí sa vzdelávajú prostredníctvom iného ako materinského jazyka

9. Deti by mali mať zabezpečený rovný prístup k technológiám, ktoré sa používajú na zlepšenie procesu výučby čítania

Deti, ktoré sa učia čítať si zaslúžia zdieľať vymoženosti nových technológií. V rámci ich výučby je potrebné zabezpečiť

- ✗ rovný prístup k technológiám, ktoré zlepšujú proces učenia sa čítať
- ✗ učiteľov, ktorí sú pripravení tieto technológie používať
- ✗ financovanie výskumu, ktorý skúma prepojenie medzi novými technológiami a vývojom gramotnosti

10. Deťom treba zabezpečiť optimálne učebné možnosti

Deti a učitelia nemôžu zlepšovať výučbu bez silnej podpory všetkých osôb, ktoré ju v škole zabezpečujú (zriaďovateľ školy, vedenie školy, správna rada školy). V niektorých školách sú triedy príliš veľké, deti nemajú k dispozícii dostatok materiálov, učitelia učia nevhodným spôsobom a bez potrebnej kvalifikácie. Preto je neustálou prioritou zabezpečiť v každej škole

- ✗ dostatok učebných materiálov
- ✗ dostatok učiteľov- profesionálov
- ✗ budovy v dobrom stave

5.2 Ďalší spoluhráči

Okrem základných princípov, platných v rámci školského prostredia, artikulovala IRA vo svojich uzneseniach aj ďalšie priority, ktoré presahujú hranice školy a iniciujú podporu čítania na kľúčových úrovniach širšej spoločenskej štruktúry:

1. Etika obchodníka

Učiť sa čítať je zložitá aktivita, ktorá vyžaduje pomoc erudovaných učiteľov, kvalitné učebné materiály a podporné služby. Na základe dôkazov z rôznych výskumov vyjadruje IRA presved-

čenie, že neexistuje žiaden profesionálny servis alebo vzdelávací program, ktorý dokáže zabezpečiť rovnaký progres v čítaní u všetkých žiakov. Preto považuje za neetické, ak

- ✗ pedagógickí profesionáli, autori učebníc, vydavatelia a distribútori jednotlivých učebných materiálov zaručujú garanciu úspechu všetkým žiakom
- ✗ vydavateľ učebnice nešpecifikuje (na základe odborného výskumu alebo diagnostiky) cieľovú skupinu, pre ktorú sú učebnice alebo učebné materiály určené
- ✗ učitelia, ktorí tieto materiály nakupujú, nedôsledne preverujú úspešnosť zvolených učebníc a učebných materiálov

2. Spolupráca s tlačnými médiami

Keďže si IRA uvedomuje, že gramotnosť sa získava rôznymi spôsobmi a že tlačné médiá poskytujú bohatý výber autentického a zaujímavého materiálu na čítanie, považuje za užitočné

- ✗ podporovať snahy, ktoré podnecujú novinárov a vzdelávacích expertov k vzájomnej komunikácii a spolupráci
- ✗ podnecovať noviny, aby podporovali články písané pre mladých ľudí, novinové seriály na pokračovanie a rôzne ďalšie aktivity, ktoré u mládeže podporujú čítanie a písanie
- ✗ podporovať noviny, aby poskytovali priestor mladým ľuďom na uverejňovanie ich autorských článkov
- ✗ podporovať používanie novín a ich webových stránok vo výchovno-vzdelávacom procese

3. Podpora akademických hodností knihovníkov, ktorí pracujú v školských knižniciach

V rozvoji gramotnosti hrá dôležitú úlohu uvedenie si hodnoty literatúry, ktorá obohacuje a podporuje porozumenie kultúrnym, ekonomickým a etnickým rozdielom a podporuje „kritické čítanie“ rôznych občianskych, vedeckých, historických a technických materiálov. Súčasný výskum poukazuje na silný pozitívny vzťah medzi výsledkami študentov v čítaní a rôznymi programami, ktoré pre nich pripravujú profesionáli v knižniciach.

Profesionálne pripravovaní knihovníci inšpirujú a motivujú deti k tomu, aby si k čítaniu vytvárali pozitívny vzťah. Podporujú kreatívne a efektívne učenie sa žiakov a spolupracujú s učiteľmi pri plánovaní, navrhovaní, realizácii a vyhodnotení vyučovacieho procesu prostredníctvom rôznych knižničných zdrojov. Knihovníci sú expertmi, ktorí do praxe presadzujú moderné technológie, novinky tlačенých a elektronických zdrojov. Pre všetky tieto dôvody je IRA toho názoru, že

- ✗ v knižniciach by mali pracovať iba vysoko kvalifikovaní odborníci
- ✗ súčasťou každého pedagogického tímu na škole by mal byť kvalifikovaný knihovník
- ✗ vzdelaná spoločnosť by mala podporovať vytvorenie takej legislatívy, ktorá by vytvorila priestor a zdroje na financovanie pozície kvalifikovaného knihovníka v školských knižniciach

4. Hodnotenie

IRA podporuje revíziu tradičného formálneho aj neformálneho hodnotenia a diagnostiky gramotnosti. Podporuje inovácie v hodnotení, ktoré zahŕňajú súčasný výskum, teóriu aj vyučovaciu prax. IRA sa zameriava na efektívne hodnotenie a takú interpretáciu hodnotenia, ktorá monitoruje progres študentov a podporuje ich sebahodnotenie. Preto IRA nesúhlasí s mechanickým porovnávaním výsledkov hodnotenia medzi školami, okresmi, krajmi či štátmi.

5. Špecializovaní experti čítania

Keďže hlavným cieľom vzdelávania je rozvoj gramotnej spoločnosti a čítanie je ako komplexný fenomén rozvíjané najmä cez efektívne školské programy, považuje IRA za potrebné podporovať ideu kvalitného školského programu pre čítanie pod vedením diplomovaného experta čítania. Špecializovaný expert čítania má byť metodickým poradcom nielen pre žiakov ale najmä pre učiteľov. Preto by mal spĺňať nasledovné požiadavky:

- ✗ sám byť excelentným učiteľom čítania
- ✗ mať hlboké znalosti o procese čítania, o jeho výučbe a hodnotení

- ✗ byť excelentným prezentátorom a skupinovým lídrom
- ✗ mať skúsenosť alebo prípravu, ktorá mu umožňuje modelovať vzdelávacie situácie, pozorovať výchovno-vzdelávací proces a poskytovať učiteľovi spätnú väzbu o vyučovacej hodine

Hoci je americký kultúrny kontext v mnohom odlišný od slovenského, domnievame sa, že viaceré uvedené body by mohli byť inšpiratívne i pre slovenské prostredie vzdelávacích inštitúcií. V čase, keď sa načrtávajú základné kontúry školskej reformy považujeme každý podobný príklad, ktorého úspešnosť je overená praxou, za užitočný podnet do verejnej diskusie o potrebných zmenách vo vzdelávaní.

Zhrnutie

Postupným odkrývaním hlavných tém problematiky čitateľskej gramotnosti v slovenskom, fínskom a americkom kontexte sme zistili nasledovné skutočnosti, ktoré zhrnieme do niekoľkých bodov. Zároveň sa s identifikáciou základných okruhov problémov pokúsime načrtnúť i možné východiská z neutešenej situácie, v ktorej sa slovenské školy v súčasnosti nachádzajú, a to najmä v širšom spoločenskom kontexte, na ktorý sa pri projektovaní rôznych reformných návrhov zväčša zabúda.

6.0.1 Obsah vzdelávania na slovenských školách

Obsah vzdelávania na slovenských základných školách nezodpovedá aktuálnym spoločenským potrebám:

- Dlhodobou prioritou v slovenskom školskom prostredí je akademický výkon, nie rozvoj komplexnej gramotnosti, to znamená ani gramotnosti čitateľskej.
- ✗ **V kurikulum základných škôl by bolo užitočné posilniť dôraz na rozvíjanie čitateľských kompetencií a znížiť tlak na osvojenie si neprimerane rozsiahleho balíka teoretických vedomostí a faktov.**

nové
školsťvo

- Učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy, ktoré pre jednotlivé predmety vypracúva centrálna autorita (Štátny pedagogický ústav) sú pre základné školy záväzné a neposkytujú im dostatočný priestor na prispôsobenie vzdelávacích obsahov aktuálnym potrebám žiakov.
- ✗ **Školy by mohli lepšie reagovať na individuálne potreby detí, keby mali väčší priestor na koncipovanie vlastných vzdelávacích programov, ktoré by umožňovali učiteľom flexibilne voľiť vzdelávacie témy a ich časovú dotáciu, ako aj metódy a formy vyučovania podľa aktuálnych potrieb konkrétnych žiakov. Väčšia sloboda pre školy v oblasti zostavovania učebných plánov a učebných osnov by umožnila využiť v slovenskom vzdelávacom systéme pozitívne skúsenosti zo zahraničných modelov, v ktorých sú integrovaní i žiaci so špeciálnymi potrebami a ktoré učiteľom umožňujú flexibilne prispôbovať výchovno-vzdelávací program potrebám a aktuálnemu výkonu konkrétnych žiakov.**
- Učebné osnovy základných škôl sú predimenzované a zastarané, nereflektujú nové spoločenské požiadavky na absolventov; sú stále v platnosti napriek tomu, že ich pedagogická verejnosť čoraz viac spochybňuje.
- ✗ **Je potrebné čo najrýchlejšie prijať nový školský zákon, ktorý by umožnil zadefinovanie nových vzdelávacích štandardov pre jednotlivé vzdelávacie stupne, vrátane nových štandardov pre čitateľskú gramotnosť.**
- Aktuálne potreby škôl nereflektuje ani mechanizmus tvorby a distribúcie nových učebníc.
- ✗ **Žiaci sa učia zo zastaraných učebníc a tvorbu nových, ktoré by zodpovedali aktuálnym a rôznorodým potrebám žiakov základných škôl, oklieštuje centralizovaná učebnicová politika ministerstva školstva. Výrazne by v tejto veci pomohlo otvorenie trhu s učebnicami. Vytvorilo by sa tak konkurenčné prostredie medzi vydavateľmi a spestrilo by sa ponuka nielen učebníc ale aj rôznych učebných textov a metodických materiálov pre**

učiteľov. Zároveň je potrebné umožniť školám slobodne si vyberať tie učebnice na trhu, ktoré najlepšie zodpovedajú ich konkrétnemu vzdelávaciemu programu.

- V uzavretom systéme vzdelávania učiteľov (pregraduálne a kontinuálne vzdelávanie) nie je dostatok vzdelávacích programov, orientovaných na podporu rozvoja čitateľskej gramotnosti.
- ✗ **Je potrebné skvalitniť prípravu budúcich učiteľov a zároveň spestriť ponuku v oblasti vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania učiteľov, zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti. Rozšíreniu a skvalitneniu ponuky vzdelávacích programov pre učiteľov by mohlo napomôcť otvorenie trhu s ďalším vzdelávaním učiteľov, čo v praxi znamená umožnenie i neštátnym subjektom vstupovať na tento trh s vlastnou vzdelávacou ponukou, rovnocennou s ponukou metodicko-pedagogických centier. Otvorením trhu s programami ďalšieho vzdelávania by sa vytvorilo vo vzdelávaní učiteľov konkurenčné prostredie, v ktorom by sa zvýšila kvalita vzdelávacích programov, reagujúcich na potreby rozvoja čitateľskej gramotnosti.**

6.0.2 Slovenský vzdelávací systém

Slovenský vzdelávací systém zlyháva v procese inovácie obsahu vzdelávania:

- Výsledky výskumov OECD PISA potvrdzujú, že centrálna autorita zlyháva v procese dizajnovania a inovácie vzdelávacích obsahov a že stále nepovažuje rozvoj gramotnosti za vzdelávaciu prioritu
- ✗ **Je potrebné urýchlene spracovať výstupy z medzinárodných meraní OECD PISA na rezortnej úrovni s cieľom premietnuť hlavné zistenia do zadefinovania nových vzdelávacích štandardov na základných školách, vrátane zadefinovania štandardov pre rozvinutú**

nové
školsťvo

čitateľskú gramotnosť na úrovni primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania.

- Prieskum Štátnej školskej inšpekcie potvrdzuje, že v rozvoji čitateľskej gramotnosti zlyhávajú aj koneční realizátori vzdelávacej politiky – učitelia, nakoľko nevyužívajú dostatočne všetky možnosti na podporu rozvoja gramotnosti.
- ✗ **Rezort školstva by mal ponúknuť nové motivačné nástroje na zvýšenie aktivity samotných učiteľov pri hľadaní optimálnych metód a stratégií, podporujúcich čítanie. S tým súvisí aj už vyššie spomenutá požiadavka skvalitnenia vzdelávacej ponuky zo strany rezortných metodických inštitúcií, konkrétne zo strany pedagogicko-metodických centier a Štátneho pedagogického ústavu.**
- Nielen výsledky ale aj priebeh realizácie prieskumu Štátnej školskej inšpekcie potvrdzuje, že centrálna autorita zlyháva aj v rovine kontroly a hodnotenia rozvoja čitateľskej gramotnosti, čím sa ochudobňuje o potrebnú spätnú väzbu, potrebnú na efektívne riešenie odhalených problémov.
- ✗ **Je potrebné inovovať metodiku Štátnej školskej inšpekcie so zámerom posilniť kontrolu a hodnotenie rozvoja jednotlivých gramotností na školách, najmä gramotnosti čitateľskej. Zároveň je potrebné prehĺbiť spoluprácu jednotlivých rezortných inštitúcií v procese získavania výstupných dát z prostredia škôl, ktoré vypovedajú o kvalite a úrovni rozvoja čitateľskej gramotnosti.**
- Školský systém je príliš uzavretý voči vonkajším impulzom, chýba mu prepojenie na externé prostredie, s čím súvisí nedostatočný záujem expertov, médií a politických elít o problematiku vzdelávania na základných školách, to znamená i o rozvoj čitateľskej gramotnosti; absencia spätnej väzby pôsobí negatívne na dynamiku vývoja školského prostredia, čím sa cyklus pasivity neustále generuje.

- X **Výsledky pedagogického výskumu i konkrétne výstupy z hodnotenia kvality školskej praxe je potrebné transparentne zverejňovať a vysvetľovať nielen pedagógom ale aj rodičom a širšej verejnosti. Zintenzívnenie verejnej diskusie o problémoch školstva ako i o možných reformných riešeniach zvyšuje šance úspešného presadenia optimálnych reformných návrhov.**

6.0.3 Odborná diskusia

Problematika čitateľskej gramotnosti nie je v slovenskej odbornej verejnosti dostatočne diskutovaná:

- O Po zverejnení výsledkov meraní OECD PISA nebol problém výsledkov slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti artikulovaný ako nedostatok slovenského vzdelávacieho systému; Ministerstvo školstva SR sústredilo viac pozornosti na pozitívne ukazovatele, menej na identifikáciu závažných problémov.
- X **Rezort školstva by mal zamerať väčšiu pozornosť svojich priamo riadených organizácií, zodpovedných za prípravu a inováciu vzdelávacích obsahov, na problematiku čitateľskej gramotnosti. Intenzívny rozvoj čitateľskej gramotnosti by mal byť jasne artikulovanou reformnou prioritou zo strany rezortu školstva.**
- O Pedagogický výskum na Slovensku stagnuje. Pri hľadaní optimálnych vyučovacích metód a čitateľských stratégií, ale aj teoretických východísk, osvetľujúcich fenomén čitateľskej gramotnosti narážajú učitelia na akútny nedostatok materiálov z oblasti pedagogického výskumu. Zo strany pedagogických expertov neboli okrem oficiálnych výsledkov OECD PISA verejne komunikované žiadne ďalšie zistenia a návrhy na zlepšenie situácie.
- X **Rezort školstva by mal intenzívnejšie podporovať pedagogický výskum, najmä v spomínanej oblasti a prepojiť ho so spätnou väzbou, pravidelne získavanou z prostredia škôl.**

- Školských knižníc je príliš málo a nie sú vedené kvalifikovanými odborníkmi; ich ponuka nie je dostatočne pestrá, knižničný fond nie je pravidelne dopĺňaný, aktivity knižníc na podporu čítania nie sú dostatočne pestré a atraktívne.
- ✗ **Je potrebné zvýšiť počet školských knižníc a triednych knižníc. Knižničný fond v školách je potrebné dopĺňať v súlade s odporúčaniami medzinárodnej asociácie školských knižníc a Asociácie IRA.**
- Chýba celospoločenská diskusia o cieľoch reformy vzdelávania, s ktorou problematika rozvoja čitateľskej gramotnosti priamo súvisí.
- ✗ **Podpora verejnej diskusie o reforme školstva, špeciálne o rozvoji čitateľskej gramotnosti na základných a stredných školách, by sa mala stať celospoločenskou prioritou. Preto by sa mali všetci aktéri, ktorí do tejto diskusie vstupujú (rezort školstva, akademická obec, učitelia, zriaďovatelia škôl, rodičia, mimovládne inštitúcie, záujmové združenia, politici, médiá a ďalší) snažiť prispieť do nej čo najkvalitnejšími vstupmi a transparentne formulovať svoje zámery a konkrétne návrhy. Celospoločenský konsenzus, dosiahnutý prostredníctvom verejnej diskusie, je nepochybne základom úspešnej reformy vzdelávania.**

Záver

Z uvedeného prehľadu problémov vyplýva, že na to, aby sa na Slovensku zmenila optika nazerania na čitateľskú gramotnosť, bude zrejme potrebné uskutočniť rozsiahle zmeny v celom vzdelávacom systéme. Jednoduchý recept na to, ako naše deti učiť *iné* a *inak*, zrejme neexistuje. Dokazuje to nielen medzinárodná skúsenosť ale i zväzujúca slovenská realita.

Tak ako je zložitá samotná problematika čitateľskej gramotnosti, rovnako zložitá je nájsť tie najlepšie cesty, vedúce k jej optimálnemu rozvoju. Naším cieľom nebolo hľadať univerzálny recept na zvýšenie čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov na základných školách, ale pokúsiť sa identifikovať aspoň niektoré možnosti, ktoré by mohli v školskom prostredí rozvoj gramotnosti podporiť. Berúc pritom do úvahy širší kontext sociálnej interakcie, v rámci ktorej sa osobnosť mladého človeka rozvíja, považujeme za dôležité upozorniť najmä na to, že čitateľské zážitky na pôde školy sú iba jedným z viacerých faktorov, ktoré dokážu pozitívne ovplyvniť čitateľské zručnosti a návyky detí. Aké ďalšie impulzy do hry vstupujú a nakoľko sú v rozvoji čitateľskej gramotnosti jednotlivca relevantné, by malo byť predmetom ďalšieho výskumu.

V súčasnosti by však mali byť všetky aktivity, napomáhajúce rozvoju čitateľskej gramotnosti, nasmerované primárne do školského prostredia. Samozrejme, mali by mať komplexný charakter, to znamená, že by toto prostredie mali presahovať resp. by sa mali snažiť podporovať pozitívne zmeny v školách v širšom, celospoločenskom kontexte. Preto je mimoriadne dôležité podporovať celospoločenskú diskusiu o reforme školstva, o úrovni čitateľskej gramotnosti našich detí i o kultúre čítania ako takej. Slovenská spoločnosť naráža v týchto oblastiach na množstvo neprediskutovaných tém, čo brzdí kvalitnú prácu na tvorbe návrhov možných riešení či už v akademickom prostredí alebo priamo v školskej praxi. Našu publikáciu predkladáme verejnosti s cieľom prispieť do tejto verejnej diskusie témami, ktoré ju môžu posunúť smerom ku komplexnejšiemu uvažovaniu o danej problematike.

Domnievame sa, že rozvinutá čitateľská gramotnosť je základom, ktorý jedincovi umožňuje nielen komunikovať vo svete a o svete, ale od ktorého závisí aj miera jeho poznania, nakoľko ide o základný nástroj porozumenia sebe i ostatným. Keďže je naša kultúra kultúrou „slova a textov“, ich porozumenie v sociálnej interakcii považujeme za kľúčové pre optimálny rozvoj osobnosti každého jednotlivca.

Literatúra

- FREMEREY, U. et al. 1997. *Youth Policy in Finland – A report by an international review group appointed by the Council of Europe*. Council of Europe, 1997.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., HELDOVÁ, D. et al. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdii PISA 2003*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006.
- OECD PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World [online]. 2007. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- RANKOV, P. 2006. *Informačná spoločnosť*. Levice : LCA Publishers Group, 2006. ISBN 80-89129-91-9
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004. ISBN 80-968667-3-7

**KONZERVATÍVNY
INŠTITÚT
M. R. ŠTEFÁNICA**
M. R. STEFANIK
CONSERVATIVE
INSTITUTE

Autori: Zuzana Humajová – Zuzana Klačanská
Editor: Zuzana Humajová

Copyright © Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika
Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika
Medená 5, 811 02 Bratislava
tel: 02 – 546 300 63
fax: 02 – 546 300 62
e-mail: conservative@institute.sk
www.konzervativizmus.sk
www.noveskolstvo.sk

Foto na obalke: Juraj Velebír
Grafická úprava: Marián Úradník
Neprešlo jazykovou úpravou.
Tlač: IRESS, spol. s r. o.

**KONZERVATÍVNY
INŠTITÚT
M. R. ŠTEFÁNKA**
M. R. STEFANIK
CONSERVATIVE
INSTITUTE



NADÁCIA OTVORENEJ SPOLOČNOSTI
OPEN SOCIETY FOUNDATION

ISBN: 978 – 80 – 89121 – 16 – 8