

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

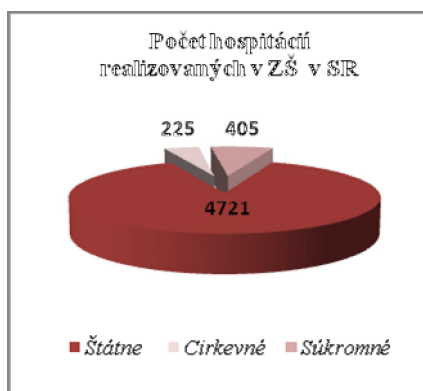
Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

Správa

o stave rozvíjania čitateľskej gramotnosti v základných školách v SR v školskom roku 2010/2011

Úloha s cieľom zistiť stav rozvíjania čitateľskej gramotnosti (ČG) v základných školách (ZŠ) sa plnila v priebehu komplexných inšpekcí. Činnosť ZŠ v oblasti rozvíjania ČG bola sledovaná v **176 ZŠ** (7,9 % z celkového počtu ZŠ v SR), z nich bolo **156 štátnych**, **14 súkromných**, **6 cirkevných**, **2** s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským a **15** s vyučovacím jazykom maďarským. Zámerom úlohy bolo zistiť a zhodnotiť ako školy podporujú a rozvíjajú ČG v ZŠ. Vyhodnotenie sa uskutočnilo na základe zistení z dotazníka zadávaného riaditeľovi školy a z hospitačnej činnosti. Získané informácie a poznatky školskí inšpektori overovali a dopĺňali prehliadkou školy, rozhovormi s vedením ZŠ a s pedagogickými zamestnancami.

Graf č. 1 Počet hospitácií v jednotlivých druhoch ZŠ



Stav rozvíjania ČG v ZŠ sledovala ŠŠI na **5 351** vyučovacích hodinách (graf č. 1), z toho bolo na 1. stupni **2 368**, na 2. stupni **2 983**. ČG sa sledovala vo všetkých vzdelávacích oblastiach, okrem vzdelávacej oblasti zdravie a pohyb. Na pozorovaných hodinách sa inšpekcia zameriavala na aktivity, ktoré mali vplyv na rozvoj ČG, najmä na spôsoby získavania a využívania informácií, na porozumenie, interpretáciu prečítaného, posúdenie obsahu a formy textu. Počas priamej hospitačnej činnosti bol pozorovaný výskyt často izolovaných aktivít, ktoré mali priamy, ale aj nepriamy vplyv na utváranie čitateľských zručností, hoci nie vždy priamo vychádzali z práce s textom.

Väčšina ZŠ využila možnosť pri tvorbe školského vzdelávacieho programu posilniť časovú dotáciu predmetov slovenský jazyk a literatúra a maďarský jazyk, alebo zaviesť nové predmety (dramatická výchova, tvorivá literatúra a písanie hrou).

Na väčšine pozorovaných vyučovacích hodín **1. stupňa** ZŠ kladením otázok a zadávaním úloh na porozumenie a aplikáciu rozvíjali učitelia *poznávacie a učebné kompetencie* žiakov. Priebežne overovali, či žiaci pochopili učivo, čomu v učive nerozumeli a aké ďalšie informácie ešte potrebujú na jeho zvládnutie. Poskytovali im predĺžený výklad a individuálnu pomoc, aby čo najviac žiakov pochopilo učivo v rámci svojich možností. Dominujúcim zdrojom informácií na väčšine vyučovacích hodín boli učebnica a pracovný zošit. V menšej miere (65,0 %) učitelia na vyučovaní zadávali žiakom úlohy s využitím iných zdrojov a náučných textov (pracovných listov, máp, internetu, detského časopisu, odbornej literatúry, encyklopédií) na cielené rozvíjanie ČG. Pri práci s literárnym textom nabádali žiakov k čítaniu a počúvaniu s porozumením, k vyjadreniu pocitov z prečítanej ukážky, nechali ich uvažovať nad konaním postáv príbehov. Učili ich odhaľovať význam neznámych slov, pričom sa opierali o slovný kontext, prípadne o celkový význam textu. Najčastejšie sa vyskytujúcou činnosťou bolo vyhľadávanie základných informácií (hlavné postavy, popis prostredia, základné prvky deja). S týmito informáciami žiaci zväčša ďalej nepracovali, netriedili ich, ani inak nespracovávali. Vo vzdelávacej oblasti príroda a spoločnosť na hodinách prírodovedy prevládalo verbálne sprostredkovávanie informácií z učebnice a sporadicky aj z iných zdrojov učiteľa žiakom. Na vlastivede ich učili získavať informácie aj z nesúvislých textov, kde preukazovali elementárne zručnosti v orientácii na mape a vyhľadávaní určených informácií. Hodiny predmetov vzdelávacej oblasti matematika a práca s informáciami sa vyznačovali riešením úloh zameraných prevažne na porozumenie a aplikáciu. Učitelia venovali menšiu pozornosť práci žiakov s rôznymi zdrojmi informácií, čím obmedzovali ich možnosti získať túto zručnosť pre ďalšie

vzdelávanie ako aj pre reálny život. Na vyučovaní žiaci prezentovali porozumenie obsahu textu, väčšina z nich si dokázala získať informácie a poznatky zapamätať a zreprodukovať, definovať, vysvetliť, správne použiť, vedeli sformulovať hlavnú myšlienku a samostatne alebo s pomocou učiteľov nachádzať súvislosti medzi myšlienkami textu. V oblasti rozvíjania *komunikačných kompetencií* na 1. stupni ZŠ takmer vo všetkých vzdelávacích oblastiach prevažovalo podnecovanie žiakov k výstižnému ústnemu vyjadrovaniu. Žiaci sa zapájali do rozhovoru s učiteľom, ale len v malej miere komunikovali navzájom. Pri prezentovaní poznatkov a činností žiakov učitelia dbali na kultúrnosť a primeranú úroveň ich prejavu. Umožňovali im predviesť nadobudnuté zručnosti, preukázať vedomosti a poznatky, prípadne predstaviť spracovaný projekt. Väčšina z nich primerane veku zdôvodňovala výsledky svojej činnosti, nemala zábrany prezentovať ich bez ohľadu na to, či bola ich odpoveď správna alebo nie. Najviac príležitostí na rozvíjanie komunikačných kompetencií prostredníctvom získavania nových informácií z rôznych druhov textu mali žiaci vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Negatívnym zistením je, že žiaci menej vyhľadávali, triedili a spracovávali informácie z rôznych zdrojov, čo znižovalo ich motiváciu učiť sa. Učitelia v menšej miere podporovali vzájomnú komunikáciu a spoluprácu žiakov vo dvojiciach alebo v skupinách, čím obmedzovali rozvíjanie ich komunikačných a sociálnych kompetencií.

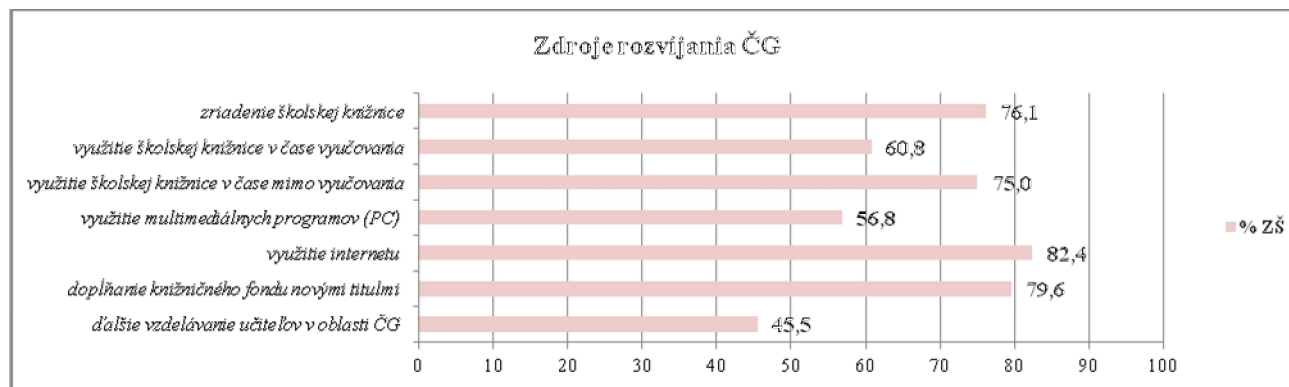
Na **2. stupni** ZŠ na vyučovacích hodinách učitelia zväčša rozvíjali *poznávacie a učebné kompetencie* žiakov zrozumiteľným sprístupňovaním poznatkov, kladením otvorených otázok, čím aktivizovali ich myslenie. Viedli ich prostredníctvom práce s textom k vysvetľovaniu obsahu prečítaného, k porovnávaniu informácií a zisťovaniu súvislostí medzi nimi, pričom v prevažnej miere volili klasické metódy a formy práce s dominantnou rolou učiteľa. Úlohy na vyhľadávanie a spracovávanie informácií z jednotlivých druhov textov – súvislých literárnych a informačných, v minimálnej miere aj nesúvislých textov – zadávali v jednotlivých vzdelávacích oblastiach približne na rovnakej úrovni. Niektorí učitelia zadávali aj aplikačné úlohy so zameraním na vyhľadanie informácií, uvedenie príkladov, navrhovanie a odôvodnenie riešenia hlavne v predmetoch slovenský jazyk a literatúra, matematika, fyzika. Konvergentnými otázkami zisťovali vedomosti a faktografické poznatky, kládli dôraz na definovanie toho, čo si žiaci zapamätali, čím rozvíjali ich reproduktívne myslenie. Kritické a tvorivé myslenie žiakov sporadicky rozvíjali kladením divergentných otázok a zadávaním problémových úloh, písomných prác (slohové práce, referáty), vo veľmi malom počte hodín aj metódou tvorby pojmových máp, stratégie učenia sa EUR¹. K rozvíjaniu kritického a tvorivého myslenia boli žiaci vedení v menšom počte hodín aktívnou činnosťou pri čítaní textov – vyhľadávali, triedili informácie na základe stanovených kritérií, hodnotili ich a vytvárali závery. Väčšina z nich dokázala vyhľadať informácie v texte, usporiadať ich podľa dôležitosti a nadväznosti, nájsť kľúčové slová, sformulovať hlavnú myšlienku, vysvetliť neznáme slová. Na viac ako polovici pozorovaných vyučovacích hodín zadávali učitelia žiakom úlohy, ktoré vyžadovali získanie dát alebo informácií z rôznych zdrojov (učebnice, odborných textov, slovníkov, chemických tabuliek, máp, atlasov, multimediálnych programov, internetu, encyklopédií, tabuliek, schém, odbornej literatúry). Prevládajúcim prameňom informácií však bola učebnica a prevažne súvislé texty, čím boli obmedzené možnosti žiakov naučiť sa pracovať s nesúvislými textami (napr. grafy, mapy, pozvánky, inzeráty, televízne programy, plagáty, návody), zorientovať sa v nich, vedieť využiť v nich obsiahnuté informácie pri riešení problémov. Spracovávali ich samostatne, menej často aj v skupinách alebo vo dvojiciach, čo obmedzovalo rozvíjanie ich *komunikačných* a sociálnych kompetencií. Na väčšine vyučovacích hodín, najmä však vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, boli žiaci vedení k ústnemu a písomnému samostatnému vyjadrovaniu, čím mali vytvorený dostatočný priestor na súvislé vyjadrovanie svojich názorov, postojov, na zdôvodňovanie riešenia. Na hodinách vzdelávacích oblastí človek a príroda, človek a spoločnosť viedli žiakov k používaniu odbornej terminológie. V menšej miere sa uplatňovali interaktívne formy práce, málo sa zadávali úlohy na prácu v pároch a v skupinách, čo zužovalo priestor na rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií žiakov. Napriek tomu, že učitelia zväčša viedli žiakov k súvislému a výstižnému vyjadrovaniu,

¹ Učenie EUR – skratka je zostavená z prvých písmen slov Evokácia – Uvedomenie si významu – Reflexia, čo naznačuje, že ide o trojfázový model procesu myslenia a učenia.

len na niektorých vyučovacích hodinách sa žiaci aktívne zapájali do diskusie, vyjadrovali svoje názory, formulovali zistenia. Na hodinách slovenského jazyka a literatúry dokázala približne polovica žiakov vyjadriť svoje názory, postoje, používať správnu terminológiu, vyjadrovať sa kultivovane. Osvojené poznatky prezentovali prevažne ústne, ojedinele formou projektov, sporadicky formou slohových a písomných prác, referátov, najčastejšie formou domácich úloh.

Z vyplnených *informačných dotazníkov*, ktoré boli zadávané pri komplexných inšpekciách riaditeľom kontrolovaných škôl, vyplynuli informácie týkajúce sa *zdrojov* rozvíjajúcich ČG žiakov (tabuľka č. 1).

Tabuľka č. 1 Zdroje rozvíjania čitateľskej gramotnosti v ZŠ



Z dotazníkov vyplynulo, že *školské knižnice* mali zriadené vo väčšine ZŠ (76,1 %). V čase vyučovania sa využívali prevažne na hodinách vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Knižničný fond sa v nich priebežne dopĺňal v závislosti od finančných možností ZŠ. Riaditelia ZŠ, v ktorých sa úloha sledovala, v dotazníkoch uviedli využívanie priestorov školskej knižnice aj v čase mimo vyučovania (75,0 %) na realizáciu aktivít a podujatí zameraných na podporu rozvoja ČG (čítanie v školskej knižnici, besedy o knihách, súťaže s rozprávkami, hádankami a slovami, literárne kvízy, Noc s Andersenom, Čitateľský maratón, Deň ľudovej rozprávky, súťaž Osmijanko, Týždeň hlasného čítania, celoročná súťaž o najaktívnejšieho čitateľa). Tieto aktivity väčšinou organizovali školské kluby a záujmové útvary. Multimediálne programy na rozvíjanie ČG využívalo 56,8 % škôl a internet 82,4 %. Ďalšiemu *vzdelávaniu učiteľov* v oblasti ČG sa venovala necelá polovica škôl (45,5 %). Pozitívny prínos pre podporu tejto oblasti malo sledovanie odbornej literatúry a nových poznatkov a ich následná aplikácia v jednotlivých predmetoch, absolvovanie vzdelávania, využívanie poznatkov z webových stránok so zameraním na rozvoj ČG. V niektorých ZŠ sa učitelia vzdelávali individuálne – štúdiom odbornej literatúry, zborníkov a časopisov, odovzdaním získaných poznatkov na zasadnutiach metodických orgánov.

Záver

Čitateľskú gramotnosť rozvíjali učitelia u žiakov prevažne úlohami zameranými na získavanie informácií zo súvislých literárnych a informačných, v minimálnej miere aj nesúvislých textov, úlohami na vysvetľovanie obsahu prečítaného, pričom v prevažnej miere volili klasické metódy a formy práce. V menšej miere viedli žiakov k vyhľadávaniu, triedeniu a spracovávaniu informácií z rôznych zdrojov. Prevládajúcim prameňom informácií boli učebnica a pracovné zošity. Pozorovaním a hodnotením činností priamo súvisiacich s prácou s textom sa zistilo, že čitateľská gramotnosť bola rozvíjaná predovšetkým v procesoch získavania informácií a interpretovaní textov, najmenej v procese uvažovania a hodnotenia. Žiaci väčšinou vyhľadávali priamo vyjadrené informácie, vedeli odpovedať na otázky týkajúce sa obsahu textu, odhaliť hlavnú myšlienku, objasňovali význam neznámych slov. Činnosti zamerané na rozvoj čitateľskej gramotnosti učitelia orientovali len na elementárne úrovne jednotlivých procesov, ktoré viedli k mechanickému reprodukovaniu textu bez jeho hlbšieho pochopenia. Kritické myslenie, ktoré má zásadný vplyv na kvalitu učenia sa, učí žiakov hodnotiť veci, javy, čo je podstatné a čo vedľajšie, učí hodnotiť vzťahy a súvislosti medzi prvkami učiva, nájsť logiku toho, čo sa učia, stále nepatrí medzi dominantné ciele. Daný stav je i dôsledkom toho, že učitelia nemajú komplexný pohľad

na problematiku čitateľskej gramotnosti. Za najvyššiu úroveň väčšinou považujú pochopenie učiva bez rozvíjania schopnosti jeho aplikácie v širších súvislostiach. Ďalšou možnou príčinou daného stavu je absencia systémového prístupu škôl k danej problematike. ZŠ nemali spracovanú stratégiu rozvoja čitateľskej gramotnosti, nestanovili konkrétne ciele v školských vzdelávacích programoch, neprijímali opatrenia prispievajúce k rozvoju čitateľskej gramotnosti, nevypracovali nástroje pre zisťovanie pokroku žiakov v tejto oblasti a kritériá ich hodnotenia.

Z informačných dotazníkov pre riaditeľov škôl vyplynulo, že školské knižnice boli zriadené vo väčšine kontrolovaných subjektov. Ich priestory sa využívali na podporu a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v čase vyučovania i v čase mimo neho, no nie systémovo. Využívali sa na aktuálne výpožičky žiakmi alebo aj učiteľmi. Knižničný fond sa priebežne dopĺňal v závislosti od finančných prostriedkov, prírastky bolo možné sledovať väčšinou pre vyučovanie cudzích jazykov. Niektoré ZŠ mali školskú knižnicu vybavenú aj multimediami programami, žiaci mali k dispozícii internet. V niektorých kontrolovaných školách mali žiaci k dispozícii knihy a študijné materiály v rôznych priestoroch školy, napríklad zhromaždené v príručných knižniciach v triedach, v kabinetoch učiteľov. Takmer všetky kontrolované ZŠ uvádzali na rozvoj čitateľskej gramotnosti predovšetkým využívanie internetu, učebníc alebo kopírovaných textových pomôcok a aj multimediami programov. Učitelia sa len sporadicky vzdelávali v oblasti čitateľskej gramotnosti, najmä individuálnou formou - samoštúdiom odbornej literatúry, zborníkov a časopisov a odovzdávaním si získaných poznatkov na zasadnutiach metodických orgánov. V školách, v ktorých bolo ďalšie vzdelávanie učiteľov zamerané na získavanie poznatkov a zručností v oblasti čitateľskej gramotnosti, sa pozitívne prejavilo aj vo výchovno-vzdelávacom procese. Učitelia v prevažnej miere cítia potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti, ako dôvod uvádzali snahu inovovať vyučovacie metódy vplývajúce na rozvoj myslenia žiakov, ich slovnej zásoby, zručností rýchle a s porozumením získať potrebnú informáciu.

Na základe zistení, ktoré vyplynuli z pozorovaní na vyučovaní, nenastali oproti predchádzajúcemu školskému roku zásadné zmeny vo vybraných metódach a formách zameraných na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti. Nenastalo zlepšenie ani v rozvíjaní poznávacích a učebných kompetencií žiakov zadávaním úloh vyžadujúcich získanie informácií z rôznych zdrojov. Učebnica zostáva stále hlavným zdrojom informácií.

Výrazne pozitívne zistenia

- zriadenie školských knižníc vo väčšine kontrolovaných škôl, ich zvýšené využívanie v čase vyučovania a v mimovyučovacom čase

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- systémový prístup škôl a spracovanie vzdelávacích stratégií na podporu rozvoja čitateľskej gramotnosti
- rozvíjanie vyšších myšlienkových operácií, kritického myslenia
- zameranie úloh na vyhľadávanie, triedenie a spracovávanie informácií z rôznych zdrojov
- zaangažovanosť učiteľov na vzdelávaní v oblasti čitateľskej gramotnosti

Odporúčania a podnety

Riaditeľom škôl

- rozpracovať v školskom vzdelávacom programe účinné vzdelávacie stratégie pre rozvíjanie čitateľskej gramotnosti
- využívať vo vyučovaní jednotlivých predmetov prácu s informáciami z rôznych zdrojov, multimediami programami a internetom
- využívať možnosť realizácie vzdelávania celého pedagogického zboru z ponuky vzdelávacích aktivít MPC v oblasti cieleného rozvíjania čitateľskej gramotnosti

Metodicko-pedagogickému centru

- zabezpečiť i naďalej pre pedagogických zamestnancov ďalšie vzdelávanie v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov

- zabezpečiť vzdelávanie pre riadiacich zamestnancov škôl s obsahovým zameraním na tvorbu vlastnej stratégie rozvoja čitateľskej gramotnosti

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

- odporučiť vysokým školám, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, aby do svojich študijných programov zaradili obsah zameraný na rozvoj jednotlivých gramotností žiakov s osobitným zreteľom na rozvoj čitateľskej gramotnosti