ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ SLOVENSKÝCH ŽIAKOV V ŠTÚDII PISA 2003

Mgr. Paulína Koršňáková, PhD., Mgr. Daniela Heldová
a kolektív

BRATISLAVA 2006

Publikácia vznikla ako výstup výskumnej úlohy 4.6 PHÚ z roku 2004 pod názvom:
OECD PISA – Programme for International Student Assessment, *Medzinárodný program hodnotenia pripravenosti 15-ročných žiakov na život*

Národná koordinátorka štúdie OECD PISA 2003 na Slovensku:
Mgr. Paulína Koršňáková, PhD.

ŠPÚ ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV
NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION

Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdii PISA 2003
OECD Programme for International Student Assessment

Autori:	Mgr. Paulína Koršňáková, PhD., Mgr. Daniela Heldová, Mgr. Nadežda Kašiarová, PhDr. Mária Kuklišová, PhD., Ing. Martin Swan, doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.
Recenzenti:	prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
Jazyková úprava:	Mgr. Daniela Smitková
Vydal:	© Štátny pedagogický ústav Pluhová 8, P.O.BOX 26, 830 00 Bratislava www.statpedu.sk
Rok vydania:	2006
Vydanie:	1.
Počet strán:	85
Náklad:	1000
Obálka a grafické spracovanie:	grafické štúdio JARED
Tlač:	Považská tlačiareň s.r.o., Považská Bystrica
ISBN:	80-85756-96-X

OBSAH

Úvod 1

1. Rámec štúdie OECD PISA – čitateľská gramotnosť 2

2. Súčasný stav problematiky gramotnosti a čitateľskej gramotnosti na Slovensku 12

3. Hodnotenie čitateľskej gramotnosti v štúdii OECD PISA 16

4. Výkony slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti v štúdii OECD PISA 2003 v medzinárodnom porovnaní 19
   4.1 Celkové výkony v teste čitateľskej gramotnosti 19
   4.2 Výkony podľa činností spojených s porozumením 22
      4.2.1 Získavanie informácií 23
      4.2.2 Interpretovanie textov 24
      4.2.3 Uvažovanie a hodnotenie 24
   4.3 Výkony podľa formy textov 26
   4.4 Výkony podľa situácií 27
   4.5 Výkony podľa pohlavia 28
   4.6 Výkony podľa krajov 30
   4.7 Výkony podľa veľkosti sídla 33
   4.8 Výkony podľa vzdelania rodičov 34
   4.9 Výkony podľa typu rodiny 35
   4.10 Úspešnosť slovenských žiakov v závislosti od typu úloh 35

5. Podnetné zahraničné skúsenosti 38

6. Záver 41
   6.1 Návrhy a odporúčania 42
   6.2 Zhrnutie 44

7. Prílohy 45
   Príloha 1: Klasifikácia textov podľa štúdie OECD PISA 46
      1. Súvislé texty 46
      2. Nesúvislé texty 46
   Príloha 2: Distribúcia úloh čitateľskej gramotnosti podľa foriem a druhov textu 48
   Príloha 3: Vzťah medzi štruktúrou čitateľskej gramotnosti a subškálami činností spojených s porozumením 49
   Príloha 4: Tabuľka položiek – PISA 2000 50
   Príloha 5: Opis úrovní čitateľskej gramotnosti 52
   Príloha 6: Ukážky úloh zo štúdie PISA 2000 54
   Príloha 7: Hodnotenie ukážkových úloh zo štúdie PISA 2000 58
   Príloha 8 : Porovnanie výskumov PISA a PIRLS 63
   Príloha 9: Ukážka časti testovacieho zošita zo štúdie *Vedomosti a zručnosti 10-ročných žiakov zo slovenského jazyka a literatúry a z matematiky* 64
   Príloha 10: Ukážka testu zo slovenského jazyka a literatúry použitého v *MONITOR-e 9* 67
   Príloha 11: Prílohy ku grafom a tabuľkám 76

8. Zoznam grafov a tabuliek 83

9. Zoznam literatúry 84

Úvod

V roku 2000 sa na objednávku Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) prvýkrát uskutočnil v 32 krajinách medzinárodný výskum – PISA (Programme for International Student Assessment) s cieľom zistiť, ako sú mladí ľudia pripravení na život. Autori výskumu zvolili populáciu 15-ročných žiakov, keďže v tomto veku sa vo väčšine krajín OECD končí povinná školská dochádzka. Pri tvorbe úloh vychádzali autori z otázok a problémov, ktoré človek rieši v skutočnom svete (nie vo virtuálnom v školských učebniciach). Úlohy, ktoré žiaci riešili, preto nemali priamy vzťah k osnovám a ani nezisťovali, ako žiaci v jednotlivých krajinách ovládajú učebnú látku. Tvorcovia výskumu pre žiakov pripravili úlohy, ktoré vyžadovali tvorivé získavanie a využívanie informácií, samostatnosť, schopnosť komunikovať a riešiť problémy. Tento nový prístupv pedagogickom výskume upozornil nielen na to, že by sa nemali vedomosti zamieňať so vzdelaním, ale aj na to, že by sme nemali rozmýšľať len o tom, akú metódu učenia by bolo najlepšie použiť, no pokúsiť sa odpovedať aj na otázku načo sa učíme. Neučíme (sa) predsa pre školu, ale pre život. Žiaci sa v škole nemôžu naučiť všetko, čo budú v dospelosti potrebovať. Musia však získať schopnosť učiť sa efektívne. Na to potrebujú základy, ktoré im dáva čitateľská gramotnosť, matematika, prírodné vedy, schopnosť organizovať svoje učenie a prekonávať prekážky.

Čitateľská gramotnosť bola ťažiskom PISA 2000 a opäť bude hlavnou skúmanou oblasťou v roku 2009. V roku 2003 sa PISA uskutočnila v 46 krajinách sveta a hoci jej ťažiskom bola matematická gramotnosť, v menšom rozsahu sa skúmala aj čitateľská gramotnosť. V apríli 2003 sa do štúdie po prvýkrát zapojilo aj takmer 7 500 žiakov z 282 škôl zo všetkých regiónov Slovenska. Z ich výsledkov sme sa dozvedeli, ako sú naši žiaci schopní poradiť si s riešením úloh v porovnaní s ich vrstovníkmi z ostatných zúčastnených krajín. Zo žiackych a školských dotazníkov sme získali mnoho ďalších dôležitých informácií o fungovaní nášho školského systému a o podmienkach, v ktorých pôsobí.

1. Rámec štúdie OECD PISA – čitateľská gramotnosť

Základným cieľom štúdie OECD PISA je zistiť úroveň pripravenosti pätnásťročných žiakov na život. PISA vychádza z modelu celoživotného učenia sa, podľa ktorého nové vedomosti a zručnosti sú nevyhnutné pre úspešnú adaptáciu na neustále sa meniaci svet a človek ich získava počas celého života (Koršňáková – Tomengová, 2004). V týchto súvislostiach jednou zo sledovaných oblastí je čitateľská gramotnosť, ktorá je zameraná na schopnosť žiakov používať písané informácie, s ktorými sa stretávajú v bežnom živote.

Definície pojmu čitateľská gramotnosť sa stále vyvíjajú a menia, pričom odrážajú vývoj v spoločnosti, ekonomike a v kultúre. V súčasnosti už čitateľskú gramotnosť nemožno chápať ako zručnosť, ktorú si žiaci plne osvoja počas prvých rokov školskej dochádzky, ale ako ustavične sa rozvíjajúci súbor vedomostí, zručností a stratégií, ktoré si jednotlivec v interakcii s rovesníkmi a spoločnosťou rozvíja v rôznych situáciách počas celého svojho života. Takéto chápanie čitateľskej gramotnosti zahŕňa okrem dekódovania, zvládnutia techniky čítania a doslovnej interpretácie prečítaného aj úplné porozumenie, používanie informácií získaných z písaných textov a uvažovania o nich. Odborníci na čítanie z krajín OECD a ostatných krajín zúčastnených v štúdii OECD PISA sa vzájomne dohodli na tomto definovaní čitateľskej gramotnosti:

Čitateľská gramotnosť je porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti.

Pri spracúvaní informácií získaných z písaných textov berie definícia do úvahy aktívnu úlohu jednotlivca aj potrebu komunikácie s ostatnými ľuďmi. Zahŕňa celú škálu situácií, v ktorých mladý človek používa čitateľské zručnosti. Naznačuje tiež úlohu čitateľskej gramotnosti v procese napĺňania osobných cieľov, v procese učenia sa v škole i v dospelosti. Ovládnutie čitateľskej gramotnosti podporuje súbor jazykových nástrojov, ktoré sú potrebné na plnenie požiadaviek modernej spoločnosti, napríklad v jej inštitúciách a zložitom právnom systéme.

V štúdii OECD PISA boli použité komponenty zohľadňujúce štruktúru a *formu* textu, charakteristiky *činností spojených s porozumením* textu a *situáciu* čítania. Všetky uvedené komponenty sa vzhľadom na proces čítania považujú za rovnako dôležité a boli zohľadnené pri tvorbe úloh testu čitateľskej gramotnosti.

Z hľadiska formy textov sú v štúdii použité *nesúvislé* a *súvislé texty*. Každá z týchto foriem si vyžaduje odlišný prístup čitateľa.

Pri čítaní nesúvislých textov môže čitateľ uvažovať o ich štruktúre. Takýto prístup je vhodný na pochopenie podobností a rozdielov medzi rôznymi nesúvislými textami. Z hľadiska tohto triedenia boli v štúdii čitateľskej gramotnosti OECD PISA zaradené ako nesúvislé texty *schémy a grafy, tabuľky a matice, diagramy, mapy, formuláre, informačné hárky, výzvy a inzeráty, poukazy (vouchery) a certifikáty* (OECD 2003).

Súvislé texty sú väčšinou utvorené z viet, ktoré sú usporiadané do odsekov a väčších celkov, napr.: častí, kapitol, kníh. Možno sem zaradiť *rozprávanie, výklad, opis, argumentáciu, inštrukciu, dokument (záznam, listina) a hypertext* (OECD, 2003). Klasifikácia je prevzatá zo štúdie OECD PISA. Na bližšie objasnenie uvádzame

charakteristiku jednotlivých druhov súvislých a nesúvislých textov podľa autorov rámca štúdie PISA v prílohe 1. Rôznorodosť textov z hľadiska foriem je jednou z významných charakteristík testu čitateľskej gramotnosti OECD PISA. V oboch etapách štúdie PISA (v roku 2000 i v roku 2003, keď sa štúdie už zúčastnila aj Slovenská republika) predstavovali úlohy vychádzajúce zo súvislých textov približne dve tretiny všetkých úloh z čitateľskej gramotnosti. Distribúciu úloh podľa foriem textov a ich druhov v PISA 2000 a PISA 2003 uvádzame v prílohe 2.

V snahe modelovať autentické situácie, v ktorých sa čítanie 15-ročnej mládeže uskutočňuje, štúdia OECD PISA vyčlenila *päť činností,* ktoré sú spojené s dosiahnutím plného porozumenia písaných textov, či už ide o nesúvislé alebo súvislé texty. Predpokladá sa, že všetci čitatelia, bez ohľadu na celkovú úroveň čitateľa, preukážu istú úroveň v každej z týchto činností:

- získavanie informácií,
- porozumenie,
- interpretácia,
- uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie,
- uvažovanie o forme textu a jej hodnotenie.

Úplné porozumenie si vyžaduje zvládnuť všetkých päť činností. Úspešné zvládnutie jednej činnosti nezaručuje zvládnutie inej, i keď je medzi nimi istý vzťah. Nachádzame tu paralelu činností spojených s porozumením, s kognitívnymi taxonómiami, najmä ako ich prezentujú Anderson a Krathwohl (podľa Šveca, 2005) a u nás napríklad Zelina. *Získavanie informácií* predstavuje vnímanie, motoriku a pamäť. *Porozumenie* predstavuje postupy konvergentného myslenia, analýzy, aplikácie, syntézy a *interpretácia* je vlastne tvorivosť. *Uvažovanie o obsahu a forme* textov a *ich hodnotenie* je hodnotiace (kritické) myslenie v prepojení na nižšie kognitívne funkcie.

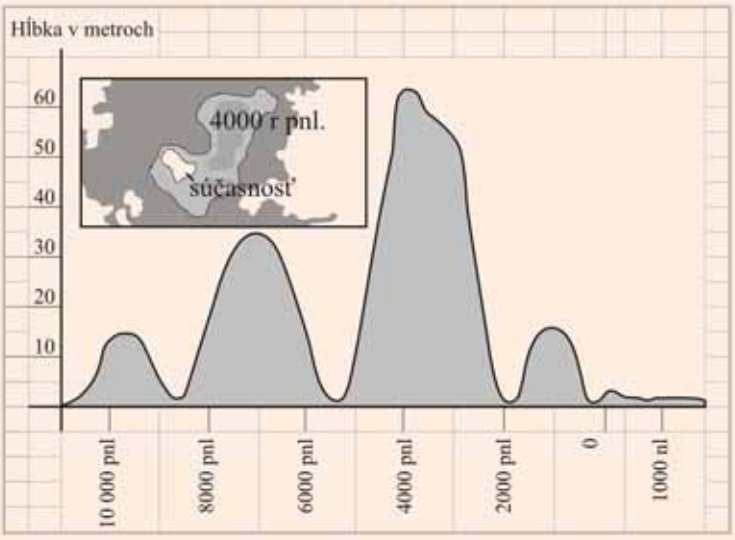
V bežnom živote človek *získava informácie* tak, že ich hľadá, vyberá, skúma, zoraďuje. V úlohách OECD PISA 2000 získavanie informácií vychádza zo samotného textu a jasne uvedených informácií v ňom. Žiak musí odhaliť jeden alebo viac podstatných prvkov, napr.: postavu, miesto, čas konania deja a podobne a potom odhaľovať vzťahy medzi nimi. Takéto úlohy môžu mať rôzny stupeň viacznačnosti. Náročnejšia úloha takéhoto typu je napríklad vyhľadanie synonymickej informácie.

Ukážka zadania zameraného na *získavanie informácií* v úlohe Jazero Čad (pozri prílohu 7)

Obrázok A ukazuje meniace sa úrovne hladiny jazera Čad na Sahare v severnej Afrike. Jazero Čad sa stratilo úplne okolo roku 20 000 pred naším letopočtom, počas poslednej doby ľadovej. Okolo roku 11 000 pred naším letopočtom sa objavilo opäť. Dnes je jeho úroveň hladiny rovnaká ako v roku 1000 nášho letopočtu.

Obrázok A

Jazero Čad: zmena hladiny



Aká je hĺbka jazera Čad dnes?

A. približne dva metre
B. okolo pätnásť metrov
C. okolo päťdesiat metrov
D. informácia nie je uvedená

Aby čitateľ *porozumel* tomu, čo číta, musí pouvažovať nad textom ako celkom alebo zo širšej perspektívy. Počiatočné porozumenie môže demonštrovať tým, že odhalí tému alebo hlavnú myšlienku, celkový zmysel alebo využitie textu. Túto činnosť reprezentujú úlohy, v ktorých má žiak vybrať alebo vytvoriť názov textu, vysvetliť poradie jednoduchých inštrukcií alebo identifikovať hlavné údaje v grafe, tabuľke, charakterizovať hlavnú postavu, prostredie, identifikovať tému alebo hlavnú myšlienku literárneho textu alebo vysvetliť účel a využitie mapy a diagramu.

V rámci tejto činnosti možno od čitateľa vyžadovať priradenie časti textu k otázke, určenie hlavnej myšlienky, čo si vyžaduje vytvoriť si hierarchiu myšlienok a vybrať tú, ktorá je najvšeobecnejšia, zastrešujúca. Taká úloha zisťuje schopnosť čitateľa rozlíšiť kľúčové myšlienky od menej podstatných detailov.

Pri *interpretácii* je potrebné, aby čitateľ zovšeobecnil svoje prvotné vnímanie textu a komplexnejšie porozumel prečítanému. Pri riešení takto zameraných úloh musí informácie v texte istým spôsobom usporiadať, napríklad zoradiť vety do správneho poradia, v zložitejších prípadoch vyjadriť vzťahy medzi príčinou a následkom deja.

Úlohy tohto typu vyžadujú porovnávať informácie, vyvodzovať závery, hľadať a uvádzať podporné dôkazy. Patria sem aj úlohy zamerané na hľadanie podobností a protikladov, ktoré vyžadujú od čitateľa vyhľadanie dvoch

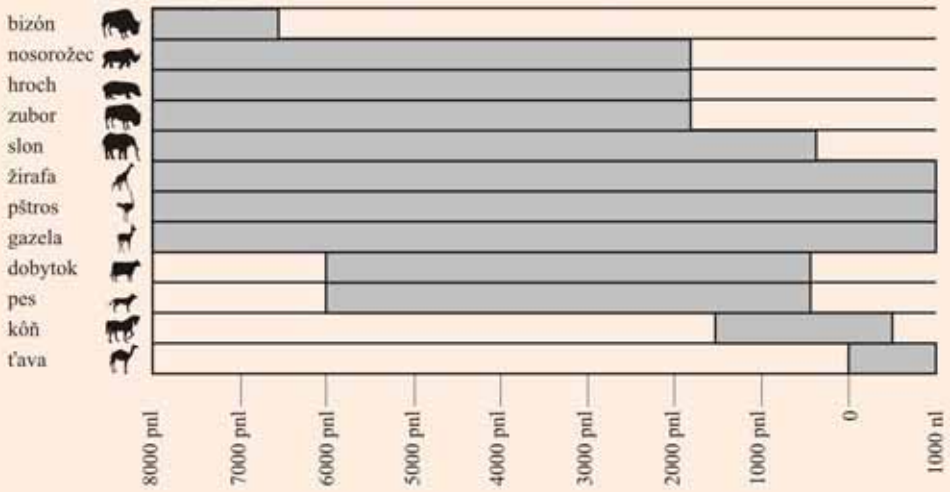
alebo viacerých informácií v texte súčasne, pričom je často potrebné vyvodiť určitý vzťah medzi nimi, alebo úlohy, v ktorých čitateľ vyvodzuje závery o autorovom zámere a zdôvodňuje, na základe čoho tak usudzuje.

Ukážka zadania zameraného na *interpretovanie textu* v úlohe Jazero Čad (pozri prílohu 7)

Obrázok B ukazuje saharské staroveké kresby alebo maľby na stenách jaskýň a meniace sa námety zo života v divočine. Použi informácie o jazere Čad a odpovedz na nasledujúce otázky.

Obrázok B

Saharské jaskynné umenie a meniace sa námety zo života v divočine.



Obrázok B je založený na predpoklade, že:

A. zvieratá v skalnom umení boli prítomné v tej oblasti a v tom čase, keď ich maľovali,
B. umelci, ktorí ich maľovali, boli veľmi zruční,
C. umelci, ktorí maľovali zvieratá, boli schopní rýchlo sa presúvať,
D. neboli pokusy udomácniť zvieratá, ktoré slúžili v skalnom umení ako námety.

Uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie si od čitateľa vyžaduje, aby dával do súvislostí informácie z textu s poznatkami z iných zdrojov. Čitateľ musí posúdiť tvrdenia z textu a porovnať ich s vlastnými poznatkami a často aj vyjadriť a zdôvodniť vlastný postoj k nim. Na realizáciu tohto kroku musí pochopiť, o čo v texte išlo. Čitateľ si overuje vlastnú predstavu vytvorenú na základe predchádzajúcich informácií alebo informácií z iných textov. Vyžaduje sa od neho, aby uviedol dôkaz priamo z textu a porovnal ho s informáciami z iných zdrojov s využitím všeobecných a špecifických poznatkov a tiež schopnosti abstraktne myslieť. Úlohy sú zamerané aj na nachádzanie argumentov mimo textu, na hodnotenie významu určitých častí informácie, na porovnanie s morálnymi a etickými pravidlami, na zhodnotenie toho, či sú informácie alebo dôkazy v texte dostatočné.

Uvažovanie o forme textu a jej hodnotenie vyžaduje od čitateľa nadhľad a objektívne uvažovanie a zhodnotenie kvality a primeranosti textu, pričom využíva svoje poznatky o štruktúre textu a žánroch a istý jazykový cit (schopnosť rozoznať aj jemné jazykové nuansy). Úlohy sú zamerané na hodnotenie toho, ako sa autorovi podarilo vystihnúť určitú charakteristiku alebo ako sa mu podarilo presvedčiť čitateľa, na zhodnotenie primeranosti textu na určený účel alebo na opísanie či posúdenie autorovho štýlu.

Ukážka zadania zameraného na *uvažovanie a hodnotenie* v úlohe Grafity (pozri prílohu 7)

Dva nasledujúce listy pochádzajú z internetu a sú o grafitoch. Grafit je ilegálne maľovanie a písanie po stenách a iných miestach. Odpovedz na otázky uvedené ďalej, ktoré sa vzťahujú k týmto dvom listom.

S námahou potláčam hnev, keď vidím, že školské múry museli už štvrtýkrát očistiť a premaľovať, aby sa zbavili grafitov. Tvorivosť je obdivuhodná vlastnosť, ale ľudia by si mali nájsť spôsob, ako by sa mohli vyjadriť bez toho, aby spôsobovali mimoriadne výdavky pre spoločnosť.

Prečo si mladí ľudia kazia reputáciu maľovaním grafitov tam, kde je to zakázané? Veď profesionálni maliari nevešajú svoje maľby po uliciach, však? Hľadajú možnosti a získavajú slávu na povolených výstavách.

Podľa môjho názoru ploty a lavičky v parkoch sú umeleckým dielom už samy osebe. Je skutočne úbohé ničiť túto architektúru grafitmi a naviac, tento spôsob ničí ozónovú vrstvu. Skutočne nerozumiem tomu, prečo sa títo kriminálni umelci rozčuľujú, keď ich „umelecké diela" odstraňujú.

Helga

Proti gustu žiaden dišputát. Spoločnosť je preplnená komunikáciou a reklamami. Logá spoločností, názvy obchodov. Dotieravé veľkoplošné plagáty. To je prípustné? Áno, prevažne. Sú grafity prípustné? Niektorí tvrdia, že áno, iní nie.

Kto platí za grafity? Kto napokon platí za reklamy? Správne. Zákazník.

Pýtali si od vás ľudia, ktorí postavili veľkoplošné reklamy, dovolenie? Nie. Tak prečo by to mali robiť maliari grafitov? Je to všetko len otázka komunikácie – vaše vlastné meno, názvy gangov a veľké umelecké diela na uliciach?

Spomeňte si na prúžkované a kárované šatstvo, ktoré sa objavilo v obchodoch pred niekoľkými rokmi. A lyžiarske oblečenie. Vzory a farby ukradli priamo z betónovej steny pomaľovanej kvetmi. Je zvláštne, že tieto vzory a farby sú prijateľné a obdivované, ale grafity v rovnakom štýle sa považujú za hrozné.

Pre umenie nastali ťažké časy.

Sofia

Zdroj: Mari Hankala

S ktorým z týchto dvoch pisateľov listov súhlasíš? Odpoveď vysvetli tak, že použiješ **svoje vlastné slová**, aby si sa odvolal na to, čo sa hovorí v jednom liste alebo v oboch.

Vo fáze vyhodnocovania výsledkov čitateľskej gramotnosti v štúdii OECD PISA sa päť vyššie opísaných činností skumulovalo na tri. Podnety na tento krok sú pragmatické i konceptuálne. Keďže v roku 2003 bolo čítanie v štúdii PISA vedľajšou doménou a počet úloh bol malý (znížil sa zo stoštyridsaťjedna v roku 2000 na tridsať v roku 2003), činnosti ako *utváranie širšieho porozumenia a rozvíjanie interpretácie* boli zahrnuté do subškály ***interpretovanie textov***. *Uvažovanie o obsahu textu a jeho hodnotenie a uvažovanie o forme textu a jej hodnotenie* boli zahrnuté do subškály ***uvažovanie a hodnotenie***. Z pôvodnej klasifikácie sa zachovala činnosť ***získavanie informácií*** (pozri prílohu 3).

Impulzom na tento krok bola aj snaha umožniť perspektívne porovnanie výsledkov štúdie OECD PISA

s výsledkami štúdie čitateľskej gramotnosti 10-ročných žiakov PIRLS, ktorá sa realizovala pod záštitou Medzinárodnej asociácie pre hodnotenie výsledkov vzdelávania IEA so sídlom v Amsterdame. (IEA je nezisková organizácia združujúca výskumné inštitúcie z oblasti vzdelávania. Od svojho vzniku realizovala viacero štúdií porovnávajúcich výsledky vzdelávania v medzinárodnom kontexte. Hlavným cieľom týchto štúdií je hlbšie pochopiť vplyv rozličných faktorov na výsledky vzdelávania v rámci rôznych vzdelávacích systémov jednotlivých krajín.) Štúdia PIRLS monitoruje štyri úrovne porozumenia, ale pre možnosť porovnať výsledky so štúdiou OECD PISA bol v štúdii PIRLS prijatý model obsahujúci dve škály. Prvá škála kombinuje postup vyhľadávania a interpretácie informácií a druhá je nazvaná interpretácia, integrácia a hodnotenie. Viac informácií uvádzame v prílohe 8.

Z hľadiska *typu otázok* v štúdii OECD PISA 2000 a 2003 bolo použitých približne 43 % otvorených otázok s voľnou tvorbou odpovede; zvyšok tvorili zatvorené otázky a otázky s výberom odpovede, v ktorých si žiak vyberá z niekoľkých ponúknutých alternatív jedinú správnu.

Príklad testovej úlohy s možnosťou výberu odpovede (Jazero Čad, pozri prílohu 7)

Na riešenie tejto otázky treba dať dohromady informácie z obrázkov A a B.
Vymiznutie nosorožcov, hrochov a zubrov zo saharského skalného umenia sa datuje:

A. od začiatku poslednej doby ľadovej,
B. v strede obdobia, keď bolo jazero Čad na najvyššej úrovni,
C. po tom, čo jazero Čad tisícky rokov klesalo,
D. od začiatku neprerušovaného obdobia sucha.

V otázkach s možnosťou výberu odpovede je *hodnotenie* jednoduché, pretože žiak môže odpovedať iba správne alebo nesprávne. Tento typ otázok si zo strany hodnotiteľa vyžaduje veľmi jednoduché posúdenie.

Pri otvorených otázkach sa pri hodnotení použil prístup, ktorý umožňuje rozlišovať úplne správne aj čiastočne správne odpovede. Takýto prístup je istým spôsobom prínosnejší ako dichotomické skórovanie (správne – nesprávne), pretože sa pri ňom „využije" omnoho viac informácií z odpovedí žiakov. Interpretácia takto získaných výsledkov je komplexnejšia, keďže každá otázka má iné skórovanie pre úplne správnu odpoveď a iné pre každú z čiastočne správnych odpovedí. Príklady hodnotenia úloh zo štúdie PISA 2000 sú uvedené v prílohe 7. Pri hodnotení úloh v štúdii OECD PISA je dôležitá skutočnosť, že v odpovediach žiakov sa neberie do úvahy pravopisná stránka, pokiaľ nemení význam odpovede.

Príklad testovej úlohy s otvorenou otázkou (Chrípka, Úlohy 2000 – čítanie) a spôsob jej hodnotenia

ACOL – PROGRAM DOBROVOĽNÉHO OČKOVANIA PROTI CHRÍPKE

Nepochybujeme o tom, že si uvedomujete, že počas zimy nás môže chrípka zasiahnuť veľmi rýchlo a rozsiahle. Obete chrípky môžu ochorieť na celé týždne.

Najlepší spôsob, ako bojovať s vírusom, je byť v dobrej kondícii a mať zdravé telo. Odporúča sa denné cvičenie a strava s množstvom zeleniny a ovocia, ktoré môžu pomáhať imunitnému systému bojovať s agresívnym chrípkovým vírusom.

ACOL sa rozhodol ponúknuť zamestnancom možnosť zaočkovať sa proti chrípke ako prídavný spôsob prevencie proti rozširovaniu tohto zákerného vírusu. Zabezpečil zdravotnú sestru, ktorá bude očkovať v pracovnom čase v týždni od 17. mája. Táto akcia je bezplatná a určená pre všetkých zamestnancov.

Účasť je dobrovoľná. Zamestnanci, ktorí sa pre program ACOL rozhodnú, podpíšu formulár s vyhlásením, že nemajú žiadnu alergiu a že sú si vedomí toho, že môžu pociťovať drobné vedľajšie účinky.

Medicínske odporúčanie poukazuje na to, že očkovanie nevyvoláva chrípku. Môže však spôsobiť niektoré vedľajšie účinky, ako únavu, miernu teplotu a citlivosť ramena.

KTO BY SA MAL DAŤ ZAOČKOVAŤ?

Každý, kto má záujem chrániť sa pred vírusom.

Toto očkovanie odporúčame najmä osobám starším ako 65 rokov. Bez ohľadu na vek však KAŽDÉMU, kto trpí nejakou chronickou oslabujúcou chorobou, najmä srdca, pľúc, priedušiek alebo cukrovkou.

V kancelárskom prostredí sú VŠETCI zamestnanci v nebezpečenstve ohrozenia chrípkou.

KTO BY SA NEMAL DAŤ ZAOČKOVAŤ?

Nemali by sa dať zaočkovať jednotlivci precitliveli na vajíčka, ľudia trpiaci akútnou chorobou sprevádzanou horúčkou a tehotné ženy.

Ak užívate nejaké lieky, alebo ste už mali reakciu na injekciu proti chrípke, poraďte sa so svojím lekárom.

Ak sa chcete dať zaočkovať v týždni od 17. mája, prosíme Vás, aby ste to oznámili personálnej pracovníčke Fione McSweeney do 7. mája. Dátum a čas určíme podľa možností zdravotnej sestry, počtu záujemcov a času vhodného pre väčšinu zamestnancov. Ak by ste sa chceli dať zaočkovať pred touto zimou a nevyhovuje Vám pripravovaný termín, prosíme Vás, oznámte to Fione. V prípade dostatočného počtu záujemcov môžeme zabezpečiť aj ďalší termín.

Ak potrebujete ďalšie informácie, spojte sa s Fionou na čísle 5577.

Tešte sa
z pevného zdravia

A. Úloha

Môžeme hovoriť o **obsahu** časti napísaného textu (o čom hovorí).
Môžeme hovoriť o jeho **štýle** (akým spôsobom je podaný).
Fiona chcela, aby **štýl** tohto informačného letáka bol priateľský a povzbudivý. Myslíš si, že sa jej to podarilo? Vysvetli svoju odpoveď tým, že sa detailne odvoláš na celkovú úpravu, štýl, akým je leták napísaný, na obrázky alebo ostatnú grafiku.

B. Riešenie

Správna odpoveď:

Odpovede, ktoré sa odvolávajú presne na text a dávajú do vzájomného vzťahu štýl a zámer spôsobom, ktorý sa zhoduje so zámerom pisateľky – byť „priateľská a povzbudivá". Odpoveď musí spĺňať NAJMENEJ JEDNU z nasledujúcich požiadaviek:

(1) odvolávať sa detailne na niektorý z nasledujúcich prvkov: štýl, obrázky alebo ostatná grafika, alebo iné podobné detaily – to znamená, na jej konkrétnu súčasť alebo vlastnosť A/ALEBO;

(2) použiť hodnotiace výrazy iné ako „priateľská" a „povzbudivá". (Všimnite si, že také výrazy ako „zaujímavá", „ľahko čitateľná" a „jasná" nie sú dostatočne špecifické.)

Názor na to, či sa to Fione podarilo, môže byť jasne vyjadrený alebo naznačený. Napríklad:

- Nie, nebol to dobrý nápad dať obrázok striekačky hneď na začiatok. Vyzerá to hrozivo. */Vzťahuje sa* na *konkrétnu časť vonkajšej úpravy textu: určitý obrázok (1). Používa vlastný hodnotiaci výraz: „hrozivo" (2)./*
- Áno, obrázky prerušujú text a uľahčujú jeho čítanie. */Charakterizuje konkrétny prvok (1)./*
- Kresba obrázka vírusu je milá. */Uvádza konkrétny prvok „kresba" jednej z ilustrácií (1)./*
- Nie, obrázky sú detské a nevhodné. */Používa výrazy „detské", „nevhodné" na ohodnotenie jedného z prvkov uvedených v záhlaví (2)./*
- Áno, štýl je uvoľnený a neformálny. */Používa vlastné výrazy „uvoľnený", „neformálny", aby ohodnotil jeden z prvkov uvedených v záhlaví (2)./*
- Áno, štýl je vrúcny a príťažlivý. */Používa vlastné výrazy na ohodnotenie štýlu (2)./*
- Je tam príliš veľa textu. Ľudia sa nebudú zaťažovať jeho čítaním. */Uvádza závažnú črtu: objem textu (1). Používa vlastné hodnotiace výrazy (2)./*
- Nerobí na ľudí nátlak, aby sa išli zaočkovať, a to by mohlo ľudí povzbudiť. */Nepriamo vyjadrená zmienka o spôsobe alebo obsahu: prvok štýlu (2)./*
- Nie, štýl je veľmi oficiálny. */Diskutabilná, ale prijateľná aplikácia vlastného hodnotiaceho výrazu: „oficiálny" (2)./*

Čiastočne správna odpoveď:

Odpovede, ktoré sa odvolávajú len presne na text a uvádzajú do vzťahu účel s informáciou a obsahom (skôr ako so štýlom) a potvrdzujú pisateľkin zámer byť „priateľská a povzbudivá".
Názor, či bola Fiona úspešná, možno vyjadriť priamo alebo ho naznačiť. Napríklad:

- Nie, neexistuje taký spôsob, aby správa o očkovaní mohla byť priateľská a povzbudzujúca.
- Áno, uspela. Fiona dáva veľa možností a môže dohodnúť čas očkovania proti chrípke. Dáva taktiež rady týkajúce sa zdravia.

Nesprávna odpoveď:

Odpovede, ktoré sú nedostatočné alebo nejasné. Napríklad:

- Áno, vyznieva to tak, že by to mohol byť dobrý nápad.
- Áno, je to priateľské a povzbudivé. */Výrazy nie sú aplikované na konkrétne prvky./*

- Nie, tak to nefunguje.
- Nie, lebo niektoré informácie nie sú správne. */Odvoláva sa na obsah bez prepojenia na myšlienku o „priateľskom a povzbudivom" štýle./*
- Áno, kresby sú povzbudivé a štýl oznamu je tiež prijateľný. */„Kresby sú povzbudivé" nepresahuje rámec otázky. „Štýl oznamu je prijateľný" je príliš neurčité./*
- Podarilo sa jej to, ľahko sa to číta, je to jasné. */Použité výrazy nie sú dosť konkrétne./*
- Myslím si, že sa jej to dobre podarilo. Vybrala obrázky a napísala zaujímavý text. */Obrázky nie sú nijako hodnotené a „zaujímavý text" je príliš nepresné./*

ALEBO: Odpovede, ktoré dokazujú nepresné pochopenie alebo sú neprijateľné, alebo nepodstatné.
Napríklad:

- Áno, každý by sa mal dať zaočkovať. */Nepodstatné a nepresné./*
- Nie, obrázky nemajú nič spoločné s oznamom. */Nepresné./*
- Áno, lebo ona chce, aby sa ľudia obávali, že dostanú chrípku. */V rozpore s myšlienkou „priateľského a povzbudivého" štýlu./*
- Je to dobré, ale to je len jeden názor. */Nepodstatné./*
- Áno, dáva krátku informáciu o tom, čo urobia, aby zamedzili chrípke. */Nepodstatné – odvoláva sa na obsah neurčitým spôsobom./*
- Áno, ona len predkladá fakty. */Nepodstatné./*
- Áno, lebo bude zaočkovaných viac ľudí. */Poskytuje všeobecný názor na problematiku očkovania, neodvoláva sa na štýl alebo detaily./*
- Áno, myslím si to, nikto nechce byť chorý. Každý túži po dobrom zdraví. */Nepodstatné./*

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

Čítanie na súkromné účely uskutočňuje jedinec na uspokojenie svojich osobných potrieb alebo intelektuálnych záujmov. Uskutočňuje ho s cieľom získať alebo prehĺbiť osobné vzťahy k iným ľuďom (z hľadiska druhov textov sem patria osobné listy, beletria, životopisy a informačné texty čítané vo voľnom čase alebo pre potešenie).

Čítanie na verejné účely uskutočňuje jedinec preto, aby sa mohol zúčastniť na aktivitách širšej spoločnosti. Zahŕňa použitie oficiálnych dokumentov a informácií o verejných záležitostiach.

Čítanie na pracovné účely 15-roční žiaci bežne nevyužívajú, ale do štúdie sa zaradilo preto, že niektoré čitateľské zručnosti pomáhajú žiakov pripraviť na ich blížiaci sa pracovný život (vo väčšine zúčastnených krajín sa v priebehu jedného – dvoch rokov päťdesiat percent týchto mladých ľudí zaradí do sveta práce).

Čítanie na vzdelávanie súvisí so získavaním informácií, ktoré sú súčasťou učenia sa žiakov. Materiály na čítanie si často nevyberá čitateľ sám, ale predkladá mu ich učiteľ. Obsah takýchto textov je prevažne koncipovaný pre vyučovanie.

Zastúpenie úloh podľa uvedených situácií, kontextov v štúdiách OECD PISA 2000 a 2003 bolo proporčne vyvážené, len o niečo viac priestoru dostali úlohy orientované na vzdelávacie situácie.

Úlohy uvoľnené zo štúdie OECD PISA 2000, t. j. také, ktoré sa už nepoužijú v ďalších cykloch štúdie, sú publikované v zbierke Úlohy 2000 – Čítanie (rok vydania 2006). Zbierka obsahuje dostatočné množstvo úloh rôznych typov spolu s kľúčom správnych odpovedí a s návodmi na ich hodnotenie.

2. Súčasný stav problematiky gramotnosti a čitateľskej gramotnosti na Slovensku

Gramotnosť sa v súčasnosti chápe komplexne. V literatúre i v bežnej komunikácii sa pojem gramotnosť spája s množstvom rôznych prívlastkov, ako napríklad digitálna, ekonomická, finančná, informačná, internetová, kartografická, kultúrna, legislatívna, matematická, mediálna, multimediálna, počítačová, politická, prírodovedná, sociálna a i. Podľa Zápotočnej „gramotnosť zahŕňa celý rad štruktúr, počínajúc individuálnymi zručnosťami, schopnosťami a vedomosťami cez sociálne praktiky a funkčné kompetencie až po ideologické a politické ciele".

V našej pedagogickej literatúre rozlišujeme niekoľko modelov gramotnosti: *bázová gramotnosť, gramotnosť ako spracovanie textových informácií, funkčná gramotnosť, gramotnosť ako socioálno-kultúrny jav, e-gramotnosť.* (Gavora 2002, s. 171 – 180)

Bázová gramotnosť je historicky najstaršia podoba gramotnosti a jej nácvik je dodnes jedným z hlavných cieľov školy hneď od začiatku školskej dochádzky žiaka. *Gramotnosť ako spracovanie textových informácií* nekladie dôraz na dešifrovanie významov slov a jeho nácvik, ale zameriava sa na spracovanie informácií z textu. V rámci tohto modelu sa stretávame s pojmom *funkčná gramotnosť*, ktorá sa charakterizuje ako schopnosť spracovať informácie z tlačeného a písaného textu a využiť ich pri riešení rôznych životných situácií, teda praktických problémov. Podľa takto spracovanej metodiky vyhodnocovania úrovne funkčnej gramotnosti postupovala aj štúdia PISA. Podľa ďalšieho modelu gramotnosti – *gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav* – gramotnosť súvisí výhradne s konkrétnou kultúrou, a keďže vo svete existujú rôzne kultúry, sú rôzne druhy a podoby gramotnosti. Zástancovia tohto modelu odmietajú taký spôsob hodnotenia úrovne gramotnosti, aký bol použitý o. i. v štúdii PISA. Ako argument používajú tvrdenie, že na hodnotenie gramotnosti sa využívajú texty, ktoré nepokrývajú celú škálu situácií z praktického života skupín ľudí s rozličnou „kultúrou". Keďže iniciatíva na hodnotenie čitateľskej gramotnosti v štúdii PISA vznikla na pôde OECD, testovanie vychádza z „kultúry" vyspelých priemyselných spoločností, a preto ostatné krajiny, ktoré sa v štúdii zúčastnili, sú vlastne znevýhodnené (Gavora, 2003). Najmladšia podoba gramotnosti *e-gramotnosť* reaguje na čoraz intenzívnejšie používanie elektronických médií.

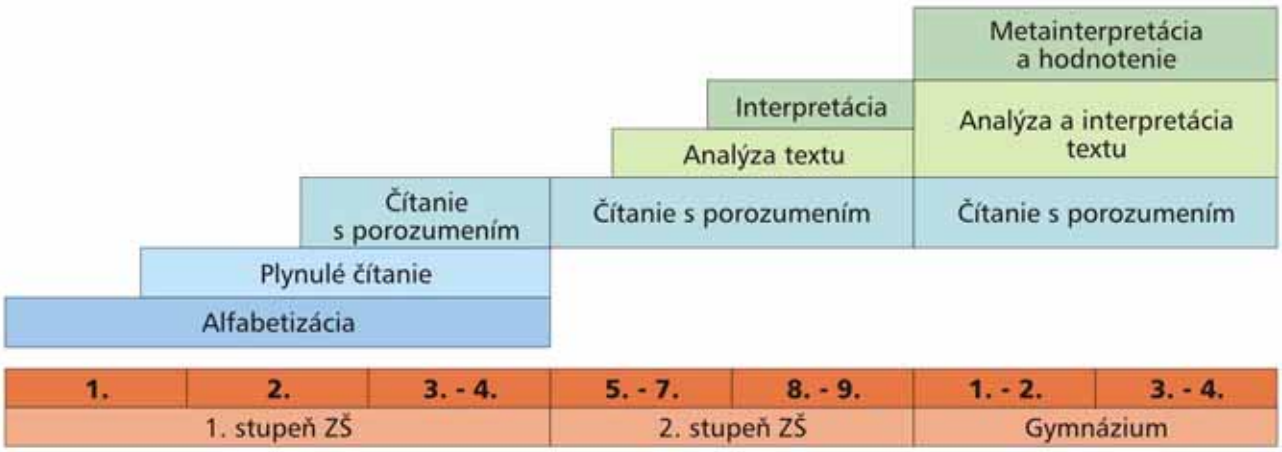
Predovšetkým v súvislosti s čitateľskou gramotnosťou sa vynára problematika porozumenia textu. Tradičná koncepcia vyučovania zaužívaná u nás je založená na mechanickom učení sa bez dostatočného porozumenia. Pri práci s textom v rámci školského vyučovania sa pozornosť sústreďuje na čítanie súvislých textov, avšak v praktickom živote prevláda čítanie rôznych typov textov, v ktorých čitateľ vyhľadáva informácie a prenáša ich do rozličných schém. Na rozvoj a vylepšenie porozumenia textu bolo prepracovaných niekoľko postupov, základné stratégie nácviku a rozvoja porozumenia ponúkajú rôzne programy (Bližšie Gavora: Rozvoj porozumenia textu), všetky sa sústreďujú na uvedomelý prístup žiaka. Niektoré z nich sa použili napríklad aj v Projekte Orava, ktorý sa v iných krajinách realizuje pod názvom Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu. (Na Slovensku sal realizoval v rokoch 1992 – 2002.) Ako efektívna metóda vhodná na porozumenie náučného textu sa v tomto projekte osvedčila metóda INSERT (interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie). V práci s umeleckým textom sa využívala metóda riadeného čítania. Známe sú tiež čitateľské dielne alebo týždne hlasného čítania. (Bližšie informácie na stránke http://www.citanie.sk)

V našom školskom systéme základné zručnosti čitateľskej gramotnosti žiak získava najprv na hodinách vyučovacieho jazyka. Väčšinu potrebných vedomostí a predovšetkým praktických skúseností práce s textom naši

žiaci získavajú, keď sa učia ďalšie vyučovacie predmety (Gavora, 2003). Osobitný vyučovací predmet, v ktorom by sa žiaci učili efektívne pracovať s textom, v našom školskom systéme nemáme.

Diagram 1 predstavuje hierarchiu i nadväznosť zručností tvoriacich čitateľskú gramotnosť človeka *(alfabetizácia, plynulé čítanie, čítanie s porozumením, analýza textu, interpretácia významu textu a meta-interpretácia a hodnotenie textu)* a umiestňuje ich do kontextu našej školskej vzdelávacej sústavy. Diagram ukazuje aj možnosti aplikácie uvedených čitateľských zručností na umelecké i vecné texty v jazykovej zložke vyučovacieho jazyka a na texty s estetickým poslaním (literárne texty) v literárnej zložke vyučovacieho jazyka.

Diagram 1: Čitateľská gramotnosť v kontexte vzdelávacej sústavy SR



(Prevzaté: Lapitka, 2004)

Uvedené čitateľské zručnosti žiakov začína budovať predovšetkým predmet slovenský jazyk a literatúra. Na druhom stupni základnej školy by mohli rozvoju zručnosti čítanie s porozumením i analýza textu výrazne pomôcť aj iné vyučovacie predmety. *Interpretácia* sa takmer výlučne orientuje na texty umeleckého charakteru, teda ostáva v kompetencii učiteľov predmetu slovenský jazyk a literatúra (resp. vyučovací jazyk). Isté možnosti sú aj v predmetoch dejepis a občianska výchova.

Zastúpenie zručností čitateľskej gramotnosti v obsahu vzdelávania na základnej škole je veľmi skromné. Na 1. stupni základnej školy i keď v rámci viacerých vyučovacích predmetov ostáva rozvoj čitateľských zručností v kompetencii jedného vyučujúceho, na druhom stupni sa dostáva tento proces do zložitejšej situácie, pretože tu už ide nielen o deľbu obsahu, ale i o kompetenciu rôznych učiteľov (Lapitka, 2004).

Kľúčovými pedagogickými dokumentmi sú učebné osnovy a vzdelávacie štandardy. Problematika čitateľskej gramotnosti je či už implicitne alebo explicitne zapracovaná do učebných osnov predmetu *slovenský jazyk a literatúra*. Vyučovanie predmetu sa zakladá na komunikatívno- -poznávacom princípe, ktorý spočíva vo vyhľadávaní jazykových javov v rôznych typoch textov, následnom usúvzťažnení, triedení a systematizovaní analyzovaných javov, ktoré vedie k istému zovšeobecnenému poznatku o danom jave a vyúsťuje do jazykovej praxe, t. j. využitia poznaného javu pri tvorbe vlastného textu (Učebné osnovy slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9.

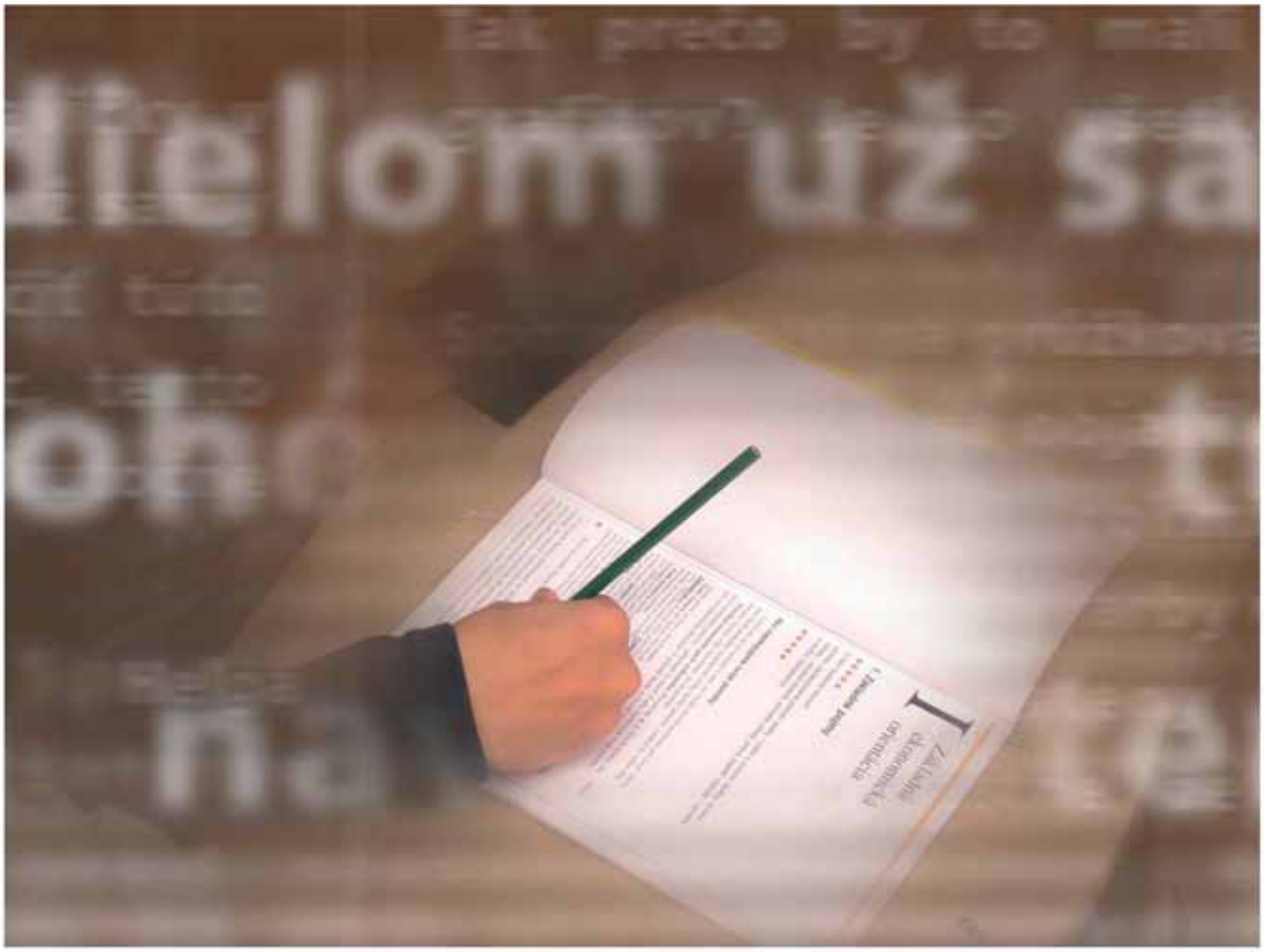
ročník ZŠ,1997, s. 26). Cieľom vyučovania jednej zložky vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra – literatúry je získať čitateľské návyky. Didaktické ciele zložky literatúra sú orientované na činnosti, ktoré tvoria predpoklad pre príjem literárneho textu – čitateľskú zručnosť, pochopenie a porozumenie čítaného textu. V súvislosti s rozvojom čítania sú uvádzané kategórie: uvedomelé čítanie, estetické čítanie, umelecký prednes a čítanie ilustrácií. Učebné osnovy vymedzujú pre učiteľov zásady a postupy na realizáciu týchto cieľov. V metodických pokynoch je konkrétny metodický postup práce s literárnym textom (Učebné osnovy slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9. ročník ZŠ, 1997, s. 42). Medzi postupmi odporúčanými na dosiahnutie cieľov sa nachádza okrem iného: nácvik rôznych spôsobov čítania (napr. zážitkové, informačné, rýchle, vyhľadávanie kľúčových slov), diskusia o literárnom diele a jeho hodnotenie, analýza deja, konania postáv, foriem a metód zobrazovania, dotváranie obsahu na základe vlastnej fantázie či interpretácia (porovnávaním a hodnotením) literárneho diela (Učebné osnovy slovenský jazyk a literatúra pre 5. až 9. ročník ZŠ, 1997, s. 33).

Vo vzdelávacom štandarde z literatúry sú rozpracované požiadavky na vedomosti v siedmich oblastiach učiva. Požiadavky na čitateľské zručnosti sú zahrnuté v jednej z týchto oblastí – ako súčasť intelektuálnych zručností. Sú zahrnuté v globálnej kompetencii žiaka, ktorú má žiak získať na vyučovaní literatúry (Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z literatúry pre 5. – 9. ročník základnej školy, 2002, s. 5, s. 13). Vzdelávací štandard kladie dôraz, aj rozsahom požiadaviek, viac na vedomosti z literárnej teórie na úrovni zapamätania, porozumenia a ich základnej aplikácie v práci s literárnym textom. Vo vzdelávacom štandarde sú požiadavky spracované jednoúrovňovo, na rozdiel od rámca výskumu OECD PISA, kde sa čitateľská gramotnosť hodnotila v piatich úrovniach.

Okrajovo sa s problematikou čitateľskej gramotnosti stretávame aj v učebných osnovách niektorých iných vyučovacích predmetov, v ktorých sú požiadavky na čitateľské zručnosti žiakov zahrnuté na rôznej úrovni. Najkonkrétnejšie sú pomenované v učebných osnovách dejepisu (napríklad: čítať súvislý text a snažiť sa mu porozumieť, „čítať" obrázky, čítať značky z legendy mapy – Učebné osnovy dejepisu pre 5. – 9. ročník ZŠ, 1997) zemepisu (vedieť čítať fyzickogeografické a tematické mapy a vyvodzovať z nich základné charakteristiky zobrazeného územia – Učebné osnovy zo zemepisu pre 5. – 9. ročník ZŠ, 1997), všeobecnejšie v matematike, napr.: viesť žiakov k sústavnému sledovaniu a čítaniu matematických rubrík v detských časopisoch a zaujímavých publikáciách (Učebné osnovy matematiky pre 5. – 9. ročník ZŠ). Vo fyzike a chémii sa implikujú do požiadaviek na vedomosti v rámci vyučovacieho predmetu.

Úroveň čitateľskej gramotnosti v uzlových bodoch vzdelávania žiakov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania mapujú v rozsahu učebných osnov niektoré národné merania. Cieľom *MONITOR-a 9* je zistiť úroveň a kvalitu vzdelávania pred ukončením základnej školy. V *MONITOR-e 9/2004* v literárnej časti testu prevažovali úlohy na aplikáciu poznatkov z literárnej teórie. Zisťovali úroveň osvojenia vedomostí a zručností z oblastí *jazykový štýl, vyjadrenie hlavnej myšlienky textu a synonymické vyjadrenie informácie. V MONITOR-e 9/2005* v úlohách z literatúry má isté zastúpenie oblasť, ktorá sleduje čitateľské a analytické zručnosti žiakov. Výsledky žiakov v *MONITOR-e 9/2006* a testy, ktoré v budúcich rokoch už nebudú použité na toto celonárodné meranie vedomostí žiakov končiacich deviaty ročník, sú dostupné na stránke Štátneho pedagogického ústavu (pozri www.statpedu.sk). Jeden z prístupných testovacích zošitov uvádzame v prílohe 10.

Pod názvom *Vedomosti a zručnosti desaťročných žiakov zo slovenského jazyka a literatúry a matematiky* (Halászová A. a kol., 2005) sa zisťovala úroveň ovládania požiadaviek vzdelávacieho štandardu u žiakov končiacich primárny stupeň vzdelávania. Vedomostným testom zo slovenského jazyka a literatúry sa u žiakov zisťovala schopnosť prijímať informácie a úroveň ovládania jazykových prostriedkov pri čítaní aj písaní. Pri riešení úloh zameraných na prácu s informáciami pri čítaní išlo o vyhľadávanie informácií, spracúvanie informácií a zachytenie podstaty textov; pochopenie logickej organizácie textu, vysvetlenie, zdôvodnenie a hodnotenie textu. Najlepšie zo sledovaných oblastí desaťroční žiaci zvládli úlohy zamerané na prácu s informáciami, pričom oblasť *Vyhľadávanie informácií* zvládli na lepšej úrovni ako oblasť *Spracovanie informácií*. Priemerná úspešnosť testovaných žiakov bola v oblastiach *Jazykové prostriedky v ústnom prejave* 80,1% a *Práca s informáciami* 80,9 %. Ukážka úloh z testovacieho zošita použitého v tejto štúdii je v prílohe 9. Zo žiakov základných škôl úroveň požadovanú vzdelávacími štandardmi v predmete slovenský jazyk a literatúra dosiahlo len 58,3 % a až 41,7 % nespĺňa požadovanú normu. Základnú požiadavku stanovenú vzdelávacími štandardmi nesplnilo ani 8,4 % žiakov gymnázií s osemročným štúdiom.



3. Hodnotenie čitateľskej gramotnosti v štúdii OECD PISA

Štúdia OECD PISA nemeria ako plynule vedia 15-roční žiaci čítať alebo do akej miery rozlišujú v úlohách slová alebo gramatické javy, ale prináša súčasný pohľad na to, či budú žiaci po ukončení povinnej školskej dochádzky schopní konštruovať, rozlišovať významy a uvažovať o tom, čo prečítali v celom rade súvislých a nesúvislých textov spojených s množstvom situácií v škole i mimo nej.

Výsledky evalvácie sa sumarizovali na celkovej kombinovanej škále čitateľskej gramotnosti s priemerom 500 bodov a štandardnou odchýlkou 100. Okrem toho sa hodnotil výkon žiaka vyjadrený na piatich subškálach: na troch subškálach činností spojených s porozumením textu (*získavanie informácií, interpretovanie textov a uvažovanie a hodnotenie*, /OECD, 2001a)/ a na dvoch subškálach formy textov (súvislý text a nesúvislý text, /OECD 2002b)/). Týchto päť subškál umožnilo porovnať priemerné skóre a jeho distribúciu medzi rôznymi podskupinami a krajinami z rôznych pohľadov na čitateľskú gramotnosť.

Úlohy na zisťovanie čitateľskej gramotnosti použité v štúdii OECD PISA sa rôznia vo *forme* textov, požiadavkách na *situáciu*, požiadavkách na sledovanie *činností* a tiež v náročnosti. Tento široký rozsah požiadaviek ilustruje tabuľka, v ktorej sú opísané základné vlastnosti každej položky: čitateľské zručnosti, ktoré majú žiaci preukázať v činnostiach spojených s porozumením textov, t. j. *získanie informácií, interpretovanie textov a uvažovanie a hodnotenie* v rámci súvislých a nesúvislých textov spolu s bodovými hodnotami. Každá úloha v štúdii OECD PISA reprezentuje ovládanie čitateľskej gramotnosti podľa sledovanej činnosti spojenej s porozumením textu a podľa formy textu. Opis položiek informuje o rozsahu činností očakávaných od žiakov a o požiadavkách na zručnosť, ktorú majú preukázať v rôznych úrovniach čitateľskej gramotnosti. V prílohe 4 uvádzame príklad tabuľky položiek zo štúdie PISA 2000.

Expertná skupina odborníkov (tzv. REG) zostavená konzorciom pre štúdiu OECD PISA (OECD 2004, s 475) preskúmala všetky úlohy tak, aby identifikovala premenné, ktoré môžu ovplyvniť ich náročnosť a odlíšiť úlohy na nižšej úrovni škály od úloh v strede alebo na vyššej úrovni škály. Experti zistili, že náročnosť úloh čiastočne ovplyvňuje dĺžka, štruktúra a zložitosť samotného textu. Taktiež zaznamenali, že k väčšine textov sa vyskytovali otázky zachytávajúce celú škálu čitateľskej gramotnosti, a že otázka (alebo pokyn), ktorá určuje, čo má čitateľ s textom urobiť, tiež ovplyvnila celkovú náročnosť. Jedným z význačných faktorov ovplyvňujúcich náročnosť je sledovaná činnosť spojená s porozumením textu (týkajúca sa *získavania informácií, rozvíjania interpretácie* alebo *uvažovania* o prečítanom). Činnosti sa líšia v zložitosti, postupujú od jednoduchého spájania častí informácií cez kategorizáciu myšlienok podľa daných kritérií až ku kritickému hodnoteniu a vytváraniu predpokladov o texte. Úlohy na *získavanie informácií* sa líšia v počte informácií, ktoré má odpoveď obsahovať, v počte kritérií, ktoré musí informácia poskytnúť, a získané informácie musia byť zoradené požadovaným spôsobom. V prípade úloh na *interpretovanie a uvažovanie* je významným faktorom, ktorý ovplyvňuje náročnosť, množstvo textu. V úlohách, ktoré si vyžadujú uvažovanie čitateľa, je náročnosť podmienená aj tým, či poznatky, ktoré má čitateľ použiť, sú pre neho známe. Vo všetkých činnostiach spojených s porozumením textu závisí náročnosť úloh od toho, do akej miery je požadovaná informácia zrejmá a či je alebo nie je čitateľ jasne usmernený, ktoré myšlienky alebo informácie sú nevyhnutné na skompletizovanie úlohy.

Na zachytenie náročnosti boli celková kombinovaná škála i každá zo subškál rozdelené do piatich úrovní:

Úroveň	Skóre bodov na škále PISA
1	335 – 407
2	408 – 480
3	481 – 552
4	553 – 625
5	viac ako 625

Úrovne dokumentujú rast požiadaviek smerom od úrovne 1 (najnižšej) po úroveň 5 (najvyššiu), čo je podrobne zachytené v opise úrovní čitateľskej gramotnosti (príloha 5). Každú úroveň čitateľskej gramotnosti reprezentuje súbor úloh so spoločnými charakteristikami a spoločnými štatistickými vlastnosťami, ktoré od žiakov vyžadujú isté vedomosti a zručnosti. Na každej úrovni sa od priemerného žiaka očakáva úspešné zvládnutie priemernej úlohy danej úrovne so 62-percetnou pravdepodobnosťou. Tiež sa očakáva, že žiak na spodnej hranici každej úrovne bude v teste vytvorenom z položiek náhodne vybraných z tejto úrovne skórovať s 50-percentnou pravdepodobnosťou. Žiaci na každej úrovni preukazujú nielen vedomosti a zručnosti spojené s touto úrovňou, ale aj vedomosti a zručnosti súvisiace s nižšími úrovňami. Vedomosti a zručnosti predpokladané na každej úrovni stavajú na zvládnutí vedomostí a zručností potrebných na zvládnutie nižších úrovní. Napríklad ak je žiak na škále čitateľskej gramotnosti na úrovni 3, zvládne nielen úlohy úrovne 3, ale aj úlohy úrovní 2 a 1. Pravdepodobnosť, s akou žiaci s rôznymi výsledkami na celkovej škále čitateľskej gramotnosti správne odpovedia na úlohy rôznej náročnosti je zachytená v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Pravdepodobnosť správnej odpovede v % na vybrané úlohy rôznej náročnosti pre žiakov s rôznymi úrovňami výkonu

	Úroveň 1 úloha za 367 bodov	Úroveň 3 úloha za 508 bodov	Úroveň 4 úloha za 567 bodov	Úroveň 5 úloha za 652 bodov
menej ako úroveň 1 (ovládanie na 298 bodov)	43	14	8	3
úroveň 1 (ovládanie na 371 bodov)	63	27	16	7
úroveň 2 (ovládanie na 444 bodov)	79	45	30	14
úroveň 3 (ovládanie na 517 bodov)	89	64	48	27
úroveň 4 (ovládanie na 589 bodov)	95	80	68	45
úroveň 5 (ovládanie na 662 bodov)	98	90	82	65

Žiaci s mimoriadne vysokým výkonom sú schopní zvládať úlohy charakteristické pre najvyššiu úroveň (úroveň 5). Naopak: hoci úroveň 1 sa začína na 335 bodoch, určité percento žiakov v každej krajine je vyhodnotené pod týmto bodovým ziskom. Keďže test neobsahuje žiadne úlohy so škálovou hodnotou pod 335 bodov, nie je možné povedať, že títo žiaci nemajú žiadne čitateľské zručnosti, alebo že sú „úplne negramotní". Žiaci, ktorí dosiahli výkon pod úrovňou 1, ale aj žiaci s čitateľskou gramotnosťou na úrovni 1, sa považujú za rizikovú skupinu. Pri *získavaní informácií* riziková skupina žiakov nevie zvládnuť ani najjednoduchšie operácie, ako je vyhľadanie jednej alebo viacerých explicitne vyjadrených informácií na základe jedného kritéria. Pri *interpretovaní textov* nepochopia hlavnú myšlienku, tému ani zámer autora v texte so známym námetom a pri *uvažovaní a hodnotení textu* nevedia urobiť jednoduché spojenie medzi informáciami v texte a bežnými každodennými vedomosťami. Naznačuje to, že títo žiaci pravdepodobne nebudú schopní samostatne využiť čítanie ako nástroj na ďalšie získavanie vedomostí a zručností, teda na vlastné vzdelávanie.

4. Výkony slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti v štúdii OECD PISA 2003 v medzinárodnom porovnaní

4.1 Celkové výkony v teste čitateľskej gramotnosti

Štúdie PISA 2003 sa zúčastnilo celkove 40 krajín z celého sveta. Najlepšie výkony dosiahli 15-roční žiaci z Fínska (s priemerným výkonom 543 bodov). Žiaci z týchto krajín: Kórea, Kanada, Austrália, Lichtenštajnsko, Nový Zéland, Írsko, Švédsko, Holandsko, Hongkong – Čína, Veľká Británia, Belgicko dosiahli štatisticky významne lepšie výkony než žiaci z ostatných zúčastnených krajín. Výkony na úrovni medzinárodného priemeru dosiahli žiaci z Nórska, Švajčiarska, Japonska, Makaa – Číny, Poľska, Francúzska, USA, Dánska, Islandu, Nemecka, Rakúska, Lotyšska a Českej republiky. **Výkony pod úrovňou medzinárodného priemeru dosiahli žiaci** z Maďarska, Španielska, Luxemburska, Portugalska, Talianska, Grécka, **Slovenska** (s národným priemerom 469 bodov); ďalej nasledovalo Rusko, Turecko, Uruguaj, Thajsko, Srbsko a Čierna Hora, Mexiko, Indonézia a Tunis.

Pozíciu Slovenska v historicky prvom porovnaní výsledkov čitateľskej gramotnosti medzi štyridsiatimi zúčastnenými krajinami vyjadruje tabuľka 2.

Výkony žiakov SR v medzinárodnom kontexte naznačujú nedostatky nášho vzdeláva-cieho systému v tejto oblasti. Porovnanie vzdelávacieho systému Slovenska so vzdelá-vacími systémami rozličných krajín alebo skupín krajín nevyznieva pre nás priaznivo. V rámci krajín Vyšegrádskej štvorky, priestoru, ktorý nám je blízky geograficky i historicky, naši žiaci dosiahli v teste čitateľskej gramotnosti najnižšie výkony. Medzi krajinami Európskej únie sú naši žiaci tiež poslední. Rozdiel nášho národného priemeru (469 bodov) a priemeru krajín OECD

Tabuľka 2: Poradie krajín v teste čitateľskej gramotnosti – OECD PISA 2003

Výkon	Krajina	Priemerné skóre
Priemerný výkon nad priemerom OECD	Fínsko	543
	Kórea	534
	Kanada	528
	Austrália	525
	Lichtenštajnsko	525
	Nový Zéland	522
	Írsko	515
	Švédsko	514
	Holandsko	513
	Hongkong – Čína	510
	Belgicko	507
Priemerný výkon sa štatisticky významne neodlišuje od priemeru OECD	Nórsko	500
	Švajčiarsko	499
	Japonsko	498
	Makao - Čína	498
	Poľsko	497
	Francúzsko	496
	Spojené štáty americké	495
	Dánsko	492
	Island	492
	Nemecko	491
	Rakúsko	491
	Lotyšsko	491
	Česká republika	489
Priemerný výkon pod priemerom OECD	Maďarsko	482
	Španielsko	481
	Luxembursko	479
	Portugalsko	478
	Taliansko	476
	Grécko	472
	Slovenská republika	**469**
	Ruská federácia	442
	Turecko	441
	Uruguaj	434
	Thajsko	420
	Srbsko a Čierna hora	412
	Brazília	403
	Mexiko	400
	Indonézia	382
	Tunisko	375

Tabuľka 3: Vzájomné porovnanie priemerného výkonu krajín v čitateľskej gramotnosti na kombinovanej škále

Čítanie s porozumením	Priemer	Š.CH.	Fínsko	Kórea	Kanada	Austrália	Lichtenštajnsko	Nový Zéland	Írsko	Švédsko	Holandsko	Hongkong - Čína	Belgicko	Nórsko	Švajčiarsko	Japonsko	Makao - Čína	Poľsko	Francúzsko	Spojené štáty americké	Dánsko	Island	Nemecko	Rakúsko	Lotyšsko	Česká republika	Maďarsko	Španielsko	Luxembursko	Portugalsko	Taliansko	Grécko	Slovenská republika	Ruská federácia	Turecko	Uruguaj	Thajsko	Srbsko a Čierna hora	Brazília	Mexiko	Indonézia	Tunisko
			543	534	528	525	525	522	515	514	513	510	507	500	499	498	498	497	496	495	492	492	491	491	491	489	482	481	479	478	476	472	469	442	441	434	420	412	403	400	382	375
			(1,6)	(3,1)	(1,7)	(2,1)	(3,6)	(2,5)	(2,6)	(2,4)	(2,9)	(3,7)	(2,6)	(2,8)	(3,3)	(3,9)	(2,2)	(2,9)	(2,7)	(3,2)	(2,8)	(1,6)	(3,4)	(3,8)	(3,7)	(3,5)	(2,5)	(2,6)	(1,5)	(3,7)	(3,0)	(4,1)	(3,1)	(3,9)	(5,8)	(3,4)	(2,8)	(3,6)	(4,6)	(4,1)	(3,4)	(2,8)
Fínsko	543	(1,6)		—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kórea	534	(3,1)	—		—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kanada	528	(1,7)	▼	—		—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Austrália	525	(2,1)	▼	—	—		—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Lichtenštajnsko	525	(3,6)	▼	—	—	—		—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nový Zéland	522	(2,5)	▼	—	—	—	—		—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Írsko	515	(2,6)	▼	▼	▼	—	—	—		—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Švédsko	514	(2,4)	▼	▼	▼	▼	—	—	—		—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Holandsko	513	(2,9)	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—		—	—	▲	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Hongkong - Čína	510	(3,7)	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Belgicko	507	(2,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nórsko	500	(2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Švajčiarsko	499	(3,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japonsko	498	(3,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Makao - Čína	498	(2,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Poľsko	497	(2,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Francúzsko	496	(2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Spojené štáty americké	495	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Dánsko	492	(2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	▲	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Island	492	(1,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nemecko	491	(3,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	▲	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Rakúsko	491	(3,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Lotyšsko	491	(3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Česká republika	489	(3,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Maďarsko	482	(2,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	▼	—	—	—	—		—	—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Španielsko	481	(2,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	▼	—	—	—	—	—		—	—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Luxembursko	479	(1,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—		—	—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Portugalsko	478	(3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	▼	—	—	—	—	—	—	—		—	—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Taliansko	476	(3,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—	—		—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Grécko	472	(4,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—		—	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Slovenská republika	469	(3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—	—	—	—	—		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ruská federácia	442	(3,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		—	—	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Turecko	441	(5,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—		—	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Uruguaj	434	(3,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—		—	▲	▲	▲	▲	▲
Thajsko	420	(2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—		—	—	▲	▲	▲
Srbsko a Čierna hora	412	(3,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—		—	—	▲	▲
Brazília	403	(4,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—		—	▲	▲
Mexiko	400	(4,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	—		▲	▲
Indonézia	382	(3,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		—
Tunisko	375	(2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	—	

▲ Priemerný výkon štatisticky významne vyšší ako v porovnávanej krajine

— Priemerný výkon štatisticky významne neodlišný od porovnávanej krajiny

▼ Priemerný výkon štatisticky významne nižší ako v porovnávanej krajine

Š.CH. – štandardná chyba priemeru

(494 bodov), ktoré sa zúčastnili v štúdii, je 25 bodov, teda jedna tretina úrovne. V rámci celej Európy horšie výkony ako Slovenská republika zaznamenali už iba Turecko a Srbsko a Čierna Hora, z iných teritórií sú to Ruská federácia, Uruguaj, Thajsko, Brazília, Mexiko, Indonézia a Tunisko. V porovnaní s priemerom najúspešnejšieho Fínska (543 bodov) zaostáva priemer SR až o 74 bodov, čo predstavuje rozdiel celej jednej úrovne.

Tabuľka 3 na s. 20 umožňuje porovnať dvojice krajín s rozličnými hodnotami priemerného skóre. Údaje o výkone krajiny uvedenej v istom riadku môžeme porovnať s údajmi, ktoré patria inej krajine v istom stĺpci. Znaky použité v tabuľke určujú, či priemerný výkon krajiny v riadku je štatisticky významne nižší (▼) ako v porovnávanej krajine, nie je štatisticky významne odlišný (-), alebo je štatisticky významne vyšší (▲) ako výkon v porovnávanej krajine.

Okrem priemerného výkonu (vyjadreného priemerným skóre) je dôležitým ukazovateľom výsledkov vzdelávacieho systému rozloženie žiakov (percentuálny podiel) na jednotlivých úrovniach čitateľskej gramotnosti (t. j. % pod úrovňou 1, % na úrovni 1, teda na najnižších úrovniach, až po % na úrovni 5, teda na najvyššej úrovni). Porovnanie takéhoto rozdelenia slovenských žiakov so žiakmi krajín OECD ukazuje tabuľka 4.

Tabuľka 4: Podiel žiakov na jednotlivých úrovniach čitateľskej gramotnosti v %

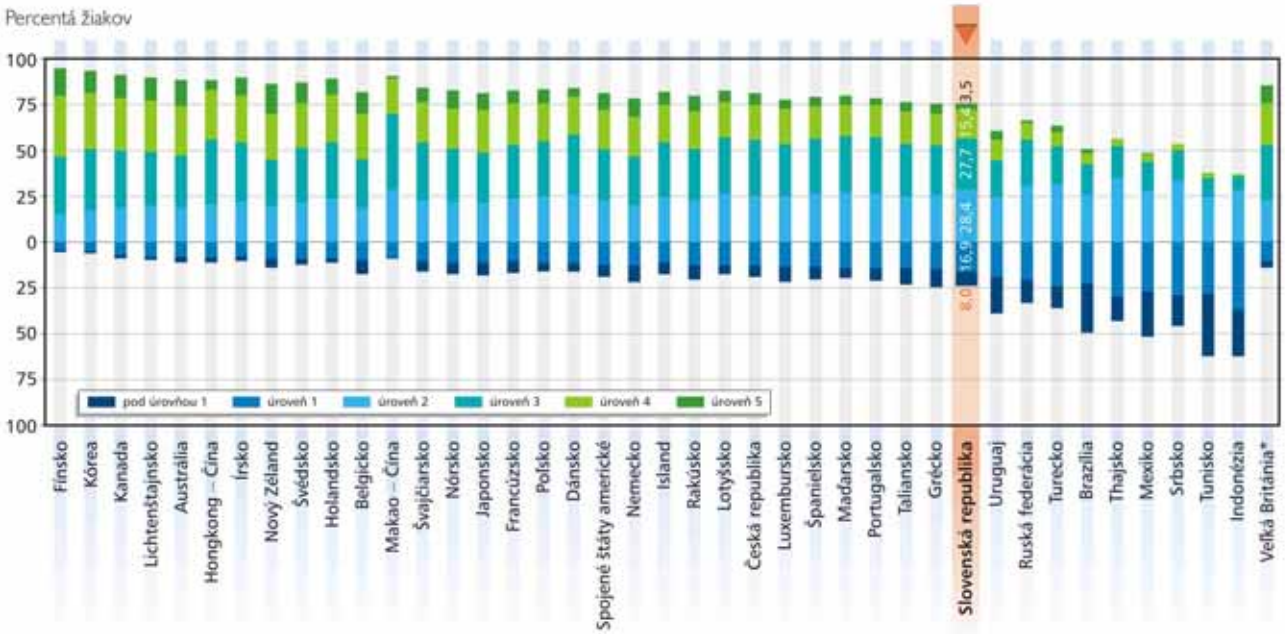
Úroveň	Slovensko (%)	OECD (%)
5	3,5	8,3
4	15,4	21,3
3	27,7	28,7
2	28,4	22,8
1	16,9	12,4
pod úrovňou 1	8,0	6,7

Naši žiaci boli oveľa menej úspešní v najnáročnejších úlohách úrovne 5 – túto úroveň dosiahlo iba 3,5 % slovenských žiakov oproti 8,3 % v rámci OECD. Lepšie výkony v najnáročnejších úlohách ako Slovensko dosiahli žiaci z 33 zúčastnených krajín. V úlohách zaradených do úrovne 4 dosiahli vyšší výkon žiaci z 32 zúčastnených krajín. Výkony porovnateľné s priemerom OECD dosiahli naši žiaci v úrovni 3 (27,7 % oproti 28,7 %). V oblasti čitateľskej gramotnosti teda náš školský systém „produkuje" najmä priemerný výkon žiakov. Výkony slovenských žiakov v úlohách zaradených v úrovniach 4 a 5 (18,9 %) – teda v najvyšších úrovniach – a naopak v úrovni 1 a pod úrovňou 1 (24,9 %) – teda najnižších úrovniach – naznačujú, že menej slovenských žiakov dosahuje vyšší výkon a viac žiakov dosahuje nižší výkon. V krajinách OECD je tento pomer opačný.

Rozdelenie žiakov do jednotlivých úrovní podľa výkonu s možnosťou medzinárodného porovnania prináša nasledujúci graf 1. V ňom sú výrazne oddelení žiaci, ktorí dosiahli v čitateľskej gramotnosti aspoň úroveň 2 (od nuly hore). Rizikovú skupinu tvoria žiaci, ktorí dosahujú v čitateľskej gramotnosti úroveň 1 a úroveň nižšiu ako úroveň 1

(od nuly dole). V našom prípade ide takmer o štvrtinu populácie 15-ročných slovenských žiakov (24,9 %) (Koršňáková, Tomengová, 2004). Podobnú distribúciu populácie 15-ročných žiakov v dvoch najnižších úrovniach (t. j. v úrovni 1 a v úrovni nižšej ako úroveň 1) zaznamenávame v Taliansku, Portugalsku a Grécku, výrazne vyšší podiel 15-ročných žiakov v tejto rizikovej skupine je v Uruguaji, Ruskej federácii, Turecku, Brazílii, Thajsku, Mexiku, Indonézii a Tunisku. S akými zásadnými nedostatkami v oblasti čitateľskej gramotnosti sa táto skupina žiakov stretáva, hovoríme na inom mieste v tejto publikácii (Kapitola: 4. Hodnotenie čitateľskej gramotnosti v štúdii OECD PISA).

Graf 1: Distribúcia žiakov v jednotlivých úrovniach čitateľskej gramotnosti

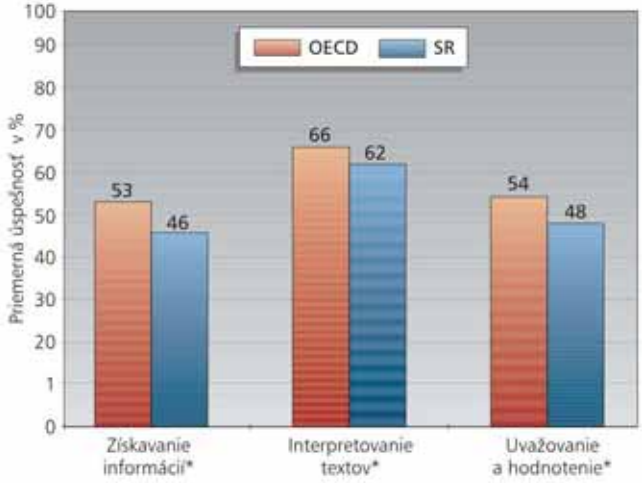


*Počet odpovedí je pre potreby porovnania nízky (zdroj: OECD databáza)

4.2 Výkony podľa činností spojených s porozumením

Okrem celkového hodnotenia na kombino-vanej škále bola čitateľská gramotnosť hodnotená na subškálach troch činností – *získavanie informácií, interpretovanie textov, uvažovanie a hodnotenie*. Žiaci SR dosiahli najvyššie výkony pri interpretovaní textov a najnižšie výkony pri získavaní informácií. Ich výkony kopírujú priemerný výkon žiakov OECD, avšak na nižšej úrovni.

Graf 2: Priemerná úspešnosť žiakov OECD a SR na subškále činností spojených s porozumením



* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné

4.2.1 Získavanie informácií

Úlohy na získavanie informácií boli zamerané na *presný výber informácie z nesúvislého textu, kombináciu dvoch a viacerých informácií, zoradenie čiastkových údajov do jednej informácie podľa vysvetleného postupu, prenos informácií a ich umiestnenie do iného typu textu, výber presnej informácie zo synonymicky vyjadrených informácií v texte a spracovanie explicitných informácií z grafu.*

Úlohy vychádzali zo šiestich nesúvislých textov a jedného súvislého textu (tabuľka, formulár, mapa, graf, opis). Z hľadiska situácie čítania v troch textoch išlo o *čítanie na pracovné účely*, v troch textoch o *čítanie na verejné účely* a v jednom texte o *čítanie na súkromné účely*. Riešenia si vyžadovali výber odpovede z ponúknutých možností alebo krátku odpoveď, v jednom prípade zložitú viacnásobnú odpoveď.

- Žiaci úspešne zvládli kombináciu dvoch jasne uvedených informácií – výber jednoznačnej informácie z dvoch viet v čítaní na verejné účely, pričom uplatnili skúsenosti a zručnosti z bežného života.
- Náročnejšie boli pre našich žiakov úlohy s vyšším stupňom nejednoznačnosti, úlohy zamerané na rozlíšenie podobných informácií, kombináciu nejednoznačných informácií a ich použitie v nesúvislom texte.
- Ťažkosti spôsobovali úlohy s kombináciou viacerých, aj keď jasne uvedených informácií v rozsiahlejšom texte s veľkým počtom údajov a pokynov, v spájaní informácií z viacerých častí textu.
- Problémy sa vyskytli v orientácii v grafe, a to pri hľadaní a pochopení súvislostí medzi otázkou a východiskovým textom, aj keď sú v ňom explicitne uvedené.

Príčinou uvedených problémov môže byť neporozumenie údajov, nesprávne triedenie informácií, nesprávny výklad informácie, neschopnosť identifikovať synonymické informácie, ale i to, že v našich podmienkach sa žiaci zriedkavo stretávajú s textami obsahovo zameranými na pracovnú (profesionálnu) budúcnosť.

Ďalšou z príčin môže byť aj nepozornosť žiakov, či nedostatok nielen čitateľských zručností, ale aj nedostatok osobnostných vlastností, ako je trpezlivosť, dôslednosť, sústredenie a schopnosť prekonávať prekážky.

Druh textu výrazne neovplyvnil úspešnosť žiakov v tomto procese, skôr na ňu vplývalo množstvo informácií v texte.

4.2.2 Interpretovanie textov

Na *určenie hlavnej myšlienky, témy textu, cieľa textu, určenie čitateľov – príjemcov textu, zdôvodnenie výberu informácie citáciou alebo parafrázou, vyvodenie záveru, spájanie informácií v texte a ich využitie v práci s mapou, spájanie informácií z grafu a rozpoznanie postoja* autora bolo zameraných dvanásť úloh.

Žiaci pracovali s desiatimi súvislými textami a s dvomi nesúvislými textami (výklad, rozprávanie, formulár, graf, opis). Päť textov bolo určených na *čítanie na vzdelávanie*, tri texty na *čítanie na súkromné účely*, dva na *čítanie na verejné účely* a dva texty na *čítanie na pracovné účely*. Riešenia si vyžadovali odpoveď s výberom jednej správnej odpovede z viacerých ponúkaných možností, otvorenú odpoveď a krátku odpoveď.

- Úspešne bolo zvládnuté určenie témy, resp. hlavnej myšlienky súvislého textu (typ výklad a rozprávanie) v čítaní na súkromné účely a v čítaní na vzdelávanie.
- Úspešne žiaci zvládli vyvodenie záveru súvislého i nesúvislého textu na vzdelávacie účely s výberom z viacerých možností. Výber dôkazu priamo z textu citáciou alebo parafrázovaním tiež nebol pre našich žiakov náročný. Úspešnosť v týchto úlohách mohla ovplyvniť aj forma testovej úlohy – výber z viacerých možností.
- Menej úspešné bolo riešenie úlohy s formuláciou cieľa textu. Úspešnosť klesala v úlohách na produkciu vlastných krátkych odpovedí a odpovedí na otvorené otázky.
- Problémom bolo využitie informácií a ich spracovanie v interpretácii súvislého a nesúvislého textu a vyjadrenie záveru, úsudku v odpovedi na otvorenú otázku.

Príčinou uvedených problémov môže byť nedostatočná schopnosť identifikácie implicitných údajov, myšlienok, povrchné čítanie, všeobecnosť vyjadrovania, neschopnosť samostatného vyjadrovania, neschopnosť rozlišovania kľúčových informácií a myšlienok, výberu z hierarchie podľa dôležitosti a formulovanie zovšeobecnenia.

Zaujímavá je skutočnosť, že vo všeobecnosti bol v procese získavania informácií výkon 15–ročných žiakov v štúdii OECD PISA najnižší zo všetkých procesov. Naopak, 10-roční žiaci v štúdii PIRLS v čítaní na získavanie informácií dosiahli lepšie výkony ako v čítaní na literárny zážitok (Obrancová a kol., 2004).

4.2.3 Uvažovanie a hodnotenie

Na *spájanie textových informácií s vonkajšími informáciami, hľadanie ich širšieho významu, porovnanie*

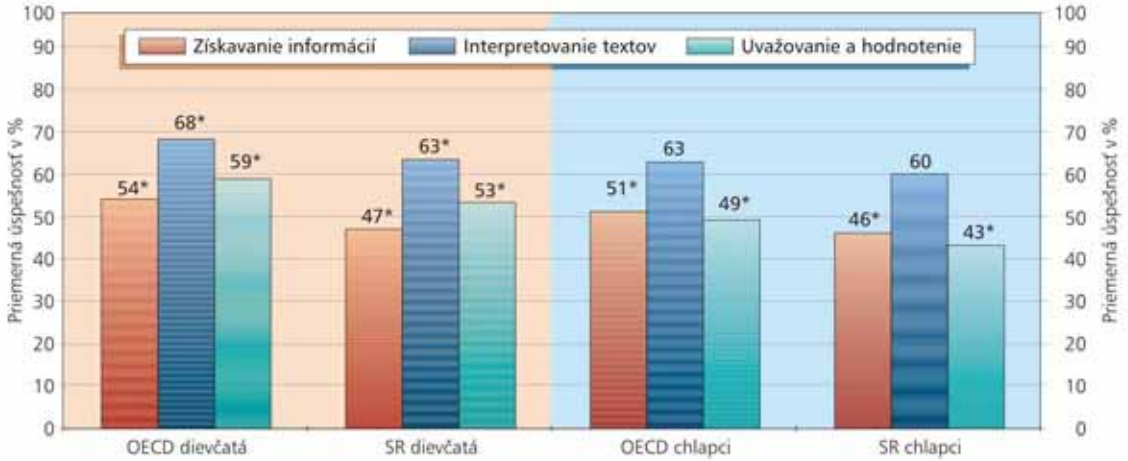
informácií v texte s informáciami z iných zdrojov, vysvetlenie zmyslu príbehu, jeho aktualizáciu, hodnotenie štýlu textu, pomenovanie významu informácií v texte v širších súvislostiach, hodnotenie dôležitosti informácií a nájdenie súvislostí medzi nimi bolo zameraných osem úloh.

Žiaci pracovali so siedmimi súvislými textami a jedným nesúvislým textom (typ výklad, rozprávanie, opis a formulár). Tri texty boli určené na *čítanie na súkromné účely*, dva na *čítanie na vzdelávanie* a *čítanie na pracovné účely* a jeden na *čítanie na verejné účely*. Riešenia si vyžadovali odpoveď na otvorenú otázku a v jednej položke výber odpovede z viacerých možností.

- Naši žiaci úspešne zvládli porovnanie informácií z textu s informáciami z iného zdroja, vyjadrené argumentáciou pomocou textu a úlohy, v ktorých mohli využiť skúsenosti z bežného života vzhľadom na to, že takáto téma či problém bol pre nich blízky, a preto motivujúci. Vo vyvodzovaní a formulácii poučenia z príbehu využili skúsenosti z práce s daným žánrom, ktorý je zastúpený v našich učebných osnovách a u žiakov pomerne obľúbený.
- Problémy spôsobovala potreba uplatniť hodnotiace myslenie v úlohách, v ktorých bolo potrebné využitie textu v bežných životných situáciách, uvedomiť si hodnoty textu ako odkazu pre život.
- Výkony poukazujú na ťažkosti pri zovšeobecnení získaných informácií a hľadaní ich širšieho významu a súvislostí, ako aj na ťažkosti pri hodnotení dôležitosti informácií.
- Ako nedostatočná sa preukázala úroveň abstraktného myslenia i vyjadrovacie schopnosti žiakov v samostatne formulovaných odpovediach na otvorené otázky. Naši žiaci nepreukázali v dostatočnej miere schopnosť vyjadriť vlastný názor, prípadne zhodnotiť primeranosť štýlu autora.

Príčinou môžu byť menej rozvinuté vyššie poznávacie funkcie vzhľadom na orientáciu na nižšie poznávacie funkcie vo vyučovaní. Žiaci nemajú možnosť pracovať s takýmito úlohami.

Graf 3: Priemerná úspešnosť dievčat a chlapcov OECD a SR na subškále činností spojených s porozumením



* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné

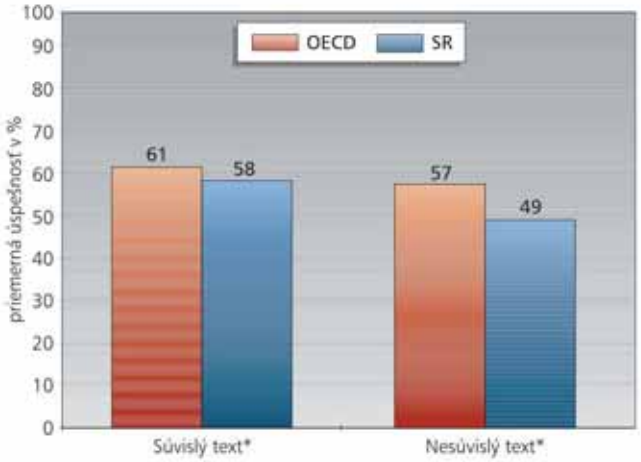
Vo všetkých činnostiach spojených s porozumením kopírujú výkony chlapcov aj dievčat SR výkony chlapcov a dievčat z krajín OECD, avšak s nižšou priemernou úspešnosťou. Priebeh grafu, čo sa týka poradia úspešnosti

v jednotlivých činnostiach, je rovnaký u dievčat z krajín OECD aj SR (1. *interpretovanie textov*, 2. *uvažovanie a hodnotenie*, 3. *získavanie informácií*), aj u chlapcov v OECD a SR (1. *interpretovanie textov*, 2. *získavanie informácií*, 3. *uvažovanie a hodnotenie*). Táto skutočnosť podporuje teórie, podľa ktorých sú isté typy textov a úloh vhodnejšie pre dievčatá ako pre chlapcov a naopak (Roe, Taube, 2003).

4.3 Výkony podľa formy textov

Na subškále foriem textov sú vyhodnotené výkony podľa dvoch foriem textov používaných v štúdii OECD PISA 2003 (súvislé a nesúvislé texty). Zo súvislých textov sa použilo rozprávanie, výklad, opis, argumentácia, inštrukcia alebo dokument. Nesúvislé texty boli zastúpené diagramami, schémami a grafmi, mapami a formulármi.

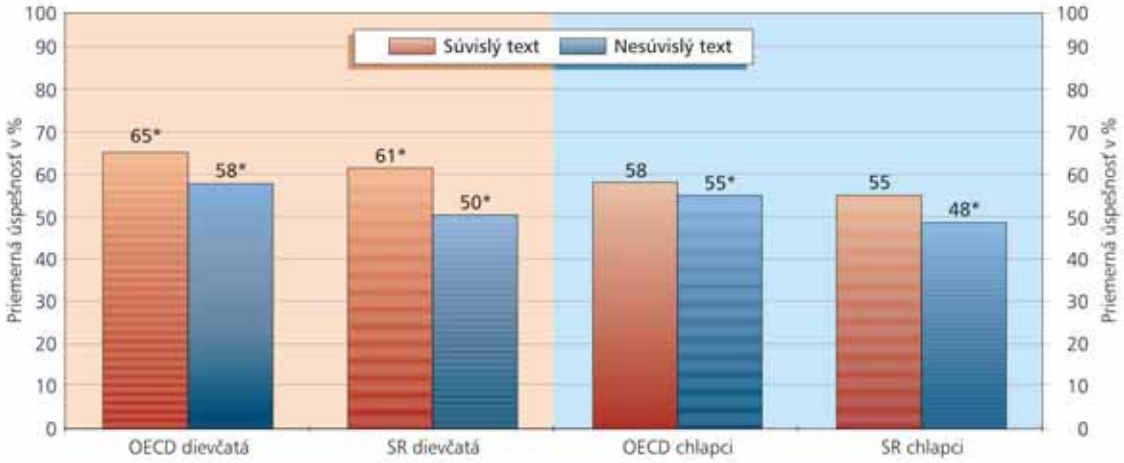
Graf 4: Priemerná úspešnosť žiakov OECD a SR na subškále foriem textov



* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné

V porovnaní s priemerom krajín OECD je výkon našich žiakov v oboch formách textov nižší. Či už dievčatá alebo chlapci SR sú menej úspešní ako ich rovesníci z krajín OECD. Žiaci SR dosiahli lepšie výkony v úlohách vychádzajúcich zo súvislých textov ako v úlohách vychádzajúcich z nesúvislých textov. Rozdiel v úspešnosti žiakov SR v porovnaní so žiakmi z krajín OECD možno považovať za dosť znepokojivý. Hlavne slovenské dievčatá dosahujú v porovnaní s dievčatami i chlapcami z krajín OECD nižšiu úspešnosť v úlohách vychádzajúcich z nesúvislých textov a ich úspešnosť je takmer na rovnakej úrovni ako úspešnosť slovenských chlapcov v tejto oblasti (pozri graf 5). Výkony signalizujú, že naši žiaci vo vyučovacom procese častejšie pracujú so súvislými textami ako s nesúvislými a tiež naznačujú potrebu zaraďovať do vyučovania prácu s nesúvislými textami.

Graf 5: Priemerná úspešnosť dievčat a chlapcov OECD a SR na subškále foriem textov

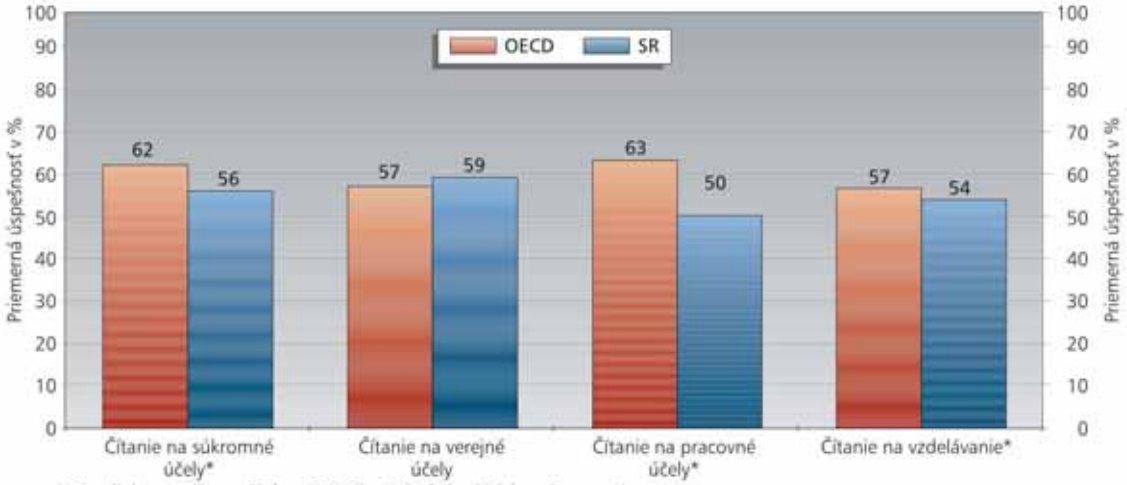


* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné

4.4 Výkony podľa situácií

Štúdia rozlišuje štyri typy situácií: *čítanie na súkromné účely, čítanie na verejné účely, čítanie na pracovné účely a čítanie na vzdelávanie*. Toto členenie súvisí nielen s tým, kde sa číta, ale aj s tým, ako a za akých okolností možno text na čítanie využiť.

Graf 6: Priemerná úspešnosť žiakov v rámci OECD a SR na subškále situácií čítania

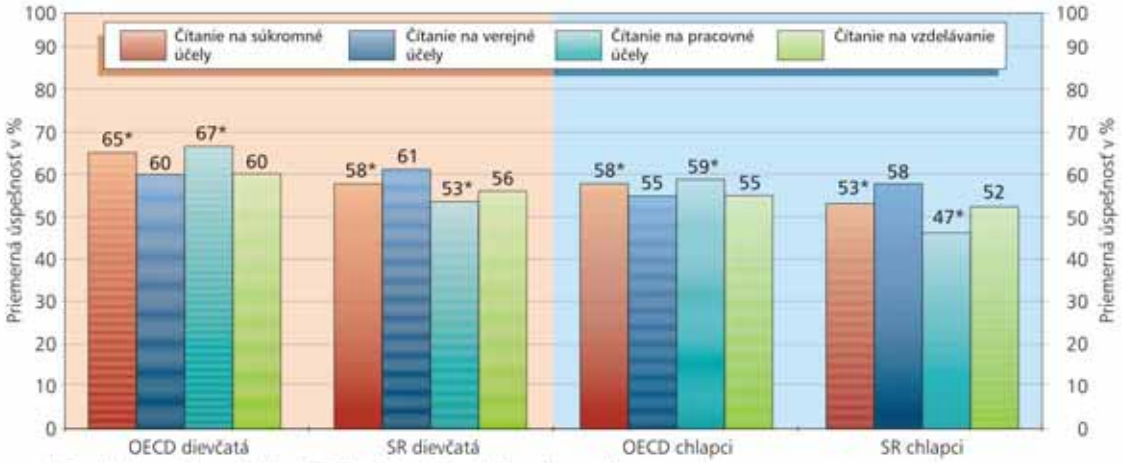


* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné

Výkony na subškále situácií čítania ukazuje graf 6. Rozdiely v priemernej úspešnosti chlapcov aj dievčat v OECD a v SR v čítaní na verejné účely nie sú štatisticky významné a nemožno ich zovšeobecňovať. V čítaní na súkromné i vzdelávacie účely je priemerná úspešnosť našich žiakov nižšia, ako je priemerná úspešnosť žiakov z krajín OECD. V porovnaní s priemernou úspešnosťou žiakov z krajín OECD sú znepokojivé hlavne výkony žiakov SR v čítaní na pracovné účely. V úlohách zameraných na čítanie na pracovné účely sa očakáva zručnosť v čítaní,

orientácii a použití rozličných typov hlavne nesúvislých textov, napríklad formulárov a grafov, i súvislých textov, napríklad opisov.

Graf 7: Priemerná úspešnosť dievčat a chlapcov v rámci OECD a SR na subškále situácií čítania



* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné

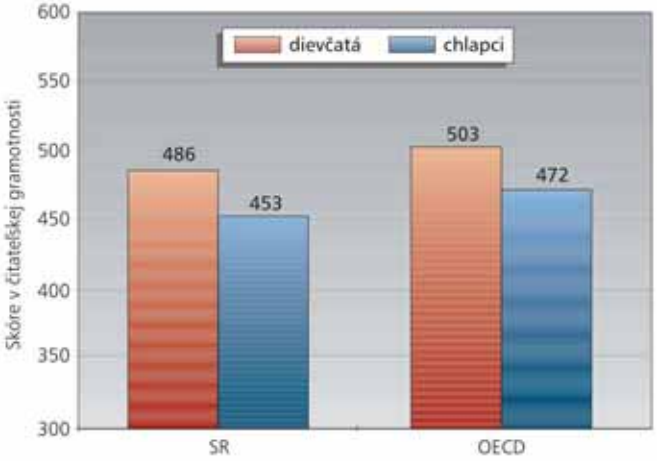
Aj vo výsledkoch medzi pohlaviami je zrejmá nižšia priemerná úspešnosť našich dievčat i chlapcov v porovnaní s úspešnosťou dievčat a chlapcov z krajín OECD najmä v čítaní na súkromné a na pracovné účely. Výsledok predovšetkým slovenských chlapcov (ale i dievčat) upozorňuje na to, že naši 15-roční žiaci, ktorí sa onedlho ocitnú na európskom trhu práce, nie sú na túto skutočnosť dobre pripravení a oproti svojim rovesníkom z krajín OECD sú znevýhodnení. A to nielen kvôli jazykovej bariére, ale tiež v súvislosti s nedostatočnými čitateľskými zručnosťami.

4.5 Výkony podľa pohlavia

Výkony slovenských chlapcov a dievčat v čitateľskej gramotnosti ukazujú, že dievčatá dosiahli štatisticky významne vyššiu priemernú úspešnosť ako chlapci. Priemerné skóre dievčat na Slovensku je 486 bodov, v krajinách OECD 511 bodov. Slovenskí chlapci dosiahli skóre 453 bodov v porovnaní s chlapcami z krajín OECD, ktorých priemerné skóre je 477 bodov. (pozri graf 8)

Rozdiel v získanom skóre dievčat a chlapcov najúspešnejšej krajiny – Fínska je 44 bodov, v Poľsku je tento rozdiel 40 bodov, medzi slovenskými dievčatami a chlapcami je rozdiel v priemernom skóre 31 bodov. Takéto výkony vo všetkých spomenutých krajinách posúvajú chlapcov do nižšej úrovne, ako je úroveň, ktorú dosahujú dievčatá (pozri tabuľku 5). Výkony chlapcov a dievčat v štúdii OECD PISA 2003 sú však konzistentné s výsledkami štúdie OECD PISA 2000 i s výsledkami iných štúdií uskutočnených v oblasti čitateľskej gramotnosti v tejto vekovej skupine.

Graf 8: Priemerné skóre dievčat a chlapcov v rámci OECD a SR



Tabuľka 5: Priemerné skóre dievčat a chlapcov vo vybraných krajinách

Krajiny OECD	Dievčatá			Chlapci			Rozdiel (D - Ch)	
	Dosiahnutá úroveň	Priemer	š. ch.	Dosiahnutá úroveň	Priemer	š. ch.	Skóre rozd.	š. ch.
Fínsko	4	565	(2,0)	3	521	(2,2)	44*	(2,7)
Poľsko	3	516	(3,2)	2	477	(3,6)	40*	(3,7)
Česká rep.	3	504	(4,4)	2	473	(4,1)	31*	(4,9)
Maďarsko	3	498	(3,0)	2	467	(3,2)	31*	(3,8)
Slovenská rep.	**3**	**486**	**(3,3)**	**2**	**453**	**(3,8)**	**33***	**(3,5)**
OECD priemer	*3*	511	*(0,7)*	*2*	*477*	*(0,7)*	*34**	*(0,8)*

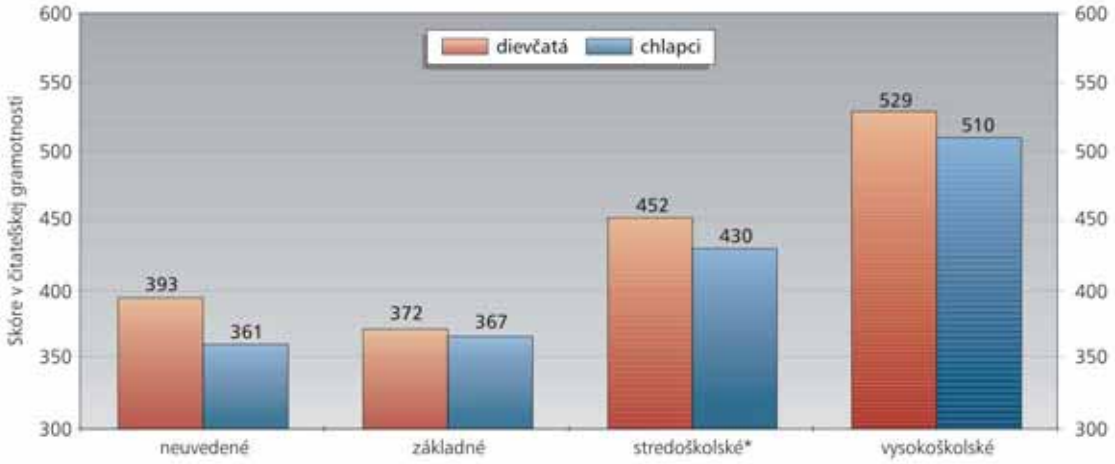
* Rozdiely vo výkone žiakov OECD a SR **sú** štatisticky významné **š. ch**. – štandardná chyba priemeru

Z celkového počtu slovenských žiakov, ktorí skórovali najnižšie, teda dosiahli výkon pod úrovňou 1 a na úrovni 1, je 18,5 % dievčat a až 31 % chlapcov oproti najlepším Fínom, kde je v tejto rizikovej skupine 2,4 % dievčat a 9 % chlapcov. Podobne vyznieva aj porovnanie výkonov dievčat v najvyššej – piatej úrovni čitateľskej gramotnosti. Kým výkon slovenských dievčat na úrovni 5 predstavuje polovičný priemerný výkon dievčat z krajín OECD (5 % oproti 10,6 %), u chlapcov sme v tej istej úrovni zaznamenali len tretinový priemerný výkon (2,1 % oproti 6,1 %).

Zaujímavé zistenia poskytlo samoposúdenie chlapcov a dievčat vzhľadom na povolanie očakávané vo veku tridsať rokov (údaje boli získané dotazníkovou metódou) v súvislosti s výkonom v teste čitateľskej gramotnosti. Až 55,5 % všetkých slovenských chlapcov očakáva, že bude mať povolanie s najvyššou kvalifikáciou, čo je porovnateľné s priemerom chlapcov v krajinách OECD (59,0 %). Očakávania budúceho povolania s najvyššou kvalifikáciou u našich dievčat sa v celkovom percente tiež nelíšia od očakávaní dievčat z krajín OECD (64,0 % oproti 66,5 %). Slovenské dievčatá však častejšie očakávajú, že sa zaradia do povolaní vyžadujúcich stredoškolské vzdelanie. Tento rozdiel je dosť výrazný (28,8 % oproti 17,4 %). Evidentný je rozdiel v očakávaniach našich dievčat v porovnaní s dievčatami z krajín OECD v kategórii povolaní s nízkou kvalifikáciou orientovaných na manuálnu prácu (1,1 % oproti 13,9 %). Vo všeobecnosti majú naše dievčatá v súvislosti so svojím povolaním v dospelosti vyššie očakávania ako ich rovesníčky z krajín OECD. U chlapcov to tak nie je. Najnižšie očakávania v súvislosti s budúcim povolaním (s nízkou kvalifikáciou orientovaných na manuálnu prácu) majú slovenskí chlapci, ktorých výkon v čitateľskej gramotnosti bol v priemere 421 bodov, pričom chlapci s pomerne vysokými

očakávaniami (povolania vyžadujúce stredoškolské vzdelanie) dosiahli v teste čitateľskej gramotnosti porovnateľný výkon (423 bodov). Znamená to, že najmä skupine chlapcov s najnižšími očakávaniami v súvislosti s budúcim povolaním treba pomôcť pri budovaní adekvátneho sebaobrazu. Ak sa nevyužije a nepodporí potenciál tejto skupiny žiakov, môže spôsobiť problémy nielen konkrétnemu jedincovi, ale i celej spoločnosti.

Graf 9: Priemerné skóre dievčat a chlapcov v čitateľskej gramotnosti podľa očakávania dosiahnutého vzdelania žiakov v SR

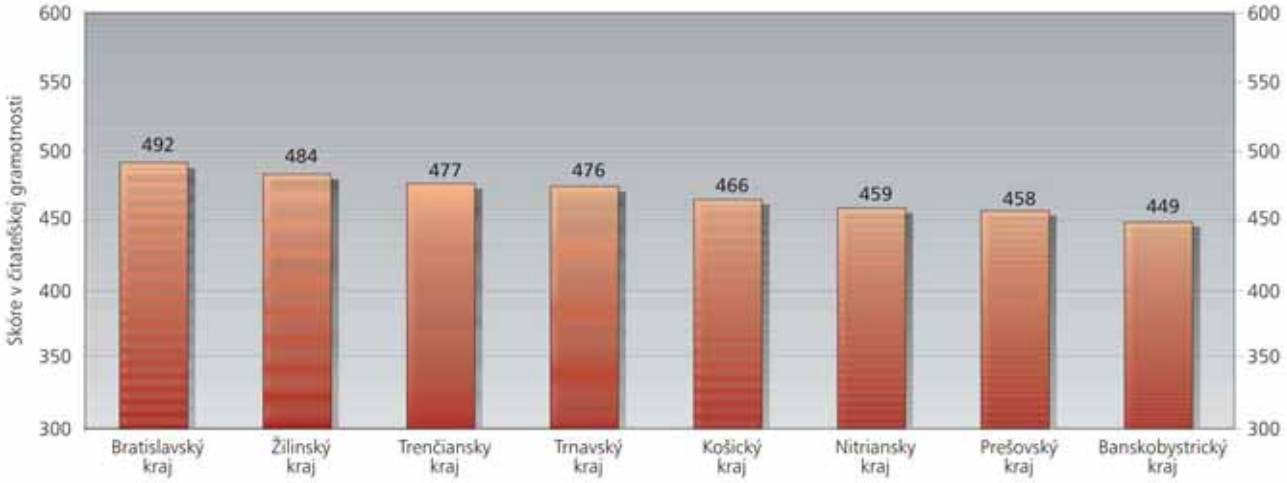


* Rozdiel v priemernom skóre chlapcov a dievčat **je** štatisticky významný

4.6 Výkony podľa krajov

Priemerná úspešnosť žiakov v jednotlivých krajoch Slovenska sa pohybuje v rozmedzí od 449 do 492 bodov, pričom najnižšie priemerné skóre dosiahli žiaci z Banskobystrického kraja a najvyššie z Bratislavského kraja. (pozri graf 10)

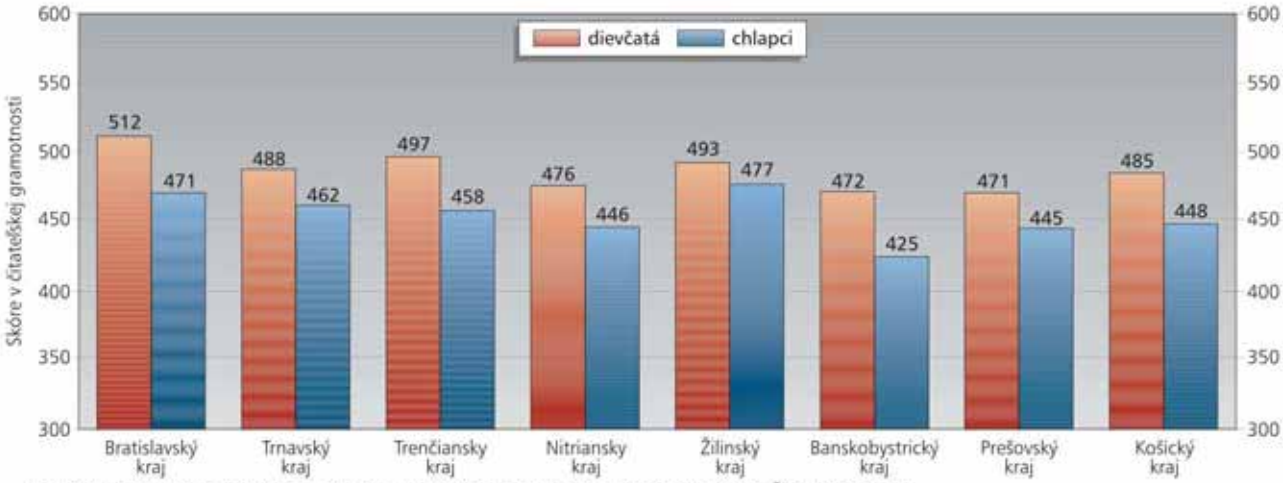
Graf 10: Priemerné skóre žiakov v krajoch SR



Stupeň očakávaného ukončeného vzdelania (základné, stredoškolské, vysokoškolské) rastie priamoúmerne s priemernou úspešnosťou v teste čitateľskej gramotnosti, t. j. čím vyššiu priemernú úspešnosť dosahujú žiaci – chlapci i dievčatá – v teste čitateľskej gramotnosti, tým vyšší stupeň ukončeného vzdelania očakávajú. Pritom chlapci i dievčatá dosahujú rovnaké úrovne pri rovnakom očakávanom type vzdelania: v prípade očakávaného základného vzdelania je to úroveň 1, v prípade očakávaného stredoškolského vzdelania je to úroveň 2 a v prípade očakávaného vysokoškolského vzdelania je to úroveň 3, ale dievčatá v každej z úrovní dosahujú vyššiu priemernú úspešnosť ako chlapci. Pri očakávaní stredoškolského a vysokoškolského vzdelania je rozdiel v získanom skóre chlapcov a dievčat štatisticky významný. Istá skupina žiakov z rozličných príčin neuviedla, aké vzdelanie plánuje nadobudnúť. V tejto skupine dosahujú žiaci úroveň 1, pričom sú tu aj dievčatá s pomerne vysokým priemerným skóre, čo môže naznačovať ich nerozhodnosť, prípadne nedostatočnú dôveru vo vlastné schopnosti.

Najvyššie priemerné skóre v SR dosiahli dievčatá z Bratislavského kraja, najnižšie chlapci z Banskobystrického kraja. Rozdiel v priemernom skóre medzi týmito dvomi skupinami žiakov je až 87 bodov.

Graf 11: Priemerné skóre dievčat a chlapcov v krajoch SR



Rozdiel v priemernej úspešnosti chlapcov a dievčat **je** štatisticky významný okrem Žilinského kraja

Vo výkonoch dievčat a chlapcov sú v rámci jednotlivých krajov značné rozdiely. Najväčší je tento rozdiel v Banskobystrickom kraji (47 bodov). Nízke rozdiely v úspešnosti dievčat a chlapcov sú v Žilinskom kraji (len 15 bodov), avšak tieto rozdiely nie sú štatisticky významné.

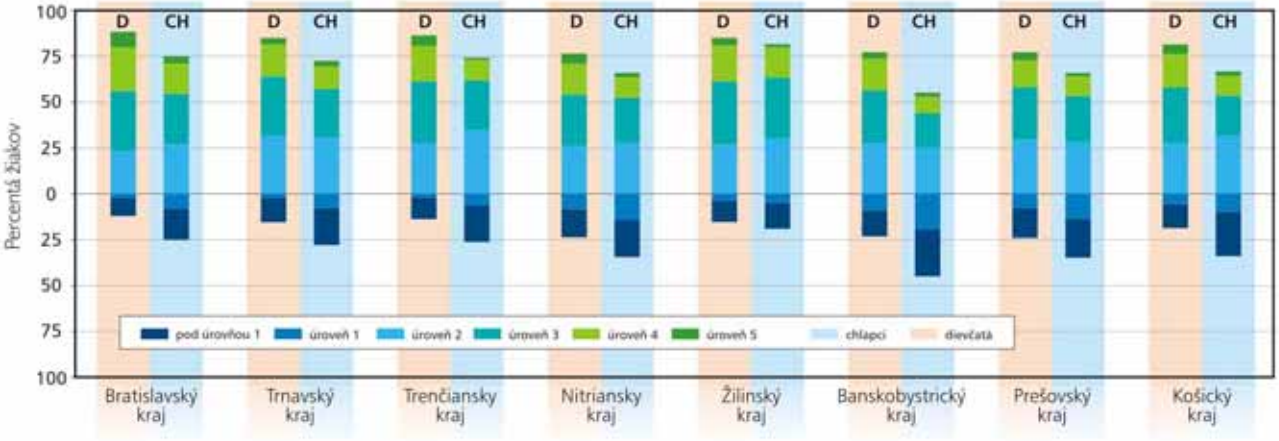
Tabuľka 6: Priemerné skóre dievčat a chlapcov v jednotlivých krajoch SR

Kraje	Dievčatá			Chlapci			Rozdiel (D - Ch)	
	Dosiahnutá úroveň	Priemer	š. ch.	Dosiahnutá úroveň	Priemer	š. ch.	Skóre rozd.	š. ch.
Bratislavský	3	512	(5,9)	2	471	(10,6)	41*	(8,4)
Žilinský	3	493	(7,9)	2	477	(6,6)	15	(9,5)
Trenčiansky	3	497	(7,3)	2	458	(6,0)	39*	(7,2)
Trnavský	3	488	(10,0)	2	462	(11,2)	27*	(12,6)
Košický	3	485	(8,1)	2	448	(6,3)	37*	(10,2)
Nitriansky	2	476	(8,3)	2	446	(7,3)	30*	(9,6)
Prešovský	2	471	(7,9)	2	445	(11,5)	26*	(11,1)
Banskobystrický	2	472	(16,7)	2	425	(12,6)	47*	(11,7)

* Rozdiely v získanom skóre chlapcov a dievčat **sú** štatisticky významné **š. ch.** – štandardná chyba priemeru

Prehľad zastúpenia chlapcov a dievčat v jednotlivých krajoch podľa úrovní poskytuje graf 12. Z neho je zrejmý podiel dievčat a chlapcov v jednotlivých krajoch v rizikovej skupine (pod úrovňou 1 a na úrovni 1) i podiel v najvyšších úrovniach.

Graf 12: Prehľad zastúpenia dievčat a chlapcov na jednotlivých úrovniach čitateľskej gramotnosti



V rizikovej skupine je menej dievčat ako chlapcov, najmenej v Bratislavskom kraji, potom v poradí v Trenčianskom, Žilinskom a Trnavskom kraji. Najvyšší podiel dievčat v rizikovej skupine je z Nitrianskeho a potom Banskobystrického a Prešovského kraja. Čo sa týka výkonov chlapcov, najväčšie zastúpenie v rizikovej skupine majú chlapci z Banskobystrického, potom Nitrianskeho, Prešovského a Košického kraja. Najlepšie sú na tom chlapci Žilinského kraja a približne v rovnakom pomere sú v rizikovej skupine zastúpení chlapci z Bratislavského, Trenčianskeho a Trnavského kraja. V dvoch najvyšších úrovniach dosiahli najlepšie výkony dievčatá z Bratislavského kraja (33,5 %).

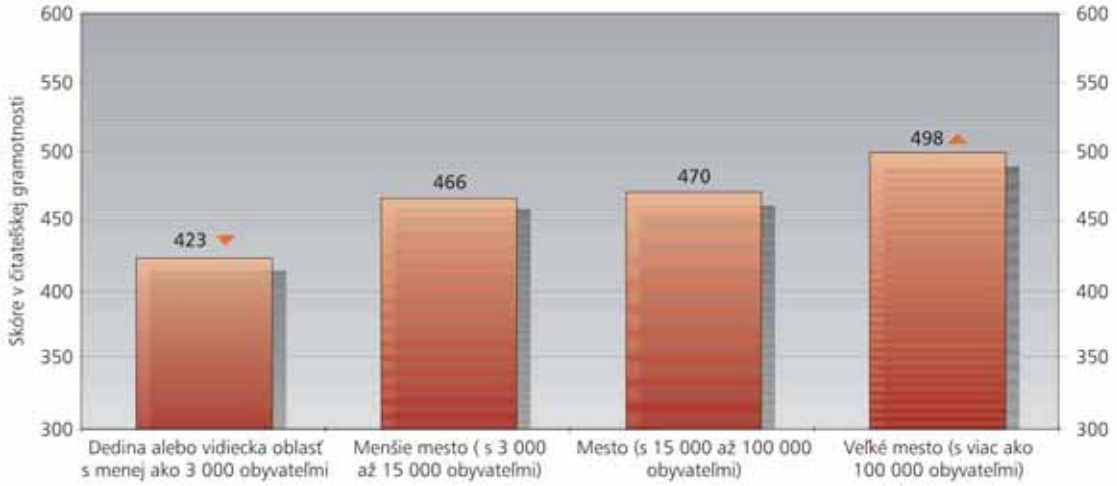
Z prehľadu úrovní tiež vyplýva, že najvyššie percentuálne zastúpenie (viac ako 45 %) v oboch najnižších úrovniach (pod úrovňou 1 a úroveň 1) majú chlapci z Banskobystrického kraja. Takmer polovica chlapcov z tohto kraja dosahuje dve najnižšie úrovne. Rovnako výkony dievčat v tomto kraji sú jedny z najnižších, čo spôsobuje

celkovo najnižšie výkony v rámci Slovenska. Naproti tomu v Žilinskom kraji je v týchto rizikových úrovniach len 18 % chlapcov, čo je najmenej z celej SR a zároveň v najvyšších úrovniach (úrovni 4 a úrovni 5) majú taktiež 18 % chlapcov a viac je už iba v Bratislavskom kraji (20 %). Ide o dva kraje zo stredného Slovenska dosahujúce v skupine chlapcov úplne odlišné výkony. Hľadanie príčin takýchto výsledkov si vyžaduje hlbšiu analýzu zistených rozdielov.

4.7 Výkony podľa veľkosti sídla

Žiaci v školách z dedín do 3 000 obyvateľov tvoria na Slovensku až 10,7 % z celkového počtu všetkých žiakov a v rovnakom pomere boli zaradení do výskumu OECD PISA. Títo žiaci dosiahli priemerne 423 bodov, čo je v porovnaní s priemerom krajín OECD pre žiakov z porovnateľného typu sídla o 47 bodov menej (470 bodov). Žiaci, ktorí bývajú v menších mestách (3 000 až do 15 000 obyvateľov), tvorili 22,6 % a ich priemerné skóre bolo 466 bodov, čo je o 12 bodov menej ako priemer tej istej skupiny žiakov v krajinách OECD (478 bodov). Žiaci zo škôl v mestách s 15 000 až 100 000 obyvateľmi tvoria na Slovensku 49,3 % žiakov a ich priemerné skóre je 470 bodov, čo je iba o 11 bodov menej ako u žiakov tej istej skupiny v krajinách OECD (481 bodov). Žiaci z veľkých miest nad 100 000 obyvateľov tvorili vo výskumnej vzorke 17,4 %, ich priemerné skóre bolo 498 bodov. Tento výkon je porovnateľný s priemerom krajín OECD (501 bodov), t. j. že v mestách nad 100 000 obyvateľov dosahujú žiaci vyššiu úroveň čitateľskej gramotnosti. To nasvedčuje, že úroveň čitateľskej gramotnosti je ovplyvňovaná prostredím, v ktorom žiak žije, a možnosťami, ktoré mu toto prostredie poskytuje.

Graf 13: Priemerné skóre žiakov SR v čitateľskej gramotnosti podľa veľkosti sídla školy

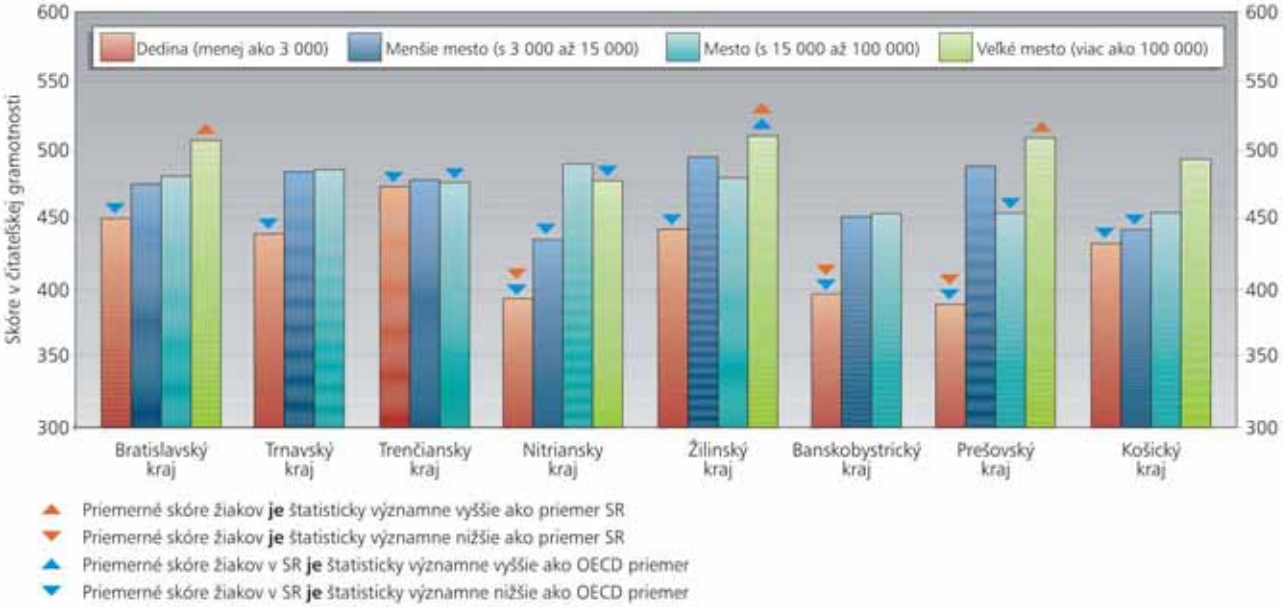


Priemerné skóre žiakov SR v rámci jednotlivých kategórií je štatisticky významne nižšie ako v rámci jednotlivých kategórií OECD priemeru

▲ Priemerné skóre žiakov v rámci kategórie **je** štatisticky významne vyššie ako priemer SR
▼ Priemerné skóre žiakov v rámci kategórie **je** štatisticky významne nižšie ako priemer SR

Nasledujúci graf ukazuje úspešnosť žiakov v čitateľskej gramotnosti podľa veľkosti sídla školy v krajoch Slovenskej republiky.

Graf 14: Priemerné skóre žiakov v čitateľskej gramotnosti podľa veľkosti sídla školy v jednotlivých krajoch SR



4.8 Výkony podľa vzdelania rodičov

Z celkového počtu žiakov má 26,4 % slovenských žiakov matky s najnižším vzdelaním, v krajinách OECD je takýchto žiakov 25,7 %. Závažný je poznatok, že žiaci, ktorí majú matky s najnižším vzdelaním, dosiahli v teste čitateľskej gramotnosti najnižšie výkony (432 bodov oproti 459). Podiel slovenských žiakov, ktorých matky majú stredoškolské vzdelanie, je až 56 % (v porovnaní so 42,8 % v OECD). Títo žiaci dosiahli v porovnaní s priemerom OECD nižšie priemerné skóre v čitateľskej gramotnosti (477 oproti 502). V kategórii s najvyšším vzdelaním matiek (17,6 %) dosahujú slovenskí žiaci priemerné skóre 505 bodov, kým žiaci tejto kategórie v OECD (31,5 %) dosahujú priemerné skóre 524 bodov. Vo všeobecnosti platí, že čím je vzdelanie matky vyššie, tým je úspešnosť žiakov v teste čitateľskej gramotnosti vyššia.

Tabuľka 7: Priemerné skóre žiakov OECD a SR v súvislosti so vzdelaním ich rodičov

	SR		OECD	
Vzdelanie matky	% žiakov, ktorých matka má	výkon žiakov v teste čit. gramotnosti	% žiakov, ktorých matka má	výkon žiakov v teste čit. gramotnosti
Základné vzdelanie	**26,4**	**432**	**25,7**	**459**
Stredoškolské vzdelanie	**56,0**	**477**	**42,8**	**502**
Vysokoškolské vzdelanie	**17,6**	**505**	**31,5**	**524**
Vzdelanie otca				
Základné vzdelanie	**32,2**	**440**	**24,4**	**461**
Stredoškolské vzdelanie	**47,4**	**472**	**42,0**	**499**
Vysokoškolské vzdelanie	**20,5**	**516**	**33,6**	**525**

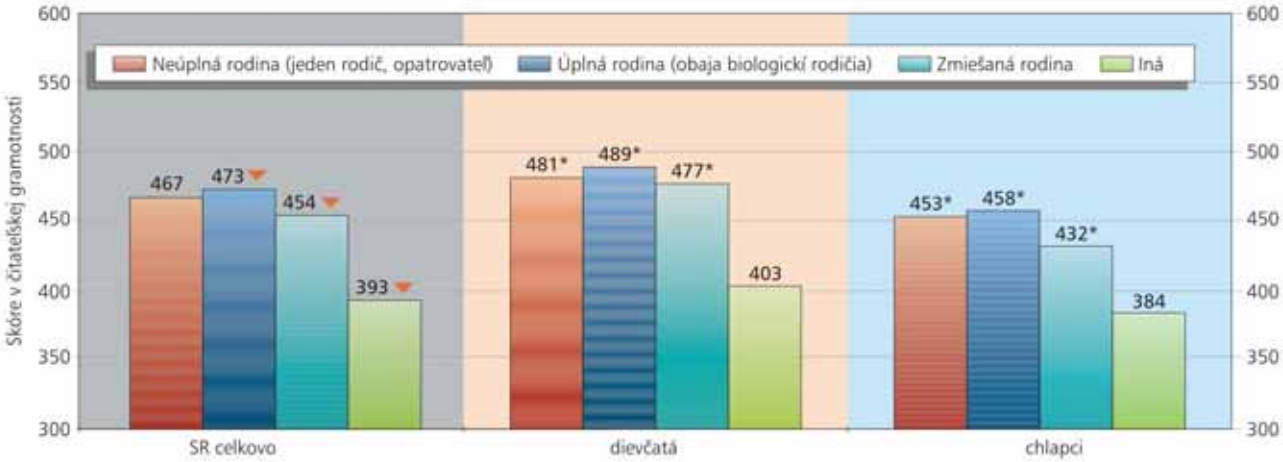
Aj vzdelanie otca má výrazný vzťah k výkonu dieťaťa v teste čitateľskej gramotnosti. Najvyššie skóre dosahujú žiaci, ktorých otcovia majú vysokoškolské vzdelanie. Jedine v kategórii najvyššieho vzdelania otca sa priemerné skóre slovenských žiakov približuje úrovni žiakov v OECD (516 bodov oproti 525 bodov). Treba však pripomenúť, že percento otcov i matiek s vysokoškolským vzdelaním je v SR nižšie ako v krajinách OECD.

Z uvedených výkonov našich žiakov vyplýva, že naša škola neuspokojivo kompenzuje rozdiely medzi žiakmi z rôzneho rodinného prostredia.

4.9 Výkony podľa typu rodiny

Úspešnosť slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti z hľadiska toho, či sa o žiaka starajú obaja biologickí rodičia v úplnej rodine alebo žiak žije v zmiešanej rodine (napríklad jeden biologický rodič a jeho partner), je v oboch kategóriách štatisticky významne nižšia ako v krajinách OECD.

Graf 15: Priemerné skóre žiakov SR v čitateľskej gramotnosti podľa typu rodiny



▼ Priemerné skóre žiakov SR **je** štatisticky významne nižšie ako priemer OECD

* Rozdiel v priemernom skóre chlapcov a dievčat v rámci SR **je** štatisticky významný

U nás sa až o 88,5 % žiakov starajú obaja biologickí rodičia. Priemerná úspešnosť týchto žiakov v čitateľskej gramotnosti je nižšia až o 29 bodov ako priemerná úspešnosť žiakov tejto kategórie v krajinách OECD. Priemerná úspešnosť tejto skupiny slovenských žiakov (chlapcov i dievčat) je v súvislosti s typom rodiny najvyššia zo všetkých kategórií, štatisticky významne vyššia ako priemerná úspešnosť žiakov zo zmiešaných a neúplných rodín.

4.10 Úspešnosť slovenských žiakov v závislosti od typu úloh

Z výsledkov testu čitateľskej gramotnosti vyplýva, že prevažnú časť otázok s nižšou náročnosťou predstavujú otázky s výberom odpovede. Tento typ otázky priaznivo ovplyvnil úspešnosť riešenia. Žiaci mali problém samostatne

zostaviť odpoveď na otvorenú otázku. Chýbajúce odpovede naznačujú, že tento typ otázky viedol žiakov k tomu, že ich vynechali, teda ani nezačali riešiť.

Hoci úlohy zamerané na *interpretáciu textu* nespôsobovali našim žiakom zásadné ťažkosti a možno ich považovať za najjednoduchšie, niektorí žiaci však ani v úlohách tohto typu nedokázali uviesť podporné dôkazy z predloženého textu a vysvetlenia svojho riešenia.

Úlohy vyžadujúce *zohľadnenie a spracovanie viacerých požadovaných kritérií* dôležitých pre správne vyriešenie úlohy možno považovať pre našich žiakov za najnáročnejšie. Svedčí o tom skutočnosť, že tento typ úloh vyriešilo nesprávne až takmer 60 % žiakov. Je pravdepodobné, že naši žiaci nemajú skúsenosť s riešením úlohy, v ktorej sa treba orientovať vo veľkom množstve informácií a selektovať ich na základe stanovených kritérií. Práve to mohlo byť príčinou nepriaznivého výsledku predovšetkým v úlohách s reálnym životným kontextom.

Ukážkové zadanie k úlohe Jazero Čad, otázka 5 (pozri prílohu 7)

Na riešenie tejto otázky treba dať dohromady informácie z obrázkov A a B.
Vymiznutie nosorožcov, hrochov a zubrov zo saharského skalného umenia sa datuje:

A. od začiatku poslednej doby ľadovej,
B. v strede obdobia, keď bolo jazero Čad na najvyššej úrovni,
C. po tom, čo jazero Čad tisícky rokov klesalo,
D. od začiatku neprerušovaného obdobia sucha.

Značné ťažkosti spôsobovali našim žiakom úlohy vyžadujúce si *dôsledné, pozorné a detailné preštudovanie prehľadne spracovaných informácií* (napr. tabuľky). Pri ich riešení žiaci prevažne použili prvú uvedenú informáciu bez ohľadu na to, či bola správna.

Problémy našim žiakom spôsobovali aj úlohy vyžadujúce *kombinovanie informácií* zadaných najskôr v *texte* a následne v *tabuľkách*. Hoci išlo o úlohy na priemernej úrovni náročnosti, práve kombinácia rôznych zdrojov informácií (napr. tabuľka + text + list s emocionálnym nábojom) spôsobovala našim žiakom problém vybrať relevantné informácie.

Úlohy vyžadujúce *uvažovanie o texte*, ale zároveň zužujúce jeho smer, ktoré žiadajú od žiakov, aby reagovali nie na obsah, ale na štýl, patria k veľmi náročným pre našich žiakov.

Ukážkové zadanie k úlohe Grafity, otázka 13 (pozri prílohu 7)

Môžeme rozprávať, **o čom** listy hovoria (o ich obsahu).
Môžeme rozprávať o tom, **ako** sú listy napísané (o ich štýle).
Bez ohľadu na to, s ktorým listom súhlasíš, ktorý list je podľa tvojho názoru lepší?

Vysvetli svoju odpoveď tak, že sa odvoláš **na štýl** jedného alebo oboch uvedených listov.

Úlohy, ktoré vyžadovali správne *zoradenie* a *použitie viacerých krokov* (napr. na základe článku žiak najprv uvažuje a potom vyberá najdôležitejšiu požiadavku), boli pre našich žiakov najťažšie. Napríklad: riešenie úlohy si vyžadovalo najprv výber jednej zo štyroch alternatív a následne zdôvodnenie výberu. Takto podmienenú správnu odpoveď správne vyriešila len tretina našich žiakov. Štvrtina žiakov uviedla nesprávnu odpoveď a ostatní žiaci neodpovedali na otázku vôbec. Náročnosť tejto položky zvyšoval fakt, že išlo o otvorené otázky.

Úloha vyžadujúca *orientáciu na mape* a integráciu s *informáciami z textu* a následné *rozvinutie interpretácie* tiež našim žiakom spôsobovala problémy. Úlohu správne vyriešila menej ako polovica žiakov, približne tretina žiakov ju vyriešila nesprávne a ostatní sa o riešenie vôbec nepokúsili.

Za pomerne dobre zvládnuté možno považovať úlohy zamerané na interpretáciu textov vyvodením hlavnej myšlienky výberom z daných možností. Nižšia úspešnosť sa prejavila v úlohách na získavanie informácií a v úlohách na uvažovanie o obsahu a forme textu.

Pri vybraných typoch úloh uvádzame iba dva príklady zo štúdie PISA 2000. Niektoré ďalšie tvoria súčasť tejto publikácie ako príloha 6, prípadne sú dostupné v publikácii *Úlohy PISA 2000 – čítanie*.

5. Podnetné zahraničné skúsenosti

Najúspešnejší zo všetkých zúčastnených žiakov boli v dvoch posledných cykloch štúdie PISA v oblasti čitateľskej gramotnosti fínski 15-roční žiaci. Pri hodnotení výsledkov PISA 2000 sa preukázalo, že fínski žiaci mali aj dostatok energie a osobnej disciplíny koncentrovať sa na riešenie testu; nevynechávali príliš náročné, prípadne nudné otázky. Taktiež sa ukázalo, že vo všeobecnosti sú to dobrí čitatelia, ktorí sú schopní správne odpovedať na najťažšie otázky, pri ktorých treba text čítať dôkladne a plne pochopiť význam toho, čo je napísané a sú schopní čítať aj „medzi riadkami". Avšak aj fínski žiaci mali rezervy v takých úlohách, ktoré vyžadovali vyjadrenie vlastného názoru, t. j. informácia sa nedala nájsť priamo z textu alebo interpretovať na základe informácií uvedených v ňom.

Fínska stratégia budovania vysokej kvality a rovnosti vo vzdelaní je založená na verejnom všeobecnovzdelávacom školskom systéme bez akejkoľvek selekcie počas základného vzdelávania, t. j. do šestnástich rokov veku žiaka. Podľa klasika Huséna najliberálnejší prístup k vzdelávaniu kladie dôraz na odstránenie vzdelávacích a pedagogických bariér pre najznevýhodnenejších žiakov a poskytuje špeciálnu podporu žiakom zo slabého sociálno-ekonomického prostredia alebo tým, ktorí majú slabšie schopnosti. To v zásade znamená odstrániť nerovnosť vo vzdelávaní podporovaním slabších žiakov pomocou špeciálnych vzdelávacích opatrení. Tieto Husénove myšlienky získali podporu v sedemdesiatych rokoch minulého storočia a dodnes sa rozvíjajú v školskom systéme nielen vo Fínsku, ale aj v ostatných severských krajinách. Počiatočným obavám z prílišnej uniformity a potláčania individuality, tvorivosti a talentu žiaka vyplývajúcim z takéhoto prístupu k vzdelávaniu zabránil nárast slobody a autonómie škôl a učiteľov, čo viedlo k odlišnostiam medzi školami. V ďalších desaťročiach sa snaha o sociálnu spravodlivosť vo vzdelávaní prelínala s hľadaním ekonomickej prosperity a konkurencieschopnosti. (Lie, S., Linnakylä, P., Roe, A. 2003)

V uskutočnených analýzach sa ako faktor vysoko pozitívne ovplyvňujúci výkon fínskych žiakov objavuje ich pozitívny vzťah k čítaniu a veľký záujem o čítanie. Oba faktory pôsobia nezávisle od rodinného prostredia, v ktorom žiak žije, ale sú znásobované úrovňou komunikácie v rodine a vzdelaním rodičov. To všetko ešte podporuje sieť dobre vybavených verejných knižníc so špeciálnymi oddeleniami pre deti a mládež. V knižniciach sa nachádzajú rôzne materiály na čítanie, hudobné nahrávky, prístupné je internetové spojenie, čo podporuje čitateľskú aj internetovú gramotnosť (*web literacy*). Knižnice sú určené najmä pre skupinu detí, ktoré nemajú doma dostatočné množstvo kníh, alebo nevlastnia počítač s pripojením na internet, alebo pre deti, ktorých rodičia neodoberajú noviny ani časopisy. Od roku 1990 poskytujú fínske knižnice školám informačný servis – pripravujú školám informácie o knihách, prehľady kníh vhodných pre deti a mládež, predstavujú nové knihy. Zároveň organizujú tréningy pre učiteľov a stretnutia s autormi literatúry pre deti a mládež. Aj pre Fínsko je typické, že o čítanie majú väčší záujem dievčatá ako chlapci. Tento stav riešili kompetentní odborníci tak, že do školskej literatúry zaradili také texty, ktoré sú zaujímavé aj pre chlapcov. Do procesu formovania postojov chlapcov k čítaniu boli prizvaní aj rodičia, pretože oni ho v značnej miere ovplyvňujú. S rodičmi sa tiež diskutovalo o otázke modelu „čítajúceho muža" – vzoru pre nedobre a neradi čítajúcich chlapcov, ktorý číta knihy a dokonca aj beletriu, ale aj otázky súvisiace s významom čítania pre celoživotné vzdelávanie človeka.

Ako odozva na výsledky štúdie PISA 2000, hlavne so zreteľom na výsledky chlapcov a veľmi slabé výsledky jednej pätiny testovanej populácie, sa v rokoch 2001 – 2004 uskutočnil projekt *Národnej rady pre vzdelávanie* pod názvom *Čítajúce Fínsko*, podporujúci čítanie v materinskom jazyku a určený pre žiakov základných a stredných škôl.

Projektom sa sledovalo jednak zlepšenie čitateľských zručností, ale i zlepšenie vedomostí z literatúry. Na projekte participovali učitelia, vzdelávacie inštitúcie, knižnice na národnej i regionálnej úrovni. V teoretickom rámci tohto projektu sa čítanie vníma ako nadpredmetová kompetencia rozvíjajúca zručnosti čítania a písania v rámci všetkých vyučovacích predmetov. Projekt riešil problematiku aj z pohľadu vplyvu činnosti knižníc (školských i verejných), zlepšenia zručností čítania a písania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, čítania s porozumením, predovšetkým kritického čítania, písania textov rozličných žánrov a učenia sa prostredníctvom písania vo všetkých vyučovacích predmetoch a napokon používania metód vhodných pre chlapcov. Do projektu vstúpilo viac ako sto škôl, knižníc a rôznych vzdelávacích inštitúcií. (http://www.ophi.fi)

Ďalšou aktivitou *Národnej rady pre vzdelávanie* bol projekt *Balík kníh,* uskutočnený v roku 2002. Kolekcia dvadsaťjedna kníh bola určená stovke škôl v celom Fínsku. Obsahovala klasickú literatúru i súčasnú literárnu tvorbu určenú predovšetkým na podnietenie záujmu chlapcov o čítanie.

Do celonárodnej kampane podporujúcej rozvoj čítania je vo Fínsku zapojená aj asociácia novinárov projektom *Noviny vo vzdelávaní,* ktorý ponúka využitie novín vo vzdelávaní detí a mládeže, pričom žiaci sú do projektu zapojení nielen ako čitatelia, ale aktívne ako tvorcovia.

V súčasnosti sa vo Fínsku uskutočňuje veľmi populárne čítanie a štúdium literatúry vo virtuálnych skupinách – *netlibris* – čo je v posledných piatich rokoch názvom pre vyučovaciu metódu, pri ktorej sú na prepojenie žiakov a autorov kníh použité informačno-komunikačné technológie (IKT). Základnou metódou netlibris je diskusia realizovaná medzi členmi diskusnej skupiny prostredníctvom priamej digitálnej komunikácie. Skupinu tvorí 10 – 15 žiakov pod vedením učiteľa, pričom žiaci sú z 3 – 4 škôl. Počas čítania pracujú žiaci so zápisníkom, do ktorého si zaznamenávajú svoje myšlienky a pocity. Potom si za pomoci poznámok v rámci diskusie vymieňajú dojmy z prečítaného. Netlibris spája aj sieť učiteľov, pracovníkov knižníc a pedagógov vzdelávajúcich adeptov učiteľského povolania. Toto pedagogické fórum je veľmi aktívne pri zavádzaní nových metód a v spolupráci s Národnou radou pre vzdelávanie rozvíja ďalšie činnosti. Do projektu sú zapojené školy v celom Fínsku. Prioritou projektu je rozvoj čitateľských zručností a rozvoj vedomostí o literatúre, ale významnú úlohu má aj rozvoj zručností v oblasti IKT.

Samotní fínski teoretici sa problematikou úspešnosti fínskych žiakov podrobne zaoberali z pohľadu vzdelávacieho prostredia, rovnakého prístupu ku vzdelaniu, kvalifikovanosti učiteľov, flexibility kurikula, pedagogickej slobody a kultúrnej homogenity, ale i z pohľadu osobných záujmov žiaka, spôsobu, akým trávi voľný čas, možností, ktoré žiakovi na vzdelávanie poskytuje škola, zaangažovanosti a podpory žiaka zo strany rodičov i z pohľadu sociálneho a kultúrneho kontextu. Úspech fínskych žiakov možno pripísať správnej konštelácii všetkých uvedených faktorov, ktoré sú vzájomne prepojené.

Aj susedné Poľsko patrí medzi krajiny, ktoré zaznamenali významný posun vo výsledkoch žiakov v štúdii PISA 2003 v porovnaní s predchádzajúcim cyklom. Priemerný výkon v čitateľskej gramotnosti vzrástol zo 479 bodov v roku 2000 na 497 bodov v roku 2003, čím sa Poľsko zaradilo medzi krajiny, ktoré takmer dosahujú priemer krajín OECD (500 bodov). Poľskí odborníci pripisujú tento progres práve reforme školského systému, ktorá podporila proces vyrovnania šancí žiakov vo vzdelávaní. Podstatou poľskej reformy je vzdelávanie žiakov v jednom type školy

až do 10. ročníka povinnej školskej dochádzky. To sa prejavilo v zmenšení rozdielov medzi najlepšími a najslabšími žiakmi i medzi jednotlivými školami. (V podmienkach Slovenska by si takáto reforma vyžiadala napríklad zrušenie osemročných a šesťročných gymnázií.) Poľskí odborníci však podotýkajú, že v súčasnosti nie je úplne jasné, či tento impulz vyvolá trvalú tendenciu vývoja, alebo ide iba o jednorazový jav. (Fedorowicz, 2004)

6. Záver

Cieľom školského systému je pripraviť mladého človeka na život v dospelosti, v informačnej spoločnosti, pomôcť mu nájsť si zmysluplné zamestnanie, zabezpečiť dobrý príjem, vzťahy a zdravie i osobnú bezpečnosť, či účasť na riadení spoločnosti. Školský systém však slúži nie len jednotlivcom, ale aj spoločnosti ako celku: mal by prispievať k rastu ekonomiky, k demokracii, sociálnej súdržnosti, rovnosti, zabezpečeniu ľudských práv a trvalo udržateľnému rozvoju. Je zrejmé, že nestačí zvládnuť niekoľko vyučovacích predmetov a zapamätať si niekoľko informácií. Mladý človek musí rozvinúť svoje zručnosti, získať kompetencie a nestratiť chuť učiť sa. Podľa DeSeCo (www.oecd.org/edu/statistics/deseco) kľúčovými kompetenciami sú: 1. interaktívne používanie nástrojov (napr. jazyka, symbolov a textov, vedomostí a informácií alebo technológií), 2. súčinnosť v heterogénnych skupinách (t. j. udržiavanie dobrých vzťahov, tímová práca a riešenie konfliktov), 3. samostatné konanie (v širšom kontexte, v oblasti osobných plánov, pri obrane a presadzovaní práv, záujmov a potrieb). Nastal čas presunúť dôraz z obsahu a kvantity vedomostí: „čo a koľko", na kvalitu vzdelania: „ako" a zamyslieť sa nad častou žiackou otázkou: „prečo?" (rozumej, prečo sa toto máme učiť). Okrem vedomostí a zručností, ktorých odovzdanie je jasným cieľom nášho školského systému, sú pre uplatnenie v spoločnosti čoraz dôležitejšie schopnosť a chuť učiť sa, teda aj osobnostné charakteristiky.

Celkové výsledky v štúdii OECD PISA poskytujú informáciu aj o rovnosti príležitosti vo vzdelávaní. Slovensko sa na základe výsledkov zaradilo ku krajinám, ktorých školský systém celkom nezabezpečuje sociálnu rovnosť vo vzdelávaní (Národná správa PISA SK 2003, 2004), a ku krajinám s najväčšími rozdielmi vo výkone žiakov medzi školami. Výsledky našich žiakov v teste čitateľskej gramotnosti poukazujú aj na ďalší významný fakt: naša súčasná škola nekompenzuje odlišnosti rodinného prostredia; výkon žiakov bol významne ovplyvnený vzdelaním oboch ich rodičov. Výsledky tiež odhalili veľké regionálne rozdiely vo výkonoch žiakov. Najvýraznejším príkladom sú dva susediace kraje v strede Slovenska – Banskobystrický a Žilinský. Na základe výsledkov našich žiakov možno uvažovať aj o výraznom vplyve širšieho prostredia, t. j. veľkosti sídla, v ktorom je škola lokalizovaná, a o vplyve rôznych podnetov, ktoré toto prostredie žiakovi poskytuje. V štúdii sa preukázalo, že výkon v čítaní ovplyvňujú okrem kognitívnych aj mimokognitívne faktory. Teda podiel na nízkych výkonoch našich žiakov majú nielen ich slabé vedomosti a poznatky, ale aj ich nedostatočné vôľové vlastnosti, nedôslednosť, nepozornosť, nízka motivácia k činnosti, nízka dôvera vo vlastné schopnosti či nezáujem o čítanie. Na základe výsledkov možno tiež identifikovať skupiny žiakov, ktorí najvýraznejšie potrebujú podporu a pomoc. Z tohto pohľadu treba venovať zvýšenú pozornosť dvom protikladom – rizikovej skupine žiakov a skupine žiakov s najvyšším výkonom, ale i skupine chlapcov celkovo, chlapcom s nízkymi očakávaniami či skupine dievčat s nízkou sebadôverou. Výsledky našich žiakov poukázali aj na ich slabiny v riešení rozličných typov konkrétnych úloh. Najviac problémov im spôsobovalo formulovanie vlastných otvorených odpovedí, vysvetľovanie a zdôvodnenie riešenia úlohy, orientácia v množstve informácií a selektovanie informácií na základe určitých kritérií, vyhľadanie určenej informácie z rozličných typov zdrojových textov a ich kombinácia, uvažovanie o texte, získavanie informácií z mapy a podobne. Vzhľadom na formu textov výsledky indikujú, že naši žiaci nemajú dostatočné zručnosti na prácu predovšetkým s nesúvislými textami. Zaskočili ich aj úlohy s reálnym životným kontextom, napríklad pri čítaní na pracovné účely.

6.1 Návrhy a odporúčania

V súčasnej informačnej spoločnosti je z pohľadu celoživotného vzdelávania čitateľská gramotnosť mimoriadne dôležitá kompetencia. Výsledok v štúdii OECD PISA 2003 odhalil slabé miesto nášho školského systému v tejto oblasti. Z poznatkov o stave čitateľskej gramotnosti našich 15-ročných žiakov vylývajú nasledujúce návrhy a odporúčania na rozličných úrovniach .

1. Najvyššia úroveň: ŠTÁT

V príprave budúcich učiteľov treba zaradiť do učebného plánu všetkých poslucháčov metodiku rozvoja čitateľských zručností tak, aby vedeli tvoriť úlohy na získavanie informácií, ich spracovanie, analýzu a hodnotenie, aby vedeli riadiť vyučovanie vytváraním podmienok na aktívnu prácu žiaka v získavaní čitateľskej gramotnosti. Úlohou je pripraviť a realizovať ponuku vzdelávania na rozvoj spôsobilosti učiteľov rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov. Každý učiteľ by mal mať prehľad v problematike čitateľskej gramotnosti, poznať postup práce so základnými typmi textov a uplatniť svoju zručnosť vo vyučovacom procese.

Kým žiakov z väčších miest možno výkonmi porovnať so žiakmi krajín OECD, cielená podpora rozvoja čitateľskej gramotnosti je mimoriadne dôležitá pre mladých slovenských ľudí v menších obciach a mestách do 15 000 obyvateľov (tretina našich skúmaných žiakov). Z výsledkov totiž vyplýva, že úroveň vzdelania rodičov a výsledky ich detí v čitateľskej gramotnosti sú v priamoúmernom vzťahu. Podiel vysokoškolsky vzdelaných rodičov je v týchto obciach a mestečkách nižší ako slovenský priemer, nižšie sú aj ďalšie ukazovatele sociálno-ekonomického zázemia. Z toho vyplýva väčší dosah nedostatkov v rámci poskytovaného vzdelávania na ďalší život žiaka.

Vo vzťahu k nižším výkonom žiakov z obcí a miest do 15 000 obyvateľov je nevyhnutné poskytnúť im (žiakom i školám) **viac zdrojov, ľahšiu dostupnosť materiálov, vytvoriť lepšie podmienky na rozvoj čitateľskej gramotnosti.**

Výsledky v čitateľskej gramotnosti poukazujú na to, že napriek tradícii jednotného školského systému sú medzi regiónmi veľké rozdiely v dosahovaných výsledkoch. Podiel na týchto rozdieloch majú aj ekonomické a sociálne rozdiely medzi regiónmi. Niektoré, z pohľadu štúdie OECD PISA 2003 úspešnejšie krajiny sa snažia tieto rozdiely vyrovnávať a poskytujú zvýšenú **pomoc školám, kde sa uskutočňuje povinná školská dochádzka detí zo sociálne znevýhodneného prostredia** (napr. formou zvýšeného normatívu, poskytovania stravy zadarmo a pod.).

Prípady Fínska a Poľska poukazujú zas na význam organizácie povinnej školskej dochádzky **bez** uskutočňovania **selekcie počas nej.**

2. úroveň: ZRIAĎOVATEĽ a škola

Pre rozvoj čitateľskej gramotnosti, ale i ostatných kompetencií žiaka, treba vytvoriť materiálne podmienky, to znamená napríklad poskytnúť učiteľom a žiakom zdroje pre prácu s textom – knihy, pracovné zošity, počítače, zabezpečiť prístup na internet. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov nebude možné pri vysokom počte žiakov v triedach.

Naši najlepší žiaci nedosahujú výkonmi ani počtom úroveň najlepších žiakov v zahraničí. Signalizuje to, že sa im nevenuje dostatočná pozornosť a nerozvíjajú sa ich schopnosti. Rovnako je potrebné venovať väčšiu pozornosť ako doteraz slabším žiakom, čo znamená **diferencovanejší prístup ku žiakom** a vytváranie **priestoru pre individuálnu prácu so žiakmi a starostlivosť o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.** V tomto prípade nám môže byť vzorom Fínsko (pre inšpiráciu pozri predchádzajúcu kapitolu) – počet žiakov v triedach rastie s pribúdajúcimi rokmi školskej dochádzky (t. j. kým na stredných školách je v triedach porovnateľný počet žiakov, v prvých ročníkoch základnej školy nájdeme vo Fínsku menej žiakov, ako je to na Slovensku).

Alarmujúce je zistenie priepastného rozdielu vo výkonoch v čitateľskej gramotnosti našich žiakov a ich rovesníkov v zahraničí, ktorých matky majú najnižšie vzdelanie. Tento trend by sa mohol totiž prejaviť aj v ďalšej generácii. Odporúčame zapojiť matky, ale aj oboch rodičov do intenzívnejšej spolupráce so školou, a tak zvyšovať kultúrnu a informačnú úroveň.

Presun ťažiska vzdelávania

Výsledky našich žiakov v štúdii OECD PISA 2003 potvrdzujú potrebu zmeny v koncepcii vzdelávania rámcovo vyjadrené Národným programom rozvoja výchovy a vzdelávania. Podstatné je znížiť rozsah požiadaviek na vedomosti vo všetkých vyučovacích predmetoch a zároveň rozvíjať zručnosti vo využívaní poznatkov.

Pre žiaka sú dôležité učebnice, preto by sa požiadavky na čitateľské zručnosti mali prejaviť aj v kritériách na dobré učebnice.

Hlavným cieľom vyučovania jazyka a literatúry má byť získanie komplexných komunikačných zručností, a preto kľúčové činnosti na jeho plnenie majú byť práca s informáciami, interpretácia textu, rozvoj hodnotiaceho myslenia, a to v aktívnej práci každého žiaka v samostatnej činnosti i v sociálnych formách. **Žiak musí dostať priestor na písomné a ústne vyjadrovanie.** V tomto predmete je napríklad nevyhnutné znížiť rozsah učebných osnov počtom autorov, množstvom textov a zlepšením ich primeranosti. (V jazykovej zložke by bolo vhodné posilniť učivo o informačnom slohovom postupe o ďalšie nesúvislé texty s praktickým zameraním.)

Úrovne čitateľskej gramotnosti by bolo vhodné implementovať medzi ciele všetkých všeobecno-vzdelávacích predmetov (základom by mal byť vyučovací jazyk a literatúra) a v konkrétnej a jednoznačnej formulácii

zapracovať do vzdelávacích štandardov. (Súčasne s **vypracovaním metodiky** ich **hodnotenia**.)

Učitelia všetkých predmetov by mali žiakov viesť k práci s textom a prečítaným, pripravovať im otázky k učebným textom, a to na všetkých úrovniach poznávacích funkcií, s dôrazom na kritické a tvorivé čítanie.

Učitelia by mali hodnotiť a oceňovať žiakov aj pri menších úspechoch, aby začali proces zvyšovania sebavedomia našich žiakov vzhľadom na svoje schopnosti. Týka sa to najmä chlapcov, u ktorých nie je adekvátny ich sebaobraz. Svoje povolanie v budúcnosti odhadujú vzhľadom na svoje výsledky nepriaznivo, podceňujú sa. (Oveľa viac našich chlapcov očakáva, že o 15 rokov budú pracovať v povolaní, ktoré si vyžaduje najnižšie vzdelanie. V tejto súvislosti sa vynára otázka, či nie je v pozadí týchto odpovedí materiálne ohodnotenie týchto povolaní v porovnaní s ohodnotením práce ľudí s vyšším vzdelaním.)

Odborná pedagogická verejnosť

Úlohy v čitateľskej gramotnosti kladú nároky na sústredenosť, dôslednosť, trpezlivosť, čo sú vlastnosti v našej kultúre rozvíjané hlavne u dievčat. Bude dôležité **venovať podstatne väčšiu pozornosť chlapcom** ako skupine, ktorá má svoje špecifiká v čitateľskej gramotnosti.

6.2 Zhrnutie

Výsledky našich žiakov v štúdii OECD PISA 2003 nás jasne upozornili, že je nutné urobiť účinné opatrenia, ktoré pomôžu zvýšiť ich čitateľskú gramotnosť. V prípade, že tieto alarmujúce výsledky (štvrtina populácie 15-ročných žiakov v rizikovej skupine) nevyústia do riešení, nespôsobí to problémy iba žiakom pri ich vzdelávaní sa v škole, samostatnom štúdiu, či zaraďovaní sa do sveta práce – pri trochu nadnesenom pohľade problém postihne celú spoločnosť. Napríklad v podobe finančných nákladov na skupinu ľudí, ktorí nebudú schopní zaradiť sa do pracovného procesu, ktorí nebudú mať žiadnu životnú perspektívu a budú čakať len na podporu od štátu.

Úroveň čitateľskej gramotnosti zahŕňa množstvo faktorov, ktoré majú na ňu vplyv, prípadne s ňou úzko súvisia. Odzrkadľuje v každej krajine postoj spoločnosti k vzdelaniu vôbec, jej kultúru i tradície, vzdelávaciu politiku, kvalitu vzdelávacieho prostredia, kvalifikovanosť učiteľov, flexibilitu kurikula, pedagogickú autonómiu škôl, osobné záujmy žiakov, spôsob, akým trávia voľný čas, podporu žiakov zo strany ich rodičov, zaangažovanosť rodičov do rozvoja čitateľskej gramotnosti dieťaťa v predškolskom i školskom období i celý súhrn sociálnych a kultúrnych vplyvov. Vzhľadom na zložitosť problematiky nemožno očakávať, že úroveň čitateľskej gramotnosti sa dá ovplyvniť iba jednoduchou zmenou vyučovania alebo podmienok školy.

Príklad úspešného Fínska nabáda k zacieleniu pozornosti nielen na školu, prípadne rodinu, ale aj na rozsiahlu a širokoplošnú celospoločenskú kampaň a zapojenie rôznych spoločenských, profesijných i záujmových skupín.

Prílohy

Príloha 1

Klasifikácia textov podľa štúdie OECD PISA
Súvislé texty
Nesúvislé texty

Príloha 2

Distribúcia úloh čitateľskej gramotnosti podľa foriem a druhov textu

Príloha 3

Vzťah medzi štruktúrou čitateľskej gramotnosti a subškálami činností spojených s porozumením

Príloha 4

Tabuľka položiek - PISA 2000

Príloha 5

Opis úrovní čitateľskej gramotnosti

Príloha 6

Ukážky úloh zo štúdie PISA 2000

Príloha 7

Hodnotenie ukážkových úloh zo štúdie PISA 2000

Príloha 8

Porovnanie výskumov PISA a PIRLS

Príloha 9

Ukážka časti testovacieho zošita zo štúdie *Vedomosti a zručnosti 10-ročných žiakov zo slovenského jazyka a literatúry a z matematiky*

Príloha 10

Ukážka testu zo slovenského jazyka a literatúry použitého v *MONITOR-e 9*

Príloha 11

Prílohy ku grafom a tabuľkám

Príloha 1

Klasifikácia textov podľa štúdie OECD PISA

1. Súvislé texty

Charakteristika súvislých textov použitých v štúdii OECD PISA z pohľadu tvorcov úloh.

- **Rozprávanie** je typ textu, v ktorom sa informácie vzťahujú na vlastnosti objektov v čase. Tieto texty zvyčajne odpovedajú na otázku „kedy" alebo „v akej postupnosti".
- **Výklad** je typ textu, v ktorom sa informácie podávajú ako zložité koncepty alebo ich prvky, prostredníctvom ktorých sa môžu koncepty analyzovať. Text poskytuje vysvetlenie, v akom vzájomnom vzťahu sú časti a celok a často odpovedajú na otázky „ako" .
- **Opis** je typ textu, v ktorom sa informácie vzťahujú na vlastnosti objektov. Texty obvykle poskytujú odpoveď na otázku „prečo".
- **Argumentácia** je typ textu, ktorý prezentuje tvrdenia ako vzťahy medzi pojmami alebo ďalšími tvrdeniami. Argumentačné texty často odpovedajú na otázku „prečo".
- **Inštrukcia** je typ textu, ktorý poskytuje návod, ako čo vykonať a obsahuje postupy, úlohy, pravidlá a predpisy, ktoré špecifikujú určité správanie.
- **Dokument** (záznam, listina) je text, ktorý je určený na zachovanie informácií. Je charakteristický vysokoformalizovanými požiadavkami na štruktúru textu a formu.
- **Hypertext** je súbor textových častí spojených do celku tak, aby čitateľ mohol časti čítať v rôznej následnosti, pričom umožňuje čitateľovi sledovať rôzne spôsoby získania informácií.

2. Nesúvislé texty

Charakteristika nesúvislých textov použitých v štúdii OECD PISA z pohľadu tvorcov úloh.

- **Schémy a grafy** reprezentujú údaje symbolicky. Používajú sa na vedeckú argumentáciu a tiež v časopisoch a novinách na uvádzanie číselných a tabuľkových informácií vo vizuálnej forme.
- **Tabuľky a matice.** Tabuľky sú riadkové a stĺpcové matice. Všetky údaje v každom riadku a stĺpci majú rovnaké vlastnosti, a preto názvy stĺpcov a riadkov sú súčasťou štruktúry informácií v texte. Bežné tabuľky predstavujú *rozvrhy, objednávky alebo registre*.
- **Diagramy** (graf, nákres, schéma) obsahujú často aj technické opisy (napr. demonštrácia častí spotrebičov v domácnosti), vysvetľujúce a inštruktážne texty (napr. ilustrujú ako skladať domáce spotrebiče). Niekedy je užitočné rozlišovať diagramy procesuálne (ako používať) od procesných (ako niečo funguje).

Príloha 1

- **Mapy** sú nesúvislé texty, ktoré určujú zemepisné vzťahy medzi miestami na mape. Jestvuje veľké množstvo máp. Cestné mapy znázorňujú vzdialenosť a smer medzi miestami. Tematické mapy znázorňujú vzťah medzi určitými miestami a sociálnymi alebo materiálnymi charakteristikami.

- **Formuláre** sú štruktúrované a formátované texty, ktoré vyžadujú od čitateľa špecifické odpovede špecifikovaným spôsobom. Formuláre využíva veľa organizácií na zber údajov. Často obsahujú štruktúrované alebo zakódované odpovede. Typické príklady sú *formuláre na daňové, imigračné alebo vízové účely, žiadosti, štatistické dotazníky* a iné.

- **Informačné hárky** sa odlišujú od formulárov tým, že poskytujú informácie. Sumarizujú informácie štruktúrovaným spôsobom a v takej forme, aby mohol čitateľ ľahko a rýchlo umiestniť určité časti informácií. Informačné hárky môžu obsahovať rôzne formy textu, ako aj zoznamy, tabuľky, čísla a textovú grafiku na zosumarizovanie a ujasnenie informácií. Príkladmi tohto typu nesúvislého textu sú *cestovné poriadky, cenníky, katalógy, programy.*

- **Výzvy a inzeráty** sú dokumenty určené na to, aby vyzvali čitateľa niečo urobiť, napr. kúpiť si tovar alebo služby, zúčastniť sa na zhromaždeniach alebo stretnutiach, zvoliť osobu do verejnej funkcie atď. Cieľom týchto dokumentov je presvedčiť čitateľa. Ponúkajú niečo a vyžadujú si pozornosť a aktivitu čitateľa, ktorého chcú presvedčiť. Patria sem napríklad *inzeráty, pozvania, predvolania, upozornenia.*

- **Poukazy** (vouchery, kupóny) potvrdzujú, že ich vlastník je oprávnený získať určité služby. Informácie, ktoré obsahujú, musia byť dostatočné na to, aby preukázali, či je voucher platný alebo nie. Typickými príkladmi sú *vstupenky, faktúry* a iné.

- **Certifikáty** sú písomné potvrdenia platnosti dohovoru alebo kontraktu. Sú formalizované skôr v obsahu ako vo forme. Vyžadujú si podpis jednej alebo viacerých zodpovedných osôb, ktoré potvrdzujú pravdivosť a platnosť dokumentu. Takéto vlastnosti majú *splnomocnenia, certifikáty, diplomy, zmluvy* a iné.

Príloha 2

Distribúcia úloh čitateľskej gramotnosti podľa foriem a druhov textu

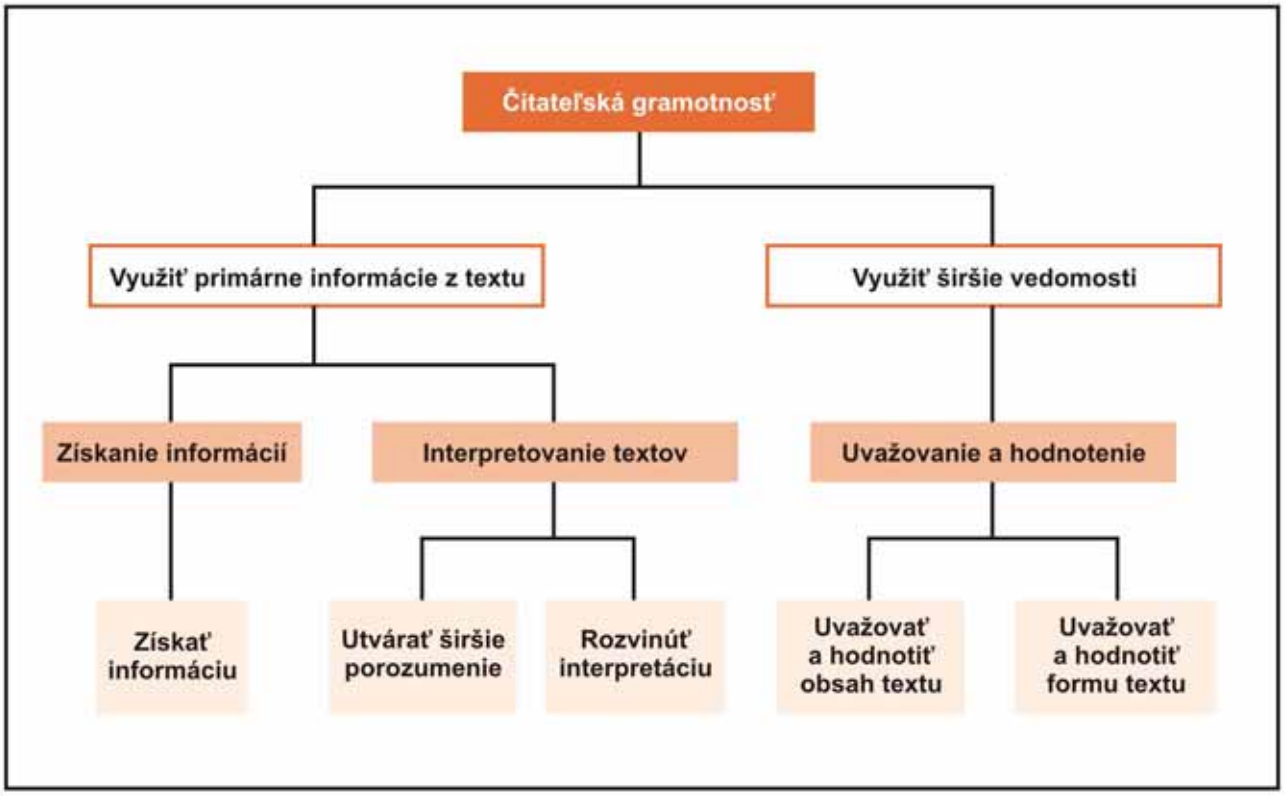
Forma a druh textu	% úloh podľa formy a druhu textu (%)		% úloh podľa formy a druhu textu v celom teste (%)	
	2000	2003	2000	2003
Súvislý text				
rozprávanie	21	17	14	11
výklad	36	67	24	43
opis	14	17	9	11
argumentácia	20	-	13	-
inštrukcia	10	-	7	-
Celkove	100	100	68	64
Nesúvislý text				
schémy a grafy	37	20	12	7
tabuľky	29	40	9	14
diagramy	12	-	4	-
mapy	10	10	3	4
formuláre	10	30	3	11
inzeráty	2	-	1	-
Celkove	100	100	32	36

Údaje sú zaokrúhlené

Poznámka:
Čítanie ako hlavná oblasť (PISA 2000)
Čítanie ako vedľajšia oblasť (PISA 2003)

Príloha 3

Vzťah medzi štruktúrou čitateľskej gramotnosti a subškálami činností spojených s porozumením



Príloha 4

Tabuľka položiek – PISA 2000

	Procesy			Forma textu	
	Získavanie informácií	Interpretácia	Uvažovanie a hodnotenie	Súvislý	Nesúvislý
822: TVORIŤ HYPOTÉZU o neočakávanom jave pri využití širších vedomostí spolu so všetkými podstatnými informáciami zo SÚHRNNEJ TABUĽKY o relatívne neznámej téme (skóre 2)			0		X
727: ANALYZOVAŤ niekoľko opísaných príbehov a zaradiť ich do kategórie podľa STROMOVÉHO DIAGRAMU, kde sa niektoré podstatné informácie nachádzajú v poznámkach pod čiarou (skóre 2)		0			X
652: VYHODNOCOVAŤ koniec DLHÉHO ROZPRÁVANIA vo vzťahu k jeho predpokladanej téme alebo nálade (skóre 2)			0	X	
645: DÁVAŤ DO VZÁJOMNÉHO VZŤAHU nuansy jazyka v DLHOM ROZPRÁVANÍ s hlavnou témou pri uvádzaní protichodných myšlienok (skóre 2)		0		X	
631: UMIESTŇOVAŤ informácie do STROMOVÉHO DIAGRAMU a využiť informácie z poznámok pod čiarou (skóre 2)	0				X
603: VYSVETĽOVAŤ význam vety zo širokého kontextu v DLHOM ROZPRÁVANÍ		0		X	
600. TVORIŤ HYPOTÉZU o rozhodnutí na základe porovnania dôkazov na grafe s hlavnou témou z VIACNÁSOBNÝCH GRAFICKÝCH ZOBRAZENÍ			0		X
581: POROVNÁVAŤ A VYHODNOCOVAŤ štýl dvoch krátkych LISTOV			0	X	
567: HODNOTIŤ koniec DLHÉHO ROZPRÁVANIA vo vzťahu k zápletke			0	X	
542: VYVODODZOVAŤ analogický vzťah medzi dvoma javmi v otvorenom LISTE		0		X	
539: VYSVETĽOVAŤ VÝZNAM krátkych citátov z DLHÉHO ROZPRÁVANIA vo vzťahu k atmosfére alebo momentálnej situácii (skóre 1)		0		X	
537: SPÁJAŤ dôkaz z DLHÉHO ROZPRÁVANIA s osobnými predstavami, aby sa dali overiť opačné názory (skóre 2)			0	X	
529 VYSVETĽOVAŤ motiváciu postavy spojením udalostí v DLHOM ROZPRÁVANÍ		0		X	
508: VYVODZOVAŤ VZŤAH medzi DVOMA GRAFICKÝMI ZOBRAZENIAMI v rozdielnych podmienkach		0		X	
486: ZVAŽOVAŤ vhodnosť STROMOVÉHO DIAGRAMU na isté účely			0		X
485: UMIESNIŤ číselné informácie do STROMOVÉHO DIAGRAMU (skóre 1)	0				X
480: SPÁJAŤ dôkaz z DLHÉHO ROZPRÁVANIA s osobnými predstavami, aby sa dal overiť jediný názor (skóre 1)			0	X	
478: UMIESTŇOVAŤ A ZLUČOVAŤ informácie v ČIAROVOM GRAFE a vyvodzovať chýbajúcu hodnotu	0				X

Príloha 4

	Procesy			Forma textu	
	Získavanie informácií	Interpretácia	Uvažovanie a hodnotenie	Súvislý	Nesúvislý
477: CHÁPAŤ štruktúru STROMOVÉHO DIAGRAMU		0			X
473: SPÁJAŤ kategórie uvedené v STROMOVOM DIAGRAME s opísanými prípadmi, niektoré informácie sú uvedené v poznámkach pod čiarou (skóre 1)		0			X
447: VYSVETĽOVAŤ informácie v jednom odseku, aby bolo možné pochopiť pozadie ROZPRÁVANIA		0		X	
445: ROZLIŠOVAŤ premenlivé a ŠTRUKTURÁLNE prvky STROMOVÉHO DIAGRAMU			0		X
421: URČOVAŤ účel dvoch krátkych textov, zisťovať POROVNANÍM ich HLAVNÝCH MYŠLIENOK, čo majú spoločné		**0**		**X**	
405: UMIESTŇOVAŤ časti presnej informácie do TEXTU s pevnou štruktúrou	0			X	
397: VYVODZOVAŤ HLAVNÚ MYŠLIENKU jednoduchého STĹPCOVÉHO DIAGRAMU z jeho názvu		0			X
392: UMIESTŇOVAŤ doslovnú časť informácie do TEXTU s jasnou štruktúrou	0			X	
367: UMIESTŇOVAŤ presnú informáciu do krátkej, špecifikovanej časti ROZPRÁVANIA	0			X	
363: UMIESTŇOVAŤ presne vyjadrenú časť informácie do TEXTU s nadpismi	0			X	
356: VYSTIHNÚŤ tému článku, ktorý má jasný podtitulok a veľa nepodstatných údajov		0		X	

Interpretácia položkovej mapy: Stanovenie skóre pre každú položku vychádza z teórie, že respondent v určenom bode škály je rovnako zdatný vo všetkých úlohách umiestnených v tom bode škály. Na účely štúdie OECD PISA sa stanovilo, že žiaci na určitom bode škály čitateľskej gramotnosti budú na položky na tejto úrovni odpovedať správne s 62-percentnou pravdepodobnosťou. Napríklad žiaci, ktorí získajú v teste čitateľskej gramotnosti skóre 421, budú na položky tejto úrovne správne odpovedať s 62-percentnou pravdepodobnosťou. Od žiakov, ktorí skórujú pod 421, sa bude očakávať, že budú odpovedať správne na položku z tej úrovne náročnosti s menšou ako 62-percentnou pravdepodobnosťou. Na druhej strane, žiaci, ktorí majú skóre nad 421, budú odpovedať na položky tejto úrovne správne s väčšou ako 62-percentnou pravdepodobnosťou. Každá položka sa objaví aj na subškálach činností, aj subškálach foriem a taktiež na kombinovanej škále čitateľskej gramotnosti. V nami vybranom prípade položka v 421 bodoch kombinovanej škály požaduje, aby žiaci spoznali zámer, ktorý majú dva krátke texty spoločný, a to porovnaním myšlienok v každom z nich. Položka zachytáva činnosť interpretovanie textov a formu súvislý text.

Príloha 5

Opis úrovní čitateľskej gramotnosti

	Získavanie informácií	Interpretovanie textov	Uvažovanie a hodnotenie
5	Umiestniť a prípadne zoradiť alebo skombinovať viaceré časti ťažko dostupných informácií, z ktorých niektoré môžu byť aj mimo textu. Posúdiť, ktorá informácia v texte je pre úlohu významná. Sústrediť sa na vysoko hodnoverné a/alebo výrazne obsiahle informácie.	Vysvetliť význam jemných rozdielov v jazyku alebo preukázať úplné a detailné porozumenie textu.	Kriticky zhodnotiť text, alebo vysloviť hypotézu za pomoci špecializovaných vedomostí. Sústrediť sa na myšlienky, ktoré sú v rozpore s očakávaniami a porozumieť dlhému alebo zložitému textu.
	Súvislé texty: Doplniť texty, ktorých štruktúra nie je jasná alebo zreteľne naznačená, aby čitateľ rozlíšil vzťah určitých častí textu k samotnej téme alebo zámeru. **Nesúvislé texty:** Nájsť zákonitosti medzi viacerými časťami informácie, ktorá môže byť dlhá a detailná, niekedy s odvolávaním sa na informácie aj mimo uvedenej ukážky. Čitateľ si musí uvedomiť, že úplné porozumenie časti textu si vyžaduje odvolanie sa na samostatnú časť textu, napr. poznámky pod čiarou.		
4	Umiestniť a prípadne zoradiť alebo skombinovať viaceré časti informácie — každá z nich môže podliehať viacerým kritériám – do textu so známym obsahom alebo formou. Posúdiť, ktorá informácia v texte je pre úlohu významná.	Posúdiť text, pochopiť ho a uplatniť v neznámom kontexte. Vysvetliť význam časti textu s ohľadom na celkový text. Sústrediť sa na viacznačnosť, na myšlienky, ktoré sú v protiklade s očakávaniami, a na myšlienky, ktoré sú negatívne sformulované.	Využiť formálne alebo všeobecné vedomosti na vyslovenie hypotézy alebo kriticky zhodnotiť text. Preukázať presné porozumenie dlhých a zložitých textov.
	Súvislé texty: Sledovať lingvistické alebo tematické spojitosti medzi niekoľkými odsekmi často bez jasných ukazovateľov vhodných na umiestnenie, interpretáciu alebo ohodnotenie informácie alebo posúdenie psychologického alebo metafyzického významu. **Nesúvislé texty:** Preskúmať dlhý, detailný text a nájsť vhodné informácie, často bez pomôcok, ako sú nadpisy alebo špeciálna úprava, nájsť niekoľko častí informácie, ktoré by sa dali porovnávať alebo kombinovať.		
3	Nájsť a v niektorých prípadoch zistiť vzťah medzi časťami informácie. Každá z nich sa môže vzťahovať na viaceré kritériá. Sústrediť sa na nápadne protichodné informácie.	Integrovať niekoľko častí textu vhodných na odhalenie hlavnej myšlienky, porozumieť vzťahom alebo vysvetliť význam slova alebo frázy. Porovnať, dať do protikladu alebo kategorizovať, vziať pri tom do úvahy mnohé kritériá. Sústrediť sa na protichodné informácie.	Vytvoriť súvislosti alebo urobiť porovnania, podať vysvetlenia alebo vyhodnotiť typickú črtu textu. Preukázať detailné porozumenie textu vo vzťahu k známym, každodenným poznatkom alebo sústrediť sa na menej bežné poznatky.
	Súvislé texty: Použiť bežný text a sledovať implicitné a explicitné logické vzťahy, ako sú príčina a následok vo vetách, odsekoch, aby sa dala informácia zaradiť, interpretovať alebo vyhodnotiť. **Nesúvislé texty:** Premýšľať o jednej ukážke s ohľadom na druhú, pričom ukážky môžu mať rozdielnu formu textu, alebo zlúčiť niekoľko častí priestorovej, verbálnej alebo číselnej informácie do grafu alebo mapy.		

Príloha 5

	Získavanie informácií	Interpretovanie textov	Uvažovanie a hodnotenie
2	Nájsť jednu alebo viac častí informácie, každá z nich sa môže vzťahovať na viaceré kritériá. Zaoberať sa protichodnými informáciami.	Odhaliť hlavnú myšlienku textu, porozumieť vzťahom, vytvoriť alebo aplikovať jednoduché kategórie alebo vysvetliť význam určitej časti textu, keď informácia nie je nápadná a vyžadujú sa závery nižšej úrovne.	Urobiť porovnanie alebo spojenie medzi textom a širšími poznatkami alebo vysvetliť časť textu využitím osobných skúseností alebo postojov.
	Súvislé texty: Sledovať logické a jazykové vzťahy v rámci odsekov, s cieľom porovnať a interpretovať informácie, syntetizovať informácie z celého textu alebo jeho častí, aby bolo možné posúdiť zámer autora. **Nesúvislé texty:** Dokázať porozumenie základnej štruktúry grafických zobrazení (napr. jednoduchý stromový diagram, tabuľka) alebo skombinovať dve časti informácie z grafu, tabuľky.		
1	Nájsť jednu alebo viac nezávislých častí explicitne vyjadrenej informácie, spravidla spĺňajúcej jedno kritérium, s malou alebo žiadnou protikladnosťou informácií v texte.	Pochopiť hlavnú tému alebo autorov zámer v texte na známu tému, keď požadovaná informácia v texte nie je markantná.	Urobiť jednoduché spojenia medzi informáciami v texte a bežnými, každodennými poznatkami.
	Súvislé texty: Využiť mnohoznačnosť textu, nadpisy odsekov alebo bežný tradičný štýl tlače na formovanie dojmu z textu alebo na vyhľadanie explicitne vyjadrenej informácie v krátkej časti textu. **Nesúvislé texty:** Sústrediť sa na jednotlivé časti informácie, zvyčajne v jednej ukážke, napr.: jednoduchá mapa, čiarový graf alebo stĺpcový graf, ktoré uvádzajú priamočiarym, nekomplikovaným spôsobom len malé množstvo informácií a v ktorých je väčšina textu limitovaná malým počtom slov či fráz.		

Príloha 6

Ukážky úloh zo štúdie PISA 2000

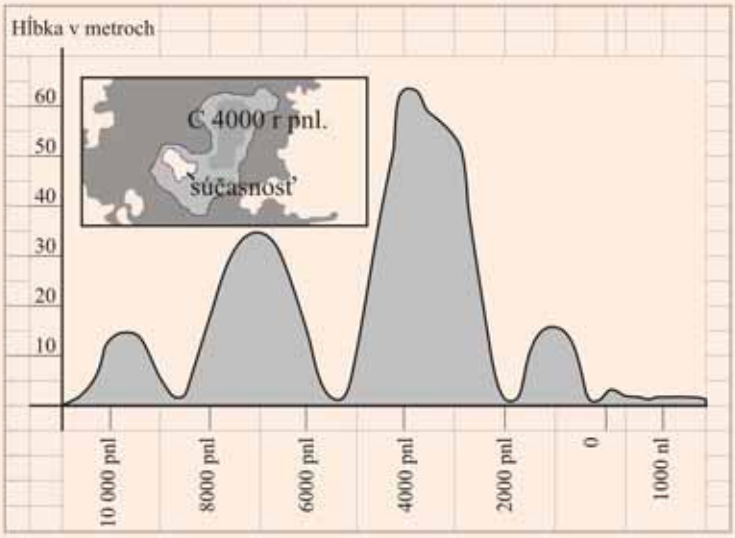
ÚLOHA 1

Jazero Čad

Obrázok A ukazuje meniace sa úrovne jazera Čad na Sahare v severnej Afrike. Jazero Čad sa stratilo úplne okolo roku 20 000 pred naším letopočtom, počas poslednej doby ľadovej. Približne v roku 11 000 pred naším letopočtom sa objavilo opäť. Dnes je jeho úroveň rovnaká ako v roku 1000 nášho letopočtu.

Obrázok A

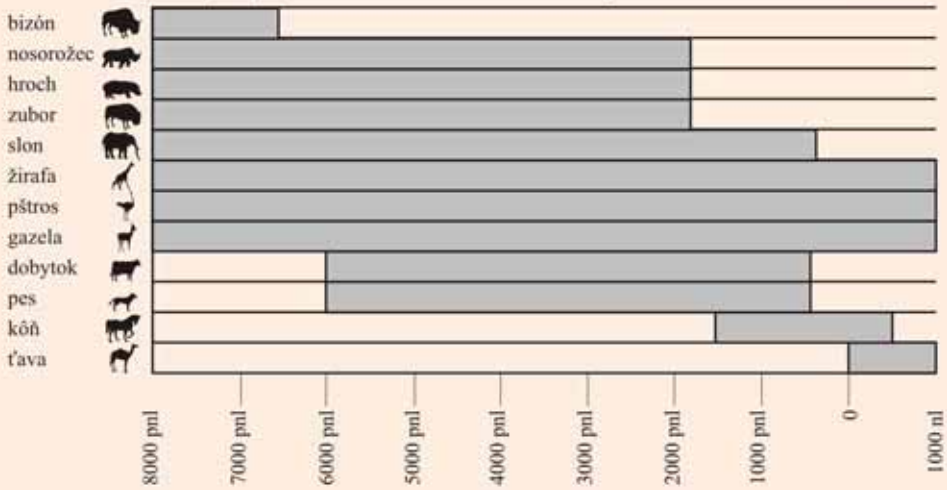
Jazero Čad: zmena hladiny



Obrázok B ukazuje saharské staroveké kresby alebo maľby na stenách jaskýň a meniace sa námety zo života v divočine. Použi informácie o jazere Čad a odpovedz na nasledujúce otázky.

Obrázok B

Saharské jaskynné umenie a meniace sa námety zo života v divočine.



Príloha 6

Otázka 1: Jazero Čad

Činnosť:	*získavanie informácií*
Forma textu:	*nesúvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Aká je hĺbka jazera Čad dnes?

A. približne dva metre
B. okolo pätnásť metrov
C. okolo päťdesiat metrov
D. informácia nie je uvedená

Otázka 2: Jazero Čad

Činnosť:	*získavanie informácií*
Forma textu:	*nesúvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Približne v ktorom roku je začiatok grafu na obrázku A?

Otázka 3: Jazero Čad

Činnosť:	*uvažovanie a hodnotenie*
Forma textu:	*nesúvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Prečo sa autor rozhodol umiestniť začiatok grafu práve v tomto bode?

Otázka 4: Jazero Čad

Činnosť:	*interpretácia textu*
Forma textu:	*nesúvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Obrázok B vychádza z predpokladu, že:

A. zvieratá v skalnom umení boli prítomné v tej oblasti a v tom čase, keď ich maľovali,
B. umelci, ktorí ich maľovali, boli veľmi zruční,
C. umelci, ktorí maľovali zvieratá, boli schopní rýchlo sa presúvať,
D. neboli pokusy udomácniť zvieratá, ktoré slúžili v skalnom umení ako námety.

Otázka 5: Jazero Čad

Činnosť:	*interpretovanie textu*
Forma textu:	*nesúvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Na riešenie tejto otázky treba dať dohromady informácie z obrázkov A a B.
Vymiznutie nosorožcov, hrochov a zubrov zo saharského skalného umenia sa datuje:

A. od začiatku poslednej doby ľadovej,
B. v strede obdobia, keď bolo jazero Čad na najvyššej úrovni,
C. po tom, čo jazero Čad tisícky rokov klesalo,
D. od začiatku neprerušovaného obdobia sucha.

Príloha 6

ÚLOHA 3

Grafity

Dva nasledujúce listy pochádzajú z internetu a sú o grafitoch. Grafit je ilegálne maľovanie a písanie po stenách a iných miestach. Odpovedz na otázky uvedené ďalej, ktoré sa vzťahujú k týmto dvom listom.

S námahou potláčam hnev, keď vidím, že školské múry museli už štvrtýkrát očistiť a premaľovať, aby sa zbavili grafitov. Tvorivosť je obdivuhodná vlastnosť, ale ľudia by si mali nájsť spôsob, ako by sa mohli vyjadriť bez toho, aby spôsobovali mimoriadne výdavky pre spoločnosť.

Prečo si mladí ľudia kazia reputáciu maľovaním grafitov tam, kde je to zakázané? Veď profesionálni maliari nevešajú svoje maľby po uliciach, však? Hľadajú možnosti a získavajú slávu na povolených výstavách.

Podľa môjho názoru ploty a lavičky v parkoch sú umeleckým dielom už samy osebe. Je skutočne úbohé ničiť túto architektúru grafitmi a naviac, tento spôsob ničí ozónovú vrstvu. Skutočne nerozumiem tomu, prečo sa títo kriminálni umelci rozčuľujú, keď ich „umelecké diela" odstraňujú.

Helga

Zdroj: Mari Hankala

Proti gustu žiaden dišputát. Spoločnosť je preplnená komunikáciou a reklamami. Logá spoločností, názvy obchodov. Dotieravé veľkoplošné plagáty. To je prípustné? Áno, prevažne. Sú grafity prípustné? Niektorí tvrdia, že áno, iní nie.

Kto platí za grafity? Kto napokon platí za reklamy? Správne. Zákazník.

Pýtali si od vás ľudia, ktorí postavili veľkoplošné reklamy, dovolenie? Nie. Tak prečo by to mali robiť maliari grafitov? Je to všetko len otázka komunikácie – vaše vlastné meno, názvy gangov a veľké umelecké diela na uliciach?

Spomeňte si na prúžkované a kárované šatstvo, ktoré sa objavilo v obchodoch pred niekoľkými rokmi. A lyžiarske oblečenie. Vzory a farby ukradli priamo z betónovej steny pomaľovanej kvetmi. Je zvláštne, že tieto vzory a farby sú prijateľné a obdivované, ale grafity v rovnakom štýle sa považujú za hrozné.

Pre umenie nastali ťažké časy.

Sofia

Otázka 1: Grafity

Činnosť:	*interpretácia textu*
Forma textu:	*súvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Účelom každého z týchto listov je:

A. vysvetliť, čo sú to grafity,
B. vysloviť svoj názor na grafity,
C. ukázať popularitu grafitov,
D. povedať ľuďom, aké nákladné je odstraňovať grafity.

Otázka 2: Grafity

Činnosť:	*interpretácia textu*
Forma textu:	*súvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Prečo sa Sofia odvoláva na reklamu?

Otázka 3: Grafity

Činnosť:	*uvažovanie a hodnotenie*
Forma textu:	*súvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

S ktorým z týchto dvoch pisateľov listov súhlasíš? Odpoveď vysvetli tak, že použiješ **svoje vlastné slová**, aby si sa odvolal na to, čo sa hovorí v jednom alebo v oboch listoch.

Otázka 4: Grafity

Činnosť:	*uvažovanie a hodnotenie*
Forma textu:	*súvislý text*
Situácia:	*čítanie na verejné účely*

Môžeme rozprávať, **o čom** listy hovoria (o ich obsahu).
Môžeme rozprávať o tom, **ako** sú listy napísané (o ich štýle).
Bez ohľadu na to, s ktorým listom súhlasíš, ktorý list je podľa tvojho názoru lepší? Vysvetli svoju odpoveď tak, že sa odvoláš **na štýl** jedného alebo oboch uvedených listov.

Príloha 7

Hodnotenie ukážkových úloh zo štúdie PISA 2000

ÚLOHA 1

Jazero Čad

Otázka 1

Správna odpoveď:

A. približne dva metre

Nesprávna odpoveď:

Iné odpovede.

Otázka 2

Správna odpoveď:

Odpovede, ktoré označujú rok 11 000 pred naším letopočtom (alebo približne medzi rokmi 10 500 a 12 000) a ktoré naznačujú, že žiak vychádzal z uvedenej škály.
Napríklad:

- 11 000
- 11 000 pred naším letopočtom
- 10 500 pred naším letopočtom
- tesne pred rokom 10 000 pred naším letopočtom
- okolo roku 12 000
- okolo roku 11 000 pred naším letopočtom

Nesprávna odpoveď:

Iné odpovede. Napríklad:

- 10 000 pred naším letopočtom *(nesprávne vyvodenie zo škály)*
- 20 000 pred naším letopočtom
- 8000 pred naším letopočtom *(žiak sa pozrel na nesprávny obrázok)*
- 11 000 pred naším letopočtom prečiarknuté a nahradené 4000 pred naším letopočtom *(ignorovať prečiarknutú odpoveď)*

Otázka 3

Správna odpoveď:

Odpovede, ktoré sa vzťahujú na znovuobjavenie jazera. Poznámka: za odpoveď možno získať 1 bod, aj keď predchádzajúca odpoveď bola nesprávna.
Napríklad:

- Jazero Čad sa znovu objavilo v roku 11 000 pred naším letopočtom po tom, ako úplne zmizlo okolo roku 20 000 pred naším letopočtom.
- Jazero zaniklo počas doby ľadovej a potom sa vrátilo v tomto čase.
- Potom sa znovu objavilo.
- Okolo roku 11 000 pred naším letopočtom sa vrátilo späť.
- Jazero sa znovu objavilo po tom, ako bolo preč 9000 rokov.

☐ *Nesprávna odpoveď:*

Iné odpovede. Napríklad:

- Je to, keď sa začali objavovať zvieratá.
- V roku 11 000 pred naším letopočtom, keď začali ľudia maľovať jaskynné maľby.
- Bolo to v roku 11 000 pred naším letopočtom, keď sa jazero (prvýkrát) objavilo.
- Pretože v tom čase bolo jazero Čad úplne vysušené.
- Pretože to bol prvý pohyb na grafe.

Otázka 4

■ *Správna odpoveď:*

A. zvieratá v skalnom umení boli prítomné v tej oblasti a v tom čase, keď ich maľovali

☐ *Nesprávna odpoveď:*

Iné odpovede.

Otázka 5

■ *Správna odpoveď:*

C. po tom, čo jazero Čad tisícky rokov klesalo

☐ *Nesprávna odpoveď:*

Iné odpovede.

ÚLOHA 3
Grafity

Otázka 1

■ *Správna odpoveď:*

B. vysloviť svoj názor na grafity

☐ *Nesprávna odpoveď:*

Iné odpovede.

Otázka 2

■ *Správna odpoveď:*

Odpovede, v ktorých sa uvádza, že ide o porovnanie medzi grafitom a reklamou a neodporujú myšlienke, že reklama je legálna forma grafitu. Napríklad:

- Ukázať nám, že reklama môže byť rovnako agresívna ako grafit.
- Pretože niektorí ľudia si myslia, že reklama je rovnako hrozná ako maľovanie sprejom.
- Ona len hovorí, že reklama je legálna forma grafitu.
- Myslí si, že reklama je ako grafit.

Príloha 7

- Pretože si nepýtajú povolenie postaviť veľkoplošné reklamy. */Porovnanie medzi reklamou a grafitom je vyjadrené nepriamo./*
- Pretože reklamy sú zverejnené bez nášho povolenia, tak ako to treba pri grafitoch.
- Pretože veľkoplošné reklamy sú ako grafity. */Minimálna odpoveď. Rozlišuje podobnosť bez toho, aby uviedla, v čom podobnosť je./*
- Pretože to je iná forma zobrazenia.
- Pretože reklamní pracovníci nalepia plagáty na steny a ona si myslí, že to sú taktiež grafity.
- Pretože je to tiež na stenách.
- Pretože pohľad na ne je krásny aj nepríjemný zároveň.
- Odvoláva sa na reklamu, pretože tá je na rozdiel od grafitu prípustná. */Podobnosť grafitu a reklamy je naznačená na základe rôznych prístupov k nim./*

ALEBO: Odpovede, ktoré naznačujú, že odvolávanie sa na reklamu je taktika obrany grafitu. Napríklad:

- Taktiež nakoniec vidíme, že grafity sú predsa legálne.

☐ *Nesprávna odpoveď:*

Odpovede, ktoré sú nedostatočné alebo nejasné. Napríklad:

- To je spôsob vyjadrenia jej názoru.
- Pretože si to želá, uvádza to ako príklad.
- To je taktika.
- Logá spoločností a názvy obchodov.

ALEBO: Odpovede, ktoré preukazujú nepresné porozumenie textu alebo sú neprijateľné, alebo nepodstatné. Napríklad :

- Opisuje grafity.
- Pretože ľudia dávajú na ne grafity.
- Grafity sú druhom reklamy.
- Pretože grafity sú reklamou pre určitú osobu alebo skupinu ľudí. */Porovnanie nesprávnym smerom, t. j. grafity sú formou reklamy./*

Otázka 3

■ *Správna odpoveď:*

Odpovede, ktoré vysvetľujú názor žiaka na obsah jedného alebo oboch listov. Môžu sa odvolávať na všeobecný postoj autora (t. j. pre alebo proti) alebo na detaily jeho argumentov. Interpretácia argumentov autora musí byť prijateľná. Vysvetlenie môže mať formu parafrázy, ale nesmie byť úplne alebo v prevažnej miere, alebo čiastočne odpísané z textu. Napríklad:

- Súhlasím s Helgou. Grafity sú ilegálne, a preto sú prejavom vandalizmu.
- Helga, lebo ja som proti grafitom. */Minimálna odpoveď./*
- Sofia. Myslím si, že je pokrytecké uložiť pokutu autorom grafitov a potom zarábať milióny kopírovaním ich návrhov.
- Trochu súhlasím s každým z nich. Malo by byť nelegálne maľovať po stenách na verejných miestach, ale títo ľudia by mali dostať príležitosť maľovať niekde inde.

- Súhlasím so Sofiou, lebo ona sa stará o umenie.
- Súhlasím s obidvoma. Grafity sú otrasné, ale reklama je rovnako otrasná, nechcem byť pokrytecká.
- Helga, lebo grafity sa mi naozaj nepáčia, ale rozumiem aj Sofiinmu názoru a tomu, ako nechce odsúdiť ľudí za niečo, čomu veria.
- Helga, lebo je skutočne škoda pokaziť mladým ľuďom meno. */Hraničný prípad: priamy citát, ale zasadený do iného textu./*
- Sofia. Je to pravda, že vzory a farby ukradnuté z grafitov sa objavujú v obchodoch a akceptujú ich ľudia, ktorí grafity považujú za strašné. */Vysvetlenie je kombináciou častí textu, ale ich obsah naznačuje, že bol dobre pochopený./*

Nesprávna odpoveď:

Podpora vlastného názoru sa obmedzuje na doslovný citát (s úvodzovkami alebo bez úvodzoviek). Napríklad:

- Helga, lebo súhlasím s tým, že ľudia by si mali nájsť spôsob, ako sa vyjadriť bez toho, aby spôsobili spoločnosti ďalšie výdavky.
- Helga. Prečo kazia mladým ľuďom meno?

ALEBO: Odpovede, ktoré sú nedostatočné alebo nejasné. Napríklad:

- Sofia, lebo si myslím, že Helgin list dostatočne nezdôvodňuje jej argumenty. (Sofia porovnáva svoje argumenty s reklamou atď.) */Odpovede o štýle alebo kvalite argumentov./*
- Súhlasím s Helgou. */Bez zdôvodnenia./*
- Helga, lebo verím tomu, čo povedala. */Bez zdôvodnenia./*
- Obidvom, lebo rozumiem, o čom Helga hovorí. Ale Sofia má tiež pravdu. */Bez zdôvodnenia./*

ALEBO: Odpovede, ktoré naznačujú nesprávne porozumenie textu alebo sú nejasné, alebo nepodstatné. Napríklad:

- Súhlasím s Helgou. Zdá sa mi, že Sofia si nie je istá tým, čo si myslí.
- Helga, lebo ona si myslí, že niektorí ľudia majú talent. */Nesprávna interpretácia Helginých argumentov./*

Otázka 4

Správna odpoveď:

Odpovede, ktoré vysvetľujú názor vo vzťahu k štýlu alebo k forme jedného alebo oboch listov. Mali by sa odvolávať na kritériá, ako sú jazykový štýl, argumentácia, presvedčivosť dôvodov, tón, použitý spôsob vyjadrovania alebo taktika na presviedčanie čitateľov. Pojmy ako „lepšie argumenty" sa musia zdôvodniť. Napríklad:

- Helgin. Dáva veľa možností na uvažovanie a spomína poškodenie životného prostredia, ktoré grafity spôsobujú, preto si myslím, že je to veľmi dôležité.
- Helgin list bol účinný spôsobom, akým sa priamo obrátila na autorov grafitov.
- Myslím si, že Helgin list bol lepší. Sofia bola trochu zaujatá.
- Myslím si, že Sofia uviedla veľmi silné argumenty, ale Helgin list bol lepšie členený, lebo sa nezamerala na nikoho. */Vyjadruje jej výber v zmysle kvality obsahu. Vysvetlenie je rozumné, keď ho interpretujeme ako „Nikomu nenapadá"./*

Príloha 7

- Páči sa mi list Helgy. Pri uvádzaní svojich názorov bola dosť presvedčivá.

☐ ***Nesprávna odpoveď:***

Odpovede, ktoré hodnotia v zmysle súhlasu alebo nesúhlasu s postojom autora alebo jednoducho parafrázujú obsah. Napríklad :

- Helga. Súhlasím so všetkým, čo povedala.
- Helgin list bol lepší. Grafity sú nákladné a neúsporné, ako aj ona povedala.

ALEBO: Odpovede, ktoré hodnotia bez postačujúceho vysvetlenia. Napríklad :

- Sofiin list bol lepši.
- Sofiin list je ľahšie čitateľný.
- Helga mala lepšie argumenty.

ALEBO: Odpovede, ktoré dokazujú nepresné porozumenie textu alebo sú nepravdepodobné, alebo nepodstatné. Napríklad :

- Helgin je lepšie napísaný. Ona postupuje problémami krok za krokom a potom, na základe toho, dochádza k logickému záveru.
- Sofia, lebo ona si drží svoju poziciu až do konca listu.

Príloha 8

Porovnanie výskumov PISA a PIRLS

	PISA	PIRLS
Časový harmonogram výskumu	3-ročné cykly	5-ročné cykly
Zameranie výskumu	čitateľská gramotnosť, matematická gramotnosť a prírodovedná gramotnosť	čitateľská gramotnosť
Testovaní žiaci	15-roční žiaci (majú rovnaký rok narodenia)	9- a 10-roční žiaci (navštevujú rovnaký ročník)
Testovacie nástroje	testy a dotazníky	testy a dotazníky
Definícia čitateľskej gramotnosti	Porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní osobných cieľov v rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti.	Schopnosť porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitatelia dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávať sa, byť v čitateľskej komunite alebo pre zábavu.
Sledované aspekty čitateľskej gramotnosti		
Činnosti (PISA) / porozumenie (PIRLS)	získavanie informácií interpretovanie textov uvažovanie a hodnotenie	ide ntifikovať informácie explicitne formulované v texte dedukovať z textu interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z textu kriticky analyzovať a hodnotiť text
Situácie (PISA) / ciele čítania (PIRLS)	čítanie na súkromné účely čítanie na verejné účely čítanie na pracovné účely čítanie na vzdelávanie	čítanie na literárny zážitok čítanie na získavanie a využívanie informácií
Forma textov	súvislé texty nesúvislé texty	súvislé texty nesúvislé texty

Komparácia výsledkov je prínosná predovšetkým pre krajiny, ktoré sa zúčastnili oboch spomínaných štúdií, pretože umožňuje zachytiť trendy v čítaní v kľúčových obdobiach vzdelávania žiakov. Základným problémom pri porovnávaní výsledkov nie je veková odlišnosť respondentov v oboch štúdiách, ale predovšetkým to, že sa v nich zdôrazňujú rozdielne činnosti. V štúdii PIRLS sa venuje pozornosť predovšetkým schopnosti žiakov vyhľadať a identifikovať informácie, avšak v štúdii PISA sa tieto najzákladnejšie čitateľské zručnosti nehodnotia. Predpokladá sa totiž, že 15-roční žiaci tieto zručnosti zvládli.

Porovnávanie výsledkov v oboch štúdiách je proces prínosný z hľadiska ozrejmenia príčin výkonov žiakov v čítaní, avšak dlhodobejší. Trend vo vývoji čitateľskej gramotnosti budeme môcť podchytiť až po uskutočnení a vyhodnotení štúdií PISA 2006 a PIRLS 2006.

Príloha 9

Ukážka časti testovacieho zošita zo štúdie *"Vedomosti a zručnosti 10-ročných žiakov zo slovenského jazyka a literatúry a z matematiky"*

Jedálny lístok

Polievky

Zeleninová polievka	21,-
Hovädzia polievka	25,-
Kuracia polievka	25,-
Fazuľová polievka	20,-
Paradajková polievka	20,-
Šampiňónová polievka	25,-

Hlavné jedlá

Hovädzí guláš	50,-
Bryndzové halušky bez slaniny	50,-
Bryndzové halušky so slaninou	55,-
Pečené kurča	60,-
Vyprážaný bravčový rezeň	55,-
Vyprážaný syr	39,-
Vyprážaný syr so šunkou	46,-
Vyprážaný karfiol	36,-
Rizoto – bezmäsité	34,-
Hráškový prívarok s vajíčkom	35,-

Prílohy

Ryža	15,-
Opekané zemiaky	18,-
Hranolčeky	15,-
Knedľa	10,-
Zelenina	20,-
Tatárska omáčka	8,-
Kečup	8,-

Dezerty

Zmrzlinový pohár	35,-
Šťahačkový pohár	35,-
Puding	10,-
Krémeš	**7,-**
Dobošové rezy	**9,-**

Nápoje

Chladené:	
Coca Cola	17,-
Pepsi Cola	17,-
Fanta	17,-
Pomarančový džús	17,-
Teplé:	
Čaj zelený	17,-
Čaj ovocný	17,-
Čaj s citrónom	17,-
Káva	17,-

13) Ktoré hlavné jedlo v jedálnom lístku je najdrahšie? (názov jedla podčiarkni priamo v jedálnom lístku)

14) Napíš, ktorý dezert v jedálnom lístku je najlacnejší?

Príloha 9

15) Vyber pravopisne správny gramatický tvar slovných spojení.

Pán Krátky prišiel do reštaurácie na obed a opýtal sa:

- Mohli by ste mi priniesť tanier

a) zeleninová polievka

b) zeleninových polievok

c) zeleninovej polievki

d) zeleninovú polievku

e) zeleninovej polievky

a porciu

a) bryndzovej halušky

b) bryndzové halušky

c) bryndzových halušiek

d) bryndzových halušiek

e) bryndzovú halušku

bez slaniny?

16) Pán Krátky si chce objednať dezert. Napíš, aké poháre si môže objednať z jedálneho lístka.

.....

.....

17) Pomocou jedálneho lístka sa rozhodni, ktoré tvrdenie je pravdivé a ktoré je nepravdivé.

Coca Cola a Fanta sú teplé nápoje.	áno	nie
Opekané zemiaky sú hlavné jedlo.	áno	nie
Na jedálnom lístku je šesť druhov polievok.	áno	nie
Na jedálnom lístku je aj zmrzlinový pohár aj puding.	áno	nie
Pán Krátky si môže objednať vyprážaný syr, hranolčeky a tatársku omáčku.	áno	nie

Príloha 9

18) Slovesá v jednoduchých vetách daj do budúceho času. Vety napíš.

Čašník mu doniesol jedálny lístok.

.....

Máme výbornú šampiňónovú polievku a pečené kura.

.....

.....

19) Utvor a napíš nominatív množného čísla zo slov:

knedľa .....

syr .....

čaj .....

rezeň .....

puding .....