



Modul 5 – Metodika hodnocení účinnosti podpory čtenářské gramotnosti

Modul 5 seznamuje se základními postupy a způsoby nově nastaveného sledování čtenářské gramotnosti Českou školní inspekcí. Seznamuje s možnostmi využití tohoto hodnocení školami v rámci jejich vlastního hodnocení a nastiňuje možnosti a formy podpory škol a školských zařízení v České republice.

Klíčová slova modulu

způsoby sledování – podpora škol

Postup pro sledování čtenářské gramotnosti

Jádrem zjišťování je rozhovor inspektora s učitelem před a po výuce a pozorování během výuky. Rozhovory vycházejí ze záznamů z pozorování, produktů žáků a z materiálů předložených učitelem (učitel může např. nabídnout své portfolio, pokud si ho vede, případně dětská nebo žákovská portfolia).

Před výukou spolu hovoří o volbě a zdůvodnění cílů hodiny, o tom, jak učitel zajistí, aby žáci cílům porozuměli a přijali je, a také o tom, podle čeho učitel i žáci poznají, jak žáci cíle dosáhli. Pohovoří o tom, jaký text učitel vybral pro práci v hodině a z jakého důvodu, jaké výukové kroky a činnosti žáků podle učitelova plánu povedou k cílům hodiny. Rozhovory se řídí předem stanovenými pravidly, komunikace je vedena vstřícně, pozitivně a na profesionální úrovni.

V průběhu výuky inspektor sleduje žáky i učitele podle inspekčních indikátorů. Vybírá si zejména ty indikátory, které se ukázaly jako relevantní podle předchozího rozhovoru s učitelem.

Po hodině nechá inspektor učitele promluvit o tom, co z jeho očekávání se v hodině zdařilo. Na to se inspektor připojí se svými postřehy k hodině. V hovoru s učitelem se zaměří na žákovské výkony v hodině (nejméně prostřednictvím materiálních produktů nebo podle svých záznamů). Společně s učitelem se snaží určit, zda mají důkazy pro posuzování toho, nakolik žáci cílů dosáhli. Hovoří o tom, jaké činnosti, které v hodině probíhaly, skutečně každému z žáků pomáhaly dosáhnout stanovených vzdělávacích cílů.

Inspektor požádá učitele, aby navrhl, jak budou vypadat jeho další kroky při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků dané třídy vzhledem k tomu, co proběhlo při hodině.

O celkové situaci školy v péči o čtenářskou gramotnost se inspektor informuje jak ze ŠVP, tak z dalších materiálů, o něž předem požádá vedení školy. S vedením školy hovoří o podmínkách, materiální vybavenosti i o profesním rozvoji učitelů.

Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je ve srovnání s časem určeným pro inspekční činnost ve škole proces výrazně dlouhodobý. Vzhledem k tomu činí inspektor své závěry z návštěvy obezřetně, a to jak závěry o úsilí učitelů, tak o změnách u žáků. Součástí závěrů mohou být i doporučení, ať již formou např. příkladů dobré, resp. inspirativní praxe z jiných škol, nebo systémových doporučení.

Specifika sledování čtenářské gramotnosti

Indikátory pro čtenářskou gramotnost jsou určeny jak pro základní, tak pro střední školu. Nejen u žáků mladších, ale i u starších je nezbytné sledovat, jak škola a učitel pečuje o jejich zapojení do čtení a práce s textem, jaké jsou podmínky a podněty pro vznik motivace ke čtení a sdílení, jak se posiluje vztah k četbě. Ve školách rozdílných typů se výuka může lišit obsahovou i formální náročností textů a složitostí úkolů, avšak indikátory ČŠI postihují součásti čtenářské gramotnosti, které jsou nezbytné všude.

Soubor indikátorů ČŠI není odvozen od existujících státních ani nestátních testů a zkoušek, vychází z podstaty čtenářství a čtenářské gramotnosti samé. Rozvádí náznaky, které pro čtenářskou gramotnost obsahuje RVP, ale také doplňuje ty, které RVP opomíjí. I to mají závěry inspekce sledovat, avšak tyto nepovinné nadstavbové indikátory, které nejsou stanovené RVP a jsou tudíž „nevynutitelné“, nebudou mít, v případě kdy ve škole nebudou naplněny, dopad na celkové výsledky inspekční činnosti v oblasti ČG.

Indikátory pro čtenářskou gramotnost sledují zejména to, jaké příležitosti a podněty učitel poskytuje žákům, jaké vede aktivity, čím vším stimuluje žákův vztah ke čtení a rozvíjí jeho dovednosti a znalosti. V inspekčním pozorování se bude více zjišťovat, zda a jaké druhy činností žáci provádějí, nežli to, jakou kvalitu má žákův konkrétní výstupní výkon. Inspektor však bude o to pozorněji sledovat, zda to, co učitel žákům podává, se opravdu dotýká každého z žáků, že každý žák pracuje. Je to proto, že čtení (s estetickým prožitkem, poučením i vývojem čtenářova hodnotového žebříčku, viz definice čtenářské gramotnosti podle PISA 2009) je hluboce niterným procesem a závisí na mnoha velmi individuálních dispozicích žáka i okolnostech. V krátkodobém a úzkém inspekčním sledování není možné pozorovat kvalitu péče o čtenářskou gramotnost na přímo měřitelných výkonech žáků. Na mezinárodních šetřeních typu PIRLS a PISA je vidět, jak náročné (časově, odborně i finančně) je vytvářet, zadávat a vyhodnocovat takové nástroje, kterými lze alespoň některé složky čtenářské gramotnosti měřit, a to s výsledky využitelnými statisticky, s velkými počty respondentů. Pro zjišťování, jak si jednotlivá škola vede v rozvíjení čtenářské gramotnosti, bude tedy inspektor vedle vnějších podmínek sledovat především celkovou strategii (program) školy pro čtenářskou gramotnost a též průběh výuky, zapojení každého z žáků, bude naslouchat učitelovu zdůvodňování programu, přípravy i provedení hodiny a vysvětlujícímu hodnocení žákovy práce. Vyhodnocení zjištěných informací bude spočívat hlavně v kvalifikovaném profesním úsudku inspektora, plynoucím z jeho odborné zdatnosti a zodpovědnosti.

Pro školy mateřské expertní tým konkrétní indikátory nestanovil. Inspektoři si mají dle jeho doporučení všimnout, zda školy u dětí budují především vztah ke čtení a knihám – příjemnost prožitku, zvědavost, touhu po dalších knížkách. Dětem se má předčítat, ale mají také dostávat časté příležitosti k tomu, aby samy „četly“ stylem, jakým se s knihou vyrovnávají. Kromě toho má s dětmi být veden příjemný hovor o zážitku z četby a prohlížení knih. Prostředí třídy by mělo být zřetelně obohaceno knihami tak, aby byly dětem přímo dosažitelné (nikoli přidělované).

Možnosti metodické podpory škol

Je nutné stále počítat s tím, že ČŠI je ze zákona nástrojem hodnocení a kontroly a je s tím spojena jakási „obezřetnost“ některých škol i učitelů vůči inspekci. Ta může být překážkou nejen pro inspekční pozorování, míru otevřenosti učitelů při rozhovorech i samotné rozhovory, ale také pro důvěru a ochotu přijímat metodickou pomoc. Platí, že pouze bezpečná podpora vede ke skutečnému učení. Inspekce může učitele podpořit především oceněním a vyjádřením důvěry, že učitel dělá maximum toho, co je v jeho silách. Tím se ČŠI

a jednotlivý inspektor liší co do metodické pomoci školám a učitelům od vzdělavatelů učitelů nebo od služeb pro školství.

Model inspekčního sledování může být i jako typ chápání čtenářské gramotnosti pro řadu škol více či méně novinkou. Mnohá hlediska, očekávání a požadavky inspekce bude třeba chápat zprvu – a patrně i delší dobu – především jako informaci, čeho bude dobré si ve výuce a rozvoji žáků v následujícím období hledět, v čem se profesně rozvíjet, co ve škole postupně proměnit.

Je počítáno s tím, že u některých indikátorů nenajde inspektor ve škole prozatím dostačující projevy. Toto zjištění však bude mít povahu konstatování, nikoli povahu hodnocení jako „dobré“ či „špatné“. (Např. indikátor „Žáci pátrají po tom, jaký je autorský záměr a zamýšlený adresát“ nebo „Žáci si kladou otázky k textu, na které v textu není přímo uvedená odpověď“ může u některého učitele být zcela nenaplněný, přestože jde o podstatné složky dovednosti čtení. Porozuměním se dosud minilo spíše jen postřehnutí postav a děje textu, otázky dosud kladl jen učitel a týkaly se jen toho, co je v textu přímo řečeno.)

Tato zjištění budou sloužit jako signál škole, aby si plánovala v daném prvku nebo oblasti své zlepšování. Inspektor, poučený o tom, co daný indikátor znamená pro výuku a učení, pro čtení i pro sdílení o četbě atd., bude mít možnost blíže objasnit, jak by mohla výuka vypadat, co by učitel nebo škola mohli do výuky vnést, aby se některé z indikátorů začaly naplňovat.

Literatura a další použité zdroje

Alvermann, D. E., Unrau, N. J., Rudele, R. B. (eds): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Sixth edition. IRA, Newark 2013.

Harvey, S., Goudvis, A.: *Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Stenhouse Publishers, York, Maine 2000.

Harvey, S.: *Nonfiction Matters. Reading, Writing, and Research in Grades 3 – 8*. Stenhouse Publishers, Portland, Maine 1998.

Hausenblas, O., Košťálová, H., Šafránková K., Šlapal, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. ČŠI, Praha 2010.

Hattie, J.: *Visible Learning for Teachers*. Routledge, Oxon and New York 2012.

Košťálová, Hana et al. *Vývojové kontinuum pro čtenářskou gramotnost*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., 2014.

Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. Vydává Kritické myšlení, o. s.

NÚV: *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha 2010.

Trávníček, J.: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou ČR, 2008.

Wiliam, D.: *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press, Bloomington 2011.

www.ira.org; www.ila.org