

Jazyk a literatúra

Štátny pedagogický ústav, Bratislava
ISSN 1339-7184

2.
číslo
1. ročník/2014

OBSAH

Úvod (*Karol Csiba*) 1

Vedecké štúdie a odborné články

K pravopisným zručnostiam žiakov základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku (*Szabolcs Simon*). 3

Z učiteľskej praxe 18

Výslovnosť slov ŠEVT, Lidl a Piano (*Peter Gregorík*) 18

Diskusie a polemiky 23

Návrh odporúčaní na zlepšenie výsledkov žiakov v medzinárodnom meraní žiakov OECD – štúdia PISA (*ŠPÚ*) 23

Recenzie – anotácie – nové knihy 53

Kol.: Herodes a Herodias. Prítomnosť divadelnej minulosti. (*Matej Masaryk*) 53

ÚVOD

Druhé číslo časopisu *Jazyk a literatúra* by mohlo signalizovať, že to členovia redakcie myslia s jeho vydávaním naozaj vážne. Celkom serióznym je nakoniec aj ich záujem o priame vstupovanie do vedecko-odborných a zároveň praktických diskusií o reálnych problémoch súčasného školstva na Slovensku. Koncepcia časopisu počíta v prvom rade s príspevkami, ktoré by mali odrážať aktuálne uvažovanie o jazyku a literatúre. Zámerne nehovorím iba o slovenskom jazyku a slovenskej literatúre. Ambície tohto periodika totiž prekračujú takto úzko definovaný priestor a otvárajú sa oveľa širším kontextom, čo potvrdzuje už samotný obsah druhého čísla. Trochu si ho priblížme. V prvej rubrike nájdeme čitateľa štúdiu, ktorej autor reaguje na tému pravopisných zručností základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Ako informuje úvodná anotácia, celý príspevok vychádza z komplexného dotazníkového výskumu, ktorý poukazuje na problémy s vyučovaním pravopisu na tomto type škôl. Špecifiká jazyka rezonujú aj v druhej rubrike. Autor príspevku sa zameriava na rozdiely medzi jeho hovorenou a písanou formou. Ani v tomto prípade sa pred čitateľom neodhalia nahromadené abstraktné tézy. Práve naopak, konkrétne príklady poukážu na súčasnú mediálnu sféru. Kvantitatívne najväčší priestor je v tomto čísle venovaný reakcii ŠPU na výsledky meraní PISA, ktorej úvodná časť bola uverejnená v predchádzajúcom čísle. V tomto prípade je kľúčový kontext medzinárodných meraní. Kolektív autorov dôsledne mapuje

všetky oblasti, ktorých sa merania PISA dotýkajú. Štúdia/správa postupne analyzuje tri oblasti gramotností – matematickú, prírodovednú a čitateľskú gramotnosť. Ešte predtým jej autori upozorňujú na aspekt zjednodušovania prezentácie výsledkov PISA, resp. informujú o varovaniach pred nesprávnou interpretáciou výsledkov. Zároveň vyjadrujú presvedčenie, že objektívnejší pohľad na výsledky päťnásťročných žiakov v medzinárodnom meraní PISA súvisí s efektívnosťou a účelom, ktorý odporúča samotná OECD. Z tohto dôvodu je potrebné k prvým výsledkom pristupovať kriticky a s dostatočným odstupom. V záverečnej rubrike sa dozvie čitateľ o zaujímavom projekte Divadelného ústavu. Prajem príjemné čítanie.

Karol Csiba

VEDECKÉ ŠTÚDIE A ODBORNÉ ČLÁNKY

K pravopisným zručnostiam žiakov základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku

SZABOLCS SIMON,

ŠPÚ Bratislava

Cieľom príspevku je zmapovanie názorov žiakov a učiteľov základných a stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na osvojovanie si pravopisu maďarského jazyka a výskum úrovne pravopisných zručností žiakov. Štúdia sa zkladá na výsledkoch komplexného dotazníkového výskumu v rámci projektu ŠPÚ. Výsledky dokazujú, že vyučovanie pravopisu je najväčším problémom a zároveň trvalou výzvou vo vyučovacom predmete pre žiakov i učiteľov základných ako aj stredných škôl, a to aj napriek tomu, že v období pred obsahovou reformou sa pravopis považoval za jadro učiva. Štúdia sa dotýka aj súvislostí jazykových kompetencií žiakov v maďarskom a slovenskom jazyku a ich vplyvu na ovládanie pravopisu.

Kľúčové slová: vzdelávací štandard, pravopis, pravopisné zručnosti žiakov, analýza, dotazníková metóda, dvojazyčnosť

Úvod

Akademik Jenő Kiss vo svojom článku (Kiss, 2010) referuje o zaujímavých výsledkoch výskumu jazykových zručností študentov, ktorí práve začali štúdium v študijnom odbore maďarský jazyk a literatúra na Univerzite Loránda

Eötvösa v Budapešti. Na prvom seminári z jazykovedy im položil otázku, čo by bolo potrebné zmeniť v maďarskom pravopise. Najpočetnejšiu skupinu tvorili tí študenti, podľa ktorých v pravopisných pravidlách nie sú žiaduce žiadne zmeny. Názory ostatných poslucháčov boli zhruba nasledovné: „bolo by treba zrušiť *ly*¹; bolo by potrebné zjednodušiť pravopis kompozít, čiže pravidlá písania slov dovedna a zvlášť; vo všeobecnosti je príliš veľa výnimiek; pravopis zemepisných názvov by sa mal zjednodušiť; pravopis viac-slovných pomenovaní vyžaduje podrobnejšie vysvetlenie“ atď. (Kiss, 2010, s. 24). Tieto názory implikujú fakt, že pravopis ako taký považujú študenti za zložitú problematiku (por. Bozsik a kol., 2006; Laczkó, 1992; Misadová, 2011). Naše výskumy v okruhu žiakov škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku (VJM) to potvrdzujú.

V tomto článku sa zaoberáme názormi žiakov a učiteľov základných a stredných škôl s VJM na Slovensku na pravopis maďarského jazyka, ďalej analyzujeme pravopisné zručnosti žiakov na základe dotazníkového výskumu ako aj na základe výsledkov písomnej formy internej a externej časti maturitnej skúšky.

1. Pravopis v základnej a strednej škole s vyučovacím jazykom maďarským

1.1. Regulovanie na úrovni pedagogických dokumentov – obsah Štátneho vzdelávacieho programu

Platné vzdelávacie štandardy pre maďarský jazyk a literatúru ISCED 2 a 3 obsahujú pravopisné učivo na viacerých úrovniach.

1 V maďarčine dvojaké značenie hlásky *j*.

Pravopis so zvukovou rovinou jazyka sa objavuje v tematickom okruhu jazyková komunikácia v kapitole Obsah ako štruktúrna zložka vzdelávacej oblasti. Ďalej sa pravopis vyskytuje v obsahovom štandarde ako prvok, ktorý sa prelína celým učivom každého ročníka, napríklad:

Vzájomné ovplyvňovanie hlások; Zákony samohlások a vzájomné ovplyvňovanie spoluhlások v reči. Princípy maďarského pravopisu. Prípona rozkazovacieho spôsobu -j a jej varianty (alomorfy): -s, -sz, -z, -dz, -gy, -ggy, -jj.

Vo výkonovom štandarde v nadväznosti na obsahový štandard sú určené požiadavky na vedomosti žiakov:

Orientovať sa v pravopisnom, výkladovom, synonymickom a frazeologickom slovníku, dokázať v nich vyhľadať slová a slovné spojenia; samostatne opraviť svoju prácu; používať pravidlá maďarského pravopisu primerané pre daný školský stupeň.

Správne písať hlásky -j, -ly – dvojaké značenie, uplatnenie etymologického princípu maďarského pravopisu.

Správne písať veľké začiatkové písmená u vlastných podstatných mien (názvy miest, štátov, inštitúcií atď.).

Vedieť správne písať bežné skratky a dátum.

Vedieť aplikovať interpunkčné znamienka vo vete; poznať podstatnejšie pravidlá pravopisu v súvislosti s členením súvetí; poznať pravopis dvojbodky, bodkočiarky a pomlčky. Vedieť pravopis slovies v rozkazovacom spôsobe.

1.2. Názory žiakov a učiteľov základných a stredných škôl s VJM na pravopis ako tematický okruh v ŠVP

V komplexnom dotazníkovom výskume Štátneho pedagogického ústavu Sledovanie úrovne vyučovania maďarského jazyka a literatúry na základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským (zodp. riešiteľka Ledneczka,

2013) sme skúmali okrem iného aj názory žiakov základných a stredných škôl s VJM, resp. ich ťažkosti s osvojovaním si učiva vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra (ďalej MJL). Táto otázka sa vyskytla aj v dotazníku pre učiteľov základných a stredných škôl v rámci uvedeného výskumu. Na základe údajov sa zistilo, že tak pre učiteľov ako aj pre žiakov sa pravopis javí ako problémový tematický okruh², a to bez rozdielu, či ide o žiakov a učiteľov základnej alebo strednej školy.

1.3. Dotazníky pre 2. stupeň základnej školy. Charakteristika respondentov

Dotazníky pre 2. stupeň základnej školy vyplnilo 152 (100%) 13 – 15 ročných žiakov, z ktorých 72,4% pochádza z obcí a 27,6% z miest. Z respondentov je 82 dievčat (53,9%) a 70 chlapcov (46,1%). V súvislosti so študijnými výsledkami z vyučovacieho predmetu môžeme konštatovať, že 57,9% respondentov malo v predchádzajúcom polroku výbornú alebo chválitebnú známku, 22,4% dobrú a 16,4% dostatočnú známku.

Tabuľka č. 1: Formy činností vo vyučovacom predmete MJL v základnej škole podľa miery problémovosti z pohľadu žiakov

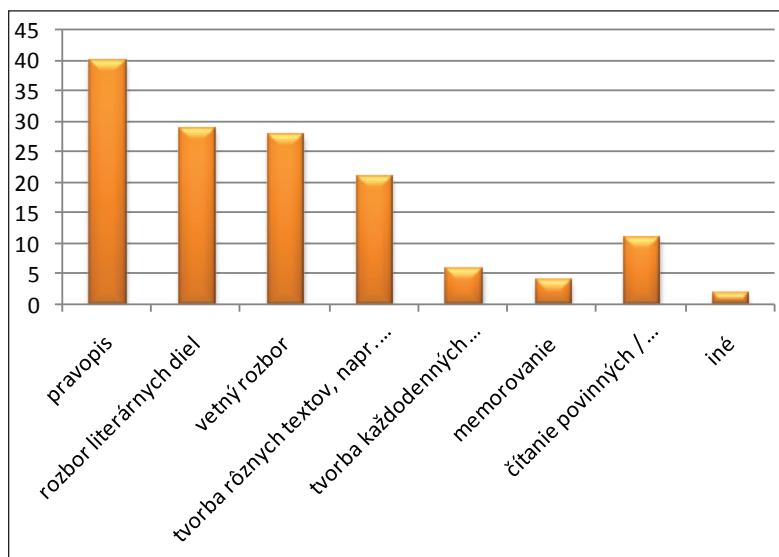
Forma činnosti /úloha	Počet žiakov	%
Pravopis	61	40,1
Rozbor literárnych diel	44	28,9
Vetný rozbor	42	27,6
Tvorba textov v rôznych žánroch (napr. rozprávanie, opis)	32	21,1

² V odbornej literatúre existujú o jazykovej kultúre názory, že používanie jazyka v novších komunikačných kanáloch, napríklad komunikácia na internete, chatovanie, SMS správy, negatívne ovplyvňuje rozvoj pravopisných zručností žiakov (Pomichal, 2013).

Forma činnosti /úloha	Počet žiakov	%
Tvorba každodenných textov (napr. list, žiadosť, splnomocnenie)	9	5,9
Memorovanie	6	3,9
Čítanie povinnej / odporúčanej literatúry	17	11,2
Iné	3	2

V rámci vyučovania MJL 80% žiakov zápasí s nejakým problémom. V tabuľke č. 1 môžeme sledovať, ako sa žiaci vyjadrili o vlastných problémoch v učení. Žiaci mali možnosť vlastné problémy aj špecifikovať. V tabuľke č. 1., resp. na grafe č. 1 môžeme sledovať, že žiakom robí najväčší problém práve pravopis (40%), potom nasleduje rozbor literárnych textov (29%) a rozbor viet (28%). Žiaci nemajú ťažkosti s memorovaním textov, ani s tvorbou každodenných textov (list, žiadosť, splnomocnenie).

Graf č. 1: *Formy činností vo vyučovacom predmete MJL v základnej škole podľa miery problémovosti z pohľadu žiakov*



1.4. Dotazník pre žiakov strednej školy. Charakteristika respondentov.

Dotazníky pre stredné školy vyplnilo 308 (100%) 15–18 ročných žiakov. 64,9% pochádza z obcí a 35,1% z miest. Spomedzi respondentov je 53,9% dievčat a 47,4% chlapcov. V súvislosti so študijnými výsledkami z vyučovacieho predmetu môžeme konštatovať, že v predchádzajúcom polroku malo 31,9% výbornú, 37,5% chválitebnú, 23,8% dobrú a 4,6% dostatočnú známku.

Tabuľka č. 2: Formy činností vo vyučovacom predmete MJL v strednej škole podľa miery problémovosti z pohľadu žiakov

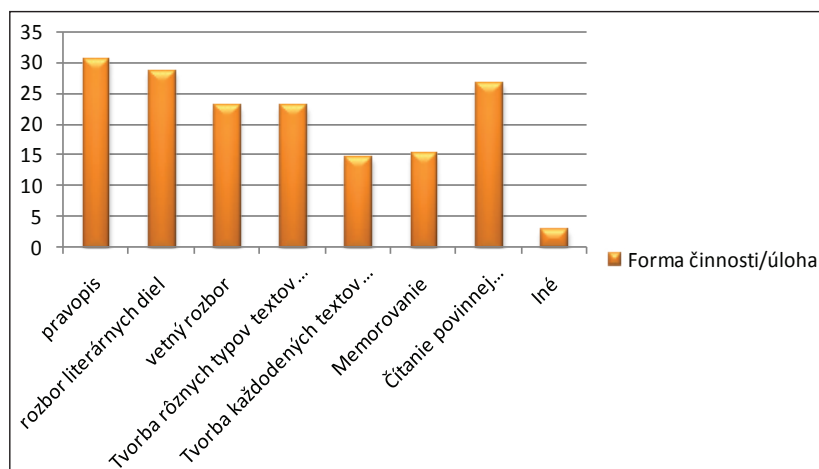
Forma činnosti /úloha	Počet žiakov	%
Pravopis	94	30,5
Rozbor literárnych diel	88	28,6
Vetný rozbor	71	23,1
Tvorba textov v rôznych žánroch (napr. rozprávanie, opis)	71	23,1
Tvorba každodenných textov (napr. list, žiadosť, splnomocnenie)	45	14,7
Memorovanie	47	15,3
Čítanie povinnej / odporúčanej literatúry	82	26,6
Iné	9	3,0

Na základe štatistických údajov môžeme konštatovať, že 21,0% žiakov nemá problémy s vyučovacím predmetom.

Na základe odpovedí žiakov najväčší problém v rámci vyučovacieho predmetu pre nich znamená pravopis (30,5%). Tento fakt je pravidelne potvrdený aj pri iných meraniach vedomostí a zručností žiakov, napr. pri štandardizovaných maturitných testovaniach. Žiaci majú problémy aj s analýzou literárnych diel (28,6%). Údaje svedčia aj o tom, že

pre žiakov je skoro rovnakým problémom aj povinné čítanie (26,6%). Žiaci považujú za menej problematické učivo vetný rozbor a tvorbu rôznych textov (rovnako 23,1%). Údaje sú znázornené aj v grafe č. 2.

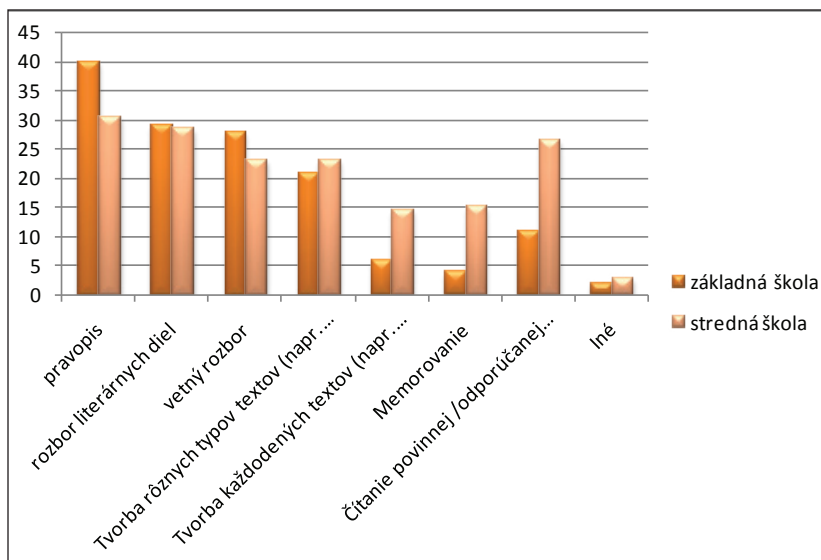
Graf č. 2: *Predmetová zručnosť vo vyučovacom predmete MJL v strednej škole podľa miery problémovosti z pohľadu žiakov*



Ak porovnáme údaje získané od žiakov základných a žiakov zo stredných škôl, môžeme konštatovať, že veľké rozdiely sa nevyskytujú. Na základnej škole je mierne vyššie percento tých žiakov, ktorí zápasia s nejakými problémami.

Problémovosť pravopisu sa javí ako spoločná tendencia u žiakov na oboch skúmaných stupňoch škôl, pričom táto tendencia je o čosi silnejšia na 2. stupni základnej školy ako na strednej škole. Podobné tendencie môžeme sledovať aj pri analýze literárnych diel (29% – ZŠ : 28,6% – SŠ) a vetného rozboru (27% – ZŠ : 23,1% – SŠ, pozri graf č. 3). Žiaci SŠ majú s týmito činnosťami viac ťažkostí ako žiaci ZŠ.

Graf č. 3: Predmetová zručnosť vo vyučovacom predmete MJL v základnej a strednej škole podľa miery problémovosti z pohľadu žiakov



1.5. Dotazník pre učiteľov základných a stredných škôl

Otázku: Rozvoj ktorých zručností vo vyučovaní materinského jazyka predstavuje pre žiakov najväčší problém? sme položili aj učiteľom základných a stredných škôl. Dotazníky vyplnilo 151 (100 %) učiteľov základnej a 69 (100 %) strednej školy. Štatistické údaje obsahuje tabuľka č. 3.

Tabuľka č. 3: *Nadobúdanie rôznych zručností ako problém pre žiakov v rámci vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra podľa učiteľov v základnej a strednej škole*

Formy činnosti	Učitelia základnej školy (%)	Učitelia strednej školy (%)
Pravopis	66,9	72,1
Rozbor literárnych diel	29,8	39,7
Vetný rozbor	9,9	7,4
Tvorba textov v rôznych žánroch (napr. rozprávanie, opis)	29,3	22,1
Tvorba každodenných textov (napr. list, žiadosť, splnomocnenie)	17,3	19,1
Memorovanie	11,3	10,3
Čítanie povinnej / odporúčanej literatúry	64,2	41,2

Na základe štatistických údajov môžeme konštatovať, že podľa učiteľov základných aj stredných škôl najväčší problém znamená pre žiakov rozvoj pravopisných zručností (66,9%:72,1%). Táto didaktická úloha na základnej škole, čo sa týka miery jej „problematickosti“ sa podobá úlohe čítania povinných a odporúčaných literárnych diel. Ostatné úlohy v porovnaní so spomenutými znamenajú oveľa menší problém. V poradí tretia (tvorba textov) je viac ako o polovicu menej problematická ako prvé dve.

Učitelia stredných škôl vidia situáciu podobne ako ich kolegovia na základných školách. Výraznejší rozdiel je v tom, že didaktická úloha rozvíjanie zručností čítanie povinnej a odporúčanej literatúry (podľa miery problematickosti tiež 2. v poradí v „SŠ“) je podľa nich v oveľa menšej miere problematickou ako na základnej škole.

Ak údaje žiakov (por. tab. č. 1. a 2.) porovnáme s podobnými údajmi získanými od učiteľov (tab. č. 3), môžeme si

všimnúť zaujímavé tendencie. Môžeme konštatovať, že názory učiteľov sa zhodujú s názormi žiakov v tom, že žiakom robí najväčší problém pravopis. Avšak podľa učiteľov je tento problém oveľa výraznejší ako to vidia žiaci (40,1 % – žiaci ZŠ a 30,5 % – žiaci SŠ; 66,9 % – učители ZŠ a 72,1 % – učители SŠ). Vetrný rozbor znamená podľa učiteľov problém pre žiakov v pomere 9,9% a 7,4%. Oproti tomu sa žiakom táto oblasť javí ako oveľa problematickejšia (27,6% a 23,1%). Za zaujímavý údaj považujeme aj to, že čítanie povinnej literatúry považuje za problém 11,2% a 26,6% opýtaných žiakov. Na túto otázku odpovedalo kladne, čiže vidí to ako problém 64,2% a 41,2% opýtaných učiteľov.

Tabuľka č. 4: Problémy žiakov v rámci vyučovania MJL v ZŠ a SŠ podľa učiteľov

Formy činností- Problémy:	1. stupeň ZŠ (%)	2. stupeň ZŠ (%)	SŠ (%)
Pravopis	65,7	66,9	72,1
Rozbor literárnych textov	24,6	29,8	39,7
Rozbor viet	10,6	9,9	7,4
Tvorba rôznych typov textov	15,3	29,3	22,1
Tvorba bežných typov textov	13,1	17,3	19,1
Naštudovanie memoriterov	5,5	11,3	10,3
Čítanie povinnej literatúry	23,3	64,2	41,2

Tabuľka č. 4 obsahuje názor učiteľov všetkých stupňoch vzdelávania o ťažkostiach žiakov s rôznymi formami činností v rámci vyučovania MJL. V priemere 68,2% učiteľov súdi, že ich žiaci majú najväčšie problémy s pravopisom. Tento výsledok považujeme za prekvapujúci. Ide totiž

o pretrvávajúci jav, a to aj napriek tomu, že predchádzajúce pedagogické dokumenty (učebné osnovy, vzdelávacie štandardy) boli predimenzované opisnou gramatikou. Opisná gramatika, hlavne morfológia je v úzkej spätosti s pravopisom. Mohli by sme teda predpokladať, že jej intenzívne vyučovanie by malo mať dôraznejší vplyv na rozvoj pravopisných zručností žiakov.

V priemere 42,9% tvrdí, že žiaci majú problémy s prečítaním povinnej literatúry, hlavne však na 2. stupni ZŠ a SŠ. Učitelia na všetkých stupňoch označili ako problémovú oblasť aj rozbor literárnych textov v priemere 31,3%. Aj na základe spätnej väzby z praxe konštatujeme, že žiaci majú problém hlavne s rozborom moderných literárnych (prozaických) diel. Všetky tieto údaje svedčia o opodstatnenosti už realizovanej obsahovej reformy (Simon, 2013).

2. Pravopis v zrkadle maturitnej skúšky

Ako sme vyššie konštatovali, pre žiakov vo všeobecnosti je osvojenie pravopisu problémom. K podobnému záveru sme dospeli aj na základe sondovania písomnej formy internej a externej časti maturitnej skúšky z vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra.

V článku týkajúcom sa tejto otázky (Simon, 2006) sme preštudovali maturitné testy z maďarského jazyka a literatúry v školskom roku 2004/2005. V tomto školskom roku sa maturitná skúška z maďarského jazyka realizovala na úrovni A a B. Od roku 2011 však nastala zmena, maturitná skúška je opäť jednotná, jej dve úrovne boli spojené.

Výsledky písomnej časti maturitnej skúšky boli vyhodnotené v Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave formou analýzy (por. Ringlerová, 2005³). Analýza zosumarizovala

3 K analýze za uplynulý školský rok por. Palacková, 2013.

údaje o 2 268 žiakoch. Z tohto celkového množstva maturovalo na úrovni „A” 335 a na úrovni „B” 1 933 žiakov. Údaje sú uvedené v tabuľke č. 5.

Tabuľka č. 5: Počet žiakov maturujúcich na úrovni A a B v školách s VJM v školskom roku 2004/2005

Úroveň skúšky	Počet žiakov	
	Počet (N)	%
A	335	14,8%
B	1933	85,2%
Spolu	2268	100,0%

2.1. Hodnotenie písomnej časti internej formy maturitnej skúšky

Hodnotenie písomnej formy internej časti maturitnej skúšky (PFIČ) prebehlo zosumarizovaním výsledkov troch zložiek: tzv. vonkajšej a vnútornej formy a na základe celkového dojmu z práce. Každá zložka sa hodnotila pomocou stupnice od 1 až po 5 bodov. Vnútorná forma sa ďalej členila na prvky: (a) obsah, (b) kompozícia, (c) jazyk, (d) pravopis, (e) štýl. Každý prvok bolo možné hodnotiť bodmi od 0 – 4. Čiastkové hodnotenie vnútornej formy sa pridelo na základe celkového súčtu bodov za jednotlivé jej prvky. Tento súčet sa premietal na stupnicu od 1 až 5 bodov. Príklad: Ak maturant dosiahol za jednotlivé prvky celkový súčet 16 bodov, dostal za vnútornú formu 4 body. Samozrejme k tomuto počtu sa prirátali body za vonkajšiu formu a za celkový dojem.⁴ Výsledky PFIČ v označenom roku na úrovni A zhrňuje tabuľka č. 6.

4 Pozri *Pokyny k hodnoteniu PFIČ*, ŠPÚ, Bratislava.

Tabuľka č. 6: Hodnotenie zložky vnútorná forma PFIČ MS v školskom roku 2004/2005

Počet bodov	Obsah		Kompozícia		štýl		Jazyk		Pravopis	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
0	1	,3%			1	,3%	1	,3%	35	10,4%
1	7	2,1%	2	,6%	7	2,1%	10	3,0%	27	8,1%
2	29	8,7%	31	9,3%	26	7,8%	52	15,5%	61	18,2%
3	113	33,7%	108	32,2%	138	41,2%	139	41,5%	110	32,8%
4	185	55,2%	194	57,9%	163	48,7%	133	39,7%	102	30,4%
Spolu	335	100,0%	335	100,0%	335	100,0%	335	100,0%	335	100,0%

V hodnotení obsahu a kompozície dosiahla viac ako polovica maturujúcich plný počet bodov. V hodnotení štýlu dosiahlo plný počet takmer polovica žiakov a v hodnotení jazyka 40 % maturantov. Zároveň je na zamyslenie, že za pravopis dostala plný počet bodov tretina, zhruba ďalšia tretina žiakov dosiahla 3 body, avšak 10% (zdôrazňujeme, ide o stupeň A) dostalo 0 bodov. Poznamenáme, že na úrovni B bola situácia ešte oveľa horšia.

3. Pravopis a dvojjazyčnosť

V tejto časti príspevku ide o osobitosti pravopisných zručností žiakov stredných škôl s VJM z hľadiska dovojjazyčnosti. Pre týchto žiakov je slovenčina ako štátny jazyk druhým jazykom. Pri študovaní výsledkov testov na hodnotenie jazykových znalostí maturantov zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry, tzn. ide o štandardizované meracie nástroje písomnej formy externej časti maturitnej skúšky z vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a slovenská literatúra, sme prišli na zaujímavé zistenie.

Pracovali sme so vzorkou, ktorá obsahovala 100 náhodne vybraných testov na úrovni A z celého množstva štandardizovaných testov v školskom roku 2005/2006 v stredných školách s VJM (Simon, 2011).

V očakávanej odpovedi v jednej testovej pološke sa vyskytlo vlastné meno Slovenské národné divadlo. V súvislosti s ním žiaci uviedli v pomerne veľkom počte (19,5 %) z hľadiska slovenského pravopisu neštandardný tvar s veľkými začiatočnými písmenami v každom slove Slovenské Národné Divadlo. Táto neistota zo strany žiakov v pravopise názvu inštitúcie je zjavne prejavom jazykovej interferencie, čiže vplyvu maďarského jazyka na slovenský jazyk.

Pri výskume písaných jazykových prejavov žiakov v maďarčine ako aj v slovenčine nie je postačujúce pripísať chyby, odchýlky od normy spisovného jazyka slovenského alebo maďarského, na účet nedostatkov v ich pravopisných znalostiach jazyka. Časť odhalených chýb a odchýlok od spisovnej normy je potrebné interpretovať aj z hľadiska dvojjazyčnosti, resp. z aspektu psycholingvistiky. Pri tomto postupe sa pokúsime vyjasniť, čo sa odohráva v hlave používateľa jazyka, keď produkuje kontaktný jav nejakého typu. Cieľom môže byť aj to, aby sme kontaktné varianty analyzovali z hľadiska komunikačnej funkcie. Ide o to, ako pozmenila daná odchýlka komunikačný zámer pôvodného textu. Odhalenie kontaktných javov má význam z hľadiska didaktiky ako aj lingvistiky. Ich dôkladný výskum môže prispieť k lepšiemu poznaniu komunikačných stratégií bilingválnych hovoriacich.

LITERATÚRA

- BOZSIK, Gabriella – DOBÓNÉ BERENCSEI, Margit – ZIMÁNYI, Árpád: Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlata. Eger : EFK Líceum Kiadó, 2006. s. 208.
- LEDNECZKÁ, Gyöngyi a kol.: Závěrečná správa projektu „Sledovanie úrovne vyučovania maďarského jazyka a literatúry na základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským“. Interný rukopis. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2013.

- RINGLEROVÁ, Viera: Vyhodnotenie PFIC MS. Maďarský jazyk a literatúra. Interná správa. ŠPÚ: Bratislava, 2005.
- Štátny vzdelávací program – ISCED 3A. Príloha Maďarský jazyk a literatúra. Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2011. www.statpdu.sk [2013. 8. 15.]
- MISADOVÁ, Katarína: Nagybetűsítések a szlovákiai magyar írásgyakorlatban. In: Szabómihály, G. – Lanstyák, I. (ed.), Nyelv. Magyarok Szlovákiában VII. zväzok. Šamorín : Fórum inštitút pre výskum menšín, 2011, s. 149–159.
- SIMON, Szabolcs: Érettségi vizsga Szlovákiában és külföldön, különös tekintettel az érettségiző diákok szlovák nyelvi ismereteire. In: Simon, Sz.: Nyelvi tallózások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok, recenziók és ismeretterjesztő írások. Dunajská Streda : Vydavateľstvo Nap, 2011, s. 33–44.
- SIMON, Szabolcs: Dvojazyčnosť a kurikulárna transformácia na Slovensku. In: Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou „Moc moudrosti a moudrost moci“. Almanach příspěvků konference MOC MOUDROSTI A MOUDROST MOCI konané 15. listopadu 2012, České Budějovice. České Budějovice : Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2013, s. 112–118.
- KISS, Jenő: Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságiból. In: Magyaritanítás, roč. 51, 2010, č. 5, s. 24–25.
- LACZKÓ, Krisztina: Helyesírás és társadalom. In: Magyar Nyelvőr, roč. 116, 1992, č. 117, s. 506–509.
- POMICHAL, Lubo: Deformácia jazykového vkusu a podiel médií na potvorení reči. In: Učiteľské noviny, roč. 60, 2013, č. 11, s. 11.
- PALACKOVÁ, A.: Maturitná skúška zo slovenského jazyka a literatúry 2012. In: Učiteľské noviny, roč. 60, 2013, č. 9, s. 25–30.
- SIMON, Szabolcs: K niektorým otázkam vyučovania maďarského jazyka a literatúry na stredných školách s dôrazom na výsledky písomnej formy internej časti maturitnej skúšky. In: Pedagogické spektrum, roč. 15, 2006, č. 8, s. 43–55.

Szabolcs Simon

ŠPÚ Bratislava

szabolcs.simon@statpdu.sk

Z UČITEĽSKEJ PRAXE

Výslovnosť slov ŠEVT, Lidl a Piano

Jazyk žije a používa sa v dvoch formách – hovorenej a písanej. Hoci v každodennom živote je pre ľudskú komunikáciu primárnou formou hovorená reč, pri otázke jazykovej správnosti sa bežne považuje za dominantnú forma písaná. Či už ide o školskú prax, alebo napr. o diktát pri výberovom konaní na niektoré funkcie. Nie je to tak dávno, čo sa médiá vysmievali vete napísanej bývalým prezidentom Slovenskej republiky: Som rád, že som mohol navštíviť tento dom krási. Na druhej strane, ak by sme analyzovali hovorenú formu jazyka oficiálnych prejavov viacerých predstaviteľov slovenskej politickej, mediálnej či kultúrnej sféry, tak by dom krási nepôsobil až tak šokujúco. Možno to súvisí s tým, že schopnosť rozprávať človek získa akosi „sám od seba“, zatiaľ čo písať sa treba naučiť a v ľuďoch to vyvoláva predstavu akejsi vedeckej podstaty pravopisu a ľudovej podstaty reči. Domnievame sa, že takéto podceňovanie hovorených prejavov nie je opodstatnené a vo vyučovacej praxi by sa mala zrovnoprávniť ortografická a ortoepická príprava žiakov a študentov. Veď nenadarmo jedna ľudová múdrosť vraví, že vtáka poznáš po perí a človeka po reči.

V našom drobnom príspevku sa zameriame na tri slová, ktoré viac či menej súvisia so súčasnou mediálnou sférou. Ide o slová ŠEVT a Lidl, ktoré sme zaznamenali v rozhlasovej a televíznej reklame, a o slovo Piano, ktoré sa aktuálne používa v súvislosti so spoplatnením webového obsahu niektorých denníkov.

Nedávno sme vo vysielaní jedného komerčného rádia zaznamenali reklamu na spoločnosť ŠEVT, ktorá vo svojej

oblasti patrí medzi najväčšie na Slovensku, má množstvo pobočiek a jej názov bežne vyslovuje množstvo jazykových používateľov. V spomínanej reklame malo slovo výslovnostnú podobu [šeft], ktorá je však nespisovná a odporuje ortoepickým pravidlám spisovnej slovenčiny. Keďže ŠEVT je iniciálové skratkové slovo, najskôr sme si overili, či výslovnosť s f nesúvisí s formou skráteného slova. Plný názov má podobu: Štatistické a evidenčné vydavateľstvo tlačív. Na začiatku slova vydavateľstvo nedochádza k znelostnej asimilácii a jeho výslovnosť je [vidavateľstvo] – prvý dôvod na výslovnosť s f sme tak vylúčili. Druhým dôvodom, ktorý mohol zviest k nesprávnej výslovnosti, je práve znelostná asimilácia a jej nevhodné uplatnenie. Znelostná asimilácia, tzv. spodobovanie, je jedna z viacerých neutralizácií v slovenčine, teda z javov, pri ktorých dochádza k zmene výslovnosti fonémy či skupiny foném najčastejšie vplyvom inej fonémy. V slovenčine nastáva znelostná asimilácia v štyroch pozíciách: na hranici slov, na hranici slovných základov, na hranici predpony a koreňa či základu slova, no a napokon na hranici základu slova a prípony. Výslovnosť spoluhlásky v je špecifická tým, že okrem týchto pozícií nastáva asimilácia aj na začiatku slova (slabiky), ak po v nasleduje neznelá spoluhláska, hoci nejde o rozhranie predpony a koreňa slova, ako napríklad v slovách však, vtip, vtedy, vták, všimné a pod. Ich spisovná výslovnosť je [fšak, ftip, ftedi, fták, fšimné]. Aj v slove ŠEVT nasleduje po v neznelá spoluhláska t, avšak je to slovo jednoslabičné a skupina -vt sa nenachádza na začiatku slabiky, ale na jej konci. Za začiatok slabiky sa považuje jej časť pred slabičným vrcholom, za koniec časť za slabičným vrcholom. Podľa ortoepických pravidiel spisovnej slovenčiny sa spoluhláska v vyslovuje na konci slabiky vždy ako sonórne pernoperné v, jeho fonetický zápis je [ũ]. Je to výslovnosť veľmi podobná samohláske u, ale z fonologického hľadiska ide stále o spoluhlásku. Takáto vý-

slovnosť je napríklad v slovách stovka, pravda, zastav, chlapov [stoúka, praúda, zastaú, chlapoú]. Ak slovo ŠEVT rozdelíme na slabičné zložky (š = začiatok slabiky, e = vrchol slabiky, vt = koniec slabiky) dostaneme sa k jeho spisovnej výslovnosti, ktorá má podobu [šeút]. Len v niektorých západoslovenských a východoslovenských nárečiach sa uplatňuje znelostná asimilácia v – f aj v koncovej pozícii slabiky. Ide o výslovnosť ako [stofka, objednáfka, stáfka, zastáfka] a pod. Takáto výslovnosť sa v oficiálnych prejavoch považuje za hrubú ortoepickú chybu, a treba si na ňu dávať pozor.

Väčšina z nás už zrejme počula o spoločnosti Lidl a niektorí možno videli televíznu reklamu na produkty, ktoré táto spoločnosť ponúka. Reklamy spoločnosti Lidl Slovensko si možno pozrieť aj na stránke www.youtube.com/user/LIDLslovensko. Problematickou sa javí výslovnosť tohto názvu, ktorý je nemeckého pôvodu. Hoci firma vznikla už v 30. rokoch minulého storočia, na slovenskom trhu pôsobí iba od roku 2004. Možno preto výslovnosť nie je ustálená a vyskytujú sa dva výslovnostné varianty tohto slova – [lídl] a [lidl]. Kodifikačné Pravidlá slovenskej výslovnosti, ktoré prvýkrát vyšli v roku 1984 a odvtedy ešte v niekoľkých nezmenených vydaniach, slovo Lidl, samozrejme, neuvádzajú. Problém s výslovnosťou spôsobuje to, že ide o slovo nemeckého pôvodu a v nemčine sa vyslovuje s í ako [lídl]. Pre nemčinu však platia iné princípy vo vzťahu písanej a hovorenej formy jazyka, a preto sa domnievame, že mechanické prevzatie nemeckej výslovnosti do slovenčiny nie je vhodné. Vzhľadom na písanú podobu slova, teda Lidl, sa žiada, aby sa jej prispôsobila aj výslovnosť, čo je nesporne aj zjednodušenie pre používateľov jazyka. Pri výslovnostnej analýze reklám na Lidl vo viacerých jazykoch sme zistili, že len v slovenčine a v češtine, teda v krajinách, kde Lidl nepôsobí veľmi dlho, sa vyskytuje výslovnosť s í. V reklamách v anglickom, španielskom a francúzskom jazyku je výslovnosť

vždy [lidl]. Pravda, vzhľadom na veľké množstvo reklám sme neanalyzovali všetky. Ďalším faktom je to, že hoci v reklamách v slovenčine v základnom tvare – Lidl – prevažuje dlhá výslovnosť, v ostatných pádoch badať tendenciu po výslovnosti s krátkym i [do lidla, lidlu, o lidli, z lidlom] a pod. I na základe toho sa domnievame, že v prípade výslovnosti slova Lidl nie je opodstatnená výslovnosť, pri ktorej by nastala nezhoda medzi písanou a hovorenou formou, a slovo navrhujeme vyslovovať [lidl].

Slovo piano sa používa vo viacerých významoch: môže to byť hudobný termín synonymný s príslovkami ticho, slabo, alebo to môže byť tichý, slabý zvuk, ale i hovorový výraz pre klavír. Od roku 2011 sa užívatelia internetu môžu stretnúť so slovom piano aj v inom použití. Ide o slovenský systém spoločného internetového predplatného, ktoré v súčasnosti zahŕňa deväť poskytovateľov mediálnych produktov, najmä článkov, videa a filmov. Po zaplatení poplatku má predplatiteľ bezplatný prístup k celému obsahu jednotlivých internetových stránok, užívatelia bez predplatného majú prístup obmedzený len na časť obsahu. Nás zaujíma výslovnosť slova piano bez ohľadu na jeho význam, pretože ten o výslovnosti nerozhoduje. Spisovná výslovnosť je iba [pi-ano], avšak môžeme sa stretnúť i s nespisovnou výslovnosťou v podobe [pi-áno], [pijano] či [pijáno]. Spisovná výslovnosť vychádza z toho, že ide o trojslabičné slovo cudzieho pôvodu, v ktorom sa samohlásky i a a vyslovujú ako dva samostatné slabičné vrcholy a nie ako jeden kĺzavý zvuk, ako je to pri dvojhláske ia. Tento rozdiel sa dá ľahko uvedomiť napríklad pri porovnaní výslovnosti slov piano a piatok. Výslovnosť [pi-áno] môže súvisieť s tým, že niektorí jazykóví používatelia nepoznajú správnu písanú podobu slova a nesprávnu grafickú formu prenesú aj do výslovnosti. Možné je však i to, že takáto výslovnosť je ovplyvnená zdobeným hovorovým slovom piánko, ktoré sa používa vo význame po-

kojne, ľahko, bezstarostne a pod. Nevhodnou analógiou sa mohla výslovnosť s á preniesť aj na nezdrobený tvar. Ne-
spisovná výslovnosť [pijano] či [pijáno] s intervokalickým
j je častá ortoepická chyba, vyskytujúca sa pri výslovnos-
ti dvojhĺások a samohláskových skupín, napríklad [pjatok,
dijéta, vjem, taljanski], v niektorých prípadoch dokonca
môže značne znejasniť obsah komunikácie, keď sa slová
ako vie či priať vyslovujú [vije, prijať]. Takáto výslovnosť je
hrubou ortoepickou chybou a je potrebné dbať o to, aby sa
u žiakov nevyskytovala.

Peter Gregorík

*Mgr. Peter Gregorík, PhD.
Filozofická fakulta UCM v Trnave
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
jimbopepo@hotmail.com*

DISKUSIE A POLEMIKY

Návrh odporúčaní na zlepšenie výsledkov žiakov v medzinárodnom meraní žiakov OECD – PISA v kontexte medzinárodných meraní

(Denisa Ďuranová – Boris Ďuriš – Ivana Gregorová
– Darina De Jaegher – Peter Kelecsényi –
Viliam Kratochvíl – Mariana Páleníková –
Janka Pišová – Monika Reiterová – Mária Siváková
– Renáta Somorová)

Medzinárodné merania sa začali realizovať na základe filozofie „svet ako veľké vzdelávacie laboratórium“, pričom formu získali až vznikom organizácie IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Medzinárodná asociácia pre hodnotenie vzdelávacích výsledkov) v roku 1961 pod záštitou UNESCO.

Od roku 1960 IEA vykonala 15 medzinárodných meraní⁵, ktorých ťažiskom boli vzdelávacie výsledky žiakov. Cieľom týchto komparácií, resp. štúdií bolo porovnať zdroje, školy

5 PiloteTwelve-Country Study (1960), FIMS (1964), FISS (1971), Six Subject Survey (1971), SIMS (1982), Classroom Environment Study (1983), SISS (1984), Written Composition Study (1985), Reading Literacy Study (1991), COMPED (1992), PPP (1995), TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007 et 2008), Language Education Study (1995), SITES (1999, 2001 et 2006), CIVED (1999), PIRLS (2001 et 2006).

a vzdelávacie inštitúcie participujúcich štátov na základe diagnostiky dosahovania vzdelávacích výsledkov žiakov. Štúdie poukazovali najmä na efektívnosť pedagogických praktík rôznych vzdelávacích systémov.

Od roku 1990 prichádza k zmene paradigmy, od hodnotenia výsledkov žiakov získaných v škole na základe kurikula k hodnoteniu pripravenosti žiakov na reálny život, od hodnotenia školy k hodnoteniu vzdelávacích politík. Hodnotenie sa presunulo postupne od hodnotenia žiakov, neskôr škôl, k hodnoteniu celkového vzdelávacieho systému. Z tohto dôvodu sa OECD rozhodla vytvoriť a uviesť do praxe komplexný evaluačný nástroj PISA, ktorý sa snaží poskytnúť celý rad objektívnych informácií o fungovaní a dopadoch edukačných politík na výsledky aktérov (rovnosť šanci, stupeň dosiahnutých kompetencií žiakov a pod.).

PISA sa stala nástrojom porovnávania vzdelávacích systémov odkrývaním a poukazovaním na ich prednosti a slabé stránky. Z daného dôvodu bol stanovený celkový priemer výkonnosti a jednotlivé participujúce „ekonomiky“ sú zoradované podľa dosiahnutého celkového výsledku ich pätnásťročných žiakov vzhľadom na stanovený celkový priemer. Mnohí odborníci poukazujú na zjednodušovanie prezentácie výsledkov PISA práve z dôvodu zoradovania „ekonomík“ podľa výkonnosti a varujú pred nesprávnymi interpretáciami výsledkov práve z tohto dôvodu. Využívanie zverejňovania čiastkových informácií a rebríčka porovnávania výkonnosti jednotlivých „ekonomík“ považujú za nástroj celosvetovej PR kampane, ktorá je veľmi efektívna. V roku 2001 participovalo na prieskume 32 ekonomík, v roku 2009 ich už bolo 75. V roku 2012 sa zúčastnilo prieskumu 66 krajín, čo môže naznačovať istý kritický odstup a pohľad na metodológiu medzinárodného porovnávania vzdelávacích ekonomík PISA.

Myslíme si, že ak chce Slovenská republika získať objektívny pohľad na výsledky pätnástročných žiakov v medzinárodnom meraní PISA, je potrebné, aby tento nástroj využívala efektívne a za účelom, ktorý odporúča samotná OECD. K prvým výsledkom je potrebné pristupovať kriticky a s dostatočným odstupom.

1.1 Metodologické výzvy medzinárodného merania PISA

Program PISA sa odlišuje od predchádzajúcich medzinárodných programov v oblasti evaluácie troma základnými aspektmi: typom kompetencií, ktoré sa snaží odmerať, cieľovou skupinou a periodicitou merania. O všetkých aspektoch sa zoširoka diskutovalo v odbornej verejnosti. V mnohých krajinách sa ďalšie výskumy zaoberali týmito aspektmi a napriek faktu, že program PISA a jeho nástroje merania sú celosvetovo uznávané ako efektívne a novátorské, priniesli kritický pohľad a potrebný odstup pre ďalšie objektívne spracovávanie a analýzu výsledkov merania. Výskumy tiež poukázali na limity takéhoto programu. Výskumov, ktoré sa od roku 2000 zaoberali metodológiou medzinárodného merania PISA, bolo veľmi veľa. Výsledky sa stručne pokúsime zhrnúť podľa jednotlivých problematík tak, aby sme poskytli decíznej sfére celkový pohľad na medzinárodné meranie PISA a nebrali do úvahy len zjednodušený pohľad na prvé výsledky, ktoré sa nedajú dostatočne zovšeobecniť. Nižšie uvádzame len témy, ktoré sa spájali so spochybnením, resp. doplnením metodológie medzinárodného programu PISA.

Testovanie podľa gramotností

Program PISA testuje žiakov v troch oblastiach gramotností – matematická gramotnosť, prírodovedná gramotnosť

a čitateľská gramotnosť (v roku 2012 sa testovanie rozšírilo o finančnú gramotnosť a z jednotlivých gramotností bola vyčlenená podkategória riešenie problémov). Na jednej strane experti OECD a konzorcium PISA uisťujú, že cieľom je hodnotiť produkty školského vzdelávania a pripravenosť žiakov na život (Adams 2003, OECD 2002) a nie na samotné špecifické vzdelávacie programy/kurikulá v medzinárodnom meradle. Na druhej strane však neexistuje plná dôvera v program PISA, lebo nedokáže jednoznačne otestovať kompetencie, ktoré bude potrebovať pätnásťročný žiak na život. Skôr sa zastáva názor, že sa testujú klasické kompetencie, ktoré sa definujú v jednotlivých kurikulách, či „ekonomikách“.

Napríklad A. Bodin (2005) systematicky usporiadal všetky položky matematickej gramotnosti a zistil, že 15 % položiek zodpovedá úlohám klasického kurikula pre danú cieľovú skupinu žiakov (ide o vzorku francúzskych kurikul platných do roku 2004/2005). Ďalších 35 % položiek zodpovedá úlohám klasického kurikula šestnásťročných žiakov. Všetky tieto položky sa zameriavali na základné matematické vedomosti a spôsobilosti a neskúmali zapájanie vyšších kognitívnych procesov. Až 75 % všetkých položiek zodpovedalo vzdelávaniu na druhom stupni ZŠ. Iba 25 % položiek nezodpovedalo tomu, čo sa deti v škole učia. Rovnaký výskum sa uskutočnil aj v Nemecku v roku 2003 a dospel k rovnakému záveru. Preto M. Prenzel a K. Zimmer (2006) uzatvárajú, že pokiaľ by v Nemecku testovali žiakov v matematickej gramotnosti osvedčenými národnými diagnostickými nástrojmi, dosiahli by rovnaké výsledky, ako dosiahli pätnásťroční žiaci v medzinárodnom meraní PISA. Bulle (2010) sa pokúsil o zmierenie oboch konceptov tvrdením, že PISA meria kompetencie potrebné na vyriešenie problémových úloh typovo akademických/školských, nezávisle

od disciplinárnych poznatkov, avšak tieto kompetencie sú v úzkej súvislosti so schopnosťou byť úspešný v štúdiu.

Môžeme teda potvrdiť, že medzinárodný program PISA berie do úvahy špecifické programy/kurikulá a je súdržný s cieľmi školského vzdelávania. Ďalšie štúdie poukazujú na implicitný vplyv anglosaského kurikula na program PISA (Romainville 2002, Rémond 2006), najmä na úlohy, ktoré sa zameriavajú na kritické myslenie. Tento typ úloh absentuje napríklad vo frankofónnych kurikulách, v menšej miere sa vyskytuje v germanofónnych kurikulách, ale je dominantný v kurikulách anglofónnych. Vzhľadom na výsledky žiakov môžeme konštatovať, že väčšina frankofónnych a germanofónnych krajín dosahuje priemer OECD bez výrazného posunu na vyššie pozície v rebríčku európskych krajín. Naopak krajiny, ktorých kurikulá a tradície vychádzajú z anglosaskej tradície, figurujú na horných priečkach PISA. Najlepšie môžeme tento fenomén ilustrovať na valónskej (frankofónnej) časti Belgicka a na flámskej (holandskej) časti Belgicka, ktorej kurikulá sú veľmi podobné holandským kurikulám a vychádzajú z anglosaského prístupu ku kurikulu. Flámska časť Belgicka má porovnateľné výsledky ako Holandsko a umiestňuje sa na vyšších priečkach európskeho priemeru. Neznamená to však, že frankofónne, resp. germanofónne vzdelávacie systémy (Nemecko je najsilnejšou ekonomikou Európy s najnižšou nezamestnanosťou) nepripravujú žiakov pre život. Z tohto pohľadu je nevyhnutná maximálna možná miera neutrálnosti pri interpretovaní výsledkov PISA.

Cieľová skupina pätnásťročných žiakov

Princíp výberu žiakov podľa veku a nie podľa jeho zaradenia do príslušného ročníka základnej a strednej školy je z po-

hľadu medzinárodných meraní úplne nový. Program PISA stanovuje cieľovú skupinu pätnásťročných žiakov, to znamená žiakov, ktorí sú na konci povinnej školskej dochádzky.

V tejto časti sa nebudeme zaoberať rôznymi odbornými prístupmi, chceli by sme iba poukázať na fakt, že vzorka žiakov sa nevyberá vo všetkých krajinách rovnako, i keď na základe veľmi prísnych pravidiel. Tento rozdiel v homogénosti vzorky spočíva najmä v rôznorodosti „vzdelávacích ekonomík“. Napríklad krajiny, kde deti môžu opakovať ročník, odchádzať na iný typ školy a pod., majú často vzorku heterogénnu, na rozdiel od krajín, kde sú všetci pätnásťroční žiaci v rovnakom type školy a platia pre nich rovnaké národné kurikulá. V európskom kontexte spomeňme aspoň fakt, že práve krajiny s homogénnou vzorkou pätnásťročných žiakov sa umiestňujú v rámci Európy najvyššie (Fínsko, Estónsko a po uskutočnení reformy aj Poľsko).

Predpokladáme, že rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých žiakov cieľovej skupiny a ich čím neskoršia selekcia spojená s kvalitnou diagnostikou majú vplyv na úspešnosť výsledkov danej „ekonomiky“ v celkovom meradle.

Periodicita testovania pätnásťročných žiakov

Testovanie cieľovej skupiny sa v programe PISA uskutočňuje každé tri roky, pričom samotné testovanie sa zameriava vždy na jednu gramotnosť. V roku 2012 sa testovala matematická gramotnosť. V roku 2000 a 2009 čitateľská gramotnosť a v 2006 prírodovedná gramotnosť. Z daného vyplýva, že nasledujúcou testovanou oblasťou bude prírodovedná gramotnosť. Program PISA venuje čoraz väčšiu pozornosť efektívnosti svojich meracích nástrojov a s týmto cieľom periodicky inovuje typy úloh v jednotlivých sledovaných ob-

lastiach. Napríklad čitateľská gramotnosť prešla komplexnou inováciou v roku 2009, matematická gramotnosť práve v roku 2012. Prírodovedná gramotnosť sa bude inovovať v roku 2015. Čo sa týka typov položiek v jednotlivých gramotnostiach, budeme o nich hovoriť v druhej kapitole, ktorá sa venuje výsledkom našich žiakov v jednotlivých gramotnostiach. V tejto časti je potrebné upozorniť na dva zásadné faktory. Prvým faktorom je periodicita merania vždy jednej vybranej gramotnosti, ktorá má zastúpenie 50% položiek v celkovom testovaní, pričom ďalšie testované domény sú zastúpené v rôznych pomeroch a synteticky spracované tak, aby namerané hodnoty boli výpovedné. V prípade, že by sme chceli porovnávať výkonnosť našich žiakov v rámci jednotlivých rokov a v jednotlivých gramotnostiach, je potrebné brať do úvahy faktor vybranej gramotnosti. Napríklad čitateľská gramotnosť, ktorá bola testovanou doménou v roku 2000 a 2009, mala viac ako 20% položiek rovnakých (OECD, 2010), takže výsledky a porovnávaná sú oveľa presnejšie ako v ostatných dvoch doménach. Tento faktor je potrebné brať do úvahy pri vyhodnocovaní našich žiakov v roku 2012. Najpresnejšie výsledky o prípadnom poklese, resp. náraste výkonnosti v tejto doméne dosiahneme vtedy, keď budeme porovnávať rok 2003 a 2012 a nie predchádzajúce obdobie 2009, ktoré bolo zamerané na čitateľskú gramotnosť. Ďalším faktorom je, že program PISA nemeria výkonnosť žiakov v čase. Meria výkonnosť pätnásťročných žiakov (vždy iných) v periodicite troch rokov. Napr. H. Goldstein (2004) dáva do pozornosti, že ak by sme chceli porovnávať vzdelávacie systémy a ich efektivitu, aspekt merania výkonnosti v čase je minimálne potrebný. Z uvedeného vyplýva, že program PISA ponúka jednorazové informácie/údaje, pri ktorých nie je možné analyzovať príčinné vzťahy dopadov vzdelávacích politík ako takých (Le Donné, 2013).

1.2 Výsledky slovenských žiakov v programe PISA 2012

V decembri 2013 NÚCEM zverejnil výsledky slovenských pätnásťročných žiakov v medzinárodnom meraní PISA 2012, ktoré sa zameralo na matematickú gramotnosť. Z prvých výsledkov sme sa dozvedeli, že slovenskí žiaci dosiahli od roku 2009 v celkovom hodnotení matematickej gramotnosti o 15 bodov menej. Zároveň NÚCEM skonštatoval, že výsledky našich žiakov boli výrazne nižšie ako v roku 2009. Myslíme si, že ak chceme objektívne posúdiť výkonnosť našich žiakov, musíme brať do úvahy niekoľko dôležitých faktorov pri prezentovaní ich výkonnosti – relatívne výkony (Burjan, 2014), chyby merania (Burjan 2014, Le Donné 2013) a hypotézu unidimensionalitu (Goldstein 2004, Vrignaud 2006, a pod.), tiež je potrebné uviesť, že vzorka testovaných pätnásťročných žiakov oscilovala medzi nereformnými a reformnými ročníkmi:

1. V programe PISA ide o relatívne výkony. Hrubé skóre merania je pretransformované do čitateľnej podoby, pričom priemerný výsledok/skóre všetkých testovaných žiakov bol stanovený na 500 bodov pri smerodajnej odchýlke 100 bodov. Pri porovnaní rokov 2003 až 2012 môžeme konštatovať, že celkový priemer OECD klesá (500 bodov v roku 2003, 494 v roku 2012). Keďže nejde o absolútne výkony, nemôžeme s istotou tvrdiť, že výsledky žiakov sa zhoršili, mohli byť rovnaké, alebo dokonca aj lepšie. Ako sme už vyššie uviedli, od roku 2000 sa do programu PISA zapája stále viac krajín (kulminácia bola v roku 2009, zapojených 75 krajín), pričom môžeme predpokladať, že zapojením sa nečlenských krajín OECD s výborným priemerom žiakov v matematike sa posúva celkový priemerný výsledok PISA mierne smerom nahor, pričom výsledok žiakov OECD postupne mierne klesá. A to aj napriek faktu, že výkonnosť žiakov sa za posledných

12 rokov vôbec nemusela zmeniť. Tento faktor môžeme ilustrovať na príklade Fínska, ktoré pokleslo v roku 2012 o 22 bodov, pričom môžeme predpokladať, že výkonnosť žiakov nie je slabšia ako v predchádzajúcich obdobiach. Naši žiaci dosiahli o 15 bodov horší výsledok, čo s prihliadnutím na faktor relatívneho výkonu a zvýšením celkového priemeru môže znamenať, že naši žiaci dosiahli rovnaké výsledky ako v predchádzajúcom ročníku, a to aj napriek relatívne vysokému demografickému poklesu našich žiakov.

2. Žiadne meranie nie je úplne presné a výsledkom každého testovania je interval pravdepodobnosti, vnútri ktorého sa nachádza reálne skóre. Výsledky PISA sa vždy uvádzajú s takzvanou chybou merania, ktorá odkazuje na interval spoľahlivosti. Ak by sme chceli byť presní, je potrebné povedať, že reálne skóre našich žiakov v matematickej gramotnosti sa nachádza v intervale 475,3 – 488,7. Kolísanie merania je jeho prirodzená vlastnosť a každá krajina zaznamenáva takéto kolísanie. Otázka znie, kedy môžeme s istotou vyhlásiť, že výsledky našich žiakov sú významne nižšie? Ako zdôrazňuje V. Burjan (2014), je to od momentu, keď zmena v porovnaní s predchádzajúcimi testovaniami prekročí „bežnú“ fluktuáciu. Keďže výsledky našich žiakov sa od roku 2003 pohybujú v intervale spoľahlivosti s prihliadnutím na chybu merania, predpokladáme, že výsledky našich žiakov od roku 2003 môžeme porovnať. V tomto období neprišlo k významnému posunu smerom nadol.

3. Hypotéza unidimensionality, ktorá sa využíva v programe PISA, predpokladá, že výkon žiaka v rámci meranej kompetencie sa nachádza na unidimenzionálnej škále, t.j. každý žiak je zaradený do kontinua výkonov v závislosti od jeho odpovedí v teste. Zásadným predpokladom pre unidimenzionálne škálovanie je, že hodnotená dimenzia je nemenná v každej krajine, resp. že nie je závislá od charakteristík žiakov danej krajiny. Práve unidimenzionálne škálovanie

v rámci merania PISA kritizovali sociológovia, štatistickí a psychometrickí nielen z aspektu štatistických výsledkov, ale aj z pohľadu hodnotených úloh (Goldstein 2004, Vrignaud 2006, Bautier et al. 2006, Rochex 2006, Goldstein, Bonnet et Rocher 2007). Ďalšími analýzami a výskumami bol model odpovede na otázky v programe PISA spochybnený ako reštriktívny a navádzajúci k zjednodušovaniu.

Napríklad v prípade výberu unidimenzionálnej škály sa predpokladá, že všetci testovaní žiaci budú používať rovnakú stratégiu pri riešení úloh. Z daného dôvodu É. Bautier a kol. (2006) a J.-Y. Rochex (2006) administrovali dva testové zošity PISA, pričom použili rozdielne kódovanie odpovedí. Z výsledkov vyplynulo, že žiaci používajú rozdielne stratégie pri riešení úloh nielen medzi sebou, ale aj jeden a ten istý žiak používa rozdielne stratégie riešenia v závislosti od typu úloh. Z daného vyplýva, že je potrebné pristupovať k výsledkom žiakov v programe PISA nanajvýš opatrne. V žiadnom prípade nemôžeme tieto výsledky spochybňovať, ale treba brať do úvahy, že zmierňujú efekt zoradovania krajín/ekonomík podľa výkonnosti. Ak by sme chceli získať reálny obraz o výsledkoch našich žiakov, je potrebné uskutočniť ďalšie analýzy, najmä vzhľadom na formulovanie úloh a odpovedí, ktoré ale nemáme k dispozícii.

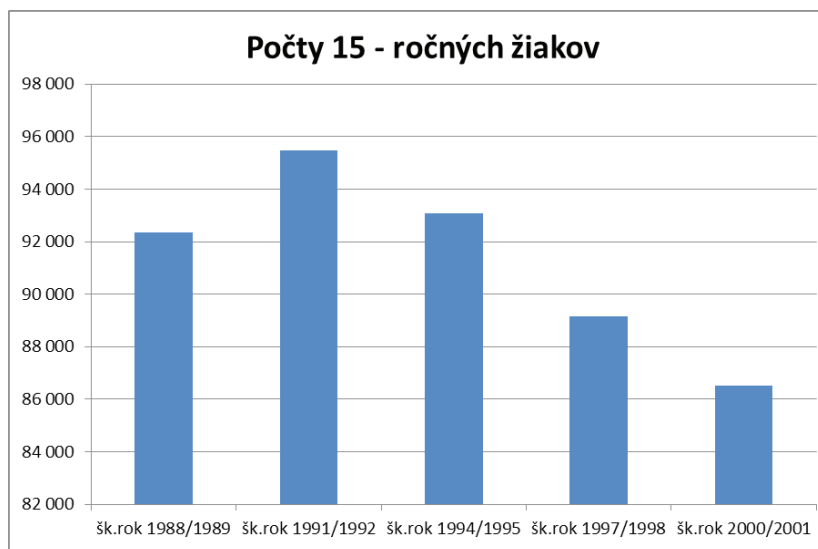
1.3 Výsledky slovenských žiakov v európskom kontexte

Pri analyzovaní výsledkov našich žiakov sme vychádzali z vyhlásení NÚCEM-u, že **výsledky slovenských žiakov vo všetkých troch oblastiach – matematická, čitateľská a prírodovedná gramotnosť – sú významne nižšie, ako je priemerný výkon krajín OECD**. Tiež, že významne narástlo percentuálne zastúpenie žiakov v tzv. rizikovej skupine (s najnižšou úrovňou vedomostí) a zároveň

významne pokleslo percentuálne zastúpenie žiakov v najvyšších vedomostných úrovniach vo všetkých troch sledovaných oblastiach (2013). Pri interpretovaní zverejnených údajov sme vzali do úvahy viaceré faktory, ako je chyba merania, relatívnosť výkonov i problém unidimenzionálneho škálovania a dospeli sme k záveru, že pokles nie je tak štatisticky významný, aby sme mohli skonštatovať, že ide o významné nárasty, resp. poklesy výkonov našich žiakov v rámci výkonných skupín a v rámci jednotlivých gramotností.

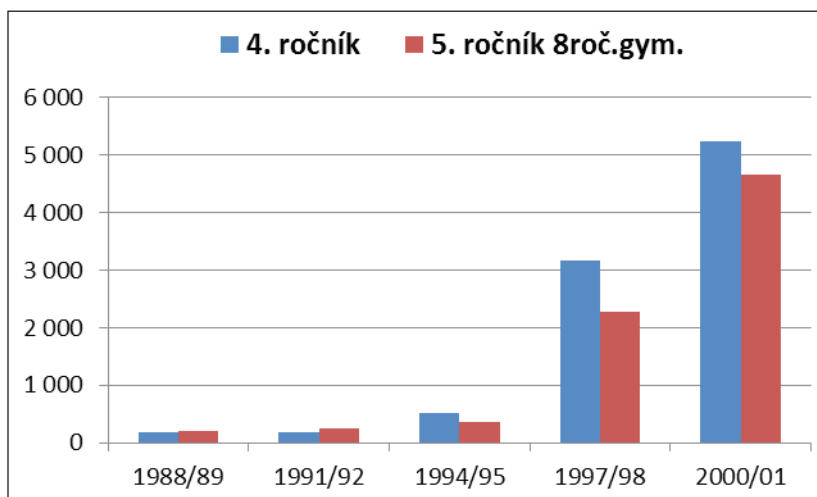
Nadálej však zastávame názor, že naši žiaci dosahujú od roku 2003 rovnako slabé výkony na úrovni slabého priemeru, resp. silného podpriemeru krajín OECD. Kolísanie výsledkov, ktoré sme v roku 2012 zaznamenali, by sa dalo vysvetliť aj významným demografickým poklesom pätnásťročných žiakov:

Graf 1: Demografický pokles pätnásťročných žiakov v sledovaných ročníkoch programu PISA 2003 až 2012 a odhad do roku 2015 (zdroj ÚIPŠ, 2013).



Ďalším faktorom je významný nárast žiakov osemročných gymnázií v cieľovej skupine žiakov testovaných v roku 2012.

Graf 2: Počet pätnásťročných žiakov v sledovaných ročníkoch programu PISA 2003 až 2012 a odhad do roku 2015 v osemročných gymnáziách (zdroj ÚIPS, 2013).



Ako vyplýva z oboch grafov, na jednej strane sme v ročníku 97/98 zaznamenali významný demografický pokles žiakov, na strane druhej niekoľkonásobný nárast počtu žiakov osemročných gymnázií. V tom čase išlo o nekonceptné riešenie normatívneho financovania ZŠ a SŠ, keď populačne najslabšie ročníky boli prijímané na osemročné gymnáziá na základe prijímacích skúšok. Keďže normatívne financovanie nebolo ďalej diferencované na základe iných, kvalitatívnych kritérií, školy upravovali prijímacie pohovory smerom k nižším nárokom, čo malo za následok prijímanie okrem najlepších žiakov aj žiakov s nižším študijným priemerom. Tento nekonceptný krok viedol k zníženiu kvality

vzdelávania v samotných osemročných gymnáziách, čo sa signifikatne odrazilo na výsledkoch tejto skupiny žiakov vo všetkých oblastiach a na všetkých úrovniach výkonu žiakov a malo ďalší negatívny vplyv na všetky ostatné testované kategórie žiakov. Na tento fakt upozorňoval ŠPÚ, široká odborná verejnosť a samotní riaditelia základných škôl už od roku 2005. Keďže zmena nastala až v tomto školskom roku, predpokladáme porovnateľné výsledky v testovaní žiakov v programe PISA aj v roku 2015. Výsledky môžu byť samozrejme aj o niečo lepšie, ak zoberieme do úvahy všetky premenné.

1.3 Výsledky slovenských pätnásťročných žiakov v medzinárodnom kontexte

Program PISA ponúka rozsiahlu banku údajov, ktorá má okrem iného poskytnúť krajinám informácie o efektívite vzdelávacích politík zapojených „ekonomík“, a tým umožniť jednotlivým krajinám porovnávať efektívnosť svojho vzdelávacieho systému s efektívnejšími ekonomikami. O limitoch komparatívneho prístupu v programe PISA sme sa už zmienili. Tu by sme chceli zaradiť výsledky našich žiakov do európskeho kontextu, najmä z dôvodu členstva Slovenskej republiky v EÚ, ktorá sa snaží o dosiahnutie najvyššej možnej miery efektivity európskych vzdelávacích systémov s cieľom zabezpečiť konkurencieschopnosť európskeho priestoru, formuluje odporúčania jednotlivým krajinám v oblasti výskumu a vzdelávania. Mnohé nečlenské európske štáty participujú na harmonizácii európskych politík pri Rade Európy, ktorá vytvára širokú banku efektívnych nástrojov pre riadenie v oblasti školstva. Z daného dôvodu sa nám zdá dôležité hodnotiť výsledky našich žiakov v kontexte Európy. Pri porovnaní jednotlivých skóre môžeme konštatovať, že naši žiaci patria medzi tých, ktorí v Európe dosahujú

stabilne nízke výsledky v porovnaní so svojimi európskymi rovesníkmi. Mohlo by to naznačovať, že náš vzdelávací systém sa nedokáže reformovať v zmysle európskeho štandardu. Slovenské politické elity už dlhodobo (minimálne od roku 1993) ignorujú vzdelávaciu politiku ako celospoločenský projekt a každá vláda SR odsúva vzdelávanie a výskum na chvost svojich priorit. Politický diskurz nenaznačuje, že by sa mal tento trend zmeniť. V kontexte Slovenskej republiky je teda výkonnosť slovenských žiakov očakávaná na úrovni najmenej efektívnych európskych politík.

Na porovnanie ponúkame niekoľko informácií o európskych edukačných systémoch, ktoré v medzinárodných meraniach dosahujú vynikajúce výsledky:

Fínsko

Kvalifikovanosť učiteľov: všetci učitelia sú kvalifikovaní učitelia, pričom až 60% učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania dosahuje tretí stupeň vzdelania vo svojej aprobácii. Kontinuálne vzdelávanie je pre učiteľov povinné v dĺžke trvania minimálne tri dni v roku. V priemere však každý učiteľ absolvuje kontinuálne vzdelávanie zamerané na profesijný rast sedem dní ročne, pričom niektoré dni v rámci svojho voľného času. Kvalita učiteľov a vyučovacieho procesu je základom úspechu Fínska vo vzdelávaní. Vzdelávanie učiteľov má niektoré charakteristické vlastnosti: je založené na výskume, dáva sa silný dôraz na rozvíjanie didaktiky výučby, na diagnostikovanie rôznych porúch učenia sa a prispôsobenie vyučovania rozličným vzdelávacím potrebám žiakov a pod.

Výučba jazykov: okrem materinského jazyka (fínsky/švédsky jazyk) je na základnej škole stanovená povinná výučba dvoch cudzích jazykov, z toho ako povinný prvý cudzí jazyk je vnímaný švédsky/fínsky jazyk. Ako povinný druhý

cudzí jazyk nie je národným kurikulumom špecifikovaný žiaden jazyk. Škola zároveň ponúka aj ďalšie voliteľné cudzie jazyky.

Problematika migrantov vo vzdelávacom systéme: vzdelávanie imigrantov naplňa národné kurikulum, pričom sa zohľadňuje zázemie imigranta, ako napríklad materinský jazyk a kultúra, dôvody migrácie. Vyučovanie má špecifické ciele. Musí podporovať žiakov rozvoj v rámci fínskej a vlastnej komunity. Imigrant, pokiaľ je možné, sa učí v materinskom jazyku, ako druhý jazyk má fínsky/švédsky jazyk. Popri vyučovaní v materinskom jazyku žiaka a fínskom/švédskom jazyku imigranti musia byť podporovaní aj v ostatných oblastiach vzdelávania tak, aby nadobudli rovnaké kompetencie ako „nemigranti“.

Systém, ktorý zahŕňa viac ako vzdelávanie: školy ponúkajú viac ako vzdelávanie, sú to „full-service“ školy, poskytujú každému žiakovi denne teplé jedlo, zabezpečujú zdravotné služby, poradenstvo vrátane psychologického poradenstva, rôzne služby pre žiakov a rodiny v núdzi.

Podpora detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: učitelia sú vzdelávaní tak, aby vedeli skoro diagnostikovať žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pri včasnej diagnostike je možné žiakovi pomôcť stať sa úspešným aj v klasickej triede. Len polovica žiakov so ŠVVP z 8% postihnutých je zaradených do špeciálnych škôl. Každá škola má špeciálneho pedagóga a „multi-profesionálne skupiny starostlivosti o žiakov“.

Zodpovednosť za učiteľov a žiakov: učitelia majú veľkú mieru slobody. Národné kurikulum nadobudlo v priebehu 20 rokov menej podrobný charakter, má skôr charakter rámca, t. j. učitelia majú možnosť určiť, aké učebnice a materiály budú používať, čo a ako budú vyučovať. Nakoľko jediným externým testovaním vo Fínsku je testovanie na základe výberu zo vzorky a je vnímané ako informácia

o fungovaní vzdelávacieho systému ako celku, hodnotenie v školách je na úrovni triedy. Očakáva sa od učiteľov, že budú žiakov hodnotiť priebežne na základe usmernenia v národnom kurikule. Žiaci sú vedení k sebahodnoteniu.

Sociálne a kultúrne faktory: fínska spoločnosť sa vyznačuje mierou sociálnej súdržnosti a dôvery. Učiteľstvo je atraktívnym povoláním pre talentovaných mladých ľudí.

Úspech v programe PISA: každý vzdelávací systém odzrkadľuje kultúru a históriu danej krajiny a osvedčené prístupy nemôžu byť prenesené z jednej krajiny do druhej. Fínsky úspech môžu do značnej miery vysvetliť nasledovné faktory: vzdelávací systém (jednotné základné vzdelanie pre celú vekovú skupinu, dodržiavanie zásady rovnosti), vysoko kompetentní učitelia, vysoká miera autonómie škôl, absencia národných testovaní.

Estónsko

Decentralizovaný vzdelávací systém: vysoká miera autonómie škôl, učitelia majú možnosť používať vyučovacie metódy a učebnice podľa vlastného výberu a pod.

Jasné kvalifikačné požiadavky na učiteľov: príprava učiteľov v rámci magisterského štúdia, požiadavka na ďalšie vzdelávanie učiteľov, a to 160 hodín počas 5 rokov (podpora kontinuálneho vzdelávania), podpora začínajúcich učiteľov počas prvého roku.

Kurikulum: národné kurikulum korešponduje s požiadavkami modernej školy, školy si tvoria školské vzdelávacie programy na základe národného kurikula.

Inklúzia: podpora detí so sociálnymi problémami a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (flexibilné možnosti vzdelávania, sociálna podpora – zadarmo učebnice, obedy a pod., pedagogické vedenie mimo triedy – špeciálni pedagógovia, psychologovia a pod.).

Predprimárne vzdelávanie: cca 93 % šesťročných detí navštevuje predprimárne vzdelávanie, pre ktoré je vytvorené aj národné kurikulum. Predprimárne vzdelávanie je čiastočne financované zo štátneho rozpočtu, kvalifikačný predpoklad učiteľa v predprimárnom vzdelávaní je bakalár/magister.

Výučba jazykov: dva povinné cudzie jazyky, pričom národné kurikulum nestanovuje špecifický cudzí jazyk ako povinný, výber zo štyroch jazykov (AJ, NJ, FJ, RJ – 1. CJ, AJ, NJ, FJ, RJ alebo iný cudzí jazyk – 2. CJ). Školy s vyučovacím jazykom iným ako estónskym nemajú povinný druhý cudzí jazyk. Estónsky jazyk ako druhý jazyk a cudzie jazyky sú v súlade so SERR. Prijatá stratégia v oblasti cudzích jazykov na roky 2009 – 2015 je zameraná na cudzie jazyky vo všeobecnosti.

Poľsko

Zlepšili sa ukazovatele v skupine žiakov s najhoršími výsledkami (matematika – PISA 2012 – 14,4%, PISA 2009 – 20,5%, prírodovedná gramotnosť – PISA 2012 9%, PISA 2009 13,1%, čitateľská gramotnosť – PISA 2012 – 10,6%, PISA 2009 – 15%). Zlepšili sa tiež ukazovatele v skupine žiakov s najlepšimi výsledkami – najvýraznejší posun zo všetkých krajín na svete (matematika – PISA 2012 16,7%, PISA 2009 – 10,4%, prírodovedná gramotnosť – PISA 2012 10,8%, PISA 2009 – 7,6%, čitateľská gramotnosť – PISA 2012 – 10,2%, PISA 2009 – 7,2%). V testovaniach PISA 2009 a 2012 sú už zachytení žiaci, ktorí sa vzdelávali v zreformovanom systéme (reforma prebieha od r. 1999).

Piliere poľskej reformy

Osemročná základná škola a následne delenie na *liceum*, *technikum* a učebné odbory bola nahradená šesťročným

primárnym stupňom vzdelávania a ďalej trojročným povinným nižším stupňom sekundárneho vzdelávania – *gimnazium* (ISCED 2A), až potom delenie na všeobecné stredné školy (ISCED 3A), profilované stredné školy a učebné odbory s maturitou (ISCED 3B) a učebné odbory bez maturity (ISCED 3C). Všetci žiaci sú teda o rok dlhšie vo všeobecnom vzdelávaní. Zároveň po 6. ročníku všetci zmenia školské prostredie. Reforma kurikúl priniesla nové stupne škôl, zmeny v hodnotení učiteľov, ich kvalifikácii, systéme riadenia a kontrole škôl, financovaní škôl, vo vyučovaní cudzích jazykov – žiaci sa povinne učia 1. cudzí jazyk od 1. ročníka ZŠ (vek 7. rokov) a povinne 2. cudzí jazyk od 1. ročníka *gimnazia* (vek 13 rokov).

2. Výsledky slovenských žiakov z pohľadu merania gramotností v národnom kontexte

Program PISA využíva holistický prístup k testovaniu, pričom vychádza z dynamického prístupu k učeniu sa, t. j. sleduje schopnosť cieľovej skupiny celoživotne sa vzdelávať, a to na úrovni nielen formálneho, ale aj neformálneho vzdelávania (OECD, 2014).

2.1 Čitateľská gramotnosť

V rámci čitateľskej gramotnosti OECD sleduje, či žiaci dokážu porozumieť textom, interpretovať ich, premýšľať o významoch textov a posúdiť ich kvalitu. Vychádzame z hypotézy, že výsledky čitateľskej gramotnosti testovania PISA môžu ovplyvniť aj také faktory, ako sú napríklad ciele vzdelávania a výkony žiakov formulované v pedagogickej dokumentácii pre vyučovacie jazyky a celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ Testovanie 9. Keďže Testovanie 9 zahŕňa aj časť populačnej vzorky programu PISA, pova-

žujeme za dôležité sledovať výsledky žiakov v komparácii s Testovaním 9.

Testovanie 9 má ambíciu získať objektívne a spoľahlivé informácie o výkone žiakov pri výstupe zo ZŠ. Jeho cieľom je poskytnúť žiakom informáciu o tom, aké sú ich výsledky v porovnaní s ostatnými žiakmi 9. ročníka ZŠ na Slovensku a školám spätnú väzbu a komplexnejší obraz o testovaných predmetoch.

Podstatou čitateľskej gramotnosti v testovaní PISA je schopnosť žiaka porozumieť písanému textu, dôraz sa kladie na ovládanie postupov, porozumenie pojmov a schopnosť využitia vedomostí v rozličných situáciách a nie len na reprodukciu poznatkov, ktoré sú špecifické pre jednotlivé vyučovacie predmety. Do popredia sa dostáva aplikovanie vedomostí v nových situáciách. Keďže v našom školskom systéme osobitný vyučovací predmet, v ktorom by sa žiaci učili efektívne pracovať s textom, nemáme, základné zručnosti čitateľskej gramotnosti žiak primárne získava na hodinách vyučovacieho jazyka. Na prvom stupni základnej školy ostáva rozvoj čitateľskej zručnosti v kompetencii jedného vyučujúceho i v rámci viacerých vyučovacích predmetov. Na druhom stupni sa dostáva tento proces do zložitejšej situácie, pretože už ide nielen o delbu obsahu, ale i o kompetenciu rôznych učiteľov (Lapitka, 2006, s. 13).

V rokoch 2004 – 2008 bola vypracovaná nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Jej transformácia do vzdelávacích štandardov ako všeobecne záväzného dokumentu sa v procese implementácie do školskej praxe nestretla s pozitívnymi reakciami učiteľskej verejnosti. Nová koncepcia pritom podobne ako program PISA kladie dôraz na budovanie schopnosti rozpoznať cieľ a kontext komunikačnej situácie; na schopnosť vnímať rozdiely medzi ústnym a písaným prejavom a medzi subjektívnym a objektívnym spracovaním témy, na rozvíjanie schopnosti čítať

s porozumením umelecké a vecné texty. Podporuje schopnosť žiaka chápať podstatu textu, identifikovať kľúčové slová, vedie ho k záujmu hľadať v texte problém, definovať ho a riešiť – aplikovať získané teoretické poznatky a praktické zručnosti z počúvania a čítania s porozumením na skutočné životné situácie (napr. porozumenie partnera v rozhovore, aktívne počúvanie správ, čítanie dennej tlače, posudzovanie reklamy, hodnotenie komentárov spoločenskej, ekonomickej či politickej situácie).

Prioritné postavenie čitateľskej gramotnosti sa premietlo aj do Testovania 9 vo forme určitého percentuálneho zastúpenia úloh zameraných na čítanie s porozumením. „Testovanie 9 chápe čítanie s porozumením ako nadpredmetovú kompetenciu, ktorá je podmienkou úspešného napredovania žiakov v školskej praxi. Čitateľská gramotnosť nepredstavuje iba dobre zvládnutú techniku čítania, ale predpokladá pochopenie prečítaného textu a ďalšiu prácu so získanými informáciami“ (Správa Testovanie 9-2013). Aj keď sa testovanie čítania s porozumením stalo súčasťou Testovania 9, nejde primárne o testovanie tejto kompetencie, keďže zastúpenie položiek tohto typu predstavuje len 32% z celkového počtu testových položiek (v T-9 z roku 2013). Uvedené položky sú primárne zamerané len na jednoduchú excerpciu informácií z textu, pričom test nesleduje ďalšie činnosti charakteristické pre meranie PISA, ako integrácia a interpretácia či uvažovanie a hodnotenie. Tento postup môže byť jednou z príčin nižších výkonov našich žiakov v úlohách, ktoré vyžadujú zapojenie vyšších kognitívnych procesov.

Analýza úloh programu PISA v porovnaní s úlohami v národnom meraní Testovanie 9

„Úlohy, ktoré vo svojich testoch používa štúdiá OECD PISA, majú rovnakú štruktúru. Začínajú sa podnetom, kto-

rý žiaka uvedie do problematiky (môže to byť krátky i dlhý text, ale aj obrázok, graf či tabuľka), za podnetom nasleduje viacero nezávislých otázok (tzv. položiek). Testy PISA obsahujú položky s výberom odpovedí z viacerých ponúkaných možností a otázky vyžadujúce tvorbu vlastných odpovedí“ (Koršňáková a kol., 2010).

Úlohy v Testovaní 9 predstavujú uzavreté položky s výberom odpovedí zo štyroch možností, pričom väčšina položiek sa viaže na ukážky a malé percento položiek je voľných, resp. sa viaže na kratšie texty.

V programe PISA sa najčastejšie využívajú texty podľa:

- formy: súvislé; nesúvislé; kombinované (súvislý a nesúvislý); zložené, ktoré pozostávajú z viacerých samostatných textov,

- zamerania: opis, rozprávanie, výklad, argumentácia, návod.

PISA ukážky vychádzajú najmä z vecných a odborných textov, akými sú technické opisy a časopisecké texty. V roku 2003 predstavovali úlohy vychádzajúce zo súvislých textov približne dve tretiny všetkých úloh z čitateľskej gramotnosti. Najväčšie percentuálne zastúpenie mali výkladové texty.

Testovanie 9 vyžíva texty podľa:

- formy: súvislé, nesúvislé, kombinované,
- obsahu: umelecké a vecné.

V Testovaní 9 prevažujú umelecké a súvislé texty, čo vyplýva zo skutočnosti, že na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry sa primárne pracuje s literárnym textom.

Položky

PISA v rámci jednotlivých položiek sleduje tieto činnosti zamerané na prácu s textom: nájdenie a získanie informácie, integrácia a interpretácia, uvažovanie a hodnotenie.

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.

Položky v Testovaní 9 z predmetu slovenský jazyk a literatúra sú zamerané nielen na zapamätanie a porozumenie, ale overujú aj hĺbku vedomostí a zručností, schopnosť žiakov aplikovať poznatky, či objavovať stratégiu riešenia. Z hľadiska kognitívnej náročnosti možno položky rozdeliť do nasledujúcich úrovní: zapamätanie a porozumenie, špecifický transfer, nešpecifický transfer.

Posudzovali sme iba malú vzorku uvoľnených úloh – zadaní zo štúdie OECD PISA 2003, 2009, keďže úlohy – zadaní z testovania PISA 2012 zamerané na čitateľskú gramotnosť nemáme k dispozícii. Vychádzame však z predpokladu, že charakter a štruktúra testov OECD PISA sú stabilné. Analyzované ukážkové úlohy z čitateľskej gramotnosti použité v testovaní PISA 2003, 2009 majú rovnakú štruktúru, začínajú sa podnetom – súvislým, nesúvislým alebo kombinovaným textom. Na rozdiel od Testovania 9, ako sme už uviedli, ukážky programu PISA vychádzajú najmä z vecných – odborných a populárno-náučných textov, akými sú technické opisy, časopisecké texty. Literárne texty, na ktorých je založené čítanie u nás, sú zastúpené v malom množstve. Ukážkové úlohy PISA reprezentujú nielen rozličné formy a typy textov, ale aj rozličné úrovne (1b – 6), typy činností, ktoré uskutočňuje žiak pri riešení týchto úloh, a rôzne typy otázok: otázka s výberom odpovede zo štyroch možností, otvorená otázka s tvorbou odpovede, uzavretá otázka s tvorbou odpovede. Z hľadiska typu otázok v štúdiu OECD PISA 2003 bolo použitých približne 43% otvorených otázok s voľnou tvorbou odpovede (Koršňáková, Heldová, 2006). Vychádzame z predpokladu, že podobné zastúpenie

mali otvorené otázky aj v PISA 2009, 2012. V Testovaní 9 sa stretávame len s typom otázok s výberom odpovede.

Test zo slovenského jazyka a literatúry T9-2013 obsahuje 4 ukážky v podobe súvislého textu a jednu ukážku kombinovaného textu. Úlohy sú uzavreté, s výberom odpovede zo štyroch možností. 20 položiek sa viaže na ukážky z rôznych typov textov (umeleckých aj vecných). 5 položiek je voľných, niektoré sa viažu na krátke texty. Väčšina položiek vyžaduje od žiakov zložitejšie myšlienkové operácie a aplikáciu vedomostí (76%). Malé percento úloh je zameraných na zapamätanie a porozumenie (8%), resp. na zložitejšiu aplikáciu vyžadujúcu tvorivý prístup, riešenie problému, hodnotenie (16%). Podľa správy Testovanie 9-2013 Priebeh, výsledky, analýzy (2013) žiaci zvládli na veľmi dobrej úrovni úlohy zamerané na čítanie s porozumením, zaradené do prvej kognitívnej úrovne ako aj úlohy z literatúry viazané na ukážky z umeleckého a dramatického textu. Ako náročná sa ukazovala úloha zameraná na čítanie s porozumením, ktorá sa vzťahovala na ukážku z náučného textu.

V testovaní PISA 2003 žiaci úspešne zvládli kombináciu dvoch jasne uvedených informácií – výber jednoznačnej informácie. Ťažkosti im spôsobovali úlohy s kombináciou viacerých informácií v rozsiahlejšom texte. Dobre zvládli aj určenie témy, vyvodenie záveru súvislého i nesúvislého náučného textu, výber dôkazu priamo z textu citáciou alebo parafrázovaním. Ako nedostatočná sa preukázala úroveň abstraktného myslenia i vyjadrovacie schopnosti žiakov v samostatne formulovaných odpovediach na otvorené otázky (Koršňáková, Heldová, 2006).

Výsledky PISA a T-9 ukazujú, že naši žiaci nemajú výraznejšie problémy s nájdením a získaním informácií v texte, výrazne však zaostávajú v činnostiach vyžadujúcich kritické myslenie a hodnotenie, syntézu, tvorivosť. Lepšie výkony dosahujú v úlohách vychádzajúcich zo súvislých textov

ako v úlohách vychádzajúcich z nesúvislých textov, ťažkosti majú pri porozumení náučných textov.

Hypotetické faktory ovplyvňujúce výsledky PISA v súvislosti s Testovaním 9

Na základe faktu, že „výsledky testovania, ktoré rozlišujú žiakov podľa ich výkonov, majú rozhodujúci význam pri prijímaní žiakov na stredné školy, v zmysle školského zákona sú jedným z kritérií prijatia“ (NÚCEM, Bratislava, 2013) a zároveň sa stávajú kritériom hodnotenia a zaradovania škôl do rebríčkov úspešnosti, riaditelia škôl, učitelia, rodičia i žiaci pripisujú veľký význam tomuto národnému meraniu, čo sa prejavuje samotnou prípravou žiakov. Výkony v testovaniach signalizujú, že žiaci vo vyučovacom procese častejšie pracujú so súvislými textami ako s nesúvislými. Sú pripravovaní na testové úlohy s výberom odpovedí, chýba im schopnosť samostatného vyjadrovania a kritického myslenia.

Analýza formulácií ukážkových úloh

Pri analýze sa v sledovaných ukážkových úlohách vyskytli aj nepresné formulácie v textoch ukážok a otázkach. Na závažné problémy so zabezpečením jazykovej homogénosti a zrozumiteľnosti úloh pri vytváraní ich znenia v konkrétnych národných jazykových mutáciách poukázali už O. Kaščák a B. Pupala (2011). Nepresná formulácia, resp. nevhodne zvolené lexikálne jednotky (slová, slovné spojenia) môžu viesť k neporozumeniu textu, najmä pri riešení úloh, ktoré vyžadujú rozlišovanie významu, jemných jazykových odtienkov a kritické hodnotenie textu.

Príklady

Úloha **Balón**

Otázka 1: Vijaypat Singhania použil technológiu, ktorá sa nachádza v dvoch iných typoch dopravy. V ktorých typoch dopravy?

Správna odpoveď: 1. lietadlo, 2. kozmická loď

Formulácia otázky však predpokladá odpoveď vo forme prídavného mena, napr. cestná, letecká, vodná... Detailne čítajúcemu slovenskému žiakovi problémy s prekladom tak komplikujú utvorenie správnej odpovede. V našom prostredí je okrem toho lexikálna jednotka „*lietadlo*“ v podradenom vzťahu k hyperonymu „*dopravný prostriedok*“, a nie k nadradenému „*typ dopravy*“.

Úloha **Darujte krv**

Vo Francúzsku každoročne využije transfúziu krvi 500 000 pacientov.

Lexikálna jednotka „*využiť*“ sa v slovenčine používa vo význame „*použiť úplne na svoju potrebu, vo svoj prospech, zneužiť*“. Použitie tohto slova môže pôsobiť viac alebo menej dezorientujúco. Vhodnejšie by bolo „*dostať*“.

Úloha **Ide o hru**

Otázka 4: Čo vlastne autor hry Molnár predvádza v tomto úryvku?

Odpoveď: využíva postavy, aby vyjadrili jeden z jeho tvorivých problémov.

Uvedená formulácia otázky spolu s odpoveďou je pre slovenského žiaka úplne zavádzajúca. Slovo „*predvádza*“ v slovenskom kontexte síce znamená: zahrať, premietnuť ap. pred verejnosťou, uviesť; ale tento význam sa v slovenskom kontexte spája buď s úlohou herca alebo režiséra. Slovo *predvádzať* je priamo spojené s inscenovaním divadelnej

hry na javisku. Autor môže v texte hry vyjadrovať, nie predvádzať. Navyše môže uvedená formulácia vyvolať u žiakov negatívne konotácie (predvádzať = vystrájať).

Dôležitú úlohu pri preklade zohrávajú aj kultúrne rozdiely. Napríklad slovenský preklad ukážky *Ide o hru* nie je založený ani na slovnom, ani na situačnom humore, pričom predpokladáme, že originál textu komickosť obsahuje. Absencia humoru posúva žiakovu interpretáciu niekam inam a spôsobuje problémy s výberom správnej odpovede v otázke 5. *Ktorá z nasledujúcich viet najlepšie vyjadruje spôsob, ako sa postavy správajú v tomto úryvku?*

Správna odpoveď by mala byť, že postavy sú vtipné a veselé, pričom moment humoru slovenský preklad ukážky neobsahuje ani v náznaku.

2.2 Matematická gramotnosť

V rámci matematickej gramotnosti OECD sleduje, či sú žiaci schopní premýšľať v kvantitatívnom vyjadrení, prezentovať vzťahy a závislosti najmä v kontexte reálneho života a odpovedať na otázky, s ktorými sa žiaci obvykle stretávajú na hodinách matematiky.

Väčšina žiakov, ktorí sa zúčastnili medzinárodného merania OESD PISA 2012 sa vzdelávali podľa pedagogických dokumentov platných pred rokom 2008.

Vo vyučovacom procese sa dôraz kládol na memorovanie faktov, postupov, pomerne dobre bola zvládnutá aplikácia poznatkov, ale len na známych matematických modeloch. Menej sa vyskytovali požiadavky na riešenie komplexných problémov. Požadované výkony boli založené prevažne na nižších kognitívnych úrovniach.

Po roku 2008 sa v matematike presúva pozornosť na riešenie problémových matematických úloh, vrátane divergentných, podporuje sa kritické a logické myslenie žia-

kov, vyžaduje sa argumentácia a zdôvodňovanie vlastných návrhov riešení. Na osvojenie a utvrdenie matematického aparátu potrebného na riešenie vyššie uvedených úloh bol poskytnutý väčší priestor. V praxi sa však stretávame s problémami pri implementácii reformných zámerov. Žiaci majú pomerne nízku čitateľskú gramotnosť, ktorá je základom pre úspešné riešenie úloh, preto je potrebné uplatňovať rôzne metódy a formy vzdelávania, najmä metódy podporujúce kritické myslenie žiakov. S tým je spojená požiadavka individuálneho prístupu vo vzdelávaní. Efektívnejšia práca má prebiehať v skúmateľských tímoch, preto požiadavka na delenie aspoň jednej hodiny týždenne na skupiny je oprávnená. Aj tu platí rovnako ako pri čitateľskej gramotnosti, že žiaci 9. ročníka sa pripravujú na národné Testovanie 9, ktoré má iný charakter, a to môže mať vplyv na výsledky žiakov v medzinárodnom programe PISA, ktorý sa zameriava na meranie kompetencií. PISA obsahuje úlohy s tvorbou dlhšej odpovede. Test pre T9 pozostáva z uzatvorených úloh (výber odpovede) a z úloh s krátkou odpoveďou (číslo, jedno slovo, slovné spojenie). V T9 sú úlohy špecifikované podľa Niemerckovej taxonómie. V kategórii nešpecifický transfer, ktorú by sme mohli asi najviac prirovnať k úlohám podobným v meraní PISA, bolo zastúpených 15 % úloh, pričom ich priemerná úspešnosť bola len 31,8 %. Úloh, ktoré sa viažu na ten istý kontext, je v T9 zastúpených veľmi málo.

2.3 Prírodovedná gramotnosť

V rámci merania prírodovednej gramotnosti OECD sleduje, či sú žiaci schopní využívať špecifické vedomosti, či chápu základné vedecké koncepty, ako napr. energia, biodiverzita a pod., a či dokážu premýšľať o otázkach z danej oblasti, ktorými sa zaoberajú dospelí. Prírodovednou gramotnosťou ako kompetenciou sa zaoberajú medzinárodné

štúdie PISA a TIMSS. PISA napríklad testuje, či sú žiaci schopní rozpoznať otázky, ktoré môžu byť overené a zodpovedané vedeckým skúmaním, či vedia určiť dôkazy nevyhnutné pre vyvodenie záveru, alebo či vedia formulovať a zrozumiteľne vyjadriť konkrétne závery.

Bezprostredným podnetom spustenia aktuálnej reformy boli hlavne štatisticky významne sa zhoršujúce výkony našich žiakov v medzinárodných testovaniach. Naši žiaci zlyhávali v úlohách s voľne zadanými problémami a nedokázali hľadať netradičné metódy riešenia. Neuspokojivé výsledky preukázali silnú podmienenosť nízkou úrovňou čitateľskej a matematickej gramotnosti, ktorá bola tiež predmetom testovania.

Aby bolo vyučovanie prírodných vied na základnej škole efektívne, mal by byť žiak, ktorý s týmto predmetom začína, na jeho štúdium pripravený. Okrem základných pracovných a študijných návykov musí byť na požadovanej úrovni jeho čitateľská gramotnosť – schopnosť úplného porozumenia písaným textom a ich používanie pri rozvoji vlastných vedomostí. Nie je tajomstvom, že v posledných rokoch majú naši šiestaci stále väčšie problémy s čítaním odborného náučného textu. Nejde ani tak o nezvládnutú techniku čítania, ale najmä slabnúcu schopnosť čítať s porozumením. Preto sú títo žiaci následne odkázaní len na vysvetlenie učiteľa a sú takmer neschopní samostatnej domácej prípravy a získavania informácií z textových zdrojov.

Podobne klesajúcu tendenciu má aj úroveň matematickej gramotnosti žiakov ZŠ. Pri aplikácii v prírodných vedách najväčšie problémy spôsobujú desatinné čísla, narábanie so zlomkami, algebra a úprava výrazov (vyjadrenie neznámej veličiny zo vzťahu). Prejavujú sa hlavne pri riešení kvantitatívnych výpočtových úloh – tie sa pre niektorých stávajú neriešiteľnými, hoci ešte pred niekoľkými rokmi ich spoľahlivo zvládli takmer všetci.

V dôsledku predchádzajúcich faktov sa zmeny vo vyučovaní prírodných vied v základnej škole stali nevyhnutnosťou. Nový prístup k vyučovaniu prírodných vied konštruuje vedomosti žiakov na ich predchádzajúcej skúsenosti, teda zohľadňuje konštruktivistickú pedagogickú teóriu. Dnes je potrebné predovšetkým všestranne rozvíjať myslenie žiaka. V súvislosti s testovaním PISA sa zvýraznila snaha o dôraznejšie rozvíjanie schopnosti pracovať s informáciami získanými samotnými žiakmi (v spolupráci s učiteľom) z mimoučebnicových zdrojov informácií ako aj informáciami získanými empirickými metódami poznávania. To dáva predpoklad, že žiaci úspešne zvládnu takto stavané testové úlohy v meraní PISA.

Vážnym problémom učebného plánu je vymedzovanie jednohodinovej dotácie pre jednotlivé vyučovacie predmety. Pri takej nízkej hodinovej dotácii nie je priestor na rozvoj žiackych kompetencií, ani na uplatnenie moderných učebných metód založených na riešení problémov, a teda na samostatnej aktívnej poznávacej činnosti žiakov.

Učitelia prírodovedných predmetov varujú, že požiadavky moderných ŠVP sú pri súčasných „veľkokapacitných“ triedach nerealizovateľné. Každá efektívna metóda práce si totiž vyžaduje intenzívnu komunikáciu medzi učiteľom a žiakom a medzi žiakmi navzájom. V skupinách s počtom viac ako tridsať žiakov to technicky nie je možné. Problémom je legislatíva, v skutočnosti však finančné zdroje. Učitelia sa od spustenia reformy márne domáhajú delenia hodín.

V celej koncepcii reformných krokov nesie na svojich pleciach najväčšie bremeno učiteľ ako predstaviteľ reformy priamo v škole, ktorému sa dostáva veľmi málo podpory. Je potrebné konštatovať, že na reformné zmeny neboli učitelia vôbec pripravovaní. Je na škodu, že na Slovensku chýba systematická práca s učiteľmi prírodovedných predmetov.

Aktivity zamerané na rozvoj „tvorivého“ učiteľa realizované prostredníctvom rozličných krátkodobých projektov sú často málo efektívne. Faktom je tiež akútny nedostatok učiteľov fyziky. Situácia je podobná aj s učiteľmi chémie a biológie.

(dokončenie v budúcom čísle)

RECENZIE – ANOTÁCIE – NOVÉ KNIHY

KOL.: HERODES A HERODIAS. PRÍTOMNOSŤ DIVADELNEJ MINULOSTI.

Bratislava : Divadelný ústav, 2013.

Dramatický text má oproti epickému či lyrickému jednu relatívnu nevýhodu. Totiž, aj po dopísaní a knižnom vydaní v skutočnosti zostáva dokončený len polovične a čaká, kým ho niekto „oživí“ v náročnom procese inscenácie. Ak však k nej naozaj dôjde, text sa stáva živým materiálom, hmotou, ktorá prechádza cez aktívne ruky množstva ľudí, aby sa nakoniec, ak má šťastie a niekde nenastala chyba, v plasticky sugestívnej podobe dostal k množstvu ešte väčšiemu. Ale zase – už z podstaty drámy vychádza, že výsledky takéhoto tvarovania sú ukotvené v čase, a teda dočasné. Pretrváva len pôvodný dramatický text, teda skelet.

Zdá sa, že najmä táto (či podobná) úvaha viedla Divadelný ústav k vytvoreniu projektu Prítomnosť divadelnej minulosti. Jeho cieľom je využiť ponúkajúce sa moderné technológie a prehľadne sprístupniť materiály spojené s jednotlivými „dočasnými oživovaniami“, čiže inscenovaniami textového skeletu. Dočasnosť sa tým, samozrejme, celkom zvrátiť nedá. Potenciálny záujemca však môže, miestami celkom hlboko, preniknúť do atmosféry, ktorá inscenácie obklopovala. A oproti dobovým divákovi dokonca získava istú výhodu – Divadelný ústav mu totiž umožňuje do nej prenikať takpovediac zo zákulisia.

Koho všetkého však môže takéto prenikanie lákať? Ambícia ústavu je v tomto ohľade pozoruhodná – DVD chcú predložiť „čo najširšiemu okruhu používateľov“. A teda nielen teatrológom, ale aj laickej verejnosti.

Splnenie takejto ambície je, prirodzene, neľahké. Autori ju sformulovali takto: „*Pri koncipovaní prvého DVD sme museli riešiť hneď niekoľko problémov: ktorú inscenáciu „oživíme“, aké spôsoby „sprítomňovania“ zvolíme, ako technicky spracujeme výsledky výskumu?*“ Volba interaktívneho DVD-nosiča, s príťažlivým a zároveň vkusným obalom, bola v každom prípade dobrým začiatkom.

Zaujímavý je aj výsledok dilemy „čo spracovať (ako prvé)“. Volba padla na „shakespearovskú“ drámu **Herodes a Herodias**, od jedného z najväčších slovenských spisovateľov, Pavla Országha Hviezdoslava. Na prvý pohľad sa síce takéto rozhodnutie môže zdať príliš konzervatívne, má však potrebnú logiku. Prapríčina, trochu paradoxne, spočíva práve v tom, že je Hviezdoslavovo dielo v napísanej podobe viac knižné, než javiskové, preto je náročné na efektívne pretvorenie a naštudovanie. Aj pre výsadné postavenie jej autora v rámci slovenskej kultúry je výzvou, ktorá doteraz vyprovokovala až deväť relevantných pokusov o javiskové prevedenie. Ich časový rozptyl (1925 – 2009) pritom okrem príležitosti porovnať stratégie a kvalitu jednotlivých pokusov umožňuje sledovať aj vývin slovenskej profesionálnej činohry ako takej, a to už od jej milo poloamatérskych začiatkov, až po súčasné tendencie. A vôbec nie je frázou, ak dodám, že v neposlednom rade je v pozadí jednotlivých naštudovaní možné pozorovať aj vývin v širšom, celospoločenskom a politickom kontexte.

Obsah DVD – nosiča je prehľadne a ústretovo členený do troch sekcií (o projekte, o Hviezdoslavovi a jeho dráme, o inscenáciách). Už krátke zoznámenie s ním napovie, že jeho koncepcia je pevne cielavedomá. Samotný Hviezdoslav je preto odbavený troma fotkami a štruktúrovanou biografiou. Podstatnejším ako pôvodný text je pre autorov proces jeho inscenovania, preto sa v „čistej“ podobe na disku vlastne ani neobjavuje. Preskenovanie originálu režijnej knihy

Janka Borodáča z roku 1955, v ktorej sa nachádzajú aj jeho poznámky, je však viac než adekvátnou alternatívou. O to viac, že je doplnená sondou do štúdií, ktoré Hviezdoslava ako dramatika a jeho zásadný text relevantne približujú.

Dominantnou sekciou je však z pochopiteľných príčin tá posledná, venujúca sa všetkým deviatim profesionálnym inscenáciám tragédie. Príznačne – v deviatich podsekciami – ich potom pomocou dobových materiálov, štúdií a spomienok pamätníkov približuje. Materiálový výber je pritom naozaj štedrý a okrem „obligátností“ ako menoslov všetkých zaangażovaných aktérov, skenov všetkých recenzií, bibliografie, prác o dôležitých divadelných činovníkoch (napr. Janko Borodáč) či fotiek z predstavení, obsahuje aj také exkluzívnosti, ako fotky zo zákulisia, skeny originálnych bulletinov, kostýmových a javiskových návrhov, poznámok režisérov, ba dokonca karikatúr.

Esenciálnou súčasťou jednotlivých podsekcí sú vstupné štúdie, ktoré prechod k materiálom podstatne uľahčujú. Koncipovali ich traja teatrológovia, čo sa mierne odráža aj na výslednom (ne)organickom dojme. Najúspešnejším z trojice je pritom Karol Mišovic, najlepšie totiž spája odbornú stránku s popularizačným cieľom. Výsledkom sú pútavé, ľahko pochopiteľné a pritom informačne nasýtené texty, v ktorých na jednej strane nechýba erudovaný prehľad a kritický náhľad, ako aj trpezlivé, no nie únavné vysvetľovanie širších kontextov, ktoré laická verejnosť nemusí ovládať (medzivojnová kozmopolitnosť Bratislavy, problematické etablovanie Slovenského národného divadla). Vhodne si vie pritom vypomôcť aj prekvapujúcimi zaujímavosťami, akou je napríklad problematizácia osoby dramaturga prvého naštudovania Hviezdoslavovej drámy z roku 1925.

Podstatným pozitívom DVD – nosiča je aj jeho grafické a programové spracovanie. DVD je prehľadné a interaktívne, jednotlivé články sú navyše prepojené heslovými odkaz-

mi, takže používateľ nie je natoľko nútený zdĺhavo sa preklikávať všetkými článkami, ak ho zaujíma len jedna téma/problém. Oživujúco pôsobí aj spôsob prístupu k vizuálnym súčastiam.

Interaktívne presúvanie sa medzi fotkami však nie je natoľko praktické pri preskenovaných štúdiách. Formát ich jednotlivých strán je po rozkliknutí príliš malý na to, aby boli strany aj čitateľné. Dá sa síce zväčšiť, je to však na úkor možnosti priamo prechádzať od zväčšenej strany k iným. Namiesto toho je potrebné vracat sa do predchádzajúceho menu, čo po čase môže pôsobiť dosť otravne. Pri niektorých materiáloch (napríklad listy Hviezdoslavovej manželky) by navyše z dôvodu slabšej čitateľnosti rukopisu bolo veľmi nápomocné, ak by sa na DVD vedľa preskenovaných snímok objavoval aj ich prepis.

Na DVD nosiči sa tiež nachádzajú aj videá, ktoré postupne nahrádzajú písomnú formu spomienok pamätníkov jednotlivých inscenácií. Tu už azda zo mňa hovorí rozmazanosť, ale predsa – ak si už tvorcovia dali toľko námahy s touto časťou projektu, trochu zamrzí, že niektoré z videí nenasnímali v lepšej kvalite. Archívna patina vzniknutá silným šušťaním (napríklad pri rozhovore s Emíliou Vašáryovou nakrúteným pre potreby tohto projektu, teda v nedávnych rokoch) je zbytočne rušivým momentom. Prirodzene sa tiež vynára otázka, či nebolo možné médium videa využiť na obohatenie disku o celý záznam jednej z inscenácií. Polhodinový dokument z derniéry posledného naštudovania, ktorého súčasťou sú aj jeho ťažiskové scény, je však rozumnou a legitímnou alternatívou.

Spracovanie drámy Herodes a Herodias v projekte Prítomnosť divadelnej minulosti je atraktívne pre širšie publikum, no zároveň neurazí a dokáže poslúžiť aj hrstke divadelných odborníkov, ktorí na Slovensku sú. Šírkou záberu je zároveň využiteľné v učebnom procese druhého i tretieho

stupňa školstva. A to je vzhľadom na predmet záujmu, ktorý je v podstate úzkoprofilový, vcelku pozoruhodný výkon. Ak sa ho tvorcom podarí zlepšiť či aspoň zopakovať, môžeme sa tešiť na zaujímavú edíciu.

Matej Masaryk

*Mgr. Matej Masaryk
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy
Gondova 2
814 99 Bratislava
mat.masaryk@gmail.com*

CONTENTS

Introduction (<i>Karol Csiba</i>)	1
Scientific studies and articles	3
About ortographical competences of pupils from primary and secondary schools using Hungarian as the language of instruction in Slovakia (<i>Szabolcs Simon</i>)	3
From teaching practice	18
Pronunciation of words ŠEVT, Lidl and Piano (<i>Peter Gregorík</i>)	18
Discussions and polemics.	23
The proposal of recommendations for improving the students' achievement in the OECD's international student assessment – PISA study (<i>ŠPÚ</i>)	23
Reviews – Annotations – New books	53
Coll.: Herod and Herodias. The presence of the theatre past. Bratislava : Theatre Institute, 2013 (<i>Matej Masaryk</i>)	53

JAZYK A LITERATÚRA

Časopis Štátneho pedagogického ústavu

Zodpovedný redaktor: Karol Csiba

Redakčná rada: Karel Dvořák, Ivana Gregorová, Katarína Hincová, Viliam Kratochvíl, Dagmar Kročanová, Marián Lapitka, Milan Ligoš, Vladimír Patráš, Janka Pišová, Marianna Sedláková, Renáta Somorová, Katarína Vaškaninová, Oľga Zápotočná

Jazykový redaktor: Marián Lapitka

IČO: 30 807 506

Vychádza 6 x ročne

Dátum vydania: september 2014

Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Webové sídlo: www.statpedu.sk; e-mail: redakcia@statpedu.sk

Tel: +421 249 276 313

Fax: +421 249 276 195

ISSN 1339-7184

JAZYK A LITERATÚRA, ročník 1, 2014, č. 2. Časopis Štátneho pedagogického ústavu. Adresa redakcie: Pluhová 8, 830 00 Bratislava. Vydáva ŠPÚ. Technická príprava Gabriela Smolíková.

Nevyžiadané rukopisy redakcia nevracia.