



SAUS

K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry

IV.

**Zborník príspevkov z odborného seminára
venovaného aktuálnym otázkam
slovenského jazyka a literatúry**

2009

Univerzita Komenského Bratislava

Zborník vyšiel s príspevkom Ministerstva školstva Slovenskej republiky
a Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny.

© **Autori:**

PhDr. Ľudmila Benčatová, CSc.
PaedDr. Renáta Hlavatá, PhD.
Doc. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.
PhDr. Ján Papuga
Mgr. Eva Péteryová
PhDr. Alena Polakovičová
PaedDr. Štefan Šimko
Doc. PhDr. Ognjana Georgieva-Teneva
PaedDr. Jana Tomášková
Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Editor: Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Recenzent: Doc. PhDr. Zuzana Kákošová, CSc.
PhDr. Eva Vrbanová

ISBN 978-80-223-2726-8

Obsah

Úvod	5
<i>Ľudmila Benčatová</i> Učiteľ: je vždy vzorom pre žiakov a správne ich motivuje?	7
<i>Renáta Hlavatá</i> Vzdelávací projekt a jeho uplatnenie v kvalifikačných prácach učiteľov na FF UKF v Nitre.....	12
<i>Ján Papuga</i> Bariéry v „reforme“ slovenského jazyka a literatúry	16
<i>Eva Péteryová</i> Maturitná skúška zo slovenského jazyka a literatúry.....	24
<i>Alena Polakovičová</i> Zopár podnetov pre využitie textu z učebnice a cvičebnice Slovenský jazyk pre stredné školy (2. a 3. ročník) v literárnom tematickom celku Krátka epická próza – poviedka (Jozef Gregor Tajovský: Maco Mlieč).....	38
<i>Štefan Šimko</i> Školský vzdelávací program v kontexte a v súvislostiach.....	44
<i>Jana Tomášková</i> Skúsenosti z aktívneho učenia literatúry na hodinách slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku gymnázia	49
<i>Miloslav Vojtech</i> Štátny vzdelávací program z literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl Analýza koncepcie a nedostatkov	57

<i>Ognjana Georgieva-Teneva</i> Maturita z bulharského jazyka a literatúry v Bulharsku Most k vysoko kvalitnému vzdelaniu.....	64
--	----

<i>Milan Ligoš</i> Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie učebného predmetu v rámci vzdelávacej oblasti (alebo Prečo boli problémy s uplatňovaním nových koncepcií?).....	70
---	----

ÚVOD

Zborník *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV.* prináša sériu príspevkov, ktoré vo forme referátov odzneli na Odbornom seminári venovanom aktuálnym otázkam slovenského jazyka a literatúry, ktorý sa konal v dňoch 17. – 19. septembra 2009 v priestoroch Kongresového a vzdelávacieho centra na Bárdošovej ulici v Bratislave. Podujatie organizačne pripravila Slovenská asociácia učiteľov slovenčiny. Na seminári odznelo dovedna 18 referátov, prezentácií a diskusných príspevkov (väčšinu z nich publikujeme v predkladanom zborníku), ktoré predniesli predovšetkým učitelia základných a stredných škôl, ale aj pedagógovia z viacerých slovenských univerzít. Na seminári ako hostia vystúpili s diskusnými príspevkami a prezentáciami aj zástupcovia Ministerstva kultúry Slovenskej republiky (riaditeľka odboru literatúry, knižnej kultúry a štátneho jazyka PaedDr. Elena Kačalová), Štátneho pedagogického ústavu (námestníčka riaditeľa PhDr. Katarína Vaškaninová) a Štátnej školskej inšpekcie (PaedDr. Emília Árestová), ako aj zástupcovia metodicko-pedagogických centier. Súčasťou programu seminára boli aj prezentácie literárnych projektov Slovenského rozhlasu *Autor na dnes* a *Poetologický slovník*, ktoré pripravili redaktorky Slovenského rozhlasu Táňa Kusá, Zuzana Belková a Zuzana Kamencová a literárny podvečer s humoristom, textárom, scenáristom a prekladateľom Petrom Petiškom.

Texty zaradené do predkladanej publikácie svojim charakterom nadväzujú na príspevky publikované v predchádzajúcej sérii zborníkov *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry z roku 2006*, *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II. z roku 2007* a *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III. z roku 2008*. Všetky doposiaľ vydané zväzky vyšli vo Vydavateľstve Univerzity Komenského v Bratislave. Príspevky zaradené v poradí už do štvrtého zborníka z tejto série sa dotýkajú niekoľkých problémových okruhov, ktoré súvisia s aktuálnymi otázkami vyučovania materinského jazyka a literatúry: otázkam z oblasti teórie vyučovania slovenského jazyka a literatúry a príprave budúcich učiteľov slovenčiny, problematike inovácií v oblasti predmetovej didaktiky, ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, testovaniu žiakov, no predovšetkým aktuálnej problematike štátnych vzdelávacích programov zo slovenského jazyka a literatúry, ktorej je venovaných najviac príspevkov a ktoré na seminári vyvolali azda najväčšie diskusie.

Súbor textov sme doplnili príspevkom reflektujúcim otázky inovácií maturitných skúšok z materinského jazyka a literatúry v Bulharsku. Zaradením tohto príspevku získal predkladaný zborník medzinárodný rozmer, rovnako, ako ho mali aj predchádzajúce zväzky z rokov 2006 a 2007.

Dúfame, že zborník K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry IV. sa ako celok stane užitočnou publikáciou, ktorá obohati diskusiu o súčasnom stave, trendoch a perspektívach vyučovania materinského jazyka na všetkých typoch škôl a prinesie množstvo nových a inšpiratívnych podnetov, ktoré budú môcť učitelia využiť v školskej praxi. Zborník sa stane užitočnou publikáciou nielen pre učiteľov všetkých typov škôl, ale určite sa stane aj vhodnou pomôckou pre študentov učiteľského štúdia slovakistiky na našich vysokých školách.

Miloslav Vojtech

Učiteľ: je vždy vzorom pre žiakov a správne ich motivuje?

Eudmila Benčatová

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

Každý absolvent učiteľského odboru nielen na Slovensku, ale aj vo svete sa počas štúdia zoznamoval a nadobúdal vedomosti a zručnosti nielen zo svojho študijného odboru, ale aj zo psychológie, pedagogiky a zo všeobecnej didaktiky. Práve na prednáškach a seminároch zo psychológie sme sa dozvedeli, naučili a uložili si do pamäti, že osobnosť učiteľa je pre výchovno-vzdelávací proces v škole nevyhnutná, nezastupiteľná a veľmi dôležitá. A hoci sme si možno niekedy aj zanáďovali a nechápali, prečo sa máme venovať psychológii, keď nie je naším študijným odborom, hneď po nastúpení do školskej praxe v pozícii učiteľa či učiteľky sme „oprašovali“ vedomosti a uvedomovali sme si, že ak chceme byť dobrí a obľúbení učitelia, musíme byť láskaví, chápací, tolerantní, spravodliví... Tých prívlastkov je, samozrejme, veľmi veľa a nie je naším cieľom v tomto príspevku vymenovať ich všetky.

Ako metodička slovenského jazyka na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave sa pravidelne sa seminároch z didaktiky stretávam so študentmi 4. ročníka, ale veľmi často diskutujem aj so stredoškolskými počas súvislej či priebežnej pedagogickej praxe našich študentov – budúcich učiteľov hlavne na fakultných školách v Bratislave. Témou našich rozhovorov a analýz býva veľmi často aj osobnosť učiteľa a to, ako dokáže práve on zaujať žiakov a viesť ich k tomu, aby aj predmet slovenský jazyk a literatúra patril k obľúbeným a aby sa ho žiaci neučili len preto, lebo ho majú v rozvrhu a je to predmet maturitný, ale aby si k nemu vybudovali pozitívny vzťah. Uvedomujeme si, že ide zo strany učiteľa o prácu veľmi náročnú, no zároveň si uvedomujeme aj to, že bez pozitívneho myslenia a kladného vzťahu učiteľa k študentom sa nám len veľmi ťažko podarí dosiahnuť, aby slovenský jazyk zaujímal na rebríčku obľúbenosti predmetov popredné mieste, ktoré mu bezpochyby vzhľadom na to, že ide o jazyk materinský, patrí.

Po relatívne dlhom úvode sa môžeme venovať samotnému príspevku a dôvodom, ktoré k jeho napísaniu viedli. Predchádzalo mu vyhodnotenie ankety, ktorú sme vykonali na vybraných bratislavských gymnáziách (nešlo len o gymnázia fakultné). Študenti anonymne reagovali na zadanie: *Náš učiteľ slovenčiny je úžasný, preto mám tento predmet rád/rada.*

Po prečítaní si odpovedí (bolo ich dovedna 89) sme získali skutočne veľmi zaujímavé informácie a vyberieme z nich len tie, ktoré považujeme za relevantné, inšpiratívne, diskutabilné a zhrnieme ich do troch základných okruhov:

1. Slovenčinárka od nás neustále chce, aby sme sa biflili životopisy spisovateľov, definície o slovných druhoch, vetných členoch, slovnej zásobe, nárečiach či slohových postupoch, ale praktické rozboru ju veľmi nezaujímajú.

2. Na hodinách býva nervózna, lebo stále nestihame, no pritom sa často venujeme veciam, ktoré so slovenčinou nemajú nič spoločné. Spoločná návšteva divadelného predstavenia či iného kultúrneho podujatia? To skutočne nehrozí.

3. Znamka je na prvom mieste. Privítali by sme však aj ústne hodnotenie a z času na čas aj istú veľkorysosť od učiteľky. Ved' ani dospelí nie sú každý deň na všetko 100-percentne pripravení, ale študent, ten je, bohužiaľ, asi výnimkou.

Nechce sa nám ani veriť, že sú v školách ešte aj dnes učitelia, ktorí skúšajú „recitovanie“ veľakrát nezáživných životopisov často aj obľúbených autorov či poučiek z gramatického učiva. Samozrejme, uznávame a súhlasíme s tým, že učenie sa naspamäť podporuje zapamätávanie, je však zárukou aj toho, že vedomosti takto nadobudnuté sú trvalé a pre študenta obohacujúce? Naša odpoveď je skôr negatívna ako pozitívna. Odporúčame preto, aby sa na vyučovacích hodinách zo slovenského jazyka (problematikou literatúry sa podrobne zaoberať nebudeme, to je otázka skôr pre metodika slovenskej literatúry) venovala pozornosť predovšetkým praktickým analýzám vety z hľadiska morfológického, syntaktického či lexikálneho a logického uvažovaniu. Myslíme si totiž, že žiak skôr pochopí učebnú látku napríklad o podmete v genitíve vtedy, ak ju dokáže vysvetliť na vlastnom príklade, ako keď „odrecituje“ poučku, ktorá je napísaná v učebnici či v zošite. Samozrejme, vyžaduje si to správnu motiváciu a záujem učiteľa o žiaka. Motivačných metód je skutočne neúrekom, len ich treba na hodinách aj využívať. Myslíme si totiž, že len napísanie témy vyučovacej hodiny na tabuľu ako vstupná motivácia je veľmi málo. Vhodne zvolená a na správnom mieste v triede umiestnená nástenná tabuľa má stále opodstatnenie a obyčajne splní aj svoj účel.

Osvojili sme si riešenie krížoviek, dopĺňovačiek, rébusov či zadávanie referátov aj na hodinách zo slovenského jazyka? Že práve na tejto zložke predmetu nie je času nazvyš a ani témy na referát nie sú vhodné? Dovoľujeme si oponovať. Ved' už uvedená problematika o podmete v genitíve môže byť náplňou referátu. Že sa nikto zo študentov na takúto prácu „navyš“ nepodujme? Ani s týmto tvrdením nesúhlasíme. Na základe vlastných skúseností a pozorovania vyučovacích hodín konštatujeme, že študentov do vypracovania referátu netreba nútiť. Ak sa totiž takýto druh prezentácie na vyučovacej hodine stane skôr pravidlom ako zriedkavosťou, aj ten prospechovo najslabší študent sa rád predvedie a dokáže tak, že aj on je schopný spracovať tému, ktorá zaujme aj ostatných spolužiakov v triede. Že sú referáty zbytočnou stratou času? Ani s týmto argumentom nesúhlasíme. Ak študent referát interpretuje a nečíta ho, dávame mu možnosť, aby sa naučil komunikovať pred verejnosťou a s verejnosťou (autorka príspevku totiž považuje triedny kolektív za verejnosť. Ved' v triede sa veľmi často stretávajú žiaci a študenti z rôzneho prostredia, často aj zo

sociálne slabšieho, sú tam najčastejšie zastúpené obidve pohlavia, študenti majú rôzne záujmy vyplývajúce často práve z rozdielnosti pohlaví a veľakrát aj ich vek nie je rovnaký. V súčasnosti sa totiž rodičia môžu rozhodnúť, či dajú svoje dieťa do 1. triedy vtedy, keď má na to biologický vek, ale po uvážení a zvážení všetkých za a proti z akéhokoľvek dôvodu nástup do prvého ročníka základnej školy oddialia), obohacuje a dopĺňa si slovnú zásobu, učí sa štylizovať vety tak, aby mu ostatní spolužiaci rozumeli a vybrali si z jeho prezentácie tie informácie, ktoré sú obohacujúce, inšpiratívne a podnetné. Je však veľmi dôležité, aby si učiteľ uvedomil, že vypracovaniu referátu študent venoval adekvátny čas zo svojho voľného času, preto ho za takúto činnosť treba minimálne pochváliť. Ak je referát vypracovaný dobre a spĺňa všetky požiadavky, ktoré učiteľ od referujúceho vyžaduje (náročnosť, zrozumiteľnosť, správnosť, presnosť), nemalo by mu robiť problém, aby ho oznámkoval. Ved' známka (a nemusí to byť vždy len jednotka, máme na mysli hlavne prospechovo slabšieho študenta) má ešte stále veľkú motivačnú silu a hodnotu (bohužiaľ, často jedinú. Na otázku, či je to chyba, nech si odpovie každý sám. Nemáme však na mysli len učiteľa, ale veľakrát aj rodičov, starých rodičov, spolužiakov...).

Určite rýchlejšie, trvalejšie a možno aj s radosťou si žiaci a študenti preberané učivo osvoja vtedy, ak s nimi pôjdeme na exkurziu, navštívime múzeum či využijeme medzipredmetový vzťah napríklad s históriou, prírodopisom (pri opise), s estetikou a s inými. Po spoločnej návšteve múzea Ľudovíta Štúra a dôkladnej motivácii si totiž učivo o uzákonení spisovnej slovenčiny zapamätajú a osvoja určite rýchlejšie, no predovšetkým pôjde o trvalé osvojenie si tejto problematiky. A že je Modra pre veľkú vzdialenosť neprístupná pre celé Slovensko? S týmto názorom, samozrejme, súhlasíme. Každý región Slovenska je však špecifický a určite sa v ňom nájde veľa motivačných aspektov využiteľných aj na hodinách slovenského jazyka, len ich treba využiť a zameniť tak prostredie školy aspoň na chvíľu za iné. Keby sme mali odpovedať na otázku, kedy sme boli so svojimi študentmi naposledy len tak posedieť si v parku či vo voľnej prírode, asi by sme veľa kladných odpovedí nedostali. Na argument, že to nemá nič spoločné s motiváciou a s hodinou slovenského jazyka, máme hneď niekoľko protiargumentov. Za najdôležitejší však považujeme ten, že po takejto názornej motivácii dopadne napríklad slohová práca s témou náladového opisu prírody oveľa lepšie.

Samozrejme, uviedli sme len pár motivačných metód, ktoré možno na vyučovacej hodine slovenského jazyka využiť. Je len na učiteľovi, aby si z množstva týchto vyučovacích metód uvedených v odbornej literatúre vybral a na základe správnej motivácie svojich študentov na vyučovacej hodine zaujal.

S názorom študentov, že učitelia sa stále sťažujú na nedostatok času, súhlasíme. Uvedomujeme si, že gramatického učiva je v každom ročníku veľa, ale po zavedení štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu sa dá aj tento problém a nedostatok odstrániť.

Keďže žijeme v čase, keď je internet dostupný už na celom území Slovenska, využili sme túto možnosť a oslovili sme náhodne zvolené školy. Učiteľom slovenčiny sme položili jedinú otázku: Získali ste z hodín zo Školského vzdelávacieho programu aspoň jednu aj pre predmet slovenský jazyk? Odpovedalo nám asi 27 učiteľov z rôznych kútov Slovenska a percento tých, ktorí majú napríklad gramatické cvičenia zo slovenského jazyka či rôzne štylistické cvičenia, je skutočne mizivé. Nebolo by však dobre vynaložiť trochu úsilia, získať aspoň jednu hodinu navyše a venovať sa na nej problémom, ktoré sú pre študentov často neriešiteľné? Určite áno a výsledok sa skôr či neskôr určite dostaví.

Učiteľia sa nevenujú dostatočne vyučovaniu a na vyučovacích hodinách riešia problémy, ktoré so slovenčinou nemajú nič spoločné. Aké stanovisko zaujať k takémuto konštatovaniu študentov? Jednoznačne by asi bolo, že je správne. Určite, rodinné problémy nemajú na vyučovacej hodine miesto. Ak však učiteľ pútavým, nie však zdĺhavým, rozprávaním dokáže žiakov zaujať, nemáme námietky, že takto oživil vyučovaciu hodinu slovenčiny. Veď učiteľ je nielen odborník vo svojom odbore, ale aj ekonóm, máme na mysli hospodárenie s časom. A každý z nás veľmi dobre vie, že len tak „stratiť“ čas, ktorý sme mali venovať gramatickému učivu, sa nedá vrátiť späť, a tak si vlastne vyrábame zbytočné problémy a stresujúce prostredie.

Oveľa viac nás však zaujalo konštatovanie študentov, že známka je akoby jediným motivačným prvkom na vyučovacej hodine. Samozrejme, kým vedomosti oceňujeme známkou (na Slovensku však už máme aj alternatívne školy či iné súkromné školy, ktoré vedomosti žiakov neoceňujú známkami), je potrebné ich využívať. Výsledná známka by však nemala byť niečo, o čom sa študent dozvie ako posledný. Čo máme na mysli? Nie raz sa nám stalo, že v deň odovzdávania polročného či koncoročného vysvedčenia sme si náhodne vypočuli rozhovor nahnevaných študentov. Akosi nechápali, prečo majú na vysvedčení známku, akú majú, keď boli presvedčení o tom, že známka bude minimálne o jeden stupeň lepšia. A pri tomto tvrdení študentov využijeme aj poznatky získané od vlastných detí. V čase, keď navštevovali základnú či strednú školu sa totiž stávalo, že im vyučujúci odmietli povedať, akú známku budú mať na vysvedčení. Ide o niečo, čo skutočne dostatočne nechápeme. Hráme sa pri záverečnom hodnotení na prekvapenie? Ak žiak uvidí na vysvedčení známku lepšiu, ako čakal, určite ho to príjemne prekvapí a poteší sa. Ale čo v opačnom prípade? Potom sa stane to, čo sme si náhodne vypočuli možno cestou v električke. Nadávanie na učiteľa vtedy nemá konca kraja. Koledujeme si o to? Určite nie? Myslíme si, že záverečné hodnotenie a známka má byť každému jasné a hranie sa na tajnosti nemá v tomto prípade opodstatnenie. Ak totiž ideme my dospelí napríklad na vážne vyšetrenie k lekárovi, chceme výsledok vedieť takmer okamžite a urobíme všetko možné aj nemožné, aby sme sa ho dozvedeli čo najrýchlejšie. Prečo teda chceme, aby žiak čakal na ohodnotenie svojej polročnej či koncoročnej práce až do odovzdávania

vysvedčení? Potom sú rady psychológov v rádiu či v televízii akoby len prázdny konštatovaním. Ak totiž má študent smolu, že pre jeho rodičov je známka na vysvedčení „posvätná“, čo mu ostáva? Vieme asi všetci a nekomentujeme. Môžeme len apelovať: „Nehrajme“ sa len na moment prekvapenia, nemusí to vždy dopadnúť len dobre.

Na záver príspevku ešte uvádzame, že „kvalitu vzťahu učiteľa k žiakom v podstatnej miere ovplyvňuje osobnosť učiteľa, jeho celkové správanie sa voči žiakom, odborná erudícia...“ (Kačáni, Palovčíková, 1993). Myslíme si, že by si toto tvrdenie mal osvojiť každý učiteľ. Potom sa totiž pravdepodobne nestane, aby žiaci svojich učiteľov hodnotili aj tak, „že sa na vyučovacej hodine nevenujú učeniu a nevedia ich správne motivovať k aktivite“ (Halahijová, 2009, s. 58).

Je teda učiteľ pre svojich žiakov vzorom a správne ich motivuje? Ak na otázku dokáže sám odpovedať pozitívne a objektívne, je všetko v poriadku. Odpoveď však musí byť pravdivá a podložená predovšetkým spokojnými študentmi. A to, že sa za ňou skrýva množstvo vynaloženého úsilia a času, je v tomto momente irelevantné. Prvoradým cieľom každého učiteľa, a slovenčinára nevynímajúc, je totiž svojich žiakov zaujať a využiť také vyučovacie metódy, pomocou ktorých daný cieľ dosiahne.

Úmyselne sme sa v príspevku nevenovali konštatovaniu študentov, že majú smolu na učiteľov slovenčiny. Skrátka, že učiteľia sú zlí a nedokážu ich na vyučovacej hodine zaujať a správne motivovať. Je to skutočne vážne konštatovanie študentov, ktoré si zaslúži nielen pozornosť, ale aj podrobnú analýzu. Odváži sa však niekto z nás stanoviť hranicu, kedy je učiteľ dobrý a kedy zlý?

LITERATÚRA

- BENČATOVÁ, L.: *Slovenský jazyk na školách s vyučovacím jazykom maďarským*. In: Katedra, XII. évfolyam 6. szám 2006. február, s. 24 – 27.
- HALAHIJOVÁ, K.: *K postojovej štruktúre študentov tretieho ročníka gymnázií v Bratislave k predmetu slovenský jazyk, literatúra a sloh*. Diplomová práca. Bratislava 2009. Nепublikované.
- KAČÁNI, V., PALOVČÍKOVÁ, G.: *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Univerzita Komenského 1993.

Vzdelávací projekt a jeho uplatnenie v kvalifikačných prácach učiteľov na FF UKF v Nitre

Renáta Hlavatá

(Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre)

Pre účely odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov na ZŠ a SŠ organizuje Katedra slovenského jazyka Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre okrem vzdelávacích projektov / kurzov aj kvalifikačné skúšky. Umožňuje tak učiteľom všetkých typov škôl vykonať: 1. kvalifikačnú skúšku so zameraním preukázať schopnosť uplatniť tvorivé pedagogické skúsenosti pri riešení odbornometodických problémov výchovy a vyučovania; 2. kvalifikačnú skúšku so zameraním na riešenie odbornometodických problémov výchovy a vyučovania alebo metodiky riadenia s návrhom inovácií uskutočňovaných pedagógom v procese výchovy a vzdelávania a v procese riadenia.

Informácie o vzdelávacích aktivitách, ich obsahu, hodinovej dotácii a kvalifikačných skúškach sa nachádzajú na webovej stránke www.ksj.ff.ukf.sk

Cieľom vzdelávacieho projektu na UKF v Nitre je úsilie o to, aby sa širokej učiteľskej komunite umožnilo individuálne preukázať teoretické znalosti, zručnosti, návyky, hodnoty, postoje, skúsenosti z pedagogickej praxe a výskumu cez model učebného procesu, pričom sa vyžaduje vychádzať z cieľov a obsahu predmetu a roviny účelov vzdelávania. Kvalifikačné skúšky sa vykonávajú a ukončujú na Katedre slovenského jazyka FF UKF v Nitre od roku 2008. Ich tematické zameranie je rôznorodé, pričom sa zohľadňuje schopnosť pedagóga vytvoriť/aplikovať v predkladanej práci funkčný informačný systém ako dôležitý spôsob priblíženia materinského jazyka žiakom/študentom zo všetkých jeho strán, v komplexnom ponímaní a spojení s bežným životom. Pedagógovia v kvalifikačných prácach predstavujú čo najefektívnejšie modely/možnosti výučby svojich predmetov. Upozorňujú na najrozličnejšie prístupy k sprístupňovaniu učiva tak, aby to zasiahlo celú osobnosť žiaka/študenta. Jedným z dôležitých metodických prístupov, ktoré učitelia najčastejšie rozvíjajú je čitateľská gramotnosť. Vnímajú tento typ gramotnosti ako porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich, a to nielen v školských triedach, ale i v bežných „životných“ situáciách.

Témy svojich prác zamerali rôznorodo, napríklad:

- *Vyučovanie slovenského jazyka na 1. stupni ZŠ pomocou rozprávky*
- *Analýza úrovne čítania s porozumením žiakov 5. ročníka ZŠ*
- *Čítanie s porozumením na 1. stupni ZŠ*

- *Slovenský jazyk a literatúra ako jednota troch zložiek v jednom vzdelávacom predmete*
- *Jazyková kultúra v administratívnom štýle*
- *Interpretácia vlastnej slovesnej tvorby detí mladšieho školského veku*
- *Problémové vyučovanie na hodinách slovenského jazyka*
- *Čítanie s porozumením na strednej škole*
- *Čitateľská gramotnosť žiakov strednej školy*
- *Čítanie s porozumením na druhom stupni ZŠ s VJM*
- *Účinnosť inovačných metód na rozvoj čitateľskej gramotnosti v 2. ročníku ZŠ*
- *Čítanie s porozumením na hodinách matematiky v SŠ*
- *Sloh ako zložka slovenského jazyka v ŠZŠ*

V kvalifikačných prácach pedagógovia vychádzajú z teoretickej analýzy problému a informácií, ktoré získali z medzinárodných výskumov PISA a PIRLS v oblasti čitateľskej gramotnosti. Poukazujú na možnosti rozvoja čitateľských zručností žiakov/študentov ZŠ a SŠ, pričom rozlišujú kategorizácie čítania: *čítanie na súkromné účely, čítanie na verejné účely, čítanie na pracovné účely a čítanie na vzdelávanie*. Upozorňujú na dôležitosť rešpektovania rôznych učebných štýlov vo vyučovacom procese. V praktickej časti sa pedagógovia najčastejšie zameriavajú na výchovno-vyučovací proces, na analýzu hodín, rôzne aktivity rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť a to v súčinnosti rešpektovania rôznorodosti učebných štýlov.

Porozumenie textu vnímajú ako proces:

1. Porozumenie k explicitne vyjadreným informáciám a ich vyhľadávanie:
 - vyhľadať určité myšlienky/myšlienkové celky
 - vytvoriť definície slov alebo slovných spojení
 - určiť prostredie príbehu
 - nájsť hlavnú tematickú vetu alebo hlavnú myšlienku
2. Vyvodenie priamych záverov:
 - vyvodiť udalosť, ktorá je príčinou inej udalosti
 - identifikovať zovšeobecnenia vyskytujúce sa v texte
3. Interpretácia a integrácia myšlienok a informácií:
 - rozpoznať hlavné posolstvo textu
 - porovnať a uviesť do kontrastu informácie z textu
4. Skúmanie a kritické hodnotenie obsahu, jazyka, prvkov textu a kompozície textu:
 - posúdiť úplnosť a jasnosť informácií v texte
 - vysvetliť výber jazykových prostriedkov
 - zhodnotiť výstavbu textu

V kvalifikačných prácach učitelia dodržiavajú základný postup pri štylistickej analýze:

1. Zakotvenosť textu v komunikačnej situácii, vzťah medzi komunikačnými faktormi a výberom, spôsobom použitia výrazových prostriedkov,
2. Poznanie a vyhľadávanie slohových javov príznačných pre plán výstavby daného textu (myšlienkový – vecne obsahový – tematický; textové členenie; jazykový plán),
3. Štýlová charakteristika textu; analýza zmyslu obsahu.

Uvedený postup komplexne vnímanej analýzy nie je možné dôsledne uplatniť vo všetkých úlohách, preto učitelia rešpektujú **štýlové kvality** daného textu a **slohovú príznačnosť** / **príznakovosť** poznávaných javov.

V niektorých cvičeniach učitelia uplatňujú základný postup štylistickej analýzy prehĺbený o **receptu textu** a jeho **tvorivú produkciu**. Upozorňujú aj na prácu **žiaka / študenta**:

1. Aktivizáciou poznatkov o gramatických javoch zo základných jazykových rovin. Z lexicológie si to vyžaduje uplatnenie poznatkov v širších súvislostiach.
2. Štýlové hodnoty systémových jazykových prostriedkov poznávať cez kontext (vychádza sa so spisovného jazyka a z existencie variantných a synonymných prostriedkov).
3. Nadväzovať na čiastočné poznatky z literárnej teórie (z poetiky literárneho textu) a čiastočne textovej syntaxe.
4. Riešenie úloh, ktoré podporujú analytické myslenie žiakov/študentov, na ich schopnosť syntetizovať a zovšeobecňovať.
5. Výber textu / úryvku uplatňujú cez aspekt **časový, žánrový, ale aj štýlové typy textov** v danej štýlovej sfére.

Texty učitelia rozlišujú podľa:

1. Podmienok komunikácie,
2. Viazanosti na situáciu / kontext (t.j. na iné texty),
3. Zložitosti textovej výstavby (resp. zložitosti textu)
 - texty jednoduché
 - texty komplexné (textové zostavy)
4. Funkčného štýlu,
5. Slohového postupu,
6. Povahy prostriedkov (jazykové / verbálne, prostriedky nejazykové / neverbálne).

Niektoré texty charakterizujú podľa uvedených kritérií:

1. **vyjadrovacia úplnosť** (charakter textu – pleonastický, explicitný, implicitný, nadmerne eliptický až defektný),

2. **výrazová konkrétnosť** (charakter textu – detailne konkrétny, konkrétny, abstraktný, nadmerne abstraktný),
3. **textová kohézia** (charakter textu – kohézny, uvoľnený),
4. **výrazová disimilácia** (charakter textu – pestrý, rozmanitý, výrazovo chudobný až jednotvárný),
5. **expresivita** (charakter textu – emocionálny, expresívny, vecný, racionálny),
6. **aktualizovanosť** (charakter textu – silne aktualizovaný, aktualizovaný, automatizovaný, šablónovitý),
7. **zložitosť výstavby** (charakter textu – spleť, zložitý, jednoduchý, primitívny),
8. **štýlová charakteristika jazykových prostriedkov** (charakter textu – archaický, knižný, hovorový).

Záver:

Nový vzdelávací program a jeho počiatková realizácia na viacerých úrovniach celoživotného vzdelávania učiteľov ukazuje dobre naštartovaný model pri vykonávaní a ukončovaní kvalifikačných skúšok.

LITERATÚRA

Koncepcia MŠ SR profesijného rozvoja učiteľov v kariernom systéme (www.minedu.sk)
Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 Z. z. z 26. 1. 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov.

Bariéry v „reforme“ slovenského jazyka a literatúry

Ján Papuga

(Gymnázium na Hubeného ul. v Bratislave)

V poslednom roku sa hovorí o veľkej reforme, pritom sa nič výnimočne nedeje – vypracovanie projektov na získanie financií je náročné pre učiteľa, ktorý má vykonávať predovšetkým výchovno-vzdelávaciu činnosť; rozširujúce hodiny sa dávajú predovšetkým na posilnenie vychytených alebo problémových predmetov (slovenský jazyk medzi nimi často nefiguruje) a je ich málo na vytvorenie profilácie školy, materiálno-technické vybavenie je stále na nízkej úrovni (veď ani učebnice nie sú – počítače na školách nie sú všetko!), platy sa zvýšia, keď budeme „lietať“ po školeniach, ktoré často nie sú kvalitné (česť výnimkám) a navyše nám uberajú čas z vyučovania, teda z cieľov, ktoré musíme splniť.

Osobne necítim žiadnu reformu, iba ak v slovnej rovine. Z učiteľov sa stávajú úradníci a štatisti, denne sedíme nad informačnými prameňmi, aby sme kompenzovali nedostatky z nedomyšlenej inovácie. Elektronizácia školstva sa spúšťa pomaly a napriek nej musíme dokumenty zálohovať aj v písomnej forme.

Zmenili sa iba názvy, pribudli tabuľky, ale všetko ostatné zostalo nezmenené. Najviac sme to schytili my, učitelia, veď sme nositeľmi reformy, hoci na ňu nemáme žiadny dosah. Tak sa stane, že na vlastné náklady, na úkor vlastného času pripravujeme niečo, s čím nesúhlasíme. Musíme neustále kľučkovať medzi nejasnými pedagogickými dokumentmi, aby sme zistili od kontrolných orgánov, že všetko robíme zle. Prepáčte mi takú hyperbolu a expresívne ladenie môjho príspevku, ale takýto úvod mi napadol, keď som rozmýšľal nad bariérami v „novom“ vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Nad bariérami, ktoré mi (a nielen mne) doslova znechucujú a sťažujú moju vášeň – vyučovanie slovenského jazyka a literatúry. V nasledujúcich rozboroch sa snažím pomenovať tieto bariéry, a keď zistím, že sú prekážkami len pre mňa, zlyhal som ako učiteľ-úradník a mal by som uvažovať o inom zamestnaní...

Bariéra č. 1

Moderná škola nepotrebuje elektronické učebnice, stačia jej žiadne

O učebniciach sa toho už veľa povedalo. Literatúry a čítanky pre stredné školy nie sú (aktuálne sa mi dostali do rúk literatúry pre 1. ročník stredných škôl, ktoré radšej hodnotiť nebudem). Na stránkach Edičného portálu je náhľad do „novej“ čítanky pre stredné školy. S veľkým očakávaním som si ho prezrel. Sklamanie vyvolali vo mne jednotlivé zadania, ktoré ničím nepripomínali nový spôsob vyučovania. Namiesto formulácií podľa vzoru testov monitorov alebo

maturitnej skúšky sa tu nachádzajú zadania, ktoré mi pripomínajú učebnice spred 10 rokov (napr. Definujte vlastnými slovami alebo pomocou slovníka pojem mravnosť. Uveďte a opište z vlastnej životnej skúsenosti príklady mravného i nemravného konania. Ako ste hodnotili mravné chovanie ľudí z vášho okolia...). Tak sa dostávame do paradoxnej situácie: kým učebnicové otázky sú zamerané divergentne, otázky v testovaniach typu *Testovanie 9* alebo externej časti písomnej formy maturitnej skúšky sú zamerané konvergentne a akákoľvek tvorivosť pri ich riešení je potlačená (zatiaľ existujú ústne odpovede, ktoré sa môžu zamerať aj na divergenčný potenciál myslenia žiaka – kým sa nezruší ústna maturita, o čom sa uvažuje).

V rámci základnej školy nemôžem nespomenúť knihy D. Petrikovej, ktoré sú svojím spôsobom nadčasové, napriek tomu sa s nimi nepočíta (bol vyhlásený konkurz).

V jazykovej zložke by situácia vyzerala optimistickejšie, keby nezasiahli anonymní odborníci od úradného stola. Existujú nám známe stredoškolské učebnice od kolektívov Hincová – Húsková, Polakovičová a kol. pre stredné školy, ktoré by sa pokojne mohli využiť aj v reforme. Napokon sa na ich používanie organizovalo niekoľko školení. Sám som na jednom bol. A ani nie po dvoch rokoch, minister vyhlásil, že knihy nespĺňajú nové požiadavky, hoci ich stačilo upraviť, doplniť, prípadne poprehadzovať tematické celky. Veď peňažní na nové konkurzy je dosť.

Ranou do toľko citovanej „voľnosti“ učiteľov je nemožnosť vybrať si z viacerých učebníc slovenského jazyka. Už v oblasti cudzích jazykov dávno pochopili, že výber učebnice podľa cieľov, typu a pokročilosti triedy je moderný trend. Naša reforma ho obišla. Výber z rôznych učebných textov by bol skutočne prereformný krok, o ktorý treba bojovať. Výhovorka (resp. demagogický argument) proti takémuto výberu neexistuje!

Bariéra č. 2

Šedé eminencie

Už štvrtý rok sa v rámci svojho externého doktorandského štúdia na Filozofickej fakulte UK v oblasti jazykovedy venujem aj problémom, ktoré naznačujem v tomto príspevku. Som zvyknutý vyhľadávať zdroje, analyzovať ich a prípadne odkazovať na ne. Dôveryhodný zdroj má byť pomenovaný. Pri pedagogických dokumentoch ma autorstvo zaujíma najmä preto, že sa chceme zapájať do procesu konštituovania. Nie je mi to však umožnené pre tieto zistenia:

- cieľové požiadavky pre maturantov – bez uvedenia mena autora,
- obsahové štandardy (stredné aj základné školy) – bez uvedenia mena autora,
- výkonové štandardy (stredné aj základné školy) – bez uvedenia mena autora,
- mená členov ústrednej predmetovej komisie – nedostupné,

– informácie o prebiehajúcich konkurzoch a konkurzovej komisii – nedostupné,

– staré učebné osnovy – s menami autorov.

Bežný učiteľ sa musí podpísať na všetko, za čo môže neskôr niesť zodpovednosť. Ale prečo sú pre nás autori najdôležitejších pedagogických dokumentov neznámi? Koho z vás sa niekedy pýtali (aspoň formou dotazníka), čo by sme chceli zmeniť na vyučovaní? Prečo sa stále omieľa fráza, že niečo vzniklo na žiadosť učiteľov? Reprezentujú pedagogické dokumenty názor učiteľov slovenčiny? Odpoveď na otázku anonymity je taká, že žiadny kritický človek by sa pod pedagogické dokumenty v aktuálnej podobe nepodpísal. Prečo? To vyplynie z ďalších bodov.

Bariéra č. 3

Nech žijú tabuľky alebo obsahový štandard

Rozdeľovať učivo na dvojročné bloky (ďalší dôkaz „voľnosti“ učiteľa) nebolo povinné ani v predchádzajúcich pedagogických dokumentoch, no teraz sa tým musíme striktnie riadiť. Možno by to nebol pre mňa problém, keby rozdeľovanie tém malo systém, cieľ alebo sa riadilo nejakým vyšším princípom. Keď však analyzujete spomínaný povinný pedagogický dokument, zistíte aj tieto, nazvime to, zaujímavosti:

– stredné školy: „rytmus“ je ako termín v 1. – 2. ročníku, ALE „intonácia“ v 3. – 4. ročníku (to je asi tá známa kontinuita),

– stredné školy: „terminologický slovník“ je v 1. – 2. ročníku, ALE „termín“ je v 3. – 4. ročníku,

– základné školy: pády sa nazývajú radovými číslovkami (kde sa táto novinka mohla vziať) – až na strednej škole žiak zvládne ich internacionálne názvy,

– základné školy: skupinové číslovky sú až na strednej škole, hoci ostatné sú na základnej škole (to sú naozaj také zložité pre žiakov základnej školy, ktorí preberajú gramatiku, jednu z najťažších disciplín?),

– stredné školy: „textová syntax“ je v 1. – 2. ročníku, ALE „konektor“ je v 3. – 4. ročníku (asi cyklické opakovanie),

– stredné školy: „komunikácia“ je v 1. – 2. ročníku, ALE „devalvujúca komunikácia“ v 3. – 4. ročníku (a devalvujúca komunikácia nie je pojem, ale jav, ktorému sa má predchádzať vo všetkých ročníkoch),

– stredné školy: „text“ je v jazykovej zložke v 1. – 2. ročníku, ALE v literárnej zložke v 3. – 4. ročníku (je snáď jazykový text iný ako literárny?),

– stredné školy: „román“ je v 1. – 2. ročníku, ALE detektívny román v 3. – 4. ročníku,

– základné školy: spojovník a pomlčka sú v 5. ročníku (považujem ich za náročné v tomto stupni štúdia, keďže pri ich vysvetľovaní je dôležitá syntax, ktorá sa presunula do stredoškolského štúdia),

– základné školy: „pravopis“ sa zavádza až v 9. ročníku (aj keď ako pojem – vyznieva to smiešne),

– základné školy: príslovie sa v jazykovej zložke učí v 5. ročníku, ALE v literárnej v 6. – 7. ročníku,

– základné školy: slovesá sa časujú na 1. stupni, no že sú ohybné sa má uviesť v 8. – 9. ročníku atď.

Členenie učiva na ročníkové bloky zbytočne sťažuje prácu učiteľov. Som zvedavý na toho majstra, ktorý dokáže podľa toho vytvoriť učebnice (ak nebude vopred určený). My sme sa už takými majstrami stali pri zostavovaní školského vzdelávacieho programu, zapracovali sme z obavy pred inšpekciou aj uvedené protirečenia. Tie mali asi nejakým veľkým oblúkom naznačiť, že sa má dodržiavať kontinuita, cyklickosť, koordinácia medzi ISCED 2 a ISCED 3 či navodiť dojem, že sa smerom k vyšším ročníkom prechádza k terminológii, teórii. Je to však len efekt na prvý pohľad. Uvedené príklady sú dôkazom, že obsahový štandard je len enumeráciou bez dôslednejšieho prepracovania vzťahov medzi tematickými celkami a medzi jazykom a literatúrou. Je veľmi relatívne, čo sa kedy má učiť, preto stavanie múrov medzi tematickými celkami je chybou, ktorú treba čo najskôr odstrániť.

Uvedenie zoznamu pojmov a kompetencií pre základné i stredné školy, určenie, ktoré učivo je vhodné pre vyšší a nižší stupeň vzdelávania bez časového obmedzenia by učiteľom pomohlo napríklad v tom, aby mohli tematické plány prispôbovať aj individuálnym požiadavkám triedy, žiaka (čo má byť podstatou vyučovania už niekoľko rokov). V neposlednom rade by to pomohlo aj tvorcom učebníc, ktoré by obsahovali povinné témy, no ich poradie by sa mohlo riadiť logikou autora, keďže by si na ich základe predmetové komisie vytvárali vlastné časovo-tematické plány podľa individuálnych potrieb žiakov a tried (opakujem: s podmienkou splnenia učebného obsahu a kompetencií, teda novej filozofie reformy, s ktorou sa väčšina z nás stotožňuje).

Bariéra č. 4

Literatúra na druhej koľaji

Výber literatúry v obsahovom štandarde pre stredné školy ohodnotím týmito slovami: *Kapitánova dcéra* tam je, *Tri gaštanové kone* stále nepričítali (hoci je to dielo európskeho významu), *Dom v stráni* (ako netypický slovenský román, veľmi dlhý a náročný pre žiaka) zostal, *Hviezdoslav* je len v odporúčaných, napriek tomu, že patrí k fenoménu slovenskej lyriky (uznávam, že pre náročnosť mohol byť iný výber, akým bola kedysi *Hájnikova žena*, ktorú zhodou okolností určili práve tí istí ľudia, čo zostavovali nové obsahové štandardy). *Proglas* sa rovnako vytratil z povinných diel, hoci veľkomoravskú tradíciu každý rok pretriasajú vládni predstavitelia (výhovorka, že sa *Proglas* učí v dejepise je z poeticko-literárneho hľadiska absurdná).

Je zaujímavé, že iné krajiny sa pýšia svojimi spisovateľmi, vkladajú ich do vzdelávacích štandardov a venujú im dostatok priestoru vo vzdelávaní. My tých významných spisovateľov máme buď príliš veľa, alebo veľmi málo, keď si musíme dávať medzi povinné diela svetovú literatúru (čo samozrejme neodsudzujem). Efektívnejším modelom (o ktorom sa aj uvažovalo) by bol voľný výber literatúry zo zoznamu odporúčaných diel. Testy sú aj tak zamerané na prácu s akýmkoľvek textom. Slovenské diela by však mali mať v literatúre silnejšie postavenie.

Možno by sme sa nemali čudovať, že dochádza k takýmto problémom. Pri „reformnej“ jednej hodine literárnej zložky (čo je ranou do slovenskej kultúry) asi ťažko rozoberieme slovenské diela, ktoré sú základom kultúry, vzdelanosti a kultivácie jazyka. Pri tom ešte musíme stihnúť splniť kompetencie: napr. technika čítania, prezentácia textu, aplikácia teoretických poznatkov, hodnotenie diela a pod. Posilnenie jazykovej zložky schvaľujem, ale nie na úkor literárnej, najmä v prípade, že slovenská literatúra má silné historicko-spoločenské súvislosti s jazykom, históriou a kultúrou. Ak chceme žiakov učiť dôsledne narábať s umeleckým textom (nemyslím podľa monológu učiteľa), je na to potrebný dlhší čas ako 33 (a menej) hodín ročne. Zvýšiť časovú dotáciu literatúry o jednu hodinu musí byť cieľom slovenčinárov, nie úradníkov od ministerského stola.

Bariéra č. 5

Výkonovému štandardu nikto neprešiel cez rozum

Výkonový štandard svojím „roztabuľkovaním“ učiva, s nelogickým a mätúcim radením tematických celkov (najmä v literatúre), s množstvom vysvetliviek a typov písma, s kombináciou kompetencií a obsahu a so snahou určiť optimálne výkony žiakov (ktorými keby sme sa chceli riadiť, tak hodnotíme žiakov celé hodiny, ak nie týždne) premenil negatívnym spôsobom vyučovanie nášho predmetu. Pritom dodnes neviem, do akej miery je výkonový štandard záväzný, pretože v jeho úvode si vysvetľujúce vety odporujú. Aj keď ich porovnáme s predhovorom k obsahovému štandardu.

Isté je, že výkonový štandard obsahuje aj položky počet kontrolných diktátov a zameranie kontrolných prác. Pre stredné školy boli minulý rok určené dva diktáty za polrok, tento rok je predpísaný jeden diktát (tie dva žiakom naozaj neuškodili). Minulý rok bol ako povinný žáner na kontrolnú písomnú prácu určený pre 1. ročník stredných škôl úradný životopis, v tomto roku úradný životopis ako žáner kontrolnej písomnej práce vypadol a nahradil ho jeden z povinných žánrov. Je veľmi ľahké prepísať, nazvem to, omyly úradníkov, ktorí buď neučia, alebo učili pred mnohými rokmi. Každá zmena znamená zmenu v tematickom pláne, ktorý schválili predmetová komisia. Môže sa zdať, že je to minimálna práca, veď stačí prepísať niekoľko počítačových súborov. Preto vám uvádzam závažnejší príklad z vlastnej skúsenosti na strednej škole. Nesúvisí sice s omylom, ale s ďalším fenoménom „reformy“ slovenského jazyka a literatúry.

V predmetovej komisii, ktorej som členom, sme si rozložili povinné maturitné žánre do 8 polrokov (každý polrok jeden) a na ne sme usúvzťažnili relevantné termíny (dodržiavajúc rozdelenie učiva na dvojročníky) a množstvo štylistických cvičení spĺňajúcich kompetencie obsahovej reformy, ktoré mali ústiť do kontrolnej písomnej práce, ktorá je povinnou súčasťou stredoškolského vyučovania. Pred prázdninami, v čase, keď sa už nevyučuje, sme zostavili druhý ročník. Márne sme čakali na splnenie dátumu zverejnenia „nových“ obsahových dokumentov pre 2. ročník obsahujúcich vybraný maturitný žáner, z ktorého treba napísať kontrolnú písomnú prácu. Márne som Štátny pedagogický ústav (ďalej ŠPÚ) bombardoval e-mailami, nech mi prezradia, ktorý žáner bude v 2. ročníku povinný. Keď sme sa ho nedočkali, určili sme si ako žánre umelecký opis a charakteristiku a podľa nej sme zostavili školský vzdelávací program, aby sme počas prázdnin mali pokoj. Kompetentní však práve v tom čase tento dokument zverejnili (dávno po určenom termíne) a na moje nemilé prekvapenie sa do 2. ročníka dostala úvaha. Tak som mohol celé prázdniny uvažovať, ako mám čo najefektívnejšie prerobiť to, čo sme spoločnými silami zostavili. Na ŠPÚ som o tomto probléme napísal. Samozrejme, augustová odpoveď bola negatívna, úvahu (zase anonymní) označili za ľahkú a ako ťažký žáner posunuli do vyšších ročníkov rozprávanie, ktoré na relevantnej úrovni zvládnu aj na základných školách (preto sme ho dali do 1. ročníka). Naša idea odučiť úvahu a výklad v 3. ročníku, kedy sú študenti viac prístupní komparácii oboch povinných žánrov, padla. Je podľa vás naozaj dôležité, aby nám určovali, čo kedy máme odučiť? Nestačí povedať, že za 4 roky treba odučiť (myslím tým aj precvičiť a analyzovať) všetky povinné žánre? Nie, lebo my učiteľia by sme to bez anonymných úradníkov nezvládli. Nehovoriac o tom, že je relatívne, ktorý žáner je pre určitú triedu zložitý. (Opäť sa tu obchádzajú individuálne potreby žiakov!)

Ešte sa pozastavím nad odporúčaným (rozumej povinným) radením tematických celkov v literatúre. Na stredoškolskej úrovni budeme žiakov učiť radiť diela podľa literárnych druhov, čo sa úplne oprávnené robí na základnej škole? Dajme tomu, že áno. Ale dať do názvu tematického celku položky netradičná epická poézia, veľká a krátka epika (čo sa v súčasnej poetike relativizuje) je už veľa aj na priemerne vzdelaného literáta. Nespolahlivého rozprávača ako perlu reformy ani nespomínam (viem, že na jednom školení bol vylúčený z obsahu, ale či to vedia všetci, o tom pochybujem).

Posledný tematický celok sa nazýva *Dejiny umenia a umeleckej literatúry* a vychádza v 4. ročníku. Myslel niekto na to, že učiť maturantov o literárnej histórii nárazovo a nie postupne zaberá čas na rozbor povinných diel (pred maturitou) a študentov mátie? Alebo si niekto myslí, že si žiak bude pamätať, v akom historickom štýle bolo dané dielo preberané v 1. ročníku metódou transferov, technik čítania, rozborom anakrúz bez súvislosti medzi umeleckými slohmi? Venujme sa v 4. ročníku dejinám nárazovo a stane sa opäť, že nám

maturanti zlyhajú na konkrétnej otázke z diela *Ako chutí moc* v poslednom maturitnom teste (2008/2009).

Odmietaná chronológia a usporiadanie diel na jej základe je veľkou chybou reformy. Paradoxne som v návrhoch budúcich maturitných zadaní našiel otázku, ktorá sa učila v „starom“ chronologickom spôsobe. Upozornenie na chronológiu obsahuje aj vzdelávací štandard. Čo tak učiť chronológiu a v rámci nej deliť literárne diela na literárne druhy a žánre? Neodmietam ani diskutovaný spôsob vyučovať literatúru od súčasnosti po minulosť. Chronológia nie je memorovanie a bifľovanie. A nedá sa učiť nechronologicky. O ďalších vážnych obsahových chybách v štandardoch hovoril vo svojom príspevku Doc. PhDr. Miloslav Vojtech, PhD.

Bariéra č. 6

Hurá, už sme bez memorovania!

Memorovanie sa nesmie stať jedinou súčasťou vyučovania, ale je právoplatným postupom v učení sa. Kompetencie nás navádzajú na cestu praktických cvičení, čo schvaľujem. Ako je však možné, že sa do obsahu vyučovania dostali podľa mňa veľmi náročné a hlavne zbytočné termíny, akými sú časomiera a anakrúza (myslím ich určovanie a tvorivé napodobňovanie) alebo vedľajšia veta doplnková (ktorú je náročné čo len vyhľadať)? Stále sa nedospelo k radikálnejšej redukcii učiva, vždy sa v ňom vyskytne niečo, čo navádza na memorovanie. Stále je množstvo tém neprepojiteľných s praktickým životom, komunikáciou. Nedovolím si povedať, čo by sa dalo jednoznačne vylúčiť, ale povedzme, že syntax má na to dosť veľký potenciál, hoci stále existuje výhovorka, že sa učí pre cudzie jazyky. Ale využívajú vôbec jazykári poznatky zo slovenskej syntaxe?

Prečo sa v rámci slovenského jazyka učia zásady učenia sa a spracovania dokumentov? Už dávno to malo byť zakomponované do prvých kapitol všetkých predmetov. Práve tie nevyužívajú poznatky z tejto témy, stále sa odovzdávajú referáty bez presného uvedenia zdroja a relevantného formátovania textu. Navyše nie je poznanie zápisu bibliografického odkazu memorovaním?

Okrem iného obsahové dokumenty nie sú aktuálne z hľadiska lingvistického a literárnovedného poznania. Vokatív podľa pragmatickej lingvistiky už dávno nie je zastarané oslovenie a toto označenie nekorešponduje s komunikačným vyučovaním jazyka, ktoré presadzuje kompetenčné vyučovanie.

Bariéra č. 7

Vnútná prestavba učiteľa alebo reforma v nás

Vždy, keď sa v reforme niečo kritizovalo, počul som jedného známeho pána reagovať tak, že reforma musí byť v učiteľoch – netreba teda žiadne učebnice, materiálne vybavenie, včasné zverejňovanie pedagogických

dokumentov. Odmietam, že by som nebol proreformný človek, ale z „detailíkov“, ktoré som uviedol v predchádzajúcich vetách si nemyslím, že k nejakej významnej reforme dochádza. Ak áno, tak na úrovni všeobecnosti, nedôslednosti, laickosti a chaosu. Napriek tomu chcem upozorniť na to, že reforma musí byť naozaj v učiteľoch. Mám na mysli takéto zásady:

- Jazyková zložka nie je dôležitejšia ako literárna, sú rovnocenné.
- Literatúra sa nesmie stať enumeráciou diel jedného autora s jeho komplexným životopisom. (Treba na to všetkých kolegov upozorňovať!)
- Nesmieme sa zdráhať vyhodiť z tematických plánov odporúčaného (nie povinného) autora, ktorého máme radi alebo sa nám zdá dôležitý. Vyberáme reprezentatívne, modelové diela, ktoré spĺňajú danú kompetenciu.
- Musíme sa ozývať, písať e-maily, pripomienkovať zmeny vo vyučovaní, inak to oficiálne inštitúcie budú považovať za tichý súhlas. Rozčuľovanie sa v zborovni len zdvíha tlak, nerieši problémy. Treba sa pokúsiť zlomiť túto nepodarenú reformu s problémami, ktoré som uviedol. Za názor nás nemôže nikto postihnúť, najmä za názor s argumentmi.
- Asociácia ako kolektívny orgán by mala tvrdšie reagovať, po odborných diskusiách, na nedostatky, ktoré som spomenul. Mala by sa neodkladne stať partnerom vo všetkom, čo ovplyvňuje vyučovanie.
- Naučiť sa brať učiteľstvo pragmaticky, nerobiť nič navyše a žiadať od kompetentných odmenu alebo minimálne materiálne zabezpečenie na každú prípravu na vyučovaní. Prečo by sme mali my robiť všetko „na kolene“, keď Ministerstvo si ťažkú hlavu s našimi problémami nerobí a vkladá nám zo dňa na deň bariéry do vyučovania.

Záver

Na všetko, čo som povedal, mám argumenty. Pre nedostatok času som nedokladal všetky svoje tvrdenia citáciami a analýzami, ktorým sa venujem v rámci svojho štúdia. Prečo aj? I hovorcovia oficiálnych inštitúcií sa obmedzujú na všeobecné vety, za ktorými sa neskrýva jediný argument. Napriek tomu som sa snažil byť dostatočne konkrétny a je teraz otázkou, či som sa nestotožnil s reformou len ja, alebo aj vy. V prvom prípade musím ja odísť zo školstva ako nechápajúci učiteľ, v druhom prípade so mnou súhlasíte, chápete, prečo som dal slovo reforma do úvodzoviek a môj príspevok bude našou obranou proti falošným informáciám o úžasnej premene vyučovania slovenského jazyka a literatúry.

Maturitná skúška zo slovenského jazyka a literatúry

Eva Péteryová

(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania)

Maturitná skúška je objektívnym meradlom vedomostí, zručností a všeobecných kompetencií absolventa strednej školy. Pozostáva z dvoch častí – externej a internej, pričom interná časť v predmete slovenský jazyk a literatúra (SJL) sa delí na písomnú formu a ústnu formu.

Cieľom externej časti (EČ) a písomnej formy internej časti (PFIČ) maturitnej skúšky (MS) je overiť a zhodnotiť tie vedomosti a zručnosti maturantov, ktoré nie je možné overiť v dostatočnej miere na ústnej forme internej časti. Testujú sa zručnosti a kľúčové kompetencie ako čítanie s porozumením, jazyk a literatúra, schopnosť prezentovať vlastný prejav písomnou formou. Cieľom PFIČ je zistiť mieru komplexnej pripravenosti žiaka používať materinskú reč, jeho tvorivosť a kritické myslenie.

V roku 2007 sa uskutočnila generálna skúška (GS) externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky a od roku 2008 prebieha EČ a PFIČ MS zo slovenského jazyka a literatúry.

Charakteristika testov externej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry

Testy obsahujú 8 východiskových textov a 64 testových úloh. Ku každému textu sa viaže súbor ôsmich otázok, z ktorých päť je uzavretých (výber odpovede zo štyroch možností, pričom len jedna je správna) a tri otvorené, ktoré vyžadujú krátku odpoveď. V testoch sa overujú vedomosti a zručnosti v rozsahu Cieľových požiadaviek na maturantov zo slovenského jazyka a literatúry (CP). Testové úlohy sú viazané na kontext, vychádzajú z publicistických, náučných a literárnych textov. Zastúpené sú texty lyrické, epické aj dramatické.

Cieľom testov je preveriť pomocou produktívnych úloh, ako žiak zvládol rozsah učiva predpísaný CP a preveriť schopnosť žiaka čítať rôzne typy textov s porozumením a pracovať s textom.

Úlohy obsahujú myšlienkové operácie zoradené podľa kognitívnej náročnosti:

1. Jednoduché myšlienkové operácie: reprodukcia, porozumenie, priradovanie, zoradovanie, triedenie, porovnávanie, jednoduchá aplikácia, $w = 1$;
2. Zložitejšie myšlienkové operácie: analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, vysvetľovanie, hodnotenie, dokazovanie, overovanie, $w = 2$;
3. Tvorivý prístup: tvorba hypotézy, zložitejšia aplikácia, riešenie problémových situácií, objavovanie nových myšlienok a vzťahov, $w = 3$.

Testové úlohy je možné z tematického hľadiska rozdeliť do troch oblastí:

1. Čítanie s porozumením: uvedená oblasť obsahuje aj otázky zamerané na analýzu a interpretáciu textov;
2. Jazyk: zvuková stránka jazyka, pravopis, lexikológia, morfológia, syntax, štylistika (sloh);
3. Literatúra: literárna história, literárna teória.

Doterajší priebeh externej časti MS zo slovenského jazyka a literatúry

Externá časť MS z cudzích jazykov a z matematiky už prebiehala od roku 2005, preto aj učitelia slovenčiny netrpezlivo a s obavami očakávali odštartovanie tohto spôsobu maturitnej skúšky. Vzhľadom na skutočnosť, že slovenský jazyk a literatúra je povinný maturitný predmet, príprava testov a ich predchádzajúce monitorovanie si vyžadovalo veľmi dôkladnú a zodpovednú prípravu.

V roku 2007 sa uskutočnila generálna skúška EČ a PFIČ zo všetkých vyučovacích jazykov. Žiaci si mohli vybrať z dvoch úrovní (A – vyššej, B – základnej) maturitnej skúšky. Test EČ obsahoval 10 textov, ku každému textu sa viazalo 8 úloh (spolu 80), z ktorých 40 úloh bolo s výberom odpovede a 40 úloh s krátkou odpoveďou. Čas na riešenie testu EČ bol 120 minút. PFIČ GS mala rozsah krátkeho slohového útvaru na 30 riadkov. Pre každú úroveň (A, B) bola zadaná jedna téma a jej žáner. Na vypracovanie mali žiaci čas 60 minút.

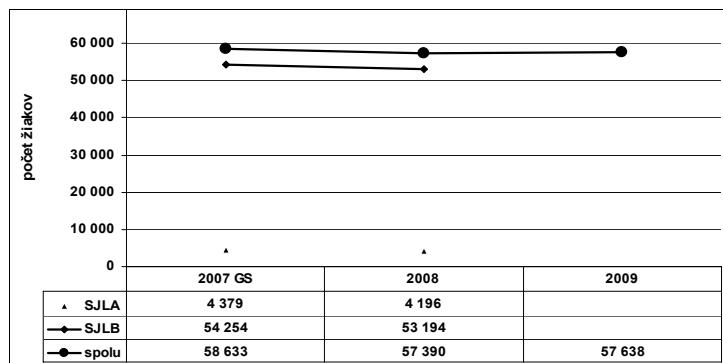
Generálnej skúšky sa zúčastnilo 62 247 žiakov zo 768 stredných škôl SR. GS zo slovenského jazyka a literatúry absolvovali všetci maturanti na školách s vyučovacím jazykom slovenským a ukrajinským.

Zo slovenského jazyka a literatúry si úroveň A vybralo 4 379 žiakov a úroveň B 54 254 žiakov. Markantný rozdiel v počte žiakov, ktorí si na GS vybrali úroveň A a tými, ktorí si vybrali úroveň B, vyplýval zo skutočnosti, že vyučovacím jazykom je jediný predmet, z ktorého maturuje celá populácia. Z toho dôvodu boli rozdiely viditeľnejšie ako pri iných predmetoch, z ktorých maturuje len časť populácie. Ďalej takýto výber ovplyvňoval aj fakt, že tieto predmety si ako profilové stanovili len niektoré odbory filozofických a pedagogických fakúlt.

V roku 2008 sa maturitnej skúšky zúčastnilo 60 192 žiakov zo 759 stredných škôl. Žiaci si mohli, tak isto ako na GS, vybrať z dvoch úrovní (A – vyššej, B – základnej). Na rozdiel od GS test EČ MS obsahoval 8 textov, ku každému textu sa viazalo 8 úloh (spolu 64), z ktorých 40 úloh bolo s výberom odpovede a 24 úloh s krátkou odpoveďou. Čas na riešenie testu EČ MS bol 90 minút. PFIČ MS ponúkala pre obidve úrovne (A, B) rovnaké štyri témy, z ktorých si žiak vybral jednu s príslušným útvarom. Rozsah práce bol najmenej 1,5 strany a najviac 3 strany formátu A4. Čas na vypracovanie bol 150 minút. Zo slovenského jazyka a literatúry si úroveň A vybralo 4 196 žiakov a úroveň B 53 194 žiakov.

V roku 2009 sa maturitnej skúšky zúčastnilo 60 732 žiakov zo 755 stredných škôl. Zákon č. 245/2008 Z. z. a vyhláška č. 318/2008 Z. z. priniesli oproti predchádzajúcim rokom zmenu, zrušenie úrovni maturitnej skúšky. Vzhľadom na túto skutočnosť test EČ MS vychádzal z cieľových požiadaviek na minuloročnej B úrovni. Okrem tejto závažnej zmeny vyplývajúcej z vyhlášky sa obsahovo, formálne ani administráciou EČ a PFIC MS 2009 nelíšili od MS 2008. Zo slovenského jazyka a literatúry maturovalo 57 638 žiakov.

Vývoj počtu žiakov EČ MS zo SJL v rokoch 2007 – 2008 uvádza nasledujúci graf.



Výsledky externej časti MS zo slovenského jazyka a literatúry

Vzhľadom na vyššie uvedené odlišnosti testovania v jednotlivých rokoch môžeme výsledky externej časti generálnej skúšky a maturitných skúšok zo slovenského jazyka a literatúry len konštatovať.

V roku 2007 zo SJL na úrovni A národný priemer testovaných žiakov dosiahol 63,9 %. Z hľadiska typu škôl boli najúspešnejšie gymnáziá so 65,6 %, stredné odborné školy dosiahli 58,2 %, združené stredné školy 49,7 % a stredné odborné učilištia 51,9 %. Najvyššia dosiahnutá úspešnosť bola 91,3 %, ktorú dosiahol jeden žiak. Hranicu 33 % nedosiahlo 33 žiakov. Z toho 10 žiakov bolo z gymnázií, 6 zo stredných odborných škôl a 17 zo združených stredných škôl.

Výsledky jednotlivých oblastí testu EČ GS A úroveň prinášame v poradí od najúspešnejšej oblasti po oblasť s najslabšími dosiahnutými výsledkami, ktoré aj stručne priblížime. Na základe analýzy testu môžeme konštatovať, že z hľadiska úspešnosti najlepšie žiaci zvládli **zvukovú rovinu jazyka** (66,7 %), ktorú však tvorili len tri úlohy. Druhou najúspešnejšou oblasťou bola **morfológia** s ôsmimi otázkami (66,6 %). Tretiu najúspešnejšiu skupinu, ktorú môžeme pokladať za významnú, pretože ju tvorilo 25 otázok, predstavovala analýza textu a **čítanie s porozumením**. Žiaci mali najväčšie ťažkosti s analýzou a interpretáciou textu

na vyššej kognitívnej úrovni. Úlohy zamerané na nižšie myšlienkové operácie alebo na analýzu a zovšeobecnenie nerobili žiakom problém a vykazovali vyššiu úspešnosť. V oblasti **literárnej teórie** (58,6 %), ktorá bola zastúpená 16 položkami, žiaci prejavili nedostatočné vedomosti z metriky, tróпов (metonymia) a fáz deja v dráme. Oblasť **lexikológie** (56,2 %) bola zastúpená 12 otázkami. Žiaci s nižšou úspešnosťou riešili úlohy zamerané na slovo tvorbu, zastarané slová a frazeológiu. Medzi oblasti s nízkou úspešnosťou patrila **syntax** s 12 otázkami a so 49,3 % úspešnosťou a **štylistika** zastúpená tromi otázkami s 39,0 %.

Zo SJL B národný priemer testovaných žiakov dosiahol 62,6 %. Z hľadiska typu škôl boli najúspešnejšie gymnáziá so 73,1 %, stredné odborné školy dosiahli 64,0 %, združené stredné školy 57,5 % a stredné odborné učilištia 51,7 %. Najvyššia dosiahnutá úspešnosť bola 97,5 %, ktorú dosiahli šiesti žiaci. Hranicu 33 % nedosiahlo 1 151 žiakov. Z toho 39 žiakov bolo z gymnázií, 176 zo stredných odborných škôl, 274 zo združených stredných škôl a 662 žiakov zo stredných odborných učilíšť. Základnú úroveň B si volila drvivá väčšina maturantov. Z tohto množstva dve tretiny tvorili žiaci z odborných škôl, preto sa k výsledkom tohto testu budeme venovať podrobnejšie, podľa jednotlivých oblastí. Chceme poukázať na typ úloh, v ktorých sú žiaci úspešní a zvládajú ich dobre a na úlohy, ktoré riešia s menšou úspešnosťou. Ďalej poukazujeme na fakt, že v každej oblasti lepšie výsledky dosahujú žiaci gymnázií. Za povšimnutie stojí percentuálne vyčíslenie úspešnosti, najmä rozdiely medzi typmi škôl.

Najrozsiahljším blokom úloh bolo **čítanie s porozumením** (24 úloh). Najvyššiu úspešnosť mali úlohy zamerané na určenie tvrdení, ktoré priamo vyplývajú z textu ukážky. Nižšiu úspešnosť vykázali úlohy, v ktorých bolo nutné identifikovať napríklad postoj autora a celkovo úlohy vyžadujúce náročnejšiu analýzu a interpretáciu textu. Úlohy v tejto oblasti sa viazali k umeleckým textom a jednému vecnému textu. Položky, ktoré sa viazali k vecnému textu vykázali všeobecne nižšiu úspešnosť. Priemerná úspešnosť čítania s porozumením bola 54,7 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií so 62,2 %. Žiaci stredných odborných škôl dosiahli 55,5 %, združených stredných škôl 50,9 %. Najnižšiu úspešnosť v čítaní s porozumením dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 47,1 %.

V časti **jazyk**, v ktorej sme vyhodnocovali jednotlivé jazykové oblasti zvlášť, dosiahli žiaci priemernú úspešnosť 53,9 %.

V **lexikológii** (15 úloh) vykazovali vyššiu úspešnosť tie úlohy, ktoré sa zameriavali na problematiku spisovnej slovnej zásoby a synonym. Nižšiu úspešnosť vykázali úlohy zamerané na tvorbu slov a porozumenie významov nových slov v umeleckom texte. Priemerná úspešnosť v lexikológii bola 58,1 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií so 67,6 %, po nich nasledovali žiaci stredných odborných škôl so 60,0 %, združených stredných škôl s 53,5 %. Najnižšiu úspešnosť v lexikológii dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 47,1 %.

Úspešnosť úloh v **morfológii** (9 úloh) bola priemerná až vyššia. Vyššiu úspešnosť vykázali úlohy zamerané na tvorbu nominatívu jednotného čísla a na zmenu slovného druhu. Nízku úspešnosť vykázalo len malé percento položiek, ktoré boli zamerané na určovanie slovesného spôsobu a neurčité slovesné tvary. Priemerná úspešnosť v morfológii bola 55,4 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií so 69,6 %, potom žiaci stredných odborných škôl s 57,9 %, združených stredných škôl so 48,5 %. Najnižšiu úspešnosť v morfológii dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 39,5 %.

V oblasti **syntax** (6 úloh) dosiahli žiaci priemernú a nižšiu úspešnosť, pričom priemernú úspešnosť mali otázky zamerané na určenie súvetia a nižšiu otázky zamerané na určovanie vetných členov. Priemerná úspešnosť v syntaxi bola 41,1 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií s 54,3 %. Žiaci stredných odborných škôl dosiahli 43,1 %, združených stredných škôl 34,3 %. Najnižšiu úspešnosť v syntaxi dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 27,2 %.

Test obsahoval v oblasti **štylistika (sloh)** 4 úlohy. Úlohy vykázali priemernú a nižšiu úspešnosť, pričom najvyššia úspešnosť bola v určovaní štylistických prostriedkov a najnižšiu úspešnosť vykázala úloha zameraná na určenie jazykového štýlu. Priemerná úspešnosť v štylistike bola 48,9 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií s 56,7 %, stredné odborné školy dosiahli 49,7 %, združené stredné školy 45,0 %. Najnižšiu úspešnosť v štylistike dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 41,4 %.

V teste sa nachádzali aj oblasti s nízkym počtom otázok, **zvuková stránka jazyka** s priemernou úspešnosťou 44,9 % (2 úlohy), **pravopis** so 70,7 % (1 úloha), **dejiny spisovnej slovenčiny** s 32,6 % (1 úloha), **klasifikácia slovanských jazykov** so 79,5 % (1 úloha). Úspešnosť týchto jazykových oblastí je porovnateľná podľa typu školy s vyššie uvedenými oblastami.

V časti **literatúra** sme vyhodnocovali dve oblasti, v ktorých žiaci dosiahli najlepšie výsledky. Spolu dosiahli priemernú úspešnosť 62,0 %.

Literárna história (6 úloh) bola najúspešnejšou oblasťou zrejme preto, že takmer polovica úloh bola zameraná na obdobie romantizmu (tvorbu štúrovcov). Priemerná úspešnosť v literárnej histórii bola 63,7 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií so 75,6 %, potom žiaci stredných odborných škôl so 64,2 %, združených stredných škôl s 58,9 %. Najnižšiu úspešnosť v literárnej histórii dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 52,3 %.

V **literárnej teórii** (11 úloh) najvyššiu úspešnosť vykázali úlohy zamerané na problematiku rýmu (doplnenie chýbajúceho slova na konci verša, určenie rýmu) a určenie umeleckého jazykového prostriedku, najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci v úlohách zameraných na určenie veršovej stopy a literárneho druhu. Priemerná úspešnosť v literárnej teórii bola 60,3 %. Z toho najúspešnejší boli žiaci gymnázií so 73,4 %. Žiaci stredných odborných škôl dosiahli 61,7 %, združených stredných škôl 53,9 %. Najnižšiu úspešnosť v literárnej teórii dosiahli žiaci stredných odborných učilíšť s priemerom 47,0 %.

Administrácia a výsledky generálnej skúšky priniesli bohatú diskusiu v odborných kruhoch. Po vyhodnotení dotazníkov od učiteľov SJL a prehodnotení pripomienok sme pristúpili k zmenám maturitnej skúšky, ktoré sme už uviedli vyššie. Skutočnosť, že išlo o prvú „ostrú“ MS zo slovenského jazyka a literatúry, z predmetu, ktorý je povinný pre každého maturanta, viedla k tomu, že objednávka na testy bola upravená v prospech žiakov odborných škôl, ktorých je v maturujúcej populácii väčšina. Preto sa v testoch úrovne B objavilo viac veľmi ľahkých a ľahkých úloh, čo ale neprinieslo očakávané výsledky napriek tomu, že aj na B úrovni maturovalo veľa žiakov z gymnázií.

V roku 2008 zo slovenského jazyka a literatúry maturovalo spolu 57 390 žiakov, pričom test SJL A úroveň riešilo len 7,3 % žiakov, ktorí dosiahli národný priemer 71,3 %. Z hľadiska typu škôl boli najúspešnejšie gymnáziá so 72,6 %. Stredné odborné školy dosiahli 63,3 %, združené stredné školy 61,2 % a stredné odborné učilišťa 40,6 %. Hranicu 33 % nedosiahlo 12 žiakov. Z toho boli 4 žiaci z gymnázií a 8 žiakov zo stredných odborných škôl.

Výsledky jednotlivých oblastí testu EČ MS A úroveň prinášame v poradí od najúspešnejšej oblasti po oblasť s najslabšími dosiahnutými výsledkami, ktoré aj stručne priblížime. Na základe analýzy testu môžeme konštatovať, že z hľadiska úspešnosti najlepšie žiaci zvládli **čítanie s porozumením**. Porozumenie textu skúšalo až 30 úloh s priemernou úspešnosťou 73,9 %. S nižšou úspešnosťou riešili žiaci úlohy, v ktorých bolo nutné identifikovať napríklad postoj postavy a úlohy, ktoré si vyžadovali náročnejšiu analýzu a interpretáciu textu (porozumenie slov v konkrétnom kontexte alebo autorský zámer). Priemerná úspešnosť v **lexikológii** (8 úloh) bola 70,2 %. Žiaci nižšiu úspešnosť vykázali v úlohách zameraných na porozumenie významov zastaraných slov v umeleckom texte, význam slovných spojení, frazeologizmov a pomenovanie vedných disciplín. Priemerná úspešnosť v **morfológii** (11 úloh) bola 69,8 %. Nízku úspešnosť vykázali žiaci len v položkách zameraných na rozdelenie cudzích slov na slabiky a správny tvar cudzích priezvisk. Priemerná úspešnosť v **literárnej teórii** (10 úloh) bola 69,4 %. V tejto oblasti mali žiaci problém identifikovať umelecké prostriedky. Z **pravopisu** žiaci dosiahli 67,9 %, ale išlo len o 2 úlohy, z ktorých nemôžeme konštatovať žiadny relevantný záver, či ho naozaj žiaci ovládajú, alebo nie. Priemerná úspešnosť v **literárnej histórii** (4 úlohy) bola 65,1 %. Menšiu úspešnosť žiaci vykázali pri riešení úloh, v ktorých mali preukázať svoj postoj k známemu (prečítanému) dielu. Oblasť **zvuková stránka jazyka** (3 úlohy) dosiahla priemernú úspešnosť 57,7 %. Opäť na konci tohto radu, tak isto ako v GS, sú oblasti syntax a štylistika. V **syntaxi** (12 úloh) priemerná úspešnosť bola 56,6 %, pričom s najmenšou úspešnosťou riešili žiaci otázky, kde mali určiť vedľajšie vetné členy, typ vety podľa modálnosti, zloženia a určiť súvetie. V oblasti **štylistika (sloh)** test obsahoval 6 úloh. Priemerná dosiahnutá úspešnosť bola 52,8 %. Najväčší problém mali žiaci s určením slohového postupu alebo použitého jazykového štýlu vo vecných textoch. Rovnaké úlohy viažuce sa na umelecký text zvládli dobre.

Test SJL B úroveň písalo 92,7 % všetkých maturantov. Dosiahli národný priemer 60,3 %. Z hľadiska typu škôl boli najúspešnejšie gymnáziá so 72,0 %. Stredné odborné školy dosiahli 61,0 %, združené stredné školy 54,1 % a stredné odborné učilišťa 49,1 %. Hranicu 33 % nedosiahlo 1 199 žiakov. Z toho 29 žiakov z gymnázií, 152 žiakov zo stredných odborných škôl, 420 zo združených stredných škôl a 598 zo stredných odborných učilišť. 100 % úspešnosť dosiahol jeden chlapec z gymnázia a jedno dievča zo SOŠ. Vzhľadom na veľkosť maturujúcej populácie sa budeme venovať výsledkom tohto testu podrobnejšie.

Najrozsiahljším blokom úloh bolo **čítanie s porozumením** (22 úloh), v ktorom žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 63,6 %. Najvyššiu úspešnosť zaznamenali žiaci v úlohách zameraných na orientáciu v texte, určenie tvrdení, ktoré priamo vyplývajú z textu ukážky a v porozumení archaizmov. Nižšiu úspešnosť vykázali v úlohách, v ktorých bolo nutné odhaliť tvrdenie vyplývajúce z ukážky, v úlohách vyžadujúcich náročnejšiu analýzu a interpretáciu textu, domyslieť pokračovanie textu a rozpoznať gradáciu textu. Ťažkosti mali s porozumením slov v konkrétnom kontexte, ktoré mali nahradiť synonymom. Žiaci boli menej úspešní v riešení záporne formulovaných otázok a úloh. Zaznamenali sme významný rozdiel v úspešnosti žiakov z gymnázií so 74,7 % a žiakov ostatných škôl (SOŠ, ZSS, SOU) s 59,6 %.

V časti **jazyk**, v ktorej sme vyhodnocovali jednotlivé jazykové oblasti zvlášť, dosiahli žiaci priemernú úspešnosť 43,5 %.

V **lexikológii** (9 úloh) vykazovali žiaci vysokú úspešnosť v úlohách, v ktorých sa zamerali na vzor podstatného mena, slovotvorný postup, využitie slovnej zásoby súčasného slovenského jazyka. Nižšiu úspešnosť vykázali v úlohách zameraných na rozoznanie významu použitých slovných druhov a určovanie slovesného spôsobu. Priemerná úspešnosť v lexikológii bola 60,6 %. Z toho výrazne úspešnejší boli žiaci gymnázií so 72,4 %. Žiaci ostatných škôl (SOŠ, ZSS, SOU) mali úspešnosť 56,3 %.

V **morfológii** (15 úloh) vyššiu úspešnosť vykázali žiaci v úlohách, ktoré boli zamerané na tvar neurčitku slovesa, určenie slovného druhu, stupňovanie, skloňovanie. Nízku úspešnosť vykázala úloha, v ktorej bolo treba transformovať pasívnu konštrukciu slovesa na aktívnu. Priemerná úspešnosť v morfológii bola 59,0 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 73,0 % a ostatných škôl (SOŠ, ZSS, SOU) 53,9 %.

V **syntaxi** (6 úloh) žiaci dosiahli priemernú úspešnosť v otázkach zameraných na vetné členy, viacnásobné vetné členy a na rozlíšenie vedľajšej vety. Nižšiu dosiahli v otázke, kde mali určiť uvádzaciu vetu. Priemerná úspešnosť v syntaxi bola 48,6 %. Omnoho úspešnejší boli žiaci gymnázií so 63,0 %, ostatné školy (SOŠ, ZSS, SOU) dosiahli 43,4 %.

V oblasti **štylistika (sloh)** test obsahoval 9 úloh. Žiaci v týchto úlohách vykázali priemernú a nižšiu úspešnosť, pričom najúspešnejšie zvládli určovanie slohového postupu a slohového útvaru, žánru. Nízku úspešnosť dosiahli v otázkach, kde mali identifikovať jazykový štýl konkrétnej ukážky, zaradiť, do

akého druhu literatúry patrí konkrétny text, určiť druh opisu, štylistický prostriedok a druh charakteristiky. Priemerná úspešnosť v štylistike bola 45,1 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 56,8 %, ostatných škôl (SOŠ, ZSS, SOU) 40,8 %.

V oblastiach **zvuková stránka jazyka** s priemernou úspešnosťou 51,7 % (2 úlohy) a **pravopis** 43,3 % (3 úlohy) vykázali žiaci podľa typu školy porovnateľnú úspešnosť s vyššie uvedenými oblasťami.

V časti **literatúra** sme vyhodnocovali dve oblasti, ktoré mali spolu priemernú úspešnosť 49,8 %.

V oblasti **literárna história** (9 úloh) žiaci boli úspešní v určovaní rokov a literárnych období. Nižšiu úspešnosť vykázali pri zaradovaní autorov do literárnych smerov, pri poznaní diel z CP a určení literárnych smerov. Priemerná úspešnosť v literárnej histórii bola 55,7 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 70,6 %, ostatných škôl (SOŠ, ZSS, SOU) 50,3 %.

V **literárnej teórii** (9 úloh) mali žiaci problém identifikovať veršový systém, znaky drámy, žánre lyriky, rozpoznať slovníkovú písomnosť a umelecké prostriedky. Priemerná úspešnosť v literárnej teórii bola 43,8 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 56,8 %, ostatných škôl (SOŠ, ZSS, SOU) 39,1 %.

Úspešnosť žiakov v teste bola jednoznačne vyššia na gymnáziách. Žiaci ostatných škôl dosahovali v niektorých oblastiach až o 20 percent nižšiu úspešnosť. Najlepšie výsledky dosiahli žiaci v čítaní s porozumením a najslabšie v pravopise a v literárnej teórii.

Maturitná skúška v roku 2009 priniesla legislatívnu zmenu, zrušila úroveň testovania vo vyučovacích jazykoch. Po formálnej ani obsahovej stránke sa EČ MS nemenila.

Do testovania v predmete slovenský jazyk a literatúra sa zapojilo 57 638 žiakov. Dosiahnutý národný priemer bol 62,9 %. Vyššiu priemernú úspešnosť 74,3 % dosiahli žiaci gymnázií, nižšiu 57,4 % žiaci ostatných stredných škôl. Hranicu 33 % nedosiahlo 1 404 žiakov, z toho 36 žiakov bolo z gymnázií a 1 368 z ostatných stredných škôl.

Čítanie s porozumením testovalo 17 úloh so 68,4 % úspešnosťou. Najvyššiu úspešnosť zaznamenali žiaci v úlohách zameraných na určenie tvrdení, ktoré priamo vyplývajú z textu ukážky, na porozumenie myšlienky textu, orientáciu v texte. Nižšiu úspešnosť vykázali v úlohách, v ktorých bolo nutné obsahovo analyzovať text, v úlohách vyžadujúcich náročnejšiu analýzu a interpretáciu textu, najmä poetického. Rozdiel v úspešnosti žiakov z gymnázií so 78,2 % a žiakmi ostatných stredných škôl so 63,7 % sa dal očakávať.

V časti **jazyk**, v ktorej sme vyhodnocovali jednotlivé jazykové oblasti zvlášť, dosiahli žiaci priemernú úspešnosť 48,9 %.

V **lexikológii** (11 úloh) vyššiu úspešnosť dosiahli žiaci v úlohách, kde mali z ponúknutých možností vybrať slovo s rovnakým významom, vysvetliť význam slova, určiť slovotvorný postup a z ponúknutej vety vypísať jedno štylisticky príznačné slovo. S nižšou úspešnosťou riešili úlohy zamerané na určenie výkladového slovníka a expresívneho slova. Priemerná úspešnosť v lexikológii

bola 63,0 %. Z toho úspešnejší boli žiaci gymnázií so 74,2 %. Žiaci ostatných stredných škôl mali úspešnosť 57,7 %.

V **morfológii** (8 úloh) vyššiu úspešnosť mali žiaci v úlohách zameraných na určenie gramatických kategórií a vzoru slova. Nízku úspešnosť vykázali v položkách zameraných na vokalizovanú predložku, stavové sloveso, správny tvar slovných spojení a určenie slovného druhu. Priemerná úspešnosť v morfológii bola 52,9 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 66,5 % a ostatných stredných škôl 46,4 %.

V **syntaxi** (5 úloh) vysokú úspešnosť zaznamenala úloha, kde mali žiaci určiť druh predmetu, nižšiu otázky, kde mali určiť vzťah viet v súvetí a pomenovať rečnícku otázku. Problém robí žiakom určiť druh vedľajšej vety a vetný člen. Priemerná úspešnosť v syntaxi bola 49,0 %. Z toho úspešnejší boli žiaci gymnázií so 66,6 %, ostatné stredné školy dosiahli 40,6 %.

V oblasti **štylistika (sloh)** test obsahoval 5 úloh. S vyššou úspešnosťou žiaci určili žáner ukážky, priemerne riešili úlohu, v ktorej mali určiť, o aký druh charakteristiky v ukážke ide. Najväčší problém mali žiaci s úlohou, v ktorej bolo treba za slovenské slovo nájsť slovo cudzieho pôvodu s rovnakým významom. Priemerná úspešnosť v štylistike bola 51,9 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 56,2 %, ostatné stredné školy 49,9 %.

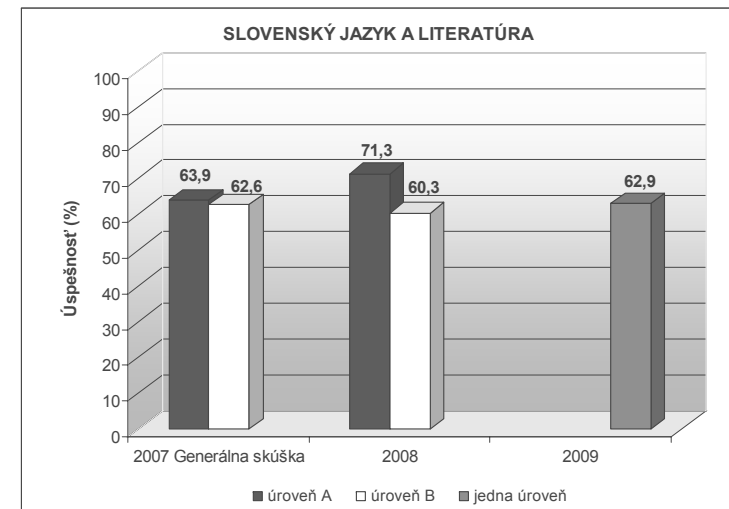
V oblasti **zvuková stránka jazyka** (3 úlohy) dosiahli žiaci priemernú úspešnosť 37,6 %, v oblasti **pravopis** (2 úlohy) dosiahli 39,0 %. Zo zvukovej stránky jazyka žiaci gymnázií dosiahli 50,5 % a žiaci ostatných stredných škôl 31,4 %. Z pravopisu boli tiež úspešnejší gymnazisti s 52,4 %. Žiaci ostatných stredných škôl dosiahli z pravopisu 32,5 %.

V časti **literatúra** sme vyhodnocovali dve oblasti, ktoré mali spolu priemernú úspešnosť 64,4 %.

V oblasti **literárna história** (6 úloh) žiaci boli úspešní pri chronologickom zoradení autorov podľa literárneho obdobia a v interpretácii diela. Malú úspešnosť vykázala úloha, kde mali určiť krajinu, do ktorej autor situoval príbeh svojho diela, čiže preukázať vedomosti o známom (prečítanom) diele z CP. Priemerná úspešnosť v literárnej histórii bola 64,2 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 74,3 %, ostatných stredných škôl 59,4 %.

V oblasti **literárna teória** (12 úloh) žiaci dobre aplikovali svoje vedomosti o personifikácii, rýme, rozprávačovi a prirôvaní. Menej úspešní boli v úlohách, kde mali identifikovať reflexívnu lyriku, literárne žánre, gradáciu a literárne druhy. Ťažkosti im robili úlohy, v ktorých mali určiť literárny žáner diela, pomenovať umelecký jazykový prostriedok a dielo analyzovať po obsahovej stránke. Priemerná úspešnosť v literárnej teórii bola 64,5 %. Z toho žiaci gymnázií dosiahli 78,0 %, ostatných stredných škôl 58,0 %.

Nasledujúci graf prináša porovnanie úspešností dosiahnutých v slovenskom jazyku a literatúre v rokoch 2006 – 2009.



Výsledky písomnej formy internej časti MS zo slovenského jazyka a literatúry

Maturitná skúška sa do roku 2007 skladala z dvoch interných častí, z písomnej formy a ústnej formy. Písomná forma mala čas trvania maximálne 240 minút a rozsah práce do roku 2005 obmedzený nebol. Témy boli v kompetencii školy, navrhovali ich učitelia vyučovacích jazykov. Žiaci si zo štyroch tém v rôznych útvaroch mohli vybrať jednu. Práce hodnotili vyučujúci, ktorí v triedach učili. Od roku 2005 sa rozsah obmedzil na 3 – 5 strán formátu A4, nedosiahnutie tohto rozsahu sa penalizovalo. Hodnotenie prebiehalo aj naďalej v školách, hodnotiteľmi boli učitelia slovenského jazyka. Každú prácu mali hodnotiť dvaja hodnotitelia podľa *Kritérií na hodnotenie* pre jednotlivé útvary, ktoré vydal Štátny pedagogický ústav. Podľa týchto nových kritérií sa v PFIČ hodnotí:

1. vonkajšia forma (celková úprava, dodržanie rozsahu) 0 – 4 body,
2. vnútorná forma (obsah, kompozícia, štýl, jazyk a pravopis) 0 – 20 bodov, pričom každá zložka vnútornej formy bola hodnotená maximálne 4 bodmi, celkový dojem 0 – 4 body. Maximálny počet bodov bol 28.

Témy GS boli do škôl zaslané v zabezpečených obálkach v tretej zásielke spolu s testami EČ, témy na MS 2008 a 2009 boli vyhlasované Slovenským rozhlasom. Zmeny PFIČ, ktoré sa týkajú GS a následne MS, sme uviedli na začiatku nášho príspevku. Výsledky PFIČ zasielali jednotlivé stredné školy ŠPÚ a následne NÚCEM prostredníctvom elektronického formulára.

Výsledky PFIČ generálnej skúšky 2007 zo slovenského jazyka a literatúry – úroveň A a B sme mohli vyhodnotiť podľa zaslaných dát 49 461 žiakov (3 385

– úroveň A, 46 461 – úroveň B). Štatistická analýza hodnotenia prác na A úrovni signalizovala úspešnosť primeranú vyššej úrovni testu. Učítelia hodnotili práce podľa jednotlivých kritérií na bodovej stupnici 0 – 4, pričom v rámci jednotlivých kritérií používali najčastejšie najvyššiu bodovú hodnotu 4. Iba pri hodnotení pravopisu sa bodové hodnotenie učiteľmi výraznejšie znížilo. V kompozícii a obsahu dosiahlo plný počet bodov takmer 64 % a v štýle 45,4 % žiakov. V kritériu jazyk bolo najviac žiackych prác ohodnotených 3 bodmi (až 46,1 %). Z hodnotení PFIČ sa dozvedáme, že v rámci jednotlivých zložiek vnútornej formy PFIČ mali najväčšie problémy žiaci s pravopisom. Plný počet bodov za pravopis dosiahla viac než tretina žiakov (36,2 %), menej než tretina žiakov získala za pravopis 3 body. Nepriaznivým javom je však skutočnosť, že až 16,7 % žiakov bolo na úrovni A ohodnotených v pravopise 0 alebo 1 bodom (0 bodov za pravopis získalo 9,4 % žiakov). Z uvedeného vyplýva, že žiaci na úrovni A dosiahli najvyššie hodnotenie v kompozícii a obsahu a najnižšie bol hodnotený pravopis.

Štatistická analýza hodnotenia prác na B úrovni signalizovala úspešnosť primeranú základnej úrovni testu. Učítelia v rámci jednotlivých kritérií používali najčastejšie bodovú hodnotu 3. Bodové hodnotenie pravopisu učiteľmi sa výrazne znížilo. V kompozícii a obsahu dosiahlo 3 body takmer 38 %, v štýle a jazyku priemerne 41 % žiakov. Opätovne najhoršie výsledky dosiahli žiaci v pravopise. Počet bodov 3 za pravopis získalo, v porovnaní s ostatnými zložkami vnútornej formy, iba 21,7 % žiakov. Alarmujúco vysoký počet žiakov (až 32,5 %) získal na úrovni B za pravopis 0 bodov. Z uvedeného vyplýva, že žiaci na úrovni B dosiahli najvyššie hodnotenie v štýle a jazyku a najnižšie bol hodnotený pravopis. Na oboch úrovniach, tak na úrovni A ako aj B, majú naši žiaci najväčšie nedostatky v písomnom prejave práve v pravopise.

Spomínali sme už, že po GS sa prehodnotila forma maturitnej skúšky z vyučovacích jazykov a rozsah PFIČ a čas na písanie práce sa predĺžil. Na základe výsledkov PFIČ GS, kde sme konštatovali malé rozdiely medzi hodnotením a výsledkami jednotlivých úrovní, sa pre obe úrovne MS vyhlasovali rovnaké témy. Navrhované témy sa pripravovali z týchto útvarov: úvaha, rozprávanie, charakteristika osoby, výklad, diskusný príspevok, umelecký opis, beletrizovaný životopis, slávnostný prejav. *Kritériá na hodnotenie* sa nezmenili, bodovanie ostalo také isté ako v roku 2007.

Výsledky PFIČ maturitnej skúšky 2008 zo slovenského jazyka a literatúry – úroveň A a B sme mohli vyhodnotiť podľa zaslaných dát 49 935 žiakov (3 611 – úroveň A, 46 324 – úroveň B). Žiaci, ktorí maturovali na A úrovni, dosiahli úspešnosť 81,1 %. Učítelia v rámci jednotlivých kritérií používali najčastejšie najvyššiu bodovú hodnotu 4. Pri hodnotení jazyka a pravopisu najčastejšie používali bodové hodnotenie 3. V obsahu dosiahlo plný počet bodov 60,2 % žiakov, v kompozícii 58,4 %, v štýle 44,7 % žiakov. V jazyku bolo 44,6 % žiackych prác ohodnotených 3 bodmi. Z hodnotení PFIČ sa dozvedáme, že v rámci jednotlivých zložiek vnútornej formy mali najväčšie problémy žiaci s

pravopisom. Plný počet bodov za pravopis dosiahlo 23,1 % žiakov, najviac, 33,2 %, bolo hodnotených 3 bodmi. 2 body dostalo 21,2 % a 1 bod 10,7 % žiakov. Nepriaznivým javom je skutočnosť, že 11,8 % žiakov bolo na úrovni A ohodnotených v pravopise 0 bodmi. Z uvedeného vyplýva, že žiaci na úrovni A dosiahli najvyššie hodnotenie v kompozícii a obsahu a najnižšie bol hodnotený pravopis.

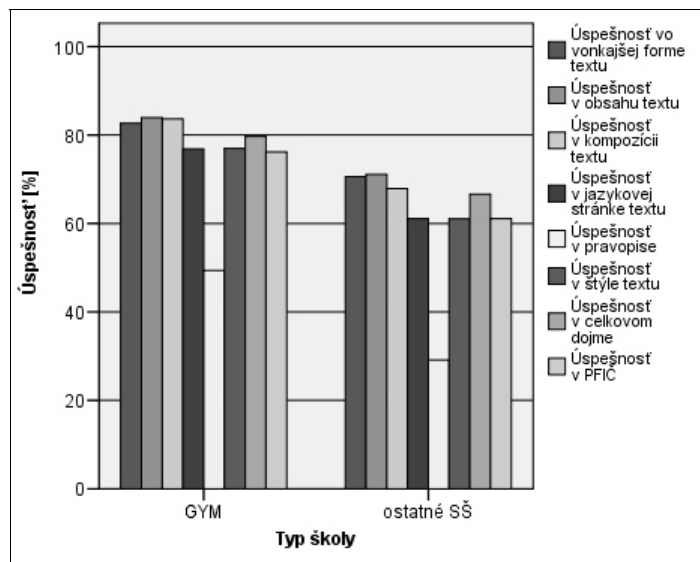
Maturanti na B úrovni dosiahli úspešnosť 64,0 %. Učítelia v rámci jednotlivých kritérií používali najčastejšie bodovú hodnotu 3. V jazyku bodové hodnotenie 3 dosiahlo 38,9 % žiakov, v kompozícii 36,5 %, v štýle 36,1 % a v obsahu 34,5 % žiakov. Najväčšie problémy na B úrovni mali žiaci s pravopisom. Pri jeho hodnotení učítelia najčastejšie hodnotili 0 bodmi. Plný počet bodov za pravopis dosiahlo len 7,9 % žiakov, 18,8 % bolo hodnotených 3 bodmi, 2 body dostalo 18,3 % a 1 bod 14,1 % žiakov. So skutočnosťou, že až 40,9 % žiakov dostalo z pravopisu 0 bodov, musíme vysloviť nespokojnosť. Z uvedeného vyplýva, že žiaci na úrovni B dosiahli najvyššie hodnotenie v jazyku a kompozícii a najnižšie bol hodnotený pravopis.

PFIČ maturitnej skúšky 2009 zo slovenského jazyka a literatúry sa zúčastnilo 48 352 žiakov. Údaje sme dostali o 48 004 žiakoch, ktorí mali kompletne ohodnotenú všetky oblasti PFIČ. Ich úspešnosť bola 66,1 %. V obsahu dosiahlo plný počet bodov 36,4 % žiakov, 3 bodmi v kompozícii bolo hodnotených 36,9 %, v štýle 36,0 % žiakov a v jazyku 39,0 % žiackych prác. Najväčšie problémy mali žiaci s pravopisom. Plný počet bodov za pravopis dosiahlo 10,0 % žiakov, 18,8 % bolo hodnotených 3 bodmi. 2 body dostalo 17,2 % a 1 bod 12,8 % žiakov. Nepriaznivým javom je skutočnosť, že najviac žiakov, až 41,2 %, bolo ohodnotených v pravopise 0 bodmi. Z uvedeného vyplýva, že žiaci dosiahli najvyššie hodnotenie v kompozícii a obsahu a najnižšie bol hodnotený pravopis.

Úspešnosť častí a celku PFIČ MS 2009 v percentách prináša nasledujúca tabuľka.

Úspešnosť vo vonkajšej forme textu	Úspešnosť v obsahu textu	Úspešnosť v kompozícii textu	Úspešnosť v jazykovej stránke textu	Úspešnosť v pravopise	Úspešnosť v štýle textu	Úspešnosť v celkovom dojme	Úspešnosť v PFIČ
74,67	75,41	73,18	66,38	35,96	66,39	71,00	66,14

Úspešnosť žiakov podľa typu škôl prináša nasledujúci graf:



Na záver môžeme konštatovať, že po analýzach, hodnoteniach a interpretáciách všetkých testov EČ MS, v ktorých sme sa veľmi podrobne venovali všetkým úlohám, ich dosiahnutým výsledkom a úspešnosti žiakov v nich, sú výsledky generálnej skúšky a maturitnej skúšky porovnateľné ako v externej časti, tak aj v písomnej forme internej časti.

Úspešnosť žiakov v testovaní bola vždy jednoznačne vyššia na gymnáziách. Žiaci ostatných stredných škôl dosahovali v každej oblasti nižšiu úspešnosť, niekedy až o 20 %. Roku 2009 sa zlepšila úspešnosť úloh s krátkou odpoveďou. Dobré výsledky dosahujú žiaci v čítaní s porozumením, zlepšila sa práca s textom, analýza a interpretácia textu, čitateľské kompetencie. Oblasť jazyka sa nedajú úplne jednoznačne a objektívne hodnotiť. Pri porovnávaní ich úspešnosti treba brať do úvahy aj počet úloh v jednotlivých oblastiach, ktoré sa z roka na rok menia a preskupujú. V literatúre pretrvávajú problémy v literárnej teórii, kde žiakom robí ťažkosť určiť trópy, umelecké prostriedky, literárne žánre a druhy.

Pri hodnotení výsledkov PFIČ MS treba brať do úvahy fakt, že aj pri dôslednom dodržiavaní bodovania podľa kritérií hodnotenia je posudzovanie písomnej práce veľmi náročné. Napriek tomu môžeme konštatovať, že na výsledkoch dosiahnutých v jednotlivých častiach písomnej práce badať veľký posun k objektivizácii, učitelia veľmi zodpovedne bodujú jednotlivé časti a plných 28

bodov, najvyššie možné bodové hodnotenie, ktoré môžu žiaci dosiahnuť, dávajú veľmi rozvážne.

Pri porovnávaní výberu tém si žiaci najviac vyberajú úvahu, rozprávanie, opis a charakteristiku. Náročné útvary, diskusný príspevok a výklad, vyžadujúce si prehľad, dobrú slovnú zásobu a schopnosť vecne a jasne argumentovať, si volí malé percento dobrých žiakov. Voľba témy neovplyvňuje výsledné hodnotenie, malé množstvo žiakov píšucich napr. diskusný príspevok dosahuje taký istý priemer ako väčšina žiakov, ktorí si zvolili napríklad úvahu. Najlepšie sú žiaci hodnotení za vonkajšiu formu a celkový dojem. Rozdiely v hodnotení badať v častiach vnútornej formy, kde najviac bodov dosahujú v obsahu, kompozícii, štýle a v jazyku, pričom medzi týmito časťami nie sú veľké rozdiely a žiaci sú v nich celkovo úspešní. Veľký rozdiel je v hodnotení pravopisu, kde je počet dosiahnutých bodov veľmi nízky. Aj v minulých rokoch sme konštatovali, že žiaci majú v pravopise veľké nedostatky a rezervy, tento stav stále pretrváva, dokonca má stúpajúci charakter, žiaci dosahujú z pravopisu z roka na rok horšie výsledky. Doteraz sa pravopisu a jazykovému učivu na stredných školách venovalo veľmi málo času, zmenu by mal priniesť štátny vzdelávací program, ktorý vo vyučovacích jazykoch navýšil práve hodiny zamerané na jazyk.

LITERATÚRA

- JUŠČÁKOVÁ, Z.: *Generálna skúška EČ MS 2007 – Záverečná správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry úroveň B*. Bratislava: ŠPÚ 2007. www.nucem.sk
- GREGOROVÁ, I.: *Didaktická analýza testu generálnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry úroveň A*. Bratislava: ŠPÚ 2007. www.nucem.sk
- KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J.: *Externá časť maturitnej skúšky 2008 – Záverečná správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry úroveň A*. Bratislava: ŠPÚ 2008. www.nucem.sk
- LAPITKA, M.: *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava: ŠPÚ 1996.
- MENTEL, A.: *Externá časť maturitnej skúšky 2009 – Záverečná správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: NÚCEM 2009. www.nucem.sk
- PÉTERYOVÁ, E. – MIKULÁŠOVÁ, J.: *Didaktická analýza testu generálnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry úroveň B*. Bratislava: ŠPÚ 2007. www.nucem.sk
- PÉTERYOVÁ, E. – MIKULÁŠOVÁ, J. – LAPITKA M.: *Hodnotenie a interpretácia výsledkov testu externej časti maturitnej skúšky v šk. roku 2007/2008 zo slovenského jazyka a literatúry úroveň A a B*. Bratislava: NÚCEM 2008. www.nucem.sk
- RINGLEROVÁ, V.: *Generálna skúška EČ MS 2007 – Záverečná správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry úroveň A*. Bratislava: ŠPÚ 2007. www.nucem.sk
- RINGLEROVÁ, V.: *Externá časť maturitnej skúšky 2008 – Záverečná správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry úroveň B*. Bratislava: ŠPÚ 2008. www.nucem.sk

Zopár podnetov pre využitie textu z učebnice a cvičebnice Slovenský jazyk pre stredné školy (2. a 3. ročník) v literárnom tematickom celku

Krátka epická próza – poviedka (Jozef Gregor Tajovský: Maco Mlieč)

Alena Polakovičová

(Gymnázium Jura Hronca, Novohradská 3, Bratislava)

Sledované kľúčové kompetencie a ciele

- Chápanie umeleckého diela ako autorovho modelu sveta.
- Tvorba prosociálneho hodnotového systému.
- Kritické myslenie.
- Schopnosť vcítiť sa do vnútorného života iných ľudí.
- Schopnosť medzilidského dorozumenia.
- Poznanie práv a povinností pracovníka (študent ako budúci zamestnanec alebo zamestnávateľ).

Ukážka 1

1. Je pravda, že Maco čela skoro nemal, oči ako myš, nos ani gombička a celý preliaknutý, len líca, akoby ho ucápal a vrchnú gambu na tri prsty a oduť, akoby ho všetky predné zuby boleli. Vlasy ako jež a hrdzavé voľáke, uši skoro nič. Ale jednak, keby sa bol poprosil, bol by sa mohol oženiť. Ale on dievkam vynadal, naštekal a o ženu sa viac neobzrel.

2. Začas sa ešte držal ako mládenec, holil si celú tvár, vlasy si mastil, začesával a dával podstrihovať. Ale keď mu prešlo tridsať rokov, čím ďalej tým viac sa zanedbával. Neumýval sa, iba v nedeľu, alebo keď ho gazdiná lebo dievka od stola zahnojeného oddurili; nečesal sa, len keď mu vlasy už na pleciah viseli, vzal rajnicu, založil na hlavu a podstrihol si ich sám, aby nemusel dva groše platiť, alebo mu ich zastreli druhí paholci, pravda, z roztopaše vše ho spravili na väčšiu opicu ako sa sám. Ruky utieral o nohavice lebo o klobúk a krpcov ani nevyžíval, iba keď ho dačo omínalo, alebo keď podošvu bolo treba prišit'. Do hory, do poľa bolo to všetko dobré, a keď išli do mesta, zahodil na seba čiernu dlhú huňu a táto všetko zakryla.

3. Maco skutočne už bol zanedbaný úplne. Už aj desať rokov, čo sa neholil, len si tak vše nožičkami spamäti po brade kostrnky pozrážal. Oči zaliate, vlasy ako stará riečica, ruky od blata a hnoja všetky dopadané, len tá vrchná gambu, zarastená, čo mu trčala, a tie zuby spod nej ako koly.

(Maco Mlieč, cvičebnica pre 3. ročník, s. 12; prvé vydanie učebnice pre 2. ročník, s. 86)

A. Úvod do problematiky

- Charakteristika prózy z hľadiska jazyka. Vyvodenie pojmu rytmicky neviazaná reč.
- Vyvodenie podstaty epickosti literárnych diel.
- Určenie žánru diela Maco Mlieč (rozdiel medzi poviedkou a novelou); zaujímavý názor R. Slobodu v eseji *Moje názory na poviedku* (Caltíková a kol.: Slovenský jazyk pre 3. ročník, s. 32)

Podnety na diskusiu

- Dielo Maco Mlieč je poviedka*
(Konfrontácia vlastného názoru s názorom R. Slobodu)
- Väčšina epických diel rozpráva o osudoch ľudí*
(Využitie vlastných skúseností z čítania epiky)

B. Odstupňovanie textu / Vonkajšia kompozícia textu

Na základe vlastného čítania určite, koľko obsahových častí má poviedka *Maco Mlieč*. Ako pomôcku využite náповедné ukážky 2, 3.

Ukážka 2

„Mliečnik, a koľkože ste vy to už u richtárov?“ vše zastavil som sa pri starom richtárovi kraviarovi, keď pásal pod cestou kravy.

„Ja vlastne nemusel som sa pustiť ani do reči so starým Macom, len sucho rozpovedať jeho históriu, nakoľko ju znám. Ale aby ste nepovedali, že vymýšľam, radšej som sa zastavil minulej jesene pri ňom na medzi, aby ste z jeho vlastných úst počuli, ako sa má, že je so službou, s plácou a celým svojím životom spokojný a hrdý na svoju sluhovskú vernosť a prácu, za ňu sa mu už vyše štyridsať rokov dajú každý deň najesť, vypiť, pofajčiť a má sľúbenú opateru do smrti, či bude vládnuť robiť lebo nie, a po smrti slušné zahrabanie.“

(<http://zlatyfond.sme.sk>)

Ukážka 3

Starý Mliečnik ako osemnásťročný prišiel k majetnému sedliakovi za paholka ku koňom. Otec jeho valaštil, nuž aj malý Maco bol pri otcovi do sedemnásťroka honelníkom a potom pod do lepšej, väčšej služby za paholka k mladému gazdovi.

(<http://zlatyfond.sme.sk>)

Pod vedením učiteľa študenti identifikujú dve časti poviedky:

1. časť je dialóg rozprávača s Macom Mliečom – ukáže sa byť **retrospektívou**

2. časť je klasické rozprávanie – časová postupnosť v deji – rozprávač vyrozpráva **priebeh života** (diskusia o type životopisu) Maca Mlieča; v tejto časti je zakomponovaná aj **charakteristika** a **opis** (diskusia o typoch charakteristiky a opisu) Maca Mlieča

C. Práca s ukážkou 1 (s využitím čitateľského zážitku z čítania celej poviedky)

Východisková definícia pre kompozíciu textu:

„**Kompozícia** [textu] je usporiadanie tematických a jazykovo-štylistických prostriedkov do jednotného systému.“ (Žilka et al.: Teória literatúry, s. 69)

Tematické kategórie

1. Priestor – slovenská dedina (študentov vedieme k argumentácii pomocou použitej slovnej zásoby: *gazdiná, hnoj, paholci, krpce, hora a pole, huňa*)

Reálny čas príbehu – koniec 19. storočia

Čas v rámci textu ukážky – výsek zo života Maca Mlieča

2. Rozprávač – iba z celkového kontextu poviedky sa dá určiť, že je v 1. osobe (ja- rozprávanie, ja-forma/ich-forma; rozprávač je literárnoteoretický termín, ale aj termín z nadvetnej syntaxe: reč rozprávača – odstupňovanie textu, učivo 2. ročníka)

- rozprávač ako sprostredkovateľ medzi čitateľom a obsahom,
- rozprávača nemožno stotožniť s autorom, aj keď sa Tajovský snaží čitateľa presvedčiť, že jeho rozprávanie je autentické a rozprávačom je on sám
- úloha rozprávača vo vytváraní sympatií, antipatie k iným postavám

Podnety na diskusiu

a) „Priamy rozprávač si všíma vnútorný život jednej postavy a pri ostatných postavách zaznamenáva iba ich vonkajšie prejavy. Obyčajne sa stotožňuje s jednou z postáv a rozprávanie prebieha v 1. osobe. Keď je objektom rozprávania iná postava, v skutočnosti ide nie o priameho, ale autorského [vševediaceho] rozprávača, aj napriek tomu, že sa rozprávanie realizuje v ich-forme/[ja-forme].“

(Harpán, M.: Teória literatúry, s. 209)

b) Prečo má v realizme kategória rozprávača privilegované miesto?

c) V akom vzťahu k rozprávačovi príbehu je začiatok in medias res?

d) Ktoré z nasledujúcich podstatných mien najviac vystihuje vzťah rozprávača k Macovi Mliečovi? Argumentujte pomocou textu poviedky.

- opovrhnutie, výsmech, súcit, obdiv, ľahostajnosť

3. Dej

- základom deja je **fabula**/prirodzený sled udalostí (poznámka pre učiteľa: na rozdiel od **sujetu**/realizácia deja v texte)
- študenti rekonštruujú fabulu celej poviedky (zaradenie informácií o Macovom živote z úvodnej dialogickej časti do životopisu Maca Mlieča)

Podnety na diskusiu

- Dej pozostáva z udalostí, je vždy fiktívny, zdanlivý (aj keď jeho základom je skutočná udalosť)
- Ktoré zaujímavé myšlienky (skryté, jasne vyjadrené) predkladá príbeh o Macovi Mliečovi?
- Čoho sa týka zápletká, konflikt v diele? Ide o osobný, interpersonálny alebo spoločenský konflikt?
- Je záver diela šťastný, nešťastný alebo indiferentný?

4. Postavy

- identifikácia hlavnej postavy a vedľajších postáv, zdôvodnenie výberu
- hlavná postava (dôvod pre výber mena; sympatie/antipatie na základe opisu, charakteristiky – priama od autora, iných postáv, samotného Maca Mlieča; nepriama na základe autorského zámeru; kontrast, sociálne zaradenie, spôsob života Maca); opis, charakteristika je učivo 2. ročníka
- vedľajšie postavy (ich úlohou je dotvárať charakter hlavnej postavy, napr. gazda)
- rozprávač ako jedna z postáv

Podnety na diskusiu

- Konajúce osoby sú vymyslené, sú to autorove modely ľudí; autor sa však snaží o dokonalú ilúziu reálneho človeka.
- Podľa Tajovského sú chudobní ľudia mravnejší ako bohatí.
- Tajovský upozornil, že existuje spoločenské napätie, že z ľudu vyrastajú postavy, ktoré sa postavajú na odpor sociálnej nespravodlivosti.
- Podľa rozprávača bol Maco „od rodu trocha nasprostastý a aj hluchý“. Do akej miery prispel duševný a fyzický hendikep k utváraniu Macovej osobnosti?
- Čo sa z diela dozvieme o rozvrstvení spoločnosti na konci 19. storočia?

Jazykovo-štylistické hľadisko

- text možno rozčleniť na makrokompozíciu a mikrokompozíciu

Makrokompozícia (opis, charakteristika, rozprávanie, úvaha)

Študenti určujú, ktorý slohový útvar/makrokompozičný prostriedok sa v jednotlivých častiach nachádza, ku ktorému slohovému postupu patrí, pomenúvajú umelecké a štylistické prostriedky, ktoré sa podieľajú na jeho výstavbe.

Prvá časť ukážky 1

– opis tváre Maca Mlieča – opisný slohový postup; z umeleckých prostriedkov prevláda prirovnanie; typ opisu: subjektívny – pejoratívne podstatné meno (*gamba*), expresívne slovesá (*ucápať*, *naštekáť*); hovorové slovné spojenia, hlavne eliptické (*hrdzavé voláke*, *uši skoro nič*, *celý preliaknutý*); frazeologizmus (*o ženu sa viac neobzrel*), sled prirovnaní s využitím synonyma spojky ako (*ani*)

Podnet na diskusiu

Opis Maca Mlieča nesie znaky karikatúry, ale nie je karikatúrou.

Druhá časť ukážky 1

– prevláda **nepriama charakteristika** – opisný slohový postup, **dejový opis** – sled činností, **rozprávanie** – rozprávací slohový postup, porovnanie výzoru a zvykov po určitom časovom úseku; archaizmy: *dievka*, *paholok*, *mládenec*, *krpce*; historizmus *groš*, expresívne slovesá a väzby: *keď mu prišlo tridsať rokov*, *odduriť*, *zahodiť na seba*, *spraviť na opicu*

Tretia časť ukážky 1

– **spojenie opisu a charakteristiky**; návrat k prvej časti (rámcovanie); umelecké prostriedky: prirovnania, prvky gradácie (zanedbanosť), subjektivita v autorskej reči: kondenzovanie výpovede – elipsa, príslovka *skutočne*; expresívne slová – *kostrnky*, *gamba*; hovorové slová a slovné spojenia – *vše*, *pozrážať si kostrnky*, *oči zaliate*, *ruky dopadané od hnoja*

Mikrokompozícia (pásmo rozprávača, pásmo postáv)

– v texte ukážky je subjektívizovaná autorská reč (dôkazy v slovnej zásobe rozprávača), priama reč

Podnet na diskusiu

V poviedke Maco Mlieč autorská reč celkom prevládla nad rečou postáv.

Otázky a úlohy z nadvetnej syntaxe (nadvetná syntax je učebnou látkou 2. ročníka)

a) Analyzujte slová a slovné spojenia, ktoré sa v opise Maca Mlieča opakujú.

b) Majú opakované slová lexikálny význam rovnakej intenzity?

c) Aký je autorský zámer pri vyčleňovaní odsekov?

d) Prináša odsek nový motív?

e) Môžeme v ukážke 1 v opise Maca Mlieča vymeniť 1. a 3. odsek bez porušenia celkového vyznenia textu?

f) Dá sa v ukážke 1 odlišiť pásmo reči rozprávača a pásmo reči postáv?

g) Sledujte, či sa konektory spájajú so slovami alebo vetami, ktoré nie sú bezprostredne pri sebe.

D. Aktualizácia/komunikačno-zážitkový model

– Dôležitosť poznať svoje práva a povinnosti – osudy ľudí, ktorí doplatili na svoju ľahostajnosť, nevedomosť (o povinnostiach sa dozvieme od úradov, o svoje práva sa musíme zaujímať sami; neznalosť zákona neospravedlňuje)

– Zákonník práce; Povinnosti zamestnávateľa a ochrana práv zamestnancov, Charta základných sociálnych práv pracovníkov (práca s internetovými zdrojmi)

– Vzťah spoločnosti k hendikepovaným ľuďom v 19. a 21. storočí

– Práva a povinnosti študentov/zamestnancov

LITERATÚRA

CALTÍKOVÁ, Milada et al.: *Slovenský jazyk pre 2. ročník stredných škôl*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 2008.

HARPÁŇ, Michal: *Teória literatúry*. Bratislava: TIGRA 2004.

LAPITKA, Marian – GREGOROVÁ, Ivana: *Literatúra pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava: SPN 2009.

TAJOVSKÝ, Jozef Gregor: *Maco Mlieč*.

In: http://zlatyfond.sme.sk/dielo/127/Tajovsky_Maco-Mliec/1

ŽILKA, Tibor et al.: *Teória literatúry pre gymnázia a stredné školy*. Bratislava: LITERA, 1997.

Školský vzdelávací program v kontexte a v súvislostiach

Štefan Šimko

(Mestský úrad, odbor školstva, Spišská Nová Ves)

Téma štátneho i školského vzdelávacieho programu býva vďačným námetom diskusií, pretože ešte vždy ide o „nové“ materiály týkajúce sa koncepcie školy a jej profilovania. Z týchto programov sa odvíja a rozvíja zmysluplnosť a opodstatnenosť existencie a fungovania škôl, ich autonómneho postavenia a špecifickosti voči iným školám. Učiteľská a odborná verejnosť sa po ročnej skúsenosti sa k štátnemu i tvorbe školských vzdelávacích programov stavia rozporuplne. Hodnotenia a vyjadrenia Konzervatívneho inštitútu M. R. Štefánika a Učiteľských novín sú krajnosťami vyjadrujúcimi úspešnosť či neúspešnosť reformných krokov súčasného ministerstva školstva. Na dôvazok je nutné pripomenúť, že každá reforma má svojich priaznivcov i odporcov, ospevovateľov i hanobiteľov, každá reforma prináša na pokojnú hladinu stojatých vôd búrku. Každá školská reforma je očakávaná, aby bola časťou účastníkov následne zatratená, odmietnutá, zavrhnutá.

1. kontext – Čas a Vôľa

Spätňý pohľad na snahy o reformovanie slovenského vzdelávacieho systému potvrdzuje, že sa striedali so zmenou ministrov a politickou vôľou, čo do istej miery spochybňuje odbornosť reformných snáh. V auguste 1994 sa objavil projekt *Konštantín*, v máji 1998 Programové vyhlásenie vlády deklaruje potrebu zmeny vzdelávania a v decembri 1999 bol vypracovaný projekt *Milénium*. Ani *Konštantín*, ani *Milénium* neboli realizované, ale nasledujúce pracovné tímy sa k nim vracali a dokonca sa na ne aj odvolávajú. Do roku 2008 sa ministerstvo školstva zaoberalo národným programom reforiem, kurikulárnu transformáciou stredných škôl, návrhmi školského zákona, stratégiou celoživotného vzdelávania, návrhom koncepcie predškolskej výchovy, koncepciou vyučovania cudzích jazykov, koncepciou výchovy a vzdelávania národnostných menšín. Všetky dokumenty vyjadrovali potrebu zasiahnuť a zmeniť obsah vzdelávania, školský systém. Z rôznych dôvodov, sa ani jeden z nich nezrealizoval. Ak aj áno, nie dôsledne.

2. kontext – Nutnosť zrodu

V máji 2008 Národná Rada Slovenskej republiky schválila nový školský zákon, v júni 2008 bol schválený Štátny vzdelávací program, vzorové školské vzdelávacie programy. V septembri 2008 nový školský zákon nadobudol účinnosť.

Už spomínaná genealógia napovedá, že nevznikol zo dňa na deň, že mal svojich predchodcov. A s určitosťou možno tvrdiť, že jeho prijatie urýchlili medzinárodné merania, ktoré upozornili na malú pružnosť, rigidnosť školského systému, ktorým sme sa chválili, ale ktorý nedokázal reagovať na potreby meniacej sa spoločnosti a zaradenie Slovenska do medzinárodného kontextu.

3. kontext – Filozofia + Školský vzdelávací program

Pamätám si, ako sme sa vďaka Slovenskej asociácii učiteľov slovenčiny stretli v júni minulého roku, ako sa o Štátnom vzdelávacom programe diskutovalo. Po roku je nám jasnejšie a zrejmejšie, že nový školský zákon a štátny vzdelávací program bol potrebný. Môžeme diskutovať o jeho realizácii, obsahu, jednotlivostiach, nedomyslenostiach, nedostatkoch, no osobne sa nazdávam, že jeho filozofia je správna. Inovatívnosť postupov, podpora odlišností, vyzdvihnutie špecifickostí, získanie vlastného charakteru školy, schopnosť pružne reagovať na požiadavky rodičov, rýchlo sa meniace potreby spoločnosti, odstránenie uniformity, atď.

Z dokumentu, ktorý bol prezentovaný na zasadnutí General Assembly SICI vo Frankfurte vyplýva, že „škola a učitelia si sami môžu definovať kvalitu i mimo predpísaných indikátorov a modelov, že školský inšpektor „školu musí plne rešpektovať, považovať za serióznu organizáciu, ktorú stimuluje k zvyšovaniu sebarozvíjajúcej schopnosti“. Toľko k argumentom tých, čo ospravedlňujú postoje, postupy, byrokratizmus akousi hrozbou inšpekcie a kontroly. Tento materiál navyše vraví: „Výskumy o inovácii vo vzdelávaní potvrdzujú, že príliš dôsledná kontrola nevedie ku skutočnému zlepšeniu kvality vyučovania, ale skôr k ekvivalentu učenia sa pre testy, učeniu podľa smerníc.“

4. kontext – Slovenské školstvo a vzdelávacia politika v Európe

V čase opojenia slobodou a voľným pohybom po Európe sme sa nadechýnali poznáním, že absolventi našich škôl vedia viac ako ich rovesníci, predčia ich encyklopedickými vedomosťami. To sme netušili, že Európska únia rieši problémy, ktoré nás zákonite čakajú., že realizuje vzdelávacie programy Erasmus, Leonardo, Comenius, Sokrates, Lingua. Bolonská deklarácia vytvorila predpoklady pre oblasť vyššieho vzdelávania. Na Pražskej konferencii sa stanovil súbor indikátorov kvality vzdelávania. Dokumenty z Lisabonského procesu hovoria o spolupráci, komparatívnych analýzach v oblasti vzdelávania. Nasledoval Štokholmský samit, Barcelonský samit. Závery dvoch posledne spomínaných zasadnutí boli o prispôbení sa realite a stavu v jednotlivých krajinách. Kým sa v krajinách EÚ v oblasti vzdelanostnej politiky reagovalo, my sme boli spokojní. Pokúšali sme sa mechanicky prispôsobiť, nanútiť a upustiť sme od hodnôt a kvalít, ktoré naše školstvo reprezentovali.

5. kontext – ešte raz Slovenské školstvo a vzdelávacia politika v Európe

Byť európsky neznamená nebyť sebou samým. Preberanie, kopírovanie cudzích vzorov, rušenie osvedčených vzdelávacích systémov otvorilo Pandorinu skrinku. V praxi to znamená, že z prostriedku, ktorým sú výsledky medzinárodných meraní sme urobili cieľ. Snaha vyučovať v základnej škole dva cudzie jazyky bude neúspešná, kým nebudeme mať na to pripravených pedagógov, zavádzanie informatiky a vybavovanie učební IKT je smerovaním k odhumanizovaniu školy ako inštitúcie vedúcej a vychovávajúcej k všeludským hodnotám. Máme snahu zglobalizovať aj to, čo sa v rámci vzdelávania a vzdelanostnej politiky EÚ zdôrazňuje ako originálne, svojské, neopakovateľné (zvyky, tradície, nárečia, staré technológie, slovesné a dramatické umenie, atď.) Toľkoto o kontextoch.

Osobná skúsenosť s realizáciou Štátneho vzdelávacieho programu do školských vzdelávacích programov ma presvedčila, že diskusia o nich je diskusiou o vzdelávaní, hľadaní možností, mohla by byť sebareflexiou profesionalizmu a etiky. Zároveň vypovedá o našej (aj) strácajúcej sa odbornosti a potrebe zmeny postojov.

Čo sa prejavuje v súvislostiach k akceptácii a uskutočneniu zmeny v

- odbornej pripravenosti (*metodická príprava učiteľov prostredníctvom vzdelávacích inštitúcií, ktoré mali mať pripravené ponuky, ŠPÚ ako sprostredkovateľ, školiteľ nespĺnil svoje poslanie*),
- schopnosti vytvoriť prakticky realizovateľnú „veľkú ideu“ smerovania školy (*príprava manažmentu škôl, mediátori často boli ľudia bez kompetencie podať ďalšie informácie k príprave školských vzdelávacích programov*),
- sebareflexívnej zmene direktívneho autokratického rozhodovania na kolektívne rozhodovanie a kolektívnu zodpovednosť (*výber a príprava manažmentu škôl nemôže zostať na zodpovednosti niekoho fiktívneho, nekonkrétneho*),
- využití schopnosti jednotlivcov a kolektívy, ktoré už pred „veľkým treskom“ tvorili, vzdelávali sa, inovovali, (*databáza jednotlivcov a kolektívov vypracovaná ŠPÚ, ŠŠI, Ministerstvom školstva, NÚCEM*),
- tvorivom aplikovaní štátneho vzdelávacieho programu do školských vzdelávacích programov jednotlivých vyučovacích predmetov (*neinformovanosť manažmentov školy sa prejavil vo formálnom spracovaní školských vzdelávacích programov*),
- schopnosti definovať ciele, analyzovať možnosti a predpoklady školy, školského zariadenia, vytvárať vyučovacie predmety, ktoré sú vyjadrením potreby sociálnej skupiny, regiónu (*odborná príprava k evalvácii a autoevalvácii, alternatíva aplikovať Štátny vzdelávací program ako Školský vzdelávací program, Štátny vzdelávací program je „osnovou“, záväzným dokumentom*),

- tvorivosti, originalnosti, schopnosti zmeniť niektoré funkcie a kultúru školy,
- schopnosti školu chápať ako celok, s cieľmi, záujmami, ktoré sú spoločné pre školu, žiakov, rodičov, región,
- predpokladoch vedenia školy, pedagogického zboru po odbornej, pedagogickej, spoločenskej, etickej stránke postupne uskutočňovať zmeny (*pripravenosť manažmentu vyplýva z „výberu manažmentu“, ktorý má predpoklady urobiť zásadné zmeny v riadení a filozofii školy, Rady škôl sú demokratickým prvkom, ale nemusia byť garantom kvality*),
- schopnosti (aj) neformálnej spolupráce so spoločenskými organizáciami, tretím sektorom pri výchove a vzdelávaní (*zriaďovateľ by mal byť v pozícii spoluorganizátora, subjektu, ktorému záleží nielen na obnove, rekonštrukcii budov, ale aj na vnímaní školy ako vzdelávacej inštitúcie*),
- ľudskosti a pozitívnom myslení tvorcov jednotlivých programov (*výber, štúdium a príprava na vysokých školách, cieľavedomá príprava absolventov VŠ na realizáciu Štátneho vzdelávacieho programu*),
- predpokladoch organizovať, zjednocovať a spoločne riešiť,
- záujme učiť sa a učiť (*pripravenosť metodických centier na vzdelávacie programy vyplývajúce zo zákona o pedagogických zamestnancoch 317/2009*)

Rok skúseností potvrdil, že sme zo školských vzdelávacích programov vytvorili mýtus. Mýtus zmenenej podoby slovenského školstva v mýte spoločného veľkého európskeho vzdelania, personifikované v školskom vzdelávacom programe ako zvestovateľovi nových myšlienok a inovačných vzdelávacích technológií. Paradoxne – tvorba školských vzdelávacích programov odhalila reálny stav, schopnosti a predpoklady talentovaných ľudí fungujúcich vo vzdelávacom systéme. Druhým paradoxom je, že formalizmus tvorby školských vzdelávacích programov vyprovokoval k úvahám zaoberať sa:

- ❖ poznaním úspešných školských systémov, ich porovnaním s naším a možnosťou aplikácie niektorých prvkov,
- ❖ rozsahom a obsahom učiva – učebnými osnovami, funkčnosťou a záväznosťou učebných textov,
- ❖ vytváraním podmienok pre **zmysluplné** vzdelávanie pedagogických pracovníkov,
- ❖ analýzou problematiky vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (*vzniká skupina občanov bez ukončeného základného vzdelania, bez potreby vzdelania a pracovných návykov*)

V kontexte a súvislostiach je Školský vzdelávací program pozitívnym prvkom, ktorý za istých okolností môže zmeniť výchovnovzdelávací proces, za podstatnejšie a dôležitejšie však považujem riešenie problémov, ktoré vyplynuli z tvorby týchto dokumentov v nadväznosti na legislatívu. Za najväčšie

a najdôležitejšie považujem marginálnosť učiteľa, ktorý má byť „vykonávateľom“, „zostavovateľom“, pričom práve na jeho informovanosť, odbornú prípravu pre uskutočnenie štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu v praxi sa zabudlo s poznámkou: „Ono sa to nejako utrasie“.

Skúsenosti z aktívneho učenia literatúry na hodinách slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku gymnázia

Jana Tomášková

(Metodicko-pedagogické centrum Žilina)

Spoločným menovateľom požiadaviek spoločnosti na školu 21. storočia je zvýšiť efektívnosť vyučovania tak, aby vedomosti a zručnosti žiakov boli v súlade so súčasnosťou a budúcnosťou. Inovatívne procesy prinášajú do škôl neustále zmeny.

V predmete slovenský jazyk a literatúra sa v súlade s myšlienkami Štátneho vzdelávacieho programu nachádza viaceré zmien, pričom tá zásadná je práve v didaktickom usporiadaní učiva a prístupe k výchovno-vzdelávaciemu procesu. V literárnej zložke sa zmenilo tematické usporiadanie predmetu, opustila sa literárnohistorická štruktúra. Do popredia sa dostávajú dve činnosti žiaka: recepcia a tvorba. Vo všetkých zložkách predmetu sa uplatňuje konštruktivistický prístup k učeniu, v ktorom sa žiak stáva učiacim sa subjektom.

Od roku 1991 som učila materinský jazyk na Bilingválnom gymnázium Milana Hodžu (ďalej BGMH) v Sučanoch. Sloboda, tvorivosť a žiak ako učiaci sa subjekt patrili k hlavným atribútom školy. Konštruktivistický prístup k vyučovaniu u nás nebol iba deklarovaný, ale realizovaný. Neuplatňoval sa v „čistej“ podobe, ale na základe svojej takmer 21-ročnej pedagogickej praxe za jeho základné výhody považujem:

- podpora aktívneho učenia, nie vyučovania.
- dôraz na kontext – riešenie konkrétnych životných problémov (napr. regionálny, národný kontext).
- podpora tvorivého myslenia (tvorba textov, projektová práca a pod.).
- rešpektovanie každého názoru, podpora tvorby hodnotiacich výrokov žiakov.
- dôraz na dialóg a diskusiu a prácu s rôznorodými informačnými zdrojmi.
- ak učiteľ vytvorí vhodnú komunikačnú situáciu, rozvíja aj žiakovu celoživotnú kompetenciu učiť sa a projektovať vlastnú budúcnosť.

V súlade s požiadavkami nového školského zákona Predmetová komisia slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL) na BGMH v Sučanoch vypracovala v školskom roku 2008/2009 pedagogické dokumenty:

a) **učebné osnovy predmetu SJL** (samostatne UO pre literárnu zložku a UO pre jazykovú zložku).

b) **tematické výchovno-vzdelávacie plány pre SJL** (samostatne zložka literárna a samostatne zložka jazyková).

c) **hodnotiaca politika predmetu SJL**. Tomuto dokumentu sme venovali veľkú pozornosť. Zahŕňal nielen povinné súčasti hodnotenia žiaka (testy, diktáty a slohové práce), ale aj prácu s portfóliom.

Na základe premyslenej stratégie sme sa rozhodli pre rozvíjanie najmä troch zložiek výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré najviac podporujú individualizovaný prístup i samostatnosť žiaka v procese vlastného učenia sa:

- **1. aktivita na vyučovacej hodine** – práca žiaka na vyučovacej hodine, zapojenosť do dialógov, diskusií, riešení problémov, dramatizácií a pod,
- **2. tvorba portfólia** (súbor všetkých vytvorených prác žiaka).

Základnou myšlienkou pre vznik žiackeho portfólia bolo viesť ich k pravidelnému čítaniu a spätnej väzbe. Začínali sme skladbou *Smrť Jánošíkova*, žiaci mali priniesť a založiť si do portfólia 5 citátov z tohto diela. Ku každému malo byť pripojené zdôvodnenie, prečo si vybrali práve tento citát. Mojm cieľom bolo nielen to, aby žiaci čítali, ale učili sa vyhľadať podstatné myšlienky v literárnom diele a vedeli ich posúdiť, alebo aspoň vyjadriť na ne svoj názor. Podobne sme pracovali aj so skladbou *Mor ho!*

Pri poviedkach už mali žiaci možnosť vybrať si *Maca Mlieča* alebo *Ked' báčik z Chochoľova umrie*, ale zároveň k citátom mali pripojiť aj správne uvedený zdroj (v tomto čase sme už ja hodinách jazyka pracovali s bibliografickým zápisom textu).

Spracovanie novely *Ľapákovci* malo zmenené pravidlá (v rozhovoroch so žiakmi som zistila, že začínajú mať pocit stereotypu pri práci s literárnym dielom). Jedinou podmienkou pri Ľapákovcoch ostalo, že musia citovať jednu myšlienku a správne ju bibliograficky zapísať. Forma spracovania je úplne voľná, môžu použiť svoju tvorivosť, estetické čítanie i svoje špecifické zručnosti. Musím konštatovať, že v rámci portfólia považovali žiaci prácu s Ľapákovcami za najzaujímavejšiu.

Samozrejme, každý žiacky produkt sme na vybranej hodine vyhodnotili, čiže žiaci mali aj inú spätnú väzbu, nie iba známku.

- **3. príprava a prezentácia vlastnej odbornej práce** v rámci posledného tematického celku nášho osnovania – Veľká epická próza.

Už na začiatku polroka sa žiaci rozdelili do piatich skupín na základe ich slobodného výberu a celá skupina sa mala venovať analýze jedného románu (piata skupina pracovala s románom *Utrpenie mladého Werthera*, ktorý je súčasťou nášho ŠkVP). Každá skupina mala zadané rovnaké úlohy, ktoré vychádzali z požiadaviek ŠVP a ŠkVP (zamerané na zaradenie autora do literárneho kontextu, charakteristika postáv, rozprávač v literárnom diele, motívy, problémy, jazyk a štýl lit. diela, kompozícia). Každý žiak mal písomne spracovať vybranú úlohu v podobe ročníkovej práce, ktorá formálne vychádzala z požiadaviek na písanie práce SOČ. Zároveň si žiak mal pripraviť ústnu

prezentáciu a pracovný list, s ktorým bude na hodine pracovať. Predpokladala som, ak sa žiaci zodpovedne pripravili, sami zrealizujú interpretáciu románu a ja budem skutočne len koordinovať dianie na hodine.

Z môjho pohľadu bol školský rok pripravený veľmi dobre:

1. UO i tematické plány sme vypracovali v súlade so ŠVP, rešpektujú princípy didaktického konštruktivismu, rozvíjajú jednotlivé kompetencie žiakov.

2. Metódy a formy sme nastavili tak, aby podporovali tri základné procesy na vyučovaní (personalizácia, socializácia a kognitívizácia).

3. Dôležitou súčasťou hodnotenia malo byť portfólio žiaka. Jeho tvorba mala viesť žiakov k samostatnosti, tvorivému prístupu, individualizácii učenia sa.

4. Dôsledne sme plánovali kroky, ktoré sa majú realizovať na vyučovacej hodine tak, aby učiteľ i žiaci boli spokojní.

V priebehu školského roka som sa v procese vyučovania snažila dodržiavať všetky pravidlá a zásady, ktoré som mala naplánované. Preto ma v závere školského roka zaujímalo, či žiaci vnímali moju snahu rovnako ako ja. Rozhodla som sa, že siahnem po forme dotazníka (autori Köbelová, Rötling, Sihelský, 2006), ktorý je zameraný na univerzálne potreby žiaka, na podnety, ktoré vytvárajú motiváciu žiaka v oblasti aktívneho učenia. Stotožnila som sa s názorom autorov dotazníka, že: „Predmetom prieskumu motivácie sú žiacke výpovede o prítomnosti pedagogicko-didaktických podmienok na vyučovaní. Tieto sú predpokladom rozvoja vnútornej motivácie žiakov „chcieť sa učiť“. Motivačné pôsobenie učiteľa na vyučovaní (MPU) je prediktom – nezávisle premennou. **Podnety učiteľa** sú na účely prieskumu **kategorizované do piatich oblastí**:

1. Možnosť voľby;
2. Zažitie úspechu žiaka;
3. Ocenenie žiakov;
4. Komunikácia žiakov na vyučovaní;
5. Rozvoj myslenia žiakov na vyučovaní.

V každej oblasti sa prostredníctvom dotazníka odmeria jedna závisle premenná. Maximálny počet získaných bodov v oblasti je 20. Maximálny počet bodov za jednu položku je 5.

Prieskumu sa zúčastnilo 42 respondentov z celkového počtu 70 žiakov v 1. ročníku (24 dievčat a 18 chlapcov), čo je 60% žiakov. Na všetky otázky (20 otázok) odpovedali všetci respondenti. Výsledky dotazníka priniesli pre mňa zaujímavé zistenia.

Najvyšší priemerný počet bodov bol dosiahnutý v oblasti **rozvoj myslenia žiakov na vyučovaní**, v ktorej položky boli zamerané na vytváranie **možnosti rozvoja vyššieho a kritického myslenia žiaka**. Priemerný počet bodov je 15,28, čo znamená, že v danej oblasti vyučujúci vytvára dobrú mieru motivačných podnetov.

Potešilo ma, že žiaci oceňujú riešenia tvorivých úloh a úloh, ktoré vyžadujú logickú úvahu. Za veľmi dôležitú považujem odpoveď žiakov na otázku č. 20 s priemerným počtom bodov 4,12: **Umožňujem vám, aby ste na vyučovaní vyjadrovali aj to, čo sa vám nepáči?** Žiaci vyjadrili svoj postoj, že nemajú na vyučovaní strach pýtať sa, vyjadrovať sa negatívne, čo je veľmi dobrým predpokladom, aby sa problémové časti vzdelávacieho procesu riešili v zhode so záujmami a potrebami žiakov.

Priemerný počet bodov je 14,88 bol dosiahnutý v oblasti **ocenenie žiakov** za výsledky v učebnej činnosti, čo znamená, že v danej oblasti vyučujúca vytvára dobrú mieru motivačných podnetov Táto oblasť poukázala na pomerne dobre prepracovaný systém hodnotenia žiakov. Aritmetický priemer 4,6 bodu pri otázke č. 8: **Oznamujem vám vopred, kedy sa bude známkovať a čo sa bude robiť na známku?** je dôkazom dôslednosti pri informovaní žiaka o tom, z čoho a ako budú hodnotení na začiatku i v priebehu ich učenia sa. Taktiež im vopred oznamuje kritériá hodnotenia.

Pomerne vysoký priemer bodov (3,68) za úlohu č. 18: **Hodnotím vás aj tak, že ukazujem vám dobré aj slabšie stránky vášho učenia?** znamená, že sa mi podarilo všimnúť si nielen známky, ktoré žiak dosiahol, ale snažila som sa hľadať dôvody úspešnosti či nižšej úspešnosti žiaka. Podporila som jeho silné stránky v učení sa a pomáhala vylepšovať slabšie stránky.

Vyššie hodnotenie som očakávala v oblasti **zážitok úspechu**, najvyšší priemerný počet bodov v tejto skupine bol 3,91 za otázku č. 12: **Niektoré úlohy môžete vyjadriť aj iným spôsobom napr. hovoriť, napísať, nakresliť, a pod.?** Žiaci ocenili rôzne možnosti riešenia úloh, vyučujúca podnietila ich originalnosť, ale zrejme bude potrebné viac hovoriť o formách, ktoré sa dajú využiť napr. pri práci s literárnym textom, pretože treba zobrať do úvahy, že respondenti sú iba prváci.

Očakávala som vyšší priemerný počet bodov pri otázke 2: **Rozprávam sa s vami na začiatku vyučovania o tom, čo sa naučíte a čo budete vedieť na konci svojho učenia?** Hlavne z toho dôvodu, že každá moja vyučovacia hodina sa koncepcie začínala zhrnutím toho, čo bolo na minulej vyučovacej hodine (čo mali žiaci zvládnuť) a informáciou o tom, čo bude dnes (čo majú žiaci zvládnuť). Prieskum ukázal, že tento postup sa javí ako čiastočne efektívny a súhlasím s názorom, že úplne na začiatku vyučovacej hodiny má byť niečo zaujímavé (motivačné), čo pritiahne pozornosť žiakov, vzbudí záujem. A až potom by mali nasledovať akékoľvek informácie.

Prekvapujúci pre mňa bol veľmi nízky počet bodov v oblasti **možnosť voľby**, ktorá sa vzťahuje na motiváciu poskytovaním slobody žiaka v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní. Priemerný počet bodov je 14,05, čo znamená, že v danej oblasti som vytvárala len dobré motivačné podnety (blízko hranice slabších motivačných podnetov).

Za zaujímavý považujem veľký rozdiel v aritmetickom priemere súčtu bodov za jednotlivé otázky. V prvej otázke: **Umožňujem vám na vyučovaní,**

aby ste sa mohli pýtať a dávať otázky, ak nerozumiete učivu? je vysoké priemerné číslo (4,6), čo znamená, že dávam možnosť, aby sa žiaci pýtali, ak niečomu nerozumejú. Ostatné otázky mali pomerne malý priemerný súčet bodov (menší ako 3). Dôvody takéhoto vnímania žiakov môžu byť rôznorodé:

a) žiaci nemali žiadnu učebnicu, ktorá by ich aspoň čiastočne orientovala v preberanom učive.

b) na hodinách sme pracovali s pripravenými pracovnými listami. Úlohy boli nasmerované k zvládnutiu optimálneho výkonu žiaka (podľa ŠVP), nebolo ich tak veľa, aby si žiaci mohli vyberať zo súboru ľahších a ťažších úloh.

c) keďže išlo o žiakov 1. ročníka, nemali na začiatku predstavu o spôsoboch analýzy literárnych diel, preto sa im aj ťažko navrhovali samostatné úlohy. Predpokladáme, že v 2. ročníku už žiaci budú mať väčšiu slobodu v aktivitách, ktoré súvisia s vyučovaním, pretože systém nebude pre nich v zásade nový a nebudú musieť ani zvládať adaptačné procesy na našej škole.

Prekvapujúci bol pre mňa výsledok oblasti **uspokojenia sociálnych potrieb spolupráce a komunikácie** pri učení sa. Priemerný počet bodov je 12,3 čo znamená, že v danej oblasti vyučujúci vytvára **slabšie** motivačné podnety.

Pomerne nízky priemerný počet bodov (2,75) bol nameraný pri úlohe č. 9: **Umožňujem vám pri učení rozhodnúť sa pre samostatnú činnosť alebo vo dvojici?** Podľa nových učebných osnov a tematických výchovno-vzdelávacích plánov je práve práca vo dvojici a skupinová práca základom práce na vyučovacej hodine literatúry. Pri riešení úloh som žiakom zadala formu, v akej majú žiaci pracovať (rozdelila do skupín, dvojíc a pod.). A to zrejme bola chyba, pretože žiaci nepociťovali slobodu vo výbere foriem svojej práce, čo preukázal i náš prieskum (nepýtala som sa ich, či chcú v danom momente pracovať aj inou formou).

Za veľmi dobrý výsledok považujem priemerný počet bodov (3,85) za otázku č. 14: **V prípade, že získate zlú známku, dávam vám najavo, že je tu možnosť zmeny?** Dávam možnosť žiakovi, aby riadil vlastnú zmenu vo vyučovacom procese k lepšiemu výsledku.

Výsledky dotazníka ukázali, že hoci v teoretickej a formálnej rovine bolo na vyučovanie všetko pripravené, reálne procesy túto skutočnosť nie celkom odzrkadľovali. Môžem tvrdiť, že viac pozornosti by sme teda mali **venovať príprave učiteľa na nové vzdelávacie podmienky**.

Možnosť ako realizovať vyučovací proces čo najbližšie k prirodzenému učeniu sa žiakov je v súčasnosti veľmi veľa. Mali by smerovať k spontánnemu učeniu sa, zlepšeniu výkonov žiakov, pre ktoré je nevyhnutné (podľa Marušincová, 1997):

a) neprítomnosť ohrozenia

Ukázalo sa, že zapojenie žiakov do vyučovacieho procesu nie je spontánne a prirodzené, realizuje sa prostredníctvom formy, ktorú určí učiteľ. Ak chceme ešte zvýšiť efektivitu vyučovania, učiteľ by mal viac vyvolávať prirodzenú

diskusiu žiakov, povzbudzovať k dialógu a sebaujadraniu, podporovať vyjadrovanie rôznych názorov (aj nesprávnych), viesť žiakov k formulovaniu otázok i hľadaniu odpovedí na ne. Ruch, resp. hluk na vyučovacej hodine by mal byť prirodzeným vonkajším prejavom individuálnej (dialogickej, skupinovej) práce žiakov.

b) zmysluplný obsah

Žiaci boli zaťaženi opakovaním niektorých prvkov portfólia v inej podobe (napr. výber citátov v poviedke i novele). Tento prístup sa ukázal ako neefektívny, pretože ak žiaci dokážu správne citovať, sú schopní svoje zručnosti preukázať na akomkoľvek diele. Zároveň učiteľ bol zaťažený množstvom prác žiakov, ktoré musel vyhodnotiť.

c) možnosť výberu

Ak chce učiteľ od „prvej minúty“ na vyučovacej hodine vyvolať u žiaka záujem, musí používať rôznorodé:

- vyučovacie koncepcie, napr. projektové vyučovanie, problémové vyučovanie, mastery learning a pod.
- vyučovacie metódy, ktoré podporujú aktívne učenie sa žiaka, napr. diskusia, prezentácia, situačné metódy, brainstorming a pod.
- formy, napr. individuálne, skupinové, v triede, na exkurzii, konzultácie, fiktívne firmy, prostredia a pod.

Postavenie učiteľa ako jedného z motivačných článkov je nezastupiteľné. Učiteľ môže povzbudiť žiaka, dať mu spätnú väzbu, vyvolať uňho zážitok z úspechu, ale žiak sa musí učiť a snažiť sám.

d) primeraný čas

Žiaci v 1. ročníku nie sú samostatne schopní zvládať časové termíny bez upozornenia a kontroly učiteľa, „bazírovať“ treba na kvalite odovzdanej práce.

d) zážitkom obohatené prostredie

Je veľmi dôležité, aby učiteľ u žiakov vzbudil zvedavosť, vyvolal prekvapenie, vyvolal u žiakov pochybnosti „verit’ či neverit’“, vyvolal neistotu, napr. pri analyzovaní diela, vyvolal nesúhlas, námietky, urobil niečo neočakávané, využil simulácie a hry, znížil prípadné nepríjemné následky účasti žiakov na vyučovaní, napr. strata sebaúcty, ak žiak vyrieši úlohu zle, fyzické nepohodlie a pod.

e) spolupráca

Moje skúsenosti so skupinovú prípravou žiakov na analýzu literárneho diela v spojení s prezentáciou potvrdili, že naučiť žiakov spolupracovať je veľmi náročné. Žiaci nemali problém prečítať vybrané dielo tematického celku Veľká epická próza, pracovať s odbornou literatúrou a napísať odbornú prácu. Problémy nastali pri príprave ich prezentácií, keď sa museli zosúladiť jednotlivé kroky, dohodnúť sa, ktoré citáty vyberú na spoločný pracovný list (alebo každý žiak vypracuje vlastný pracovný list) a pod.

Zaujímavá pre žiakov i mňa bola v jednej skupine prezentácia diela *Kapitánova dcéra*. Prejavila sa invencia žiakov a v rámci úvodného vstupu

moderátorka večerného spravodajstva *Krimi noviny* „hľadala“ človeka, ktorého zaradila do literárneho obdobia, povedala niekoľko slov o jeho živote a tvorbe (A. S. Puškin). V nasledujúcom výstupe moderátorka predstavila problémy, ktoré riešila neznáma skupina ľudí pod tajným názvom *Kapitánova dcéra*. Tretí vstup do vysielania mal aj písomný podklad (pracovný list) a na ňom bola zachytená základná charakteristika hľadaných osôb. Chýbala jedna osoba, ktorú sme spoločne charakterizovali (rozprávač). Aby sme mali jasnejšiu predstavu o hľadanej skupine, moderátorka predstavila jazyk, štýl vyjadrovania tejto skupiny i kompozičnú zostavu, v ktorej skupina pracovala. V závere večerného spravodajstva boli „odhalené“ všetky doteraz nejasné skutočnosti (diskusia o lit. diele viedla hlavná moderátorka večera). V tejto skupine sa spolupráca (5 žiakov) i analýza literárneho diela vydarili na výbornú.

Reforma by mala priniesť nové prvky nielen do obsahu vzdelávania, ale i jeho foriem. Odporučila by som v danej súvislosti, aby v rámci úväzku mal vyučujúci slovenského jazyka a literatúry vyčlenenú jednu konzultačnú hodinu, kedy by sa skutočne mohla realizovať individuálna spolupráca učiteľa a žiaka podľa toho, čo žiak potrebuje prekonzultovať.

f) okamžitá spätná väzba

Z mojej diskusie so žiakmi vyplynulo, že príprava portfólia má pre žiakov zmysel, ale v budúcom školskom roku je potrebné dôslednejšie premyslieť a naplánovať prípravu jeho jednotlivých zložiek.

Ak má byť učiteľ pripravený na nové podmienky, vedenie školy by malo podporovať všetky možnosti vzdelávania učiteľov (interné i externé vzdelávanie). Na základe výsledkov môjho prieskumu je potrebné rozvíjať najmä prosociálne a prosociálne myslenie, interpersonálne kompetencie, aby som mohla podporovať ich rozvoj u svojich žiakov.

Komunikačný model vyučovania je jedným z prístupov didaktického konštruktivismu. Myslím si, že je potrebné pokračovať v zmenách, ktoré priniesla reforma, ale hlavne si treba uvedomiť cieľ, pre ktorý ich robíme. A tým je poskytnúť kvalitné vzdelanie našim žiakom. Lebo zmena kvôli zmene nemá význam. Verím, že sa žiaci i učitelia v dobrej škole stotožnia so slovami J. Čapka: „Nemožno prekročiť, prekonať medze svojich schopností, svoje hranice; chcem teda aspoň vydobýť z nich to najlepšie“.

LITERATÚRA

- HELD, E. – PUPALA, B. – OSUSKÁ, E.: *Konstruktivistický prístup k učeniu a vyučovaniu (empirický pohľad)*. Pedagogická revue, 46, 1994, č. 7 – 8, s. 319 – 327.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KOBELOVÁ, E. – ROTLING, G. – SIHELSKÝ, B.: *Príručka na uskutočnenie pedagogického prieskumu*. Banská Bystrica: MPC 2006, s. 7.
- MARUŠINCOVÁ, E.: *Zmeny v motivácii učenia sa žiakov stredných škôl*. Pedagogická revue 7 – 8, ročník XLIX, 1997.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC 2005.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní

Štátny vzdelávací program z literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl

Analýza koncepcie a nedostatkov

Miloslav Vojtech

(Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

L iterárna časť štátneho vzdelávacieho programu pre prvý a druhý ročník stredných škôl sa ako celok vyznačuje množstvom koncepčných, metodologických a kvalitatívnych nedostatkov. Na úvod by som rád podotkol, že zverejnená podoba literárnej časti štátneho vzdelávacieho programu bola pre mňa ako literárneho vedca (a nie len pre mňa) nesmiernym sklamaním a šokom. Po zverejnení textu štátneho vzdelávacieho programu (časti literárna výchova) ma zarazila predovšetkým skutočnosť, že schváleniu tohto dokumentu nepredchádzala rozsiahla odborná diskusia, do ktorej by boli zapojené predovšetkým popredné univerzitné a akademické literárnovedné pracoviská. Práve takáto odborná diskusia mohla predísť množstvu nedostatkov, ktorými dokument priam prekvitá. Navyše ma zarazila úroveň zverejnenia dokumentu, ktorý bol na internetových stránkach Štátneho pedagogického ústavu a Ministerstva školstva Slovenskej republiky publikovaný v podobe bez uvedenia autora (resp. autorov) a mien prípadných posudzovateľov.

Hneď v úvode textu štátneho vzdelávacieho programu sa uvádza, že ide o „radikálnu premenu osnovania literárnej výchovy“, pričom táto „radikálna premena“ spočíva v tom, že sa opúšťa „tzv. historické usporiadanie obsahu literárnej výchovy“ a nahrádza sa „vzostupným programom rozvíjania žiakových čitateľských a interpretačných zručností, čo je spojené s osvojením si základných teoretických poznatkov o literárnom umení...“¹ Autori teda zavrhnú chronologický model osnovania literatúry, z textu dokonca cítit istú averziu voči literárnej histórii, ktorá sa tu prezentuje iba vo svojej krajne schematizovanej pozitivistickej podobe ako „sprostredkovanie informácií a spisovateľov a dielach“². Je skutočne pravdou, že vyučovanie literatúry malo na našich školách aj túto podobu, ale to nie je jednoznačne vina literárnej histórie či tradičného chronologického modelu osnovania. Reforma mala byť predovšetkým o odstránení pozitivisticko-marxistických reliktov z literárneho vzdelávania a nie o likvidácii toho, čo už tvorilo integrálnu súčasť našej kultúrnej tradície. Všetko to, o čom hovorí úvod štátneho vzdelávacieho

¹ Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Časť literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnázia a SOŠ, 2009, s. 3, dostupné na www.minedu.sk.

² Tamže, s. 3.

programu (sústredenie sa na „rozvíjanie čitateľských a interpretačných zručností spojené s „osvojovaním si základných teoretických poznatkov o literárnom umení“) bolo možné aj za existencie chronologického modelu osnovania. Prikladom úspešného prepojenia chronologického (literárnohistorického modelu) s recepčným a interpretačným prístupom k literatúre a literárnemu textu je napríklad slovinský model vyučovania literatúry, ktorý už viac ako 15 rokov úspešne v tejto krajine funguje a je úzko prepojený aj s modelom štátnej maturitnej skúšky³ alebo najnovšie učebnice a čítanky slovenskej literatúry pre slovenské gymnázium v Maďarsku od profesora Filozofickej fakulty Univerzity Lóránda Ötvösa v Budapešti Róberta Kiss Szemána⁴.

Literárnohistorický model, uplatňovaný v našej školskej praxi (ako sa uvádza v úvode štátneho vzdelávacieho programu) od roku 1922, ktorý tvoril už istú integrálnu súčasť našej národnej a kultúrnej tradície, bolo, podľa môjho názoru, potrebné z hľadiska kontinuity a úcty k tradícii zachovať. V procese tvorby literárnej časti štátneho vzdelávacieho programu sa naskytla, žiaľ premárnená, možnosť jeho metodologickej a didaktickej inovácie a radikálnej modernizácie. Zdrojom inovácie mali byť predovšetkým metodologické zdroje prameniace z našej štrukturalistickej tradície, teórie literárnej komunikácie, interpretačných metód či recepčnej estetiky. Radikálna a nekoncepčná likvidácia literárnohistorického (resp. chronologického) modelu osnovania vyučovania literatúry v prvých dvoch rokoch stredoškolského vyučovania tak trochu pripomína neslávne známe 50. roky, kedy sa znevažovali celé vedné disciplíny a označovali sa za buržoázne pavedy alebo pedagogické experimenty z konca 70. rokov, kedy sa podobne radikálne zavádzala už od prvého stupňa základných škôl množinová matematika, aby sa táto koncepcia po niekoľkých rokoch v tichosti opustila. Dovolím si pripomenúť, že na tieto experimenty doplácajú predovšetkým deti a mladí ľudia.

Ale vráťme sa k literárnej časti štátneho vzdelávacieho programu a k jeho analýze. Pokúsím sa prejsť jednotlivými tematickými celkami a poukázať na ich problémové miesta.

1. tematický celok *Epická poézia – veršový systém* je (ako naznačuje názov) zameraný na osvojenie si literárnoteoretických kategórií ako rytmus, sylabický veršový systém, básnické prirovnanie, metafora, vonkajšia kompozícia: nadpis, strofa, verš – spev a čítanie a interpretáciu sylabických epických básní. A tu sa dostávame postupne k jadrú problému. Medzi

³ Model štátnej maturitnej skúšky v Slovinskej republike je podrobne analyzovaný v štúdiu KRAKAR VOGEL, Boža: *Štátna maturita z materinského jazyka na gymnáziách v Slovinsku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 26 – 36.

⁴ Učebniciam venuje pozornosť štúdiu PRÍHODOVÁ, Edita: *Učebnice slovenskej literatúry pre slovenskú menšinu v Maďarsku ako podnet pre reformu školstva na Slovensku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III*. Bratislava: Univerzita Komenského 2008, s. 26 – 31.

povinnými autormi a dielami sa v tomto tematickom celku (ešte raz si dovoľím zvýrazniť jeho hlavný nadpis – *Epická poézia*) ocitol Hugolín Gavlovič a jeho *Valaská škola*, teda literárny text, ktorý nemá ako celok charakter epického textu⁵ alebo za epickú skladbu je považovaná aj lyricko-epická skladba s prevahou reflexívneho elegického lyrizmu – Bottova *Smrť Jánošíkova*, teda literárne texty, ktoré v žiadnom prípade nemožno jednoznačne označiť za čisto epickú poéziu. Rovnako problematické sú z tohto hľadiska aj texty zaradené medzi odporúčané: J. Kráľ: *Zakliata panna vo Váhu a divný Janko*, K. H. Mácha: *Máj*, ktoré rovnako nemožno charakterizovať ako čisto epické. Tento markantný rozpor medzi názvom tematického celku a textami, na ktorých sa má daná teoretická problematika demonštrovať, sa tiahne celým štátnym vzdelávacím programom.

2. tematický celok *Krátká epická próza – poviedka*, ako naznačuje jeho názov, je orientovaný na problematiku teórie prózy a na čítanie a interpretáciu poviedkových textov slovenských autorov. Pri pohľade na výber literárnych textov nás zarazí ich jednostrannosť – všetky sú z obdobia realizmu⁶, pričom na mieste sa ponúka otázka, prečo do výberu neboli zaradení aj súčasní autori poviedok, ktorí by boli určite prítiahlivejší pre 15 ročného čitateľa, prípade autori medzivojnovkej prózy. Navyše skoro všetky texty výberu sú reliktom marxistickej hodnotovej paradigmy z minulosti, kedy sa do povinného čítania zaradovali práve texty s prevahou sociálnej a triednej ladenej problematiky, alebo texty, ktoré sa jednostranne interpretovali z triedneho aspektu (napr. Kukučínova próza *Keď báčik z Chochol'ova umrie*, ktorá sa ocitla medzi povinnými textami, sa v školskej interpretačnej praxi tradične redukovala iba na tzv. zemiansky problém⁷). Vhodnejšia v tomto tematickom celku by bola tematická pluralita a literárnosmerová rôznorodosť autorov a textov.

3. tematický celok *Lyrická poézia – metrika* – zavádza do školskej praxe nový pojem „sylabicko-tonický veršový systém“, pričom v literárnoteoretickej praxi sa tradične používa pojem sylabotonický veršový systém, resp.

⁵ Gavlovičova básnická skladba sa tradične charakterizuje ako didakticko-reflexívna, porov. ŠMATLÁK, Stanislav: *Dejiny slovenskej literatúry I*. Bratislava: Národné literárne centrum 2007, s. 275; KÁKOŠOVÁ, Zuzana: *Kapitoly zo slovenskej literatúry 9. – 18. storočie. Typológia a poetika stredovekej, renesančnej a barokovej literatúry*. Bratislava: Univerzita Komenského 2005, s. 113 alebo dokonca ako didakticko-reflexívna lyrika (porov. MINÁRIK, Jozef: *Baroková literatúra. Svetová, česká slovenská*. Bratislava: SPN 1984, s. 253).

⁶ Medzi povinnými autormi sú texty: M. Kukučín: *Keď báčik z Chochol'ova umrie* a J. G. Tajovský: *Maco Mlieč*; medzi odporúčanými autormi a textami sú uvedení: M. Kukučín: *Mišo, Regrúti*; B. Slančíková Timrava: *Pomocník, Za koho ísť?*; J. G. Tajovský: *Mama Pôstkova*.

⁷ Porov. VOJTECH, Miloslav: *Stereotypy vo vyučovaní literatúry*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 78 – 84.

sylabotnická poézia⁸. Táto terminologická inovácia, nemajúca oporu ani v literárnovednej ani v doterajšej školskej praxi vnáša do literárnoteoretickej terminológie chaos a pôsobí mätúco. Tematický celok obsahuje iba skupinu autorov, u ktorých je výber textov možný podľa vlastného uváženia učiteľa. No práve v tomto tematickom celku, najmä u autorov ako Hviezdoslav, Vajanský, Byron či Goethe, mal byť výber konkrétnejší, vzhľadom na interpretačnú náročnosť ich textov. Konkrétny výber adekvátnych textov s optimálnym stupňom náročnosti by učiteľa iste radi privítali.

4. tematický celok – Krátka epická próza – novela je problematickým už vo svojej základnej podstate. Prezентuje sa tu termín „novela“ ako jednoznačná teoretická kategória, bez zmienky o relatívnosti žánrových hraníc medzi poviedkou a novelou resp. novelou a románom. Vo výbere textov absentujú novelistické žánrové prototypy z európskej literatúry (Chaucer, Boccaccio), ktoré by zabezpečili jednak pestrosť výberu ale aj konkrétnejšiu predstavu o žánrovo typickom novelistickom texte. Väčšina z vybraných textov v tematickom celku je opäť z obdobia slovenského literárneho realizmu pričom autori vzdelávacieho programu opäť obišli novšiu slovenskú novelistickú produkciu, ktorá je publikovaná napríklad v inšpiratívnej, reprezentatívnej a edične vynikajúco spracovanej antológii slovenských novelistických textov 20. storočia *Čas medených tvárí*⁹, poskytujúcej oveľa plastickejší a reprezentatívnejší pohľad na tento literárny prozaický žáner.

5. tematický celok – Epická poézia – jamb je zameraný na výklad jambu v slovenskej poézii. Téma je problematická jednak z metodologického hľadiska (problematickosť teoretického chápania jambu v slovenskej poézii) a okrem toho je náročná a neadekvátna pre 15. ročného študenta. V tejto súvislosti si môžeme položiť otázku, či je naozaj potrebné, aby sa 15 ročné deti zaoberali takýmto zložitým teoretickým problémom (vrátane zvládnutia pojmu *anакrúza*). Problematický je aj výber textov, kde sú zaradení prevažne autori z obdobia romantizmu, kedy sa čistá epika netvorila (pripomeňme, že čistota literárnych druhov sa v romantickom období pociťovala ako relikv klasicizmu, romantizmus preferoval žánrový a druhový synkretizmus). Navyše nie všetky texty sú využiteľné na výklad jambu v slovenskej poézii, ako to proklamuje názov tematického celku.

6. tematický celok – Veľká epická próza – román sa koncentruje na románový žáner. Problematický je opäť výber povinných románových textov, Kukučínovho Domu v stráni, kde opäť vystupuje do popredia otázka jeho vhodnosti pre 15. ročného čitateľa a rovnako diskutabilné je aj zaradenie Puškinovej Kapitánovej dcéry medzi povinných autorov a diela.

⁸ Porov.: ŠTRAUS, František: *Slovník poetiky*. Bratislava: LIC 2007, s. 240; VALČEK, Peter: *Slovník literárnej teórie*. Bratislava: LIC 2006, s. 316; ŽILKA, Tibor: *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran 1987, s. 175.

⁹ *Čas medených tvárí. Slovenské novely I., II.* Ed.: Vladimír Petrík a Ján Števček. Bratislava: Slovenský spisovateľ 1993.

Nedostatky štátneho vzdelávacieho programu pre 2. ročník stredných škôl sú zväčša analogické ako v 1. ročníku: opäť sa tu opakujú problémy vo výbere autorov (napríklad zaradenie Hviezdoslavovej drámy *Herodes a Herodias* medzi odporúčaných autorov, preferencia autorov starších vývinových období dejín literatúry). Za najproblematickejší by som však označil 9. tematický celok s názvom **Epická poézia – časomiera**. Práve tu sa ukazuje absolútna nevhodnosť odtrhnutia výkladu literatúry a literárnych faktov od literárnohistorickej bázy. Práve v tomto tematickom celku sa ukazuje, že výklad časomier bez literárnohistorických súvislostí nie je jednoducho možný, nakoľko ide o výraz dobovo špecifickej, literárnosmerovo podmienenej poetiky a poetologickej sústavy. Tento deficit má podľa štátneho vzdelávacieho programu zaplniť „učiteľský výklad uplatnenia časomier v starogréckej a rímskej poézii, v stredovekej literatúre (humanizmus) (zvýraznil M. V.) a novoveku (klasicizmus)“. Zámerne som zvýraznil omyl autorov textu štandardov, ktorí zrejme chápu humanizmus ako súčasť stredoveku alebo ako synonymum pojmu „stredovek“. Takýmto spôsobom sa dá totiž interpretovať ich tvrdenie, v ktorom situovali pojem „humanizmus“ v zátvorke za slovo „stredovek“. Za absurdnú možno považovať aj úlohu formulovanú v dokumente: „Vlastná tvorba daktylsko-trochejských časomerných veršov (iba na základe prirodzenej dĺžky...“). Toto konštatovanie provokuje opäť k ďalším otázkam: je možné vôbec vytvoriť časomerný verš iba na základe prirodzených dĺžok súčasnej slovenčiny? Aký typ časomerného verša mali autori vzdelávacieho programu na mysli? Čo mysleli pod pojmom „daktylsko-trochejský časomerný verš“? Môžeme za tým vidieť snahu po zjednodušení a vyhnutí sa pojmu „hexameter“? No na tieto otázky v štátnom vzdelávacom programe odpovede nenájdeme. Za úplný diletantizmus a odbornú nekompetentnosť však v tomto tematickom celku možno považovať subsumovanie lyricko-reflexívneho a elegického Predspevu z Kollárovej *Slávy dcery* pod pojem epická poézia. V tejto súvislosti je potrebné podotknúť, že Hollého *Svatopluk*, ktorý je didakticky vhodnejší jednak na demonštráciu princípov časomernej poézie a na vysvetlenie princípov epickej poézie a eposu, je uvedený iba ako odporúčaný autor. V súvislosti s týmto tematickým celkom je potrebné poukázať aj na formulácie vo *Výkonovom vzdelávacom štandarde*, ktorý tvorí súčasť štátneho vzdelávacieho programu. Uvádza sa tu: „Žiak vie analyzovať Kollárov Predspev a uviesť argumenty pri vysvetlení kultúrnohistorického a umeleckého významu Slávy dcéry pre slovenskú, českú a prípadne aj inú slovanskú kultúru“¹⁰. Je splnenie tejto požiadavky (definovanej ako *Optimálna úroveň výkonu žiaka*) vôbec možné pri programovej eliminácii literárnohistorického kontextu a pri vytrhnutí výkladu

¹⁰ *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Časť literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnázia a SOŠ*, 2009, s. 25, dostupné na www.minedu.sk.

o Kollárovi z diachronického literárnohistorického radu? Obávam sa, že odpoveďou na túto otázku je jedine slovo „nie“.

Na záver môžeme nedostatky literárnej časti štátneho vzdelávacieho programu zosumarizovať do niekoľkých bodov:

1. Štátny vzdelávací program z literatúry sa vyznačuje pojmovou preťaženosťou, je tu viditeľná snaha smerovať k „poučkám“, čoho dôkazom je práve výkonový štandard, v ktorom sa často opakujú formulácie typu „vytvorenie poučky o....“;

2. Pre analyzovaný dokument je typické smerovanie k formalistickým interpretáciám (mechanické vyhľadávanie trópov, figúr...), pre interpretačné modely navrhované v štátnom vzdelávacom programe je typické rozčesnutie obsahovej a formálnej štruktúry, nie sú tu akcentované súvislosti medzi jednotlivými rovinami literárneho textu. Ako už poukázala Edita Príhodová, „základné východisko literárneho štrukturalizmu, že literárne dielo vytvára súvislú logickú štruktúru rôznych prvkov, ktorej syntéza je viac než iba súhrn častí, nie je vo výbere a usúvzťažnení literárnych pojmov uplatnené. Rozdelenie literárnych pojmov sa mi javí ako nesystémové a neposkytujúce dostačujúci a systémový pojmový aparát na preniknutie do štruktúry umeleckého diela“¹¹;

3. V texte štátneho vzdelávacieho programu sa nachádzajú nezmyselné a nepotrebné cvičenia (tvorba vlastných veršov podľa archaických modelov);

4. Najproblematickejšou zložkou vzdelávacieho programu je neadekvátny výber textov. Táto neadekvátnosť výberu má viaceré aspekty:

a) text nie je primeraný veku,

b) nezodpovedá žánrovo-druhového označeniu uvedenému v názve tematického celku,

c) výber textov je neproporčný, jednostranný (v poézii sa preferuje prevažne romantizmus, v próze realizmus, absentujú modernejšie a súčasnejšie literárne texty),

d) problematrická je čitateľská príťažlivosť vybraných textov;

5. Štátny vzdelávací program pripomína nesúrodo prepísanú učebnice teórie literatúry alebo poetiky;

6. V texte vzdelávacieho programu sa prejavujú úskalia odtrhnutosti od literárnej histórie (výklad diela Jána Kollára, Jána Hollého) a nemožnosť komplexnej interpretácie textu bez literárnohistorického pozadia (o umeleckom diele ako „autorovom modeli sveta“, o ktorom sa hovorí v texte osnov ako o kľúčovej kompetencii a špecifickom ciele predmetu je vzhľadom na to veľmi ťažké hovoriť);

7. Pre štátny vzdelávací program je typické stieranie historických premien žánrov a foriem (premeny románu, sonetu, eposu...). Nerešpektuje sa tu fakt, že

¹¹ PRÍHODOVÁ, Edita: *Učebnice slovenskej literatúry pre slovenskú menšinu v Maďarsku ako podnet pre reformu školstva na Slovensku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III*. Bratislava: Univerzita Komenského 2008, s. 30.

literárne žánre sú prejavom a výrazom istej dobovej literárno-estetickéj paradigmy;

8. Absentuje tu poukázanie na paralely a odlišnosti našej a európskej kultúry, texty sú vytrhávané z meziliterárnych a interkultúrnych súvislostí.

Na záver možno konštatovať, že podoba nového štátneho vzdelávacieho programu z literatúry je dôkazom toho, že smerujeme k evidentnej kultúrnej negramotnosti a k devalvácii úrovne literárneho vzdelávania. Dôsledkom toho bude strata kultúrnej pamäte a nesmierne škody na nastupujúcich generáciách.

LITERATÚRA

Čas medených tvári. Slovenské novely I., II. Ed.: Vladimír Petřík a Ján Števček. Bratislava: Slovenský spisovateľ 1993

KÁKOŠOVÁ, Zuzana: *Kapitoly zo slovenskej literatúry 9. – 18. storočie. Typológia a poetika stredovekej, renesančnej a barokovej literatúry*. Bratislava: Univerzita Komenského 2005.

KRAKAR VOGEL, Boža: *Štátna maturita z materinského jazyka na gymnáziách v Slovinsku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 26 – 36.

MINÁRIK, Jozef: *Baroková literatúra. Svetová, česká slovenská*. Bratislava: SPN 1984.

PRÍHODOVÁ, Edita: *Učebnice slovenskej literatúry pre slovenskú menšinu v Maďarsku ako podnet pre reformu školstva na Slovensku*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry III*. Bratislava: Univerzita Komenského 2008, s. 26 – 31.

ŠMATLÁK, Stanislav: *Dejiny slovenskej literatúry I*. Bratislava: Národné literárne centrum 2007.

Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Časť literárna výchova. Učebné osnovy a vzdelávací štandard. 1. a 2. ročník gymnázia a SOŠ. 2009. Dostupné na www.minedu.sk.

ŠTRAUS, František: *Slovník poetiky*. Bratislava: LIC 2007.

VALČEK, Peter: *Slovník literárnej teórie*. Bratislava: LIC 2006.

VOJTECH, Miloslav: *Stereotypy vo vyučovaní literatúry*. In: *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 78 – 84.

ŽILKA, Tibor: *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran 1987.

Maturita z bulharského jazyka a literatúry v Bulharsku

Most k vysoko kvalitnému vzdelaniu

Ognjana Georgieva-Teneva

(Univerzita Sv. Cyrila a Metoda vo Veľkom Trnove)

Vzdelávacia politika

Vzdelávacia politika v Bulharsku nadväzuje na dohodu, ktorej základ treba hľadať v diskusii pri okrúhlym stole intelektuálov (1995) a týka sa: jazykovej komunikácie, kritického myslenia, ovládania moderných stratégií a techník študovania, zaručujúcich zvládnutie nových schopností a adaptovanie na nové situácie, prácu v tíme a pod. Cieľom školského predmetu bulharský jazyk a literatúra je vybudovať u absolventov stredných škôl schopnosť komunikovať v dynamicky sa meniacom sociokultúrnom prostredí, čo je predpokladom pre ich úspešnú realizáciu v podmienkach hospodárstva založeného na poznatkoch (Lisabonská stratégia, 2000). Jedny z najdôležitejších dokumentov v Bulharsku – Štátne vzdelávacie požiadavky k školskému obsahu a školskému programu – sa snažia prostredníctvom predmetu bulharský jazyk a literatúra zabezpečiť právo žiakov na kvalitné vzdelanie, čo im umožní rozvinúť svoj potenciál komunikovať a stať sa osobnosťami so všeobecnými hodnotami.

V kontexte uvedených vzdelávacích cieľov dôležité miesto zaujíma známka žiakovho prospechu z predmetu bulharský jazyk a literatúra. Tak v Bulharsku, ako aj v ostatných krajinách postsovietskeho priestoru, problém „hodnotenia“ na strednej škole nadobudol v posledných desaťročiach dôležitý význam – stal sa súčasťou celkovej politiky vysoko kvalitného vzdelávania.

Štátna maturitná skúška z bulharského jazyka a literatúry bola zavedená s cieľom dosiahnutia nasledujúcich vzdelávacích cieľov: zabezpečenie procesu adekvátneho učenia; motivovanie žiakov učiť sa zahlbenejšie; kontrolovanie stupňa splnenia štandardov; vyrovnanie kritérií hodnotenia v rôznych oblastiach krajiny; objektívne hodnotenie a poskytnutie rovnakých podmienok všetkým absolventom strednej školy; harmonizácia vzdelávacích požiadaviek v EÚ, vzájomné uznávanie diplomov o ukončenom strednom vzdelaní medzi krajinami EÚ a ostatnými európskymi krajinami.

Úspešne zložená maturitná skúška (vrátane z bulharského jazyka a literatúry) môže poslúžiť ako vstup na vysokú školu. Každá univerzita v Bulharsku, používajúc svoje právo autonómie, sama rozhoduje, v ktorom odbore môže známka zo štátnej maturitnej skúšky nahradiť prijímaciu skúšku.

Z dejín maturitných skúšok v Bulharsku

Každý vzdelávací systém buduje svoje renomé na základe dosiahnutého prospechu pri externom hodnotení. Ako chvála bulharského vzdelávacieho systému sa musí uviesť, že maturitné skúšky sa po prvý raz konali v roku 1878 (rok, v ktorom sa po päťstoročnej osmanskej nadvláde obnovil bulharský štát). Maturity boli povinné pre všetkých absolventov gymnázií v rokoch 1892 až 1965. V rôznych obdobiach museli maturanti skladať skúšku z 2 a 6 písomných a 5 a 6 ústnych predmetov. Školské predmety, z ktorých sa najčastejšie skladali maturitné skúšky, boli: *bulharský jazyk, matematika, rôzne cudzie jazyky, fyzika, chémia, dejepis*.

Zavedenie nových štátnych maturitných skúšok

Zavedeniu nových maturitných skúšok predchádzalo zabezpečenie potrebnej normatívnej bázy. Momentálne platný Zákon o národnej osvete bol v Bulharsku schválený v roku 1998. Podľa neho je nevyhnutnou podmienkou získania stredného vzdelania úspešné zloženie štátnych maturitných skúšok. Množstvo okolností najmä organizačného charakteru však znemožnili ich včasné zavedenie. Experimentálne štátne maturitné skúšky (maturity) sa konali v rokoch 2002, 2003, 2004, 2005 a 2007.

V postsocialistickom období sa v Bulharsku konala povinná maturitná skúška po prvý raz v školskom roku 2007/2008. Všetci maturanti zo stredných všeobecne vzdelávacích škôl a z gymnázií museli zložiť skúšku z vyučovacieho predmetu bulharský jazyk a literatúra. Zloženie maturitnej skúšky je povinné aj z ďalších predmetov, a to podľa voľby žiaka: z cudzieho jazyka, matematiky, filozofie, dejepisu a civilizácie, zemepisu a ekonomiky, fyziky a astronómie, biológie a zdravotného vzdelania, chémie a starostlivosti o životné prostredie. Študent si môže aj iné maturitné predmety. Okrem povinných štátnych maturitných skúšok skladajú aj dve skúšky na získanie profesionálnej kvalifikácie

Žiak, ktorý nebol prítomný na maturitnej skúške alebo ju nezložil úspešne, dostáva osvedčenie o ukončenej gymnaziálnej etape, čo mu umožňuje pokračovať vo svojom profesionálnom vzdelávaní za účelom získania profesnej kvalifikácie, ale neposkytuje mu možnosť študovať na vysokej škole.

Druh a formát skúšky z bulharského jazyka a literatúry

Vyučovací skúšobný program na štátnu maturitnú skúšku z bulharského jazyka a literatúry zahŕňa učivo vyučované na hodinách povinnej prípravy¹

¹ Platné učebné osnovy v Bulharsku majú nasledujúcu štruktúru: povinná príprava (PP), povinne voliteľná príprava (PVP) a voľne voliteľná príprava (VVP). Prvé dva druhy prípravy sa uskutočňujú v rámci povinného vyučovacieho času. Povinná príprava zabezpečuje všeobecne vzdelávacie minimum, kým povinne voliteľná – slobodu voľby. Relatívny podiel ich prítomnosti v nových učebných osnovách je nasledujúci: pre základnú školu tvorí PP 90 %, a PVP – 10 %; pre progymnaziálnu etapu tvorí PP 89 %, a PVP – 11 %; pre gymnaziálnu etapu tvorí PP 50 %, a PVP – 50 %.

v súlade s učebnými osnovami. Skúška je písomná a anonymná. Zahrňuje 41 úloh, ktoré musia byť splnené v rámci štyroch 60-minútových hodín. Preverka a hodnotenie maturity sa uskutočňuje nezávislou celoštátnou komisiou. Skúšobné úlohy sú rozdelené na dve zložky.

Prvá zložka obsahuje 40 testových úloh. Z nich je 25 z bulharského jazyka, a ostatných 15 je z literatúry. Väčšina úloh je zavretého typu – ku každej z nich sú navrhnuté štyri možné odpovede, z ktorých je správna len jedna. Potom, čo sa maturant oboznámi s úlohou, s inštrukciou k nej a s navrhnutými odpoveďami, zvolí jednu z odpovedí, ktorá je podľa neho správna. V procese prípravy na maturitnú skúšku maturanta učia, aby robil motivovanú voľbu, nie, aby sa pokúšal trafiť správnu odpoveď na základe lotérie. V rámci spomenutých 40 testových úloh sú aj úlohy s otvoreným (voľným) kódom, čo znamená, že maturant sám formuluje odpoveď a neuvádza ju spomedzi štyroch navrhnutých. K tejto skupine patrí aj jedna úloha o zovšeobecnení textu. Maximálny počet bodov, ktorý možno získať po správnom vyriešení všetkých 40 úloh, je 70.

Druhú zložku tvorí úloha o vytvorení argumentačného textu týkajúca sa literárneho diela z bulharskej klasiky alebo úryvku z neho. Od žiaka sa žiada, aby podal výklad tohto diela, pričom by mal v texte predstaviť svoje vlastné stanovisko napísané spisovnou bulharčinou. Za úspešné splnenie tejto úlohy môže získať maximálne 30 bodov. Celkový maximálny počet bodov je 100.

Počas skúšky z bulharského jazyka a literatúry je zakázané použitie akýchkoľvek príručiek (slovníkov, pomôcok, umeleckých textov a pod.). Prípustná je výnimka iba v prípade maturantov s porušeným zrakom – tí môžu používať laptop s breilovým písmom.

Vyučovací skúšobný program z bulharského jazyka a literatúry

Maturitný program zahŕňa nasledujúce učivo zo zložky bulharský jazyk z predmetu bulharský jazyk a literatúra: text a sociokultúrny kontext; text vo verejnej komunikácii (vedecká, mediálna, občianska, inštitucionálna a umelecká komunikácia); tematické a významové členenie textu a vyňatie informácie z neho; funkcie jazykových prostriedkov na vybudovanie textu; vzťah medzi jazykovými jednotkami rôznych jazykových úrovní; povinnosť a voľba štruktúry a kompozície textu v súlade s predmetom komunikácie a určenie textu; povinnosť a voľba jazykových prostriedkov v súlade s podmienkami komunikácie v rôznych komunikačných situáciách; lexikálna a gramatická norma, systémové jazykové pravidlá; pravopisná a interpunkčná norma, konvenčné jazykové pravidlá; tvorba argumentačného textu.

Podľa zložky *literatúra* vyučovací skúšobný program zahŕňa trinásť bulharských klasikov literatúry s 95 dielami v celku. Vzhľadom na ich kompetenčné poznávanie a samostatný výklad maturantom sa žiadajú znalosti o stavbe a fungovaní literárneho diela spojené s: umeleckou podmienenosťou; osobitosťami zo zobrazeného sveta; stavbou literárneho diela; komunikačnou stavbou literárneho diela; pôsobenie literárneho diela; žánrovým systémom literatúry;

organizáciou reči krásnej literatúry; sociokultúrnym kontextom, v ktorom dielo vzniklo.

Hodnotené vedomosti

Cieľom maturity z bulharského jazyka a literatúry je ohodnotiť nasledujúce vedomosti, ktoré sa stali súčasťou vyučovacieho programu:

Jazykové vedomosti – je schopný vnímať významy textov s rôznymi obsahovými, funkčnými a jazykovými osobitosťami a spracovávať získané informácie v súlade suloženou úlohou; je schopný tvoriť text zodpovedajúci normatívnej správnosti a komunikačnej cieľavedomosti; je schopný vyberať a kombinovať jazykové prostriedky podľa predmetu komunikácie, konkrétnej komunikačnej úlohy a funkčnej sféry; ovláda a uplatňuje lexikálnu, gramatickú, pravopisnú a interpunkčnú normu súčasného bulharského spisovného jazyka.

Literárne vedomosti – chápe podmienený charakter krásnej literatúry; pozná autorov zaradených do školského programu, literárne diela a s nimi spojené procesy v bulharských dejinách; má vlastné znalosti o stavbe a fungovaní literárneho diela; interpretuje umelecký význam konkrétneho literárneho textu; má sociokultúrne vedomosti obsahujúce sieť znalostí a schopností uvedomovania a interpretovania humanitnej problematiky literárneho textu a hodnotových očakávaní historického a kultúrneho kontextu, v ktorom sa dielo zrodilo alebo v kontexte, ku ktorému sa usúvzťažňuje prostredníctvom aktu čítania.

Paralelne s uvedenými špecifickými vedomosťami o bulharskom jazyku a literatúre, získavané prostredníctvom vyučovania dvojzložkového predmetu bulharský jazyk a literatúra, sa hodnotia aj vedomosti spojené so spoločnými cieľmi: s formovaním všeobecných humanitných hodnôt spojených s vychovaním spoločensky zodpovednej osobnosti; s formovaním vedomia o národnej identickosti.

Škála transformácie bodov na známky (2008)

- Výborný 6 – od 100 do 77 bodov;
- Veľmi dobrý 5 – od 59 bodov do 76,5 bodu vrátane;
- Dobrý 4 – od 41 bodov do 58,5 bodu vrátane;
- Dostatočný 3 (3,00 – 3,49) – od 23 do 40,5 bodov vrátane;
- Nedostatočný 2 – do 22,5 bodu vrátane.

(V bulharskom klasifikačnom poriadku sa známka 1 nenachádza.)

Vyhodnotenie celkového prospechu v diplome o ukončenom strednom vzdelaní

Celkový prospech sa vypočíta ako aritmeticky priemer známok (s presnosťou na 0,01) z nasledujúcich troch známok: aritmeticky priemerná známka (s presnosťou na 0,01) zo známok v stĺpci pre štátne maturitné skúšky; aritmeticky priemerná známka (s presnosťou na 0,01) zo známok z učebných predmetov vyučovaných v povinnej príprave; aritmeticky priemerná známka (s presnosťou

na 0,01) zo známok z učebných predmetov vyučovaných v povinnej voliteľnej príprave. V stĺpci *štátna maturitná skúška* sa zapisujú známky z úspešne zložených maturitných skúšok zo všeobecných vzdelávacích predmetov. V stĺpci pre tretiu štátnu maturitnú skúšku podľa želania študenta sa zapisuje aritmeticky priemerná známka zo známok z maturít na získanie profesionálnej kvalifikácie.

Reflexie v súvislosti s maturitou

Samotné rozhodnutie zaviesť povinné maturity vyvolalo diskusie s vysokým emocionálnym stupňom. Námietky a obštrukcie vychádzali predovšetkým z prostredia študentov a ich rodičov, ktorí psychologicky nepripravení na povinnú maturitnú skúšku videli seba vo funkcii pokusných bielych myši. Do polemického rámca začiatkovej debaty sa zapisovali negácie argumentovanej únavou z „ustavičných experimentov v bulharskom vzdelávaní“, neprítomnosť „jasnosti a poriadku“, vtedajšia neznalosť či budú univerzity prijímať výsledky z maturity namiesto známky z tradičných prijímacích skúšok a pod. Najčastejšie ostré nesúhlasy zaznievali na internetových fórach, v jednotlivých prípadoch – na školskom dvore a na ulici. Pri zavedení nových maturít sa diskusie preorientovali na masové debaty a – čo je najužitočnejšie – do inštitucionálnych vedeckých médií. Paralelne s miestom debaty sa zmenili aj základní účastníci na jej – kým hlas rodičov odznieval, čoraz častejšie zaznievali hlasy profesionálneho kolégia učiteľov a univerzitných profesorov.

Otázky, ktoré sa najčastejšie kládli boli a dodnes sú spojené s kvalitou testových úloh: čo merajú; či ju merajú presne; či adekvátne zodpovedajú štátnym vzdelávacím požiadavkám ohľadom učiva; či v sebe skrývajú vlastnosti, ako je spoľahlivosť a platnosť; či sa rozlišujú školiace a skúšobné testy s ich náležitými funkciami; či je normálne, aby žiak, ktorý vôbec nepísal argumentačný text, mal možnosť – len na základe testových úloh so zavretou a krátkou voľnou odpoveďou – zložiť maturitnú skúšku. Druhá skupina otázok útočí na relevantnosť previerky znalostí a schopností o literatúre prostredníctvom testových úloh, ktoré skúšajú najmä mechanickú pamäť. Tretia skupina otázok sa vzťahuje na spôsob hodnotenia (štandardizované kritériá hodnotenia v Bulharsku stále ešte neexistujú); na nízky prah pre známku *dostatočný 3*, ktorá umožňuje žiakovi dostať diplom o strednom vzdelaní; na neprítomnosť špeciálne školených hodnotiteľov. Najťažšie otázky kritizujú formu skúšky – tie zastávajú názor, že bulharské vzdelávanie, vrátane jazykového a literárneho, neformuje ľudí, ktorí môžu myslieť, formulovať a obhajovať skúšobné tézy a zadania. Priemerná známka z maturity z bulharského jazyka a literatúry z roku 2008 – dobrý 4,41 sa pokladá za nereálnu, nezodpovedajúcu skutočným znalostiam a schopnostiam maturantov, ktoré sú v celku podstatne nižšie.

Na väčšinu otázok, ktoré boli aj v centre predkladaného príspevku, neexistuje uspokojujúca odpoveď dodnes. Kladné je to, že už ťažko nájsť osobnosť angažovanú vo vzdelaní, ktorá by popierala zmysel maturít, vrátane maturity z bulharského jazyka a literatúry. A samotné otvorenie uvedených otázok je

výraz profesionálnej zodpovednosti vo vzťahu k maturitám – zodpovednosť, ktorá očakáva aj svoju zreteľnejšiu administratívnu spoluzodpovednosť: aby sme mali dôvod hovoriť o vysokej kvalite stredného vzdelávania v Bulharsku.

(Z bulharčiny preložil Veličko Panajatov)

LITERATÚRA

- BENČATOVÁ, Ludmila: *Podgotovka na studentite po specialnostta slovaški ezik i literatura za badeščata im učitel'ska profesija*. In: *Balgarski ezik i literatura*, Roč. 46, č. 3 (2006), s. 56 – 62.
- BENČATOVÁ, Ludmila: *Ezikovata kultura i razvitiето i u učenicite v Slovakiya*. In: *Balgarski ezik i literatura*, Roč. 45, č. 1 (2005), s. 75-78.
- Platné učebné osnovy pre gymnázia v Bulharsku.

Ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie učebného predmetu v rámci vzdelávacej oblasti (alebo Prečo boli problémy s uplatňovaním nových koncepcií?)

Milan Ligoš

(Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku)

Keď problém inovácie a reforiem vo výchove a vzdelávaní má permanentný a rôznorodý charakter, predsa, treba zdôrazniť, že kľúčové školské reformy sa v minulosti udiali na základe školských zákonov. Tieto záväzné právne normy, platné v určitej krajine, zvyčajne smerujú k zmenám v koncepcii, obsahu, štruktúre či v systéme, taktiež v podmienkach, organizácii a systave školského vzdelávania v súlade so záujmami a potrebami spoločnosti, resp. istej vládnucej vrstvy, skupiny, strany a pod. Ako z histórie vieme, fungovanie škôl zo strany štátu bolo v podstate regulované až po období feudalizmu. V našich podmienkach prvý významný školský poriadok, ktorý iniciovala Mária Terézia a ktorý už mal povahu štátneho školského zákona, predstavuje *Ratio educationis* z roku 1777. Potom nasledovali ďalšie zásadné reformy najmä podľa týchto školských zákonov: v roku 1868 (reforma ľudových škôl a gymnázií), 1881 (učiteľské prípravky pre učiteľov ľudových škôl), 1883 (reforma gymnázií a reálok), 1884 (podľa živnostenského zákona učňovské školy), 1892 (zavedenie osemročnej školskej dochádzky). Podľa *Malej encyklopédie Slovenska*² a *Pedagogickej encyklopédie Slovenska*³ po roku 1948 boli u nás vydané štyri základné školské zákony, a to: 1948 zákon o úprave jednotného školstva – tzv. 1. školský zákon; 1953 o všeobecnovzdelávacom školstve a učiteľských prípravkách – 2. školský zákon; 1960 k nižšiemu, t. j. základnému a strednému školstvu. V intenciách stranického dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy* v roku 1976 bolo prijatých viacero zákonov, najmä zákon č. 29/1984 o systave základných a stredných škôl – tzv. 4. školský zákon. S týmto zákonom boli v r. 1984 vyhlásené aj zákony o školských zariadeniach a štátnej správe v školstve.⁴

V zmysle *Programového vyhlásenia vlády SR* z roku 2006 bol vypracovaný a v máji 2008 schválený zákon o výchove a vzdelávaní (5. školský zákon), prostredníctvom ktorého sa budú komplexne riešiť zmeny vo výchove a vzdelá-

¹ Príspevok bol prednesený na konferencii SAUS, ktorá sa konala 11. – 12. júna 2008 v Bratislave.

² Bratislava, VEDA, Encyklopedický ústav SAV, 1987, s. 527.

³ 2. diel, P – Ž, Bratislava, VEDA, Vyd. SAV, 1985, s. 370 – 371.

⁴ Zákon Slovenskej národnej rady č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach v znení vyhlásenom pod č. 51/1984 Zb.; Zákon Slovenskej národnej rady č. 79/1978 Zb. o štátnej správe v školstve v znení vyhlásenom pod č. 50/1984 Zb.

vaní na Slovensku na úrovni regionálneho školstva. Tento zákon vlastne upravuje a mení štyri základné zákony, ktoré sa do začiatku jeho platnosti vzťahovali na výchovu a vzdelávanie v SR, t. j. zákony: 1. Zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky v znení ďalších zákonov 2. Zákon č. 29/1984 o systave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení ďalších zákonov 3. Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v znení neskorších zákonov a 4. Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení ďalších zákonov, pričom k uvedeným zákonom je v súčasnosti platných 43 vykonávacích predpisov, resp. vyhlášok MŠ, ktoré bude treba, prirodzene, tiež prepracovať. Ako vidieť, spomínaný nový školský zákon z roku 2008 reaguje na zmeny a požiadavky našej transformujúcej sa spoločnosti v kontexte výziev spoločnej Európy.

V tejto súvislosti mi na tomto mieste prichodí zdôrazniť, že nový školský zákon má ambíciu nadviazať na uplatnenie prijatých koncepcií v jednotlivých oblastiach výchovy a vzdelávania na Slovensku v ostatnom období (najmä na projekt *Milénium* ako *Koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov* a platí ako *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike*, 2001), ale i medzinárodných noriem a dokumentov⁵ so zámerom participovať na spoločnom medzinárodnom vzdelávacom priestore v súlade so zásadou zvyšovania kvality vzdelávania. Zákon predpokladá pružnosť a dynamiku nového systému vzdelávania v SR, pričom podporuje tvorbu kvalitných kurikulárnych dokumentov, a to najmä vzdelávacieho programu, ktorý by obsahoval ciele a podmienky vzdelávania, rámcový učebný plán a vzdelávacie programy. V reláciách s kľúčovými kompetenciami človeka pre 21. storočie sa do jednotlivých programov výchovy a vzdelávania (národný, štátny rámcový a školský) prierezovo dostávajú základné tematické oblasti vzdelávania, medzi ktorými sa k nášmu školskému učebnému predmetu slovenský jazyk a literatúra vzťahuje vzdelávacia oblasť – *jazyk a komunikácia*, *sčasti i umenie a kultúra*. Ako som vyššie naznačil, za národný program výchovy a vzdelávania v SR možno považovať známy *Projekt Milénium* (2001), nový školský zákon už smeruje k rámcovému štátnemu vzdelávacieho programu a k školským vzdelávacím programom. Na úvod sa mi žiada ešte vyzdvihnúť fakt, že nový školský zákon mieri nielen do oblastí podmienok, rozsahu a obsahu výchovy a vzdelávania žiakov od predprimárneho stupňa až po prvý stupeň terciárneho vzdelávania, vrátane záujmového vzdelávania v rámci celoživotného vzdelávania, ale upravuje aj podmienky, rozsah a obsah individuálnej výchovy a vzdelávania žiakov, týka sa taktiež povinností a práv detí, žiakov a ich zákonných zástupcov, napokon i sústavy škôl a školských zariadení.

Ukazuje sa teda, že zákon vytvára legislatívny rámec na komplexnú prestavbu vzdelávania a výchovy (okrem vysokých škôl, na ktoré sa vzťahuje oso-

⁵ Krajín OECD, medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávania ISCED, UNESCO, 1997; SERR, RE, 2001; Odporúčania EP a RE o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, č. 2006/962 ES a i.

bitný zákon). To je aj dôvod, aby sme sa zamysleli nad problémom, prečo boli v nedávnej minulosti viaceré reformy či koncepcie menej úspešné, resp. i neúspešné verzus, ako pomôcť úspešnosti novej koncepcie nášho učebného predmetu, ktorý zatiaľ aj po novom ostáva s názvom *slovenský jazyk a literatúra*. Ak som použil formuláciu, „prečo boli v nedávnej minulosti viaceré reformy menej úspešné“, myslel som na fakt, že neboli paušálne alebo vôbec neúspešné, lebo v praxi i pôsobení mnohých konkrétnych učiteľov SJL, ale i škôl či tvorcov učebných textov a materiálov, sme zaznamenali, prirodzene, aj moderný, inovačno-tvorivý, alebo komunikačno-rozvíjajúci, resp. konštruktivistický a holistický prístup, len o ich činnosti verejnosť málo vedela. Aj napriek tlaku permanentných prekážok a formálnych totalitných požiadaviek, v podmienkach „jarma“ značného učebného obsahu, cieľov, výkonovým prijímacím skúškam svojich zverencov a oficiálnej kontrole, vo svojom pôsobení sa prejavili s pedagogickým majstrovstvom, na úrovni kvality profesie a poslania učiteľa. Túto skutočnosť potvrdzujem vlastnou skúsenosťou v kontexte osobných kontaktov, v priamej pedagogickej praxi alebo v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov na rôznej úrovni. Napokon, o tom som písal či diskutoval, resp. polemizoval na stránkach odbornej tlače pre učiteľov, a to najmä v *Učiteľských novinách* alebo v našom periodiku *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Prirodzene, publikované mohlo byť len to, čo prešlo redakciami a vydavateľstvom, takže viaceré príspevky a výzvy, svedectvá ostali aj mojom „šuplíku“. Priority v totalitnej spoločnosti mali ťažisko v inej oblasti, propaganda prezentovala iné skutočnosti „úspešného napredovania“. Tu bolo rozhodujúce „plniť plán“ podľa centrálne spracovaných dokumentov.

Dá sa povedať, že školské reformy majú rôzny rozsah a charakter. Veľké školské reformy sa vzťahujú na spomínané školské zákony, resp. u nás alebo v ČR v ostatnom období zamerané na transformáciu školstva a školskej sústavy. Prijatý školský zákon v tomto roku vlastne završuje túto postupnú transformáciu v kontexte transformácie spoločnosti a jej integrácie do EÚ, pričom vytvára komplexný legislatívny rámec na jej realizáciu. Vo vyspelých krajinách sa vo vzdelávacej politike v súčasnosti zväčša už neuplatňujú tieto veľké školské reformy, ale zameriavajú sa skôr na zmenu v charaktere vzdelávacieho procesu a prostredia (tzv. vnútorná reforma školy, total quality management – TQM a pod.)⁶ V tejto súvislosti sa mi ukazuje, že po novom školskom zákone z roku 2008 aj u nás v budúcnosti pôjde už hlavne o tieto malé školské reformy, t. j. najmä v rámci transformácie a profilácie jednotlivých škôl, do ktorej patrí aj postupná transformácia učebných predmetov.

Mnohí z nás, ktorí učíme slovenčinu desiatky rokov, máme pocit či skúsenosť, že sme absolvovali viacero reforiem v škole a učebnom predmete, ale v podstate sa vlastne len málo zmenilo. Zväčša stále ide o podobné a opakujúce sa problémy, učebný obsah zostal na základe systému a štruktúry spisovného

jazyka, štylistiky a jazykovej kultúry, literatúra je o literárnej vede, založená najmä na literárnej histórii a čiastočne na literárnej teórii. Hlavný problém zostáva dodnes v tom, že skôr ide o metajazyk, metakomunikáciu alebo poznatky o jazyku, slohu, o literatúre ako skutočne o jazyk, sloh, komunikáciu a literatúru, resp. literárno-estetickú komunikáciu v intenciách prirodzeného rozvíjania osobnosti žiaka a jeho kultúry v kontexte kultúry spoločnosti. Skúsme sa ďalej zamyslieť, prečo je to tak. Spomeniem aspoň niektoré vybrané okruhy.

Podľa mojich skúseností a na základe vlastnej reflexie hlavný problém neúspešnosti reforiem v ostatných 50 rokoch bol v tom, že na oficiálnej rovine išlo o zmeny nesystémové, chaotické, sporadické a nekoncepcné s absenciou holistického prístupu. Ako vieme, zväčša plánovaná reforma sa odvíjala z politického rozhodnutia, čiastočne prepojeného na ekonomické hľadisko, základom teda boli programové rámcové politické dokumenty (pozri vyššie spomínaný dokument *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*, 1976). Teda reforma sa nezakladala na podstate, hodnote, statusu a filozofii učebného predmetu, taktiež školy, človeka či spoločnosti. Zmeny teda boli zväčša diktované zvonku, z hľadiska „budovania socialistickej spoločnosti a istého ideálu človeka“.

V uvedenej súvislosti si daný problém konkretizujeme napr. pedagogickými dokumentmi, ktoré sa odvíjali od čiastkových projektov *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*, ktorý vydalo MŠ SSR v SPN r. 1977 smerom k učebnému predmetu SJL.

Najskôr vznikli podrobne nové *Učebné osnovy slovenského jazyka, literatúry a cvičení pre 5. – 8. ročník základnej školy* s učebným plánom základnej školy⁷. V úvodnej časti tohto dokumentu sa síce deklaruje nová koncepcia učebného predmetu, avšak v tematickej časti jazyka, slohu a literatúry zostáva ako primárne staré poňatie v reláciách rozhodujúceho postavenia učebného obsahu (ako hlavnej didaktickej kategórie) v prepojení na systémovo-štruktúrne, maximálne na štruktúrno-funkčné chápanie jazyka a literárnu vedu. Teda učebný obsah zväčša predstavoval istú zostručenú, modifikovanú podobu vedných disciplín, z ktorých sa vychádzalo pri tvorbe programu učebného predmetu (známy princíp vedeckosti). Podobne vyznieva aj osobitný dokument s názvom *Učebné osnovy 5. – 8. ročníka základnej školy* s podtitulom *Poňatie výchovno-vzdelávacej práce na 2. stupni základnej školy (Úvodná časť k osnovám)*⁸. Na základe experimentálneho overovania boli spracované *Učebné osnovy slovenského jazyka a literatúry pre 1. a 2. ročník stredných škôl* a uverejnené spolu s náčrtom osnov aj pre 3. a 4. ročník týchto škôl v časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* v r. 1981⁹. Vtedy išlo o ambiciózný projekt SJL pre stredné školy na základe komunikačno-poznávackej koncepcie, ktorý nadviazal na pragmatický obrat v jazykovede a teóriu literárnej komunikácie pre celú

⁷ Bratislava: SPN, 1978.

⁸ Bratislava, SPN, 1978.

⁹ Koutun, J.: Učebné osnovy gymnázia zo slovenského jazyka a literatúry do diskusie. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 28, 1981/82, č. 2, s. 33 – 63.

⁶ Porov., Průcha, Walterová, Mareš: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 225 – 226.

ČSSR. Koordinovala ho dr. N. Ihnátková, z ktorého na základe koncepčného a vedecko-pedagogického prístupu postupne vznikali dokumenty, ako experimentálne učebné osnovy, texty, učebnice a MP, podľa ktorých sa na niektorých stredných školách učí doteraz. Veľká škoda však, že na 2. stupni ZŠ, a vôbec, na ZŠ tendenčne (vo všeobecnom zmysle!) neprišlo k takejto zásadnej zmene, ale reforma tu ostala „kdesi na polceste“. Navyše, potom nešlo ani o potrebnú kontinuálnosť a jednotnú koncepciu v základnej a strednej škole. V základnom školstve síce tiež možno v 80. rokoch minulého storočia zaznamenať najmä v učebniciach a MP istý kvalitatívny posun smerom k systémovo-funkčnému vyučovaniu (isté prvky či aspekty funkčnej gramatiky, súvzťažnosti a štruktúry jazykových jednotiek v rámci jazykových rovín s funkčným štýlovým prepojením, využitím a pod.), avšak nešlo o vyváženosť komunikačno-kognitívneho prístupu a orientáciu na lingvisticko-pragmatické chápanie, v literárnej výchove zasa smerom k literárno-komunikačnej koncepcii, resp. k funkčno-recepčnej analýze a interpretácii umeleckých diel. S odstupom rokov sa mi javí, že spomenutý trend v oblasti jazykovej a slohovej zložky učebného predmetu súvisel azda aj so spolupracou s jazykovedcami určitej orientácie. Ako vieme, v tomto období je príznačný komunikačný a pragmaticko-lingvistický obrat v slovenskej i svetovej jazykovede¹⁰.

Prichodí mi ďalej spomenúť, že až v r. 1983 vyšli nové podrobné *Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy* v intenciách spomínaného východiskového dokumentu *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy*. Aj pre istú nadväznosť na 1. stupeň ZŠ potom zasa opäť v r. 1987 MŠ SSR vydalo dokumenty *Chápanie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na 2. stupni základnej školy (Úvod k učebným osnovám)* a *Učebné osnovy 2. stupňa základnej školy Slovenský jazyk a literatúra (5. – 8. ročník)* s učebným plánom základnej školy¹¹. Aj tu sa deklarujú nové ciele či zámery, pričom do popredia vystupuje učebný obsah a „nové metódy či formy výchovno-vzdelávacieho pôsobenia“ v duchu potrieb socialistickej spoločnosti, stráca sa človek, jeho rozvoj a profil, avšak v osobitných kap. sa rozpracováva napr. problematika „úloha učiteľa v komunistickej výchove žiakov 2. stupňa základnej školy“ alebo „výchova mimo vyučovania“ a pod.¹²

K uvedeným dokumentom boli následne spracované jednotné učebnice, podrobné metodické príručky aj s ročnými časovo-tematickými plánmi a vzorovými (maximalistickými) vyučovacími hodinami. Úloha učiteľa SJL potom bola alebo znela: plniť plány podľa týchto centrálne vypracovaných a jednotných pedagogických dokumentov, pričom sa od neho vyžadovalo ešte prepisovanie časovo-tematických plánov a predkladanie písomných príprav na vyučovanie atď. I keď sa sporadicky na verejnosti objavila informácia, že školy a učiteľ má

¹⁰ Porov. napr. J. Dolník: *Súčasná slovenčina a jej problémy*. Bratislava: Stimul, 2007.

¹¹ 1. vydanie. Bratislava: SPN, 1987.

¹² Porov. *Chápanie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na 2. stupni základnej školy. Úvod k učebným osnovám*, 1987, s. 31 – 37.

k dispozícii 30% učiva na rozšírenie či prehĺbenie, doplnenie, nebola to pravda, i keď sa, prirodzene, v teórii vyučovania slovenského jazyka rozlišovalo základné a doplňujúce, prehľbujúce, príležitostné a i. učivo, učebné osnovy a ostatné pedagogické dokumenty s týmto problémom praktiky nepracovali. Dá sa povedať, že na 100% išlo o základné, centrálné plánované a povinné učivo. Preto aj potom neustále vyvstával problém s výstupmi, prijímacími skúškami, nezmyselnosťou pri vyžadovaní vlastných plánov a písomností učiteľa z hľadiska tvorivosti, vlastného prístupu a svojej profilácie, nehovoriac už o subjektívnosti a značnej rozkolísanosti v otázke hodnotenia a klasifikácie.

Do naznačeného kontextu a postupu prišiel rok 1989, na ktorý sme zväčša, resp. väčšina z nás, neboli pripravení, lebo sme v podstate už nepredpokladali takýto zásadný a rýchly obrat v celej spoločnosti i vo svete. Preto aj v podmienkach Slovenska potom sa prejavila tendencia pomalých a opatrných krokov či zmien, ktoré po istých modifikáciách a inováciách, resp. iba „kozmetických úpravách“, novelizácii platných zákonov a vyhlášok, smerníc a hľadání, učebných osnov, plánov alebo, slovom, nasmerovaní transformácie spoločnosti k novým pedagogickým dokumentom najmä od roku 1997 a v tomto roku k novému školskému zákonu o výchove a vzdelávaní v SR. Na základe vybraných faktov a súvislosti mi na tomto mieste prichodí zhrnúť predloženú otázku v prehľadnej podobe. Ukazuje sa, že neúspešnosť reforiem v ostatných desaťročiach vychádzala najmä z týchto pozícií:

- politická, obsahová a predmetovo-vedecká priorita v koncepcii učebného predmetu,
- jednotná škola a formálna koncepcia učebného predmetu s centrálnym riadením výchovno-vzdelávacieho procesu,
- deklaratívna podoba nových či kvalitatívnych zmien v základných pedagogických dokumentoch pre školu a učebný predmet SJL,
- nesystémový, chaotický, sporadický a nekoncepčný, nekompetentný charakter zmien či reforiem,
- nevyjasnená problematika koncepcie učebného predmetu s absenciou prierezového a hierarchického uplatňovania nových princípov a základných požiadaviek,
- uskutočňovanie zmien a reforiem bez vzťahu k podstate, statusu a funkcii učebného predmetu v systéme učebných predmetov a celého pôsobenia na rozvoj osobnosti žiaka (najmä jeho jazykovej, komunikačnej a literárno-estetickéj kultúry) a spoločnosti,
- absencia holistického prístupu, jednoty, prepojenosti a kontinuálnosti zmien v učebnom predmete na jednotlivých stupňoch výchovy a vzdelávania, riešenie iba čiastkových, často nepodstatných problémov bez zreteľa na celok, koncepciu a kontext,
- absencia akceptácie špecifických aspektov učebného predmetu a procesu (slogan „všetky predmety rovnako“, posudzovať, hodnotiť, aj učiteľov a pod.),

– výber adeptov učiteľstva, systém ich pregraduálneho a celoživotného vzdelávania bez prepojenosti na ich kariérny rast, stimuláciu tvorivej činnosti a spoločenské postavenie povolania,

– neochota učiteľov SJL spolupracovať a presadzovať zmeny, pričom sa postupne vytrácala alebo absentovala potrebná – ich istá profesijná hrdosť a zdravá ambicióznosť,

– znechutenie učiteľov SJL náročnosťou práce a poslania, neúčinnými zmenami a tzv. pseudoreformami, nezmyselnosťou a neopodstatnenosťou požadovaných dokumentov a podkladov hodnotenia,

– absencia miesta človeka, jeho originality a profilácie v kontexte reforiem (v dokumentoch existovali iba úvodné heslá a pekné slogany).

Určite by sme mohli uviesť aj ďalšie skutočnosti alebo súvislosti. Nie je to však cieľom ani zámerom môjho príspevku, totiž, na uvedenom podloží mám v úmysle vyjadriť sa aspoň v stručnosti, ako pomôcť v tom, aby nová reforma a koncepcia nášho učebného predmetu sa stala úspešnejšou a efektívnejšou. Aj napriek niektorým problémom a istému časovému stresu v zmysle minimálneho časového horizontu na jej začatie, predsa mi vychodí, že súčasná situácia a perspektíva našej spoločnosti celkove vytvára vhodný a priaznivý rámec na jej zmysluplné naplnenie. Nielen tým, že transformácia Slovenska úspešne napreduje takmer vo všetkých sférach života, ale aj tým, že sme sa stali platným členom celého európskeho spoločenstva. Badať to taktiež v oblasti vzdelávania a profilácie človeka pre 21. storočie. Mrzí ma však, že vznikajú pedagogické dokumenty a učebnice bez experimentálneho overovania. Ako ďalej poukážem, bolo by vhodné týmto smerom využiť najmä najbližšie trojročné prechodné obdobie pri uvádzaní školskej reformy.

Nový školský zákon implementuje túto skutočnosť v rámci národného, štátneho a školského vzdelávacieho programu, v rámci ktorého ide o 9 základných vzdelávacích oblastí, pričom učebný predmet slovenský jazyk a literatúra s cudzími jazykmi (1. a 2. CJ) má svoje pevné miesto najmä vo vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*, okrem toho literatúra či literárna výchova zatiaľ iba čiastočne participuje spolu s výtvarnou, hudobnou výchovou a výchovou umením vo vzdelávacej oblasti *umenie a kultúra*. Prichodí mi pripomenúť, že riešitelia výskumnej úlohy KEGA s názvom *Východiská, ciele a koncepcia kurikulárnej prestavby predmetu SJL na základnej a strednej škole* (v r. 2004 – 2007), ale i v ÚPK SJL pri ŠPÚ a v komunite SAUS pripravovali zásadnú reformu v učebnom predmete z hľadiska jeho koncepcie, filozofie, statusu, učebného obsahu, cieľových požiadaviek i procesu v tom zmysle, aby literárna výchova úplne prešla k spomínanej oblasti *umenie a kultúra*, a jazyk, sloh a komunikácia zostala ako kľúčový, profilový učebný predmet s názvom *slovenský jazyk a komunikácia* (teda ako jazyk a komunikácia v materinskom jazyku) spolu s cudzími jazykmi v oblasti *jazyk a komunikácia*, teda podobne ako je to v kľúčových kompetenciách EÚ, o. i. ako *komunikácia v materinskom jazyku a komunikácia v cudzích jazykoch*. Prirodzene, aj v literárnej výchove ide

o literárno-estetickú či literárno-kultúrnu komunikáciu. Na tomto podloží by sa zachovali a akceptovali organické prepojenia jazyka, komunikácie a literatúry v recipročnom zmysle. S týmto zámerom prestavby učebného predmetu som bol stotožnený a podporoval som ho. Žiaľ, ani pri tejto komplexnej reforme sa tak z rôznych príčin nestalo, azda otázka zostáva otvorená a možno i riešiteľná prinajmenšom ako alternatívny prístup v prechodnom trojročnom období. Problém považujem za vhodný námet na našu diskusiu, ale taktiež, ako som spomenul, aj ako tému na alternatívne, taktiež experimentálne, empirické a praktické overovanie v najbližšom období.

Podľa môjho názoru nová školská reforma má v perspektívnom zmysle šancu na úspech prinajmenšom z týchto dôvodov:

– nový školský zákon z roku 2008 má komplexný charakter a anticipuje tendencie, ktoré sú deklarované v školskom vzdelávaní a školskej výchove v rámci SR (projekt Milénium) a EÚ, pričom implementuje aj medzinárodné normy pre klasifikáciu vzdelávania (ISCED) do slovenského školského systému,

– nový školský zákon a nový vzdelávací program ako normatívny dokument v SR reflektuje kľúčové kompetencie jednotlivca, ktoré si EÚ v r. 2006 v súlade s Odporúčaním EP a RE stanovila ako cieľ a základný referenčný rámec pre celoživotné vzdelávanie v perspektívnom zmysle,

– nový štátny vzdelávací program ako normatívny dokument SR v rámci vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia* akceptuje dokument RE z roku 2001 *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* a anticipuje pripravovaný *Európsky referenčný rámec pre vyučovacie jazyky*, a to na úrovni slovenčiny ako vyučovacieho jazyka a slovenčiny ako cudzieho jazyka (ako iné cudzie jazyky, ktoré sú vyučované na Slovensku),¹³

– v súlade so školskou reformou ŠPÚ v Bratislave už má spracovaný, pripravený základný štátny vzdelávací program pre predmet SJL. Ide o tieto dokumenty: UP, obsahový a cieľový/výkonový vzdelávací štandard zo SJL pre ZŠ a SŠ, učebné osnovy slovenského jazyka, literárnej výchovy pre ZŠ a SŠ, pri výstupoch (evaluácii) budú i naďalej uplatňované medzinárodné hodnotenie študentov v rámci krajín OECD (PISA, PIRLS), ale i dve úrovne a formy v SR – interná a externá evaluácia.

Ukazuje sa teda, že zámery, rámce alebo nasmerovanie výchovy a vzdelávania na Slovensku vytvárajú kvalitatívne nový, komplexný a perspektívny kontext na to, aby sme uskutočnili zásadnú školskú reformu, na základe ktorej sa zaradíme aj v tejto sfére k vyspelým demokratickým krajinám Európy a sveta. Na záver mi prichodí vyzdvihnúť myšlienku, že úspešnosť týchto historických zmien napomôžeme v našom učebnom predmete SJL najmä tým, keď svoju aktivitu a pozornosť zameriame na:

¹³ V rámci KEGA v r. 2008 ukončený projekt o kľúčových kompetenciách a cieľových požiadavkách vo vyučovaní slovenčiny v zmysle štandardizácie úrovni ovládania jazyka. Vedúci projektu, J. Němcová.

– dôsledné využitie možnosti prechodného, trojročného obdobia na uplatnenie, overenie a zavedenie novej reformy v učebnom predmete SJL, a to v týchto reláciách: nová koncepcia a filozofia učebného predmetu v kontexte danej vzdelávacej oblasti vzdelávacích programov, tvorba školských vzdelávacích programov a profilácií škôl jednotlivých stupňov a druhov škôl, tvorba, overovanie a vydávanie nových, alternatívnych učebníc SJa K, LV a pod. ako istých učebnicovo-učebných komplexov (zatiaľ azda používať novokoncipované učebnice, ktoré sa približujú novým zámerom, umelo neurýchľovať tvorbu nových učebníc!), spolupráca pri tvorbe evaluačných prostriedkov na hodnotenie výstupov vo vzdelávaní a výchove;

– Zapojenie sa do projektov a grantov, ktoré bude vypisovať najmä grantová agentúra MŠ KEGA (v spolupráci s vysokými školami, pravidlá KEGY to umožňujú, a to s otvorenou otázkou podpory tvorivého voľna a štipendií) pre iniciatívnych a tvorivých učiteľov z praxe, vedeckých pracovníkov na tímovú, koncentrovanú tvorbu, overovanie a vydávanie nových učebníc, programov, metodických materiálov, pomôcok, dokumentov a iných prostriedkov pri uplatňovaní školskej reformy (aj na úrovni ŠPÚ, VÚC, MPC, čo nový školský zákon otvára, Európske štrukturálne fondy a pod.);

– Prostredníctvom ŠPÚ, MPC a SAUS usporiadať aspoň raz ročne celoštátnu konferenciu k problematike uplatňovania novej koncepcie a reformy v učebnom predmete SJL, pričom školám a učiteľom v praxi treba pomôcť uplatňovať novú koncepciu prostredníctvom multiplikátorov a učiteľov-metodikov;

– Na stránkach odbornej tlače, najmä prostredníctvom periodika SJLŠ a UN, informovať učiteľov SJL o aktuálnych otázkach, výstupoch, úspechoch pri uplatňovaní novej reformy;

– Novú koncepciu učebného predmetu SJL chápať ako súbor špecifických, hierarchicky a prierezovo uplatňovaných princípov, zásad a nových požiadaviek, z ktorých vychádzajú ďalšie didaktické kategórie, dokumenty a prostriedky (ciele, učebný obsah, učebné osnovy, štandardy, štandardné testy, metódy, formy, učebnice, vyučovacie hodiny atď.). Týmto spôsobom nová koncepcia učebného predmetu vychádza z princípov a zásad nového školského zákona, vrátane projektu Milénium, ktorý tento zákon zahŕňa, a smeruje k uplatňovaniu špecifických princípov a zásad vo vyučovaní SJL, t. j. pri chápaní učebného predmetu a jeho funkcií, pri tvorbe projektu učebného predmetu, ale i v konkrétnom výchovno-vzdelávacom procese;

– Záujem a ochota učiteľov SJL spolupracovať, prezentovať svoje pôsobenie nielen v rámci odbornej komunity (v škole, PK, na konferencii, publikovať v časopise, nájsť si svoje miesto v učebnom pláne, vzdelávacom programe a profilácii školy a pod.), ale dať o sebe a svojom pôsobení vedieť aj širšej verejnosti (veľmi dôležité, aby verejnosť vedela o našej práci, jej špecifikách, a o tom sa môže dozvedieť najmä od nás!). Napokon, z prieskumov vychádza, že málo poznáme pôsobenie učiteľov v praxi,

– Uplatňovanie novej koncepcie a školskej reformy zaradiť do programu ďalšieho vzdelávania a kariérneho rastu učiteľov SJL;

– Problematiku školskej reformy a nových zámerov zaradiť do programu profilácie a vzdelávania učiteľov SJL na vysokých školách.

LITERATÚRA

- DOLNÍK, J.: *Súčasná slovenčina a jej problémy*. Bratislava: Stimul 2007.
- Ďalší rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy. *Čiastkové projekty*. Bratislava: MŠ SSR, SPN 1977.
- Chápanie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na 2. stupni základnej školy. *Úvod k učebným osnovám*. Bratislava: SPN 1987.
- Kol. autorov: *Návrh kurikulárnej transformácie predmetu slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: ŠPÚ 2007.
- Legislatívny zámer zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon). *Súčasný stav výchovy a vzdelávania a ciele riešenia*. Dostupné na: www.minedu.sk
- Malá encyklopédia Slovenska. Bratislava: VEDA 1987.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska. P – Ž, 2. diel. Bratislava: VEDA 1985.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1995.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: ŠPÚ, 2007.
- Školské zákony. Bratislava: SPN 1984.
- Učebné osnovy 5. – 8. ročníka základnej školy. *Poňatie výchovnovzdelávacej práce na 2. stupni základnej školy. Úvodná časť k osnovám*. Bratislava: SPN 1978.
- Učebné osnovy slovenského jazyka, literatúry a cvičení v slovenskom jazyku pre 5. – 8. ročník základnej školy. Bratislava: SPN 1978.
- Učebné osnovy gymnázia zo slovenského jazyka a literatúry do diskusie. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 28, 1981/82, č. 2, s. 33 – 63.
- Učebné osnovy pre 1. – 4. ročník základnej školy. Bratislava: SPN, 1983.
- Učebné osnovy 2. stupňa základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra (5. – 8. ročník). Bratislava: SPN 1987.

**K problematike vyučovania
materinského jazyka
a literatúry
IV.**

**Zborník príspevkov z odborného seminára
venovaného aktuálnym otázkam
slovenského jazyka a literatúry**

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK

Tlač: Polygrafické stredisko UK

Editor: Miloslav Vojtech

Rozsah: 69 strán

ISBN 978-80-223-2726-8