

TRANSFORMÁCIA SLOVENSKEJ ŠKOLY V ZRKADLE MEDZINÁRODNÉHO TESTOVANIA PISA

1. ČASŤ: CHARAKTER MEDZINÁRODNEJ EVALVÁCIE A SOCIÁLNA SPRAVODLIVOSŤ V SLOVENSKEJ ŠKOLE

Beata Kosová, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

***Anotácia:** Zmeny v charaktere medzinárodnej evalvácie v závislosti od nového poňatia vzdelanosti a gramotnosti ako schopnosti využiť vedomosti pri riešení situácií reálneho života. Výsledky vzdelávania slovenských žiakov v testovaní PISA v závislosti od sociálno-ekonomického zázemia. Závery PISA k vonkajšej diferenciacii vo vzdelávaní.*

***KLúčové slová:** vzdelanosť, gramotnosť, medzinárodná evalvácia výsledkov vzdelávania, selektívnosť školského systému, vonkajšia diferenciacia vo vzdelávaní*

V súčasnosti sa konečne aj na Slovensku stále viac diskutuje o potrebe skutočnej kurikulárnej transformácie v slovenskom vzdelávacom systéme. Pojem transformácia však neznamená čiastkové úpravy, ale **systémovú a koncepcnú zmenu**, ktorú musí pripravovať široký tím odborníkov z oblasti vedy i praxe. Rámec takejto zmeny dávajú odpovede na otázky, prečo a čo treba transformovať. Na otázku, prečo meniť vzdelávací systém, poskytujú odpovede predovšetkým medzinárodné trendy vývoja spoločnosti, požiadavky na človeka a jeho kompetencie pre učiacu sa spoločnosť v 21. storočí. Tie sú vyjadrené v pohľadoch na vzdelanosť a gramotnosť. Konkrétnejšie odpovede na otázku, čo všetko meniť v slovenskom vzdelávacom systéme, je možné nájsť okrem iného aj v analýzach výsledkov vzdelávania slovenských žiakov na základe ich medzinárodnej komparácie.

Poňatie vzdelanosti a medzinárodné testovanie

Pojem **vzdelanosť** býva používaný v rôznych kontextoch. Predovšetkým pri medzinárodnej komparácii sa chápe z dvoch hľadísk: buď ako dosiahnutá úroveň vzdelanosti populácie alebo ako kvalita školského vzdelávania, ktorá sa meria prostredníctvom medzinárodných porovnávacích výskumov a evalvačných nástrojov (podobne Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 270).

Klasické poňatie vzdelanosti bolo orientované predovšetkým na ovládnutie či prenos tradičných kultúrnych hodnôt. Dnes sa ale presadzuje **moderné poňatie vzdelanosti**, ktoré vychádza z teórie celoživotného vzdelávania a učiacej sa spoločnosti a akceptuje ich východiskovú tézu, že budúca spoločnosť závisí od jednotlivcov, ktorí budú schopní analyzovať a spracovávať nové vedomosti a dostupné informácie a ktorí budú mať zodpovedný prístup (Celoživotné vzdelávanie, 2000, s. 6 – 7). Všeobecne by sme mali podľa Walterovej chápať vzdelanosť ako „schopnosť celej spoločnosti nielen sa učiť z kultúrnej a sociálnej skúsenosti, ale tiež produkovať nové poznatky a využívať ich na svojom rozvoju“. To, čo je potom podstatné pri posudzovaní kvality vzdelanosti, sú dôkazy o kultivovanosti a schopnosti zvládať spolu s ostatnými zmeny, ktoré prináša súčasný svet, odolávať neistotám, tvorivo prispievať k zachovaniu a rozvoju ľudstva (Walterová, 2004, 26).

Takýto pohľad sa v poslednom desaťročí plne presadzuje aj v **medzinárodných evalvačných nástrojoch** na meranie kvality vzdelávania. Porozumenie informácií, schopnosť s nimi pracovať, riešenie problémov, logické postupy a pod. sú potom hodnotené viac ako mechanické vedomosti a výpočty podľa vzorcov. Na to by mali myslieť všetci tí, ktorí pohľadovo mávajú rukou nad výsledkami Slovenska v medzinárodnej evalvácií. Naše horšie výsledky nespôsobujú zlé testy, neakceptovanie kultúrneho kontextu, alebo alternatívne školy, ale to, že sa neuskutočňuje kurikulárna transformácia v duchu doby, že naša škola neučí žiakov to, čo v zmysle 4 pilierov vzdelávania, prijatých aj Európskou komisiou a UNESCO, bude človek v 21. storočí na úspešné prežitie, svoje i ľudskej spoločnosti, potrebovať (Delors, 1997).

OECD ako aj EÚ sa od 90-tych rokov 20. storočia usilujú o systematické monitorovanie vzdelávacích výsledkov a vyvinuli aj novú kultúru vzdelávacích výskumov. Prepracovaná bola ich náročná a exaktná metodika tak, aby výskumy boli nespochybniteľné, komparabilné a na vysokej technickej a akademickej úrovni. Výber úloh, pilotné testovanie, výber stratifikovanej vzorky, metodika výskumu, realizácia i interpretácia výsledkov podlieha najprísnejším vedeckým kritériám.

Medzinárodnú evalváciu vzdelávania uskutočňuje Medzinárodná asociácia pre evalváciu výsledkov vzdelávania (IEA) a OECD. IEA realizuje výskum vedomostí a zručností v matematike a prírodovedných predmetoch TIMSS, ktorého sa SR zúčastnila prvýkrát v roku 1995, ako aj výskum čitateľskej gramotnosti PIRLS, ktorého sa Slovensko zúčastnilo v roku 2001. OECD realizuje od roku 1998 cyklus periodických meraní vzdelávacích výsledkov žiakov v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti PISA, ktorého sa Slovensko prvýkrát zúčastnilo v roku 2003.

V testoch PISA a PIRLS sa v zmysle zmeneného chápania vzdelanosti v posledných rokoch nezameriava testovanie na obsah naučeného, nie je založené na kurikule, ale na pripravenosti na život. Ich východiskom nie sú učebné osnovy, ale vedomosti a zručnosti uplatniteľné v živote, dôraz je kladený na porozumenie pojmov, na zvládnutie postupov a na schopnosť riešiť situácie. PISA v tomto zmysle poskytuje nový

pohľad na výkon žiaka. Sleduje, ako je žiak na konci povinnej školskej dochádzky pripravený vysporiadať sa s požiadavkami súčasnej spoločnosti. Samotnú **gramotnosť** chápe ako „schopnosť aplikovať vedomosti a zručnosti z materinského jazyka, matematiky a prírodných vied pri riešení reálnych životných situácií“ (PISA, 2005, s. 2), schopnosť využívať v reálnom svete všetky technické a sociokultúrne nástroje, ktoré sú k dispozícii (napr. analyzovať, efektívne komunikovať vlastné názory a postoje, riešiť a interpretovať problémy). PISA meria gramotnosť na určitom obsahu alebo štruktúre tak, že žiak vyriešením určitej situácie preukáže zvládnutie istého procesu (PISA, 2004, s. 4).

PISA 2003 okrem takto chápanej matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti 15-ročných žiakov testovala aj schopnosť riešiť problémy. Ďalej zisťovala učebné stratégie žiakov (spôsoby, ako sa prevažne učia), motiváciu a sebaobraz žiakov, sociálno-ekonomické zázemie žiakov, status školy. Testovania sa zúčastnilo štvrt' milióna žiakov zo 41 krajín. Zo Slovenska to bolo 7 346 žiakov z 281 škôl. Podmienkou bolo, že vzorka žiakov musela byť stratifikovaná podľa typov škôl, vyučovacieho jazyka a regiónov, aby zodpovedala charakteristikám populácie v danej krajine a výber úloh do konečnej podoby testu museli odsúhlasiť všetky krajiny (Learning for Tomorrow, 2004, PISA SK, 2003).

Charakter medzinárodného testovania je aj odpoveďou na otázku, prečo naši žiaci dosiahli v matematickej a prírodovednej gramotnosti len priemerné a v čitateľskej gramotnosti a riešení problémov len podpriemerné výsledky. Podrobnejšie sú uvedené v národnej správe PISA SK, 2003, všeobecne dostupnej na internetovej stránke Štátneho pedagogického ústavu. Ukazujú, že pre našich žiakov v matematike boli najťažšie úlohy, ktoré súviseli s čítaním a interpretáciou informácií v podobe grafov, tie, ktoré vyžadovali argumentáciu, alebo istý vhl'ad do použitých metód (teda napr. vybrať, ktorý postup by bol vhodný na riešenie), alebo tie, ktoré súviseli s interpretáciou pravdepodobnostných pojmov. V čitateľskej gramotnosti bolo pre nich problémom spojiť informácie z viacerých textov, zostaviť samostatnú odpoveď, na otázky s voľnou tvorbou odpovede sa často ani nepokúsili odpovedať, nižšia úspešnosť sa prejavila v úlohách na uvažovanie o obsahu a forme textu. Pri riešení problémov sa ako ťažké ukázali byť úlohy, ktoré súviseli so získavaním údajov z viacerých zdrojov (tabuľka, graf, text), s interpretáciou grafických informácií, s hľadáním chyby. Aj šikovní žiaci zlyhávali v triviálnych úlohách, kde stačilo použiť logickú analógiu. Jeden z najväznejších záverov medzinárodného testovania o stratégiách učenia sa žiakov je ten, že naši žiaci oproti vrstovníkom z OECD významne častejšie využívajú učenie sa naspať, oveľa častejšie nacvičujú formálne postupy a postupujú (napr. počítajú príklady) podľa vzoru. Celkove výsledky štúdie PISA ukázali, že naši žiaci nie sú dostatočne pripravovaní na tvorivé získavanie a využívanie informácií, t. j. chápať ich v širších súvislostiach a používať ich v reálnom živote.

PISA však priniesla ešte ďalšie výsledky, ktoré si práve v procese transformácie vzdelávacieho systému vyžadujú

mimoriadnu pozornosť. Sú to údaje o „**nízkej pridanej hodnote**“ slovenskej školy, o vysokej závislosti výsledkov žiakov od ich sociálno-ekonomického zázemia a pohlavia, o selektívnosti slovenského školského systému, o jeho nízkej schopnosti pomôcť žiakom s individuálnymi odlišnosťami a individualizovať výučbu.

Slovenský školský systém je selektívny

Roky sme tvrdili, že náš školský systém svojou uniformitou požiadaviek poskytuje žiakom rovnaké šance vo vzdelávaní. Skutočnosť je však úplne opačná. Jedným z najzávažnejších zistení výskumu PISA o slovenskej škole je **vysoká závislosť výsledkov žiakov od ich sociálno-ekonomického zázemia**, čo znamená, že slovenský školský systém napriek deklaráciám nezabezpečuje sociálnu rovnosť vo vzdelávaní (PISA, 2005, s. 35).

Sociálno-ekonomické zázemie žiaka sa vyhodnocovalo podľa dvoch indexov:

1. medzinárodný sociálno-ekonomický index (MSEI) podľa povolania rodičov na základe medzinárodnej klasifikácie zamestnaní,

2. index ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu (IKV), ktorý zahŕňal najvyššie dosiahnuté vzdelanie otca, matky, tzv. kultúrne vlastníctvo (počet kníh v domácnosti, vlastná izba a miesto na učenie a pod.), ale aj miesto narodenia mimo krajinu, v ktorej chodí žiak do školy, inú národnosť a pod. (First Results..., 2003, Learning for Tomorrow, 2004).

Slovensko s celkovým 22,3%-ným výsledkom patrí spolu s Maďarskom (27%), Belgickom (24%), Nemeckom (22,8%) a Tureckom (22,3%) k piatim krajinám s najvyšším vplyvom sociálno-ekonomického zázemia na výkon žiaka (Learning for Tomorrow, 2004, s. 399). Z hľadiska regiónu je vplyv sociálno-ekonomického zázemia extrémne vysoký v Banskobystrickom kraji, kde je aj vysoký podiel rómskeho obyvateľstva, ktorému pomerne dlhé obdobie nebola vo vzdelávaní poskytovaná nijaká zvláštna kompenzačná podpora. Inak povedané, dvaja slovenskí žiaci z rôznych sociálno-ekonomických podmienok nemajú v tej istej škole zo vzdelávania rovnaký zisk, nedosiahnu približne podobné schopnosti, základná škola ich vstupné nerovnosti nie je schopná vyrovnávať a ich výkonnosťné rozdiely v učení zostanú aj po dovŕšení 15-ho roku.

Výsledky žiakov **najúspešnejších krajín** v teste PISA ako Fínsko, Hong-Kong, Kanada, Japonsko, Macao, Island **nie sú závislé od sociálno-ekonomického zázemia žiaka**, ale ani od rozdielov medzi školami (školský status). Znamená to, že v týchto krajinách môžu mať žiaci z rôznych podmienok temer rovnaký prínos školskej dochádzky, ich individuálne i sociálne znevýhodnenia sú dostatočne kompenzované. Rozdiely sa ukážu vtedy, ak porovnáme niektoré charakteristiky sociálno-ekonomického indexu a výsledkov žiakov z matematiky. Napr. najnižšia a najvyššia štvrtina respondentov podľa medzinárodného sociálno-ekonomického indexu statusu povolania a ani podľa indexu kultúrneho vlastníctva sa u sloven-

ských a fínskych žiakov mimoriadne nelíši, zatiaľ čo ich výsledky v matematike áno (tab. 1). Všetky menované úspešne krajiny mali aj v najnižšej (t. j. sociálne-ekonomicky znevýhodnenej) skupine podľa MSEI priemerné skóre minimálne 505 bodov, čo je úroveň 3 a je to viac ako slovenský priemer všetkých žiakov (PISA, 2005, s. 35).¹²

Tab. 1 Rozdiely fínskych a slovenských žiakov v matematike podľa ukazovateľov sociálno-ekonomického indexu (Learning for Tomorrow, 2004, s. 386, 391)

	MSEI a skóre v matematike				IKV a skóre v matematike			
	Najnižšia štvrtina resp.		Najvyššia štvrtina resp.		Najnižšia štvrtina resp.		Najvyššia štvrtina resp.	
	MSEI	Skóre	MSEI	Skóre	IKV	skóre	IKV	skóre
Fínsko	28,7	515	72,4	576	-1,28	520	1,35	564
Slovensko	29,3	457	71,5	544	-0,93	468	1,35	519

Hodnotenie úrovní v matematike: úroveň 1 (najnižšia): 358 – 420 bodov, úroveň 2: 421 – 482 bodov, úroveň 3: 483 – 544, úroveň 4: 545 – 606, úroveň 5: 607 – 668, úroveň 6: viac ako 668. Priemer Slovenska – úroveň 3, priemer Fínska úroveň 4. Rozpätie indexu MSEI v najnižšej štvrtine od 16,0 Tunisko do 35,0 Nórsko, v najvyššej štvrtine od 55,9 Macao do 73,9 Nórsko.

Slovensko patrí k štyrom krajinám spolu s Nemeckom, Brazíliou a Tureckom, v ktorých existuje najtesnejšia **závislosť medzi základným alebo neukončeným základným vzdelaním matky a nízkymi vzdelávacími výsledkami ich detí**. Jedna vzdelávacia úroveň matky predstavuje v týchto krajinách rozdiel skóre vo všetkých gramotnostiach viac ako 60 bodov. Inak povedané, vyzerá to tak, ako by školské výsledky záviseli od toho, či matka vie alebo nevie dieťaťu doma pomôcť a vysvetliť učivo. Vo Fínsku je táto závislosť štatisticky nevýznamná a v Macau nie je vôbec (tab. 2). O niečo menšia je závislosť výsledkov vzdelávania žiakov od najvyššieho ukončeného vzdelania otcov.

Tab. 2 Rozdiely vo výkonoch žiakov podľa vzdelania matky (Learning for Tomorrow, 2004, s. 387)

	Vzdelanie matky	Slovensko	Fínsko	Macao
% žiakov	Max základné	7,0	16,5	72,9
	Stredné	75,4	25,8	22,0
	Vysokoškolské	17,6	57,6	5,0
Matematika	Max základné	419	520	525
	Stredné	496	538	537
	Vysokoškolské	545	555	525
Čítanie	Max základné	402	523	495
	Stredné	468	536	508
	Vysokoškolské	505	555	486
Prírodné vedy	Max základné	403	527	519
	Stredné	493	541	540
	Vysokoškolské	545	559	545

Z doteraz uvedených faktov vyplýva, že v slovenskej škole sú úspešní predovšetkým žiaci s vysokým vzdelaním svojich rodičov, ktorí im môžu poskytnúť pomoc v učení sa, s dobrým kultúrnym a materiálnym zázemím a v závislosti od profesie ich rodičov. Akú funkciu potom vlastne plní škola a ako pracujú

učitelia, ak školský systém nevie pomôcť znevýhodneným žiakom? Určite neplní kompenzačnú funkciu. Túto, podľa výsledkov medzinárodného testovania, aj po odpočítaní vplyvu sociálno-ekonomického zázemia plní len slovenská materská škola, ak ju žiaci navštevovali viac ako jeden rok.

Selektívnosť školy nie je zviazaná len s individuálnym sociálno-ekonomickým statusom žiaka, ale súčasne aj so **sociálno-ekonomickým statusom školy**. Vo väčšine

krajin OECD má celkový status školy, vytváraný jej žiakmi, významný vplyv na výsledky žiakov a tento vplyv preyšuje pôsobenie individuálneho sociálno-ekonomického zázemia. Slovenská republika spolu

s Českou republikou, Belgickom, Nemeckom a Maďarskom patria medzi 5 krajín **s najväčšími rozdielmi medzi najlepšimi a najslabšími školami** (First Results..., 2003, s. 22, PISA, 2005, s. 37). Budúce školské výsledky dvoch podobných slovenských žiakov s rovnakým sociálno-ekonomickým zázemím budú výrazne odlišné podľa toho, do akej školy pôjdu. Tento rozdiel je približne od 40 do 72 bodov na škále hodnotenia výkonu, t. j. až celá jedna úroveň (PISA, 2005, s. 37). Sociálne znevýhodnení žiaci sa obvykle nedostanú ani do osemročných gymnázií, ani do jazykových alebo veľmi dobrých škôl, a tak sú okrem vlastného rodinného zázemia ohrozovaní aj nízkym statusom školy, v ktorej študujú. Napr. najnižšia úroveň čitateľskej gramotnosti bola na Slovensku zistená v školách v obciach pod 15 000 obyvateľov, ktorých je na Slovensku 33,3%.

Kombinácia oboch spomínaných závislostí vlastne vypovedá o tom, že **na Slovensku existuje výrazná vonkajšia diferenciácia vo vzdelávaní**, napriek tomu, že stále tvrdíme, že to tak nie je. Vonkajšia diferenciácia je v Európe prevažne považovaná za škodlivú, v Nórsku je dokonca zakázaná zákonom. Táto organizácia vzdelávacieho systému vychádza

z presvedčenia, že vzdelanie je geneticky podmienené a delenie žiakov podľa ich schopností je správnu cestou k maximálnemu rozvoju všetkých žiakov. Nemecký a rakúsky školský systém bývajú často kritizované, že selektujú žiakov už v desiatom roku do prúdov rôznych úrovní. Napriek tomu sa Česká republika, Slovensko, ale aj Maďarsko po roku 1989 vrátili k existencii osemročných gymnázií, tým aj k vytváraniu úrov-

ňovo rozdielnych prúdov vnútri povinnej školskej dochádzky a k prvej oficiálnej selekcii už v 10-11 rokoch. Výsledky PISA nesprávnosť tohto rozhodnutia potvrdili už v roku 2000 na príklade Českej republiky (bližšie Greger 2004). Prvá selekcia sa však na Slovensku a v Čechách deje ešte omnoho skôr, už

okolo ôsmeho roku veku detí, prostredníctvom prijímacích skúšok do jazykových tried. Okrem toho selekcia v slovenskej škole je vlastne skrytá, lebo všetky druhy škôl majú na prvý pohľad rovnaké požiadavky povinného vzdelávania, ale každá škola dáva úplne inú kvalitu.

Záver

PISA dôrazne odporúča nepokračovať v selekcii 10-ročných detí do osem- alebo deväťročných gymnázií, pretože skorá diferenciácia ochudobňuje žiakov z menej podnetného prostredia o rozvoj v prítomnosti šikovnejších spolužiakov. Tých zas nevedie k spolupráci a vnímaniu rôznych úrovni schopností. PISA, ale aj väčšina výskumov (Gamoran 1992, Oakes 1988, 1994, Slavin 1997 in Greger 2004, s. 367) dochádza k záveru, že vonkajšia diferenciácia spôsobuje väčšie nerovnosti vo výsledkoch žiakov a že neprináša zlepšenie výsledkov žiakov v žiadnej skupine žiakov v porovnaní s nediferencovaným vzdelávaním. Krajiny ako Fínsko, Hong-Kong, Kórea, Kanada, Japonsko, Island v testovaniach PISA v roku 2000 i 2003 malým rozptylom medzi výsledkami najlepších a najslabších žiakov dokazujú, že:

- vysoká školská úspešnosť a rovnosť vo vzdelávaní sa dajú dosiahnuť súčasne,
- celkový výkon žiakov sa ukázal ako vyšší v krajinách s nižšou vonkajšou diferenciáciou,
- celkový výkon žiakov sa ukázal ako vyšší v krajinách s nízkou koreláciou so sociálno-ekonomickým zázemím,
- selekcia znižuje výsledky školského systému ako celku,
- celkové zlepšenie výsledkov vzdelávania sa dá dosiahnuť systematickou starostlivosťou o najslabších (spracované podľa Greger, 2004, PISA, 2005, s. 37).

Najmä PISA v roku 2000 dokázala, že zmierniť vplyv znevýhodneného prostredia na výsledky žiakov môže pozitívny vzťah k čítaniu, ku škole vôbec, étos školy (najmä vysoké očakávania, radosť z učenia, dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a pod.), ale aj vyššia autonómia školy a stratégia učenia orientovaná na ciele. PISA 2003 k tomu pridala ešte aspoň rok v predškolskom zariadení. Starostlivosť o najslabších súčasne znamená orientovať sa na individualizáciu vyučovacieho procesu. Teda, inak povedané, funkčné nástroje na zlepšenie výsledkov znevýhodnených žiakov existujú aj v kognitívnej oblasti, ale aj v oblasti sociálno-osobnostných vzťahov. A to je práve pre transformáciu slovenskej školy rozhodujúce hľadisko.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie.* 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na <<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/Sk/FrameSet/html>>
- DELORS, J. 1997. *Učenie je skryté bohatstvo*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: PdF UK.
- GREGER, D.: Koncept spravodlivosti a diferenciácia žiakov. In: WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji národní vzdělanosti*. 2. díel. Brno: Paido, s. 362 – 370.
- First Results from PISA 2003. Executive Summary.* Paris: OECD.
- Learning for Tomorrow World. First Results from PISA 2003.* 2004. Paris: OECD.
- PISA SK 2003- Národná správa.* 2004. Bratislava: ŠPÚ.
- PISA SK 2003- Príloha.* 2005. Bratislava: ŠPÚ.
- OBRANCOVÁ, E. – HELDOVÁ, D. – LUKAČKOVÁ, Z. – SKLENÁROVÁ, I. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001.* Bratislava: ŠPÚ.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji národní vzdělanosti*. 2. díel. Brno: Paido.

Summary: *The author presents the concept of being educated and the international PISA tests as well as the results of the education of Slovak pupils in the PISA tests in relation to the social-economic background and other external factors.*

NOVÁ MATURITNÍ ZKOUŠKA V ČESKÉ REPUBLICE

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., ředitel Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání v Prahe, Česká republika

Anotace: *Dokumenty upravující novou maturitní zkoušku. Nová maturitní zkouška jako zkouška certifikační. Základní podoba nové maturitní zkoušky. Zkoušky společné části nové maturitní zkoušky. Profilová část nové maturity.*

Klíčová slova: *nová maturitní zkouška, společná a profilová část, povinná a volitelná zkoušky*

Úvod

O potřebě reformy maturitní zkoušky se začalo v České republice diskutovat už v první polovině 90. let minulého století, v zásadě v souvislosti se zvyšujícím se počtem a autonomií škol, které poskytovaly středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Po tzv. Sondách Maturant, které ověřovaly zejména to, zda lze zorganizovat „celoplošnou“ zkoušku, došlo na podzim roku 1999 dohodou tehdejších ředitelů Výzkumného

ústavu pedagogického, Výzkumného ústavu odborného školství (dnes Národní ústav odborného vzdělávání) a Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) ke zřízení Centra pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT). CERMAT se stal divizí ÚIV a později byl přejmenován na Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV).

Na podzim 2004 byl schválen Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání (školský zákon), který definuje základní podobu nové maturitní zkoušky a termín její první realizace na školní rok 2007/2008. Základní parametry nové maturitní zkoušky jsou obsaženy v § 77-82 tohoto zákona a budou konkretizovány v navazující vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Úkolem zajistit maturitní zkoušku obsahově i organizačně bylo pověřeno Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, které vzniklo podle tohoto zákona od 1. 1. 2006 jako samostatná organizační složka státu přímo řízená MŠMT.

Maturitní zkoušky v České republice probíhají v současné době stejným způsobem jako před rokem 1989. Pouze povinný ruský jazyk se změnil na možnost výběru z více cizích jazyků. Ne na všech školách však je zkouška z cizího jazyka povinnou zkouškou u maturity. Navíc zkouška z cizího jazyka se zpravidla koná pouze formou ústní zkoušky. Výsledky žáků z jednotlivých škol mají různou výpovědní hodnotu.

Nová maturitní zkouška je koncipována jako zkouška certifikační. Pojetí odpovídá dosavadní tradici, ale je reakcí i na zvýšenou autonomii škol, která se odráží ve zmíněné nemožnosti srovnání úrovně tohoto certifikátu v současné době. Zodpovědnost za udělení certifikátu nové maturitní zkoušky ponese společně stát, prostřednictvím společné části, i škola, prostřednictvím profilové části zkoušky. Tento koncept odpovídá i snaze jiných evropských států o srovnatelnost výstupů na konci středního vzdělávání a kombinaci zodpovědnosti mezi státem a školou za úroveň absolventů vyššího středního vzdělávání.

Zatímco podobu nové maturitní zkoušky definuje již zmiňovaný školský zákon, obsah zkoušek je specifikován v katalogích požadavků k maturitní zkoušce, které jsou dalším základním východiskem k nové maturitní zkoušce. Všechny katalogy požadavků platné pro maturitní zkoušku v roce 2007/08 jsou veřejně přístupné i na internetových stránkách www.ceremat.cz a www.msmt.cz, dále na školním informačním a vzdělávacím portálu www.edu.cz. Katalogy budou zveřejňovány vždy nejméně 24 měsíců před termínem konání maturitních zkoušek. Třetím klíčovým dokumentem je Vyhláška o ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, která je v současné době ve finální fázi přípravy.

S cílem pomoci všem zainteresovaným při přípravě na změny, které vzniknou zavedením nové maturitní zkoušky, byl od roku 2001 zahájen dlouhodobý cyklus programů Krok za krokem k nové maturitě, pro něž se od roku 2003 ustálilo označení Maturita nanečisto s příslušným vrocením. Maturita nanečisto představuje program s dobrovolnou účastí škol a nabídkou zkoušek a částí zkoušek v té podobě, jak se připravují pro „ostrou verzi“ maturity. Od roku 2004 se do tohoto programu přihlašuje více než 60% středních škol s maturitním ročníkem. Maturita nanečisto 2007 by měla být posledním přípravným programem, jehož těžiště leží v zadání a hodnocení

strukturované písemné práce z českého jazyka a cizího jazyka. Toto hodnocení bude probíhat na školách a bude podpořeno připraveným systémem školení hodnotitelů.

Základní podoba nové maturitní zkoušky

Maturitní zkouška bude mít dvě části, společnou a profilovou. Žák získá střední vzdělání s maturitní zkouškou, jestliže úspěšně vykoná obě části. Společná část maturitní zkoušky se skládá ze tří zkoušek. Aby žák vykonal společnou část, musí úspěšně složit všechny tři zkoušky. Rovněž profilová část obsahuje tři zkoušky, které žák musí úspěšně absolvovat, aby profilovou část vykonal. Kromě těchto povinných zkoušek si žák může zvolit až 4 zkoušky nepovinné. Základní struktura maturitní zkoušky je uvedena v tabulce 1.

Tabulka 1 Maturitní zkouška

SPOLEČNÁ ČÁST	PROFILOVÁ ČÁST
Český jazyk	1. profilová zkouška
Cizí jazyk (angličtina, francouzština, italská, němčina, ruština, španělština)	2. profilová zkouška
Volitelná zkouška (matematika, občanský základ, přírodovědně technický základ, informačně technologický základ)	3. profilová zkouška
	Nepovinné zkoušky (nejvýše 4)

Společná část maturitní zkoušky je prostorem pro vymezení základních požadavků státu na obsah a úroveň výsledků vzdělávání žáků. Stát je nárokuje od škol poskytujících střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou, a to bez ohledu na jejich typ a zřizovatele. Společná část proto má všeobecný charakter. Obsah zkoušek se orientuje na základní znalosti a dovednosti, které mají význam pro budoucí život žaka. Povinností školy je připravovat žaka minimálně na dvě z výše uvedených volitelných zkoušek.

Profilová část maturitní zkoušky slouží k profilaci škol a žáků, k uplatnění jejich specifík a záměrů. Skládá se ze tří povinných zkoušek a ze zkoušek nepovinných. Na rozdíl od společné části je stanovení obsahu, formy, témat a termínů zkoušek v profilové části maturity v pravomoci ředitele školy. Ředitel určí nabídku povinných zkoušek. Součástí nabídky ředitele školy pro povinné zkoušky profilové části maturity mohou být i zkoušky, které zadává ministerstvo. Ve školách a třídách s vyučovacím jazykem národnostní menšiny je jednou z povinných profilových zkoušek zkouška z příslušného jazyka zadávaná MŠMT, která je vytvářena podle stejného modelu jako zkouška z českého jazyka ve společné části.

Ředitel školy určuje i formu zkoušek. Podle školského zákona jí může být nejen tradiční ústní zkouška před zkušební maturitní komisí, písemná zkouška nebo praktická zkouška, ale i vypracování maturitní práce a její obhajoba před zkušební maturitní komisí.



Michal Šuda: Korzo. Bronz, 50 cm

Pokud jde o nepovinné zkoušky, jsou ministerstvem zadávané zkoušky pevnou součástí nabídky, z níž žák vybírá. Tuto nabídku může ředitel školy podle svého rozhodnutí doplnit o zkoušky další, které vyplývají z oborového zaměření či tradic školy.

Výsledky nepovinných zkoušek jsou uvedeny na maturitním vysvědčení, do celkového výsledku maturitní zkoušky se však nezapočítávají.

Důležitou charakteristikou připravované maturitní zkoušky je úprava podmínek testování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitel školy zařazuje žáky podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny do kategorií podle druhu a stupně postižení. Rozlišování jsou žáci s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením a se specifickými poruchami učení a dále 3 stupně postižení.

Zkoušky společné části nové maturitní zkoušky

• Český jazyk

Český jazyk je jediný předmět, z něhož budou všichni žáci maturaovat povinně. Každý maturant musí skládat zkoušku z Českého jazyka jen ve společné části, tj. každý žák musí absolvovat písemnou (didaktický test a strukturovaná písemná práce) a ústní část zkoušky. Maturitní písemnou práci už maturanti psát nebudou. Místo ní je čeká výrazně kratší strukturovaná písemná práce. Na její vypracování budou žáci mít 60 minut.

Nedílnou součástí zkoušky Český jazyk je kánon titulů literárních děl, který je nabídkou maturantům, oni sami si z něj budou vybírat dvacítku titulů, jejichž prostřednictvím budou pak u ústní zkoušky prokazovat, že mají určité znalosti a doved-

nosti. Nejedná se o seznam knih, o kterých se musí bezpodmínečně ve škole učit, takže by se nemělo stát, že by byli žáci zkoušeni z knih, které nikdy nečetli.

Další novinkou jsou pracovní listy. Ty se budou používat u ústní zkoušky a jsou tvořeny výňatkem z daného uměleckého textu, výňatkem z neuměleckého textu a závaznou strukturou ústní zkoušky. Jsou dvě možnosti, jak budou pracovní listy připravovány: Výňatky z daného titulu i výňatky z dalšího typu textu do pracovních listů připraví předmětová komise každé školy na základě seznamů nahlášených maturanty. Zároveň bude CZVV zpracováván v elektronické podobě archiv výňatku uměleckých i neuměleckých textů, které budou moci školy využít.

• Cizí jazyk

V současnosti jsou MŠMT schváleny katalogy požadavků k šesti cizím jazykům (anglický, francouzský, italský, německý, ruský a španělský), z kterých žák volí. Žák může konat zkoušku pouze z toho cizího jazyka, který je vyučován ve škole, jejímž je žákem. Maturitní zkouška na úrovni jedna (CJ1) ověřuje dovednosti maturanta používat cizí jazyk jen v rámci všeobecných témat a komunikačních situací, se kterými se může setkat v běžném a každodenním životě. Maturitní zkouška CJ1 není zaměřena na zkoušení reálií. Ověřování reálií může být zahrnuto pouze do ústní zkoušky z cizího jazyka na úrovni 2 do části, ve které jsou ověřována specifická témata.

Úroveň zkoušky cizí jazyk 1 (CJ1) a cizí jazyk 2 (CJ2) definují Katalogy požadavků k maturitní zkoušce z příslušného cizího jazyka. Při definování úrovně obtížnosti bylo přihlédnuto k vymezení společné referenční úrovně B1 a B1+ pro CJ1 a B2 pro CJ2 definované ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky.

Zatím je uvažováno, že ve společné části bude moci žák volit pouze úroveň 1, a teprve v profilové části má žák možnost výběru mezi úrovní 1 a 2. CZVV doporučuje tento systém změnit tak, aby žák mohl již ve společné části volit ze dvou úrovní cizího jazyka.

Zkouška z cizího jazyka bude ověřovat všechny klíčové řečové dovednosti v jedné zkoušce (poslech, čtení, písemný a ústní projev). Zkouška z cizího jazyka bude sestávat ze dvou částí, písemné (didaktický test a strukturovaná písemná práce) a ústní. V didaktickém testu budou formou uzavřených úloh a úloh otevřených s krátkou odpovědí ověřovány receptivní dovednosti a jazyková kompetence. Strukturovanou písemnou práci koná žák v týž den jako didaktický test, zde je ověřován písemný projev.

V rámci ústní zkoušky si už žák nebude losovat jedno z 25 - 30 jednostranně orientovaných témat typu „London“ nebo „My Family“. Nově zaváděný výraz zadání v tomto ohledu není omezující, neboť v rámci jednoho zadání budou dovednosti ověřovány na větším počtu tematicky i situačně vyvážených úkolů.

- **Voliteľná zkouška**

Zkoušky Matematika 1, Občanský základ, Přírodovědně technický základ a Informačně technologický základ patří k volitelným zkouškám společné části nové maturitní zkoušky zadávané MŠMT. Žák volí jednu z výše uvedených zkoušek.

- **Matematika 1**

Znalosti maturantů z matematiky budou ověřovány v 90-ti minutovém didaktickém testu. Na rozdíl od testů u ostatních zkoušek, v nichž se vyskytuje více uzavřených úloh, se v testech z Matematiky 1 ponechává časově rovnocenný prostor uzavřeným i otevřeným úlohám. U některých úloh pak kromě výsledku uvádějí žáci i postup, který je rovněž hodnocen. Se všemi typy používaných úloh je možné se seznámit v Katalozích požadavků k maturitní zkoušce s názvem Matematika 1.

Test z Matematiky 1 pro společnou část maturitní zkoušky obsahuje základní učivo středoškolské matematiky. V úlohách jsou tedy prověřovány pouze základní dovednosti a znalosti studentů (užití úměrností, procentového počtu, základních finančních a statistických pojmů, čtení dat z grafů a tabulek, převádění jednotek, práce s elementárními funkcemi algebraickými, goniometrickými, exponenciálními i logaritmickými, sestavování a řešení jednoduchých rovnic a v neposlední řadě používání „selského“ rozumu).

Pro profilovou část maturitní zkoušky je připravován obtížnější test Matematika 2.

- **Občanský základ**

Zkouška Občanský základ sestává z 90-ti minutového didaktického testu, který se skládá převážně z uzavřených úloh několika typů a okrajově z úloh otevřených se stručnou odpovědí. Katalog požadavků z Občanského základu je rozdělen do sedmi tematických okruhů: 1) Člověk jako jedinec; 2) Člověk a společnost; 3) Občan a stát v dějinách a současnosti; 4) Občan a právo; 5) Občan a hospodářství; 6) Občan, Evropa a soudobý svět; 7) Člověk a praktická filozofie.

Z nástinu témat katalogu požadavků je patrné, že maturitní zkouška Občanský základ má výrazně interdisciplinární charakter. Jejím cílem je ověřit znalosti žáka se společenskými, hospodářskými, politickými a kulturními aspekty současného života, s psychologickými, etickými a právními kontexty mezilidských vztahů a především zjistit, zda by žák uměl získané znalosti a dovednosti z těchto oblastí využít v praktickém životě. Zkouška ověřuje orientaci v dějinách 20. století, globálních problémech současného světa, mezinárodních vztazích a evropské integraci. Žáci mají také prokázat porozumění důležitým pojmům z oblasti politických nebo sociálních dějin, s nimiž se běžně setkávají v médiích a při společensko-politických debatách.

Úroveň zkoušky Občanský základ je „základní“, prověřuje skutečně jen to minimální penzum katalogových požadavků.

Pro žáky s hlubším zájmem o společenské vědy je určena zkouška Občanský a společenskovědní základ (OSZ), která má rovněž podobu 90-ti minutového didaktického testu, ale od testu Občanský základ se odlišuje náročností i obsahem. Občanský a společenskovědní základ je principiálně náročnější typ testu, primárně určen studentům, kteří předpokládají univerzitní studium společenských věd. MŠMT nabízí tento test pro profilovou část nové maturitní zkoušky.

- **Informačně technologický základ**

Zkouška Informačně technologický základ neověřuje znalosti a dovednosti na úrovni těch maturantů, kteří s výpočetní technikou a informačními a komunikačními technologiemi spojují svoji profesní budoucnost. Je určena všem maturantům všech typů středních škol s orientací na základní pojmy a principy, ze kterých plyne současné využívání (osobního) počítače, a na aplikaci těchto principů v současném běžně používaném aplikačním software. Zkouška z Informačně technologického základu vyváženou měrou obsahuje prvky informatické, kdy žáci vyhledávají, třídí a dále zpracovávají informace, a prvky zaměřené na využití počítačových a multimediálních technologií. Znalosti a dovednosti žáka vycházejí z katalogu požadavků, členěného do osmi tematických okruhů: 1) Informace a informační zdroje; 2) Hardware a software, síť, operační systémy; 3) Využití internetu; 4) Textový editor; 5) Tabulkový procesor; 6) Počítačová grafika, prezentace, tvorba webových stránek, multimédia; 7) Používání relačních databází (jde o editaci a přesuny vzájemně provázaných dat); 8) Algoritmizace a základy programování, makra (zde nejde o studium programování v konkrétním programovacím jazyku, ale o základní pochopení tvorby algoritmů, tedy přesně zpracovaných postupů činností).

V jednotlivých okruzích jsou detailně formulovány maturitní požadavky, které lze rozčlenit do tří kategorií: znalost s porozuměním, aplikace znalostí a řešení problémů, práce s informacemi.

Vlastní zkouška Informačně technologický základ má dvě části: didaktický test a praktickou úlohu na počítači. Praktická úloha je tvořena jedinou široce otevřenou úlohou, členěnou do několika desítek podúloh, plánovanou na 60 minut práce u počítače. Po dobu zkoušky nemají žáci přístup na internet, ale pokud to úloha vyžaduje, mají k dispozici internetový prohlížeč. Právě tak jako časový poměr mezi testem a praktickou zkouškou je 1 : 2, je přibližně stejný poměr také mezi maximálním dosažitelným počtem bodů (například za test 25 - 30 bodů, za praktickou úlohu 50 - 60 bodů).

Příprava adekvátního obsahu maturitní zkoušky Informačně technologický základ je značně náročnou záležitostí – mimo jiné také proto, že na rozdíl od jiných předmětů je zde nutné zohlednit překotný vývoj v oblasti počítačových technologií.

• Přírodovědně technický základ

Maturitní požadavky jsou ve zkoušce Přírodovědně technický základ ověřovány prostřednictvím písemného testu. Doba trvání testu je stanovena na 90 minut. Maturitní test obsahuje z 80 % uzavřené úlohy. Zbývajících 20 % testu představují úlohy otevřené.

Zkouška je koncipována na integrovaném pohledu na svět přírody a techniky. Obsah zkoušky zasahuje do takových oborů jako je biologie, chemie, fyzika a z části také do geografie a zároveň bude obsahovat technické prvky. Cílem zkoušky však není ověřovat znalosti a dovednosti žáků v těchto vzdělávacích oborech do hloubky, jak by se předpokládalo u dílčích zkoušek z jednotlivých předmětů. K úspěšnému řešení žákům postačují jen zcela základní znalosti z následujících tematických okruhů: 1) Živá příroda, člověk a zdraví; 2) Neživá příroda, využití přírodních věd v technice; 3) Země a životní prostředí. Základním cílem zkoušky Přírodovědně technický základ je ověřit, nakolik žák dokáže pracovat s dostupnými informacemi z této oblasti a jak je umí využívat při řešení problémů. Předmětem zkoušky budou především dovednosti, které jsou nezbytné pro práci s přírodovědnými a technickými informacemi. Hlavní důraz je kladen na ověřování následujících tří dovedností:

1. Získávání informací a porozumění informacím. Jedná se o četbu s porozuměním textu s přírodovědně technického zaměření na úrovni středoškolských učebnic a populárně-vědeckých časopisů.
2. Práce s informacemi. Žák vybírá z poskytnutých informací vše podstatné pro řešení úlohy, hodnotí informace z různých pohledů a nalézá mezi nimi případné souvislosti, hodnotí věrohodnost předložených informací, řeší úlohy kvalitativního i kvantitativního charakteru a získané údaje dokáže vyjádřit tabelárně i graficky.
3. Teoretické uvažování a řešení problémů. Žák zvolí vhodnou strategii řešení úkolů a zdůvodní svůj postup, vyvozuje specifické závěry z obecnějších zákonů a využívá toho při řešení problémů, rozpozná problém, zhodnotí různé postupy řešení, rozpozná význam různých přírodních objektů a procesů pro svůj vlastní život a jeho plnohodnotné naplňování.

Profilová část nové maturity

Jak bylo řečeno výše, profilová část je v pravomoci ředitele školy. CZVV připravuje nabídku zkoušek, kterou může ředitel využít ve své nabídce povinných zkoušek nebo této nabídky může využít žák při volbě zkoušek nepovinných.

Pokud si zvolí zkoušky z případné nabídky stanovené ředitelem své školy, vykoná zkoušky v příslušné škole. V případě,

že se žák rozhodne pro zkoušky z poměrně pestré nabídky MŠMT (Český jazyk a literatura, Anglický jazyk 1, Německý jazyk 1, Francouzský jazyk 1, Španělský jazyk 1, Ruský jazyk 1, Italský jazyk 1, Anglický jazyk 2, Německý jazyk 2, Francouzský jazyk 2, Španělský jazyk 2, Ruský jazyk 2, Italský jazyk 2, Matematika 2, Občanský a společenskovědní základ, Biologie, Chemie, Fyzika, Zeměpis, Dějepis), může zkoušky konat i v jiné škole, kterou stanoví CZVV. Předpokládá se, že tyto zkoušky budou využívat některé vysoké školy v rámci vlastního přijímacího řízení, které se jim pak výrazně zefektivní.

Závěr

Ačkoliv je nová maturitní zkouška připravována podle dosud platných pedagogických dokumentů, je v současné době výrazným politickým a mediálním tématem. Diskutuje se o jejím odložení. Zvláště volitelná zkouška se jeví i jako koncepčně problematická. Diskutuje se o zavedení matematiky jako povinné pro všechny nebo alespoň pro některé obory vzdělávání. Přírodovědně technický základ je zkouškou zcela novou, s jejímž obsahovým vymezením napříč některým předmětům nemají učitelé zkušenosti a stěžují si na absenci metodických materiálů. Ke zkoušce z Informačně technologického základu se začínají vyjadřovat různí odborníci na výuku informatiky. Jejich požadavky a očekávání jsou často protichůdná a jdoucí nad rámec možností zkoušky nabízené ve společné části všem maturantům.

V zásadě není zpochybňována zkouška z českého jazyka a cizího jazyka. Životnost zkoušek nabízených v profilové části ukáže čas podle zájmu škol a žáků, motivovaném podobou přijímacího řízení na vysoké školy.

Pro přípravu organizačních a pedagogických pracovníků je připraven systém dalšího vzdělávání. Tento systém vznikl ve spolupráci se vzdělávacími zařízeními v jednotlivých regionech. Jsou připraveny jednotné metodické materiály, v současné době jsou proškoleni lektori pro všechny moduly v krajích a je zaveden jednotný systém certifikátů. Vedle ředitelů škol a školních maturitních komisařů, kteří se budou v těsné spolupráci s odbory školství krajských úřadů a CZVV podílet na organizaci maturitní zkoušky, jsou důležitou cílovou skupinou hodnotitelé strukturované písemné práce z českého jazyka a cizího jazyka. Důraz je kladen na zácvek hodnotitelů pro hodnocení podle zadaných kritérií. Určitým doprovodným cílem dalšího vzdělávání učitelů v souvislosti s novou maturitní zkouškou je i zvýšení jejich diagnostických kompetencí.

K tomu, aby se nová maturitní zkouška organizačně zvládla, je potřeba součinnosti MŠMT, CZVV, odborů školství krajských úřadů a škol, která se postupně nastavuje i v přípravných programech Maturita nanečisto.

Summary: The author presents the basic format of the new Maturita examinations in the Czech Republic, the general sections of the examination and the specialised sections of the new Maturita examination.

MATURITNÉ SKÚŠKY V MAĎARSKU O DVOJÚROVŇOVEJ MATURITE

Miléné Kisházi Edit, Maďarsko

Anotácia: Ciele a význam reformy maturitnej skúšky v Maďarsku. Predmety maturitnej skúšky, prihláška na maturitnú skúšku, skúšobné obdobia maturitných skúšok. Úroveň maturitných skúšok.

Kľúčové slová: reforma maturitnej skúšky, dve úrovne maturity

Úvod

Nový školský zákon v Maďarskej republike z roku 1993 a novelizované nariadenie vlády č. 100/1997 zaviedli novú maturitnú skúšku v dvoch úrovniach náročnosti. Jej zavedenie do praxe bolo však realizované až v roku 2005.

Reformu maturitných skúšok si vyžiadala zvýšený záujem žiakov o stredoškolské štúdium končiace maturitou (75%) a zistenie, že skoro 50 % populácie pokračovalo v štúdiu na vysokých školách.

Ciele a význam reformy maturitnej skúšky

- Zvýšený počet záujemcov o štúdium v maturitných odboroch, a tým možnosť zvyšovať vlastnú vzdelanosťnú úroveň na vysokej škole, vytvára priestor pre značnú časť stredoškolskej populácie zložiť skúšku dospelosti.
- Popularita maturitných odborov vyžaduje diferencovať úroveň náročnosti maturitnej skúšky, aby absolventi, keďže ich získané vedomosti a zručnosti sú ovplyvnené aj profiláciou danej školy, mali vytvorené možnosti realizovať sa v praxi podľa individuálnych schopností.
- Výchovno-vzdelávací proces sa má sústrediť na získanie konkrétnych kompetencií a nie len rozširovať teoretické vedomosti jednotlivca. Úlohou novej maturitnej skúšky je odmerať získané kompetencie maturanta (potrebné schopnosti a zručnosti pre ďalší život) a zároveň dať spätnú väzbu aj pre danú vzdelávaciu inštitúciu.
- Hlavným cieľom vysokoškolského štúdia je príprava absolventa pre prax – na získanie potrebných kompetencií. Základ tvoria vedomosti a zručnosti získané na strednej škole. Zavedenie novej, dvojúrovňovej maturitnej skúšky umožňuje zrušenie prijímacích skúšok na vysoké školy.
- Zrušenie prijímacích skúšok odstraňuje aj neistotu, ktorá je sprievodným javom výberu obsahov na prijímacie skúšky.
- Pretože stredná škola zadefinuje svoje požiadavky obsahov na maturitnú skúšku, a tým aj požiadavky na prijatie na vysokú školu, ukazuje sa šanca vymedziť obsahy (učivo) a realizovať

procesy tak, aby študent mal možnosť svoje nadobudnuté teoretické vedomosti využiť v konkrétnych životných situáciách. Takisto sa odbúra aj zbytočné preťažovanie študenta.

- Nová dvojúrovňová maturitná skúška je štandardizovaná, keďže má koncipované rovnaké požiadavky a pri preverovaní zručností maturanta sa usiluje o objektivitu. Tým sa zvyšuje porovnateľnosť a prehľadnosť dosiahnutých výsledkov maturitnej skúšky žiakom a školou.

Predmety maturitnej skúšky

Úspešný maturant zvládne päť predmetov. Z týchto predmetov sú štyri povinné pre všetkých absolventov stredných škôl a jeden predmet je povinne voliteľný.

Povinné predmety:

- Maďarský jazyk a literatúra
- Dejepis
- Matematika
- Cudzí jazyk

Maturanti majú možnosť pri výbere voliteľného predmetu sa rozhodnúť z okruhov:

- všeobecné predmety (verejné),
- odborné predmety (prípravné),
- umelecké predmety.

Pre žiakov národnostných menšín a etnických skupín je povinný maturitný predmet – materinský jazyk (jazyk národnostnej menšiny). V tomto prípade nie je záväzná maturovať z cudzieho jazyka.

Maturanti s iným materinským jazykom ako maďarským a cudzej štátnej príslušnosti maturujú z maďarského jazyka ako z cudzieho jazyka.

Maturitná skúška má písomnú a ústnu časť.

Skúšobné obdobia maturitných skúšok

Od roku 2006 si maturant môže vybrať z dvoch skúšobných období máj – jún, resp. september – október. Jednotlivé obdobia a v rámci týchto období presné termíny písomných maturitných skúšok nariaďujú pedagogicko-organizačné pokyny.

Nezávisle od typu školy každý maturant rieši rovnakú pracovnú úlohu na štandardizovanom pracovnom liste. Po písomnej časti nasleduje ústna časť skúšky – najskôr vyššia úroveň maturitnej skúšky a potom stredná úroveň.

*Niektorí slabší žiaci
by svojho učiteľa matematiky
najradšej videli
v bermudskom trojuholníku.
J. Bily*

Prihláška na maturitnú skúšku

Maturant sa môže prihlásiť na maturitnú skúšku z vybraných maturitných predmetov, keď plní požiadavky vymedzené učebnými osnovami danej školy - tak z vedomostí a zručností, ako aj dochádzku na vyučovanie z povinných a voliteľných maturitných predmetov.

Úrovne maturitných skúšok

Stredná úroveň:

- skladá sa z písomnej a ústnej, resp. praktickej časti, alebo len z ústnej, resp. len praktickej časti;
- maturant rieši písomnú časť vo svojej škole;
- testy s návodom na hodnotenie zo všetkých maturitných predmetov sa pripravujú centrálnne, ich oprava a vyhodnotenie je už úlohou danej školy;
- maturant pred maturitnou komisiou zloženou z pedagógov danej školy a z predsedu komisie z inej školy absolvuje ústnu časť skúšky tiež vo svojej škole;
- obsah scenára úloh ústnej časti určujú požiadavky z daného maturitného predmetu. Informácie o tematických okruhoch na jednotlivé skúšobné obdobia sa zverejňujú na webovej stránke. Na základe týchto informácií vyučujúci maturitných predmetov danej školy konkretizuje tézy na skúšky.

Vyššia úroveň - externá skúška:

- maturant prezentuje svoje vedomosti a zručnosti písomnou a ústnou formou pred trojčlennou komisiou zloženou z externých odborných pedagógov;
- testy a návod na hodnotenie zo všetkých maturitných predmetov sa pripravujú centrálnne;
- písomné práce opravujú externí odborníci;
- úlohy ústnej časti za vybrané obdobie sú zverejnené, informácie o tematických okruhoch maturitnej skúšky sú k dispozícii na webovej stránke.

Tézy sa zostavujú centrálnne.

Akceptácia maturitnej skúšky na prijatie na vysokú školu

Školský zákon a zákon o vysokoškolskom štúdiu nariaďuje, že podmienkou prijatia na vysokú školu je úspešné zvládnutie maturitnej skúšky, čo je potrebné preukázať maturitným vysvedčením. Výnimku tvoria umelecké smery a odbory zamerané na telesnú kultúru. V týchto prípadoch sa posudzuje zvládnutie praktických skúšok. Na prijatie na vysokú školu sa uchádzačovi, ktorý úspešne zmaturoval na strednej úrovni v odborných predmetoch, spočítajú získané body – výnimku tvorí odbor združujúci najrozšírenejšie cudzie jazyky (odborná



"A teraz ja". Bronz, 2002. 50 cm

skupina 2 – filozof). V rámci prijímacieho konania okrem štandardných bodov (120) je možné získať aj nadštandard, a to v prípade:

- zvládnutia vyššej úrovne maturitnej skúšky; výsledok maturitnej skúšky z určeného odborného predmetu je priemerný (33 %). Za každý predmet sa pripočíta 7 bodov;
 - zloženia štátnej skúšky II. stupňa (stredná) z cudzieho jazyka, pripočíta sa 7 bodov;
 - zloženia štátnej skúšky I. stupňa (najvyššia) z cudzieho jazyka, pripočíta sa 10 bodov (z jedného jazyka sa body započítajú len raz - za skúšku I. alebo II. stupňa).
- Maximálny počet možných získaných bodov je 144.

Maďarská maturitná skúška a EU

Aktuálne dokumenty EU pre vzdelávanie neurčujú členským štátom jednotný systém realizácie maturitných skúšok. V súčasnosti je systém skúšok v EU rôznorodý. Vládne nariadenie Maďarskej republiky z roku 2001, ktoré umožňuje vzájomné uznanie maturitných vysvedčení, resp. jemu rovnocenných osvedčení, čím je umožnené študovať zahraničným študentom v Maďarsku a maďarským absolventom študovať na zahraničných vysokých školách a univerzitách.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY::

JOGALKALMAZÁS A KÖZOKTATÁSBAN. Budapest :Raabe Kiadó, 2005.
JUHÁSZ, József: Kétszintű érettségi.

Summary: The author presents the basic aims and significance of the reforms of the Maturita examinations in Hungary, the subjects which can be taken and their structure for levels A and B

PRVÉ POSTREHY A SKÚSENOSTI Z REALIZÁCIE MATURITNEJ SKÚŠKY PO NOVOM NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH V PREŠOVSKOM A KOŠICKOM KRAJI

Jarmila Andrejčíková - Jana Hnatová, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: *Neistoty učiteľov pri tvorbe maturitných zadaní a realizácii ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z jednotlivých predmetov. Pomoc učiteľom – členom predmetových maturitných komisií priebežným vzdelávaním k tejto problematike. Získanie spätnej väzby o efektívnosti a smerovaní ďalšieho vzdelávania učiteľov v tejto oblasti.*

KLúčové slová: *ústna forma internej časti maturitnej skúšky, maturitné zadanie, úloha v maturitnom zadaní, formulácia úloh, obrazový materiál, realizácia maturitnej skúšky*

Úvod

V školskom roku 2004–05 bola prvýkrát realizovaná maturitná skúška po novom vo vybraných predmetoch. Podľa Vyhlášky č. 510/2004 a jej novelizácie maturitná skúška pozostáva z externej a internej časti. Externá časť maturitnej skúšky, tak ako aj písomná forma internej časti maturitnej skúšky, je vypracovaná, zadávaná i hodnotená centrálnne. Príprava, realizácia a hodnotenie ústnej formy internej časti maturitnej skúšky ostáva plne v kompetencii škôl.

Na pomoc učiteľom stredných škôl zorganizovalo Metodicko-pedagogické centrum (MPC) v Prešove priebežné vzdelávania z jednotlivých predmetov, ktoré bolo venované problematike prípravy a realizácie internej časti maturitnej skúšky so zameraním na jej ústnu formu. Následne v mesiacoch máj – jún 2006 prebehlo monitorovanie realizácie maturitných skúšok na stredných školách v Prešovskom a Košickom kraji.

Cieľom priebežného vzdelávania bolo:

- informovať učiteľov o aktuálnych zmenách v obsahu a forme realizácie maturitných skúšok z jednotlivých predmetov;
- oboznámiť ich s legislatívnymi a pedagogickými dokumentmi týkajúcimi sa danej problematiky;
- poskytnúť informácie o výkone funkcie predsedu a člena odbornej maturitnej komisie, o ich kompetenciách a povinnostiach;
- vysvetliť metodiku tvorby maturitných zadaní a pomôcť s učiteľom nadobudnúť praktické zručnosti v tvorbe a posudzovaní zadaní pre jednotlivé predmety a úrovne.

Každý účastník priebežného vzdelávania mohol získať osvedčenie o jeho absolvovaní. Podmienkou získania osvedčenia bola nielen aktívna účasť na jednotlivých prednáškach a seminároch, ale tiež preukázanie zručnosti kompetentne zostaviť či posúdiť predložené ukážky maturitných zadaní.

Ako ukázala vzájomná diskusia účastníkov priebežného vzdelávania, v jednotlivých fázach prípravy a realizácie maturitnej skúšky sa učitelia stretávali s problémami a nevyhli sa ani istým chybám. Tie boli spôsobené neznalosťou legislatívnych a pedagogických dokumentov alebo niektorých ich častí a tiež neochotou dodržiavať všetky usmernenia a podriaďovať sa im.

Problémy a chyby sa vyskytli pri tvorbe maturitných zadaní, realizácii maturitnej skúšky (v procese skúšania a hodnotenia odpovede žiaka) a pri jej organizačnom zabezpečení.

V nasledujúcich riadkoch sa budeme zaoberať prvými dvoma oblasťami, ktoré majú metodický charakter.

1. Problémy pri tvorbe maturitných zadaní

Vo fáze prípravy maturitných zadaní mali učitelia najčastejšie problémy s rozlíšením jednotlivých úrovní, dodržaním náročnosti konkrétnej úrovne, zabezpečením rovnakej náročnosti zadaní pre všetkých žiakov, výberom vhodného obrazového materiálu a správnu formuláciu úloh. Formulácia a zadávanie otázok sa ukázali ako pomerne náročné aj v procese samotného skúšania.

Pri analýze ukážok maturitných zadaní sme postrehli tendenciu učiteľov formulovať úlohy a otázky faktograficky, nepresne, príliš všeobecne, s poskytnutím malého priestoru na vyjadrenie vlastného názoru žiakov. Na základe následnej vzájomnej diskusie s učiteľmi ponúkame tieto odporúčania:

- formulovať úlohy s použitím činnostných sloviac;
- dbať, aby formulácia úloh bola jasná, zrozumiteľná, nie príliš dlhá;
- vyhýbať sa všeobecným a obsiahlym zadaniam, ktoré vyžadujú od skúšaného len neosobný názor na tému vedúci k recitovaniu spamäti naučených postupov a textov;
- formulovať úlohy tak, aby žiak mohol ukázať vecnú znalosť problematiky, schopnosť odborne sa vyjadrovať, analyzovať, zovšeobecňovať a hodnotiť nastolený problém;
- úlohy v zadaniach je vhodné doplniť otázkami, ktoré pomôžu žiakovi zorientovať sa v problematike a usmernia ho v nasledujúcej diskusii;
- obmedziť otázky s alternatívnou odpoveďou;
- formulovať úlohy tak, aby nabádali k hľadaniu súvislostí medzi danou témou a vlastnými skúsenosťami či názormi žiaka;
- preferovať úlohy blízke reálnemu životu, s ktorými žiak môže mať osobnú skúsenosť, primerané špecifikám veku, pohlavia a vzťahu učiteľ-žiak;
- nenútiť žiaka obhajovať stanovisko, ktoré možno neakceptuje v reálnom živote, alebo s čím sa nemôže stotožniť;
- skôr, ako bude úloha zaradená do maturitného zadania,

vyskúšať si, či je reálne zvládnuteľná v danom časovom limite.

Na doplnenie a spresnenie zadania vo všetkých predmetoch je možné použiť obrazový materiál. V cudzích jazykoch sa naň kladú zvýšené nároky, nakoľko je povinnou súčasťou každého maturitného zadania. Na získanie obrazového materiálu používali učitelia rôzne zdroje – noviny, časopisy, internet. Niektoré použité obrázky, tabuľky, schémy, grafy však nemali správnu veľkosť. Ich dodatočných zväčšením došlo k zníženiu kvality a čitateľnosti. Použitím čierno-bielej printovej techniky obrázky strácali farebnosť a stávali sa nejasnými. Medzi obrazovým materiálom sa občas vyskytli aj také ukážky, ktoré obsahovali málo podnetov, alebo naopak, boli preplnené podnetmi natoľko, že sa v nich žiaci len veľmi ťažko orientovali. Nevhodné bolo zaradenie veľkého množstva obrazového materiálu, alebo naopak, obrazový materiál absentoval.

Čo by sme mohli odporučiť? V prírodovedných predmetoch častejšie využívať tabuľky a grafy na priblíženie fyzikálnych, chemických a biologických dejov opísaných v zadani. Ich zaradenie umožní sledovať úroveň žiakových zručností, ktoré dosiahol pri čítaní údajov z tabuliek a grafov a ich následnom spracovaní. V spoločenskovedných predmetoch vhodne doplniť textovú časť zadania obrazovým materiálom a ponúknuť tak viac podnetov na dialóg medzi skúšaným a skúšajúcimi. Netreba sa báť používania fotografií, kresieb, príbehov v obrázkoch, karikatúr, teda využívať obrazový materiál rôznorodého charakteru. V cudzích jazykoch vyberať obrázky znázorňujúce bežné, typické situácie z každodenného života, ktoré môžu skúšaní ľahko pochopiť a vyrozprávať, obrázky navzájom príbuzné, ale s podstatnými rozdielmi, ktoré poskytnú príležitosť na porovnanie, hľadanie podobností a rozdielov a umožnia ukázať rozsah žiakovej slovnej zásoby a štruktúr. Odporúčame použiť 2-3 obrázky obsahujúce dostatok podnetov na komunikáciu. V každom prípade sa treba vyhnúť obrázkom zachytávajúcimi témy citlivé, tabuizované, násilie, utrpenie. Na základnej úrovni nie je vhodné zaraďovať obrázky abstraktné, surreálne. Z formálneho hľadiska je vhodnejšie používať obrazový materiál čierno-biely, jasný a kopírovateľný.

2. Problémy pri realizácii maturitnej skúšky

Problémy neobišli ani samotný proces realizácie maturitnej skúšky. Priebeh maturitnej skúšky sme posudzovali podľa vopred pripraveného pozorovacieho hárka, do ktorého sa zaznamenávali informácie o príprave žiaka, priebehu skúšania a hodnotenia. Pozorovanie prebiehalo na 32 stredných školách Košického a Prešovského kraja.

Vo všetkých školách, ktoré sme navštívili, mali žiaci vymedzený vhodný priestor, kde sa nerušene pripravovali. Všetci mali možnosť pripravovať sa písomne, čo väčšina z nich aj využila. Legislatívou určený čas na prípravu sme zhodnotili ako dostačujúci. Počas celej doby prípravy mali žiaci k dispozícii maturitné zadanie, všeobecné a konkrétne pomôcky. Nie vždy však boli žiakovi sprístupnené pomôcky v súlade s legislatívou. Najčastejším prehréškom bolo sprístupnenie konkrétnych pomôcok, ktoré nesúviseli s vyžrebovaným zadanim.

Žiaci odpovedali pred odbornou predmetovou maturitnou komisiou (PMK) zloženou z externého predsedu a členov menovaných riaditeľom školy. V 94% pozorovaných prípadov predsedovia PMK iba sledovali priebeh skúšania a aktívne sa doňho nezapájali. Skúšanie viedol, po dohode v PMK, zvyčajne jeden skúšajúci (78% pozorovaných skúšaní). Všetky PMK mali k dispozícii pomocné hodnotiace záznamy.

V procese skúšania členovia PMK dopĺňali úlohy v maturitnom zadani otázkami. Vopred pripravené otázky boli formulované správne po obsahovej i formálnej stránke, otázky položené spontánne v priebehu skúšania mali občas nejasnú, málo zrozumiteľnú formuláciu (27%). 69% položených otázok bolo alternatívneho charakteru, teda málo podnecovali žiakov ku komunikácii. Objavili sa aj dopĺňajúce otázky zamerané na znalosť faktografie, čím sa rozhovor stával umelým, neprirodzeným. V prípade viacerých za sebou kladených otázok žiaci nemali dostatok času na sformulovanie a vyjadrenie svojich myšlienok.

Ako najproblematickejšie úlohy z pohľadu realizácie sa ukázali tie, ktoré boli zamerané na vyššie kognitívne procesy. Napríklad v matematike spôsobovali problémy úlohy zamerané na argumentáciu a dôvodenie, v ktorých mala prevládať forma dialógu s členmi PMK. V cudzích jazykoch bola problémom situačná úloha. Dialógy, napriek tomu, že boli pomerne dlhé a obsažné, často ostávali neukončené, bez dosiahnutia komunikačného zámeru.

Všeobecne možno konštatovať, že členovia PMK sa pri skúšaní usilovali o vytvorenie podnetnej atmosféry. Poskytli žiakovi priestor na vyjadrenie vlastného názoru, vyjadrovali svoj súhlas, prípadne nesúhlas s tvrdeniami žiaka (v 96% počas odpovede, v 4% po skončení odpovede žiaka). Počas skúšania bola medzi členmi PMK vzájomná súhra a pohoda (98%). Rušivé momenty, ktoré by negatívne ovplyvnili prípravu alebo odpoveď žiaka sme na pozorovaných školách nepostrehli. Z psychologického hľadiska musíme negatívne hodnotiť neudržiavanie zrkovného kontaktu učiteľa so skúšaným žiakom počas vzájomnej komunikácie, ktorý sme pozorovali v dvoch predmetových komisiách.

Na základe vyhodnotenia 148 uskutočnených pozorovaní ponúkame členom PMK tieto odporúčania:

- citlivo riadiť rozhovor so žiakom;
- klásť pomocné a stimulačné otázky, pri odklonení sa od témy ho vhodne položenými otázkami usmerniť;
- formulovať otvorené otázky, ktoré poskytnú žiakovi priestor na vyjadrenie názoru a jeho zdôvodnenie; odporúčame pripraviť si ich vopred;
- vyhýbať sa otázkam s alternatívnou odpoveďou;
- viesť žiaka k tomu, aby svoje názory podopieral argumentmi;
- dbať, aby žiak mohol na podnety členov PMK plynulo reagovať a mal dostatok času na vyjadrenie svojich myšlienok.

Záver

Po ukončení maturitných skúšok v minulom školskom roku sme zisťovali názory učiteľov na efektívnosť realizovaného

priebežného vzdelávania. Spätnú väzbu nám poskytl výsledky dotazníkového prieskumu, ktoré ukázali, že:

- učitelia majú záujem o ďalšie vzdelávanie k problematike maturitných skúšok (81%), pričom vítajú možnosť absolvovať ho kombinovanou (prezenčno-dištančnou) formou (33%);
- oceňujú využitie informačno-komunikačných technológií a internetu na sprístupnenie spracovaných prezentácií a učebných materiálov a na konzultácie (79%);

- preferujú ponúkané aktivity a podujatia MPC pred inými možnosťami získavania informácií k problematike maturitných skúšok (68%).

Monitoring priebehu maturitných skúšok, vzájomná diskusia, výmena skúseností učiteľov v rámci priebežného vzdelávania a analýza maturitných zadanií odhalili nedostatky, odstráneniu ktorých sa budeme musieť v budúcnosti viac venovať, a ukázali smer, ktorým sa v ďalšom vzdelávaní a príprave maturitných skúšok treba uberať.

Summary: *The authors focus on a number of areas of insecurity for teachers in relation to the creation of the matura examination papers and the running of the oral part of the matura examinations in individual subjects, which MPC attempted to eliminate during the course of education for teachers dealing with these problems. The authors present feedback on the effectiveness and future directions for the further education of teachers in this area*

ODBORNÁ ZLOŽKA MATURITNEJ SKÚŠKY

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Anotácia: *Nový spôsob tvorby tém v odbornej zložke maturitnej skúšky. Návrh štruktúry tém maturitnej skúšky a ich hodnotenie.*

Kľúčové slová: *teoretická časť odbornej zložky, praktická časť odbornej zložky, validita, reliabilita, hodnotenie*

Úvod

Pred dvomi rokmi sa vyhláškou Ministerstva školstva zmenil spôsob skúšania v odbornej zložke maturitnej skúšky (ďalej MS), a to dosť významne, pretože žiaci mali odrazu odpovedať na maturitné témy, ktoré majú učitelia pripravovať ako komplexné problémy zo študovaného odboru. Táto požiadavka mnohých učiteľov prekvapila a zároveň ich zastihla nepripravených. Nepripravených najmä na inú filozofiu MS a tiež na problémy, ktoré vznikali a vznikajú pri tvorbe tém, a to najmä pri dodržiavaní požiadavky ich komplexnosti. Komplexnosť tém si totiž vyžaduje zahrnutie všetkých odborných predmetov v maturitných témach. K problémom s tvorbou maturitných tém dochádzalo - a niekde stále dochádza - najmä z nedostatočnej znalosti postupu tvorby maturitných tém a ich štruktúry. V súčasnosti Štátny inštitút odborného vzdelávania realizuje prostredníctvom lektorov z MPC a stredných škôl projekt s názvom „Národný projekt ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov v oblasti ukončovania štúdia na stredných školách“. Toto vzdelávanie pomôže učiteľom pri tvorbe tém na odbornú zložku MS a pri stanovovaní ich hodnotenia.

Z čoho predovšetkým vyplývajú tieto problémy? V prvom rade sa žiadalo, aby bol zmenený spôsob prípravy žiakov počas štúdia. Pedagogické dokumenty (ďalej PD) ešte stále obsahujú množstvo odborných predmetov a v rámci nich veľa rôznorodého učiva, ktoré značne komplikujú prácu učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese a následne aj pri tvorbe maturitných tém. V druhom rade je potrebné najskôr pripraviť učiteľov a až potom zaviesť novú formu skúšania na maturitnej skúške.

Východiskom na tvorbu tém v odbornej zložke MS je päť dokumentov:

1. učebné plány – sú dôležité z hľadiska výpisu odborných predmetov a ich časovej dotácie (súčasť PD);
2. učebné osnovy (súčasť PD);
3. profil absolventa (súčasť PD);
4. vzdelávacie štandardy – uvedené v Štandarde stredoškolského odborného vzdelávania a výchovy v Slovenskej republike z roku 2002;
5. cieľové požiadavky – uvedené v prílohe vyhlášky MŠ SR č.510/2004 v znení neskorších predpisov.

Teoretická časť odbornej zložky MS

Maturitné témy sa v minulosti tvorili ako súbor podtém, ktoré v podstate nemuseli mať nič spoločné - z rôznych predmetov a každý učiteľ odborných predmetov si v podstate mohol presadiť do každej témy svoj predmet. Problematické boli podtémy z predmetu ekonomika (okrem ekonomicky zameraných odborov), ktoré sa pravidelne v témach objavovali a boli zväčša úplne odtrhnuté od ústrednej problematiky maturitnej témy.

Predmetové komisie (ďalej PK) pracovali pri tvorbe tém rôznymi spôsobmi, napr.:

- vedúci PK, prípadne učiteľ napr. technológie alebo podobného „profilového“ predmetu navrhol názvy tém a potom ostatní učitelia spracovali podtémy; každý učiteľ vložil do témy súvisiacu podtému z jeho predmetu;
- každý učiteľ odborných predmetov navrhol 1 - 25 podtém, ktoré sa náhodne zoradili do tém, pričom téma pozostávala z dvoch alebo viacerých podtém, ktoré neboli zastrešené spoločnou problematikou.

V oboch prípadoch sa skúšali vedomosti žiakov z jednotlivých predmetov. Zriedka sa objavili aj otázky na porozumenie vzťahov, prípadne na ich aplikáciu.

Ako ukážku uvádzam príklady niekoľkých tém, ktoré sa objavovali na maturitných skúškach:

1. a) technológia obrábania a spracovania dreva, charakteristika pracovnej operácie, pracovného postupu, výrobného procesu, drevárskej prvovýroby a druhovýroby (podtéma z technológie);
b) rozdelenie drevín, základná charakteristika a ich použitie v praxi (podtéma z materiálov);
2. a) umelé sušenie dreva – účel, rozdelenie sušiarí, parametre sušenia, režimy sušenia, chyby vzniknuté pri sušení (podtéma z technológie);
b) tvorba nábytku – charakterizujte pojmy antropológia, antropometria, somatografia, fyziológia a ich vplyv na tvorbu nábytku. Vplyv prostredia a farieb na psychiku človeka. Využitie týchto poznatkov v tvorbe dizajnu nábytku. (podtéma z odborného kreslenia);
c) odmeňovanie pracovníkov (podtéma z ekonomiky).

Niektoré predmetové komisie mohli výnimočne tvoriť témy MS rovnakým spôsobom ako v súčasnosti. Je to však málo pravdepodobné, pretože tento spôsob si vyžaduje integráciu odborných predmetov počas štúdia, ktorá sa na školách aj v súčasnosti vyskytuje zriedka. Na takúto integráciu, bohužiaľ, nie sú ani v súčasnosti vytvorené legislatívne podmienky. Z týchto dôvodov je problematické vytvoriť témy na teoretickú časť aj v súčasnosti.

Pri tvorbe tém na teoretickú časť je potrebné na zasadnutí PK postupovať týmito krokmi:

1. vymedziť kompetencie žiaka v odbore – vychádzajúc z výkonových štandardov;
2. špecifikovať obsahové oblasti vzhľadom na vymedzené kompetencie;
3. hľadať prieniky oblastí na komplexnosť tém – navrhnúť názvy tém;
4. vymedziť podtémy vo forme úloh, činností pre žiaka. Pri tvorbe úloh využijeme úroveň a činnostné slovesá napr. z Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov, ktoré nám môžu pomôcť pri určovaní ich náročnosti. Úlohy nesmú byť formulované na vyššej úrovni, ako sa žiaci problematiku učili. Napr. ak žiaci nikdy neposudzovali návrh výroby okien, nemôže byť posudzovanie tohto návrhu súčasťou témy teoretickej časti;
5. prehodnotiť množstvo podtém s ohľadom na čas trvania maturitnej skúšky;
6. stanoviť indikátory splnenia podtém;
7. určiť potrebné informačné zdroje, materiálne podmienky a pomôcky;
8. rozhodnúť o spôsobe hodnotenia úspešnosti žiaka.

Navrhnutá štruktúra témy MS pre žiaka:

1. Identifikačné údaje: študijný odbor, trieda, školský rok, ...
2. Názov témy maturitnej skúšky
3. Podtémy (úlohy, činnosti)
4. Potrebné informačné zdroje a materiálne prostriedky

Pre skúšajúcich je ešte potrebné pripraviť:

5. Indikátory splnenia úloh
6. Spôsob hodnotenia úspešnosti žiaka

Praktická časť odbornej zložky MS

Žiak môže vykonať praktickú časť odbornej zložky vo vyžrebovanej téme alebo v určenej téme jednou z foriem:

- praktická realizácia a predvedenie komplexnej úlohy,
- obhajoba vlastného projektu,
- realizácia a obhajoba experimentu,
- obhajoba úspešných súťažných prác,
- predvedenie umeleckého výkonu.

Nebudeme sa podrobnejšie venovať jednotlivým formám, pretože sú charakterizované vo vyhláske. Riaditeľ školy na návrh PK schvaľuje formy praktickej časti MS. Žiak si následne môže vybrať jednu zo schválených foriem.

Pri tvorbe tém na praktickú časť je potrebné na zasadnutí PK postupovať týmito krokmi:

1. vymedziť kompetencie žiaka v odbore – vychádzajúc z výkonových štandardov
2. špecifikovať obsahové oblasti vzhľadom na vymedzené kompetencie;
3. hľadať prieniky oblastí na komplexnosť tém – navrhnúť názvy tém;
4. vymedziť podtémy vo forme úloh, činností pre žiaka. Pri tvorbe úloh môžeme využiť úroveň a činnostné slovesá napr. z Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov a Simpsonovej taxonómie psychomotorických cieľov, ktoré nám môžu pomôcť pri určovaní ich náročnosti. Úlohy nesmú byť formulované na vyššej úrovni, ako sa žiaci problematiku učili. Napr. ak žiaci nikdy nenavrholi, prípadne nevyrábali skriňu, nemôže byť návrh skrine, prípadne jej výroba súčasťou či cieľom témy praktickej časti;
5. prehodnotiť množstvo podtém s ohľadom na čas trvania maturitnej skúšky;
6. stanoviť indikátory splnenia podtém;
7. určiť potrebné informačné zdroje, materiálne podmienky a pomôcky;
8. rozhodnúť o spôsobe hodnotenia úspešnosti žiaka.

Navrhnutá štruktúra témy MS:

1. Identifikačné údaje: študijný odbor, trieda, školský rok ...
2. Názov témy maturitnej skúšky
3. Očakávaný výkon žiaka (v kognitívnej alebo psychomotorickej oblasti)
4. Forma
5. Podtémy (úlohy, činnosti)
6. Potrebné informačné zdroje a materiálne prostriedky

Pre skúšajúcich je ešte potrebné pripraviť:

7. Indikátory splnenia úloh
8. Spôsob hodnotenia úspešnosti žiaka

Hodnotenie odbornej zložky MS

Pri hodnotení maturitnej skúšky ide o rozhodnutie typu áno - nie, vyhovuje - nevyhovuje, môže ukončiť štúdium - nemôže ukončiť štúdium. Ide teda o sumatívne hodnotenie celého štúdia.

HVS	min.z 1	min.p 2	min.a 3	100	3 1 1 2 0 3	100	66,7 %
	z 1	p 2	a 3		4 1 1 2 1 3		

Hodnotenie MS je nielen prostriedkom zhromažďovania informácií o celkovej vedomostnej úrovni a o osobnostných vlastnostiach žiaka. Zároveň je výsledkom, ktorý spätne informuje o obťažnosti a prímernosti požiadaviek kladených na žiaka (časť obsahu učiva, jednotlivých úloh a pod.). Výsledky hodnotenia aj pre predmetovú komisiu a jednotlivých učiteľov znamenajú prehodnotenie obťažnosti tém, vhodnosti podmienok a používaných kritérií a hodnotiacich metód.

K základným kritériám hodnotenia patrí:

- validita – istota, že sa hodnotí to, čo sa hodnotiť má;
- reliabilita – stálosť alebo dynamika hodnotenia v čase.

Z hľadiska korektnosti k študentom je však potrebné tieto kritériá brať do úvahy už pri tvorbe tém a po maturitnej skúške ich len mierne korigovať na základe spätnej väzby.

Na hodnotenie maturitných tém je potrebné stanoviť jasné kritériá a indikátory ich hodnotenia. Potrebné je tiež prideliť body k jednotlivým podtémam. Pridelovanie bodov je činnosť tvorcov tém maturitných skúšok. Túto činnosť nazývame skórovanie.

Poznáme dva druhy skórovania, a to:

- zložené skórovanie – viac ako jeden bod,
- binárne skórovanie – 0 alebo 1 bod.

Pridelením bodov jednotlivým úlohám sú nastavené len základné parametre hodnotenia jednotlivých úloh. Na hodnotenie témy ako celku je nevyhnutné stanoviť minimálnu hranicu vedomostí a zručností. K tejto problematike dávame do pozornosti najskôr zopár otázok na zamyslenie: Dali by ste sa operovať, keby ste vedeli, že chirurg, ktorý vás má operovať, spravil skúšky na 40%? Sadli by ste si do opraveného auta, keby ste vedeli, že ho opravoval automechanik s výsledkami 50%? Aká je teda hranica, ktorú sme ochotní akceptovať? V nasledujúcej časti sa venujem práve určeniu tejto hranice. Hraničné skóre je minimálne skóre, ktoré má dosiahnuť úspešný žiak. Žiak na maturitnej skúške má dokázať, že je schopný sám pracovať v odbore, ktorý práve končí. Je teda potrebné, aby minimálne skóre bolo aspoň 60% - aj napriek tomu, že téma nebude pozostávať len zo základného učiva.

Príklad určovania hraničného skóre:

Téma pozostáva zo 6 podtém a obsahuje 3 úrovne kognitívnych procesov:

- Zapamätanie (1, 2, 5, 6) – vo vzorci váha 1
- Porozumenie (3) – vo vzorci váha 2
- Aplikácia (4) – vo vzorci váha 3

Hraničné skóre stanovíme tak, že predikujeme minimálnu úroveň osvojenia učiva (spolu s kolegami) počtom správne vyriešených úloh (podtém). Po dohode s kolegami určíme, že

úlohy 1,2,3,6 považujeme za minimálne vzhľadom na kvantitu a kvalitu učenia sa žiaka. Hraničné vážené skóre vypočítame podľa vzťahu (nasledujúca rovnica):

Legenda:

- min. z* – určené úlohy z úrovne zapamätanie
- min. p* – určené úlohy z úrovne porozumenie
- min. a* – určené úlohy z úrovne aplikácia
- z* – všetky úlohy na zapamätanie
- p* – všetky úlohy na porozumenie
- a* – všetky úlohy na aplikáciu

Takýmto spôsobom určené hraničné skóre nám dáva možnosť určiť minimálnu hranicu, ktorú sme ochotní akceptovať pri hodnotení vedomostí a zručností absolventa. Tento postup klasifikácie sa nazýva arbitráry postup.

Následne po určení hraničného skóre máme poslednú povinnosť, a to klasifikovať výkon žiaka. Keďže už máme určené hraničné skóre, máme určenú hranicu medzi stupňami 4 a 5. Jednoduchým výpočtom zistíme interval pre jednotlivé známky:

Na klasifikáciu je vhodné spracovať prehľadnú tabuľku:

Známka	%
5	0-66,7
4	66,8-75,0
3	75,1-83,3
2	83,4-91,6
1	91,7-100

Záver

Cieľom tohto príspevku je ponúknuť učiteľom jeden spôsob tvorby tém na teoretickú aj praktickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky.

Zavedenie súčasnej maturitnej skúšky pre učiteľov znamenalo novú výzvu na tvorbu tém maturitnej skúšky. Súčasná maturitná skúška má svoje dobré aj slabé stránky.

Medzi dobré stránky maturitnej skúšky patria:

- komplexnosť tém – ako východisko pre riešenie reálnych situácií, ktoré sú zväčša komplexného charakteru (nie sú to izolované javy);
- praktickosť tém – je východiskom pre aplikáciu vedomostí a zručností žiakov;
- rôznorodosť úloh (podtém) v témach - nejde len o skúšanie faktografických vedomostí, ale aj o využitie vyšších kognitívnych procesov.

Medzi slabé stránky v súčasnosti patria:

- komplexnosť tém – ide o problém navrhovania tém, ktoré by zahŕňali vedomosti a zručnosti zo všetkých odborných predmetov, z dôvodu ich značného počtu
- praktickosť tém – väčšia náročnosť tém na podmienky,

čas a proces vyučovania (na vyučovaní je potrebné viesť žiakov k aplikácii dosiahnutých vedomostí a zručností);

- rôznorodosť úloh (podtém) v témach – náročnosť tvorby úloh končiac syntézou vedomostí do nových konštrukcií (tvorivosť). Na prekonanie slabých stránok je potrebné zapojiť mnohé

zložky, ktoré majú dočinenia so stredným školstvom. Na úspešnú realizáciu zmien je však najskôr potrebné zmeniť spôsob práce učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese, čo môže každý učiteľ sám. Pretože ľudia, ktorí chcú zmenu, majú šancu, musia začať od seba!

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 510/2004 Z.z o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení neskorších predpisov

Summary: *The author describes new way of create graduation on secondary technical schools and he proposes the structure a-levels subjects and their evaluation.*

K NIEKTORÝM ZMENÁM V MATURITE ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Dagmar Čtvrtníčková, Metodicko-pedagogické centrum Prešov

Anotácia: *Priblíženie a analýza niektorých podstatných zmien v novej forme maturity z predmetu slovenský jazyk a literatúra, upozornenie na inovácie týkajúce sa predmetu.*

Kľúčové slová: *úroveň, písomná forma, ústna forma, pomôcky, externá časť.*

Od 15. septembra 2004 je v platnosti dvakrát novelizovaná vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach a praktických školách v znení neskorších predpisov (ďalej len vyhláška č. 510/2004 Z. z.). Prvá zmena nastala vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 379 Z. z. z 9. augusta 2005 (ďalej len vyhláška č. 379/2005 Z. z.) a druhá vyhláškou Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 482 Z. z. z 31. júla 2006 (ďalej len vyhláška č. 482/2006 Z. z.).

Uvedené vyhlášky priniesli niekoľko rokov avizované zmeny vo forme, príprave, organizácii i realizácii maturitných skúšok (ďalej len MS) nielen ako celku, ale aj v jednotlivých predmetoch, to znamená aj v predmete slovenský jazyk a literatúra. Konfrontácia legislatívy s praxou počas MS v školskom roku 2004/2005 odhalila isté nedostatky a priniesla opodstatnenú (a možno občas i prehnanú a emotívnu) kritiku niektorých prvkov novej formy MS. K novotám patrí napr. rozlíšenie dvoch úrovní, viaceré zmeny v písomnej i ústnej forme MS, v hodnotení, atď.

Úrovně MS

V školskom roku 2006/2007 budú mať MS už tretí rok dve úrovne – úroveň A a úroveň B (§ 4, ods. 5 vyhlášky č. 510/1994 Z. z.). Za základnú úroveň sa považuje úroveň B. Úroveň B je súhm požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov vymedzený učebnými osnovami a cieľovými požiadavkami na základnej úrovni (§ 4, ods. 7). Úroveň A je súhm požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov vymedzený učebnými osnovami a cieľovými požiadavkami na vyššej úrovni ako základnej (§ 4, ods. 6). Učebné osnovy nevymedzujú učivo podľa úrovni A a B, ale na učivo základné a rozširujúce.

Úrovně (A, B) sú rozlíšené v Cieľových požiadavkách z roku 2004. Nie sú medzi nimi priepastné rozdiely, ale aj napriek tomu v školskom roku 2005/2006 prejavili študenti na MS väčší záujem o úroveň B. Nízky záujem o úroveň A odôvodňujeme tým, že študenti nie sú zatiaľ dostatočne motivovaní vykonať MS na úrovni A.

Pre stredné odborné školy a učilištia nie sú dodnes vypracované štandardy. Učítelia poukazujú na predimenzovanosť učebných osnov a očakávajú ich úpravu. Dokiaľ nedôjde k ich oficiálnej inovácii, odporúčame brať učiteľom na zreteľ, že mieru a hĺbku preberaného učiva v jednotlivých tematických celkoch si určujú a upravujú oni sami. Je teda nielen možné, ale priam nevyhnutné zamerať sa na kvalitu, nie kvantitu.

Písomná forma

Maturitná skúška pozostáva v predmete SJaL zatiaľ iba z internej časti. Interná časť MS má písomnú a ústnu formu. „Písomnou formou internej časti sú centrálné pripravené súbory štyroch tém písomnej práce, prípadne východiskové texty a určené žánrové formy, z ktorých si žiak vyberie a vypracuje iba jednu. Žiak má preukázať komplexnosť ovládania spisovného jazyka, mieru tvorivosti v písomnom prejave a celkovú vzdelanosť a kultúrnosť v miere vychádzajúcej z cieľových požiadaviek. Písomná práca sa vo všetkých školách zadáva v rovnakom čase, koná sa pod interným dozorom a interne sa vyhodnocuje na základe centrálnych pokynov.“ (Príloha k vyhláške MŠ SR č. 379/2005 Z. z.). V školskom roku 2004/2005 bolo pripravených šesť a v školskom roku 2005/2006 osem žánrov (rozprávanie, úvaha, výklad, diskusný príspevok, charakteristika osoby, beletrizovaný životopis, slávnostný prejav, umelecký opis – oproti predchádzajúcemu školskému roku pribudli posledné dva). Učítelia i študenti zatiaľ

nemajú informácie o tom, či sa v tomto školskom roku zmení zastúpenie žánrov. V oboch školských rokoch sprevádzali PFIČ problémy. V r. 2005 aj členovia Slovenskej asociácie učiteľov slovenčiny vyjadrili na valnom zhromaždení pripomienky k zadaniu tém, v r. 2006 spôsobil v spoločnosti rozruch údajný únik tém. V septembri 2006 v médiách minister školstva SR informoval verejnosť o zmene spôsobu zverejnenia tém – po dlhšej dobe sa v školskom roku 2006/2007 uskutočnil opäť prostredníctvom médií. Vyhláška č. 379/2005 Z. z. určuje charakteristiku úloh písomnej práce, preto je nevyhnutné počas celého stredoškolského štúdia rozvoj vedomostí i zručností podľa povahy určených žánrov zamerať na:

- interpretáciu umeleckého alebo vecného textu (jeho obsahovú, kompozičnú a štylistickú analýzu, výklad a hodnotenie);
- spracovanie viacerých všeobecne rozšírených a aktuálnych tém v určenej žánrovej forme;
- argumentovanie o jazykových, literárnych, všeobecných kultúrnych, morálnych otázkach alebo o otázkach spôsobu života;
- rozbor diela z viacerých hľadísk a výkladovú demonstráciu;
- rozbor a predstavenie tvorby viacerých básnikov a prozaiikov (ich voľbu odporúčame podľa cieľových požiadaviek);
- porovnanie dvoch, prípadne troch textov (úplné dielo alebo úryvok) podľa rôznych hľadísk – (platí len pre úroveň A).

Už niekoľko rokov žiada väčšina učiteľov slovenčiny zrušenie PFIČ MS. Rovnakú požiadavku vyslovili učители, ktorí sa zúčastnili priebežného vzdelávania „Maturita 2006 – predseda predmetovej maturitnej komisie SJaL“ v Metodicko-pedagogickom centre v Prešove, alebo slovenčinári na 2. celo-slovenskej konferencii učiteľov slovenčiny, ktorá sa konala v marci 2006 v Liptovskom Mikuláši. Ako dôvod uvádzajú najmä nízku objektivitu hodnotenia (pri hodnotení jednej práce dvomi hodnotiteľmi sa vyskytli aj dvojstupňové rozdiely), ktorú iba čiastočne zmiernili centrálné zadané pokyny k oprave PFIČ MS. Ďalej argumentujú napr. aj degradáciou PFIČ MS - žiak, ak splní stanovené podmienky („Žiak zmaturoje z predmetu, ktorý nemá externú časť maturitnej skúšky a má písomnú formu internej časti maturitnej skúšky, ak jeho hodnotenie z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky a) nie je horšie ako stupeň prospěchu 3 dobrý (bez ohľadu na hodnotenie písomnej formy internej časti maturitnej skúšky - vyhláška č. 379/2005 Z. z.) zmaturoje aj v prípade, že v PFIČ MS získala nula percent.

Ústna forma

Podľa vyhlášky č. 379/2005 Z. z. každé zadanie (mini-

málny počet zadaní pre obe úrovne je 30) pre úroveň A obsahuje tri úlohy a východiskový literárny text, pričom jedna z úloh musí obsahovať učivo zo slovenského jazyka. Zadania pre B úroveň obsahujú dve úlohy a východiskový literárny text, pričom jedna z úloh musí taktiež obsahovať učivo zo slovenského jazyka. K úlohe je možné pripojiť v prípade, že literárny text neobsahuje vhodné podnety pre úlohu z jazyka, ďalší špecifický text. Taktiež platí, že dve tretiny úloh pre obe úrovne zahŕňajú učivo z literatúry a jedna tretina úloh učivo z oblasti jazyka. Pri týchto prepočítavaniach sa prejavili ťažkosti a mnohí slovenčinári riešili matematickú hádanku – ako pre úroveň B vytvoriť 30 zadaní tak, aby v každom jedna úloha obsahovala učivo zo slovenského jazyka a zároveň platilo, že dve tretiny úloh zahŕňajú učivo z literatúry a jedna tretina úloh učivo z oblasti jazyka. Riešením je aplikácia jazykových úloh na literárnych textoch.

Vyhláška č. 379/2005 Z. z. určuje percentuálne zastúpenie jednotlivých tematických okruhov v úlohách maturitných zadaní pre obe úrovne. Aj napriek tomu, že sa okruhy v jednotlivých zadaniach často navzájom prelínajú (napr. slovenská a svetová literatúra), uvádzame v nasledujúcej tabuľke približný prepočet úloh pre jednotlivé oblasti (pri počte zadaní

Literatúra	Úroveň A – počet úloh	Úroveň B – počet úloh
slovenská literatúra - 44%-66%	26-40	13-20
svetová literatúra - 24%-36%	14-22	7-11
teória literatúry - 12%-18%	7-11	4-5

Jazyk	Úroveň A – počet úloh	Úroveň B – počet úloh
lexikológia a frazeológia - 8%-12%	2-4	2-4
morfológia - 8%-12%	2-4	2-4
zvuková a grafická stránka jazyka - 8%-12%	2-4	2-4
syntax - 12%-18%	4-5	4-5
práca s informáciami - 8%-12%	2-4	2-4
všeobecné poznatky o jazyku - 8%-12%	2-4	2-4
štylistika - 28%-42%	8-13	8-13

30 a pri jednej úlohe zo slovenského jazyka v každom zadaní).

Tak, ako aj v iných predmetoch, aj v predmete slovenský jazyk a literatúra sa členovia predmetových maturitných komisií občas stretli s indisponovanými študentmi, ktorí v predchádzajúcom štúdiu dosahovali odlišné výsledky. Požiadavky mnohých pedagógov na zohľadňovanie predchádzajúceho štúdia pri hodnotení ústnej formy rieši vyhláška č. 482/2006 Z. z., ktorá upravuje §24 vyhlášky č. 510/2004 Z. z. nasledovne: „Ak sa hodnotenie ústnej formy internej časti maturitnej skúšky výrazne odlišuje od dosiahnutých výsledkov žiaka počas jeho štúdia z predmetu maturitnej skúšky, pri výslednej známke ústnej formy internej časti maturitnej skúšky sa prihliada na stupeň prospěchu žiaka z tohto predmetu počas jeho štúdia.“ Ďalšou dôležitou zmenou v prílohe vyhlášky č. 379/2005 Z. z., časť VI. POŽIADAVKY NA INTERNÚ ČASŤ MATURITNEJ SKÚŠKY vo Všeobecných pokynoch je vypustenie bodu 9. Znenia maturitných zadaní sa nezverejňujú.

Pomôcky

Na MS sa rozlišujú všeobecné a konkrétne pomôcky. Na mnohých školách chýbajú v dostatočnom počte alebo úplne všeobecné pomôcky - aktuálne Pravidlá slovenského pravopisu, Frazeologický slovník, Slovník slovenského jazyka. Staršie vydanie viacdielného Slovníka slovenského jazyka, ktorý vlastní niektoré školy, nevyhovuje dnešnej jazykovej norme a zabezpečiť nové vydanie sa školám nepodarilo. Učitelia majú obavy, že v prípade kontroly nadriadeným orgánom sa bude považovať použitie Krátkeho slovníka slovenského jazyka za porušenie vyhlášky. Na podujatiach Metodicko-pedagogického centra slovenčinári požadovali povinnú distribúciu potrebného počtu všeobecných pomôcok na školy, aby bolo možné dodržať Vyhlášku 379/2005 Z. z.. Podľa nej musí škola zabezpečiť žiakovi prístup k všeobecným pomôckam.

Problém sa môže vyskytnúť v rozdielnych názoroch na použitie konkrétnych pomôcok medzi predsedom predmetovej maturitnej komisie a tvorcami maturitných заданий. Vyhláška č. 379/2005 Z. z. stanovuje: „konkrétne sú tie pomôcky, ktoré priamo súvisia s príslušným zadáním.“ Konkrétne pomôcky sú súčasťou príslušného maturitného zadania a sú v ňom uvedené. Inak ich nie je možné používať. Ak má predseda predmetovej maturitnej komisie pochybnosti, požiada o stanovisko Štátnu školskú inšpekciu.

Externá časť

Jednou z pripravovaných zmien je členenie maturitnej skúšky v predmete SJaL. Doposiaľ vykonávali študenti skúšky v písomnej a ústnej forme internej časti. V tomto školskom roku sa pripravuje generálna skúška externej časti MS. Terajšia

legislatíva túto časť nemá v zákone obsiahnutú. V prípade jej aktuálnosti je nepochybná ďalšia novelizácia legislatívy. Externá forma vyvoláva zatiaľ najväčšie obavy. Čiastočne ich spôsobila vysoká náročnosť prvých ročníkov MONITOROV. V týchto testoch sa vyskytlo viacero rozporuhných úloh, s riešením ktorých mali problém aj niektorí pedagógovia. Zo zadaných možností sa im javili ako správne viaceré. Po každom MONITORE pedagógovia vyplňali podrobné dotazníky k jednotlivým testovacím otázkam, hodnotili okrem iného aj ich obtiažnosť a vhodnosť formulácie. Snáď aj tieto pripomienky menili charakter úloh a posledné testovania MONITORA potvrdili odklon od teoretických, respektíve encyklopedických vedomostí a smerovanie k reálnym zručnostiam. Čiastočne sú vo výhode školy, ktoré sa do testovania od začiatku zapájali, a tým získali nenahraditeľné skúsenosti a tí študenti, ktorých učitelia počas stredoškolského štúdia priebežne pripravovali na externú formu zaradením úloh podobného charakteru do bežného testovania či používali na vyučovaní úlohy z predchádzajúcich MONITOROV, ktorých testy sú dostupné na internetovej stránke Štátneho pedagogického ústavu.

Na prípravu na externú časť MS je MŠ SR odporúčaná publikácia Nová matura slovenský jazyk a literatúra autoriek K. Hincovej a A. Húskovej.

Postoj pedagógov, študentov i širokej verejnosti k zmenám formy MS nie je jednoznačný. Od pedagógov sú potrebné profesionálny prístup a ústretovosť pri zavádzaní zmien. Legislatíva ohľadom MS nie je konštantou. Vyvíja sa, zdokonaľuje a prispôbuje sa požiadavkám a potrebám spoločnosti. Ostáva nám veriť, že po prekonaní prvotných problémov a odstránení nedostatkov, čas potvrdí správnosť týchto zmien.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

VRBANOVA, E.: *Písomná forma internej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry*. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole, 2005/06, č. 1-2

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. z 15. septembra 2004 v znení neskorších predpisov (o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách)

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 379/2005 Z. z. z 26. augusta 2005, (ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách)

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 482/2006 Z. z. z 31. júla 2006, (ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky č. 379/2005 Z. z.)

Summary: *The author considers and analyses a number of fundamental changes in the new form of the Maturita examination in the subject of Slovak Language and Literature and highlights innovations in relation to the subject.*

MATURITNÁ SKÚŠKA Z BIOLÓGIE NA GYMNÁZIU

Mária Tulenková, FHPV Prešovskej univerzity vPrešove - Jurina Jakubiková, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove

Anotácia: *Maturitná skúška z biológie na gymnáziu. Funkcie maturitnej skúšky z biológie. Charakteristika úloh maturitných заданий pre úroveň A a B. Ukážka matritných заданий z biológie. Hodnotenie maturitnej skúšky.*

Kľúčové slová: *maturitná skúška, biológia, funkcie maturitnej skúšky z biológie, hodnotenie, príprava, skúšanie, ukážky заданий*

Maturitná skúška z biológie na gymnáziu je formou ukončovania štúdia, v ktorej má študent preukázať dosiahnutú úroveň všeobecného vzdelania a teoreticko-praktickú pripravenosť na vysokoškolské štúdium alebo na uplatnenie v praxi.

V súlade s poňatím, cieľmi a obsahom edukácie v priebehu štúdia je jej cieľom overiť, do akej miery štruktúra vedomostí, zručností a všeobecných kompetencií študenta zodpovedá požiadavkám profilu absolventa gymnázia. Overiť vedomostí a zruč-



Michal Šuda: *Helma*, 1998. Bronz, 45 cm

ností študentov v rozsahu učiva určeného učebnými plánmi, učebnými osnovami a vzdelávacími štandardmi a overiť to, ako sú študenti pripravení používať ich v ďalšom štúdiu.

Podmienky a spôsob ukončovania štúdia na gymnáziu, vrátane klasifikácie a hodnotenia, určujú tri vyhlášky:

- Vyhláška **510/2004 Z. z.** Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. augusta 2004,
- Vyhláška **379/2005 Z. z.** Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 9. augusta 2005, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. a
- Vyhláška **482/2006 Z. z.** Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 31. júla 2006, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. v znení vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 379/2005 Z. z.

Biológia je spolu s fyzikou, chémiou, informatikou, matematikou a geografiou voliteľným vyučovacím predmetom maturitnej skúšky na gymnáziu.

Cieľom maturitnej skúšky z biológie je zistiť, ako sa študenti naučili teoreticky a prakticky poznávať biologický objekt rastlinný, živočíšny a človeka, prezentované komplexne od bunkovej úrovne cez anatomicko-morfologickú charakteristiku, fylogénu a systém po fyziologické procesy, genetické zákonitosti, ekologicko-environmentálne väzby a vývojové vzťahy. Študent má preukázať, ako pochopili živú prírodu ako celok. Z tohto hľadiska sa obsah maturitnej skúšky z biológie zameriava na pojmy, javy deje a zákonitosti z biológie ako vedy, z biológie bunky a všeobecných vlastností živých sústav, nebunkových a prokaryotických organizmov, biológie rastlín, systému a fylogény rastlín, húb a lišajníkov, biológie živočíchov, systému a fylogény živočíchov, biológie človeka, genetika ekológie.

Oproti predchádzajúcemu poňatiu a obsahu maturitnej skúšky z biológie sa kladie dôraz na reprodukciu a pochopenie stanoveného učiva, na porozumenie a hodnotenie poznatkov na špecifický transfer a na praktickú aplikáciu osvojených vedomostí, na interpretáciu pozorovaní a pokusov, s dôrazom na schopnosť samostatne a tvorivo riešiť zadané problémy – nešpecifický transfer.

Maturitnou skúškou sa zisťuje aj praktická aplikácia osvojených vedomostí, najmä s dôrazom na otázky zdravia človeka, na ekologickú a environmentálnu problematiku. Do obsahu maturitnej skúšky z biológie sú zaradené i medzipredmetové javy a vzťahy s cieľom ukázať hlbší pohľad na danú problematiku v predmetových a prírodných súvislostiach.

V nadväznosti na edukačný proces v priebehu celého štúdia plní maturitná skúška z biológie niekoľko funkcií:

a) motivačnú a rozvíjajúcu – spočíva v tom, že žiak má možnosť preukázať osvojené vedomosti a zručnosti, syntetizovať ich do väčších celkov, ukázať ich vzájomné vzťahy a súvislosti, samostatne riešiť problémy, uplatniť teoretické i praktické výsledky vlastnej činnosti, zdôvodňovať svoje rozhodnutia a tvrdenia;

b) kontrolnú funkciu – je daná tým, že maturitná skúška z biológie preveruje podstatné a reálne dosiahnuté výsledky edukačného procesu a overujú sa aj predpoklady študenta pre vysokoškolské štúdium;

c) kvalifikačnú funkciu – vyplýva z faktu, že úspešným vykonaním celej maturitnej skúšky, súčasťou ktorej môže byť aj voliteľný predmet biológia, získava absolvent osvedčenie o dosiahnutom stupni vzdelania.

Hodnotenie výsledkov odráža úroveň dosiahnutých výsledkov pri vlastnej maturitnej skúške. Prospech študentov hodnotí maturitná komisia (podľa citovaných vyhlášok MŠ SR).

Zadania maturitnej skúšky z biológie vychádzajú vo všetkých častiach z učiva vyučovacieho predmetu biológia. Maturitné zadania a úlohy v nich vychádzajú z cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti pre predmet biológia. Vyučujúci predkladá celkovo 30 maturitných zadaní, z ktorých si študent pri ústnej skúške zberuje jedno zo schválených maturitných zadaní (v súčasnosti tzv. ústna forma internej časti maturitnej skúšky, ktorá je verejná).

Maturitnú skúšku z predmetu biológia môže žiak vykonať na úrovni A alebo na úrovni B. Každá úroveň má pripravené samostatné súbory zadaní. Maturitné zadanie tvoria dve alebo tri samostatné úlohy, podľa možnosti a charakteru predmetu z viacerých tematických okruhov.

Úroveň A je súhrn požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov vymedzený učebnými osnovami a cieľovými požiadavkami na **vyššej úrovni** ako základnej.

Úroveň B je súhrn požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov vymedzený učebnými osnovami a cieľovými požiadavkami na **základnej úrovni**.

Ústna zložka internej časti predmetu biológia na úrovni A pozostáva zo žiakovej ústnej odpovede pred predmetovou maturitnou komisiou, pričom si žiak zberuje jedno zo schvále-

ných maturitných zadaní. Každé zadanie sa skladá z troch úloh. Ústna zložka internej časti predmetu biológia na úrovni B pozostáva zo žiakovej ústnej odpovede pred predmetovou maturitnou komisiou, pričom si žiak žrebuje jedno zo schválených maturitných zadaní. Každé zadanie sa skladá z dvoch úloh.

Charakteristika úloh maturitných zadaní pre úroveň A

Úloha č. 1:

- zameraná je na reprodukciu a pochopenie stanoveného učiva (prevláda forma monológu);
- mentálne operácie - pamäť, porozumenie (je dôležité, aby sa žiak zbavil stresu, upokojil sa)

Úloha č. 2:

- zameraná je na porozumenie a hodnotenie poznatkov – špecifický transfer (prevláda forma dialógu s členmi predmetovej maturitnej komisie),
- mentálne operácie - pamäť, triedenie, porovnanie,...

Úloha č. 3:

- zameraná je na praktickú aplikáciu osvojených vedomostí, na interpretáciu pozorovaní a pokusov s dôrazom na schopnosť samostatne a tvorivo riešiť zadané problémy – nešpecifický transfer (prevláda forma dialógu s členmi predmetovej maturitnej komisie)
- mentálne operácie - porozumenie, analýza, syntéza, dedukcia (odvodzovanie predpokladov), indukcia (vyvodzovanie záverov), formulovanie úsudkov,...

Charakteristika úloh maturitných zadaní pre úroveň B

Úloha č. 1

- zameraná je na reprodukciu základných teoretických vedomostí – na prehľad a orientáciu v problematike (prevláda forma monológu)
- mentálne operácie - pamäť, porozumenie

Úloha č. 2

- zameraná je na praktickú aplikáciu osvojených vedomostí, najmä s dôrazom na otázky zdravia človeka, ekologickú a environmentálnu problematiku (prevláda forma dialógu s členmi predmetovej maturitnej komisie)
- mentálne operácie - porozumenie, hodnotenie, triedenie, analýza, syntéza, pamäť.

Pri príprave a priebehu maturitnej skúšky z biológie má žiak povolené používať pomôcky. Pre každý maturitný predmet sa učebné pomôcky členia do dvoch skupín – **všeobecné** a **konkrétne**. Pod všeobecnými rozumieme pomôcky, ktoré má každý žiak na každej škole k dispozícii počas konania príslušnej časti alebo zložky skúšky. Konkrétne sú tie pomôcky, ktoré priamo súvisia s príslušným zadáním. Každá škola zabezpečí žiakovi prístup k všeobecným pomôckam v danom predmete maturitnej skúšky (v biológii).

Všeobecné pomôcky: kľúč na určovanie rastlín, atlas rastlín, atlas živočíchov, anatomický atlas – ľudské telo, encyklopédia prírody, priesvitky k spätnému projektoru z anatómie človeka, stavovcov, genetiky; kostra človeka, torzo človeka, anatomické obrázky (človek, stavovce), diapozitívy flóry, fauny; mikroskop, mikroskopické preparáty, vzorky častí rastlinného tela – model

koreňa, stonky, listu, kvetu; obrazový materiál živočíchov a rastlín. Súčasťou príslušného maturitného zadania je aj uvedenie konkrétnej učebnej pomôcky.

Obsah maturitných zadaní zohľadňuje aj predpísaný čas určený na trvanie skúšky a na jej prípravu. Príprava a odpoveď žiakov trvá:

- úroveň A: príprava 20 min., odpoveď 20 min.
- úroveň B: príprava 15 min., odpoveď 15 min.

Skúšajúci citlivo riadi rozhovor so žiakom, kladie pomocné a stimulačné otázky, vyjadruje súhlas alebo nesúhlas s tvrdeniami žiaka, pričom ho vedie k tomu, aby svoje názory podporoval argumentmi a využíval pri tom písomnú prípravu a tiež vlastné poznatky získané počas prípravy na maturitnú skúšku.

Členovia predmetovej maturitnej komisie dbajú na to, aby žiak mohol na ich podnety reagovať plynulo a mal dost času a pokoja na vyjadrenie svojich myšlienok. V priebehu maturitnej skúšky skúšajúci uplatňujú k žiakovi individuálny prístup, ktorý vyplýva jednak zo znalosti úrovne výkonu žiaka v priebehu štúdia, jednak z jeho mentálnych zvláštností, osobnostných rysov a zamerania.

Ako už bolo uvedené, vyučujúci celkovo predkladá po 30 zadaní z každej úrovne. Maturitné zadania navrhuje predmetová komisia prírodovedných predmetov. Po prerokovaní v predmetovej komisii a na základe jej odporúčania ich schvaľuje riaditeľ školy do 31. marca. Znenia maturitných zadaní sa žiakom nezverejňujú.

Maturitné zadania majú byť koncipované diferencovane z hľadiska schopnosti žiakov. Každé maturitné zadanie by malo mať úlohy zvolené tak, aby obsahovalo úlohy obťažnejšie a ľahšie tak, aby tvorili vyvážený celok. Zvlášť potrebné je dodržiavať toto hľadisko v maturitných zadaniach s obťažnejšou tematikou.

Na ujasnenie výberu a spracovania zadaní uvedieme ich ukážky (tým chceme dokumentovať možný prístup pri ich vytváraní).

Ukážky možného prístupu pri vytváraní obsahu maturitných zadaní z biológie

► Biológia rastlín

• Úroveň A

Zadanie: Metabolizmus rastlín, dýchanie

Úloha č. 1:

Vysvetlite princíp rastlinného metabolizmu (anabolizmus, katabolizmus, asimilácia, disimilácia).

Charakterizujte spôsob výživy rastlín (autotrofia, heterotrofia, parazitizmus, poloparazitizmus, symbióza, mixotrofia).

Úloha č. 2:

Rozlíšte anaeróbne a aeróbne dýchanie. Porovnajtie fotosyntézu a dýchanie.

Úloha č. 3:

Zdôvodnite, či sú schopné fotosyntézy aj rastliny s červenofialovými listami. Prečo sa ovocie alebo zelenina počas zimy uskladňujú v chladných alebo vlhkých priestoroch?

Pomôcky: fólie

► **Nebunkové a prokaryotické organizmy**

• **Úroveň B**

Zadanie č. 1 *Vírusy a baktérie*

Úloha č. 1:

Popíšte a porovnajzte základnú stavbu vírusov a baktérií. Vysvetlite ich rozmnožovanie.

Úloha č. 2:

Uvedte pozitívny a negatívny význam vírusov a baktérií v prírode a pre človeka.

Rozlíšte a porovnajzte vírusové a bakteriálne ochorenie u človeka.

Pomôcky: 1. model bakteriofága; 2. náčrt prokaryotickej bunky

► **Systém a fylogénza rastlín**

• **Úroveň A**

Zadanie: *Riasy*

Úloha č.1:

Charakterizujte dôležité systematické znaky, zákonitosti fylogénzy a základnú charakteristiku rias ako typických predstaviteľov nižších rastlín.

Vymenujte a charakterizujte jednotlivé vývojové vetvy, oddelenia a hlavných zástupcov rias.

Úloha č. 2:

Porovnajzte jednotlivé vývojové stupne stielok rias a na základe fylogenetického hľadiska posúďte procesy zdokonaľovania stavby stielok. Uvedte, aký význam mali riasy v procese vývoja biosféry a litosféry a aký význam majú riasy v súčasnej biosfére.

Úloha č. 3:

Na základe poznatkov z cytológie a fyziológie rastlín analyzujte vzájomné vzťahy medzi štruktúrou bunky nižších rastlín a jej metabolickými procesmi. Vyvodte, aký vplyv na jednotlivé články potravných reťazcov by malo nekontrolovateľné znečistenie hydrosféry.

Pomôcky: 1. nižšie rastliny - nástenný obraz
2. rastlinná bunka - nástenný obraz

• **Úroveň B**

Zadanie: *Vývoj a charakteristické znaky nižších rastlín*

Úloha č. 1:

Charakterizujte dôležité systematické znaky, jednotlivé vývojové vetvy a významné oddelenia nižších rastlín. Uvedte významných zástupcov oddelení rias.

Úloha č. 2:

Porovnajzte jednotlivé vývojové stupne stielok rias. Uvedte, aký význam mali riasy v procese vývoja biosféry a litosféry a aký význam majú riasy v súčasnej biosfére. Posúďte, akú dôležitú úlohu plnia riasy vo vodných ekosystémoch.

Pomôcky: 1. nižšie rastliny - nástenný obraz
2. rastlinná bunka - nástenný obraz

► **Biológia živočíchov a človeka**

• **Úroveň A**

Zadanie: *Rozmnožovanie živočíchov a človeka. Ontogenéza človeka*

Úloha č. 1:

Vysvetlite základný rozdiel medzi nepohlavným a pohlavným rozmnožovaním.

Definujte pojmy: 1. izogamia; 2. anizogamia; 3. hermafroditizmus - gonochorizmus
- sexuálny dimorfizmus.

Úloha č. 2:

Porovnajzte stavbu a funkciu rozmnožovacej sústavy ženy a muža. Uvedte spoločné a rozdielne znaky.

Rozlíšte základné etapy ontogenézy človeka.

Úloha č. 3:

Posúďte :

- vplyv nesprávneho životného štýlu (toxikománia, predčasné sexuálne skúsenosti, promiskuita) na fyzické, psychické zdravie človeka;

- spôsoby prenosu a možnosti prevencie pohlavných chorôb

Pomôcky: fólie

Zadanie: *Obehová sústava*

Úloha č. 1:

Popíšte typy obehových sústav u živočíchov.

Vysvetlite funkciu veľkého a malého krvného obehu človeka.

Úloha č. 2:

Porovnajzte fylogenetický vývoj srdca na príkladoch jednotlivých systematických skupín živočíchov. Charakterizujte stavbu a činnosť srdca človeka.

Úloha č. 3:

Zhodnotte civilizačné ochorenia cievneho systému a srdca. Posúďte význam prevencie. Analyzujte termíny: krvný tlak, tep.

Pomôcky: 1. meotar; 2. fólie; 3. obrázky; 4. model srdca

• **Úroveň B**

Zadanie: *Obehová sústava*

Úloha č. 1:

Vymenujte typy obehových sústav živočíchov. Popíšte ich stavbu a činnosť.

Úloha č. 2:

Charakterizujte cievnu sústavu človeka. Opíšte stavbu a činnosť srdca. Poukážte na princípy vzniku srdcovocievnych ochorení. Zhodnotte význam prevencie.

Pomôcky: 1. meotar; 2. fólie; 3. obrázky; 4. model srdca

► **Ekológia**

• **Úroveň A**

Zadanie č. 1: *Ekológia*

Úloha č. 1:

Definujte ekológiu ako vedu a základné ekologické pojmy (definícia ekológie, rozdelenie, jedinec, druh, fytocenóza, zoocenóza, biocenóza, ekosystém, biosféra).

Vymenujte abiotické faktory prostredia a vysvetlite ekologickú valenciu.

Úloha č. 2:

Vysvetlite rozdiel medzi ekológiou a vedou o životnom prostredí – environmentalistikou.

Porovnajzte eurýekné a stenoekné druhy. Uvedte príklady.

Vysvetlite rozdiel medzi kozmopolitnými a synantropnými druhmi. Uvedte príklady.

Úloha č. 3:

Na základe obrázku analyzujte krivku, určte ekologickú valenciu, minimum, maximum, optimum. Aplikujte poznatky z praxe.

Pomôcky: 1. fólia; 2. nástenný obraz

*V škole sa medzipredmetové vzťahy
prejavujú niekedy tým,
že si žiaci robia poznámky
do jedného zošita z viacerých predmetov.
J. Bily*

• **Úroveň B**

Zadanie: Ekológia a ekologické problémy

Úloha č. 1:

Definujte ekológiu ako vedu a základné ekologické pojmy (jedinec, druh, fytoocenóza, zoocenóza, biocenóza, populácia, spoločenstvo, ekosystém, biosféra).

Úloha č. 2:

Vysvetlite ekologickú valenciu na príklade.

Vymenujte a opíšte abiotické faktory prostredia a uvedte negatívne vplyvy činnosti človeka na ne a ich dôsledky.

Zamerajte sa na globálne ekologické problémy.

Pomôcky: 1. fólia; 2. meotar

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Vyhláška 510/2004 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. augusta 2004 o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách.

Vyhláška 379/2005 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 9. augusta 2005, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách.

Vyhláška 482/2006 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 31. júla 2006, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. v znení vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 379/2005 Z. z.

JAKUBÍKOVÁ, Jurina – TULENKOVÁ, Mária. 2006. *Maturitná skúška z biológie*. 1. vydanie. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-407-8

Summary: *The author focuses on the Biology Maturita Examination in grammar schools, characterises the tasks for the examination papers for levels A and B and presents examples of possible ways of creating examination papers for the biology examination.*

MOJE SKÚSENOSTI UČITELKY A METODIČKY S MATURITNOU SKÚŠKOU V ANGLICKOM JAZYKU

Eva Obžerová, Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave

Anotácia: *Niektoré poznatky o realizácii skúšky pri ukončovaní štúdia na stredných školách v zahraničí. Niektoré skúsenosti s realizáciou maturitnej skúšky u nás. Vzdelávanie ako forma pomoci učiteľom anglického jazyka.*

KLúčové slová: *maturitná skúška, priebežné vzdelávanie*

Príspevok je orientovaný na problematiku maturity vo všeobecnej rovine, ale v podtexte bude rezonovať môj predmet - anglický jazyk - a všetky uvedené príklady a paralely budú vyplývať z vlastnej praxe učiteľky anglického jazyka na gymnáziu.

Dvadsať rokov som pôsobila ako učiteľka jazykov – desať rokov ako učiteľka ruského jazyka na základnej škole a ďalších desať rokov som vyučovala anglický jazyk na strednej škole, kde som postupne nadobúdala potrebné skúsenosti s maturitou. Gymnázium na Bilíkovej ulici v Bratislave, kde som učila, sa ako jedna z prvých škôl zapojila do projektu pilotného testovania maturantov, ktorý realizovala spoločnosť EXAM a odborným garantom ktorého bol Štátny pedagogický ústav v Bratislave, takže už v roku 2000 sme písali so študentmi prvé maturitné testy „po novom“. V príspevku rovnako zúčujem aj svoje skúsenosti z práce vo funkcii predsedu maturitnej komisie v minulom roku.

Členom skúšobnej komisie na ústnej maturitnej skúške bol pred niekoľkými rokmi i triedny učiteľ so značnou mierou citového – negatívneho či pozitívneho - vzťahu ku skúšanému

študentovi a jeho váha rozhodnutia o výsledku skúšky bola rovnocenná s rozhodnutiami ostatných členov komisie, hoci spravidla nebol odborníkom v danom predmete. Ďalšími stálymi členmi skúšobnej komisie bol predseda a podpredseda skúšobnej komisie, ktorí taktiež neboli odborníkmi vo všetkých skúšaných predmetoch. Z 5-člennej komisie bývali nezriedka iba dvaja odborníkmi v danom predmete.

Netreba hádam zdôrazňovať, aký skok k väčšej objektívnosti sa dosiahol pri novom spôsobe ústneho maturitného skúšania.

Ako národný koordinátor medzinárodného projektu Modelový Európsky parlament som totiž so študentmi chodievala na zasadnutia do viacerých štátov Európy, kde som sa stretla so stredoškolskými učiteľmi z vyše 25 európskych krajín. Túto príležitosť som využila aj na to, aby som sa s nimi porozprávala o realizácii skúšky pri ukončovaní štúdia na stredných školách. Moje poznatky by som mohla zhrnúť asi takto:

- v každom zo štátov Európy sú v realizácii určité rozdiely, každá realizácia má svoje špecifiká;
- takmer vo všetkých štátoch sa záverečná skúška robí

z väčšieho počtu predmetov ako u nás, ale nikdy nie v takom úzkom časovom horizonte; študenti majú možnosť robiť skúšky v predstihu, t. j. v aplikácii na slovenské pomery by si mohli niektoré skúšky urobiť už v treťom ročníku alebo v priebehu štvrtého ročníka, napríklad z takých predmetov, ktoré sa v posledných dvoch ročníkoch na škole nevyučujú;

- obsah zadaní a rozsah požadovaných vedomostí z predmetov je omnoho menší ako v slovenských podmienkach;

- na ústnych skúškach v zahraničí sa vyvarujú memorovania poučiek a pravidiel, úlohy sú zadávané tak, aby mali pre študenta praktický význam;

- zo skúšobnej komisie sú spravidla vylúčení vyučujúci, ktorí by mohli mať akýkoľvek vzťah k skúšanému študentovi;

- presné zadania skúšky majú študenti k dispozícii v dostatočnom predstihu pred samotnou skúškou, nepredpokladá sa, že za študentove vedomosti je zodpovedný učiteľ daného predmetu; žiak sa môže na úlohy a zadania pripraviť akýmkoľvek spôsobom, nielen v škole;

- v posledných ročníkoch sa vyučujú takmer výhradne skúškové (profilové) predmety, takže trieda ako sociálna skupina sa rozpadá a študenti chodia na tieto predmety tak, že sa spájajú z rôznych tried, čo by v slovenských podmienkach znamenalo, že by sa oveľa väčšia časová dotácia venovala tzv. seminárom;

- úlohy a zadania sú tvorené odborníkmi a sú zadávané centrálné, t. j. všetky školy jedného typu majú rovnaké otázky a úlohy;

- pri ústnom skúšaní je jeden skúšajúci, ktorý má so žiakom priamy kontakt, a niekoľko školených a trénovaných hodnotiteľov, ktorí síce sedia v miestnosti, ale žiak na nich nevidí; hodnotitelia si robia poznámky; v niektorých krajinách sú odpovede žiakov zaznamenávané na rôzne médiá podľa podmienok školy; skúšajúci sa môže v prípade jazyka plne koncentrovať na rozhovor so žiakom, pretože nemusí hodnotiť.

Nie všetko v zahraničí je skvelé a výborné. Vieme, že mnohé skúšky nižšieho typu sú odbité testami (v anglickom takzvané multiple choice tests) s odpoveďovými háčkami, kde si má žiak vybrať zo škály možných riešení. Dôležité je, aby sme si v európskom kontexte udržali a zachovali svoju národnú identitu - a nakoniec, vedomostnú úroveň našich žiakov v zahraničí vysoko oceňujú. Náš školský systém a spôsob ukončovania štúdia na stredných školách nie je dokonalý, ale nemusíme preberať všetko zo zahraničia, stačí posúdiť a uznať, čo je lepšie, čo horšie a poučiť sa.

Pozrime sa teraz na realitu maturitného skúšania u nás a porovnajme ju s uvedeným:

- Záverečná skúška sa robí zo štyroch predmetov (najmä na gymnáziách) v priebehu 3-4 dní, čo je priveľmi náročné; navyše v niektorých prípadoch v rozsahu celých učebných osnov, čo znamená, že nároky na vedomosti skúšaného sú veľmi (príliš) vysoké a často sa nástojí na memorovaní poučiek a pravidiel či celých statí z kníh.

- Študenti nemajú možnosť robiť skúšky v predstihu

a postupne v širšom časovom horizonte (výnimkou je napr. IB-štúdium Gymnázia Jura Hronca v Bratislave, ktoré ale preberá zahraničné vzory).

- Úlohy sú často zadávané umelo (v jazyku to znamená, že neodrážajú komunikačné potreby a záujmy mladého človeka, sú pre neho nepraktické, nevyužijú ich v živote, v praxi).

- V skúšobnej komisii sa často objavujú vyučujúci skúšaných, najmä na školách, kde je nedostatok odborne vzdelaných učiteľov, ktorí majú z akejsi kolegiality rozhodné slovo pri hodnotení svojho žiaka.

- V tejto súvislosti treba spomenúť, že učitelia vo funkcii predsedov maturitných komisií nie sú nijakým spôsobom (ani morálne, ani finančne) motivovaní vykonávať túto funkciu a často sa stáva, že preberajú (dostávajú) úlohu pasívneho poslucháča a plne sa prispôbujú rozhodnutiu „domácich“ učiteľov.

- Študenti nemajú k dispozícii presné zadania skúšky v dostatočnom predstihu pred samotnou skúškou, známe sú im iba okruhy (treba priznať, že je ešte stále veľa učiteľov, ktorí „prezrádzajú“ presné zadania svojim žiakom z už spomenutých i z ďalších skutočností) a rovnako žiaci aj ich rodičia sú presvedčení, že za študentove vedomosti je zodpovedný učiteľ daného predmetu.

- V posledných ročníkoch sa vyučujú všetky predmety, takže trieda naďalej funguje ako sociálna skupina, všetci sa učia všetko, neprofilujú sa, študenti navštevujú tzv. semináre. Sú to dvojhodinovky spravidla z maturitného predmetu v počte 2 až 3; až v posledných rokoch vznikla tendencia zvyšovať tento počet.

- Maturitné úlohy a zadania tvoria učitelia daného predmetu na svojej škole, nie sú zadávané centrálné, a tak sa stretávame pri maturitách s veľmi rozdielnou úrovňou úloh a zadaní, nehovoriac už o forme a vzhľade maturitných zadaní, čo má veľmi málo spoločné s objektívnou záverečnou skúškou.

- Pri ústnom skúšaní sú traja skúšajúci, ktorí majú so žiakom priamy kontakt a sú zároveň hodnotiteľmi, ale aby nespôsobovali skúšanému stres, nerobia si poznámky a odpovede žiakov nie sú zaznamenávané na žiadne médiá, takže po skúške neexistuje žiadny zdroj spätnej kontroly v prípade akýchkoľvek námietok či sťažností.

Rozhovory s európskymi stredoškolskými učiteľmi ma pri úvahách o maturite v mnohom inšpirovali. Asi pred dvoma rokmi som v Učiteľských novinách uverejnila článok pod názvom „Maturita na slovenský spôsob“, v ktorom som vyjadrila svoje názory na realizáciu maturitnej skúšky na Slovensku a zdôraznila som niektoré jej nedostatky.

Želám si síce, aby si slovenská maturita ponechala čaro príjemnej atmosféry, ale napriek tomu si myslím, že by potrebovala nový šat.

V júni minulého roka som ukončila školský rok na Gymnázium na Bilíkovej ulici v Bratislave a nastúpila som ako metodik anglického jazyka v Metodicko-pedagogickom centre Bratislavského kraja v Bratislave.

Keďže som sa v posledných rokoch intenzívne zaoberala formami, metódami a podstatou maturitnej skúšky ako učiteľka a vedela som, že po dvoch rokoch celoplošného zave-



Michal Suda: Dvojsoklovec namyslený. Bronz, 2000, 35 cm

denia nového spôsobu maturitnej skúšky učiteľia prahnú po výmene skúseností a potrebujú pomoc v tejto oblasti, ponúkla som učiteľom v Bratislavskom kraji v doobedňajších i v poobedňajších hodinách priebežné vzdelávanie pod názvom Maturita 2007 v anglickom jazyku – rozprava. Toto vzdelávanie bude pokračovať v ďalších rokoch, názov sa bude meniť podľa aktuálneho roka a podľa jeho zamerania a obsahu. Napríklad na budúci rok sa chceme zamerať na spôsob prezentovania učiva na hodinách konverzácie pri rešpektovaní učebných osnov a vzdelávacích štandardov tak, aby táto prezentácia slúžila žiakom ako príprava na ústnu maturitnú skúšku, aby získali potrebné materiály na túto prípravu. Priebežné vzdelávanie bude tematicky ladené tak, aby prenášalo tzv. Akčné plány vytyčené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky do praxe stredoškolských učiteľov. Vzdelávanie bude realizované pod názvom Maturita 2008 v anglickom jazyku - aktuálne témy z akčných plánov v maturitných otázkach.

V tomto roku navštevuje priebežné vzdelávanie „Maturita 2007 v anglickom jazyku – rozprava“ v doobedňajších hodinách 40 a v poobedňajších hodinách 20 stredoškolských učiteľov. Z typov škôl sú najviac zastúpené gymnáziá a obchodné akadémie, potom sú to spojené či združené školy, stredné odborné učilišťa a stredné odborné školy. Obsahovo sme sa zamerali na Výhlášku MŠ SR o ukončovaní štúdia na stredných školách a na jej zmeny z 31. júla 2006, na objasnenie si podstaty a cieľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, spôsob písania a opravy slohových prác v anglickom

jazyku, druhy slohových prác, kritériá ich hodnotenia atď. Hlavným cieľom však bolo, aby stredoškolskí učiteľia dostali priestor vyjadriť svoje názory na realizáciu maturitnej skúšky v podmienkach ich škôl a pripomienky k nej, aby sa neskúsení mohli poučiť od skúsených, aby neopakovali zbytočne chyby nováčikov a aby sme sa spolu zamysleli nad objektivitou maturitnej skúšky. Verím, že názory, návrhy a pripomienky, ktoré vyplývajú z našich diskusií, sa stanú podnetom na skvalitnenie prípravnej fázy a samotnej realizácie skúšky pre inštitúcie, ktoré vytvárajú potrebné dokumenty, legislatívu a študijné materiály k priebehu skúšky a prispievajú k riešeniam, ktoré posunú maturitnú skúšku na Slovensku k vyššej objektivite.

Ideálnym stavom pre priaznivý vývoj zmien v maturitnom skúšaní a v celkovom prístupe k štátnej skúške tohto typu je, keď sa snúbi mladosť, dravosť a invencia s rokmi nadobudnutou skúsenosťou a s nadhľadom. Je preto dôležité, aby sa na tvorbe študijných materiálov v prípravnej fáze maturitnej skúšky podieľali ľudia z praxe, skúsení i menej skúsení stredoškolskí učiteľia, alebo aby sa do nich zakomponovali pripomienky a názory stredoškolských učiteľov prostredníctvom metodikov svojich predmetov.

Jeden z workshopov nášho priebežného vzdelávania sme venovali, okrem iného, i vzhľadom maturitnej otázky a už pri tomto probléme sa ukázalo, ako rozdielne školy pristupujú k maturitným zadaniam. Nazdávame sa, že by sa až tak markantné rozdiely nemali vyskytnúť.

Výrazných osobnosťou, ktorá sa príprave maturitnej skúšky ako celku venuje, je doc. PhDr. Jana Bérešová, PhD., ktorá učiteľom prezentuje ukážku skúšky podobného typu v zahraničí a vo svojej prednáške a v nasledujúcej diskusii sa zameria na problém objektivitu maturitnej skúšky v podmienkach SR.

Pozitívne treba hodnotiť, že Štátny pedagogický ústav začal realizovať projekt ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti ukončovania štúdia na stredných školách. Jeho obsahom budú síce iba metódy a formy pedagogického merania a tvorby testov a nebude sa riešiť prístup k realizácii ústnej maturitnej skúšky, ale vyškolenie budúcich lektorov, ktorí budú školiť multiplikátorov a učiteľov, je nesporne veľkým krokom k objektivizácii maturitnej skúšky.

Nevypovedaného a nevyriešeného v realizácii maturitnej skúšky u nás je ešte veľa. V bohatej diskusii učiteľov na priebežnom vzdelávaní doposiaľ odznelo veľa otázok, ktoré svedčia o nízkej informovanosti v súvislosti s prípravami tohtoročnej maturity z anglického jazyka. Nazdávame sa, že okrem Štátneho pedagogického ústavu, ktorý má svoje nezastupiteľné a zvrchované miesto v tomto procese, mohli by si aj metodické centrá nájsť svoje cesty k učiteľom, aby výrazne zvýšili ich informovanosť.

Summary: The author presents her experience of the English language Maturita examinations at home in Slovakia and compares this with information gained about school-leaving examinations abroad.

FACILITOVANIE VÝUČBY ANGLICKÉHO JAZYKA

Eva Homolová, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Anotácia: Učiteľská rola v cudzojazyčnej výučbe. Učiteľ ako facilitátor edukačného procesu.

KLúčové slová: učiteľská rola, facilitácia, facilitátor, jazykové zručnosti, jazykové prostriedky, implicitná a explicitná integrácia

Úvod

Škola ako inštitúcia a učitelia od nepamäti stoja pred neľahkou úlohou. Spoločnosť od nich očakáva, že dokážu odhadnúť potreby každej generácie, ktorú vzdelávajú a kvalitne ju pripravujú na produktívny život. Je to oprávnená požiadavka, pretože len vzdelaní ľudia prinášajú spoločnosti hodnoty a zabezpečujú bezpečný a kvalitný život. Aj preto sú otázky typu *Kto je dobrý učiteľ? Akými vlastnosťami by mal disponovať?* v každej dobe nanajvyššie aktuálne.

Úloha učiteľa a školy teda nikdy nebola ani nie je jednoduchá a kladie vysoké požiadavky na jeho odbornosť, tvorivosť, správanie a konanie. Inými slovami, odborná pripravenosť, osobnostná zrelosť a etický rozmer sú tými atribútmi, ktoré tvoria charakteristiku dobrého učiteľa. Na jednej strane takáto charakteristika vyznieva jednoducho a univerzálne. Na strane druhej viacerí odborníci tvrdia, že univerzálna charakteristika dobrého učiteľa neexistuje, pretože rozsah učebných činností je taký rozsiahly, že nie je možné ich splniť rovnomerne.

Učiteľská rola v cudzojazyčnej výučbe

Témou učiteľskej roly na hodine anglického jazyka sme sa podrobne zaoberali v PR 5/2005. Zdôraznili sme význam jednotlivých rol, ktoré môže učiteľ na seba prebrať počas vyučovacej hodiny, predstavili sme tradičné roly a roly, ktoré vystupujú do popredia v súvislosti s komunikatívnym vyučovaním cudzích jazykov (manažér, podnecovateľ, partner, model, monitor). Naznačili sme ich vzájomnú prepojenosť so žiackou rolou a hlavne to, čo môže spôsobiť hraničné chápanie niektorých rol a ako takéto chápanie ovplyvní kvalitu edukačného procesu. V uvedenom článku sme sa nevenovali podrobne veľmi aktuálnej role – role facilitátora, ktorá vystupuje do popredia pri procese prípravy autonómneho žiaka.

Učiteľ ako facilitátor edukačného procesu

Ak vychádzame z významu slova facilitátor – umožňovateľ a uľahčovateľ žiakovoho procesu učenia a osvojovania si cudzieho jazyka, nemôžeme opomenúť motivačnú rovinu ako základný predpoklad efektívnosti výučbového procesu. V tejto rolove logicky predpokladáme vysoký stupeň motivácie na strane učiteľa aj žiaka. Ako zdôrazňuje Rogers (1994), stať sa facilitátorom vyžaduje od učiteľa nesmierne veľa úsilia práve v motivačnej rovine.

Udržovať vysokú hladinu motivácie znamená dobre poznať svojich žiakov, rešpektovať ich individuálne danosti, záujmy, vek, jazykovú, kognitívnu a emocionálnu úroveň.

Silným motivačným faktorom pre všetkých žiakov je

zaujímavý a podnetný obsah napríklad textov na rozvoj receptívnych zručností. Ako sme už spomenuli, učiteľ by sa nemal vždy spoliehať len na to, čo mu ponúka učebnica. Mimo učebnicový a autentický materiál niekedy dokáže lepšie splniť očakávania žiakov – za predpokladu, že aj postup práce s textom a učebné úlohy budú podnetné a tvorivé. Ak nespúšťame zo zreteľa kvalitu vzťahu medzi učiteľom a žiakom, potom by učiteľ mal venovať veľkú pozornosť podnetom a návrhom žiakov týkajúcich sa nielen obsahu textov, ale aj spôsobu práce s nimi. Ináč povedané, facilitátor neprenáša zodpovednosť za výber učiva na autora učebnice a metodické príručky, ale spolu so žiakmi hľadá zdroje učiva, ktoré ich zaujme a zároveň umožní splniť ciele.

Ďalšou oblasťou, v ktorej učiteľ môže facilitovať učenie, je oblasť organizačná. Učiteľ môže ponúknuť žiakom také postupy práce a formy sociálnej interakcie, ktoré podporujú kooperáciu žiakov a vedú ich k samostatnosti. Pri nácviku komunikácie je to napríklad aj usporiadanie nábytku tak, aby žiaci sedeli tvárou v tvár a využívali aj prostriedky neverbálnej komunikácie, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou každej komunikácie.

Facilitáciu je možné podporiť aj atmosférou v triede, ktorú navodí učiteľ, využívajúc relaxačné techniky, eliminovanie stresu a sústredovanie sa na nácvik jazykového prejavu a nie na testovanie. Takáto atmosféra v triede umožňuje žiakovi v čo najvyššej miere zažiť pocit úspechu – dokázať niečo sebe i ostatným. Úlohy, v ktorých žiak uspeje, musia byť primerané mentálnej a jazykovej úrovni žiakov, pretože málo náročné alebo neprimerane náročné úlohy pôsobia demotivujúco (Harmer, 1993).

Úspech žiaka je úzko prepojený na chybovosť v jazykovom prejave a spôsobe reakcie učiteľa naň. Učiteľ by nemal chybu žiaka zdôrazňovať, ale viacerými možnými technikami viesť ho k sebaoprave. Podporovanie jazykovej produkcie aj napriek chybám je cestou k žiakovej samostatnosti a efektívnej komunikácii v budúcnosti.

V odbornej literatúre sa ako humanistický spôsob reakcie na chybu žiaka uvádza reformulácia žiakovej výpovede (Bartram, 1991). Pri tomto spôsobe učiteľ kladie prvotný dôraz na obsah žiakovej výpovede, nie na formu a takýmto prirodzeným spôsobom „vystaví“ žiaka správnej jazykovej forme bez zmeny obsahu žiakovej výpovede.

Výučba cudzieho jazyka tak, ako sme už viackrát zdôraznili, je na rozdiel od iných predmetov rozvojom jazykových zručností. Zo širokého repertoára postupov, ktorými môžeme tieto zručnosti rozvíjať, učiteľ vyberá tie, ktoré sa

zhodujú s potrebami a možnosťami žiakov. Zároveň učiteľ žiakom zdôvodňuje výber postupu alebo učebnej úlohy, aby žiaci mali možnosť uvedomiť si ich význam pre vlastné jazykové napredovanie. Je užitočné, ak aj učiteľ žiada od žiakov „pomoc“ v podobe spätnej väzby na postup či úlohu, napríklad ako sa im páčila, ako sa cítili, či ju považujú za dôležitú, zrozumiteľnú, podnetnú a podobe. Takáto reflexia môže mať rôznu formu (písomnú, ústnu) a zároveň byť jednoduchou úlohou v cieľovom jazyku (brainstorming, asociácie, najlepšia úloha dňa, dotazník a podobne). Inými slovami - dávanie spätnej väzby učiteľovi môže tvoriť organickú súčasť hodiny.

Choděra (2001) uvádza pri každej jazykovej zručnosti možnosti jej facilitácie vo forme podnetov, ktoré žiakom jej nácvik uľahčia. Pri rozvoji receptívnych zručností sa zdôrazňuje hlavne charakter textu (dĺžka, téma, rýchlosť nahrávky, počet hovoriacich, počet neznámych lexikálnych jednotiek atď.). Okrem toho sa za dôležité považuje hlavne postupné stupňovanie obtiažnosti úloh tak, aby splnením „ľahšej“ úlohy žiak bol motivovaný pracovať na „náročnejšej“.

Pri nácviku produktívnych zručností autor pripisuje význam prípravným cvičeniam, zaujímavému obsahu a vizuálnej podpore. Tu by sme chceli zdôrazniť, že aj pri prípravných cvičeniach je potrebné zabezpečiť ich zmysluplnosť tým, že učiteľ bude uvažovať o minimálnych cieľoch každej úlohy, dá ju do rámca hodiny a personalizuje ju, čo znamená, že umožní žiakom formulovať výpovede o sebe a svojom živote. Aj drilové cvičenie je možné transformovať na úlohu, ktorá bude spĺňať aspoň minimálne kritérium funkčnosti a významu.

Cudzí jazyk ponúka žiakovi ideálnu možnosť využívať medzipredmetové vzťahy a vedomosti získané mimo školy. Vo viacerých oblastiach tak žiaci môžu ponúknuť pomoc učiteľovi, ktorú by on mal prijať.

Učiteľ-facilitátor nesie spolu so žiakmi zodpovednosť za učenie a nabáda ich k samostatnosti, t.j. učí ich učiť sa, pretože osvojovanie si jazyka nemôže byť obmedzené na školu a nekončí sa ukončením školskej dochádzky. Podľa Strakovej (2003, s. 47) „*facilitačný prístup predstavuje základný princíp v rozvíjaní autonómneho učenia, lebo umožňuje vytvoriť podmienky na to, aby sa žiaci cez prirodzenú zvedavosť chceli dozvedieť viac.*“ Z tohto dôvodu sa dôležitým aspektom facilitácie javí integrovanie priamych a nepriamych učebných stratégií do výučbového procesu (Oxford 1990). Takáto integrácia môže mať podobu **implicitnú**, t.j. pozornosť žiaka nie je priamo sústredená na

stratégie, ale žiak získava len „povedomie“ o možnostiach a spôsoboch učenia sa.

Pri **explicitnej** podobe učiteľ žiakom vysvetlí, ako sa učiť a precvičovať cudzí jazyk, uvádza príklady z praxe, sprostredkúva svoju skúsenosť, umožňuje im verbalizovať ich vlastné skúsenosti a postupy, ponúka alternatívne možnosti, napríklad na zapamätanie si novej slovnej zásoby, nácviku výslovnosti a podobne. Takto je pozornosť žiakov priamo zameraná na široký repertoár postupov, využívaním ktorých sa môžu stať úspešnými užívateľmi cieľového jazyka.

Podľa nášho názoru patrí do oblasti facilitácie cudzojazyčnej výučby aj otázka používania materinského jazyka v priebehu vyučovacej hodiny.

V určitých situáciách použitie materinského jazyka uľahčí a umožní žiakovi pochopenie slovnej zásoby alebo gramatiky vo fáze jej prezentácie. Rovnako môže poskytnúť žiakovi spätnú väzbu, že uvažoval správne. Materinský jazyk je dôležitý aj pri dávaní pokynov k učebnej úlohe, hlavne pri začiatkoch. Vyučovacia hodina vedená výlučne v cudzom jazyku môže byť pre niektorých žiakov náročná a únavná, preto prechod do materinského jazyka prinesie „oddych a uvoľnenie“. Učiteľ by nemal žiakovi brať právo opýtať sa a reagovať na to, čo sa deje na hodine, aj v materinskom jazyku.

Záver

Stať sa facilitátorom je náročný proces, hoci mnohé myšlienky, ktoré sme tu spomenuli, sú známe. Učiteľ musí porozumieť, ako žiak vníma, spracúva a usporadúva informácie, a musí sa zamerať viac na obsah ako na proces. Od učiteľa sa vyžaduje vystúpiť z „*pohodlných kolají*“ a prekonať „*bezpečie zažitých postupov*“, zobrať na seba viac zodpovednosti a aj ochoty riskovať a skúšať nepoznané.

Najdôležitejší kľúč k facilitácii učenia sa žiaka, a teda aj k humanizácii, drží v rukách samotný učiteľ. Inými slovami, základné kroky v tomto procese závisia od ochoty každého z nás zmeniť niečo v sebe od toho momentu, keď si uvedomíme, že podstata facilitácie je v nás samotných.

*Existujú chytráci,
ktorí sa dokážu vyzuť z každej práce
bez toho,
aby sa do nej obuli.
J. Bily*

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BARTRAM, Mark – WALTON, Richard. 1991. *Correction*. London : LTP, 1991. 122 s. ISBN 0-906717-91-4
 HARMER, Jeremy. 1993. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Longman, 1993. 296 s. ISBN 0-582-04656-4
 CHODĚRA, Radomír et al. 2001. *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Praha : Editpress, 2001. 196s. ISBN 80-238-7482-9
 OXFORD, Rebecca. 1990. *Language learning strategies*. Boston : Heinle Publishers, 1990. 342s. ISBN 0 8384- 2862-2
 ROGERS, Carl – FREIBERG, Jerome. 1994. *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1994. 431 s. ISBN 80-967980-0-6
 STRAKOVÁ, Zuzana. 2001. *Učebnica v teórii a praxi*. Prešov : Metodické centrum, 2001. 65 s. ISBN 80-8045-238-5

Summary: *A deeper understanding of the role of facilitator and ways how the teacher can make teaching and learning process less teacher-centered would enable teachers to make it more effective and more learner-centred. An independent learner and user of English will become an end product of our educational endeavour.*

ÚSKALIA INDIVIDUÁLNEJ INTEGRÁCIE ŽIAKOV

VÝSLEDKY PRIESKUMU

Miroslav Štefunko, Štátna školská inšpekcia Bratislava - Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum Banská Bystrica

Interpretácia hypotéz vo funkcionálnej oblasti podmienok integrácie

Lepšie podmienky na integráciu v mestských základných školách sme predpokladali v hypotézach H 1.1, H 1.2 a H 1.3. V tabuľke 2 sú výsledky testovania hypotéz vo funkcionálnej oblasti integrácie.

Tabuľka 2 Rozdiely v podmienkach integrácie

FAKTORY (premenné)	χ^2	p hodnota	Rozhodnutie o H_0	Rozhodnutie o H
Bezbariérové úpravy	13,93	$p < 0,01$ **	H_0 zamietame	H 1.1 platí
Špeciálne pomôcky	6,24	$p > 0,05$	H_0 nezamietame	H 1.2 neplatí
Materiálne podmienky	2,99	$p > 0,05$	H_0 nezamietame	H 1.3 neplatí

Údaje v tabuľke dokumentujú súčasný stav skúmaných faktorov funkcionálnej oblasti integrácie v okrese Žiar nad Hronom. Rodičia integrovaných žiakov považujú bezbariérové podmienky integrácie v mestských školách za lepšie ako v školách vidieckych ($p < 0,01$). Vybavenosť mestských a vidieckych škôl špeciálnymi pomôckami na integráciu, ako aj materiálne podmienky porovnávaných škôl, rodičia považujú za „rovnaké“. Mestské školy nie sú lepšie vybavené pomôckami a nemajú ani lepšie materiálne podmienky na integráciu ako školy vidiecke ($p > 0,05$).

V hypotéze H 1.4 sme predpokladali, že deti s telesným postihom majú na školách vytvorené lepšie podmienky na integráciu ako ostatné postihnuté deti. Výsledok testu kontingenčnej tabuľky ($\chi^2 = 10,36$;

$p > 0,05$) ukázal, že naša hypotéza je nepravdivá. Integrovaní žiaci s telesným postihnutím nemajú lepšie podmienky na školskú integráciu ako integrovaní žiaci s iným postihnutím (mentálne, zrakové, sluchové a disfunkcie). Podmienky na integráciu všetkých postihov sú na školách v okrese Žiar nad Hronom „rovnaké“.

Naše výsledky sme ďalej „porovnali“ s výsledkami inšpekčnej činnosti ŠŠI. V súhrnnej správe o stave a úrovni individuálnej integrácie žiakov so ŠVVV na ZŠ a SŠ v SR v školskom roku 2003/2004 sa uvádza: „Materiálne-technické vybavenie je na rôznej úrovni, chýbajú učebnice pre špeciálne školy a špeciálne pomôcky. Integrovaní žiaci využívajú priestory školy ako intaktní, bezbariéro-

Dokončenie z č. 4-5/2006
vosť pre žiakov s telesným postihnutím nie je zabezpečená... Celkovo je úroveň individuálnej integrácie v stredných školách lepšia ako v základných, vo veľkých mestách dobrá až priemerná, čo súvisí s kvalifikovanosťou pedagógov, dostupnosťou kontaktov, informácií a odborných služieb, menej vyhovujúca je predovšetkým v malých vidieckych školách.“ (Žaškovská, 2004, s. 5).

V oblasti bezbariérových úprav sa naše a celoštátne zistenia „zhodujú“. V mestských školských obvodoch, ktoré spravujú viac škôl, môžu lepšie zabezpečiť „odba-

rierizovanie“ škôl presunutím prostriedkov z rôznych zdrojov na bezbariérové úpravy jednej školy. V ostatných zisteniach sa naše výsledky „nehodujú“. Vidiecke základné školy v okrese Žiar nad Hronom majú porovnateľné podmienky na integráciu detí vo faktoroch špeciálne pomôcky a materiálne podmienky ako mestské základné školy

Interpretácia hypotéz v sociálnej oblasti podmienok integrácie

V hypotézach H 2.1 a H 2.2 sme predpokladali, že s rastúcou dĺžkou integrácie sa zlepšuje pomoc integrovaným deťom od spolužiakov a znižuje sa posmech od spolužiakov.

Tabuľka 3 Rozdiely v sociálnych faktoroch integrácie

SOC. FAKTORY	χ^2	p hodnota	Rozhodnutie o H_0	Rozhodnutie o H
Pomoc (1. stupeň ZŠ)	6,63	$p < 0,05$ *	H_0 zamietame	H 2.1 smerová
Posmech (1. stupeň ZŠ)	4,99	$p > 0,05$	H_0 nezamietame	H 2.1 neplatí
Pomoc (2. stupeň ZŠ)	1,03	$p > 0,05$	H_0 nezamietame	H 2.2 neplatí
Posmech (2. stupeň ZŠ)	4,00	$p > 0,05$	H_0 nezamietame	H 2.2 neplatí

Naše zistenia nepotvrdili predpoklady hypotéz. Ochota spolužiakov pomôcť integrovaným žiakom sa na 1. stupni ZŠ s dĺžkou integrácie zhoršuje (platí opačná, smerová hypotéza; $p < 0,05$). Príčiny sú pravdepodobne v tom, že intaktní žiaci sú v tomto veku vo vzťahu k spolužiakom „nekompromisní“ a ich hodnotový systém sa len vyvíja. Na 2. stupni ZŠ nemá dĺžka integrácie vplyv na zlepšenie (zhoršenie) pomoci intaktných žiakov.

Dĺžka integrácie na 1. a 2. stupni ZŠ nemá vplyv na výskyt

posmechu intaktnými spolužiakmi. Pravdepodobne preto, lebo prosociálne cítenie sa v tomto veku utvára. Výskyt posmechu od spolužiakov integrovaným žiakom sa s rastúcou dĺžkou integrácie ani nezvyšuje ani neznižuje. Je to pravdepodobne preto, lebo väčšina intaktných žiakov dostatočne chápe to, že príčina postihnutia integrovaného spolužiaka nezávisela od neho samého. Intaktní žiaci sa učia postupne akceptovať integrovaných spolužiakov. Predpokladáme, že integrovaní žiaci sa snažia vyrovnáť intaktným žiakom a prispôbiť sa existujúcim sociálnym vzťahom v triede (škole).

V hypotéze H 2.3 sme predpokladali, že vo vidieckych ZŠ okresu Žiar nad Hronom je lepšia klíma ako v mestských školách. Výsledok testu kontingenčnej tabuľky ($\chi^2 = 5,63$; $p > 0,05$; H_0 : nezamietame) nepotvrďuje platnosť našej hypotézy. ZŠ v okrese Žiar nad Hronom majú „rovnakú“ klímu.

Výsledky sme „porovnali“ s nálezmi inšpekčnej činnosti ŠŠI, ktorá zistila, že: „Osobné podmienky žiakov so ŠVVP v triedach sú dobré až veľmi dobré, atmosféra v triedach so žiakmi integrovanými sa neodlišuje od atmosféry bežných tried.“ (Žaškovská, 2006, s. 5).

Naše zistenia názorov zákonných zástupcov integrovaných žiakov, na výskyt pomoci, posmechu a charakter klímy na školách okresu Žiar nad Hronom sú „porovnateľné“ s celoštátnymi zisteniami.

Interpretácia hypotéz v pedagogickej oblasti podmienok integrácie

V hypotézach H 3.1; H 3.2 a H 3.3 sme predpokladali, že 75 % integrovaných detí má svojho obľúbeného učiteľa, nemá ťažkosti s domácou prípravou na vyučovanie a je spokojných s hodnotením a klasifikáciou v škole. Zistenia s testovania dotazníkových výpovedí rodičov sme zostavili do tabuľky 4.

Tabuľka 4. Rozdiely skutočných a predpokladaných údajov – test štatistiky

PED. FAKTORY	Skut. hodn.	Teor. hodn.	χ^2	p hodn.	Rozhodnutie o H
Oblúbený učiteľ	83,33 %	75 %	1,78	$p > 0,05$	H 3.1 je pravdivá
Domáca príprava	41,67 %	75 %	28,44	$p < 0,05^{***}$	H 3.2 je nepravdivá
Hodnotenie a klasif.	77,08 %	75 %	0,11	$p > 0,05$	H 3.3 je pravdivá

Výsledky v tabuľke ukazujú, že hypotézy H 3.1 a H 3.3 sú pravdivé – platia a H 3.2 je nepravdivá – neplatí. Až 75 % zákonných zástupcov potvrdilo existenciu obľúbeného učiteľa a spokojnosť integrovaného dieťaťa s hodnotením a klasifikáciou v škole. Tieto zistenia naznačujú vhodné psycho-pedagogické podmienky integrácie detí v ZŠ okresu Žiar nad Hronom.

Ukázalo sa, že len 42 % respondentov zastáva názor, že integrované deti nemajú ťažkosti s domácou prípravou na vyučovanie. To potvrdzuje väčšinovú orientáciu učiteľov ZŠ v okrese Žiar nad Hronom na domácu prípravu žiakov na vyučovanie, čo môže byť príčinou preťažovania integrovaných detí školskými povinnosťami.

Zistenia ŠŠI v tejto oblasti sa zhodujú s našimi zisteniami: „Vo vyučovaní integrovaných žiakov, ich hodnotení a klasifikácii väčšina učiteľov zohľadňuje ich postihnutie a postupuje podľa metodických pokynov“ (Žaškovská, s. 5).

Interpretácia ostatných relevantných zistení

V tabuľke 5 uvádzame prehľad o počtoch a druhoch postihnutia detí so ŠVVP v okrese Žiar nad Hronom.

Tabuľka 5. Počty a druhy postihnutia žiakov so ŠVVP

Druh postihnutia	ZŠ štátne		ZŠ cirk.	Spolu	f / n
	mestské	vidiecke	mestské		
TELESNÉ	7	4	5	16	0,33
MENTÁLNE a TEL.	4	3	0	7	0,15
MENTÁLNE	2	4	1	7	0,15
ZRAKOVÉ a SLUCH.	1	2	2	5	0,10
DYSFUNKCIE	5	4	4	13	0,27
spolu	19	17	12	48	1,00

ŠŠI zistila, že medzi individuálne integrovanými žiakmi základných škôl SR prevažujú žiaci s vývinovými poruchami učenia, s mentálnym a telesným postihnutím (Žaškovská, 2004, s. 4). K podobným zisteniam sme dospeli aj v našom prieskume.

V prieskume sme ďalej zistili relevantné skutočnosti o existencii individuálnych výchovno-vzdelávacích programoch (IVVP) integrovaných detí. Zistené údaje sme spracovali v tabuľke 6.

Traja respondenti uviedli, že ich deti integrované v štátnych mestských školách nemajú vypracovaný IVVP. Ďalší traja

respondenti nevedia povedať, či ich dieťa má vypracovaný IVVP. Dvaja respondenti, deti ktorých sú integrované v štátnych vidieckych školách uviedli, že deti nemajú vypracovaný

IVVP. Jeden respondent nevie o tom, či dieťa má vypracovaný IVVP. Jeden respondent, ktorý má dieťa v cirkevnej škole, nemá vypracovaný IVVP.

Naše zistenia korešponujú so zisteniami ŠŠI a potvrdzujú, že súčasný stav v tejto oblasti nezodpovedá všeobecným právnym predpisom.

Tabuľka 6. Prehľad o existencii IVVP žiakov so ŠVVP v okrese Žiar nad Hronom

Individuálny VVP	ZŠ štátne				ZŠ cirkevné		Spolu	
	mestské		vidiecke		mestské			
Dieťa má	16	72 %	12	80 %	10	91%	38	79 %
Neviem	3	14 %	2	13 %	1	9%	6	13 %
Dieťa nemá	3	14 %	1	7 %	0	0%	4	8 %
Spolu	22	100%	15	100%	11	100%	48	100 %

Možnosť voľnejšieho vyjadrenia sa ku kvalite procesov integrácie svojich detí využilo 7 respondentov (15 %). Vo voľných dotazníkových odpovediach zákonní zástupcovia žiakov, ktorí majú deti integrované v mestských školách, poukazujú na prípady nepripravenosti škôl a učiteľov na školskú integráciu. V dvoch konkrétnych prípadoch poukazujú na „nízku“ motiváciu učiteľov v „prispôsobovaní sa“ integrovaným žiakom a na „pretváрку“ učiteľov vo vzťahu k integrovaným žiakom. Rodičia ďalej popisujú „neochotu“ učiteľov pracovať s integrovanými žiakmi a poukazujú aj na pretrvávajúce názory, že postihnutí žiaci do „normálnej“ školy nepatria.

Zákonní zástupcovia žiakov z vidieckych škôl poukazujú na to, že spolupráca špeciálnych pedagógov pri vypracovávaní IVVP a pomoc na vyučovaní je nedostatočná – formálna. Zákonní zástupcovia žiakov z cirkevnej školy prejavili spokojnosť s vytváranými podmienkami na integráciu na tejto škole. V jednom prípade rodič poznamenal, že dieťa sa nedokáže sústrediť 45 minút na prácu počas vyučovania. Prekvapila nás väčšia otvorenosť rodičov detí integrovaných v cirkevných školách vo voľných dotazníkových odpovediach.

Návrhy na zlepšenie súčasného stavu

Na základe našich zistení a skúsenosti z inšpekčnej činnosti navrhujeme nasledujúce zmeny smerujúce k zlepšeniu súčasného stavu procesov integrácie detí so ŠVVP do „normálnej“ školskej populácie.

1. Úspešnosť školskej integrácie detí vidíme v systematickom uplatňovaní princípu regionalizácie, čiže edukácie dieťaťa v jeho prirodzenom prostredí, komunite. Decentralizácia poskytovania odbornej pomoci učiteľom môže odstrániť

odd'ovanie a znižovanie účinnosti pomoci žiakom, ktorí sú už integrovaní v súčasných legislatívnych podmienkach školy. Odborné tímy pôsobiace na školách, alebo tzv. mobilné služby špeciálneho pedagóga, by mohli byť potom účinnejšie,

najmä v oblasti poradenskej (pri tvorbe IVVP) a metodickkej (v projektovaní - navrhovaní, realizácii a hodnotení špeciálnych postupov učenia sa žiakov na vyučovaní) pomoci učiteľom

Zlepšenie procesov školskej integrácie detí vyžaduje systémové riešenie, ktoré nie je možné bez angažovanosti Ministerstva školstva SR. Navrhujeme uzákoniť (v školskom zákone) povinnosť vyučovať integrovaných žiakov s mentálnym postihom špeciálnymi pedagógmi.

Za účelom sprehľadnenia školskej legislatívy v oblasti školskej integrácie navrhujeme vydať metodický manuál, v ktorom by boli rozpracované postupy na integráciu podľa jednotlivých druhov postihnutia žiakov so ŠVVP.

V metodických materiáloch navrhujeme systémovo zadefinovať novú kategóriu: „prístup pedagóga ku žiakom so ŠVVP“.

2. Na úrovni škôl je nutné vytvárať inkluzívne podmienky školskej integrácie. Tie spočívajú vo vytvorení:

- bezpečného a podnetného prostredia na prijatie integrovaných žiakov;
- funkčných materiálno-technických podmienok, ktoré reflektujú potreby integrovaných žiakov so ŠVVP;
- personálnych podmienok na školskú integráciu. Transfer kompetencií - tvorba pracovných miest školských špeciálnych pedagógov a psychológov je predpokladom integrovanej terapie (odbornej činnosti) v edukačných procesoch na škole. Integrovaná terapia zlepšuje aktivitu a spoluprácu pedagogických zamestnancov školy. Nepochybne bude prínosom aj pre zdravú časť populácie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Aktuálne problémy integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, č. 569/2000-44 zo dňa 28. 11. 2000.
- HORNÁKOVÁ, M.: *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* Bratislava : Efeta, č. 1, roč. XVI, Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu v SR, Vydavateľstvo Osveta, s. r. o., Jilemnického 57, Martin, 2006
- LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH.: *Každé dieťa potrebuje špeciálny prístup.* Praha : Portál, 1998. ISBN: 80-7178-144-4.
- ZÁKON č. 29/1984 Zb. z 22. marca 1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov. Internet : www.zbierka.sk
- ŽÁŠKOVSKÁ, J.: *Správa o stave a úrovni individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole a v stredných školách v SR v školskom roku 2003/2004.* Bratislava Štátna školská inšpekcia Bratislava, 2004.

Summary: The authors present the opinions of legal guardians of children with special educational needs on the conditions of the individual integration of their children into elementary school, on the basis of research carried out in the district of Žiar nad Hronom

NÁRODNÝ PROJEKT ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV V OBLASTI UKONČOVANIA ŠTÚDIA NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Mária Fartelová, Štátny inštitút odborného vzdelávania, Bratislava

***Anotácia:** Maturity na stredných školách podľa novej koncepcie. Nevyhnutnosť vytvoriť podmienky na ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti prípravy a organizácie maturitných skúšok. Tri aktivity vzdelávacieho projektu. Cieľové skupiny pedagogických zamestnancov a obsah vzdelávania*

***Kľúčové slová:** nová maturita, pedagogickí zamestnanci, Národný projekt ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov v oblasti ukončovania štúdia na stredných školách, multiplikátori*

Od roku 2005 prebiehajú maturity na stredných školách podľa novej koncepcie, cieľom ktorej je zjednotiť požiadavky na vedomosti a zručnosti maturanta na celoštátnej úrovni, súčasne so zabezpečením vyššej objektívnosti a výpovednej hodnoty maturitnej skúšky.

Výrazne sa zmenil predovšetkým obsah a forma v odbornej zložke maturitnej skúšky v stredných odborných školách. Zásadnú zmenu predstavuje prechod z pôvodného predmetového skúšania na skúšanie komplexné podľa príslušného odboru, ktoré predpokladá zhmutie všetkých odborných predmetov v jednotlivých maturitných témach.

Nový prístup vyžaduje skvalitnenie a rozšírenie vedomostí a kompetencií odbornej a pedagogickej spôsobilosti učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy v oblasti ukončovania štúdia na stredných školách.

Keďže kvalita pedagogických zamestnancov má rozhodujúci význam pri realizácii cieľov novej koncepcie maturitnej skúšky, ukázalo sa ako nevyhnutnosť, vytvoriť podmienky na ich ďalšie vzdelávanie v oblasti prípravy a organizácie maturitných skúšok.

Prostriedky na vytvorenie potrebných podmienok boli zabezpečené pomocou Európskeho sociálneho fondu v podobe „**Národného projektu ďalšieho vzdelávania učiteľov odborných predmetov v oblasti ukončovania štúdia na stredných školách**“, ktorý realizuje Štátny inštitút odborného vzdelávania Bratislava.

Projekt v súlade s cieľom JPD NUTS II – Bratislava a cieľom SOP L Z, zabezpečuje rozvoj ľudských zdrojov celoplošne na všetkých stredných odborných školách (SOŠ) a stredných odborných učilištiach (SOU) v Slovenskej republike.

Štátny inštitút odborného vzdelávania, ktorý zabezpečuje úlohy v oblasti prípravy v teoretickej aj praktickej časti odbornej zložky maturitnej skúšky, poskytuje v rámci projektu odborno-technické usmerňovanie, metodické riadenie a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov.

Aktivity projektu sú realizované v troch fázach:

- príprava a tvorba metodickej príručky na prípravu a realizáciu maturitnej skúšky,
- vzdelávanie multiplikátorov,
- vzdelávanie učiteľov stredných odborných škôl.

V prvej fáze projektu bola vypracovaná pracovná verzia metodickej príručky, ktorá je pomôckou pri zabezpečovaní ďalších aktivít projektu, uvádza pojmový a terminologický aparát a teoretické východiská tvorby maturitných tém. Poskytuje štruktúru vzdelávacieho programu na tvorbu maturitných tém. Vychádza z cieľového dokumentu - Štandard stredoškolského odborného vzdelávania a výchovy v SR, ktorý stanovuje cieľové požiadavky garantované štátom na jednotlivých stupňoch vzdelania a pre jednotlivé vzdelávacie smery v oblasti kľúčových kompetencií všeobecného a odborného vzdelávania. Predpokladá sa, že vytvorená metodika a poskytnuté informácie v priebehu trvania projektu zabezpečia sústavné skvalitňovanie procesu ukončovania štúdia, ako aj samotné vzdelávanie a prípravu žiakov stredných škôl.

Cieľovými skupinami projektu sú metodici Metodicko-pedagogických centier (MPC), zamestnanci krajských školských úradov (KŠÚ) a učители odborných predmetov s majstromi SOŠ a SOU.

Práve príprava multiplikátorov bola veľmi významnou etapou projektu, nakoľko pripravovala lektorov, ktorí následne zodpovedajú za profesionálne zvládnutie odovzdania poznatkov účastníkom ďalšieho vzdelávania - učiteľom odborných predmetov a majstrom odbornej výchovy. Preto aj výber budúcich lektorov bol orientovaný na uvedené cieľové skupiny, čo dávalo predpoklad, že vybraní multiplikátori majú kompetencie vyplývajúce zo zákona na vzdelávanie a metodickú prípravu učiteľov (metodici MPC), spolupôsobia pri organizácii, príprave a zabezpečovaní maturitných skúšok, vyberajú a menujú predsedov maturitných komisií (metodici KŠÚ), zabezpečia odbornú a kvalitnú prípravu a priebeh maturitných skúšok (skúsení pedagógovia z vybraných škôl).

V rámci tejto etapy bolo prostredníctvom lektorov z Ministerstva školstva SR a zo Štátneho inštitútu odborného vzdelávania v podmienkach projektu JPD NUTS II – Bratislava, pripravených do dnešného dňa 60 multiplikátorov, ktorí dnes už v ďalšom vzdelávaní pripravujú učiteľov odborných predmetov a majstrov odbornej výchovy z bratislavských stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť. V časovom horizonte do apríla 2008 projekt predpokladá preškolenie cca 780 pedagogických zamestnancov.

V zrkadlovom projekte SOP L Z, ktorí zabezpečuje totožné

aktivity pre ostatné slovenské kraje, je ukončená etapa vyškolenia multiplikátorov v počte 104, ktorí do dnešného dňa zrealizovali ďalšie vzdelávanie pre cca 388 pedagogických zamestnancov v 18 kurzoch. Projekt predpokladá do apríla 2008 preškolenie cca 6 204 pedagogických zamestnancov zo stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť ostatných krajov.

Obsah vzdelávania je zameraný na sprostredkovanie informácií k tvorbe maturitných tém pre teoretickú a praktickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky so zameraním na vzdelávacie ciele:

- vedieť uplatňovať jednotnú metodiku tvorby maturitných tém;
- vedieť uplatňovať jednotnú metodiku hodnotenia a klasifikácie žiaka a maturitnej skúšky;
- vedieť pripraviť, realizovať a vyhodnotiť maturitné skúšky a ich výsledky jednotne zaznamenávať na platné tlačivá k maturitnej skúške;
- aplikovať vyhlášku MŠ SR č. 510/2004 Z.z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky č. 379/2005 Z.z. a vyhlášky 482/2006 Z.z.

Vzdelávanie prebieha v modulovo usporiadaných vzdelávacích kurzoch:

- Tvorba maturitných tém na teoretickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky (1 modul v rozsahu 16 hodín)
 - Tvorba maturitných tém na praktickú časť odbornej zložky maturitnej skúšky (1 modul v rozsahu 16 hodín)
 - Metodológia hodnotenia a klasifikácie žiaka v jednotlivých častiach odbornej zložky maturitnej skúšky (1 modul v rozsahu 16 hodín)
 - Uplatňovanie vyhlášky MŠ SR č. 510/2004 Z.z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky 379/2005 Z.z. a vyhlášky 482/2006 Z.z. (2 moduly v rozsahu: 1. modul 16 hodín, 2. modul 8 hodín)
- Vzdelávanie je ukončované v zmysle vyhlášky MŠ SR č. 42/1966 Z.z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov záverečnou skúškou pred komisiou. Po úspešnom absolvovaní skúšky dostanú účastníci osvedčenie o absolvovaní kurzu.

Projekt predpokladá, že po jeho ukončení budú učitelia odborných predmetov a majstri stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť Slovenskej republiky kvalifikovaní na využitie nových prístupov, metód a prostriedkov pri ukončovaní štúdia, čo v kontexte celoživotného vzdelávania prispieva k zvyšovaniu ich kvalitatívneho potenciálu.

Summary: The author focuses on the urgent need to create the conditions for the further education of teachers in the area of the preparation and organisation of the Maturita Examination in accordance with the National Project for the Further Education of Teachers in the Area of Graduation from Secondary School.

RECENZIE

POMÔCKA PRE UČITELOV NA ZORIENTOVANIE SA V MEDZILUDSKÝCH VZŤAHOCH V ŠKOLE

ZIMOVÁ, Zuzana: **SOCIÁLNE VZŤAHY A PROBLÉMY NA ŠKOLÁCH.**
Bratislava : Raabe, 2006. 270 s.

Gabriela Herényiová

Publikácia poskytuje čitateľovi možnosť zorientovať sa v komplikovanom svete medziľudských vzťahov v škole, vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, ako aj medzi žiakmi navzájom. Pomôže s praktickým riešením konfliktných situácií, ktoré môže učiteľ v dnešnej škole zažiť, a najmä so situáciami, ktoré ho môžu prevapit.

Publikácia sa delí na päť častí. Časť prvá, **Infoservis**, poskytuje čitateľovi presný adresár inštitúcií, na ktoré sa môže učiteľ obrátiť so žiadosťou o pomoc.

Druhá časť má názov **Možnosti spolupráce**, v ktorej sa dozvedáme, s kým v škole spolupracovať v konkrétnych prípadoch, ako komunikovať s rodičmi problémových žiakov, alebo ako komunikovať s mimoškolskými organizáciami.

Článok **Výchovný poradca – prevencia a korekcia výchovných problémov školy**, sa nám javí trochu zidealizovaný. Vychádzame z momentálnych možností školy a prípravy výchovných poradcov, ktorí majú len sčasti znížený úväzok, a sú učiteľmi na danej škole. Autorka správne uvádza, že ide o modelovú pozíciu výchovného poradcu. Realnejšie sa nám javí, zapojiť výchovného poradcu do spolupráce so školským psychológom, ktorý ak pracuje priamo na

škole, môže byť zodpovedným za atmosféru školy a za humanistickú výchovu na škole, samozrejme v spolupráci s výchovným poradcom.

Podnetnou sa nám javí podkapitola **Mimoškolské organizácie**, pojednávajúca o spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradňou, ktorú považujeme za veľmi potrebnú, aby sa učiteľ mohol obrátiť o radu, resp. o pomoc na odbornú inštitúciu, ak na škole nepôsobí školský psychológ.

Článok **Základné komunikačné zručnosti**, v ktorom nás autori praktickými ukážkami a modelovými situáciami oboznamujú so zásadami efektívnej komunikácie, s odstránením komunikačných bariér medzi učiteľom a rodičom, ako aj príkladmi, ako sa vyvarovať chybám v komunikácii.

Časť tretia s názvom **Žiak ako jednotlivec** sa venuje agresivite v škole, ako aj problematike samotárstva a vyčlenenia z triedneho kolektívu. V článku **Agresivita v škole** popisujú autori tento jav ako prirodzenú charakteristiku človeka, ktorá sa často stáva nebezpečnou a deštruktívnou silou, narušajúcou normálny život školy. Autori nám ponúkajú užitočné príklady a vyučovacie stratégie, ktoré pomôžu učiteľovi zvládať konfliktné situácie priamo v triede,

ale čo sa nám javí ako veľké pozitívum, ponúkajú preventívne aktivity na predvídanie možných konfliktov.

Článok s názvom **Samotárstvo a vyčlenenie z kolektívu** oboznamuje čitateľa s príčinami samotárstva, s možnosťami a formou spolupráce s rodinou samotárskeho dieťaťa. Autorka veľmi vhodne popisuje hry a aktivity, ktoré môžu predchádzať danému problému, a ktoré môžu pedagógovia využiť priamo v triede.

Zlepšovaniu vzťahov medzi žiakmi navzájom, ale aj vzťahu učiteľ – žiak je venovaná štvrtá časť príručky. Článok pod titulom **Trieda ako skupina** nás oboznamuje so štruktúrou triedy, s pozíciami a rolami žiakov, potrebou spolupatričnosti ku skupine, ako aj s dôležitosťou diagnostiky vzťahov v triednom kolektíve, najmä pre potreby triednych učiteľov. Pozitívne hodnotíme množstvo úloh a príkladov, ktorými je kapitola doplnená. Druhý článok **Teambuilding** prirodzene nadväzuje na predchádzajúcu časť, a ako nadstavba pomáha čitateľovi zorientovať sa v problematike tímovej práce, podporuje rozvoj sociálneho učenia v skupine. Na vývine skupiny prakticky orientuje a oboznamuje čitateľa aj s aktivitami, ktoré pomôžu učiteľovi pri práci so žiakmi pri získavaní sociálnych zručností. **Autorita učiteľa**, ako tretí článok tejto časti, sa zaoberá toľko diskutovanou problematikou súčasnosti, akou je vzťah učiteľ – žiak. Vysvetľuje samotný pojem „autorita“, jej budovanie a najmä schopnosť udržať si autoritu. Upozomňuje na niektoré nástrahy a špecifické situácie, s ktorými sa učiteľ môže pri svojej práci stretnúť, a ponúka množstvo konkrétnych aktivít a hier. Pomôže všetkým učiteľom, ktorí chcú zmeniť atmosféru v triede.

Piata časť príručky – **Mimoškolské prostredie** – reflektuje myšlienky a názory, ktoré si mladí ľudia osvojujú v čase mimo školy, ale majú veľký vplyv na ich správanie aj počas vyučovania a pri budovaní sociálnych kontaktov v škole. V prvom článku pod názvom **Subkultúry mládeže**, sa dozvedáme o typoch subkultúr, ako aj ich vznikom, ideológiou a typickým oblečením. Táto časť sa

nám javí ako veľmi zaujímavá, dôležitá a podnetná pre učiteľov, aby vedeli reagovať na žiakov, ktorí sa niečím líšia od ostatných a nie ich len negovať. Príručku uzatvára článok pod názvom **Žiak z finančne znevýhodnenej rodiny**. Ide o nový fenomén, ktorým sa musí v škole učiteľ zaoberať. Tento problém si vyžaduje špecifický a individuálny prístup učiteľov, podľa jednotlivých vekových kategórií. Príspevok uvádza konkrétne aktivity, ktoré môže učiteľ v triede využiť.

Recenzovaná publikácia je prínosom pre pedagogickú verejnosť najmä pre jej prehľadnosť, zrozumiteľnosť a spôsob podávania informácií. Ide o nový trend tzv. poriadkača, ktorý umožňuje pravidelnú aktualizáciu tém, dopĺňanie tém a rýchlu a ľahkú orientáciu v texte.

Čitateľ nemusí čítať celú publikáciu, ale môže sa zamerať len na daný problémový okruh, a jednoducho vybrať z prehliadača článok, ktorý sa zaoberá daným problémom. Práve v tomto vidíme najväčší prínos publikácie z vydavateľstva RAABE, ktorá sa odlišuje od iných kníh, ktoré si je čitateľ nútený prečítať celé, aby sa dostal k podstate problému.

Publikácia **Sociálne vzťahy a problémy na školách** je prehľadnou pomôckou pre všetkých pedagógov, ktorí sa pokúšajú vyriešiť a zmeniť atmosféru na škole, a tak prispieť k zlepšeniu vzťahov na škole ako aj k doplneniu si najnovších informácií a poznatkov od odborníkov.

Recenzovaná publikácia je hodnotným prínosom a praktickým poradcom každého pedagóga, ktorí pri svojej náročnej didaktickej práci, čelí rôznym novým a často nepredvídateľným situáciám, ktoré musí riešiť ihneď a na mieste „činu...“. A práve táto príručka mu môže pomôcť zorientovať sa - a najmä pripraviť - na riešenie všetkých úskalí. Vrelo ju odporúčam všetkým.

Bližšie informácie môžete získať telefonicky (02/52 44 4 915) alebo prostredníctvom e-mailu: raabe@raabe.sk

PREDSTAVUJEME

VÝTVARNÝ PEDAGÓG MICHAL ŠUDA

Klára Ferliková, Štátny pedagogický ústav v Bratislava

Mgr. Art. Michal Šuda sa narodil 21. 9. 1974 v Bratislave. Na Strednej umeleckopriemyselnej škole v Bratislave absolvoval u akademického sochára Michala Zdraveckého, odbor keramiky. V štúdiu pokračoval na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave, odbor socha, v ateliéri akademického sochára, prof. Juraja Meliša. V roku 1997/98 študoval na Muthesius Hochschule in Kiel, odbor voľné umenie a sochárstvo, v ateliéri prof. Hannes Brunner. V roku 2001/2002 študoval vo Viedni na Universität für Angewandte Kunst v ateliéri figurálneho sochárstva u prof. Gerda Fassel.

Po absolvovaní vysokej školy výtvarných umení, pôsobil ako výtvarník v slobodnom povolani ako sochár, tiež v reklame – oblasť fotografie, typografie, návrhy dizajnov. Viac rokov získaval prax v realizácii plastík do bronzu v zlievarenskej dielni. Od roku 2004 až doteraz pôsobí ako výtvarný pedagóg na Základnej umeleckej škole Podjavorinskej v Bratislave.

Jeho autorská sochárska činnosť zameraná na voľné plastiky určené do interiéru i exteriéru, sa vyznačuje robustným prejavom zameraným na expresívny výraz. Niektoré jeho sochy majú výrazne

sarkastický podtón, ktorým chce diváka upozorniť na negatívne javy súčasnosti. V rámci sochárskych a dizajnerských realizácií spolupracoval na pamätníku 150. výročia železnice na Slovensku v Devínskej Novej Vsi s arch. Beláčkom, ďalej so Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave na návrhu, dizajne, realizácii a finalizácii výtvarnej koncepcie Európskeho jazykového portfólia pre ZŠ, tiež na dizajne a realizácii putovnej ceny Tatra banky, ako aj na dizajne a realizácii prestížnych cien Oscar medzinárodnej Kynologickej výstavy v Bratislave. V rámci architektonických súťaží sa sochárskou účasťou realizoval na projekte pre petržalské korzo v Bratislave, projektu (ateliér arch. Maňaka) v súťaži Maticné námestie v Martine. Ocenenia získal v súťaži Revitalizácia Liptovského Mikuláša 2000 (2. miesto) a zvláštne ocenenie v súťaži Vodná priekopa v Bratislave.

Z viacerých samostatných a kolektívnych výstav jeho sôch a projektov treba spomenúť výstavu v Poľnbanke v Bratislave, tiež v galérii Míro v Bratislave, výstavu Parkprojekt in Reisdorf v Nemecku, ako aj účasť na spoločných výstavách v Bratislave „Socha a projekt“, „Slnovrat“ a v Komárne.

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

OBSAH 15. ROČNÍKA - 2006

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	ČÍSLO	STRANA
<i>F. Bathgate: Moderná výučba cudzích jazykov</i>	4-5	19
<i>L. Dráfi: Využitie folklóru vo voľnočasovej výchove</i>	2	8
<i>A. Gajdzica: Od príkazov k možnostiam výberu</i>	4-5	15
<i>A. Gálisová: K výchove a vzdelávaniu Rómov na Slovensku</i>	2	6
<i>E. Homolová: Kompetencie učiteľa anglického jazyka</i>	1	9
<i>A. Horňáková: Motivácia študentov učiť sa cudzí jazyk</i>	1	12
<i>T. Jablonický: Ako postupovať pri kreácii efektívnej kooperujúcej skupiny vo výučbe</i>	1	18
<i>E. Korytiaková: Pohľad učiteľov a študentov na časť učebnice fyziky pre 3. ročník gymnázií</i>	4-5	7
<i>A. Košťál: Staré ciele, nové cesty...</i>	1	8
<i>Š. Kováčik: Určenie náročnosti textu</i>	4-5	5
<i>M. Krahulcová: Ako vzbudiť záujem detí o čítanie</i>	4-5	3
<i>K. Luptáková: Formovanie identity žiaka z odlišného kultúrneho prostredia</i>	2	4
<i>M. Mešková: Alternatívne školy - pohľad do spätého zrkadla</i>	2	10
<i>I. Paulovičová: Test tvorivosti v matematike</i>	1	13
<i>B. Pupala: Ideologické podhubie vo vnímaní výchovy a školy: bojíme sa konzervativizmu?</i>	1	1
<i>B. Pupala - Z. Humajová: Politické gesto alebo potrebný impulz?</i>	2	1
<i>M. Štefunko: Úskalia individuálnej integrácie žiakov</i>	4-5	1
<i>L. Trebunová: Spoločné znaky vzdelávacích sústav krajín Európy a sveta</i>	1	4
<i>M. Valent: Učiteľ a vyučovacie ciele</i>	4-5	13
 O UČITEĽOVI		
<i>L. Drga: Inovácia systému odmeňovania učiteľov</i>	4-5	35
<i>J. Gašperan: Profesionálny rozvoj učiteľov a sociálna politika</i>	4-5	38
<i>D. Jedinák: Zručňovať matematickou kultúrou</i>	1	20
<i>B. Kasáčová: Kariérový systém rozvoja profesionalitu učiteľov</i>	4-5	24
<i>B. Kasáčová: Teoretický kontext diagnostickej kompetencie učiteľov v elementárnej a predškolskej edukácii</i>	2	13
<i>J. Kohnová: Zmena paradigmatu školného vzdelávania a ďalší vzdelávaní učiteľů</i>	4-5	49
<i>Koncepcia profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérovom systéme</i>	3	3
<i>B. Kosová: Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte</i>	4-5	20
<i>I. Pavlov: Profesionálny rozvoj učiteľov a ich kontinuálne vzdelávanie na Slovensku</i>	4-5	28
<i>E. Petrašková: Partnerská škola eTwinning = plody inšpirácie</i>	2	19
<i>D. Valachová: Výtvarný pedagóg v primárnej a predprimárnej edukácii</i>	2	16
<i>M. Valica: Personálna stratégia školy v kontexte profesionálneho rozvoja učiteľov v kariérovom systéme</i>	4-5	40
<i>J. Vašutová: Profesionálny rozvoj učiteľů v českém kontextu 90. let a současnosti</i>	4-5	44
 RIADENIE ŠKOLY		
<i>J. Handzelová: Autoevalvácia školy</i>	2	21
<i>Inšpekčné zistenia Štátnej školskej inšpekcie za školský rok 2004/2005</i>	1	21
<i>Inšpekčné zistenia Štátnej školskej inšpekcie za školský rok 2004/2005</i>	2	23
<i>A. Kristóf: Zavedenie systému riadenia kvality v maďarskom verejnom školstve</i>	2	25
<i>M. Pol: Mezinárodní konference o autoevaluaci škol - významném prostředku rozvoje školy</i>	1	25
 Z ČINNOSTI MPC		
<i>V. Laššák: Kríza učiteľskej profesie - hľadanie riešení. Závery z medzinárodnej konferencie</i>	4-5	55
 RECENZIE		
<i>Beňuška, J.: Nová maturita z fyziky 1. časť. B. Bystrica : MPC, 2006. (M. Blaško)</i>	4-5	54
<i>Čižmárová, M. - Kredátusová, J.: Nové učebné osnovy a vzdelávací štandard z ukajinského jazyka a literatúry pre ZŠ s vyučovacím jazykom ukrajinským a vyučovaním ukrajinského jazyka. Bratislava : MŠ SR, 2005. (M. Beňková, L. Beňková)</i>	2	28
<i>Fridman, L.: Vkus v esteticko-edukačnej realite. B. Bystrica : MPC, 2005. (V. Belková)</i>	1	26

	ČÍSLO	STRANA
<i>Kaufman, B. N.: Son-Rise - Zázrak pokračuje. Bratislava : Barracuda, 2004. (R. Sabo)</i>	1	27
<i>Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici a jeho zaujímavá ponuka pre školy (S. Žabková)</i>	2	31
<i>Minárová, O. - Vidová, S.: Zbierka úloh z matematiky: 5. ročník ZŠ pre sluchovo postihnutých. Bratislava : Expol pedagogika, 2005. (K. Zborteková)</i>	2	29
<i>Škoviera, A.: Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova. Bratislava : MPC, 2004. (V. Belková)</i>	2	27

PREDSTAVUJEME

<i>M. Capovčák</i>	4-5	56
<i>D. Moravčíková</i>	2	32

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

CONTENS OF THE XV. YEAR VOLUME

EDUCATION OF THE PUPIL	NUMBER	PAGE
<i>F. Bathgate: Modern Foreign Language Teaching</i>	4-5	18
<i>A. Dráfi: The Use of Folklore in Out-of-School Activities</i>	2	8
<i>A. Gajzdica: From Command to a Chance to Choose</i>	4-5	15
<i>A. Gáľisová: The Education of Romani Pupils in Slovakia</i>	2	6
<i>E. Homolová: The competences of teachers of English</i>	1	9
<i>A. Horňáková: The motivation of students to learn a foreign language</i>	1	12
<i>T. Jablonický: How to manage the creation of effective cooperative groups in the classroom</i>	1	18
<i>E. Korytiaková: Teachers' and students' views on a section of a physics textbook for the third year of the Gymnazium</i>	4-5	7
<i>A. Košťál: Old objectives, new paths</i>	1	8
<i>Š. Kováčik: Determining the difficulty of a text</i>	4-5	5
<i>M. Krahulcová: How to interest children in reading</i>	4-5	3
<i>K. Luptáková: The Formation of the Identity of the Student from a Different Cultural Environment</i>	2	4
<i>M. Mešková: Alternative Schools - a view through the mirrors</i>	2	10
<i>I. Paulovičová: Testing creativity in mathematics</i>	1	13
<i>B. Pupala: The ideological underpinnings in perceptions of education and schools: are we afraid of conservatism?</i>	1	1
<i>B. Pupala - Z. Humajová: A Political Gesture or a Necessary Impulse?</i>	2	1
<i>M. Štefunko: The Individual Integration of Pupils</i>	4-5	1
<i>L. Trebunová: Systems of education in Europe and the world at large</i>	1	4
<i>M. Valent: Why should a teacher use teaching objectives?</i>	4-5	12
 ABOUT TEACHERS		
<i>L. Drga: An innovative system for the reward of teachers</i>	4-5	35
<i>J. Gašperan: The professional development of teachers and social politics</i>	4-5	38
<i>D. Jedinák: The improvement of mathematics culture</i>	1	20
<i>B. Kasáčová: A theoretical Framework for the diagnosis of Teacher competences in Primary and Pre-school Education</i>	2	13
<i>B. Kasáčová: The development of teacher professionalism within the career system</i>	4-5	24
<i>J. Kohnová: In the Paradigm of School Education and the Further Education of Teachers</i>	4-5	49
<i>B. Kosová: The crisis in the teaching profession from an international perspective</i>	4-5	20
<i>I. Pavlov: The professional development of the teacher and his/her continual education in Slovakia</i>	4-5	28
<i>E. Petračková: Partner Schools and e-Twinning - the Fruits of Inspiration</i>	2	19
<i>Programme for the Professional Development of Teachers</i>	3	3
<i>D. Valachová: The Creative Pedagogy in Primary and Pre-school Education</i>	2	16
<i>M. Valica: The personal strategy of schools in the context of the professional development of teachers within the career system</i>	4-5	40
<i>J. Vašutová: The professional development of teachers in the Czech Republic in the 90's and at present</i>	4-5	44
 SCHOOL MANAGEMENT		
<i>Findings of The State School Inspection in the School year 2004/2005</i>	1	21
<i>Findings of The State School Inspection in the School year 2004/2005</i>	2	23
<i>E. Handzelová: School Self-Evaluation</i>	2	21
<i>A. Kristóf: The System of Quality Management in Hungarian State Schools</i>	2	25
<i>M. Pol: An international conference on school self-assessment- the conditions for school development</i>	1	25

REVIEWS

<i>Beňuška, J.: Nová maturita z fyziky 1. časť. B. Bystrica : MPC, 2006. (M. Blaško)</i>	4-5	54
<i>Čižmarová, M. - Kredátusová, J.: Nové učebné osnovy a vzdelávací štandard z ukrajinského jazyka a literatúry pre ZŠ s vyučovacím jazykom ukrajinským a vyučováním ukrajinského jazyka. Bratislava : MŠ SR, 2005. (M. Beňková, L. Beňková)</i>	2	28
<i>Fridman, L.: Vkus v esteticko-edukačnej realite. B. Bystrica : MPC, 2005. (V. Belková)</i>	1	26
<i>Kaufman, B. N.: Son-Rise - Zázrak pokračuje. Bratislava : Barracuda, 2004. (R. Sabo)</i>	1	27
<i>Literárne a hudobné múzeum v Banskej Bystrici a jeho zaujímavá ponuka pre školy (S. Žabková)</i>	2	31
<i>Minárová, O. - Vidová, S.: Zbierka úloh z matematiky: 5. ročník ZŠ pre sluchovo postihnutých. Bratislava : Expol pedagogika, 2005. (K. Zborteková)</i>	2	29
<i>Škoviera, A.: Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova. Bratislava : MPC, 2004. (V. Belková)</i>	2	27