

PISA 2009. Hlavné zistenia a zlyhania

Michal Rehúš, spolupracovník INEKO
apríl 2011

„Kvalita života spoločnosti je viac ovplyvňovaná tým, ako je vzdelaná jej najmenej vzdelaná časť než úrovňou vzdelania elit.“

Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání : Kapitola III – Vzdelanost, s. 6

Úvod

V tomto dokumente predstavujeme kľúčové zistenia, ktoré v našom školstve odhalila medzinárodná štúdia OECD PISA 2009 a poukazujeme na faktory, ktoré mohli viesť k úspešným výsledkom niektorých krajín. Zároveň uvádzame vybrané zlyhania našich žiakov, prezentujeme, aké typy úloh im robili najväčšie problémy a poukazujeme tak na vedomosti a zručnosti, ktoré by sme mali u našich žiakov v budúcnosti rozvíjať. Na základe zistení a najlepších zahraničných skúseností tiež formulujeme odporúčania pre reformu vzdelávania na Slovensku. Týmto chceme upozorniť na zmeny potrebné v našom školstve a vstúpiť do diskusie o tom, ktorým smerom by sa mali tieto zmeny uberať. V dokumente sa bližšie venujeme najmä zlyhaniu v čitateľskej gramotnosti, pretože táto oblasť bola v roku 2009 hlavným predmetom skúmania testov PISA. Dokument je určený pre učiteľov a učiteľky základných a stredných škôl, ako aj pre ľudí zaujímavých sa o reformu obsahu vzdelávania.

Táto analýza bola napísaná ako súčasť projektu inštitútu INEKO s názvom „Monitoring obsahovej reformy školstva“, ktorý finančne podporila Nadácia Tatra banky.

Za cenné postrehy, pripomienky a editovanie textu ďakujem riaditeľovi INEKO Petrovi Goliašovi.

Obsah

1. Najvýznamnejšie zistenia	2
2. Odporúčania	8
3. Výsledky štúdie PISA 2009	10
4. Najlepšie zahraničné skúsenosti	14
5. Čitateľská gramotnosť v štúdii PISA 2009	35
6. Hlavné zlyhania	40
7. Úlohy	42
8. Literatúra	53

1. Najvýznamnejšie zistenia

1. Slovenskí žiaci a žiačky dosiahli v meraní PISA 2009 výsledky porovnateľné s predchádzajúcimi meraniami v rokoch 2003 a 2006. Podpriemerné výsledky dosiahli v čitateľskej a prírodovednej gramotnosti. V matematickej gramotnosti sa z podpriemernej úrovne v roku 2006 dostali na priemernú, ale toto zlepšenie nie je štatisticky významné.
2. Približne pätina našich žiakov a žiačok nenadobudla ani základnú úroveň čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, ktorá by im umožnila lepšie uplatnenie sa v živote. V prípade čitateľskej gramotnosti je počet týchto rizikových žiakov vyšší o 3,5 percentuálneho bodu oproti priemeru OECD. Zaostávanie je najzreteľnejšie u chlapcov, z ktorých až približne tretina nenadobudla v čitateľskej gramotnosti ani základnú úroveň.
3. Výsledky žiakov na Slovensku závisia viac od ich sociálno-ekonomického zázemia než je tomu v priemere v OECD, ale v porovnaní s rokom 2006 sa tento rozdiel znížil.
4. Školy na vidieku dosiahli výrazne horšie výsledky ako školy v mestách. Slovensko sa tak v tomto ukazovateli zaradilo medzi krajiny ako Turecko, Čile, Mexiko, Taliansko, Peru, Tunisko, Albánsko, Argentína a Rumunsko.
5. Školy s lepšou disciplínou v triede dosiahli lepšie výsledky. Slovensko má v rámci OECD mierne podpriemernú úroveň disciplíny. Jediným faktorom, ktorým sa negatívne odlišujeme od priemeru OECD je to, že viac našich žiakov uviedlo, že žiaci nepočúvajú, čo učiteľ hovorí. Naopak pozitívom je, že viac žiakov v porovnaní s OECD tvrdilo, že nikdy alebo len na niektorých hodinách je hluk a neporiadok.
6. Najlepšie výsledky zo všetkých zúčastnených krajín dosiahol Šanghaj, ktorý obsadil prvé miesto vo všetkých troch testovaných oblastiach. Nasledujú krajiny ako Hongkong, Singapur, Fínsko a Kórea. Nad priemerom OECD vo všetkých troch oblastiach sa ocitli aj Japonsko, Kanada, Nový Zéland, Austrália, Holandsko, Švajčiarsko, Estónsko a Belgicko.
7. V Šanghaji:
 - vyvinuli kurikulum, ktoré umožňuje žiakom vo väčšej miere vybrať si popri povinných predmetoch aj predmety podľa osobného záujmu žiakov
 - sú súčasťou kurikula aj aktivity, ktoré umožňujú žiakom realizovať vlastný výskum a aktívne sa zapájať do spoločenského života
 - z testov vylúčili otázky s možnosťou výberu odpovede
 - na uľahčenie výmeny osvedčených postupov v oblasti tvorby, rozvoja a implementácie kurikula bola v roku 2008 spustená internetová stránka, kde sú zdroje pre rozvoj kurikula a učenia sa, úspešné príbehy implementácie kurikula a výskumné práce o vyučovaní a učení sa
 - zvýšili čas vymedzený na žiacke aktivity v triede vzhľadom na čas určený na prednášanie učiteľov
 - s cieľom znížiť rozdiely medzi školami zaviedli program, ktorý okrem iného roztriedil školy do štyroch kategórií podľa kvality, umožnil výmeny učiteľov (resp. ich užšiu spoluprácu) medzi dobrými a slabšími školami a tiež prevzatie riadenia slabších škôl tými lepšími, resp. ich zlučovanie.
8. V Singapure:
 - vyberajú učiteľov z hornej tretiny absolventov stredných škôl (rovnako ako v Kanade)

- vyvinuli model založený na rozsiahlom využití vizuálnych pomôcok a vizualizácie, aby žiaci porozumeli matematike (tzv. „Model Method“)
- sú deti, ktoré si vyžadujú ďalšiu podporu v učení sa čítať, identifikované prostredníctvom skriningového testu na začiatku prvej triedy. Týmto deťom je poskytnutá denná systematická intervencia od učiteľov v malých skupinách.
- ministerstvo školstva sleduje nástupné platy učiteľov a upravuje platy začínajúcich učiteľov, aby zabezpečilo, že vyučovanie je považované za rovnako atraktívne ako iné povolania pre nových absolventov vysokých škôl
- sa hodnotí výkon učiteľa raz ročne viacerými ľuďmi a opiera sa o 16 rozličných kompetencií (Enhanced Performance Management System)
- učitelia majú nárok na 100 hodín profesionálneho rozvoja za rok

9. V Japonsku:

- 70 % z celkového času sa venuje len piatim predmetom: japončina, sociálne štúdie, matematika, prírodné vedy a cudzí jazyk (väčšinou anglický)
- sa hodiny často začínajú prezentáciou praktického problému
- žiaci nie sú rozdelení do skupín a nie sú tu špeciálne triedy pre nadaných
- žiaci s vysokými výkonmi pomáhajú slabším v rámci skupiny, triedy a školy
- noviny uverejňujú rebríčky a štatistiky škôl a príbehy úspešných žiakov
- patria učitelia medzi najlepšie platených štátnych zamestnancov

10. Vo Fínsku:

- žiaci majú menej hodín výučby ako žiaci v ktorejkoľvek inej krajine OECD
- dôležitú úlohu zohráva „špeciálny učiteľ“ – špeciálne vyškolený učiteľ priradený do každej školy. Jeho úlohou je úzko spolupracovať s triednymi učiteľmi na identifikácii žiakov, ktorí potrebujú osobitnú pomoc a pracovať individuálne alebo v malých skupinách s týmito žiakmi.
- robia množstvo hodnotení žiakov na úrovni triedy (napr. vyhľadávanie žiakov s poruchami v učení sa) namiesto celoštátnych meraní kvality škôl
- sú učitelia nezávislí, môžu rozhodovať takmer o všetkom: ako budú vyučovať, čo vyberú zo základného (národného) kurikula, kedy budú vyučovať konkrétnu tému a počas svojej učiteľskej kariéry sa aktívne zapájajú do výskumu
- žiaci pracujú v tímoch na projektoch, ktoré prekračujú tradičné predmety, preberajú tak aktívnu úlohu pri tvorbe vlastných vzdelávacích aktivít

11. V Kórei:

- bola poskytnutá pomoc sociálne znevýhodneným žiakom prostredníctvom rozličných kurzov mimoškolského čítania, písania a matematiky, ktoré boli zavedené na konci 90. rokov 20. storočia
- presunuli zameranie kurikula pre kórejský jazyk od znalosti gramatiky a literatúry k zručnostiam a stratégiám potrebným na kreatívne a kritické pochopenie informácií v súlade s prístupom PISA

12. V Hongkongu:

- sú súčasťou kurikula aj aktivity, ktoré umožňujú žiakom získať reálne skúsenosti z pracoviska
- jestvuje predmet „liberálne štúdie“, ktorý je bez osnovy a umožňuje žiakom navrhovať vlastné učebné schémy, v ktorých sa spoliehajú najmä na aktuálne udalosti a neučebnicové informácie a rozvíjajú kritické myslenie

13. V Poľsku:

- zaviedli novú štruktúru školského systému, čím zvýšili spoločné vzdelávanie žiakov (t. j. bez delenia na lepších a horších) o jeden rok na celkových 9 rokov a tak dosiahli, že všetci 15-roční žiaci navštevujú rovnaký typ školy
 - dali školám rozsiahlu autonómiu, aby si vytvorili vlastné kurikulá v rámci vopred stanoveného všeobecného rámca
 - každý stupeň vzdelávania končí štandardizovanou národnou skúškou, ktorá poskytuje možnosť porovnávania a tým aj spätnú väzbu žiakom, rodičom, učiteľom aj tvorcom politik
 - od roku 2000 bol zatvorený veľký počet malých primárnych škôl najmä vo vidieckych oblastiach a viac žiakov cestuje do väčších nižších sekundárnych škôl, ktoré sú lepšie vybavené a majú kvalifikovaných učiteľov
14. Úspešné zahraničné systémy sa vyznačujú nízkou úrovňou diferenciacie žiakov, pre ktorú sú charakteristické tieto znaky:
- zriedkavé opakovanie ročníkov
 - menší počet žiakov mimo typického veku nástupu do školy
 - nižší počet škôl, ktoré presúvajú slabších do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností
 - nízky alebo stredne vysoký počet rozmanitých škôl a programov
 - vysoký alebo stredne vysoký vek prvej selekcie žiakov (PISA preukázala, že každý ďalší rok selekcie pred vekom 15 rokov zvyšuje vzťah medzi výsledkami a sociálno-ekonomickým zázemím)
15. Slovensko sa vyznačuje vysokým počtom rozličných typov škôl a programov pre 15-ročných žiakov a skorou selekciou zapríčinenou osemročnými gymnáziami.
16. Úspešné zahraničné systémy:
- majú vysokú úroveň školskej autonómie pri tvorbe kurikula (obsahu vzdelávania) a používaní hodnotenia žiakov
 - v súvislosti s výdavkami na vzdelávanie vynakladajú značné prostriedky na platy učiteľov
 - často používajú údaje o výsledkoch a výkonoch žiakov pre rozhodovanie o kurikule, financovaní škôl, činnosti učiteľov, ako aj pre informovanie rodičov a porovnávanie škôl (PISA napríklad ukázala, že žiaci v školských systémoch, ktoré používajú externé skúšky na základe štandardov dosahujú o 16 bodov lepší výkon ako žiaci v školských systémoch, ktoré nepoužívajú tieto skúšky)
17. Úspešnosť v čitateľskej gramotnosti súvisí s týmito faktormi:
- čím väčšie potešenie majú žiaci z čítania, tým je ich výkon vyšší
 - žiaci, ktorí čítajú častejšie, dosahujú lepší výkon (vo väčšine krajín vrátane Slovenska však platí, že väčšie množstvo času stráveného čítaním pre potešenie – 1 až 2 hodiny denne; viac ako 2 hodiny denne – už neprináša vyššiu efektívnosť)
 - žiaci, ktorí čítajú rozmanité druhy textov majú výrazne lepší výkon (na Slovensku sme zaznamenali v čítaní beletrie tretí najnižší podiel žiakov spomedzi všetkých krajín OECD)
 - čím lepšie žiaci vedia pochopiť, zapamätať si, sumarizovať informácie a kontrolovať, či rozumejú textu, tým dosahujú lepší výkon (v týchto stratégiách dosahuje Slovensko podpriemernú úroveň)
18. Podpriemerná úroveň pochopenia a zapamätania informácií je spôsobená zlyhaniami najmä v troch činnostiach:
- podčiarkovanie si dôležitých častí textu

- rozprávanie sa o jeho obsahu s druhými ľuďmi
 - čítanie textu nahlas inej osobe
19. Podpriemerná úroveň sumarizácie prečítaného textu je spôsobená zlyhaniami najmä v troch činnostiach:
- napísanie obsahu a následná kontrola, či je každý odsek spomenutý v obsahu
 - prečítanie si textu, podčiarknutie najdôležitejších viet a následné napísanie svojimi slovami ako obsah
 - pozorná kontrola, či sú v obsahu uvedené najdôležitejšie fakty z textu
20. Podpriemerná úroveň kontroly porozumenia textu je spôsobená zlyhaniami najmä v dvoch činnostiach:
- vyhľadanie si doplňujúcich informácií na objasnenie
 - identifikovanie pojmov, ktorým žiaci dobre nerozumejú
21. V testoch na čitateľskú gramotnosť mali naši žiaci a žiačky problémy:
- predovšetkým s čítaním a pochopením nesúvislých textov (grafy, diagramy, formuláre, zoznamy, tabuľky)
 - určiť zmysel (hlavný odkaz) textu, resp. myšlienku, z ktorej text vychádza
 - hľadať a uvažovať o príčinnej alebo inej súvislosti dvoch javov, tvrdení, alebo častí textu (napr. určiť vzťah medzi dvomi krátkymi polemickými textami – protiklad, alebo určiť názor, ktorý je obom textom spoločný)
 - nájsť požadovanú informáciu v texte
 - zdôvodňovať (napr. nájsť argumenty obsiahnuté v texte pre podporu daného tvrdenia, využiť skôr nadobudnuté vedomosti na vymyslenie príkladu alebo faktoru, ktorý zodpovedá všeobecným informáciám z textu)
 - formulovať odpoveď vlastnými slovami
22. Z hľadiska typov textov, ktoré žiaci čítali pre školské účely viac ako dva razy za posledný mesiac, čítajú slovenskí žiaci v porovnaní s OECD menej prózu (napr. romány, poviedky), texty, ktoré obsahujú diagramy alebo mapy a texty, ktoré obsahujú tabuľky alebo grafy.
23. V prípade úloh, ktoré žiaci vykonávali pre školské účely viac ako dva razy za posledný mesiac, menej slovenských žiakov v porovnaní s OECD uviedlo, že vykonávali úlohu, pri ktorej mali nájsť informácie z grafu, diagramu alebo tabuľky.

Korelácie medzi rozličnými politikami a výkonom v čítaní a vzťahom medzi výkonom v čítaní a sociálno-ekonomickým zázemím žiakov (priemer za krajiny OECD)

Politika	Výkon v čítaní	Vzťah medzi výkonom v čítaní a sociálno-ekonomickým zázemím žiakov
Percento žiakov, ktorí opakovali jeden alebo viac ročníkov	- 0,39	0,53
Každý ďalší rok selekcie pred vekom 15 rokov	- 0,18	0,50
Percento žiakov v školách, ktoré presúvajú žiakov do iných škôl pre nízky výkon, problémy v správaní alebo so špeciálnymi učebnými potrebami	- 0,61	0,47
Percento žiakov v školách, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností vo všetkých predmetoch	- 0,42	0,25
Priemerný index zodpovednosti školy za kurikulum a hodnotenie	0,49	- 0,23
Existencia externého hodnotenia na základe štandardov	0,32	- 0,27
Platy učiteľov vo vzťahu k HDP na hlavu	0,39	0,14

Zdroj: OECD

Poznámka: Tučným písmom sú vyznačené štatisticky významné korelácie.

Vysvetlivka pre prvý riadok:

1. Krajiny s vyšším percentom žiakov opakujúcich ročník dosahujú slabší výkon v čítaní.
2. V krajinách s vyšším percentom žiakov opakujúcich ročník existuje silnejší vzťah medzi výkonom v čítaní a sociálno-ekonomickým zázemím žiakov (t.j. žiaci s lepším zázemím dosahujú lepší výkon a naopak).

Vzťah medzi rozličnými politikami, príp. faktormi vzdelávacieho prostredia a výkonom v čítaní (Slovensko)

Politika, príp. faktor vzdelávacieho prostredia	Bez zohľadnenia sociálno-ekonomického zázemia žiakov a škôl	So zohľadnením sociálno-ekonomického zázemia žiakov a škôl
Percento žiakov, ktorí opakovali jeden alebo viac ročníkov	-	-
Školy, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností vo všetkých predmetoch	-	o
Školy s vysokou akademickou selektivitou pre vstup do školy	+	o
Školy, ktoré súťažili s inými školami o žiakov v rovnakej oblasti	+	o
Poskytovanie informácií rodičom	-	-
Používanie štandardizovaných testov	+	o

Verejné uverejňovanie údajov o výkonoch	+	o
Index disciplinárnej klímy	+	+
Index stimulácie zapojenia žiakov do čítania učiteľmi	-	o
Index žiackych faktorov ovplyvňujúcich školskú klímu	-	o
Index učiteľských faktorov ovplyvňujúcich školskú klímu	+	o
Index vedenia riaditeľov škôl	-	o

Zdroj: OECD

Poznámka: + pozitívny vzťah, - negatívny vzťah, o žiadny vzťah

Vysvetlivka pre tretí riadok: Školy s vysokou selektivitou dosahujú lepší výkon, avšak po zohľadnení sociálno-ekonomického zázemia žiakov a škôl sa tento vzťah neprejavuje.

Vzťah medzi rozličnými faktormi a výkonom v čítaní

Faktor	Percento vysvetliteľného rozdielu vo výkone	
	SR	OECD
Index sumarizácie informácií	22,1	21,1
Sociálno-ekonomické zázemie žiakov	14,6	14,0
Index potešenia z čítania	14,3	18,1
Index pochopenia a zapamätania si informácií	12,2	15,2
Index stratégií kontroly	6,7	8,2
Index diverzity materiálov	6,8	5,9
	Rozdiel vo výkone tých žiakov, ktorí čítajú pre potešenie denne 30 minút a tých, ktorí nečítajú vôbec (počet získaných bodov v teste PISA)	
	SR	OECD
Čas strávený čítaním pre potešenie	41	44
	Rozdiel vo výkone žiakov v mestských školách a žiakov vo vidieckych školách (počet získaných bodov v teste PISA)	
	SR	OECD
Mestské školy – vidiecke školy	54	23

Zdroj: OECD

2. Odporúčania

Preveriť a podľa možností aj prebrať skúsenosti a nástroje štátov s najlepšimi výsledkami v štúdií PISA. Sústrediť sa najmä na nasledujúce opatrenia:

1. Obsah vzdelávania na základných školách upraviť tak, aby vo väčšej miere rozvíjal spôsobilosti testované v štúdií PISA, ako sa to stalo napr. v Kórei, kde presunuli zameranie kurikula pre kórejský jazyk od znalosti gramatiky a literatúry k zručnostiam a stratégiám potrebným na kreatívne a kritické pochopenie informácií (napr. písaného textu).
2. Cel štátne testovanie žiakov 9. ročníka základných škôl (Testovanie 9) prispôbiť zameraniu štúdie PISA. Uvažovať o zavedení celonárodného testovania na konci prvého stupňa základných škôl. Tým by sa implementovala štandardizovaná národná skúška na konci každého stupňa vzdelávania, ktorá by poskytla porovnateľné informácie o kvalite vzdelávania a tým pádom aj spätnú väzbu žiakom, rodičom, učiteľom a tvorcom politik tak, ako to urobili napríklad v Poľsku. Pri zostavovaní testov sa inšpirovať otázkami zo štúdie PISA a konzultovať ich aj so zahraničnými odborníkmi na vzdelávanie (napr. z OECD). Alternatívou národných testov (resp. nástrojov na podrobnejšie zisťovanie kvality vzdelávania) môže byť testovanie na vzorke vybraných škôl, ako napr. vo Fínsku alebo v Japonsku. Pri testovaní sa sústrediť najmä na slovenčinu, matematiku, prírodné vedy a výhľadovo uvažovať aj o teste z angličtiny.
3. Uverejňovať rebríčky a štatistiky škôl (hodnotiace ich kvalitu), ako aj príbehy úspešných žiakov napr. po vzore Japonska. Cieľom je zvýšiť tlak na kvalitu škôl, znížiť informačnú asymetriu (keď učitelia majú lepšie informácie o kvalite školy než rodičia a žiaci) a posilniť tak pozíciu rodičov aj žiakov pri výbere školy.
4. Posilniť autonómiu škôl pri tvorbe kurikula a hodnotení výkonu žiakov, inšpirovať sa metódami hodnotenia výkonu jednotlivých žiakov po vzore Fínska.
5. Obmedziť rozsah požadovaných vedomostí v jednotlivých predmetoch a zamerať sa na ich hlbšie pochopenie po vzore Japonska a Singapuru.
6. Inšpirovať sa modelom založeným na rozsiahlom využití vizuálnych pomôcok a vizualizácie, aby žiaci porozumeli matematike (tzv. „Model Method“) po vzore Singapuru.
7. Zapájať žiakov do rozličných projektov, vlastných výskumov a tímovej spolupráce po vzore Šanghaja, Hongkongu a Fínska.
8. Venovať zvýšenú pozornosť žiakom zo sociálno-ekonomicky znevýhodneného prostredia po vzore Singapuru a Portugalska.
9. Venovať zvýšenú pozornosť problémovým žiakom (napr. s poruchami učiť sa) a ich hodnoteniu prostredníctvom špeciálnych učiteľov alebo asistentov po vzore Fínska.
10. Zapojiť žiakov s vysokým výkonom do pomoci slabším žiakom po vzore Japonska.
11. Pre oslabenie sociálno-ekonomických nerovností vo vzdelávaní uvažovať o znížení, resp. oddialení selekcie žiakov do rôznych typov škôl. Konkrétne to znamená uvažovať o predĺžení spoločného vzdelávania žiakov vo veku do 15 rokov (tak ako sa to stalo napr. v Poľsku) a diskutovať o možnosti zrušenia, príp. obmedzenia osemročných gymnázií.
12. Zaviesť pravidelné (raz ročne) a štandardizované hodnotenie výkonu učiteľov (viacerými ľuďmi a podľa definovaných kompetencií) po vzore Singapuru.
13. Skvalitniť výber učiteľov po vzore Kanady, Singapuru a Fínska.
14. Zvýšiť platy učiteľov a odmeňovať tých najlepších po vzore Singapuru.

Preveriť faktory, v ktorých Slovensko najviac zaostáva v porovnaní s priemerom OECD a navrhnúť nápravné opatrenia. Sústrediť sa najmä na tieto ciele:

15. Rozvíjať spôsobilosti pochopiť, zapamätať si a sumarizovať prečítané informácie predovšetkým prostredníctvom týchto činností:
 - podčiarkovanie si dôležitých častí textu (napr. hľadanie argumentov pre a proti) a následné napísanie svojimi slovami ako obsah
 - kontrola, či sú v obsahu uvedené najdôležitejšie fakty z textu, resp. či je v ňom spomenutý každý odsek
 - rozprávanie sa o obsahu textu s druhými ľuďmi, diskusia o argumentoch
16. Na vyučovaní viac pracovať s nesúvislými textami (grafy, diagramy, formuláre, zoznamy, tabuľky), napr. častejším čítaním článkov z dennej tlače alebo sledovaním a analyzovaním televíznych reportáží.
17. Prilákať žiakov k čítaniu beletrie prostredníctvom zatraktívnenia textov používaných na hodinách slovenského jazyka a literatúry, vrátane povinného čítania.
18. Zlepšiť disciplínu v triede tak, aby žiaci lepšie počúvali, čo hovorí učiteľ. To sa dá dosiahnuť najmä zvýšením záujmu žiakov o preberané učivo napr. po vzore Šanghaja, kde zvýšili čas vymedzený na žiacke aktivity v triede, rozšírili možnosti výberu predmetov podľa osobného záujmu žiakov a podporujú žiakov vo vlastnom výskume.
19. Riešiť zaostávanie jednotlivých žiakov (najmä chlapcov) v čitateľskej gramotnosti napr. po vzore Singapuru, kde už na začiatku prvej triedy vyhľadávajú pomocou testu deti, ktoré si vyžadujú ďalšiu podporu v učení sa čítať. Týmto deťom sa potom učitelia venujú každý deň osobitne v malých skupinách.
20. Hľadať spôsoby, ako skvalitniť vzdelávanie na školách s horšími výsledkami (najmä vidieckych) napríklad prostredníctvom výmeny najlepších skúseností jednotlivých škôl. Využiť pritom skúsenosti Šanghaja, kde okrem iného spustili internetovú stránku na výmenu osvedčených postupov v oblasti tvorby, rozvoja a implementácie kurikula, roztriedili školy do štyroch kategórií podľa kvality, pričom umožnili výmeny učiteľov (resp. užšiu spoluprácu) medzi dobrými a slabšími školami a tiež prevzatie riadenia slabších škôl tými lepšími, resp. ich zlučovanie. V záujme znížiť riziko koncentrácie žiakov v horších školách je potrebné dbať na ich kvalitu a vyžadovať určitú minimálnu úroveň.

3. Výsledky štúdie PISA 2009

Slovenskí žiaci a žiačky dosiahli v meraní PISA 2009 výsledky porovnateľné s predchádzajúcim cyklom, zaznamenané zlepšenia nie sú štatisticky významné. V matematickej gramotnosti sú výkony našich žiakov a žiačok na úrovni priemeru krajín OECD, v oblasti čitateľskej a prírodovednej gramotnosti rovnako ako v minulom meraní pod priemerom krajín OECD. Štúdia OECD PISA (Programme for International Student Assessment) v roku 2009 opäť zisťovala, ako sú mladí 15-roční ľudia zo 65¹ krajín sveta pripravení na život. Testy boli zamerané na čitateľskú gramotnosť, skúmali však aj matematickú a prírodovednú gramotnosť. Slovenskí žiaci a žiačky obsadili v čitateľskej gramotnosti 32. až 37. miesto² zo všetkých 65 zúčastnených krajín, v matematickej gramotnosti 19. až 28. miesto³ a v prírodovednej gramotnosti 29. až 37. miesto⁴.

Najhoršie výsledky sme opäť zaznamenali v čitateľskej gramotnosti. V matematickej gramotnosti sme sa z podpriemerného umiestnenia v roku 2006 dostali v aktuálnom meraní na priemerné, čím sme sa priblížili k výkonu z roku 2003, toto zlepšenie však nie je štatisticky významné. V prípade prírodovednej gramotnosti sme si udržali podpriemerné výsledky, hoci ešte v roku 2003 sme boli v tejto oblasti priemerní.

Vďaka tomu, že meranie PISA má už za sebou 4 cykly testovania, je možné porovnať vývoj výsledkov v jednotlivých krajinách. Vybrané z nich prezentuje nasledujúca tabuľka:

Krajina	Čitateľská gramotnosť				Matematická gramotnosť			Prírodovedná gramotnosť	
	2000	2003	2006	2009	2003	2006	2009	2006	2009
OECD	500	494	492	493	500	498	496	500	501
SR	-	469	466	477	498	492	497	488	490
ČR	492	489	483	478	516	510	493	513	500
Poľsko	479	497	508	500	490	495	495	498	508
Maďarsko	480	482	482	494	490	491	490	504	503
Fínsko	546	543	547	536	544	548	541	563	554
Kórea	525	534	556	539	542	547	546	522	538
Hongkong	525	510	536	533	550	547	555	542	549

Zdroj: OECD

Z tabuľky je vidno, že Slovensko vykazuje v priebehu jednotlivých cyklov relatívne podobné výsledky, mierne (štatisticky nevýznamné) zlepšenie nastalo v prípade čitateľskej gramotnosti, v ktorej dosahujeme stále podpriemerné výsledky. Ak sa pozrieme na ostatné krajiny V4, tak v prípade ČR môžeme zaznamenať postupné klesanie výkonu vo všetkých testovaných oblastiach a nárast Maďarska v čitateľskej gramotnosti medzi rokmi 2000 a 2009. Výrazný progres v čitateľskej gramotnosti zaznamenalo Poľsko, ktoré sa mierne (štatisticky

¹ Ďalších 10 krajín sa zúčastnilo štúdie dodatočne, ich výsledky ešte nie sú spracované.

² OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do : Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). Dostupné na internete:

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>, s. 56.

³ Tamže, s. 135.

⁴ Tamže, s. 152.

nevýznamne) zlepšilo aj v prírodovednej gramotnosti. Zaujímavým prípadom je aj Kórea, ktorá zaznamenala výrazné zlepšenie v čitateľskej gramotnosti medzi rokmi 2000 a 2006 a zlepšila sa aj v prírodovednej gramotnosti (podrobnejšie informácie o Kórei uvedieme v časti Najlepšie zahraničné skúsenosti). V prípade Fínska možno zaznamenať mierne (štatisticky nevýznamné) zhoršenie výsledkov. Relatívne stabilné (nadpriemerné) výsledky si udržuje Hongkong.

V prípade čitateľskej gramotnosti na Slovensku je pozitívne, že klesol podiel žiakov v skupine s najnižším výkonom (z 24,9 % v roku 2003 a 27,8 % v roku 2006 na 22,3 % v súčasnosti). Aj napriek tomu stále viac ako pätina (22,3 %, OECD 18,8 %) našich žiakov a žiačok nedisponuje základnými čitateľskými zručnosťami, ktoré sú potrebné pre ďalšie vzdelávanie. V skupine s najvyšším výkonom na druhej strane nastal mierny pokles podielu týchto žiakov (z 5,4 % v roku 2006 na 4,5 % v roku 2009).⁵ Celkovo je na najvyšších úrovniach podiel žiakov SR nižší ako podiel žiakov krajín OECD a naopak na najnižších úrovniach je podiel žiakov SR vyšší ako priemer OECD⁶.

V prípade matematickej a prírodovednej gramotnosti približne jedna pätina slovenských žiakov (21 % v matematickej, 19,2 % v prírodovednej) patrí do rizikovej (teda s najnižším výkonom) skupiny (priemer OECD je 22 %, resp. 18 %). Títo žiaci ukončia povinnú školskú dochádzku bez toho, aby nadobudli aspoň základnú úroveň matematickej alebo prírodovednej gramotnosti, ktorá by im umožnila lepšie uplatnenie sa v živote. V oboch prípadoch je najviac slovenských žiakov na úrovni 3 (25 % v matematickej gramotnosti, 29,2 % v prírodovednej gramotnosti). Dve najvyššie úrovne matematickej gramotnosti (5 alebo 6 úroveň) dosahuje 12,7 % slovenských žiakov, čo je rovnako ako priemer OECD.⁷ V prírodovednej gramotnosti je to len 6,3 % slovenských žiakov (priemer OECD je 8,5 %).⁸

Z hľadiska rozdielu medzi pohlaviami sú dievčatá v čitateľskej gramotnosti štatisticky významne lepšie ako chlapci. Rozdiel v prospech dievčat je až 51 bodov, čo znamená, že dievčatá sú o úroveň lepšie ako chlapci (v priemere OECD sú dievčatá lepšie o 39 bodov). Tomu zodpovedá aj zastúpenie dievčat a chlapcov na jednotlivých úrovniach. V rizikovej skupine je vyššie zastúpenie chlapcov (32 % oproti 12,5 %, v OECD 25 % oproti 12,6 %), vo vyšších úrovniach je naopak vyššie zastúpenie dievčat (najvyšší výkon na úrovni 5 a 6 dosahuje 6,3 % dievčat oproti 2,6 % chlapcov, v OECD 10 % dievčat oproti 5,3 % chlapcov).⁹

V prípade matematickej a prírodovednej gramotnosti sa v roku 2009 nepotvrdil štatisticky významný rozdiel vo výkone dievčat a chlapcov, hoci v rokoch 2003 a 2006 bol v matematickej gramotnosti potvrdený štatisticky významný rozdiel v prospech chlapcov.

⁵ Koršňáková, P. - Kováčová, J. - Heldová, D. 2010. Národná správa OECD PISA SK 2009. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné na internete:

http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie/Narodna_sprava_Slovensko_PISA_2009.pdf, s. 22.

⁶ Tamže, s. 23.

⁷ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do : Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), s. 221.

⁸ Tamže, s. 225.

⁹ Tamže, s. 195 – 196.

Situácia na Slovensku je v oboch prípadoch porovnateľná s priemerom všetkých zúčastnených krajín OECD.

Vplyv sociálno-ekonomického zázemia žiakov na ich výsledky je na Slovensku mierne nad priemerom OECD. Zatiaľ čo v prípade OECD predstavuje vplyv sociálno-ekonomického zázemia rozdiel 14,0 % vo výsledkoch žiakov, na Slovensku je to 14,6 %¹⁰. Avšak v porovnaní s rokmi 2003 a 2006 ide o zníženie vplyvu sociálno-ekonomického zázemia na výsledky žiakov, ako ukazuje nasledujúca tabuľka:

Percento rozdielov vo výsledkoch žiakov, ktoré sa dá vysvetliť sociálno-ekonomickým zázemím			
	2003 ¹¹	2006 ¹²	2009
SR	22,3	19,2	14,6
OECD	20,3	14,4	14,0

Zdroj: OECD

Školy v mestách dosiahli výrazne lepšie výsledky ako školy na vidieku. Zatiaľ čo v obciach, ktoré majú menej ako 3000 obyvateľov dosiahli žiaci priemerný výsledok v čítaní po zohľadnení sociálno-ekonomického zázemia 435 bodov (priemer OECD 477 bodov), v malých mestách (3000 až 15 000 obyvateľov) to bolo 471 bodov (priemer OECD 487), čo je rozdiel 36 bodov. Ak uvážime, že v štúdiu PISA predstavuje 39 bodov (na Slovensku 34,2) rozdiel jedného ročníka, tak rozdiel medzi vidieckymi školami a školami v malých mestách je približne jeden ročník. Rozdiel je ešte vyšší, ak vezmeme do úvahy mestá od 15 000 do 100 000 obyvateľov (486 bodov, OECD 495) a mestá nad 100 000 obyvateľov (488 bodov, OECD 502).¹³ Slovensko sa zaradilo medzi krajiny ako Turecko, Čile, Mexiko, Taliansko, Peru, Tunisko, Albánsko, Argentína a Rumunsko, v ktorých je **rozdiel medzi žiakmi v mestských a vidieckych školách viac ako 45 bodov po zarátaní rozdielov v sociálno-ekonomickom zázemí.**¹⁴ V priemere krajín OECD predstavuje tento rozdiel len 23 bodov.¹⁵

Školy s lepšou disciplínou dosiahli lepšie výsledky. Slovensko má mierne podpriemerný index disciplinárnej klímy (- 0,02 oproti 0,00 v OECD)¹⁶. Podľa štúdie PISA okrem disciplíny **vplyva pozitívne na výsledky žiakov aj viac pozitívneho správania zo strany učiteľov.**¹⁷ To sa potvrdilo aj na Slovensku, avšak len v prípade, že sa neberie do úvahy sociálno-ekonomické zázemie.¹⁸ Ďalším pozitívnym faktorom sú lepšie vzťahy medzi

¹⁰ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Dostupné na internete:

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810081E.PDF>, s. 102.

¹¹ OECD. 2004. Learning for Tomorrow's World : First Results from PISA 2003. Dostupné na internete:

<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>, s. 397.

¹² OECD. 2007. PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World : Volume 1 – Analysis. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>, s. 184.

¹³ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), s. 163.

¹⁴ Tamže, s. 49.

¹⁵ Tamže, s. 164.

¹⁶ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810101E.PDF>, s. 253.

¹⁷ Tamže, s. 15.

¹⁸ Tamže, s. 56.

učiteľmi a žiakmi, na Slovensku sa však súvis medzi vzťahmi a výsledkami nepotvrdil.¹⁹ V nasledujúcej tabuľke sa nachádzajú jednotlivé faktory disciplinárnej klímy podľa žiackeho dotazníka:

Ako často sa na hodinách slovenského jazyka stáva nasledovné?	Nikdy alebo takmer nikdy alebo na niektorých hodinách (%)	
	SR	OECD
Žiaci nepočúvajú, čo učiteľ hovorí.	66,3	70,7
Je tu hluk a neporiadok.	73,4	67,7
Učiteľ musí dlho čakať, kým sa žiaci utíšia.	71,8	71,1
Žiaci nevedia dobre pracovať.	80,6	79,6
Žiakom trvá dlho, kým začnú po začatí hodiny pracovať.	74,4	73,7

Zdroj: OECD

Z tabuľky sa dá vidieť, že **jediným faktorom, ktorým sa negatívne odlišujeme od priemeru OECD je to, že viac našich žiakov uviedlo, že žiaci nepočúvajú, čo učiteľ hovorí.** Naopak pozitívom je, že **viac žiakov v porovnaní s OECD tvrdilo, že nikdy alebo len na niektorých hodinách je hluk a neporiadok.**

¹⁹ Tamže, s. 56.

4. Najlepšie zahraničné skúsenosti

Z hľadiska úspešnosti jednotlivých zúčastnených krajín sa najlepšie umiestnil Šanghaj, ktorý obsadil prvé miesto vo všetkých troch testovaných oblastiach. Nasledujú krajiny ako Hongkong, Singapur, Fínsko a Kórea. Nad priemerom OECD vo všetkých troch oblastiach sa ocitli aj Japonsko, Kanada, Nový Zéland, Austrália, Holandsko, Švajčiarsko, Estónsko a Belgicko. Pozrime sa na faktory, ktoré mohli ovplyvniť úspešnosť týchto krajín.

PISA za úspešné školské systémy považuje tie, ktoré:²⁰

1. dosahujú **nadpriemerný výkon**
2. a zároveň preukazujú **podpriemerné sociálno-ekonomické nerovnosti** (menšie rozdiely vo výsledkoch žiakov s lepším a horším sociálno-ekonomickým zázemím)

Takýmito krajinami sú Kórea, Fínsko, Kanada, Japonsko, Nórsko, Estónsko, Island a Hongkong. Podľa štúdie PISA sa k vysokému výkonu a nízkym sociálno-ekonomickým nerovnostiam vzťahujú tri faktory:²¹

1. ako sú žiaci vyberaní pre vstup do školy a triedy – **úspešné školské systémy sa vyznačujú nízkou úrovňou diferenciacie žiakov**
2. do akej miery majú jednotlivé školy udelenú autonómiu, aby robili rozhodnutia v oblasti kurikula a hodnotenia žiakov a či školy môžu súťažiť o zápis žiakov – **úspešné školské systémy sa vyznačujú vysokou úrovňou školskej autonómie pri tvorbe kurikula a používaní hodnotenia žiakov, väčšina z nich sa zároveň vyznačuje nízkou úrovňou súťaže medzi školami**
3. kam sú smerované výdavky na vzdelávanie – **úspešné školské systémy v súvislosti s výdavkami na vzdelávanie uprednostňujú platy učiteľov pred menšími triedami**

1. Diferenciácia (t.j. triedenie žiakov)

Prvý faktor úspešnosti vzdelávacích systémov súvisí s tým, že väčšiu pravdepodobnosť dosiahnuť výkon nad priemerom OECD a zároveň preukázať podpriemerné sociálno-ekonomické nerovnosti majú školské systémy, ktoré **poskytujú všetkým žiakom bez ohľadu na ich zázemie podobné príležitosti na učenie sa, v ktorých sociálno-ekonomicky zvýhodnení a nezvýhodnení žiaci navštevujú rovnaké školy, a v ktorých žiaci zriedkavo opakujú triedy alebo sú preložení z dôvodu porúch správania, slabých výkonov alebo špeciálnych vzdelávacích potrieb**. Z 13 krajín, ktoré majú nízku úroveň diferenciacie žiakov, dosiahli výkon nad priemerom OECD a preukázali len mierny vplyv sociálno-ekonomického zázemia na výkon žiakov krajiny ako Kanada, Estónsko, Fínsko, Island a Nórsko. Medzi vzdelávacími systémami s nadpriemerným výkonom a podpriemernými sociálno-ekonomickými nerovnosťami nevykazuje žiadna krajina vysokú úroveň diferenciacie žiakov. Avšak medzi vzdelávacími systémami s vysokým priemerným výkonom, ale pomerne veľkými sociálno-ekonomickými nerovnosťami nájdeme krajiny ako Belgicko, Holandsko a Švajčiarsko, ktoré bežne selektujú a triedia žiakov do rozličných škôl,

²⁰ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV), s. 27.

²¹ Tamže, s. 27.

programov alebo stupňov. To naznačuje, že **úroveň diferenciácie úzko nesúvisí s priemernou výkonnosťou (t. j. kvalitné výsledky môžu dosahovať systémy s vysokou aj nízkou diferenciáciou žiakov), ale vzťahuje sa k sociálno-ekonomickým nerovnostiam vo vzdelávaní.**²² Ako je to s diferenciáciou v jednotlivých krajinách ukazuje nasledujúca tabuľka:

	Zriedkavé opakovanie ročníkov a menej žiakov mimo typického veku nástupu do školy ²³		Časté opakovanie ročníkov a menej žiakov mimo typického veku nástupu do školy ²⁴	
	Nižší počet škôl, ktoré presúvajú slabších žiakov do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností ²⁵	Vyšší počet škôl, ktoré presúvajú slabších žiakov do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností ²⁶	Nižší počet škôl, ktoré presúvajú slabších žiakov do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností	Vyšší počet škôl, ktoré presúvajú slabších žiakov do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností
Nízky počet rozmanitých škôl a programov a vysoký vek prvej selekcie žiakov ²⁷	Austrália, Kanada, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Grécko, Island, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Švédsko, USA, Veľká Británia, Rusko	Jordánsko	Španielsko	Čile
Stredný počet rozmanitých škôl a programov a stredný vek	Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Slovinsko,	Rumunsko	Mexiko, Portugalsko	Luxembursko

²² Tamže, s. 27.

²³ Nízka vertikálna diferenciácia: žiaci, ktorí opakovali jeden alebo viac ročníkov: 7 %; žiaci mimo typického veku nástupu do školy: 7 %

²⁴ Vysoká vertikálna diferenciácia: žiaci, ktorí opakovali jeden alebo viac ročníkov: 29 %; žiaci mimo typického veku nástupu do školy: 11 %

²⁵ Nízka horizontálna diferenciácia na školskej úrovni: školy, ktoré presúvajú žiakov do iných škôl pre nízky výkon, problémy so správaním alebo špeciálne vzdelávacie potreby: 15 %; školy, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností vo všetkých predmetoch: 8 %

²⁶ Vysoká horizontálna diferenciácia na školskej úrovni: školy, ktoré presúvajú žiakov do iných škôl pre nízky výkon, problémy so správaním alebo špeciálne vzdelávacie potreby: 33 %; školy, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností vo všetkých predmetoch: 38 %

²⁷ Nízka horizontálna diferenciácia na systémovej úrovni: počet typov škôl alebo rozdielných vzdelávacích programov: 1,1; rok prvej selekcie: 15,8; selektívne školy: 17 %

prvej selekcie žiakov ²⁸	Hongkong, Šanghaj			
Vysoký počet rozmanitých škôl a programov a nízky vek prvej selekcie žiakov ²⁹	Rakúsko, Česká republika, Maďarsko, SLOVENSKO, Singapur	Turecko, Bulharsko, Srbsko	Belgicko, Nemecko	Holandsko, Švajčiarsko

Zdroj: OECD³⁰

Poznámka: Tučným písmom sú vyznačené krajiny, ktoré v čítaní dosiahli nadpriemerné výsledky, podčiarknuté zároveň vykazujú nízke sociálno-ekonomické nerovnosti. V tabuľke uvádzame len vybrané krajiny, nie všetky zúčastnené.

Tabuľka ukazuje, že všetky úspešné systémy sa vyznačujú zriedkavým opakovaním ročníkov, menším počtom žiakov mimo typického veku nástupu do školy, nižším počtom škôl, ktoré presúvajú slabších žiakov do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností, nízkym alebo stredne vysokým počtom rozmanitých škôl a programov a vysokým alebo stredne vysokým vekom prvej selekcie žiakov. Príčin prítomnosti vysokej diferenciacie niektorých školských systémov môže byť viacero – od historického nastavenia vzdelávacieho systému, ktoré môže mať odborné, príp. sociálne príčiny až po kultúrnu homogenitu obyvateľstva. Čo sa týka kultúrnej homogenity, tak práve v krajinách, ktoré OECD identifikuje ako úspešné (Kanada, Estónsko, Fínsko, Island, Nórsko, Japonsko, Kórea a Hongkong), možno predpokladať relatívne vysokú úroveň kultúrnej homogenity obyvateľstva. Túto skutočnosť podporuje aj PISA prostredníctvom údajov o podiele žiakov, ktorých rodičia sa narodili v inom štáte, alebo ktorí doma hovoria iným jazykom než v tom, v ktorom prebieha testovanie. Vyššia homogenita môže byť jedným z faktorov, ktorý uľahčuje aplikovanie nízkej diferenciacie žiakov a tým vytvára predpoklady pre stieranie rozdielov vo výsledkoch spôsobených rozdielnym sociálno-ekonomickým zázemím.

Slovensko sa vyznačuje vysokou horizontálnou diferenciáciou na systémovej úrovni (tá je spôsobená predovšetkým rozdelením 15-ročných žiakov do rozličných typov škôl a skorou selekciou zapríčinenou osemročnými gymnáziami), nízkou vertikálnou diferenciáciou (zriedkavé opakovanie ročníkov a menej žiakov mimo typického veku nástupu do školy) a nízkou horizontálnou diferenciáciou na školskej úrovni (nižší počet škôl, ktoré presúvajú slabších do špeciálnych škôl a ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností). Podobné charakteristiky napĺňa aj Singapur, ktorý dosahuje nadpriemerné výsledky v čítaní, avšak vplyv sociálno-ekonomického zázemia na výkon žiakov je tu rovnako ako v prípade Slovenska nad priemerom OECD (v prípade Singapuru predstavuje vplyv sociálno-ekonomického zázemia rozdiel 15,3 % vo výsledkoch žiakov³¹).

²⁸ Stredná horizontálna diferenciacia na systémovej úrovni: počet typov škôl alebo rozdielnych vzdelávacích programov: 3,0; rok prvej selekcie: 14,5; selektívne školy: 42 %

²⁹ Vysoká horizontálna diferenciacia na systémovej úrovni: počet typov škôl alebo rozdielnych vzdelávacích programov: 4,3; rok prvej selekcie: 11,2; selektívne školy: 61 %

³⁰ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV), s. 67.

³¹ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), s. 102.

Uvedená analýza naznačuje, že **ak by sme chceli zmierniť rozdiely vo výsledkoch, ktoré súvisia s rozdielmi v sociálno-ekonomickom zázemí žiakov, mali by sme diskutovať a uvažovať o znížení, resp. oddialení selekcie žiakov do rôznych typov škôl.** Konkrétne to znamená uvažovať o predĺžení spoločného vzdelávania žiakov o jeden rok (tak ako sa to stalo napr. v Poľsku) a diskutovať o možnosti zrušenia, príp. obmedzenia osemročných gymnázií.

PISA preukázala, že **jestvuje negatívny súvis so selektovaním a vzdelávacími výsledkami v troch dimenziách³²:**

- Percento žiakov, ktorí opakovali jeden alebo viac ročníkov: Krajiny s vyšším percentom žiakov opakujúcich ročník dosahujú slabší výkon v čítaní a súčasne v nich existuje silnejší vzťah medzi výkonom v čítaní a sociálno-ekonomickým zázemím žiakov (t.j. žiaci s lepším zázemím dosahujú lepší výkon a naopak).
- Percento žiakov v školách, ktoré presúvajú žiakov do iných škôl pre nízky výkon, problémy v správaní alebo so špeciálnymi učebnými potrebami: Krajiny s vyšším percentom žiakov presunutých do iných škôl pre nízky výkon, problémy v správaní alebo so špeciálnymi učebnými potrebami vykazujú slabší priemerný výkon v čítaní a súčasne v týchto krajinách existuje silnejší vzťah medzi výkonom v čítaní a sociálno-ekonomickým zázemím (t.j. žiaci s lepším zázemím dosahujú lepší výkon a naopak)
- Percento žiakov v školách, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností vo všetkých predmetoch: Krajiny s vyšším percentom žiakov v školách, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností, vykazujú slabší priemerný výkon v čítaní.

PISA zároveň preukázala, že **každý ďalší rok selekcie pred vekom 15 rokov zvyšuje vzťah medzi výsledkami a sociálno-ekonomickým zázemím.³³**

Na Slovensku sa tiež preukázal negatívny vzťah medzi výsledkami v čítaní a percentom žiakov, ktorí opakovali jeden alebo viac ročníkov. Zdá sa teda, že opakovanie ročníka dostatočne nezabezpečuje, aby žiaci nadobudli požadovanú úroveň vedomostí a zručností. Negatívny vzťah sa ukázal aj medzi výsledkami a školami, ktoré zoskupujú žiakov podľa schopností vo všetkých predmetoch (neplatí po zohľadnení sociálno-ekonomického zázemia). Naopak, pozitívny vzťah sa preukázal medzi výsledkami a školami s vysokou akademickou selektivitou pre vstup do školy³⁴ – inými slovami, lepšie výsledky dosiahli výberové školy. To však platí len v prípade, že sa neberie do úvahy sociálno-ekonomické zázemie.

2. Autonómia škôl

Druhý faktor úspešnosti vzdelávacích systémov spočíva v tom, že školské systémy, ktoré **poskytujú jednotlivým školským orgánom väčšiu autonómiu, aby rozhodovali o kurikule a spôsobe hodnotenia žiakov,** majú väčšiu šancu dosiahnuť výkon nad priemerom OECD a preukázať podpriemerné sociálno-ekonomické nerovnosti. Väčšina z nich zároveň

³² OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV), s. 36.

³³ Tamže, s. 36.

³⁴ Tamže, s. 37

obmedzuje súťaž medzi školami o počet zapísaných žiakov. Viaceré školské systémy s vysokým priemerným výkonom, ale pomerne veľkými sociálno-ekonomickými nerovnosťami (Austrália, Belgicko a Holandsko) inklinujú k pripúšťaniu väčšej súťaže medzi školami. Z 38 školských systémov, ktoré ponúkajú školám väčšiu autonómiu pri určovaní svojho kurikula a obmedzujú výber školy pre rodičov a žiakov, preukazujú podpriemerné sociálno-ekonomické nerovnosti krajiny ako Kanada, Estónsko, Fínsko, Island, Japonsko a Nórsko.³⁵ Aká je situácia v oblasti autonómie a súťaže v jednotlivých krajinách ukazuje nasledujúca tabuľka:

	Nižšia súťaž škôl ³⁶	Vyššia súťaž škôl ³⁷
Nižšia autonómia škôl v oblasti kurikula a hodnotenia ³⁸	Grécko, Mexiko, Portugalsko, Turecko	-
Vyššia autonómia škôl v oblasti kurikula a hodnotenia ³⁹	Rakúsko, Kanada , Česká republika, Dánsko, Estónsko , Fínsko , Nemecko, Maďarsko, Island , Izrael, Taliansko, Japonsko , Luxembursko, Nový Zéland , Nórsko , Poľsko , SLOVENSKO, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko , Veľká Británia, USA, Rusko, Šanghaj , Singapur	Austrália , Belgicko , Čile, Írsko, Kórea , Holandsko , Hongkong

Zdroj: OECD⁴⁰

Poznámka: Tučným písmom sú vyznačené krajiny, ktoré v čítaní dosiahli nadpriemerné výsledky, podčiarknuté zároveň vykazujú nízke sociálno-ekonomické nerovnosti. V tabuľke uvádzame len vybrané krajiny, nie všetky zúčastnené.

Z tabuľky vidno, že úspešné krajiny sa nachádzajú výhradne v časti, ktorá reprezentuje vyššiu autonómiu škôl. Prevažná časť z nich sa zároveň vyznačuje aj nižšou súťažou škôl, ale ako vidno v prípade Kórey a Hongkongu, nie je to pravidlo. Aj krajiny ako Austrália, Belgicko a Holandsko ukazujú, že v systéme s vyššou súťažou škôl je možné dosiahnuť nadpriemerné výsledky, v týchto krajinách však jestvujú relatívne vyššie sociálno-ekonomické nerovnosti. Skutočnosť, že ani nižšia súťaž nezabezpečuje v prípade krajín s nadpriemernými výkonmi nižšie sociálno-ekonomické nerovnosti dokazujú krajiny ako Nový Zéland, Poľsko, Švajčiarsko, Šanghaj a Singapur. V každom prípade PISA preukázala

³⁵ Tamže, s. 27.

³⁶ Školy, ktoré sa uchádzajú (súťaž) s ostatnými školami o žiakov v rovnakej oblasti: 73 %; súkromné školy: 8 %

³⁷ Školy, ktoré sa uchádzajú (súťaž) s ostatnými školami o žiakov v rovnakej oblasti: 89 %; súkromné školy: 52 %

³⁸ Zavedené politiky hodnotenia žiakov: 61 %; výber učebníc, ktoré sa používajú: 55 %; určovanie obsahu kurzu: 14 %; rozhodovanie, ktoré kurzy sa ponúkajú: 18 %

³⁹ Zavedené politiky hodnotenia žiakov: 92 %; výber učebníc, ktoré sa používajú: 97 %; určovanie obsahu kurzu: 85 %; rozhodovanie; ktoré kurzy sa ponúkajú: 87 %

⁴⁰ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV), s. 74.

pozitívny vzťah medzi výsledkami a priemerným indexom zodpovednosti školy za kurikulum a hodnotenie⁴¹.

Pri pohľade na pozíciu Slovenska v tejto tabuľke možno konštatovať, že Slovensko spĺňa charakteristiky, ktoré sú podľa štúdie PISA typické pre úspešné krajiny. V prípade Slovenska sa preukázal pozitívny vzťah medzi výsledkami v čítaní a školami, ktoré súťažili s inými školami o žiakov v rovnakej oblasti. Platí to však len v prípade, ak sa neberie do úvahy sociálno-ekonomické zázemie žiakov⁴².

Zistenia štúdie PISA naznačujú, že pre dosiahnutie nadpriemerných výsledkov nie je nutné, aby školy medzi sebou súperili o žiakov. Experti z OECD dokonca za jednu z charakteristík úspešných systémov označujú nižšiu súťaž medzi školami. Ako však vidno aj z predchádzajúcej tabuľky, na úspešnosť krajín musia vplývať iné faktory, ako je súťaž. Zastávame názor, že **súťaž môže za istých okolností podobne ako v iných odvetviach motivovať školy k zvyšovaniu kvality a efektívnosti. Podmienkou je však dobrá informovanosť rodičov a žiakov o kvalite jednotlivých škôl** a ich motivácia zodpovedne sa riadiť podľa týchto informácií (čiže vybrať si kvalitnejšiu školu). Keďže vzdelávanie je pomerne zložitý produkt, pre ktorý je typická okrem vysokej informačnej asymetrie (t. j. učitelia majú lepšie informácie o kvalite školy než rodičia a žiaci) aj ťažká merateľnosť výsledkov, je (v prípade zavedenia súťaže) potrebné, aby boli vyvinuté nástroje vyhodnocovania kvality škôl a zabezpečená informovanosť, napr. zostavovaním orientačných rebríčkov škôl alebo povinným zverejňovaním informácií o kvalite danej školy. Ďalším rizikom v súťažnom prostredí je, že vzdelanejší rodičia môžu klásť väčší dôraz na výber lepšej školy pre vlastné deti, čo môže spôsobiť vyššiu diferenciáciu žiakov podľa sociálno-ekonomického zázemia. V praxi by sa tak mohli deti s horším zázemím koncentrovať v školách s nižšou kvalitou, pričom tieto školy by vzhľadom na dostatok žiakov nemali potrebnú motiváciu sa zlepšovať. V záujme minimalizovať toto riziko je potrebné podporovať a dbať na kvalitu jednotlivých škôl a vyžadovať určitú minimálnu úroveň.

3. Výdavky na vzdelávanie

Tretí faktor úspešnosti vzdelávacích systémov súvisí s tým, že úspešné školské systémy, ktoré míňajú veľké sumy peňazí na vzdelávanie, majú tendenciu **uprednostňovať platy učiteľov pred menšími triedami**. Dva školské systémy (Japonsko a Kórea) preukazujú pomerne vysokú úroveň výdavkov na vzdelávacie inštitúcie, pričom uprednostňujú vyššie platy učiteľov pred nižším počtom detí v triede. Obe krajiny zároveň ukazujú nadpriemerný výkon a podpriemerné sociálno-ekonomické nerovnosti. To je v súlade so zistením, že vysoká úroveň investícií do vyšších platov učiteľov má tendenciu zhodovať sa s vyšším výkonom v školských systémoch.⁴³ Aká je situácia v oblasti štruktúry výdavkov na vzdelávanie v jednotlivých krajinách ukazuje nasledujúca tabuľka:

	Malá trieda a/alebo nízke platy učiteľov ⁴⁴	Veľká trieda a vysoké platy učiteľov ⁴⁵
--	--	--

⁴¹ Tamže, s. 44.

⁴² Tamže, s. 44.

⁴³ Tamže, s. 27.

⁴⁴ Veľkosť triedy pre vyučovací jazyk: 23; platy učiteľov vzhľadom na HDP/capita: 118

⁴⁵ Veľkosť triedy pre vyučovací jazyk: 36; platy učiteľov vzhľadom na HDP/capita: 172

Nízke súhrnné výdavky na vzdelávanie ⁴⁶	Česká republika, Estónsko , Maďarsko, Grécko, Izrael, Nový Zéland , Poľsko , Portugalsko, SLOVENSKO, Turecko	Čile, Mexiko, Hongkong , Šanghaj , Singapur
Vysoké súhrnné výdavky na vzdelávanie ⁴⁷	Austrália , Rakúsko, Belgicko , Kanada , Dánsko, Fínsko , Francúzsko, Nemecko, Island , Írsko, Taliansko, Luxembursko, Nórsko , Holandsko , Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko , Veľká Británia, USA	Japonsko , Kórea

Zdroj: OECD⁴⁸

Poznámka: Tučným písmom sú vyznačené krajiny, ktoré v čítaní dosiahli nadpriemerné výsledky, podčiarknuté zároveň vykazujú nízke sociálno-ekonomické nerovnosti. V tabuľke uvádzame len vybrané krajiny, nie všetky zúčastnené.

Tabuľka ukazuje, že väčšia časť úspešných krajín poskytuje na vzdelávanie relatívne vyššie finančné objemy. Výnimkou je Estónsko a Hongkong, ktoré aj pri nižších výdavkoch dokážu zabezpečiť nadpriemerné výsledky a nízke sociálno-ekonomické nerovnosti. Slovensko sa vyznačuje nízkymi súhrnnými výdavkami na vzdelávanie, nízkymi platmi učiteľov a relatívne malým počtom žiakov v triedach. **PISA preukázala pozitívny súvis výsledkov vzdelávania s platmi učiteľov vo vzťahu k HDP na hlavu⁴⁹.**

Okrem toho PISA preukázala **pozitívny vzťah medzi existenciou externého hodnotenia na základe štandardov a výsledkami vzdelávania⁵⁰. Žiaci v školských systémoch, ktoré používajú externé skúšky na základe štandardov dosahujú o 16 bodov lepší výkon ako žiaci v školských systémoch, ktoré nepoužívajú tieto skúšky.⁵¹** Lepšiu predstavu o využívaní hodnotení žiakov v jednotlivých krajinách poskytuje nasledujúca tabuľka:

	Menej časté informovanie rodičov a verejnosti a porovnávanie škôl podľa výsledkov žiakov ⁵²	Časté informovanie rodičov a verejnosti a porovnávanie škôl podľa výsledkov žiakov ⁵³
--	--	--

⁴⁶ Súhrnné výdavky na vzdelávacie inštitúcie na žiaka vo veku od 6 do 15 rokov: 39 463 USD

⁴⁷ Súhrnné výdavky na vzdelávacie inštitúcie na žiaka vo veku od 6 do 15 rokov: 81 238 USD

⁴⁸ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV), s. 85.

⁴⁹ Tamže, s. 51.

⁵⁰ Tamže, s. 47.

⁵¹ Tamže, s. 46.

⁵² Poskytujú rodičom porovnávacie informácie: 32 %; porovnávať školy s ostatnými školami: 38 %; monitorujú pokrok v priebehu času: 57 %; verejne publikujú údaje o výkone: 20 %; ich pokrok sledujú administratívne orgány: 46 %

Menej časté používanie údajov o výsledkoch žiakov pre rozhodovanie o kurikule, financovaní, atď. ⁵⁴	Rakúsko, Belgicko , Fínsko, Nemecko, Grécko, Írsko, Luxembursko, Holandsko, Švajčiarsko , Lichtenštajnsko	Maďarsko, Nórsko , Turecko, Slovinsko
Časté používanie údajov o výsledkoch žiakov pre rozhodovanie o kurikule, financovaní, atď. ⁵⁵	Dánsko, Taliansko, Japonsko , Španielsko	Austrália, Kanada , Čile, Česká republika, Estónsko, Island , Izrael, Kórea , Mexiko, Nový Zéland, Poľsko , Portugalsko, SLOVENSKO, Švédsko, Veľká Británia, USA, Hongkong , Rusko, Šanghaj, Singapur

Zdroj: OECD⁵⁶

Poznámka: Tučným písmom sú vyznačené krajiny, ktoré v čítaní dosiahli nadpriemerné výsledky, podčiarknuté zároveň vykazujú nízke sociálno-ekonomické nerovnosti. V tabuľke uvádzame len vybrané krajiny, nie všetky zúčastnené.

Z tabuľky vidno, že všetky úspešné krajiny okrem Nórska sa vyznačujú častým používaním údajov o výsledkoch a výkonoch žiakov pre rozhodovanie o kurikule, financovaní škôl a činnosti učiteľov. Okrem Japonska sa všetky úspešné krajiny zároveň vyznačujú častým používaním údajov o výsledkoch a výkonoch žiakov pre informovanie rodičov a porovnávanie škôl (stanovovanie benčmarkov). Obe tieto kritériá spĺňa aj Slovensko, hoci naše výkony v čítaní sú podpriemerné.

V prípade Slovenska sa preukázal negatívny vzťah medzi výsledkami v čítaní a poskytovaním informácií rodičom. **Positívny súvis sa preukázal medzi výsledkami v čítaní a používaním štandardizovaných testov** (po zohľadnení sociálno-ekonomického zázemia to neplatí) **a verejným uverejňovaním údajov o výkonoch** (po zohľadnení sociálno-ekonomického zázemia to neplatí).⁵⁷

⁵³ Poskytujú rodičom porovnávacie informácie: 64 %; porovnávajú školy s ostatnými školami: 73 %; monitorujú pokrok v priebehu času: 89 %; verejne publikujú údaje o výkone: 47 %; ich pokrok sledujú administratívne orgány: 79 %

⁵⁴ Robenie rozhodnutí o kurikule: 60 %; prerozdeľovanie zdrojov: 21 %; monitorovanie činnosti učiteľov: 50 %

⁵⁵ Robenie rozhodnutí o kurikule: 88 %; prerozdeľovanie zdrojov: 40 %; monitorovanie činnosti učiteľov: 65 %

⁵⁶ OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV), s. 78.

⁵⁷ Tamže, s. 48.

Konkrétne skúsenosti vybraných štátov

OECD vydala v roku 2010 publikáciu *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, ktorá prináša popis najúspešnejších krajín podľa štúdie PISA. Sú tu predstavené krajiny, resp. lokality ako Kanada, Šanghaj, Hongkong, Fínsko, Japonsko, Singapur, Brazília, Nemecko, Anglicko, Poľsko a Švédsko. Pozrime sa na najúspešnejšie z nich.

Kanada

V Kanade je vzdelávací systém decentralizovaný. Ide o jedinú krajinu v rozvinutom svete, ktorá nemá federálny úrad alebo ministerstvo školstva. Zodpovednosť za vzdelávanie je úplne v rukách 10 provincií a 3 teritórií.⁵⁸ Za príčiny kanadského úspechu považujú odborníci tri faktory: kultúra, sociálny štát a tri politické faktory (výber učiteľov, vyrovnané finančné prostriedky a provinčné kurikuló). Pod kultúrnymi faktormi sa rozumie, že rodičia v Kanade všeobecne podporujú vzdelávanie svojich detí. Tiež sa preukázalo, že kanadské deti viac denne čítajú pre svoje potešenie.⁵⁹ Faktor sociálneho štátu má za následok, že je tu široko zdieľanou normou, že spoločnosť je zodpovedná za vzdelávacie blaho všetkých detí. To sa prejavuje aj v zodpovednosti učiteľov, aby žiakom zabezpečili kvalitné vzdelanie.⁶⁰ Aj napriek decentralizovanému systému, jednotlivé štáty spájajú tri politické faktory:

- Zriadenie provinčných kurikul – tie vyvíjajú jednotlivé ministerstvá školstva prostredníctvom konzultácií so skupinami učiteľov a predmetových odborníkov. V niektorých provinciách sú pomerne podrobné, v iných majú podobu všeobecných zásad, čo a kedy by sa malo vyučovať.⁶¹
- Vysoký stupeň selektívnosti pri výbere učiteľov – **vyberajú sa učelia z hornej tretiny absolventov stredných škôl**⁶²
- Vyrovnané financovanie – financovanie sa úplne alebo takmer úplne presunulo na provincie, ktoré sú schopné poskytovať prostriedky na vyrovnanie väčších potrieb niektorých svojich žiakov⁶³

Medzi rokmi 2003 a 2010 bola najväčšia kanadská provincia Ontario svetovým lídrom vo svojej stratégii profesionálne riadenej reformy vzdelávacieho systému. Vďaka tomu sa zvýšila čitateľská a matematická gramotnosť a znížil počet škôl podávajúcich slabé výkony.⁶⁴ Počas tohto obdobia tu boli dve hlavné iniciatívy:⁶⁵

- Iniciatíva za zvýšenie čitateľskej a matematickej gramotnosti – jej cieľom bolo zvýšiť výsledky v čítaní a matematike na základných školách. Výsledky v provinčných skúškach v čítaní, matematike a písaní v treťom ročníku sa zlepšili z 55 % (2003) na približne 70 % (2010).

⁵⁸ OECD. 2010. *Strong Performers and Successful Reformers in Education : Lessons from PISA for the United States*. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>, s. 66.

⁵⁹ Tamže, s. 68.

⁶⁰ Tamže, s. 69.

⁶¹ Tamže, s. 69.

⁶² Tamže, s. 69.

⁶³ Tamže, s. 70.

⁶⁴ Tamže, s. 71.

⁶⁵ Tamže, s. 72.

- Iniciatíva Úspech žiaka – cieľom bolo zvýšiť úspešnosť v maturite na 85 %. Táto iniciatíva bola postavená na monitorovaní a pomoci neúspešným žiakom. Vďaka nej sa úspešnosť v maturite zvýšila zo 68 % na 79 %.

Šanghaj

V prípade úspechu čínskeho mesta Šanghaj prichádza do úvahy niekoľko faktorov. Jedným z nich je zmena spôsobu a obsahu testov. Tie začali uplatňovať **medzipredmetové väzby a testovali spôsobilosti žiakov aplikovať vedomosti na problémy reálneho života**. Ďalšou inováciou bolo to, že žiaci musia pracovať aj s informáciami, ktoré nie sú zahrnuté v osnovách a tak testujú spôsobilosti žiakov aplikovať to, čo vedia, na nové problémy. Zároveň **zmizli otázky s možnosťou výberu odpovede**.⁶⁶ Charakteristické pre Šanghaj je aj to, že viac ako 80 % rodičov posielala svoje deti do tutoriálnych škôl, čiže im zabezpečuje nepovinné platené mimoškolské vzdelávanie, aby zvládli skúšky.⁶⁷

V Šanghaji sa uskutočnili dve vlny kurikulárnej reformy. Prvá fáza sa začala v roku 1988 a jej snahou bolo **umožniť žiakom vybrať si predmety podľa osobného záujmu**. Zriadilo sa kurikulum zložené z troch blokov: povinné predmety, voliteľné predmety a mimoškolské aktivity. Druhá fáza sa uskutočnila v roku 1998 a jej cieľom bolo integrovať prírodné vedy s humanitnými, národné kurikulum so školským, získanie vedomostí s aktívnym skúmaním. Zámerom bolo premeniť žiakov z pasívnych prijímateľov vedomostí na aktívnych účastníkov v učení sa, aby sa zlepšila ich kapacita pre tvorivosť a sebarozvíjanie a plne využil ich potenciál. Tradičné predmety boli reorganizované do ôsmich vzdelávacích oblastí: jazyk a literatúra, matematika, prírodné vedy, sociálne vedy, technológie, umenie, telesná výchova a prax. Školy boli podnecované, aby vypracovali svoje vlastné kurikulum špecifické pre ich individuálne podmienky.⁶⁸ Nové kurikulum má tri časti:⁶⁹

- základné kurikulum - majú si ho osvojiť všetci žiaci, realizuje sa najmä prostredníctvom povinných predmetov
- obohatené kurikulum, ktoré má za cieľ rozvíjať potenciál žiakov a realizuje sa najmä prostredníctvom voliteľných predmetov
- kurikulum založené na bádani (inquiry-based curriculum), ktoré sa realizuje najmä prostredníctvom extrakurikulárnych aktivít, **požaduje od žiakov, aby identifikovali výskumnú tému na základe svojich skúseností**. Predpokladá sa, že prostredníctvom nezávislého učenia sa a výskumu sa môžu žiaci naučiť, ako sa učiť, tvorivo a kriticky myslieť, podieľať sa na spoločenskom živote a podporovať spoločenské blaho.

Kurikulum bolo implementované od roku 2008. Celkovo možno povedať, že kurikulárna reforma zahŕňa rozšírenie žiackych učebných skúseností, zvýšenie dôležitosti predmetov tým, že sa vzťahujú k širším ľudským a sociálnym otázkam a sústredenie sa na rozvoj spôsobilostí a nie na hromadenie informácií a vedomostí.⁷⁰ **Na uľahčenie výmeny osvedčených postupov v oblasti tvorby, rozvoja a implementácie kurikula bola v roku**

⁶⁶ Tamže, s. 92.

⁶⁷ Tamže, 92.

⁶⁸ Tamže, s. 93.

⁶⁹ Tamže, s. 93.

⁷⁰ Tamže, s. 93.

2008 spustená internetová stránka. Sú tu zdroje pre rozvoj kurikula a učenia sa, úspešné príbehy implementácie kurikula a výskumné práce o vyučovaní a učení.⁷¹

V Šanghaji sa dejú zmeny aj v pedagogickej praxi. V posledných rokoch bola vykonaná jedna významná zmena pod sloganom „*návrat času žiakom*“. Išlo o **zvýšenie času vymedzeného na žiacke aktivity v triede vzhľadom na prednášanie učiteľov**. Zatiaľ čo predtým sa videá z výučby sústreďovali na činnosť učiteľov, teraz sa natáča s dvomi kamerami, z ktorých jedna zaznamenáva aktivity žiakov. Podobným sloganom je „*na každú otázku by mala byť viac ako jedna odpoveď*“. Ten predstavuje výzvu autorite učiteľov v súvislosti s informáciami, ktoré učia.⁷²

V Číne dlho jestvoval koncept „*klúčových škôl*“, ktoré vyberali príslušné vzdelávacie orgány a boli im priradené dodatočné zdroje a lepší učitelia. Národné klúčové školy sú už dnes veľmi zriedkavé, ale provinčné a mestské klúčové školy pretrvávajú. Klúčové školy prijímajú lepších žiakov, ktorí prospievajú lepšie z hľadiska výberu do vyšších klúčových škôl alebo univerzít. V roku 1994 Šanghaj zaviedol na primárnej a nižšej sekundárnej úrovni dochádzku do okolitých škôl, ktorá vyžaduje, aby **žiaci navštevovali miestne školy a prakticky eliminovali pojem klúčových škôl**. To prirodzene vyvolalo medzi rodičmi nespokojnosť, pretože ich deti nemohli súťažiť o vstup do lepšej školy. Nakoniec bol dosiahnutý kompromis, že žiaci môžu navštevovať aj školy mimo svojho okolia, ale musia zaplatiť poplatok. Spočiatku boli znepokojení aj učitelia, ktorí neboli zvyknutí na triedy so žiakmi s rozličnými spôsobilosťami, ale súčasný systém sprevádzaný zrušením skúšok na konci primárneho vzdelávania podporuje inovácie a kreativitu škôl.⁷³

Ďalšou črtou je posilnenie slabých – najmä vidieckych škôl. Na zníženie rozdielov medzi mestskými a vidieckymi školami Šanghaj zaviedol 6 stratégií:⁷⁴

1. **Renovácia škôl – vláda hodnotí školy z hľadiska ich infraštruktúry a kvality vzdelávania a potom ich rozdeľuje do úrovní A, B, C a D.** Úroveň A splňa vládne štandardy, zatiaľ čo úroveň D nespĺňa žiadne štandardy. Viacero škôl na úrovni C a D bolo zavretých s poklesom detí v školskom veku, iné boli zlúčené so školami na úrovni A a B alebo reorganizované počas renovácie v rokoch 1999 a 2002. V roku 2005 zmizli školy na úrovni C a D a všetky verejné školy dosiahli úroveň A alebo B.
2. **Zmena financovania – mobilizácia verejného financovania s pozitívnou diskrimináciou.** Štatistiky totiž ukázali, že vo vidieckych oblastiach boli výdavky na žiaka len 50 – 60 % v porovnaní s mestskými školami. Stratégia stanovila minimálny štandard verejných výdavkov na žiaka a previedla verejné prostriedky do znevýhodnených častí. Medzi rokmi 2004 až 2008 bolo viac ako 500 miliónov amerických dolárov prevedených na vidiecke školy, aby im pomohli vybudovať nové zariadenia a laboratória, obnoviť staršie, nakúpiť knihy a audiovizuálne materiály a zvýšiť platy učiteľov.
3. **Premiestnenie učiteľov z mestských oblastí do vidieckych a naopak** – vláda premiestnila veľký počet učiteľov z mestských verejných škôl do vidieckych škôl, vrátane niekoľkých vynikajúcich riaditeľov škôl. Medzitým boli mladí

⁷¹ Tamže, s. 94.

⁷² Tamže, s. 94.

⁷³ Tamže, s. 95.

⁷⁴ Tamže, 96 – 97.

a v strednom veku učitelia a riaditelia premiestnení z vidieckych škôl do mestských. Očakáva sa od nich, že pri návrate do vidieckych škôl ich obohatia o nové mestské skúsenosti.

4. **Párovanie mestských obvodov s vidieckymi** – v roku 2005 vzdelávacie inštitúcie deviatich mestských obvodov podpísali trojročné dohody so vzdelávacími inštitúciami deviatich vidieckych obvodov. Inštitúcie si vymieňajú a diskutujú o svojich vzdelávacích rozvojových plánoch, zdieľajú si svoje kurikulá, vyučovacie materiály a osvedčené postupy. Približne 91 škôl sa spárovalo so sesterskými školami a značný počet učiteľov uskutočnil výmenné programy medzi sesterskými školami.
5. Komisionálna správa – **vládne komisie „dobrých“ verejných škôl preberajú správu „slabších“**. „Dobré“ verejné školy ustanovujú svojho skúseného vodcu (napr. zástupcu riaditeľa), aby sa stal riaditeľom „slabšej“ školy a posielajú tím skúsených učiteľov na vedenie vo výučbe. Verí sa, že étos, štýl riadenia a vyučovacie metódy dobrých škôl sa môžu týmto spôsobom preniesť na chudobnejšie školy.
6. Vytvorenie združenia škôl, kde sú silné a slabé školy, staré a nové, verejné a súkromné školy zoskupené do združenia s jednou silnou školou v strede.

Hongkong

Pozoruhodný je aj Hongkong, kde sa v roku 1999 začala reforma vzdelávania. V roku 2001 sa uskutočnil prvý krok, ktorým bolo zrušenie verejného hodnotenia po primárnom vzdelávaní. To učiteľom umožnilo rozvíjať viac relevantných na škole založených učebných aktivít. Výsledkom je, že za menej ako dekádu sekundárne školy zaznamenávajú viac aktívnejších žiakov, ktorí prichádzajú z primárnych škôl.⁷⁵ V roku 2002 bol zverejnený kľúčový reformný dokument **Učenie sa učiť sa (Learning to Learn)**. Názov nesie dve hlavné správy: zmena zamerania od vyučovania na učenie sa a nový dôraz na proces učenia a nie na memorovanie faktov. Dokument bol založený na súčasných teóriách učenia, ktoré vychádzajú z toho, že učenie sa je aktívna konštrukcia poznatkov žiaka.⁷⁶

Zároveň sa udiali zmeny v sekundárnom kurikule, ktoré je navrhnuté predovšetkým podľa toho, aké učebné skúsenosti potrebujú žiaci a neriadi sa potrebami pracovných síl v ekonomike. O kurikule sa rozhoduje v sekundárnych školách a neriadi sa požiadavkami univerzít. Sekundárne kurikulum je ohraničené okolo 8 kľúčových vzdelávacích oblastí a nie predmetov: čínsky jazyk, anglický jazyk, matematika, prírodné vedy a technológie, sociálne a humanitné vedy, šport a umenie, aplikované učenie sa (umožňuje žiakom získať reálne skúsenosti z pracoviska) a iné učebné skúsenosti (zahŕňa pracovné návštevy a skúsenosti zo zahraničia). Posledné dve sú nové pre učiteľov aj školy. Od žiakov, ktorí chcú ísť na univerzitu, sa očakáva, že podajú výkon v štyroch oblastiach: čínština, angličtina, matematika a nový predmet s názvom liberálne štúdie. Podstatou liberálnych štúdií sú učebné skúsenosti bez sylabusu (osnovy). **Učitelia umožňujú žiakom navrhovať svoje vlastné učebné schémy, v ktorých sa spoliehajú najmä na aktuálne udalosti a neučebnicové informácie a rozvíjajú vyššie alebo kritické myslenie. To zahŕňa pýtanie sa rozumných otázok,**

⁷⁵ Tamže, s. 102.

⁷⁶ Tamže, s. 102.

hľadanie smerov pre analýzu, syntézu a konceptualizáciu a navrhovanie hypotéz alebo teórií.⁷⁷

Japonsko

V prípade Japonska sa Ryo Watanabe, riaditeľ Medzinárodného výskumu v Národnom inštitúte výskumu vzdelávacej politiky, domnieva, že „*japonským žiakom sa tak dobre darí v PISA kvôli kurikulu. Japonsko má národné kurikulárne štandardy alebo kurzy štúdia, ktoré definujú obsah vyučovania podľa stupňa a predmetu, a každých desať rokov sa toto kurikulum reviduje.*“⁷⁸ **70 % z celkového času sa venuje len piatim predmetom: japončina, sociálne štúdie, matematika, prírodné vedy a cudzí jazyk (väčšinou anglický).** Žiaci majú pomerne malú možnosť voľby predmetov. V kombinácii so skutočnosťou, že japonskí žiaci trávajú oveľa viac času v škole, to znamená, že majú viac času ísť do hĺbky v týchto predmetoch. Osnovy sú úzke, ale hlboké.⁷⁹

Je zaujímavé, že v triede býva 35 – 45 žiakov a väčšina výučby je pre celú triedu. Žiaci nie sú rozdelení do skupín a **nie sú tu špeciálne triedy pre nadaných.**⁸⁰ Nie je nezvyčajné, že slabší žiaci dostávajú ďalšie lekcie po škole. Žiaci sú aktívne zapájaní do výučby. **Hodiny sa často začínajú prezentáciou praktického problému.**⁸¹ Japonskí žiaci majú triedneho učiteľa a učiteľia intenzívne komunikujú s rodičmi.⁸² Je tu názor, že za zlý výkon žiaka nie je zodpovedný len on sám, ale mnoho ľudí. Väčšina žiakov trávi veľa času v rôznych formách súkromnej výučby po škole.⁸³

Učiteľia zároveň patria medzi najlepšie platených štátnych zamestnancov. Je tu až sedem žiadateľov na každé učiteľské miesto.⁸⁴ Japonsko dáva na vzdelávanie menej peňazí ako mnoho ďalších krajín OECD. Peniaze však mŕňajú inak. Školy sú funkčné, ale jednoduché – nie sú to architektonické symboly obce. Nie je tam žiadna jedáleň – žiaciedia v triedach. Školská administratíva je obmedzená len na riaditeľa, asistenta riaditeľa, jedného školníka a zdravotnú sestru. Žiaci sú tiež zodpovední za upratovanie triedy. Učebnice sú jednoduché – menšie a brožované.⁸⁵ Čo najviac peňazí vynakladajú na platy učiteľov.

Japonské triedy sú heterogénne. Očakávané výstupy však nie sú nastavené na najnižšiu úroveň, ale vysokú. **Žiaci s vysokými výkonmi pomáhajú slabším v rámci skupiny, triedy a školy.** Žiaci, ktorí učia, sa naučia veľa alebo skoro tak veľa v procese učenia ako príjemcovia doučovania.⁸⁶ Pred pár rokmi v Japonsku neboli žiadne celoštátne testy. **Zaviedli národné testy pre každého žiaka v šiestej a deviatej triede, ale neskôr sa rozhodli administrovať testy len pre vzorku žiakov.** Jedinými testami sú tu vstupné testy na vysoké

⁷⁷ Tamže, s. 103.

⁷⁸ Tamže, s. 141.

⁷⁹ Tamže, s. 142.

⁸⁰ Tamže, s. 142.

⁸¹ Tamže, s. 143.

⁸² Tamže, s. 144.

⁸³ Tamže, s. 144.

⁸⁴ Tamže, s. 145.

⁸⁵ Tamže, s. 145 – 146.

⁸⁶ Tamže, s. 146.

školy a univerzity, pričom všetko závisí od výkonu žiaka v tomto teste.⁸⁷ **Noviny uverejňujú rebríčky a štatistiky a príbehy úspešných žiakov.**⁸⁸

Singapur

V Singapure veria, že príčiny neúspechu žiakov spočívajú v spoločenských štruktúrach, ako sú napríklad rodiny s jedným rodičom. Singapur preto vyvinul systém lokálnych mestských a komunitných rád, ktoré identifikujú rodiny v núdzi a môžu im poskytnúť širokú podporu, vrátane finančnej pomoci. Čo sa týka vzdelávania, **deti, ktoré si vyžadujú ďalšiu podporu v učení sa čítať, sú identifikované prostredníctvom skriningového testu na začiatku prvej triedy. Týmto deťom je poskytnutá denná systematická intervencia od učiteľov v malých skupinách (8 – 10 žiakov) v učebných podporných programoch tak, aby neboli pozadu.** Takúto podporu čítania potrebuje asi 12 – 14 % detí.⁸⁹ Jestvujú vzdelávacie programy aj na podporu v matematike.

Ďalším faktorom je silné zameranie na matematiku, prírodné vedy a technické zručnosti. Na primárnej a sekundárnej úrovni sú matematika a prírodné vedy jadrové predmety. Matematika sa učí od prvého a prírodné vedy od tretieho ročníka. Žiaci majú špeciálnych učiteľov matematiky a prírodných vied od vyššieho primárneho stupňa.⁹⁰ **V oblasti matematiky vyvinuli tzv. „Model Method“ založený na rozsiahlom využití vizuálnych pomôcok a vizualizácie, aby žiaci porozumeli matematike.** Učitelia pokrývajú menej látky v porovnaní s ostatnými krajinami, ale hlbšie – cieľom je zvládnutie matematických konceptov.⁹¹

Kľúčovým znakom je aj výber kvalitných učiteľov. Tento aspekt sa dá popísať prostredníctvom niekoľkých oblastí:⁹²

- **Nábor – budúci učitelia sú starostlivo vyberaní z hornej tretiny absolventov.** Budúci učitelia dostávajú mesačný plat, ktorý je konkurencieschopný s mesačným platom pre čerstvých absolventov v iných oblastiach. Zároveň sa musia zaviazať k vyučovaniu na najmenej tri roky.
- **Výcvik – všetci učitelia absolvujú výcvik v oblasti singapurského kurikula v Národnom inštitúte vzdelávania (NIE) na Nanyang Technological University.** Jestvuje tu úzky pracovný vzťah medzi NIE a školami, kde sú všetci noví učitelia školení počas prvých pár rokov.
- **Náhrady – ministerstvo školstva starostlivo sleduje nástupné platy a upravuje platy začínajúcich učiteľov, aby zabezpečilo, že vyučovanie je považované za rovnako atraktívne ako iné povolania pre nových absolventov vysokých škôl.** Platy učiteľov sa v priebehu času nezvyšujú tak veľa ako v súkromnom sektore, ale je tu veľa iných kariérnych príležitostí v rámci vzdelávania pre učiteľov. Sú tu motivačné bonusy a **učitelia s vysokým výkonom môžu tiež zarobiť značné sumy vďaka výkonnostným bonusom.**

⁸⁷ Tamže, s. 146.

⁸⁸ Tamže, s. 146.

⁸⁹ Tamže, s. 167.

⁹⁰ Tamže, s. 168.

⁹¹ Tamže, s. 168.

⁹² Tamže, s. 169 – 170.

- Profesionálny rozvoj – **Učítelia majú nárok na 100 hodín profesionálneho rozvoja za rok.** To sa môže vykonávať niekoľkými spôsobmi. Kurzy v NIE zamerané na predmet a pedagogické znalosti, ktoré vedú k vyššiemu titulu alebo diplomu. Veľa profesionálneho rozvoja sa uskutočňuje v školách pod vedením osobitných mentorov. Ich úlohou je identifikovať problémy súvisiace s vyučovaním v škole, napr. s výkonom skupiny v matematike, alebo zaviesť nové postupy ako projektové vyučovanie alebo nové využitie IKT. Každá škola má tiež fond, prostredníctvom ktorého môže podporiť rast učiteľov, vrátane rozvoja nových perspektív prostredníctvom ciest do zahraničia, aby sa naučili o aspektoch vzdelávania v iných krajinách. Učiteľské siete a profesionálne vzdelávacie komunity podporujú zdieľanie skúseností medzi učiteľmi a v septembri 2010 bola otvorená Akadémia singapurských učiteľov, aby ďalej podporovala učiteľov v priebežnom zdieľaní osvedčených postupov.
- Hodnotenie výkonu – **výkon učiteľa sa hodnotí raz ročne viacerými ľuďmi a opiera sa o 16 rozličných kompetencií (Enhanced Performance Management System).** Je tu zahrnuté prispievanie učiteľov k akademickému a osobnostnému rozvoju žiakov, ich spolupráca s rodičmi a komunitnými skupinami a ich prínos pre kolegov a školu ako celok. Učítelia, ktorí vykonávajú vynikajúcu prácu, získajú bonus zo školského fondu.
- Kariérny rozvoj – V celom Singapure sa identifikuje talent a stará sa oň, nie je ponechaný na náhodu. Po troch rokoch vyučovania sú učítelia každoročne hodnotení, aby sa zistilo, ktorá z troch kariérnych ciest by im najviac vyhovovala – majstrovský učiteľ, odborník na kurikulum alebo výskum alebo riaditeľ školy. Každá z ciest má platový prídavok.
- Výber a výcvik vodcov – mladí učítelia sú priebežne posudzovaní z hľadiska ich vodcovskému potenciálu a dostávajú príležitosti preukázať a učiť sa, napríklad slúžením vo výboroch, potom sú v relatívne mladom veku povýšení na vedúceho oddelenia. Niektorí sú načas premiestnení na ministerstvo. Po týchto skúsenostiach sú monitorovaní, potenciálni riaditelia sú vybraní na rozhovory a prejdú výcvikom. Potom idú na šesť mesiacov do NIE na vodcovský tréning. Proces je komplexný a intenzívny a zahŕňa medzinárodné študijné cesty a projekt o školskej inovácii. Na vodcovský tréning sa vyberá len 35 ľudí ročne.

Fínsko

Nemožno obísť ani najúspešnejšiu európsku krajinu, ktorou je Fínsko. Zásadnou črtou je pomoc pre deti so špeciálnymi potrebami. Vo Fínsku je 8 % detí považovaných za tie, ktoré majú špeciálne vzdelávacie potreby, iba polovica z nich je umiestnená do špeciálnych škôl, druhá polovica je začlenená. Fínski učítelia veria, že ak sa školy zamerajú na včasnú diagnostiku a intervenciu, väčšine žiakov sa dá pomôcť dosiahnuť úspech v bežných triedach. **Dôležitú úlohu tu zohráva „špeciálny učiteľ“ – špeciálne vyškolený učiteľ priradený do každej školy. Jeho úlohou je úzko spolupracovať s triednymi učiteľmi na identifikácii žiakov, ktorí potrebujú osobitnú pomoc a pracovať individuálne alebo v malých skupinách s týmito žiakmi, poskytnúť osobitnú pomoc a podporovať ich potreby, aby držali krok so svojimi spolužiakmi.**⁹³ Okrem toho má každá škola žiacku multiprofesionálnu skupinu, ktorá sa schádza najmenej dva razy mesačne na dve hodiny. Skupina sa skladá z

⁹³ Tamže, s. 122.

riaditeľa, špeciálneho pedagóga, školskej zdravotnej sestry, školského psychológa, sociálneho pracovníka a učiteľov žiakov, o ktorých sa diskutuje. Pred zasadnutím sú kontaktovaní rodičia a niekedy sa žiada, aby boli prítomní.⁹⁴

Ďalším znakom je značná zodpovednosť učiteľov a žiakov. **Kurikulum je pomerne všeobecné a učelia majú voľnosť, čo budú učiť a ako, vyberajú si učebnice a materiály.** Testovanie prebieha len na vzorkách, ktoré poskytujú informácie o celom systéme. Hlavným dôrazom je naučiť žiakov, ako hodnotiť svoje vlastné učenie sa.⁹⁵ **Očakáva sa, že žiaci prevezmú aktívnu úlohu pri tvorbe vlastných vzdelávacích aktivít. Žiaci by mali pracovať v tímoch na projektoch, ktoré prekračujú tradičné predmety.** V čase, keď sa žiaci zapisujú na vyššiu sekundárnu školu (ročník 10 – 12), očakáva sa od nich, že budú schopní prijať dostatočný záväzok za svoje vlastné učenie sa, aby boli schopní navrhnuť svoj vlastný individuálny program. **Vyššie sekundárne školy sú v súčasnosti väčšinou založené na individuálnych študijných plánoch. Nejestvuje žiadna štruktúra ročníkov – každý žiak postupuje svojim vlastným tempom** v rámci modulárnej štruktúry.⁹⁶

Pozíciu fínskych učiteľov výstižne charakterizoval prezident Únie fínskych učiteľov Olli Luukkainen: „**Učitelia vo Fínsku sú veľmi nezávislí. Môžu rozhodovať takmer o všetkom: ako budú vyučovať, čo vyberú zo základného (národného) kurikula, kedy budú vyučovať konkrétnu tému.** Skutočnosť, že učitelia majú toľko nezávislosti a rešpektu ovplyvňuje mladých ľudí, ako sa rozhodnú, ktorý program budú študovať na univerzite. Ak sa rozhodnú pre učiteľské vzdelávanie, vedia, že budú vstupovať do profesie, ktorá sa teší širokej dôvere a rešpektu v spoločnosti, ktorá hrá dôležitú úlohu pri formovaní budúcnosti krajiny.“⁹⁷

Vzdelávanie učiteľov vo Fínsku má najmenej štyri charakteristické kvality:⁹⁸

- Založené na výskume - od kandidátov na učiteľa sa neočakáva, že získajú len vedomosti o vzdelávaní a rozvoji ľudských zdrojov, ale musia napísať výskumnú záverečnú prácu, ktorá je finálnou požiadavkou na magisterské vzdelanie. Dôvodom je, že **od učiteľov sa očakáva, aby sa zapájali do výskumu v triede počas svojej učiteľskej kariéry.**
- Silné zameranie na rozvoj vedomostí o pedagogickom obsahu.
- Dobrý tréning pre všetkých fínskych učiteľov v diagnostike žiakov s poruchami učenia a v prispôbení výučby rozličným vzdelávacím potrebám a štýlom ich žiakov
- Veľmi silné praktické časti: príprava učiteľov zahŕňa rozsiahle kurzy o tom, ako vyučovať (s dôrazom na využívanie výskumu založeného na aktuálnych metódach) a najmenej celý rok vyučovacej praxe v školách spojených s univerzitou. Tieto modelové školy sú zamerané na rozvoj a modelovanie inovatívnych postupov, ako aj na podporu výskumu učenia a vyučovania.

Jedným z dôležitých faktov o fínskych školách je to, že ich **žiaci majú menej hodín výučby ako žiaci v ktorejkoľvek inej krajine OECD.** To znamená, že fínski učitelia učia menej hodín ako ich rovesníci.⁹⁹ Z profesionálnej autonómie fínskeho učiteľa vychádza veľmi

⁹⁴ Tamže, s. 122.

⁹⁵ Tamže, s. 123.

⁹⁶ Tamže, s. 123.

⁹⁷ Tamže, s. 124.

⁹⁸ Tamže, s. 125 – 126.

⁹⁹ Tamže, s. 126.

značná zodpovednosť za úlohy, ktoré sú v iných systémoch viac ovládané centrálné. Učitelia sú zodpovední najmä za kurikulum a hodnotenie.¹⁰⁰ **Zabezpečenie kvality bez vonkajších tlakov (centrálneho testovania) je možné vďaka dôrazu na hodnotenie žiakov. Fíni nehodnotia pre účely zodpovednosti škôl (ako napr. v Anglicku), ale robia množstvo diagnostických alebo formatívnych hodnotení na úrovni triedy.**¹⁰¹

Okrem krajín, ktoré dosahujú najlepšie výsledky, je užitočné pozrieť sa aj na krajiny, ktoré sa v priebehu jednotlivých cyklov meraní PISA zlepšili. Z tohto hľadiska je zaujímavou krajinou Kórea, ktorá dokázala vylepšiť už aj tak kvalitné výsledky v čítaní a prírodovednej gramotnosti, a tiež Portugalsko, ktoré sa ako jediné zlepšilo vo všetkých troch testovaných oblastiach. Bližšiu pozornosť si zaslúži aj Poľsko, ktoré sa výrazne zlepšilo najmä v čitateľskej gramotnosti. Bližšie informácie o týchto krajinách ponúka publikácia *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*.

Kórea

Kórea dokazuje, že ďalšie zlepšenie je možné aj na najvyššej úrovni výkonu. Jedným z prístupov bol **presun zamerania kurikula pre kórejský jazyk od znalosti gramatiky a literatúry k zručnostiam a stratégiám potrebným na kreatívne a kritické pochopenie informácií v súlade s prístupom PISA**. Boli vyvinuté rozmanité vyučovacie metódy a materiály, ktoré odrážajú tieto zmeny, vrátane **investícií do digitálnej a internetovej infraštruktúry**.¹⁰²

Vláda tiež vyvinula a implementovala politiky súvisiace s čítaním. Požiadala školy, aby vynaložili fixný podiel ich rozpočtov na vzdelávanie v oblasti čítania. Boli vyvinuté a rozšírené vzdelávacie programy pre učiteľov čítania. **Rodičia boli povzbudzovaní k väčšej účasti na školských aktivitách. Tiež im boli poskytnuté informácie o tom, ako podporovať deti v školskej práci**. Okrem toho bola poskytnutá pomoc sociálne znevýhodneným žiakom prostredníctvom rozličných kurzov mimoškolského čítania, písania a matematiky, ktoré boli zavedené na konci 90. rokov.¹⁰³

Vláda založila Národné diagnostické hodnotenie základných kompetencií (National Diagnostic Assessment of Basic Competency – NDABC) a posilnila Národné hodnotenie výsledkov vzdelávania (National Assessment of Educational Achievement – NAEA) ako meracie **nástroje pre monitoring kvality dosiahnutého vzdelania**. Tieto nástroje boli implementované, aby zabezpečili, že všetci žiaci dosiahli základné kompetencie. NDABC bolo implementované ako diagnostický nástroj v roku 2002 na meranie základných kompetencií v čítaní, písaní a matematike pre žiakov v treťom ročníku. Tieto nástroje na meranie sa teraz lokálne používajú na diagnostikovanie progresu žiakov v základných a stredných školách naprieč rôznymi predmetmi. Program NAEA bol zavedený v roku 1998. NAEA hodnotí vzdelávacie výsledky a trendy pre žiakov 6., 9. a 10. ročníka v kórejskom

¹⁰⁰ Tamže, s. 126.

¹⁰¹ Tamže, s. 127.

¹⁰² OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning Trends : Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810111E.PDF>, s. 31.

¹⁰³ Tamže, s. 31.

jazyku, spoločenských vedách, matematike, prírodných vedách a angličtine. Pomocou NAEA vláda sleduje úrovne výkonu jednotlivých žiakov a zodpovednosť verejného vzdelávania.¹⁰⁴

Jedným z faktorov, ktoré môžu prispieť k zvýšeniu počtu žiakov s najvyšším výkonom v čítaní je zavedenie vyšších štandardov a dopytu po jazykovej gramotnosti. Kórejčina ako preverovací predmet bola posilnená v College Scholastic Ability Test (CSAT), ktorý musia žiaci urobiť, aby sa dostali na univerzitu, najmä na tie najkvalitnejšie z nich. V závislosti od predmetu, ktorí chcú žiaci na univerzite študovať a od ich budúcej kariéry si vyberajú päť až sedem predmetov na hodnotenie. Avšak takmer všetky najkvalitnejšie univerzity sa zameriavajú na kórejský jazyk, matematiku a angličtinu. Oblasť čítania kórejského jazyka je najväčšou a najdôležitejšou časťou tohto hodnotenia, zatiaľ čo NAEA/NDABC má tendenciu hodnotiť šesť oblastí kurikula pre kórejčinu – počúvanie, hovorenie, čítanie, písanie, literatúra a gramatika. To poskytuje dodatočné stimuly pre žiakov dosahujúcich najvyššie výkony, aby strávili viac času štúdiom jazyka a tiež matematiky a prírodných vied.¹⁰⁵

Kórea je tiež jednou z krajín s najvyšším počtom žiakov zúčastňujúcich sa výučby po škole. Viac ako dve tretiny žiakov sa zúčastňuje tejto výučby z dôvodu nápravy, zatiaľ čo takmer polovica žiakov sa zúčastňuje výučby po škole pre účely obohatenia aspoň v jednom z týchto troch predmetov: prírodné vedy, matematika a čítanie.¹⁰⁶

Portugalsko

Ako reakciu na slabé výsledky zaviedlo Portugalsko od roku 2005 obrovský súbor politík zameraných na zlepšenie výsledkov vzdelávania. Mnohé z nich sa sústredili na zlepšenie života ľudí zo znevýhodneného prostredia. Vláda venovala viac zdrojov na nízkopříjmové rodiny. **V závislosti od ekonomického stavu rodiny vláda dotovala výdavky na notebooky, knihy, prístup k širokopásmovému internetu, vyučovanie angličtiny a iné mimoškolské aktivity, bola poskytnutá dodatočná podpora znevýhodneným žiakom.** Tieto opatrenia boli zavedené od prvého ročníka základnej školy až do konca strednej školy.¹⁰⁷ Medzi rokmi 2004 a 2009 došlo k dramatickému poklesu počtu žiakov, ktorí opakovali ročník v 9. triede z 21,5 % na 12,8 %. Súbežne bola učiteľom poskytnutá príprava, najmä v portugalčine, matematike a informačných technológiách. Okrem toho sa zaviedol nový systém hodnotenia učiteľov a škôl na zvýšenie ich zodpovednosti.¹⁰⁸

Súčasná politika sa tiež usiluje zmeniť vedenie škôl. V roku 2006 a 2009 malo Portugalsko jeden z najnižších priemerných hodnôt indexu zodpovednosti škôl za alokáciu zdrojov a indexu školskej zodpovednosti za kurikulum a hodnotenie medzi krajinami OECD. V súčasnosti implementované politiky poskytujú väčšiu autonómiu riaditeľom „školských klastrov“. Školský klaster je organizačná jednotka zahŕňajúca niekoľko škôl od materských škôl po 9. a 12. ročník, vertikálne členené podľa unikátneho vzdelávacieho projektu, ktorý vedie riaditeľ.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Tamže, s. 31.

¹⁰⁵ Tamže, s. 31 – 32.

¹⁰⁶ Tamže, s. 32.

¹⁰⁷ Tamže, s. 68.

¹⁰⁸ Tamže, s. 68.

¹⁰⁹ Tamže, s. 68 – 69.

Súčasťou reformy je aj to, že **žiaci v 4., 6. a 9. ročníku sa zúčastňujú ročných národných hodnotení v portugálčine a matematike**. Aj keď hodnotenie v 4. a 6. ročníku nemajú priamy vplyv na postup do vyššieho ročníka, uplatňujú sa tieto hodnotenia vo všetkých školách a poskytujú dôležité vyhodnotenie pre žiakov, rodičov a učiteľov.¹¹⁰

V súvislosti so slabými výsledkami v matematike ministerstvo školstva podporilo širokú diskusiu na túto tému. Akčný plán pre matematiku, ktorý bol spustený v roku 2005 a zahŕňa asi 78 000 učiteľov a 400 000 žiakov má šesť komponentov:¹¹¹

1. matematický plán v každej škole
2. školenia pre učiteľov základných a stredných škôl
3. posilnenie matematiky v počiatočnom vzdelávaní učiteľov
4. prestavanie matematického kurikula naprieč systémom povinného vzdelávania
5. vytvorenie banky zdrojov špecificky venovaných matematike
6. hodnotenie učebníc matematiky

Národný plán pre čítanie bol spustený v roku 2006. Tento plán bol zameraný na zlepšenie čítania detí a posilnenie dobrých čitateľských návykov. Do programu je zapojených viac ako milión detí vo všetkých školských klastroch a stredných školách.¹¹² Výsledky PISA 2009 ukazujú, že Portugalsko robí pokrok v dosahovaní cieľov stanovených reformátormi. Medzi krajinami, ktoré sú v priemere alebo nad priemerom OECD bolo Portugalsko jedinou, ktorá sa zlepšila vo všetkých troch hodnotených oblastiach, k najväčšiemu zlepšeniu došlo v rokoch 2006 a 2009.¹¹³

Poľsko

Štrukturálne zmeny v Poľsku viedli k vytvoreniu nového typu školy: nižšieho sekundárneho „gymnázia“ s rovnakým všeobecným vzdelávacím programom pre všetkých žiakov. Toto gymnázium sa stalo symbolom reformy. Predchádzajúca štruktúra zložená z ôsmich rokov základnej školy, po ktorej nasledovali štyri alebo päť rokov strednej školy alebo trojročné odborné školy, bola nahradená systémom 6 + 3 + 3. To znamená, že vzdelávanie na primárnej škole bolo redukované z 8 na 6 rokov. Po skončení primárnej školy žiaci pokračujú v komplexnej trojročnej nižšej sekundárnej škole. **Tým sa obdobie všeobecného vzdelávania založené na rovnakom kurikule a štandardoch pre všetkých žiakov predĺžilo o jeden rok.** Až po dokončení troch rokov gymnázia môžu žiaci prejsť na trojročné alebo štvorročné stredné školy, ktoré poskytujú prístup k vyššiemu vzdelávaniu alebo na dvojročné alebo trojročné odborné školy.

V novom systéme sa každý stupeň vzdelávania končí štandardizovanou národnou skúškou, ktorá poskytuje spätnú väzbu žiakom, rodičom a učiteľom. Tvorcovia politik môžu tiež používať výsledky skúšok na monitorovanie školského systému na miestnej alebo centrálnej úrovni.¹¹⁴ Reformátori predpokladali, že **nižšie sekundárne gymnáziá by umožnili Poľsku zvýšiť úroveň vzdelávania, najmä vo vidieckych oblastiach, kde školy boli malé.** Nové školy by boli väčšie; zároveň by boli dobre vybavené a mali kvalifikovaných

¹¹⁰ Tamže, s. 69.

¹¹¹ Tamže, s. 69.

¹¹² Tamže, s. 69.

¹¹³ Tamže, s. 69.

¹¹⁴ Tamže, s. 33.

učiteľov. Vzhľadom na to, že počet žiakov v každej škole sa líši v závislosti od spádovej oblasti, ustanovenie gymnázií zahŕňalo reorganizáciu školskej siete. **Od roku 2000 bol zatvorený veľký počet malých primárnych škôl a viac žiakov cestuje do väčších nižších sekundárnych škôl.**¹¹⁵ Reforma odložila voľbu medzi stredným všeobecným alebo odborným kurikulumom o jeden rok – poskytnutím jedného roka všeobecného nižšieho sekundárneho programu pre všetkých žiakov.¹¹⁶

Reformátori mali pre návrh týchto zmien dva hlavné argumenty:¹¹⁷

1. rozdelenie vzdelávania do stupňov by umožnilo, aby vyučovacie metódy a kurikulum lepšie vyhovovali potrebám žiakov rôzneho veku
2. zmena štruktúry vzdelávacieho systému by vyžadovala od učiteľov prispôsobiť kurikulum a ich vyučovacie metódy, podporujúc učiteľov zmeniť nielen to, čo vyučujú, ale aj ako vyučujú

Bol prijatý koncept jadrového kurikula. To **dalo školám rozsiahlu autonómiu, aby si vytvorili vlastné kurikulá v rámci vopred stanoveného všeobecného rámca**, vyvažujúc tri ciele vzdelávania: odovzdávanie vedomostí, rozvíjanie zručností a utváranie postojov. Kurikulárna reforma bola navrhnutá nielen na zmenu obsahu školského vzdelávania a podporu inovatívnych vyučovacích metód, ale aj na zmenu vyučovacej filozofie a kultúry škôl. Namiesto pasívneho nasledovania pokynov vzdelávacích inštitúcií sa od učiteľov očakáva rozvoj ich vlastného vyučovacieho štýlu, ktorý by bol prispôbený potrebám ich žiakov.¹¹⁸

Zavedenie kurikulárnej reformy založenej na decentralizácii vyžaduje implementáciu systému na zhromažďovanie informácií a monitorovanie vzdelávacieho systému. Reformátori sa preto rozhodli organizovať **povinné hodnotenia výsledkov žiakov na konci primárneho a nižšieho sekundárneho cyklu**. Výsledky hodnotení v primárnej škole by nemali ovplyvniť školskú kariéru žiakov, pretože dokončenie cyklu by nemalo závisieť od výsledkov týchto hodnotení. Avšak pre prijatie na vyššiu sekundárnu školu by sa malo brať do úvahy skóre dosiahnuté v záverečnej skúške na nižšom gymnáziu spolu s konečnými známami žiakov. Obe tieto skúšky boli po prvý raz administrované v roku 2002. Školská dochádzka vrcholí maturitnou skúškou na konci vyššieho sekundárneho vzdelávania, ktorá bola po prvý raz realizovaná v roku 2005.¹¹⁹

Zavedenie národného systému skúšok zároveň zmenilo stimuly pre žiakov a učiteľov. Vyslalo jasný signál žiakom, že ich úspech priamo závisí od ich externe hodnotených výsledkov. Tiež umožnilo hodnotiť učiteľov a školy na porovnateľnej škále naprieč celej krajiny. Napokon poskytlo miestnym samosprávam informácie o výsledkoch škôl, ktoré sú teraz pod ich organizačnou a finančnou zodpovednosťou.¹²⁰

Po roku 2000 bolo financovanie škôl prenesené na mieste samosprávy, pričom sa použil vzorec financovania na žiaka. Po roku 2002 niektoré miestne samosprávy tiež začali

¹¹⁵ Tamže, s. 33.

¹¹⁶ Tamže, s. 34.

¹¹⁷ Tamže, s. 34.

¹¹⁸ Tamže, s. 34.

¹¹⁹ Tamže, s. 34.

¹²⁰ Tamže, s. 34.

využívať výsledky národných skúšok na hodnotenie ich škôl a na prispôsobovanie predprimárneho a vyššieho sekundárneho vzdelávania v ich oblasti.¹²¹

Výsledky PISA 2009 naznačujú, že z reformy najviac profitovali žiaci s najnižšími výkonmi. Podiel žiakov pod úrovňou 2 sa znížil o 8 percentuálnych bodov a výkon žiakov s najnižším výkonom sa zvýšil o 40 bodov, zatiaľ čo žiaci s najvyššími výkonmi zostali na rovnakej úrovni.¹²²

¹²¹ Tamže, s. 34.

¹²² Tamže, s. 35.

5. Čitateľská gramotnosť v štúdiu PISA 2009

PISA preukázala, že **pochopenie a zapamätanie si informácií a sumarizovanie informácií sú stratégie** (spomedzi piatich sledovaných v PISA, okrem spomínaných išlo o memorovanie, kontrolu a hľadanie súvislostí), **ktoré najviac súvisia s výkonom žiakov.**

V rámci zúčastnených krajín bola zistená **pozitívna korelácia medzi priemerným výkonom a využívaním stratégie pochopenie a zapamätanie informácií.** Slovensko sa zaradilo medzi krajiny s podpriemerným indexom (- 0,19 oproti priemeru OECD 0,00¹²³) a podpriemerným výkonom podobne ako Chorvátsko, Litva, Izrael, Luxembursko, Lotyšsko a Rusko.¹²⁴ Index vysvetľuje až 12,2 % rozdielov vo výsledkoch našich žiakov (priemer OECD 15,2 %) ¹²⁵. Lepšiu predstavu o problematických častiach tejto stratégie nadobudneme na základe nasledujúcej tabuľky:

Máš pochopiť informácie v texte a zapamätať si ich. Ako hodnotíš užitočnosť nasledovných stratégií pre porozumenie textu a jeho naučenie sa naspamäť?	Neužitočné (%)		Užitočné (%)	
	SR	OECD	SR	OECD
a) Sústredím sa na tie časti textu, ktoré je jednoduché pochopiť.	49,26	48,32	49,07	49,78
b) Rýchlo si prečítam text dvakrát.	66,46	65,68	31,63	32,34
c) Keď si prečítam text, rozprávam sa o jeho obsahu s druhými ľuďmi.	53,57	42,19	44,3	55,57
d) Podčiarkujem si dôležité časti textu.	39,62	25,57	58,46	72,32
e) Zhrniem si text svojimi vlastnými slovami.	25,46	25,89	72,73	72,06
f) Čítam text nahlas inej osobe.	63,3	57,92	34,91	40,16

Zdroj: OECD

Z tabuľky vyplýva, že podpriemerný index pochopenia a zapamätania informácií je spôsobený zlyhaniami najmä v troch činnostiach:

- podčiarkovanie si dôležitých častí textu
- rozprávanie sa o jeho obsahu s druhými ľuďmi
- čítanie textu nahlas inej osobe.

Práve na rozvíjanie týchto stratégií by bolo dobré upriamiť pozornosť.

Podobne ako v priemere krajín OECD i na Slovensku je pomerne **silný vzťah medzi výkonom žiakov v čítaní a indexom sumarizácia informácií.** Index vysvetľuje až 22,1 % rozdielov vo výsledkoch našich žiakov (priemer OECD 21,1 %).¹²⁶ Slovensko sa zaradilo medzi krajiny s podpriemerným indexom sumarizácie (- 0,11 oproti priemeru OECD - 0,01).¹²⁷ Plastickejšiu predstavu o problematických stratégiách nadobudneme na základe nasledujúcej tabuľky:

¹²³ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), 156.

¹²⁴ Koršňáková, P. - Kováčová, J. - Heldová, D. 2010. Národná správa OECD PISA SK 2009, s. 26.

¹²⁵ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), 157.

¹²⁶ Tamže, s. 160.

¹²⁷ Tamže, s. 159.

Práve si dočítal dlhý a dosť náročný dvojstranový text o zmenách vodnej hladiny jazera v Afrike. Máš napísať obsah. Ako hodnotíš užitočnosť nasledujúcich stratégií pre napísanie obsahu takéhoto dvojstranového textu?	Neužitočné (%)		Užitočné (%)	
	SR	OECD	SR	OECD
a) Napíšem obsah. Potom skontrolujem, či je každý odsek spomenutý v obsahu, pretože by mal byť uvedený obsah každého odseku.	57,91	44,09	39,86	53,74
b) Snažím sa presne odpísať čo najviac viet.	68,84	71,01	28,81	26,71
c) Pred tým, ako napíšem obsah, prečítam si text čo najviac krát.	38,93	37,52	58,31	59,91
d) Pozorne skontrolujem, či sú v obsahu uvedené najdôležitejšie fakty z textu.	24,56	19,3	72,98	78,4
e) Prečítam si text a podčiarknem najdôležitejšie vety. Potom ich napíšem svojimi slovami ako obsah.	29,76	22,72	68,01	75,06

Zdroj: OECD

Z tabuľky vyplýva, že podpriemerný index sumarizácie je spôsobený zlyhaniami najmä v troch činnostiach:

- napísanie obsahu a následná kontrola, či je každý odsek spomenutý v obsahu
- prečítanie si textu, podčiarknutie najdôležitejších viet a následné napísanie svojimi slovami ako obsah
- pozorná kontrola, či sú v obsahu uvedené najdôležitejšie fakty z textu

Pozitívny vzťah sa preukázal aj v prípade stratégie kontroly. Slovensko sa zaradilo medzi krajiny s podpriemerným indexom stratégie kontroly (- 0,11 oproti priemeru OECD 0,00).¹²⁸ Index vysvetľuje 6,7 % rozdielov vo výsledkoch našich žiakov (priemer OECD 8,2 %) ¹²⁹. Lepšiu predstavu o problematických častiach tejto stratégie nadobudneme na základe nasledujúcej tabuľky:

Keď sa učíš, ako často robíš nasledovné veci? (Označ jednu možnosť v každom riadku.)	Takmer nikdy alebo niekedy		Často alebo takmer vždy	
	SR	OECD	SR	OECD
b) Keď sa učím, najprv si uvedomím, čo sa vlastne potrebujem naučiť?	22,64	29,82	76,82	69,44
f) Keď sa učím, kontrolujem, či rozumiem tomu, čo som prečítal/a.	33,12	33,4	65,67	65,56
i) Keď sa učím, snažím sa zistiť, ktorým pojmom ešte stále dobre nerozumiem.	51,72	42,59	47,25	56,33
k) Keď sa učím, overujem si, či si pamätám najdôležitejšie body v texte.	27,46	24,89	71,53	73,98
m) Keď sa učím a niečomu nerozumiem, vyhľadám si doplňujúce informácie na objasnenie.	61,68	51,12	37,76	48,02

¹²⁸ Tamže, s. 162.

¹²⁹ Tamže, 163.

Zdroj: OECD

Z tabuľky vyplýva, že naši si žiaci častejšie v porovnaní s OECD najprv uvedomia, čo sa vlastne potrebujú naučiť. Naopak, menej často robia nasledujúce dve činnosti:

- vyhľadanie si doplňujúcich informácií na objasnenie
- identifikovanie pojmov, ktorým žiaci dobre nerozumejú

Vo všetkých zúčastnených krajinách sa preukázalo, že **čím väčšie potešenie majú žiaci z čítania, tým je ich výkon vyšší**. Index potešenia z čítania vysvetľuje na Slovensku 14,3 % rozdielov vo výsledkoch našich žiakov, v priemere OECD až 18,1 %¹³⁰. Slovensko zároveň vykazuje nižší index potešenia z čítania ako priemer OECD (- 0,10 oproti 0,00)¹³¹. Podrobnejšie informácie o potešení našich žiakov z čítania v porovnaní s OECD ukazuje nasledujúca tabuľka:

Do akej miery súhlasíš alebo nesúhlasíš s týmito tvrdeniami o čítaní?	Súhlasím alebo rozhodne súhlasím (%)	
	SR	OECD
Čítam, len keď musím.	41,33	40,87
Čítanie je jedna z mojich obľúbených činností.	32,8	32,65
Rád/rada sa rozprávam o knihách s inými ľuďmi.	30,47	37,27
Je pre mňa ťažké dočítať knihu.	34,74	32,27
Som šťastný/-á, keď dostanem knihu ako darček.	46,03	45,96
Podľa mňa je čítanie mrhaním času.	29,38	23,98
Rád/rada chodím do kníhkupectva alebo do knižnice.	33,37	41,59
Čítam iba preto, aby som našiel/našla informácie, ktoré potrebujem.	56,04	45,33
Neviem ticho sedieť a čítať dlhšie ako niekoľko minút.	32,62	24,81
Rád/rada vyjadrujem svoje názory na knihy, ktoré som prečítal/-a.	47,54	56,26
Rád/rada si požičiavam knihy so svojimi priateľmi.	32,56	35,93

Zdroj: OECD

Z predchádzajúcej tabuľky sa dá vidieť, že viac našich žiakov v porovnaní s priemerom OECD súhlasí s tým, že čítajú iba preto, aby našli informácie, ktoré potrebujú, že nevedia ticho sedieť a čítať dlhšie ako niekoľko minút a že čítanie je mrhaním času (myslí si to vyše 29 % slovenských žiakov). Naopak, menej našich žiakov súhlasí s tým, že radi vyjadrujú svoje názory na knihy, ktoré prečítali, že radi chodia do kníhkupectva alebo do knižnice a že sa radi rozprávajú o knihách s inými ľuďmi.

Zaujímavý je aj indikátor koľko času strávia žiaci čítaním pre potešenie, ktorý zisťuje, ako často a aký dlhý čas strávia žiaci čítaním pre potešenie. „V priemere OECD je rozdiel vo

¹³⁰ Tamže, s. 135.

¹³¹ Tamže, s. 134.

výkone tých žiakov, ktorí čítajú pre potešenie denne 30 minút a tých, ktorí nečítajú vôbec 44 bodov, na Slovensku je to 41 bodov. (...) Vo väčšine krajín platí, že väčšie množstvo času stráveného čítaním pre potešenie (1 až 2 hodiny denne; viac ako 2 hodiny denne) už neprináša vyššiu efektívnosť.¹³² Podrobnejšie údaje o podiele žiakov z hľadiska času, ktorý strávia čítaním pre potešenie, prináša nasledujúca tabuľka:

Približne koľko času zvyčajne tráviš čítaním pre potešenie?	SR (%)	OECD (%)
Vôbec nečítam pre potešenie	40,9	37,4
Denne 30 minút alebo menej	32,1	30,3
Denne viac ako 30 minút a menej ako 60 minút	14,1	17,2
Denne 1 až 2 hodiny	8,9	10,6
Denne viac ako 2 hodiny	3,9	4,5

Zdroj: OECD

Predchádzajúca tabuľka ukazuje, že slovenskí žiaci v porovnaní s priemerom OECD trávia menej času čítaním pre potešenie a vyše 40 % z nich vôbec nečíta pre potešenie.

Pri hodnotení čitateľskej gramotnosti sa zistilo, že žiaci ktorí čítajú rozmanité druhy textov (podľa indexu diverzity materiálov na čítanie) majú výrazne lepší výkon v čitateľskej gramotnosti, ako žiaci ktorí nečítajú rozličné druhy textov. Index diverzity materiálov vysvetľuje na Slovensku 6,8 % rozdielov vo výsledkoch našich žiakov, v priemere OECD 5,9 %¹³³. Na Slovensku sme zaznamenali v čítaní beletrie pre potešenie tretí najnižší podiel žiakov spomedzi všetkých krajín OECD, podobne ako v Slovinsku (15 %) a v Českej republike (17 %).¹³⁴ Naopak, v porovnaní s OECD viac našich žiakov číta časopisy a noviny, ako ukazuje nasledujúca tabuľka:

Ako často čítaš tieto materiály, pretože ich chceš čítať?	Minimálne niekoľkokrát za mesiac (%)	
	SR	OECD
Časopisy	79,3	57,8
Kreslené príbehy	13,2	22,2
Beletria (romány, poviedky, príbehy)	17,7	30,3
Náučná literatúra	19,7	18,5
Noviny	72,1	61,9

Zdroj: OECD

Z hľadiska typov textov, ktoré žiaci čítali pre školské účely viac ako dva razy za posledný mesiac, je zaujímavé, že v porovnaní s OECD čítajú slovenskí žiaci menej prózu – napr. romány, poviedky (42,2 % oproti 60,0 % v OECD), texty, ktoré obsahujú diagramy alebo mapy (40,2 % oproti 52,9 %) a texty, ktoré obsahujú tabuľky alebo grafy (48,8 % oproti 58,5%)¹³⁵. V prípade úloh, ktoré žiaci vykonávali pre školské účely viac ako dva razy za

¹³² Koršňáková, P. - Kováčová, J. - Heldová, D. 2010. Národná správa OECD PISA SK 2009, s. 28.

¹³³ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), s. 151.

¹³⁴ Koršňáková, P. - Kováčová, J. - Heldová, D. 2010. Národná správa OECD PISA SK 2009, s. 29.

¹³⁵ OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810091E.PDF>, s. 185.

posledný mesiac, je zaujímavé, že v porovnaní s OECD menej slovenských žiakov uviedlo, že vykonávali úlohu, pri ktorej mali nájsť informácie z grafu, diagramu alebo tabuľky (45,0 % oproti 58,8 v OECD)¹³⁶. Aj tieto skutočnosti môžu vysvetľovať, prečo naši žiaci majú problémy s čítaním nesúvislých textov (grafy, tabuľky atď.).

Z charakteristík profilov čitateľov, ktoré vyplynuli zo štúdie PISA, možno odvodiť nasledujúci profil úspešného čitateľa. Úspešní čitatelia sú tí žiaci, ktorí:¹³⁷

- majú potešenie z čítania a pre vlastné potešenie čítajú čo najviac
- poznajú metakognitívne stratégie a vedia, čo majú robiť, aby porozumeli informáciám, zapamätali si ich a vedeli ich zosumarizovať
- regulujú vlastné učenie a čítanie (využívajú stratégie sebakontroly)
- majú dobré znalosti o stratégiách učenia sa
- pravidelne čítajú noviny a časopisy alebo rozmanité druhy textov včítane beletrie a náučnej literatúry

¹³⁶ Tamže, s. 186.

¹³⁷ Koršňáková, P. - Kováčová, J. - Heldová, D. 2010. Národná správa OECD PISA SK 2009, s. 32.

6. Hlavné zlyhanie

Čo sa týka zastúpenia našich žiakov na jednotlivých úrovniach podľa konkrétnych činností, **najväčší problém majú naši žiaci (v porovnaní s priemerom OECD) v činnosti uvažovanie a hodnotenie** (SR 466 bodov, OECD 494 bodov). O čosi menší rozdiel bol v prípade integrácie a interpretácie (SR 481, OECD 493) a najviac sa k priemeru OECD približujeme v činnosti nájdenie a získanie informácie (SR 491, OECD 495). Z hľadiska foriem textov **majú naši žiaci a žiačky väčšie problémy s nesúvislými textami** (SR 471, OECD 493) ako súvislými (SR 479, OECD 494).

Pre konkrétnejšiu predstavu o charaktere našich zlyhaní uvádzame podrobnejšiu analýzu. Pri ich identifikácii sme vychádzali z uvoľnených (teda nie všetkých) úloh PISA 2009, ktoré nám poskytol Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.

Testovanie PISA 2009 preukázalo, že naši žiaci majú problém predovšetkým v týchto spôsobilostiach:

- **Určiť účel a zmysel (hlavný odkaz) textu, resp. myšlienku, z ktorej vychádza časť výkladového textu.** Ide o spôsobilosť, ktorá je užitočná aj v reálnom živote, keďže vďaka nej sme schopní vyhodnotiť relevantnosť niektorých textov a informácií. Často sa napríklad stretávame s reklamnými textami, ktorých účelom nie je objektívne informovať o kvalite daného produktu, ale vyzdvihnúť jeho pozitívne stránky, resp. nekriticky propagovať výrobok. Neschopnosť rozpoznať účel takéhoto typu informácií môže mať za následok, že si kúpime produkt, ktorý je nekvalitný, resp. od ktorého jestvujú lepšie. Rozlišovanie účelu textov však môžeme využiť aj v iných oblastiach, akými sú napr. bulvárna tlač, politické/ideologické/propagandistické texty, texty rozličných záujmových a lobistických skupín atď. Vo všetkých týchto prípadoch nám poznanie účelu textov môže zabrániť, aby sme neboli uvedení do omylu, príp. sa nestali obeťami podvodu alebo manipulácie.
- **Nájsť súvislosť medzi všeobecným tvrdením, ktoré nie je obsiahnuté v prečítanom texte, a dvojicou výrokov uvedených v danom texte (tabuľke).** Ide vlastne o to, či dokážeme rozlíšiť, či istá informácia podporuje alebo spochybňuje konkrétne argumenty a akú má silu/váhu. S uplatnením tejto spôsobilosti sa dá stretnúť aj v bežnom živote. Často sa dostávame do kontaktu s rozličnými informáciami a tvrdeniami, ktoré je nutné si overiť v iných zdrojoch. V takom prípade je nutné, aby sme dokázali dávať do vzťahu jednotlivé tvrdenia a argumenty. V prípade, že nie sme schopní rozlíšiť charakter a váhu argumentov, ľahko sa môžeme stať obeťou podvodu alebo klamstva.
- **Využiť skôr nadobudnuté vedomosti na vymyslenie príkladu alebo faktoru, ktorý zodpovedá všeobecným informáciám z textu.** Ide o aplikáciu prečítaného na konkrétnu skutočnosť. V bežnom živote sa stretávame s rozličnými všeobecnými radami, napr. v oblasti zásad zdravého života (jesť menej mastných jedál atď.). Tieto zásady je však nutné vedieť aplikovať na konkrétne druhy potravín. Ak nám takáto spôsobilosť chýba, hrozí, že nedokážeme všeobecné informácie pretransformovať do použiteľnej podoby.
- **Určiť vzťah medzi dvomi krátkymi polemickými textami (protiklad).** V bežnom živote sa často stretávame s textami, ktoré sa vyjadrujú k rovnakej téme, ako napr. k otázke výhodnosti/nevýhodnosti vstupu do druhého dôchodkového

piliera. Je dôležité, aby sme dokázali určiť, či tieto texty vyjadrujú rovnaké alebo opačné stanovisko a v čom presne sa líšia. Ak to nedokážeme rozlíšiť, vytvárame si skreslenú predstavu o realite a rastie riziko, že prijmeme zlé rozhodnutie.

- **Nájsť argumenty obsiahnuté v texte pre podporu tvrdenia.** Spôsobilosť nájsť v texte časti, ktoré by potvrdzovali istý názor, je užitočná aj v bežnom živote. Pri rozličných sporoch alebo nezrovnalostiach (napr. v styku s úradmi alebo organizáciami) sa nám môže zísť, že vieme svoje stanovisko obhájiť poukázaním na konkrétnu pasáž v zmluve alebo inom dokumente. Ak nám takáto spôsobilosť chýba, hrozí, že naše úsilie o obhajobu vlastného stanoviska bude neúspešné.
- **Nájsť požadovanú informáciu v texte.** Aj v bežnom živote je pre nás užitočné, aby sme v texte vedeli vyhľadať konkrétnu informáciu. Napríklad v prípade parlamentných volieb to môže byť stanovisko politickej strany obsiahnuté vo volebnom programe k otázke, ktorá je pre nás podstatná z hľadiska rozhodnutia, koho budeme voliť. V prípade, že nedokážeme vyhľadať požadovanú informáciu, naše rozhodnutie môže byť chybné.
- **Na základe uvedených informácií pochopiť význam časti textu.** Pochopenie významu textu je základnou spôsobilosťou, bez ktorej by sme sa nedokázali orientovať v textoch.
- **Nájsť názor, ktorý je spoločný dvom krátkym polemickým textom.** Spôsobilosť vyhodnotiť, ktoré tvrdenia sa zhodujú a v čom, je dôležitá aj v bežnom živote. O rozmanitých dôležitých otázkach, ako napr. o vplyve niektorých ľudských činností na životné prostredie, sa zvyknú v tlači alebo odbornej literatúre vyjadrovať viacerí ľudia/experti. Pre správne rozhodnutie je preto nevyhnutné dokázať rozlíšiť, na čom jestvuje zhoda. Ak takúto spôsobilosť nemáme, naše konanie môže byť nezodpovedné.
- **Formulovať odpoveď vlastnými slovami.**

7. Úlohy

Pre ilustráciu uvedených zlyhaní a ich dôsledkov predkladáme v nasledujúcom texte uvoľnené čitateľské úlohy zo štúdie PISA 2009. V tabuľke uvádzame výskyt správnych odpovedí našich žiakov v porovnaní s priemerom OECD. Úlohy sú v tabuľke zoradené podľa rozdielu medzi výkonom našich žiakov a priemerom OECD. Pri jednotlivých úlohách uvádzame správne riešenie a komentár, v ktorom poukazujeme na dôsledky zlyhávania v týchto otázkach. Cieľom zverejnenia týchto úloh je upozornenie na vedomosti a zručnosti, ktorých rozvíjaniu by sa mal náš školský systém venovať.

Názov úlohy	Podiel správnych odpovedí (%) - SR	Podiel správnych odpovedí (%) – priemer OECD	Rozdiel medzi SR a priemerom OECD	Zlyhanie
Bezpečnosť mobilných telefónov – otázka 1	33,49	45,56	- 12,07	Určiť účel (hlavný odkaz) časti výkladového textu, nájsť podobné znaky viacerých textov
Teleworking – otázka 3	48,77	60,09	- 11,32	Nájsť názor, ktorý je spoločný dvom krátkym polemickým textom
Bezpečnosť mobilných telefónov – otázka 4	54,58	63,29	- 8,71	Určiť myšlienku, z ktorej vychádza časť výkladového textu
Bezpečnosť mobilných telefónov – otázka 2	27,54	35,61	- 8,07	Nájsť súvislosť medzi všeobecným tvrdením a dvojicou výrokov uvedených v tabuľke. Uvažovať o príčinnej súvislosti dvoch javov.
Teleworking – otázka 2	48,47	56,16	- 7,69	Využiť skôr nadobudnuté vedomosti na vymyslenie príkladu, ktorý zodpovedá všeobecným informáciám z textu, formulovať odpoveď vlastnými slovami
Teleworking – otázka 1	45,30	52,26	- 6,96	Určiť vzťah medzi dvomi krátkymi polemickými textami (protiklad)
Ide o hru – otázka 3	42,74	49,68	- 6,94	Nájsť argumenty obsiahnuté v texte pre podporu tvrdenia – obhájiť názor analýzou motivácie jednej z postáv hry, t. j. zdôvodňovať, formulovať odpoveď

				vlastnými slovami
Bezpečnosť mobilných telefónov – otázka 3	48,91	54,91	- 6	Použiť skôr nadobudnuté vedomosti na vymyslenie faktoru, ktorý zodpovedá všeobecným informáciám z textu (t. j. príčinne súvisí s danými informáciami), zdôvodňovať, formulovať odpoveď vlastnými slovami
Ide o hru – otázka 1	7,56	13,32	- 5,76	Nájsť požadovanú informáciu v texte – zmienku o dani pred začiatkom divadelnej hry, formulovať odpoveď vlastnými slovami
Ide o hru – otázka 2	63,85	66,35	- 2,5	Na základe uvedených informácií pochopiť význam časti textu – jednej vety divadelnej hry
Ide o hru – otázka 4	44,24	46,33	- 2,09	Určiť zmysel textu – hlavný námet úryvku hry

Bezpečnosť mobilných telefónov

Sú mobilné telefóny nebezpečné?

Hlavný bod

Koncom 90. rokov 20. storočia sa objavili protirečivé správy o zdravotných rizikách mobilných telefónov.

Hlavný bod

Obrovské množstvo peňazí sa investovalo do vedeckého výskumu, aby sa preskúmali účinky mobilných telefónov.

	Áno	Nie
1.	Rádiové vlny, ktoré vysielajú mobilné telefóny, môžu ohrievať telesné tkanivo a pôsobia tak škodlivo.	Rádiové vlny nie sú natoľko silné, aby spôsobili tepelné poškodenie organizmu.
2.	Magnetické polia vytvárané mobilnými telefónmi môžu ovplyvniť činnosť buniek vo vašom tele.	Magnetické polia sú nesmierne slabé, a preto je nepravdepodobné, že by ovplyvnili bunky v našom tele.
3.	Ľudia, ktorí dlho telefonujú mobilom, sa niekedy sťažujú na únavu, bolesti hlavy a nesústredenosť.	Tieto účinky nikdy neboli spozorované v laboratórných podmienkach a môžu byť dôsledkom iných faktorov v modernom životnom štýle.
4.	U užívateľov mobilných telefónov sa s 2,5-krát väčšou pravdepodobnosťou vyvinie rakovina v oblastiach mozgu, pri ktorých mávajú telefón.	Vedci pripúšťajú, že je nejasné, či toto zvýšenie súvisí s používaním mobilných telefónov.
5.	Medzinárodná agentúra na výskum rakoviny zistila súvislosť medzi rakovinou u detí a elektrickým vedením. Tak ako mobilné telefóny aj elektrické vedenia vysielajú žiarenie.	Žiarenie, ktoré vytvárajú elektrické vedenia, je iný druh žiarenia, s oveľa väčšou energiou ako tá, ktorá vychádza z mobilných telefónov.
6.	Rádiofrekvenčné vlny podobné tým, ktoré sú v mobilných telefónoch, zmenili génovú expresiu u hlístovcov.	Červíky nie sú ľudia, takže nie je záruka, že naše mozgové bunky budú reagovať rovnako.

Ak používate mobilný telefón...

Hlavný bod

Vzhľadom na obrovský počet užívateľov mobilných telefónov by aj malé nepriaznivé účinky na zdravie mohli mať veľké následky na zdravie verejnosti.

Hlavný bod

V roku 2000 Stewart Report (britský spravodaj) nezistil nijaké zdravotné problémy, ktoré spôsobujú mobilné telefóny, ale radil, aby boli najmä mladí užívatelia opatrní, kým sa neuskutoční ďalší výskum. Nasledujúca správa z roku 2004 to podporila.

Odporúča sa

Telefonujte krátko.

Nenoste telefón pri tele, keď je v pohotovostnom stave.

Kúpte si mobilný telefón s dlhou „dobou hovorov“. Je výkonnejší a nemá také silné vyžarovanie.

Neodporúča sa

Nepoužívajte mobilný telefón, ak je slabý príjem, pretože telefón potrebuje viac energie na komunikáciu so základňou, a tak je vyžarovanie rádiových vln vyššie.

Nekupujte si mobilný telefón s vysokou hodnotou SAR¹. To znamená, že má vyššiu radiáciu.

Nekupujte ochranné „vynálezy“, ak neboli nezávisle otestované.

¹ SAR (merná úroveň absorpcie) je hodnota elektromagnetického žiarenia, ktorú ľudské telo absorbuje pri používaní mobilného telefónu

Text „Bezpečnosť mobilných telefónov“ na predchádzajúcich dvoch stranách pochádza z webovej stránky.

Využite text „Bezpečnosť mobilných telefónov“ a odpovedzte na nasledujúce otázky.

Otázka 1: Čo je účelom **Hlavných bodov**?

- A Opísať nebezpečenstvá používania mobilných telefónov.
- B Naznačiť, že diskusia o bezpečnosti mobilných telefónov stále trvajú.
- C Opísať opatrenia, ktoré by mali urobiť tí, čo používajú mobilné telefóny.
- D Naznačiť, že nie sú zistené nijaké zdravotné problémy, ktoré spôsobujú mobilné telefóny.

Správna odpoveď: B

Komentár: Táto otázka vyžaduje určitý účel (hlavný odkaz) textu. Ide o spôsobilosť, ktorá je užitočná aj v reálnom živote, keďže vďaka nej sme schopní vyhodnotiť relevantnosť niektorých textov a informácií. Často sa napríklad stretávame s reklamnými textami, ktorých účelom nie je objektívne informovať o kvalite daného produktu, ale vyzdvihnúť jeho

pozitívne stránky, resp. nekriticky propagovať výrobok. Neschopnosť rozpoznať účel takéhoto typu informácií môže mať za následok, že si kúpime produkt, ktorý je nekvalitný, resp. od ktorého jestvujú lepšie. Rozlišovanie účelu textov však môžeme využiť aj v iných oblastiach, akými sú napr. bulvárna tlač, politické/ideologické/propagandistické texty, texty rozličných záujmových a lobistických skupín atď. Vo všetkých týchto prípadoch nám poznanie účelu textov môže zabrániť, aby sme neboli uvedení do omylu, príp. sa nestali obeťami podvodu alebo manipulácie.

Otázka 2: „Je ťažké dokázať, že jedna vec jednoznačne spôsobila druhú.“

Aký je vzťah tejto informácie k tvrdeniam v stĺpci **Áno** a **Nie** v 4. bode tabuľky **Sú mobilné telefóny nebezpečné?**

- A Podporuje argument v stĺpci Áno, ale nedokazuje ho.
- B Dokazuje argument v stĺpci Áno.
- C Podporuje argument v stĺpci Nie, ale nedokazuje ho.
- D Ukazuje, že argument v stĺpci Nie je nesprávny.

Správna odpoveď: C

Komentár: V tejto otázke ide o spôsobilosť nájsť súvislosť medzi všeobecným tvrdením, ktoré nie je obsiahnuté v prečítanom texte, a dvojicou výrokov uvedených v tabuľke. Zároveň testuje schopnosť uvažovať o príčinnej súvislosti dvoch javov. Ide vlastne o to, či dokážeme rozlíšiť, či istá informácia podporuje alebo spochybňuje konkrétne argumenty a akú má silu/váhu. S uplatnením tejto spôsobilosti sa dá stretnúť aj v bežnom živote. Často sa dostávame do kontaktu s rozličnými informáciami a tvrdeniami, ktoré je nutné si overiť v iných zdrojoch. V takom prípade je nutné, aby sme dokázali dávať do vzťahu jednotlivé tvrdenia a argumenty. V prípade, že nie sme schopní rozlíšiť charakter a váhu argumentov, ľahko sa môžeme stať obeťou podvodu alebo klamstva.

Otázka 3: Pozrite sa v tabuľke na bod 3 v stĺpci **Nie**. Čo by mohlo v tejto súvislosti byť jedným z týchto „iných faktorov“? Zdôvodnite svoju odpoveď.

.....

Správna odpoveď: Uvedie aspekt moderného spôsobu života, ktorý môže súvisieť s únavou, bolesťami hlavy alebo neschopnosťou sústrediť sa.

Komentár: Otázka testuje, ako dokážu žiaci a žiačky použiť skôr nadobudnuté vedomosti na vymyslenie faktoru, ktorý zodpovedá (t. j. príčinne súvisí) všeobecným informáciám z textu. Ide o aplikáciu prečítaného na konkrétnu skutočnosť. V bežnom živote sa stretávame s rozličnými všeobecnými radami, napr. v oblasti zásad zdravého života (jesť menej mastných jedál atď.). Tieto zásady je však nutné vedieť aplikovať na konkrétne druhy potravín. Ak nám takáto spôsobilosť chýba, hrozí, že nedokážeme všeobecné informácie pretransformovať do použiteľnej podoby. Zároveň sa tu testuje spôsobilosť formulovať odpoveď vlastnými slovami, argumentovať a zdôvodňovať.

Otázka 4: Pozrite sa na tabuľku s nadpisom **Ak používate mobilný telefón...**

Táto tabuľka vychádza z určitej myšlienky. Z ktorej?

- A S používaním mobilných telefónov nie je spojené nijaké nebezpečenstvo.
- B S používaním mobilných telefónov je spojené dokázané riziko.
- C S použitím mobilných telefónov môže, ale nemusí byť spojené nebezpečenstvo, ale stojí za to urobiť preventívne opatrenia.
- D S použitím mobilných telefónov môže, ale nemusí byť spojené nebezpečenstvo, ale nemali by sa používať, kým to nevieme naisto.
- E Pokyny v stĺpci **Odporúča sa** sú pre tých, ktorí berú hrozbu vážne a pokyny v stĺpci **Neodporúča sa** sú pre všetkých ostatných.

Správna odpoveď: C

Komentár: Otázka vyžaduje určiť myšlienku, z ktorej vychádza časť výkladového textu. V bežnom živote sa stretávame s rozličnými inštrukciami a radami, pričom je dôležité, aby sme dokázali určiť ich základné východiská. Ak sa týmito radami riadime bezmyšlienkovito a bez poznania ich zmyslu, potom sa ľahko môžeme stať obeťami rozličných falošných, nepravdivých a nefunkčných rád. Nepriamo teda ide aj o test kritického myslenia.

Ide o hru

*Dej sa odohráva v zámku pri mori
v Taliansku.*

PRVÉ DEJSTVO

Bohato zdobená host'ovská izba vo veľmi peknom zámku pri pláži. Dvere vpravo i vľavo. Sedacia súprava v strede scény: gauč, stôl a dve kreslá. Veľké okná v pozadí. Hviezdnatá noc. Na scéne je tma. Keď sa zdvihne opona, počujeme, ako sa za dverami vľavo hlasne rozprávajú nejakí muži. Dvere sa otvoria a vojdú traja páni v smokingochoch. Jeden ihneď zažne. Mlčky prejdú do stredu a postavlia sa okolo stola. Spolu si sadnú, Gál do kresla vľavo, Turai do kresla vpravo, Adam na gauč do stredu. Veľmi dlhé, takmer trápne ticho. Pohodlne sa natiahnu. Ticho. Potom:

GÁL

Prečo si taký zamyslený?

TURAI

20 Premýšľam nad tým, aké ťažké je začať hru. Predstavíť všetky hlavné postavy v úvode, keď sa to všetko začne.

ADAM

Asi to musí byť náročné.

25 TURAI

Je. Čertovsky náročné. Hra sa začne. Diváci stíchnu. Herci vojdú na javisko a muky sa začnú. Trvá to večnosť, niekedy až štvrt'hodinu, kým diváci zistia, kto je kto a čo má za lubom.

GÁL

Máš ty len čudný mozog. Nemôžeš ani na jedinú minútu zabudnúť na svoje povolanie?

TURAI

35 To nejde.

GÁL

Neprejde ani polhodina, aby si nerozoberal divadlo, hercov, hry. Na tomto svete sú aj iné veci.

40 TURAI

Nie sú. Ja som dramatik. To je moje prekliatie.

GÁL

Nemal by si byť takým otrokom svojho povolania.

45 TURAI

Ak ho neovládaš, si otrok. Nie je nič medzi tým. Ver mi, nie je to žiadna psina dobre začať hru. Je to jeden z najtvrdších orieškov inscenačnej techniky. Pohotovo uviesť postavy. Pozrime sa na túto scénu, na nás troch tu. Traja páni v smokingochoch. Povedzme, že nevojdú do tejto miestnosti v tomto veľkolepom zámku, ale na scénu na začiatku hry. Museli by sa rozprávať o množstve nezaujímavých vecí, kým by vysvitlo, kto sú. Nebolo by oveľa ľahšie začať to všetko tým, že by sme vstali a predstavili sa? *Vstane.* Dobrý večer. My traja sme hostia na tomto zámku. Práve sme prišli z jedálne, kde sme si dali vynikajúcu večeru a vypili sme dve fľaše šampanského. Ja sa volám Sándor Turai, som dramatik, už tridsať rokov píšem divadelné hry, je to moje povolanie.

65 Bodka. Na rade ste vy.

GÁL

Vstane. Ja sa volám Gál a tiež som dramatik. Ja tiež píšem hry, všetky spolu tuto s týmto pánom. Sme slávna dvojica dramatikov. Na všetkých divadelných plagátoch dobrých komédií a operiet stojí: napísali Gál a Turai. Prirodzene, je to aj moje povolanie.

GÁL a TURAI

75 *Spolu.* A tento mladý muž...

ADAM

Vstane. Tento mladý muž je – ak mi dovolíte – Albert Adam, dvadsaťpäťročný skladateľ. Skomponoval som hudbu k najnovšej operete týchto dvoch láskavých pánov. Je to moja prvá práca pre divadlo. Títo dvaja postarší anjeli ma objavili a teraz by som sa s ich pomocou rád stal slávnym.

85 Dali ma pozvať do tohto zámku. Dali mi ušit' frak a smokig. Inými slovami, zatiaľ som chudobný a neznámy. A inak som sirota a vychovala ma stará mama. Stará

mama umrela. Som na tomto svete sám.
 90 Nemám meno, nemám peniaze.

TURAI

Nebolo by ľahšie začať hru takto?

Ale si mladý.

TURAI

GÁL

105 Keby sme to mohli urobiť, bolo by ľahké
 písať hry.

A nadaný.

TURAI

95 ADAM

A som zamilovaný do sólistky.

TURAI

110 GÁL

To si nemal dodať. Všetci diváci by na to aj
 tak prišli.

100 *Všetci si sadnú.*

TURAI

Ver mi, že to nie je až také náročné. Len si
 to celé predstav ako...

GÁL

Dobre, dobre, dobre, len zase nezačni
 rozprávať o divadle. Už mám toho po krk.
 Porozprávame sa zajtra, ak chceš.

„Ide o hru“ je začiatok hry maďarského dramatika Ferenc Molnára.

Využite text „Ide o hru“ na predchádzajúcich dvoch stranách a odpovedzte na nasledujúce otázky. (Číslovanie riadkov na okraji scenára vám pomôže nájsť časti, ktoré sa spomínajú v otázkach.)

Otázka 1: Čo robili postavy v hre **bezprostredne predtým**, ako sa zdvihla opona?

.....

Správna odpoveď: Zmieni sa o večeri alebo pití šampanského. Môže parafrázovať text alebo priamo z neho citovať.

Komentár: Otázka sa zameriava na to, či žiaci a žiačky dokážu nájsť požadovanú informáciu v texte – zmienku o dianí pred začiatkom divadelnej hry. Aj v bežnom živote je pre nás užitočné, aby sme v texte vedeli vyhľadať konkrétnu informáciu. Napríklad v prípade parlamentných volieb to môže byť stanovisko politickej strany obsiahnuté vo volebnom programe k otázke, ktorá je pre nás podstatná z hľadiska rozhodnutia, koho budeme voliť. V prípade, že nedokážeme vyhľadať požadovanú informáciu, naše rozhodnutie môže byť chybné.

Otázka tiež testuje schopnosť formulovať odpoveď vlastnými slovami.

Otázka 2: „Trvá to večnosť, niekedy až štvrt’hodinu...“ (riadky 28 - 29)

Prečo je podľa Turaia štvrt’hodina „večnosť“?

- A Je to dlhá doba na to, aby sme očakávali, že diváci budú ticho sedieť v plnom divadle.
- B Zdá sa, že to trvá večne, kým sa situácia na začiatku hry vyjasní.
- C Vždy sa zdá, že to trvá dlho, kým dramatik napíše začiatok hry.
- D Zdá sa, že čas plynie pomaly, keď sa v hre odohráva významná udalosť.

Správna odpoveď: B

Komentár: Otázka vyžaduje, aby žiaci a žiačky na základe uvedených informácií dokázali pochopiť význam časti textu – jednej vety divadelnej hry. Pochopenie významu textu je základnou spôsobilosťou, bez ktorej by sme sa nedokázali orientovať v textoch.

Otázka 3: Jeden čitateľ povedal: „Adam je z tých troch postáv pravdepodobne najrozrušenejší z toho, že je na zámku.“

Čo by mohol čitateľ povedať na potvrdenie tohto názoru? Využite text a zdôvodnite svoju odpoveď.

.....
.....

Správna odpoveď: Uvedie rozdiel medzi Adamom a druhými dvomi postavami s tým, že zmieni jednu alebo viac nasledujúcich skutočností: Adam je najchudobnejší alebo najmladší zo všetkých troch postáv, najmenej skúsený (ako slávna osobnosť).

Komentár: Otázka testuje, či žiaci a žiačky vedia nájsť argumenty obsiahnuté v texte pre podporu tvrdenia – zdôvodniť, obhájiť názor analýzou motivácie jednej z postáv hry. Spôsobilosť nájsť v texte časti, ktoré by potvrdzovali istý názor, je užitočná aj v bežnom živote. Pri rozličných sporoch alebo nezrovnalostiach (napr. v styku s úradmi alebo organizáciami) sa nám môže zísť, že vieme svoje stanovisko obhájiť poukázaním na konkrétnu pasáž v zmluve alebo inom dokumente. Ak nám takáto spôsobilosť chýba, hrozí, že naše úsilie o obhajobu vlastného stanoviska bude neúspešné.

Otázka tiež testuje schopnosť formulovať odpoveď vlastnými slovami.

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

- A Ukazuje spôsob, akým si každá postava vyrieši svoje vlastné problémy.
- B Necháva postavy ukázať, ako vyzerá večnosť v hre.
- C Uvádza príklad typickej a tradičnej úvodnej scény v hre.
- D Využíva postavy, aby vyjadrili jeden z jeho vlastných tvorivých problémov.

Správna odpoveď: D

Komentár: Otázka zisťuje, či žiaci a žiačky dokážu určiť zmysel textu – hlavný námiet úryvku hry.

Vid'. Bezpečnosť mobilných telefónov - otázka 1

Teleworking

Metóda budúcnosti

Len si predstavte, aký nádherný by bol „teleworking“¹, pracovať cez elektronickú diaľnicu. Všetku prácu by ste robili na počítači alebo cez telefón! Už by ste sa nemuseli tlačiť v preplnených autobusoch alebo vlakoch či strácať celé hodiny cestovaním do práce a z práce. Mohli by ste pracovať, kde len chcete – len si pomyslíte na všetky tie pracovné príležitosti, ktoré by sa vám otvorili!

Mária

Vznikajúca katastrofa

Obmedzenie počtu hodín strávených dochádzaním a zníženie spotreby energie, ktorá je na to potrebná, je, samozrejme, dobrý nápad. No taký cieľ by sme mali dosiahnuť zlepšením verejnej dopravy alebo zabezpečením, aby sa pracoviská nachádzali blízko miest, kde ľudia žijú. Ambiciózna myšlienka, že teleworking by mal byť súčasťou spôsobu života každého človeka, povedie iba k tomu, že ľudia budú čoraz väčšmi ponorení do seba. Naozaj chceme, aby sa náš pocit, že sme súčasťou nejakého spoločenstva, zhoršil ešte väčšmi?

Richard

¹ „Teleworking“ alebo telecommuting je termín, ktorý vytvoril Jack Nilles začiatkom 70. rokov minulého storočia na opísanie situácie, keď pracovníci pracujú na počítačoch mimo sídla firmy (napríklad doma) a odosielajú údaje a dokumenty do sídla firmy cez telefónne linky.

Využite text „Teleworking“ a odpovedzte na nasledujúce otázky.

Otázka 1: Aký je vzťah medzi textami „Metóda budúcnosti“ a „Vznikajúca katastrofa“?

- A Používajú odlišné argumenty, ktoré vedú k tomu istému všeobecnému záveru.
- B Sú napísané rovnakým štýlom, ale sú o úplne odlišných témach.
- C Vyjadrujú to isté všeobecné stanovisko, ale prichádzajú k odlišným záverom.
- D Vyjadrujú protikladné stanoviská k tej istej téme.

Správna odpoveď: D

Komentár: Otázka sa zameriava na to, či žiaci a žiačky dokážu určiť vzťah medzi dvomi krátkymi polemickými textami (protiklad). V bežnom živote sa často stretávame s textami, ktoré sa vyjadrujú k rovnakej téme, ako napr. k otázke výhodnosti/nevýhodnosti vstupu do druhého dôchodkového piliera. Je dôležité, aby sme dokázali určiť, či tieto texty vyjadrujú rovnaké alebo opačné stanovisko. Ak nedokážeme rozlíšiť, či texty zastávajú opačné stanovisko, tak nám môže ujsť skutočnosť, že na niektoré otázky a problémy nejstuje len jedna jednoznačná odpoveď.

Otázka 2: Uvedte jeden druh práce, pri ktorom by bolo ťažké pracovať pomocou teleworkingu.

Zdôvodnite svoju odpoveď.

.....
.....

Správna odpoveď: Uvedie druh práce a podá hodnoverné vysvetlenie toho, prečo človek, ktorý vykonáva tento druh práce, nemôže používať teleworking.

Komentár: Cieľom otázky je zistiť, či žiaci a žiačky vedia využiť skôr nadobudnuté vedomosti na vymyslenie príkladu, ktorý zodpovedá všeobecným informáciám z textu. Otázka tiež testuje schopnosť formulovať odpoveď vlastnými slovami. Vid'. Bezpečnosť mobilných telefónov - otázka 3.

Otázka 3: S ktorým tvrdením by súhlasili **obaja** – aj Mária, aj Richard?

- A Ľudia by mali mať dovolené pracovať toľko hodín, koľko chcú.
- B Nie je to dobrý nápad, aby ľudia trávili priveľa času presunom do práce.
- C Teleworking by sa nehodil každému.
- D Vytváranie spoločenských vzťahov je najdôležitejšia súčasť práce.

Správna odpoveď: B

Komentár: Otázka vyžaduje nájsť názor, ktorý je spoločný dvom krátkym polemickým textom. Spôsobilosť vyhodnotiť, ktoré tvrdenia sa zhodujú je dôležitá aj v bežnom živote. O rozmanitých dôležitých otázkach, ako napr. o vplyve niektorých ľudských činností na životné prostredie, sa zvyknú v tlači alebo odbornej literatúre vyjadrovať viacerí ľudia/experti. Pre správne rozhodnutie je preto nevyhnutné dokázať rozlíšiť, na čom jestvuje zhoda. Ak takúto spôsobilosť nemáme, naše konanie môže byť nezodpovedné.

8. Literatúra

1. Koršňáková, P. - Kováčová, J. - Heldová, D. 2010. Národná správa OECD PISA SK 2009. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie/Narodna_sprava_Slovensko_PISA_2009.pdf. 60 s.
2. OECD. 2004. Learning for Tomorrow's World : First Results from PISA 2003. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>. 478 p.
3. OECD. 2007. PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World : Volume 1 – Analysis. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>. 390 p.
4. OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do : Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>. 272 p.
5. OECD. 2010. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810081E.PDF>. 220 p.
6. OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810091E.PDF>. 266 p.
7. OECD. 2010. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810101E.PDF>. 304 p.
8. OECD. 2010. PISA 2009 Results: Learning Trends : Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V). Dostupné na internete: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810111E.PDF>. 210 p.
9. OECD. 2010. Strong Performers and Successful Reformers in Education : Lessons from PISA for the United States. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/50/46623978.pdf>. 256 p.
10. Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání : Kapitola III – Vzdělanost. Dostupné na internete: http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf. 48 s.