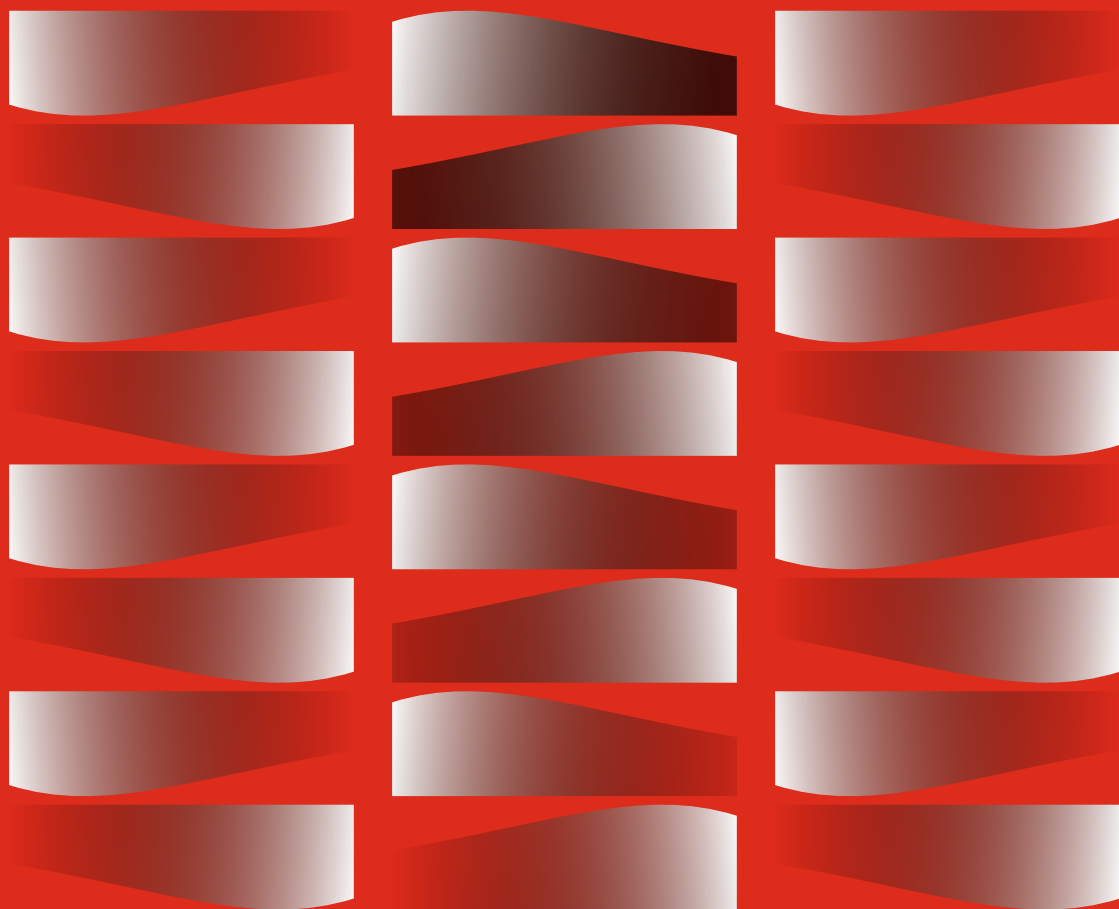


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/1/ 2017
ročník XVI.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE**

UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



Ružomberok 2017

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Február 2017, ročník 16, číslo 1.

Vychádza 5–krát do roka

Šéfredaktor:

doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Edičná rada:

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

doc. PhDr. et PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.

PhDr. et PaedDr. Dušan Galbavý, PhD.

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

PhDr. Gabriela Siváková, PhD.

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.

Prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov

Sadzba:

Mgr. Anna Baroková

Obálka:

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://uv.ku.sk>, verbum@ku.sk

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor	
Erich Petlák.....	10
Vzdelávanie a školstvo – výzvy, sklamanie, očakávania	
Tomáš Jablonský.....	13
Kompetencie osobnosti pre budúcnosť	
Miron Zelina	19
Reforma školstva zhora – úskalia a dôsledky	
Beata Kosová	27
Adaptačné problémy začínajúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ	
Mária Kožuchová, Miriam Uhrinová.....	38
Edukacja w dialogu między ideą a rzeczywistością	
Eugenia Rostańska	48
Nesplnené očakávania, alebo kam sa podela kurikulárna reforma?	
Štefan Porubský, Marian Trnka	55
Miesto didaktiky v štruktúrovanom štúdijskom programe na PF PU v Prešove	
Milan Portik	64
Aktuálne otázky pregraduálnej prípravy učiteľov na slovenských univerzitách	
Mariana Sirotová.....	72
Čo sme zanedbali alebo podcenili pri premene vzdelávania	
Erich Petlák.....	80
Učiteľská profesia a jej dimenzie	
Bronislava Kasáčová.....	88
Psychodidaktické kompetencie učiteľa a možnosti ich rozvíjania prostredníctvom pedagogickej praxe v konkrétnych odborových didaktikách	
Gabriela Petrová, Jana Duchovičová	98

Perspektívy a možnosti budovania inkluzívneho prostredia škôl	
Viera Šilonová, Vladimír Klein	112
Marginalizované a tabuizované témy v súčasnej pedagogike	
Albín Škoviera	121
Partnerské vzťahy v kontexte spoločenských zmien	
Lenka Pasternáková	127
Estetická výchova v pregraduálnej príprave učiteľov	
Nadežda Krajčová	136
Rozwój zawodowy nauczycieli w Polsce. Aspekt praktyczny	
Bożena Marzec.....	144
Ovplyvňovanie nežiaduceho správania žiakov – podvádzania formovaním klímy triedy	
Ján Bajtoš	151
Pedagogicko-didaktické kompetencie a ich rozvoj v príprave budúcich učiteľov	
Katarína Tišťanová.....	161
Špecifiká organizácie procesu výučby pri prechode z jedného stupňa vzdelávania na druhý	
Tatiana Slezáková	170
Humanizmus vs. disciplína vo vyučovaní	
Gabriela Siváková	177
Motivácia k učeniu a rozvoj kognitívnych funkcií u žiakov ako predpoklad skvalitnenia edukácie	
Alžbeta Lobotková.....	186
Vzdelávanie rodičov menších ako spôsob zapojenia rodiny do prostredia školy	
Eva Frýdková	192
Naratívny prístup rómskej literárnej tvorbe pre deti	
Zuzana Chanasová, Mária Vargová	200
Otto Fryderyk Bollnow – významný predstaviteľ existenciálnej pedagogiky	
Miroslav Gejdoš.....	207

Potenciálni kyberagresori a kyberobete v školách – výchovné výzvy	
Katarína Hollá	213
Postoje študentov vysokých škôl k štúdiu prírodovedných predmetov	
Milan Kubiátko, Kristýna Balátová	219
Aktuálne otázky súvisiace s efektivitou využívania IKT v primárnom a predprimárnom vzdelávaní	
Mária Karasová	225
K niektorým bodom reformy Univerzít na Slovensku z aspektu Národného programu výchovy a vzdelávania – návrh cieľov v oblasti univerzitného školstva	
Dušan Galbavý	231

Contents

Preface

Erich Petlák 12

Education and School System – Challenges, Disappointments, Expectations

Tomáš Jablonský 13

Competetion of the Personality for the Future

Miron Zelina 19

Reform of Education from the top – difficulties and consequences

Beata Kosová 27

Adaptability Problems of Fresh Teacher Graduates in the First Stage of Primary Schools

Mária Kožuchová, Miriam Uhrinová 38

Education in dialogue between the idea and the reality

Eugenia Rostaňska 48

Unfulfilled expectations or where the curriculum reform got lost?

Štefan Porubský, Marian Trnka 55

The Role of Education in the Structured Study Programme at College of Education, Prešov University

Milan Portik 64

Current issues in the pre-gradual preparation of teachers at slovak universities

Mariana Sirotová 72

The Issues Neglected or Underestimated within Changes of Education

Erich Petlák 80

Teacher profession in three dimension

Bronislava Kasáčová 88

Psychodidactic competences of teachers and possibilities of their development through pedagogical practice in field didactics

Gabriela Petrová, Jana Duchovičová 98

Prospects and possibilities of building an inclusive school environment	
Viera Šilonová, Vladimír Klein	112
Marginalized and taboo themes in contemporary pedagogy	
Albín Škoviera	121
Partnership Problems in the Context of Sociable Changes	
Lenka Pasternáková	127
Aesthetic education in pre-graduate teacher training	
Nadežda Krajčová	136
Professional careers development of teachers in Poland. The practical aspect	
Božena Marzec	144
The Influence of Inappropriate Behaviour of Pupils – Cheating by Creating Positive Classroom Atmosphere	
Ján Bajtoš	151
Pedagogical-didactic competencies and their development in educating future teachers	
Katarína Tišľanová	161
Specifics of organization in teaching process at the transition from one stage of education to anotherone	
Tatiana Slezáková	170
Humanism vs. Discipline in Teaching	
Gabriela Siváková	177
Academic motivation and development of cognitive functions of students as prerequisite of educational improvment	
Alžbeta Lobotková	186
Education of parents of minorities as a way to involve families in school environment	
Eva Frýdková	192
Narrative Access of Roma Literary Works for Children	
Zuzana Chanasová, Mária Vargová	200
Otto Fridrich Bollnow – an important representative of the existencial pedagogy	
Miroslav Gejdoš	207

Potential cyber-aggressors and cyber-victims at schools – educational appeals	
Katarína Hollá	213
The university students attitudes toward the study of science subjects	
Milan Kubiátko, Kristýna Balátová	219
Topical Issues Related to the Effectiveness of ICT in Preschool and Primary Education	
Mária Karasová	225
To some of the Reform universities in Slovakia aspect of the National Programme for Education - proposes objectives for University education	
Dušan Galbavý	231

Predhovor

V živote spoločnosti je veľa oblastí, ktoré niekedy viac, inokedy menej, rezonujú s cieľom zlepšiť jestvujúcu situáciu. K takejto oblasti patrí v ostatných rokoch školstvo. Zrejme nepovieme nič nové ak uvedieme, že školstvo sa u nás v ostatných rokoch dostalo do centra pozornosti nielen odbornej, ale aj širšej verejnosti. O tom prečo je tomu tak by sme mohli posudzovať z rôznych aspektov. Jedno je však isté – školstvo a edukácia nemôžu ustrnúť, nemôžu zastať, ale musia napredovať v súlade s rozvojom spoločnosti, ba môžeme uvažovať aj o tom, že v mnohých oblastiach by ju mali „predbiehať“, aby pripravili mládež, na meniace sa podmienky. Toto sa netýka len našej krajiny. Ak študujeme oblasť edukácie v celosvetovom meradle zistíme, že v podstate všetky štáty sú veľmi aktívne a všetky hľadajú možnosti ako zlepšiť úroveň a aj výsledky tak, aby vzdelávanie, a samozrejme, aj výchova boli v súlade s požiadavkami doby, aby ju v istom zmysle aj predbiehali a pripravovali dorastajúcu generáciu na budúcnosť. Nie je to úloha ľahká a ani jednoduchá. Veda a technika sa rozvíjajú nebývalým tempom a denne prinášajú mnohé nové poznatky, tiež sme svedkami zložitejších spoločenských javov, globalizácia, ktorá sa stala súčasťou nášho života taktiež prináša nové výzvy a pod. Na tieto a mnohé ďalšie aspekty musí prihliadať aj edukácia, musí ich, obrazne povedané, pojať do svojho portfólia. Že to nie je ľahké a ani jednoduché vie každý kto sa zaoberá edukáciou.

V zmysle naznačeného sa aj Katedra pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku venuje súčasným otázkam edukácie a svojim podielom chce prispieť k ďalšiemu zdokonaľovaniu a zefektívňovaniu edukácie. Konkrétnym prejavom je súbor štúdií prác obsiahnutých v tejto publikácii, v ktorých sa viacerí pedagógovia Slovenska zamýšľajú nad súčasnosťou, ale najmä perspektívami vzdelávania u nás.

Sme toho názoru, že jednotlivé štúdie sú jednak dobrou reflexiou súčasnej edukácie, ale predovšetkým načrtávajú rad oblastí, ktoré musia byť v centre našej pozornosti pri predstavbových procesoch nášho školstva. Predmetné štúdie považujeme aj za istý príspevok Katedry pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty KU v Ružomberku k tomu čo je dnes veľmi aktuálne, a to diskusia a námety k dokumentu – Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania – UČIACE SA SLOVENSKO.

Ako sme už naznačili, štúdie sú jednak istou reflexiou súčasného stavu, ale predovšetkým sú zamerané na perspektívy edukácie. V tomto zmysle sa autori zamýšľajú a opisujú, napr. čo je potrebné robiť pre zlepšenie edukácie, analyzujú pripravenosť začínajúcich učiteľov na pedagogicko-didaktickú prácu, možnosti jej ďalšieho skvalitnenia na učiteľských fakultách a pod. Viaceré štúdie sú zamerané na vybrané aspekty reálneho edukačného procesu s cieľom načrtnúť možnosti jeho ďalšieho skvalitňovania.

Veríme, že publikácia splní ciele a zámery autorov a ako sme už naznačili, môže byť aspoň drobným príspevkom k celospoločenskému úsiliu o ďalšie napredovanie edukácie v našej krajine.

Erich Petlák

Preface

There are many spheres in the social life, which, more or less frequently, resonate with the aim of improving the existing situation. Education is one of such spheres in the last few years. Naturally, we won't say anything new, when we state that education has come to the centre of not only specialists' but also broader public attention recently. We could also judge from different points of view, why it is like this. One thing is evident – schools and education system cannot fossilize, cannot stand up, they should go ahead following the social development, also we could consider the fact that in some cases they would go further than society in order to prepare the young to the ever-changing conditions. It does not concern only this country. If we study education sphere, in the worldwide dimension we could find out that all the countries are very active and all search to improve the level and results in order to make education and training correspond to the modern requirements to go ahead and to prepare growing generations for the future. It is not simple or easy task. Science and techniques develop in a rapid manner and they give us some new knowledge daily, we also witness the most difficult social phenomena, globalisation has become the part of our life also challenge us etc. Education has to pay attention to those (and many other) phenomena, so to say, acquire them to its portfolio. The fact that it is not simple and easy would admit each specialist in education.

Department of Pedagogics and Psychology of the Pedagogical faculty in the Catholic University in Ruzomberok also devotes itself to the topical issues of modern education and wants to contribute to the further amelioration and effectiveness of the education system. The set of papers presented in this publication is the manifestation which contains many teachers' reflections of the actual state in the Slovak education and its perspectives.

In our opinion, each separate publication is good reflection on the educational problems, and at the same time they give us information about wide range of spheres, which are to be in the focus of our attention in the rebuilding process in the Slovak education system. We consider each study to be the contribution, made by the Department of Pedagogics and Psychology of PF KU v Ruzomberku to the very topical today's issue – to the discussions about the document The Proposal of the aims of the National programme for the development of education and upbringing – *STUDYING SLOVAKIA*.

As was mentioned above, all the studies are mainly reflections, but aimed at perspectives of education. The authors, in this respect, reflect and describe e.g. what is needed for making education better, analyse the measure of the beginning teachers preparedness for the didactic and teaching work, the opportunities of its further improvement at teachers' training faculties. A lot of studies are aimed at the selected aspects of educational process with the aim of giving the outline for its further improvement.

We believe that the publication will accomplish the authors' aims and intentions and, as we have already stated, may at least serve some contribution to the whole-society effort to drive our education further.

Erich Petlák

Reforma školstva zhora – úskalia a dôsledky¹

Reform of Education from the top – difficulties and consequences

Beata Kosová

Abstrakt

Štúdia na základe medzinárodných výskumov analyzuje podmienky pre realizáciu úspešnej školskej reformy. Na základe výskumu implementácie slovenskej školskej reformy ukazuje, ako centralistický implementačný prístup štátu zhora nadol deformoval vnímanie reformy, demotivoval učiteľov a spôsobil, že ciele reformy neboli v praxi dosiahnuté.

Kľúčové slová: Školská reforma. Reforma zhora-nadol. Zavádzanie inovácií. Postoje učiteľov.

Abstract

The study, based on international research, analyses conditions for the implementation of successful school reform. Based on the research of the implementation of the reform of Slovak education the study shows how approach of the state - centralized and implemented - from top to bottom deformed the perception of the reform, discouraged teachers and caused the reform objectives have not been achieved in the practice.

Keywords: Reform of Education. Reform from Top to Bottom. Introduction of Innovation. Attitudes of Teachers.

V posledných desaťročiach sa množstvo autorov zaoberá otázkou, prečo prijaté progresívne školské reformy často neprekročia prah školskej triedy a nedosiahnu tak to najpodstatnejšie, o čo pri školských reformách ide – zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov, zlepšenie vzťahov a klímy vnútri škôl a tried, či zlepšenie postojov verejnosti k školskému vzdelávaniu. Za jeden z vážnych dôvodov sa považuje riadenie a implementácia reformných zmien centralizovaným spôsobom zhora nadol.

Podmienky pre úspešnú školskú reformu

M. Fullan, jeden z najuznávanejších teoretikov školských reforiem a autor úspešnej reformy školstva v kanadskej provincii Ontario, popísal a overil fázy procesu reformy v *modeli troch I* (triple-I model). Podľa Fullana k najefektívnejším zmenám celého systému školstva vedú tri typické fázy, pričom v každej z nich sú kladené vysoké nároky na prácu s ľuďmi a to

¹ Príspevok vznikol vďaka podpore projektu APVV-0713-12. Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike.

s učiteľmi, ale aj s manažérmi škôl:

1. *Iniciácia* – znamená prípravu zmien, v ktorej je dôležité diagnostikovať stav a identifikovať kľúčové problémy, vyjadriť potreby a ciele zmien, tvoriť stratégiu zmien, ale hlavne vysvetľovať a argumentovať ich, budovať vzťahy, zaistiť súlad aktérov zmien na všetkých úrovniach, aj vo vnútri každej úrovne. Jej výsledkom je získanie ľudí pre zmenu a rozhodnutie zmenu uskutočniť.
2. *Implementácia* – zahrňuje prvé skúsenosti so zavádzaním inovačných modelov v rôznom rozsahu a úrovniach, od triedy až po národný program. Podstatná časť fázy je sústredená na reflexiu, stále monitorovanie a vyhodnocovanie procesu a kvality zmeny a jej dôsledkov. V tejto fáze majú významnú úlohu vnútorné faktory na strane inovátorov, dobrá práca so spätnou väzbou, aby sa zmena pre prípadný neúspech, či problémy nezamietla. Preto je nutná existencia vonkajšej hlavne odbornej (ale aj politickej) podpory a pomoci.
3. *Inštitucionalizácia* – predstavuje skutočnosť, či sa zmena ujme a zostane zachovaná. Okrem jej pokračovania a dotvárania ide najmä o integrovanie a systémové uktovenie príslušnej zmeny vnútri školy, či školstva. Znamená to nielen zmenu imidžu školy, ale tiež získavanie ďalších učiteľov pre zmeny, rozširovanie skupín aktérov a disemináciu inovácie (podľa Fullan, 2007).

Spolupráca a interakcia všetkých zúčastnených osôb na úrovni školy ako nevyhnutná podmienka úspešnej implementácie zmien je zdôrazňovaná mnohými autormi (Fullan, 2007, Anderson, 1995, Halbert & MacPhail, 2010). *Étos pre zmenu*, vytvorený štátom, ale aj vedením škôl v celom školskom kolektíve sa ukázal takým dôležitým faktorom úspechu, že v novom **modeli kurikulárnej inovácie** Brundretta a Duncanovej (2011) ho autori navrhujú považovať za samostatnú fázu. Tento model pokrýva štvorstupňový proces: 1. výskum/prieskum stavu, 2. budovanie étosu, 3. overovanie, skúšanie a 4. implementáciu. V celom modeli je dôraz na budovanie a udržiavanie motivácie a schopností učiteľov pre inovačné zmeny s osobitnou pozornosťou k úlohe školských lídrov. Zdôrazňuje, že kroky medzi prvotnou myšlienkou a jej konečným zavedením musia byť jasné a zrozumiteľné od začiatku a jasne komunikované s každým učiteľom. Počas procesu inovácie prebieha neustála evalvácia, prehodnocovanie a modifikácia, založená na získavaných skúsenostiach. Počas procesu inovácie osnov, lídri zaisťujú podporu pri problémoch zamestnancov.

Ešte tesnejšie prepojenie kurikulárnych zmien a učiteľa poskytuje **Chengova koncepcia kurikulárnej efektívnosti** (Cheng, 1994). Podľa nej kurikulum je efektívne vtedy, keď *vhodne interaguje s kompetenciami učiteľa* tak, že pomáha žiakom získavať učebné zážitky, zodpovedajúce ich osobnostiam a dosahovať očakávané vzdelávacie výsledky v súlade s národnými a školskými cieľmi. Nestačí len zmena kurikula naplánovaná prostredníctvom externých špecialistov, ani len samotný rozvoj kompetencií učiteľa pre nároky zmeneného kurikula, ale musí ísť o ich dynamické

prepojenie. Efektívnosť kurikula je dynamický koncept, zahrňujúci kontinuálny a cyklický proces súbežného a komplementárneho rozvoja kurikula aj učiteľských kompetencií. Iniciácia každej čiastkovej zmeny je podporovaná profesijným rozvojom učiteľov, lídrov a tímu - teda po krokoch a súbežne na všetkých úrovniach. Kurikulum tak môže byť vypracované a účinne zmenené len vtedy, keď sú učitelia do tohto procesu dostatočne zapojení, aby bola zdokonaľovaná ich schopnosť rozvíjať kurikulum v súlade s charakteristikami žiakov, školských cieľov a existujúcich podmienok v dlhodobom časovom horizonte (podľa Cheng, 1994).

Všetky spomínané koncepty reformiem kurikula majú jedno spoločné. Podľa nich reforma sa nedá „prikázať“ zhora. Na centrálnej úrovni sa určujú hlavné ciele reformy a vytvárajú sa všetky zásadné podmienky, aby sa reformné zmeny mohli postupne zavádzať do praxe. Jednou z nich je získanie učiteľov pre zmeny. Vidia učiteľa nielen ako implementátora zmien, ktoré naprojektovali externí odborníci, ale ako aktívneho tvorca kurikula a pritom aj seba samého. **Inovácie** v tvorbe kurikula podľa nich **vychádzajú zvnútra školy**, či triedy podľa potrieb žiakov s vedomím smerovania k vytýčeným cieľom. Učiteľ sa na nich podieľa, zavádza ich do svojej práce, tieto skúsenosti reflektuje a evalvuje, čím sa zároveň sám rozvíja. Môže sa teda naučiť tvoriť, inovovať kurikulum až v praxi, ako sám tieto inovácie spolu s inými zdieľa a skúša vo svojej triede. Ako hovorí Fullan (2010, s. 24) „**prax - nie výskum, by mala byť tým hnacím procesom**“. Pripomína, že reforma potrebuje **rozhodné vedenie**, ktoré sa drží svojho cieľa aj keď sa prejavujú problémy. Úspešní lídri kombinujú rozhodné vedenie s empatiou, snažia sa identifikovať a pochopiť námietky svojich ľudí. Venujú pozornosť budovaniu dobrých vzťahov a to so všetkými, aj s tými, ktorí nie sú zmenami nadšení. Podľa Fullana rozdiel medzi úspešnými a neúspešnými školami v ontárijskej reforme tvorilo päť faktorov: riaditeľ s jasne zadávanými inštrukciami, ktorý sa sám neustále rozvíja; silné väzby školy s rodičmi a komunitou; odborná spôsobilosť učiteľov; žiak bol stredobodom učebnej klímy; odborná podpora učiteľov a dostatok zdrojov (Fullan, 2010, s. 25).

Podľa ontárijskej reformy upozorňuje tiež na **budovanie kolektívnej kapacity**. Znamená to, že školy sa lepšie učia v malých zoskupeniach a sieťach, prostredníctvom ktorých sa zvýšil prístup k účinným praktikám. Ako sa školy od seba navzájom učili, zväčšil sa ich záväzok k zlepšeniu sa. Celková stratégia reformy je založená na neustálej identifikácii, uchovávaní a šírení postupov, ktoré sú účinné a vedú k vytýčeným cieľom. Práca na budovaní kolektívnej kapacity prostredníctvom ich zdieľania vo vnútri a medzi školami je pre reformu zásadná. Fullan zdôrazňuje, že reforma celého systému sa nedá realizovať pomocou pokusov, ktoré sa snažia zlepšiť časti systému. Znamená, že **všetci – učiteľ, škola, obec, okres a vláda** sú jej živou súčasťou a každý z nich prispieva v synergii tak, aby spolu dosiahli pokrok a úspech. Všetci sa každodenne musia sústreďovať na vlastné zlepšenie sa (Fullan, 2010, s. 24 – 26).

Niektoré výskumy zavádzania inovácií

Zahraniční autori uskutočnili množstvo výskumov, v ktorých zisťovali, aké faktory zabezpečujú, že inovačné zmeny sa skutočne premietnu do praxe učiteľovej práce v triede. Jedným z najväznejších je **postoj učiteľov voči zmenám**. Cheung a Wong, (2011) výskumne zistili, že učitelia, ktorí sa so zmenou stotožnili, premietli zmeny aj do praxe v oblasti učebných stratégií, zohľadňovania diverzity žiakov, hodnotenia žiakov, medzipredmetových vzťahov a obsiahnutia viacnásobných rol učiteľa. Identifikovali tri kritériá, ktoré ovplyvňujú implementáciu zmien učiteľmi a to 1. aké jasné a špecifické sú zmeny pre učiteľov; 2. kongruencia, s akou je zmena naviazaná na predchádzajúci stav a 3. výdavky v podobe odhadovaného množstva času a námahy učiteľa v porovnaní s benefitmi, ktoré zmena učiteľovi prinesie (Cheung a Wong, 2011). Vo výskumoch sa tiež ukázalo, že *predchádzajúci úspech* v zavádzaní rôznych menších inovácií, zvyšuje motiváciu k zmenám a pozitívne sebapoňatie učiteľa vo vzťahu ku kurikulu (McCormick, Ayres a Beechey, 2006). Nielen predmetová expertnosť, ale aj *podpora učiteľovho rozvoja v oblasti hodnôt, presvedčení a kompetencií* (Anderson, 1995, Wu, 2015) zvyšujú motiváciu učiteľov podieľať sa na prijímaní zmien.

Dalšia časť výskumov zdôrazňuje **aktívne zapojenie do tvorby a prijímania zmien**, ktoré podporuje úspešnú implementáciu reforiem. Bolo preukázané, že ak sú učitelia zapojení do procesu inovácie od počiatočnej myšlienky až po jej implementáciu a revíziu a ak dôverujú vedeniu školy, je pravdepodobnejšie, že zavádzanie zmeny bude úspešné (Brundrett & Duncan, 2011). Ak bola učiteľom ponúknutá možnosť spoločne vytvárať materiály a plánovať, zdieľať navzájom nápady, skôr zreformovali svoje vyučovanie (Anderson, 1995).

Podľa výskumov viacerých autorov (podrobnejšie o nich Kosová & Tomengová, 2015) učiteľ skutočne využije len tie teoretické poznatky, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe. Preto všeobecne spájajú expertnosť s **kompetenciou odborne reflektovať vlastnú prax a výučbu**, ktorá je základom profesijného rastu a jedinou možnosťou prepojenia konceptuálnych a perceptuálnych poznatkov (teórie a skúseností). Korthagen a Lagerwerf (in Korthagen, 2011, s. 173 – 200) dokazujú, že bez dostatku dobre reflektovanej praxe nie je možné učiteľovo konanie ani myslenie meniť. Podľa uvedenej teórie tak k získaniu učiteľa, aby zavádzal zmeny, vedie pomerne dlhá cesta a vyžaduje zapojenie učiteľa do overovania inovácií, ich stálu reflexiu vedenú prostredníctvom metód mentoringu, sebareflexiu učiteľa prepojenú s objasňovaním nových konceptov a teórií, na základe ktorých pochopí nové ciele a vytvorí si také konanie, ktoré bude s nimi v súlade. Rozhodne nestačí „nadiktovať“ učiteľom novú terminológiu, ani prednášať im o nových metódach výučby. Vyhláškou, ani príkazom nemožno dosiahnuť zmenu učiteľa na aktívneho tvorcu kurikula.

Slovenská školská reforma zhora a jej dôsledky

Slovenská školská reforma z roku 2008 je ukázkovým príkladom reformy zhora. Reformné zmeny ani kurikulum neboli ani verejne diskutované, ani pripomienkované, ani pilotne overené. Politickí protagonisti štrukturálnej zmeny akoby vôbec nepočítali s potrebou kultúrnej a procesuálnej zmeny vnútri škôl a tried. Neakceptovali ani odborné výhrady, že stratégia reformy zhora nadol nefunguje a musí byť doplnená iniciatívou zdola nahor, resp. že úspešná reforma vyžaduje nepreskočiteľné kroky (Fullan, 2007). Boli tak naplnené všetky predpoklady pre tzv. „inováciu bez zmeny“ (Priestley, 2011), ako sú nedostatočná znalosť a pripravenosť, nedostatok podpory, absentujúci konsenzus o zmene a reformná iniciatíva iba zhora-nadol (Ng, 2009). Nebol vytvorený žiaden étos pre zmenu ako zásadná podmienka úspechu zmien (Brundrett & Duncan, 2011). V prípade zmeny zhora-nadol učitelia môžu reagovať okamžitým rozhorčením, zámerným vyhýbaním sa, čiastočným prijatím, rafinovanou subverziou (podvratnou činnosťou) alebo dokonca tichou revolúciou (Mutch, 2012). Táto tichá revolúcia má na Slovensku veľmi častú podobu formálneho naplnenia ukazovateľov bez skutočnej vnútornej zmeny, napr. vytvorenie školského vzdelávacieho programu len doslovným odpísaním štátneho kurikula.

Potvrdzujú to aj výsledky výskumu o implementácii kurikulárnej reformy, ktorý rieši Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vo forme empirického výskumu na základných školách². Dôsledky vedenia reformy zhora sú evidentné. Výskum potvrdil **negativistické vnímanie slovenského školstva a reformných zmien** učiteľmi a výraznú polarizáciu učiteľov pri odpovediach na položené otázky. Podľa respondentov napr.: v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny (85 %)³, celkový vývoj školstva nesmeruje k zlepšeniu (81 %), treba pokračovať v reformách (len 51 %), treba sa vrátiť k stavu pred rokom 1989 (43 %). Prínosy dvojúrovňového kurikula z 21 ponúkaných možností vidia najmä v možnosti zohľadniť regionálne špecifiká (82 %), lepšie profilovať školu (68 %), zohľadniť individuálne potreby žiakov (64 %), v zlepšení metód a foriem výučby (61 %). Podľa nich ale zmeny nenastali v tom najpodstatnejšom: nenastali v záujme žiakov o učenie sa (66 %), vo vyučovacích výsledkoch žiakov (60 %), v zlepšení práce učiteľského zboru (58 %), v klíme školy (56 %), v pozitívnom pedagogickom myslení učiteľov (53 %). Nové kurikulum považujú za horšie ako za socializmu: pozitívne

² V dotazníkovom výskume odpovedalo 954 učiteľov ZŠ na 17 otázok, zložených celkovo zo 139 ponúkaných výrokov, na 5 stupňovej škále od výrazného súhlasu až po výrazný nesúhlas. Na základe výsledkov dotazníka boli realizované prípadové štúdie 5 náhodne vybraných ZŠ, v ktorých sa uskutočnilo 25 ohniskových diskusií a riadených rozhovorov.

³ Percentá v zátvorke predstavujú súčet pozitívnych odpovedí (veľmi súhlasím a skôr súhlasím), alebo negatívnych odpovedí (veľmi nesúhlasím a skôr nesúhlasím).

hodnotí súlad a nadväznosť učiva (len 22 %), logickú štruktúru učiva (len 26 %), vyváženosť vzdelávacích oblastí (28 %), zrozumiteľnosť (29 %) a realizovateľnosť (31 %).

Výskumné výsledky ukazujú, že prikázaná reforma, ktorá nútila školy i učiteľov rýchlo a bez prípravy tvoriť školské vzdelávacie programy, nepriniesla požadované zmeny, pretože **učitelia klúčové zmeny nepoznali ani im nerozumeli**. Učitelia na všetkých školách výrazne kritizovali, že neboli pripravení na zmeny, že nemali žiadnu metodickú podporu a vyjadrovali roztrpčenie z toho, že zmeny sa robili bez akceptovania každodennej reality a učitelia sa k nim nemohli vôbec vyjadriť, napr.:

U1: „*Ozaj sme nemali predstavu. Boli sme ako „Alenka v ríši divů“.*

U2: „*My sme ničím neprešli, my sme boli hodení do vody, a odrazu vytvárajte nejaké dokumenty, na ktoré nemáme podľa mňa kompetencie, aby sme takéto niečo vytvárali.*“

U3: „*...ako keby sme rýchlo nevedeli, čo máme robiť, ako keby sme boli bezmocní, že čo teraz urobíme...Kto to bude riadiť. Ako keby chcel každý dať prsty preč, veď sa to nejak urobí, nejak sa to dokope, veď niekto to snáď spraví.*“

Učitelia cítili, že boli z tohto procesu vylúčení hneď na začiatku. Otázka motivácie učiteľov, ktorá má byť iniciujúcou fázou každej kurikulárnej zmeny sa preto v našich podmienkach javila ako problematická, pretože **motiváciu učiteľov znížil direktívny implementačný prístup zo strany štátu**:

U1: „*Kto to s nami odkomunikoval? Vás sa nespýtali, nás sa nespýtali. Tvrdia, že na základe našich, vašich, teda učiteľskej verejnosti to urobili. A keď to trebalo odkomunikovať, nemal kto s kým. Nikto nikoho nezavolať....*“

Riaditeľ jednej zo skúmaných základných škôl svoje vnútorné rozpoloženie vyjadril takto: „*Ja som mal motivovať učiteľov k tej tvorbe toho školského vzdelávacieho programu, ale ja som sám vnútorne s tým bojoval, nebral som to absolútne za svoje. Ja som potreboval, aby ma niekto nakopol, aby mi tu víziu predstavil, že takto to bude vyzerať, aby som si ju aspoň trochu zobral za svoje a vedel tých učiteľov na nejakú cestu naviesť. Takto to bolo ozaj také násilné, aj z mojej strany videli, že ja do toho nemám chuť a oni to robili takisto ťažko.*“

Analýzy nových zodpovedností učiteľov ukazujú, že vo väčšine európskych krajín neboli legislatívou pridelené jednotlivým učiteľom, ale celým kolektívom škôl, napr. povinnosť stanoviť školský vzdelávací program, hodnotiace procedúry, či interdisciplinárne aktivity na báze tímovej práce (Levels of Autonomy..., 2008, s. 72-73). Do roku 2008 centralizácia obsahu vzdelávania umožňovala učiteľovi prácu v relatívnej izolácii od kolegov, pretože nebolo potrebné nič dotvárať ani vzájomne koordinovať. Neboli rozvinuté žiadne modely vzájomného učenia sa, partnerskej spätnej väzby, chýbali skúsenosti s kolaboratívnym zavádzaním inovácií. To sa

ukázalo ako vážna prekážka reformy.

Z piatich realizovaných prípadových štúdií bežných slovenských škôl, len jedna škola uplatnila v procese implementácie reformy kolektívnu tvorbu školského kurikula. Bola to škola, na ktorej už existovala **kolaboratívna kultúra**, vytvorená počas jej účasti vo viacerých inovačných programoch. Učitelia v tímovej práci tvorili školské kurikulum, koordinovali stupňujúce sa požiadavky na žiacke kompetencie a obsah vzdelávania naprieč predmetmi a ročníkmi. Učebný plán tvorili spoločne podľa príbuzných predmetov, optimalizovali v nich témy učiva, ak videli chyby v štátnom kurikule. Aj ako jednotlivci sa hlásili k profilu školy ako k svojmu výtvoru, bránili svoju autonómiu pre tvorbu kurikula a protestovali proti opätovným centralizačným zásahom štátu (zníženie počtu hodín voliteľných predmetov).

Žiaľ ostatné skúmané školy prezentovali situáciu, v ktorej vedenie rozdelilo úlohy jednotlivcom a každý učiteľ pripravoval učebné osnovy pre svoje predmety sám. Prevažne teda nešlo o tvorbu špecifického alebo inovatívneho edukačného programu, či profilácie školy, ani o spoločné zavádzanie inovačných zmien, ktorých nositeľmi by bol celý kolektív školy. Výskum ukázal, že charakteristickými znakmi procesu implementácie boli:

1. vzhľadom na časový stres **vysoká miera formalizmu**; učitelia sa sústredili viac na formálnu než na obsahovú stránku školského kurikula, pričom prioritou nebolo nastavenie cieľov a obsahov vzdelávania vzhľadom na dosiahnutie požadovaných žiackych kompetencií, ale dodržanie odporúčenej šablóny:

U1: „z vedenia bola daná nejaká tabuľka, do ktorej sa to malo vtesnať, a tam vlastne nastávali možno problémy, že daný predmet sa do danej tabuľky nezmestí“,

U2: „my sme sa tiež hľadali a tápali a potom vlastne, aby sa tá forma zachovala...“,

U3: „O čom sme najviac diskutovali, keď sme tvorili? No zamýšľali sme sa nad tým, aby tie formalky boli správne dané – obsah, forma, podobné veci. Ozaj chytanie za slovíčka, čo nám vytknú, či to bude dobré.“

2. vzhľadom na nepochopenie zmyslu školského vzdelávacieho programu **nízka miera vzájomnej spolupráce** a prevažujúce **predmetové nazeranie na školské kurikulum**:

U1: „Mali sme si rozdeliť predmety, naštudovať si štátny vzdelávací a urobiť školský... v tom čase nám povedali termín, kedy sa odovzdajú školské vzdelávacie na jednotlivé predmety.“

U2: „My sme to tvorili podľa predmetov, každý sám.“

U3: „No nikto. Organizačnú, každý kto to písal, sám sebe zorganizoval, kedy to bude písať.“

U4: „Každá pani učiteľka ho prešla podľa svojich predmetov. Nikdy si ho neprešli celý a nikdy ho nepochopili ako celok.“

3. vzhľadom na nedostatočnú spoluprácu a „predmetové“ nazeranie na obsah vzdelávania aj **myšlienka profilácie školy minula svoj cieľ**:

U1: „A potom ja, ako ten predposledný, robil som tie úvodné časti spolu s vedením takže mali sme to rozporciované, dá sa povedať. Pán riaditeľ robil to gro, učitelia robili ten zvyšok, lenže, prečo to máme robiť a každý rok to máme robiť? My to nepotrebujeme robiť. Nepotrebujeme stále plány a neviem čo, rozumiete...“

U2: „A potom sa tam robila tá úvodná, veď viete, tie úvodné veci o škole... máte v školskom vzdelávacom programe akože profiláciu školy, že načo sa tá škola orientuje.“

U3: „Jednoducho som mal učiteľov, ktorí mali určité aprobácie, keď som im chcel naplniť úväzky, tak som ten náš rámcový prispôbil našim učiteľom. Ja som tam nerozmýšľal, aha chcem mať takúto krásnu regionálnu výchovu, nie tu mám biológa, ktorý má tam šesť hodín biológie, potrebuje ďalšie, posilní biológiu.“

Doteraz uvedené výpovede dokresľujú, ako aj vďaka nevhodnej implementácii reformy z centrálnej úrovne, došlo **k nedostatočnému porozumeniu zmyslu a potreby kooperatívne tvoriť vzdelávací program na školskej úrovni**. Avšak chyby štátneho vzdelávacieho programu, zle pripravené školské programy a izolovanosť predmetov sa postupne prejavili v negatívnych dôsledkoch vo výučbe a takpovediac „donútili“ učiteľov v ďalších rokoch spolupracovať a spoločne korigovať chyby a nedostatky:

Slovenská reforma deklarovala, že prináša väčšiu autonómiu a slobodu školám a učiteľom, avšak „prikázala“ im, aby sa počas prázdnin bez prípravy premenili z dlhoročných vykonávateľov na tvorcov kurikula. Učitelia deklarovali, že reforma už bola potrebná, ale nie prostredníctvom popisovanej tvorby školských programov. Deklarovali, že chcú vyučovať podľa seba a zároveň, že centrálna má byť všetko určené od filozofie až po metodické príručky. Tí istí učitelia žiadali autonómiu a zároveň ju aj odmietali. S výnimkou tvorby nových voliteľných predmetov sa učitelia necítili ako tvorcovia profilu svojej školy, ani ako tvorcovia obsahu vzdelávania podľa novo stanovených cieľov. Negatívne ladených výpovedí, ktoré ukazovali, že učitelia svoju **individuálnu autonómiu v tvorbe kurikula** neuplatnili, alebo ani nechcú uplatniť, bola žiaľ prevažujúca väčšina:

U1: „To bola iba kopa papierov, ktoré, si myslím, že už po mne asi nik nečítal, iba inšpekcia, keď prišla. Čiže vy ste to len vytvorili, lebo to od Vás chceli, ale v podstate vy ste to nepociťovali ako potrebu. Pre nás to bol v podstate len problém navyše. ...dobré to bolo predtým, že každá škola to mala jednoznačne povedané, čo sa má učiť a basta.“

U2: „V prvom rade by to malo byť jednotné, ústredné. Trošku voľnosti pre učiteľa nech je, môžem si dať iné texty, vyberať, ale tie plány by mali byť rovnaké, jednoznačne.“

V: „Ako vnímate zmysluplnosť školského vzdelávacieho programu priamo pre vašu prácu?“

U3: „Že zbytočne boli tvorené, my sme vlastne prepisovali štátny do školského, len to malo inú hlavičku, inú formu.“

U4: „Urobili sme to tak, čo sa od nás žiadalo. Splnili sme si úlohu. Sme to tak museli urobiť. Keby nebola reforma, nič sa nedeje, ideme ďalej.“

U5: „Keby bol kvalitný štátny vzdelávací program, myslím si, že škola nemusí vytvárať nejaký extra školský.“

Nepripravení a demotivovaní učitelia deklarovali, že nechcú byť tvorcami ani učebných osnov svojich predmetov. Svoj „tvorivý“ podiel vidia najmä ako výber z hotovej pripravenej ponuky v učebnici, metodike, či na internete, ktorý prispôsobia pre svojich žiakov:

U1: „My sme hľadali len po internete, že čo to vlastne po nás chcú, vôbec sme nechápali.“

U2: „Obvolávať školy, obvolávať známych, čakať na internete, kedy dačo sa tam zavesí, kedy tam pustia nejakú informáciu.“

U3: „To bolo čisto len samoštúdium. Čiže samoštúdium, ktoré som našla na internete a odporúčania vedenia školy, ale nič také.“

U4: „Inšpirovali sme sa českými programami.“

U5: „Opierala som sa zároveň o staré učebné osnovy, ktoré predtým fungovali a zas sama.“

U6: „A ja som si stiahla svoj, pre svoj predmet, takže biológiu, chémiu a na základe toho som už potom rozsahovo vypracovala ten školský vzdelávací program.“

Kvalitatívna analýza individuálnych rozhovorov ukázala, že tento spôsob implementácie reformy zhora nadol spôsobil **rozporuplné prežívanie zmien** učiteľmi, demotiváciu z byrokracie a administratívy a **obmedzil ich možnosť vnímať seba samého ako nositeľa zmien**, ako tvorca kurikula.

Záver

Všetky uznávané modely školských reforiem zdôrazňujú *nutnosť cieľenej práce s novými i existujúcimi učiteľmi* od prvej iniciácie zmien až po ich udržanie a sieťové rozširovanie. V prípade slovenskej reformy bol práve tento aspekt úplne podcenený, ako upozornilo aj prvé externé hodnotenie slovenskej reformy v roku 2011. Spoločnosť McKinsey, ktorá realizuje výskum a analýzy vývinu školských systémov a ich reforiem, hodnotí školské systémy na piatich stupňoch: *slabý – uspokojivý – dobrý – výborný – vynikajúci*. Podľa nej pre zlepšenie systému je potrebné uplatniť odlišné opatrenia, podľa toho, na ktorej úrovni sa systém nachádza. Podľa hodnotenia McKinsey Slovensko uviazlo v úrovni dobrý, dosahuje stabilné výsledky, avšak dlhodobo sa nezlepšuje. Reformou, vedúcou k dvojúrovňovému kurikulu a vyššej pedagogickej autonómii, sa pokúsilo o dosiahnutie najvyššej úrovne skokom bez prípravy ľudí, keď vynechalo zabezpečenie rozvoja profesionality učiteľov, riaditeľov a zvýšenie kvality vnútorných kooperatívnych procesov v škole. Následné administratívne

opatrenia slovenského ministerstva školstva sú podľa nich zamerané spätne na úroveň uspokojivý, čo kvalitu školstva nemení. Pozornosť je potrebné venovať zlepšeniu kvality prípravy učiteľov, zefektívneniu procesu uvádzania učiteľov do profesie, zvyšovaniu profesionality súčasných učiteľov efektívnym kontinuálnym vzdelávaním, príprave riaditeľov na rozvoj školy a vedenie ľudí, vnútroškolskému vzdelávaniu učiteľov medzi sebou a zvýšeniu zodpovednosti školy za rozhodovacie procesy v nej. Odporúčajú pri zavádzaní zmien v práci s ľuďmi 1. vysvetľovať, dbať na pochopenie, prečo sa má zmena uskutočniť, 2. neustále sledovať, vyhodnocovať pokrok, pracovať so spätnou väzbou, 3. zabezpečiť cielený rozvoj schopností učiteľov pre uskutočnenie zmeny a 4. využívať a diseminovať príklady dobrej praxe, aby učitelia vedeli, aký má byť výsledok a že je dosiahnuteľný. K tomu je potrebné len dodať, že to dvojnásobne platí v prípade, ak sa na Slovensku hovorí o ďalšej reforme, ale ako je vidieť, ešte sa neuskutočnila ani tá predchádzajúca.

Bibliografia

- ANDERSON, R.D. 1995. Curriculum Reform: Dilemmas and Promise. *Phi Delta Kappa International Stable*, zv. 77, č. 1, s. 33 – 36.
- BRUNDRETT, M., & DUNCAN, D. 2011. Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education*, roč. 2, č. 3, s. 119 – 124. (online) Dostupné na: <http://mie.sagepub.com/content/25/3/119>
- FULLAN, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change. (4th edition)*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. 2010. The Big Ideas Behind Whole System Reform *Education Canada*, roč. 50, č. 3, s. 24 – 27. (online) Dostupné na: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- HALBERT, J. & MACPHAIL, A. 2010. Curriculum dissemination and implementation in Ireland: principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, vol. 29, č. 1, s. 25 – 40.
- CHENG, Y. Ch. 1994. Effectiveness of Curriculum Change in School: An Organizational Perspective. *International Journal of Educational Management*, roč. 8, č. 3, s. 26 – 34 (online). Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09513549410062416>
- CHEUNG, A, C. K. & WONG, P. M. 2011. Effects of school heads' and teachers' agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *Journal of Educational Management*, roč. 25, č. 5 s. 453 – 473 (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111146369>.
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojiť praxi s teórií. Didaktika realistického vzdelávania učiteľů*. Brno : Paido.
- KOSOVÁ, B. & TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB.

- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. 2008. Brussels : Eurydice.
- McCORMICK, J., AYRES, P. L., BEECHEY, B. 2006. Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, roč. 44, č. 1, s. 53 – 70; (online). Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610642656>
- McKINSEY&Company. 2011. *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ 8. júla 2011 v Bratislave.
- MUTCH, C. 2012. Curriculum change and teacher resistance. *Curriculum Matters*, roč.8, č. 1, s. 1 – 8.
- NG, S. W. 2009. Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform?, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, roč. 13, č. 3, s. 187 – 203.
- PRIESTLEY, M. 2011. Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, roč. 12, č. 1, s. 1 – 23.
- WU, S. M. 2015. Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, zv. 39, č. 1, s. 240 – 250.

Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Banská Bystrica
beata.kosova@umb.sk

Nesplnené očakávaná, alebo kam sa podela kurikulárna reforma?¹

Unfulfilled expectations or where the curriculum reform got lost?

Štefan Porubský, Marian Trnka

Abstrakt

V roku 2008 bola na Slovensku uskutočnená kurikulárna reforma, ktorej podstatou bolo zvedenie dvojúrovňového modelu kurikula. Táto reforma nie je učiteľmi základných škôl hodnotená a prijímaná jednoznačne. V našom príspevku prinášame stručnú informáciu o charaktere tejto reformy a niektoré ilustratívne výsledky dotazníkového výskumu o postojoch učiteľov k tejto reforme.

Kľúčové slová: Vzdelávacia politika. Kurikulárna reforma. Učiteľ. Postoje k reforme. Základná škola.

Abstract

In 2008 a curricular reform was introduced in Slovakia. It focused on introducing a double-level model of curriculum. The reform has been evaluated and appreciated with rather ambiguous opinions of teachers at basic schools. Our paper provides a brief information on the nature of this reform, as well as some of the results coming from a questionnaire research on the attitudes of teachers towards the reform.

Keywords: Educational Policy. Curricular Reform. Teacher. Attitudes Towards The Reform. Basic School.

Úvod

Začiatok 21. storočia možno z určitého pohľadu charakterizovať ako dobu, v ktorej sa určujúcim vývojovým faktorom stali globálne trendy. V podstate ide o celosvetové vývojové tendencie, ktoré určujú podobu procesov, cieľov a prostriedkov ich dosiahnutia v oblasti jednotlivých segmentov ľudských spoločností a spoločenstiev, bez ohľadu na ich geografické a kultúrno-historické špecifiká. V spoločenskom segmente edukácia sa takýmto určujúcim globálnym trendom stal jav označovaný ako kurikulárna či školská reforma.

¹ Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Kurikulum a poňatie kurikulárnych reforiem

Koncept kurikulárnej reformy môže mať rozmanité teoretické východiská a realizačné podoby, ale v princípe vždy ide oblasti, ktoré sa týkajú samotnej povahy školského vzdelávania, reprezentovaných jeho cieľmi, obsahmi a procesmi. E. Walterová (2004) vymedzuje kurikulum ako hľadanie odpovedí na otázky prečo, koho, v čom, ako, za akých podmienok a s akými očakávanými efektmi vychovávať a vzdelávať. V uvedenom zmysle vymedzujú svoj koncept kurikula aj T. Janík et al. (2011) ako reguláciu cieľov a obsahov vzdelávania na vstupe ako vzdelávacie programy, alebo na výstupe ako vzdelávacie štandardy. Čo sa týka existencie formálnych podôb kurikula J. Průcha (2002) uvažuje o koncepcnej forme kurikula ako o vízii a prioritách vo vzdelávaní, o projektovej forme kurikula (vzdelávacie programy, učebné osonovy a štandardy), o realizovanej forme kurikula (pedagogické situácie realizácie obsahu vzdelávania), o výsledkovej forme (vzdelávacie výsledky, osvojené učivo) a o efektivej forme kurikula premietajúcich sa do profesijného, spoločenského a politického života.

V poňatí A. V. Kellyho (2009) je kurikulum vyjadrením totality skúsenosti žiakov nadobudnutej ako výsledok pôsobenia vzdelávacej inštitúcie. Z uvedeného pohľadu potom A. V. Kelly vymedzuje tri podoby kurikula: plánované kurikulum, realizované (formálne a neformálne) kurikulum a skryté kurikulum.

- Plánované kurikulum predstavuje tú jeho podobu, ktorá je síce realizovaná školou, ale nemusí byť totožná s tou jeho podobou, ktorú prijímajú žiaci.
- Formálne a neformálne realizované kurikulum sa vzťahuje k procesu výučby a k extra-kurikulárnym aktivitám, ktoré, napr. v podobe klubovej činnosti, ponúka na informálnej úrovni škola.
- Skryté kurikulum sa spätne vzťahuje na socializačné funkcie školy.

Kurikulárna reforma ako kľúčový moment transformácie vzdelávania v globálnom meradle môže mať svoje lokálne, regionálne špecifické rysy, ktoré sú determinované historickými, kultúrnymi, sociálno-ekonomickými a v určitých prípadoch aj geopolitickými faktormi. V princípe však môžeme identifikovať dva zdroje pohnútok, ktoré vedú aktérov vzdelávacej politiky k iniciácii kurikulárnej reformy.

Prvým zdrojom sú pedagogické pohnútky, v zmysle hľadania takých riešení, ktoré majú vytvoriť kvalitnejšie podmienky pre naplnenie pedagogicky vymedzených cieľov vzdelávania Tieto pohnútky sú dôsledkom zistenia nesúlady medzi jednotlivými úrovňami, resp. formami uplatňovania kurikula. V niektorých prípadoch to môže byť aj zámer implementovať do formálnej podoby kurikula výskumom odhalené pozitívne výsledky skrytého kurikula, resp. eliminácia jeho nežiaduceho vplyvu na vymedzené ciele vzdelávania.

Pedagogické pohnútky k reformám kurikula v súčasnosti nie sú dominantným zdrojom transformačných procesov. Boli príznačné skôr pre

niektoré národné reformné projekty v nedávnej minulosti. Ako príklad môže poslúžiť ešte stále medzinárodne rešpektovaný fínsky model kurikulárnej reformy, prípadne reforma v kanadskej provincii Ontario, hoci tu ide skôr o produktívnu syntézu pedagogických a politických pohnútok (viac Veselý, 2013). Dominantnou črtou v globálnom meradle prebiehajúcim procese vzdelávacej transformácie je skutočnosť, že sú realizované z politických pohnútok. Tieto síce môžu mať rozmanitú podobu s dôrazom na riešenie inej potreby, prípadne môžu byť kombináciou politických a pedagogických pohnútok, v princípe tu však takmer vždy ide o také očakávané efekty, ktoré by mali mať pozitívny dopad na ekonomický rast. Vyvierajú z úsilia aktérov vzdelávacej politiky hľadať cestu, ako zefektívniť vzdelávací, resp. školský systém vzhľadom k aktuálnym politickým a ekonomickým potrebám, ktoré M. Carnoy (1999) vymedzil ako potrebu zvyšovať konkurencieschopnosti národných ekonomík, efektívne vynakladanie verejných zdrojov, uplatnenie rovnakých šancí pre všetkých vo vzdelávaní. V tejto súvislosti L. Cuban (2008) identifikoval tri javy, ktoré sa objavujú bez ohľadu na niektoré možné geografické kultúrno-historické osobitosti kurikulárnych reforiem: trhovo inšpirované vymedzenia vzdelávacích problémov, všeobecná teória zmeny založená na trhových princípoch, dôraz na merateľné vzdelávacie výsledky škôl. Táto trhová orientácia globálnej vzdelávacej politiky vníma školy ako jeden z rozhodujúcich prvkov hospodárskeho a sociálneho rastu spoločnosti a hlavnú príčinu konkurencieschopnosti krajín na poli medzinárodného obchodu. Bezprostredným efektom takejto politiky je jav, kedy sa školy so slabými vzdelávacími výsledkami zistenými v celoplošných meraniach začínajú považovať za prekážku očakávaného rozvoja a konkurencieschopnosti krajiny (Grubb and Lazerson, 2004). Aby sa predišlo existencii zaostávajúcich škôl ako príčine „trhu škodlivej“ kvalitatívnej diverzifikácii školského systému, začína sa v globálnom meradle uplatňovať politika zavádzania národných a nadnárodných vzdelávacích štandardov. Tie by mali zabezpečiť akúsi kvalitatívnu nivelizáciu škôl. V skutočnosti však takto nastavená vzdelávacia politika stupňuje konkurenčný boj medzi školami, vynucuje si potrebu podnikateľsky manažovaných škôl (Fullan, 1991, Hess, 2002). Aktéri štátnej vzdelávacej politiky i samotné školy, v úsilí vyhovieť takto nastaveným podmienkam, hľadajú cesty a spôsoby, ako úspešne nastúpiť na túto globálne nastavenú trajektóriu. Jednou z ciest je koncept dvojúrovňového modelu kurikula. To je jeden z fundamentálnych motivačných faktorov pre kurikulárnu reformu, ktorá vykazuje aj na národnej úrovni mnohé globálne črty týkajúce sa preferovaných kľúčových hodnôt, funkcií a štruktúr (Salberg, 2009). Nie je tomu ináč ani v slovenských podmienkach, kde sa v roku 2008 uskutočnila zásadná kurikulárna reforma, vďaka ktorej sa mal stať slovenský školský vzdelávací systém súčasťou toho globálneho systému.

Kurikulárna reforma na Slovensku

Zapojenie sa do globálneho transformačného procesu bolo demonštrované aj v slovenskom prípade zavedením dvojúrovňového modelu kurikula. Na národnej úrovni to bol štátny vzdelávací program vypracovaný ako rámcové kurikulum pre každý stupeň a typ školy. Štátny vzdelávací program deklaroval zmenu cieľovej orientácie vzdelávacieho procesu smerom od akademického racionalizmu (Eisner, Wallanceová, 1974) k rozvoju kľúčových kompetencií (European Commission, 2002). Tieto však neboli vymedzené ako reálne cieľové kategórie, ale ako ad hoc konštrukty (Kosová, Porubský, 2011), ktoré sa vždy iba formálne priradili k zavedenej tradičnej štruktúre učiva osnovanej na báze akademického racionalizmu, ale formálne organizovanej do vzdelávacích oblastí. Ich obsah a požadovanú úroveň osvojenia žiakmi vymedzovali obsahové a výkonové štandardy koncipované na úrovni možného maxima. Jeho inovatívna stránka bola demonštrovaná používaním nových kategórií a pojmov – kľúčové kompetencie, obsahové a výkonové štandardy a pod. Obsahový štandard reálne nepresahoval koncepčné rámce akademického racionalizmu, kým výkonový štandard naznačuje príklon k princípom akontability, ktorý je založený na preukázateľnom, teda merateľnom výsledku vzdelávacieho procesu. Takto sa vytvoril akýsi eklektický model kurikula, ktorý W. S. Logstreet a H. G. Shane (1993) charakterizujú ako existujúce v rozmanitých variantoch kompromisov, vrátane aj tých nezmyselných.

Školský zákon z roku 2008 vytvoril na deklaratívnej úrovni predpoklad na historický paradigmatický obrat v kurikulárnej politike. Tento obrat znamenal opustenie centralizovaného modelu organizácie školského systému a jeho kurikula smerom k decentralizovanému modelu. Ako sme na to už poukázali, tento model reprezentuje globálne trendy v tejto oblasti. Aj na Slovensku je charakterizovaný s úsilím o štandardizáciu a akontabilitu spájanú s plošným národným i medzinárodným testovaním. V súvislosti s touto podobou kurikulárnej reformy sa vyskytli dva zásadné problémy.

Prvý vyviera zo spôsobu, akým aktéri kurikulárnej reformy pristupovali k jej realizácii. V podstate išlo o jednorazový politický akt, ktorý nebol vnímaný ako súčasť nejakých širších transformačných procesov v školstve, resp. v celej spoločnosti. Kurikulárna reforma nebola vnímaná ako proces premeny školy a povahy školského vzdelávania, ale jednoducho ako akt vytvárania kurikulárnych dokumentov. Takto nazerali aj na referenčný anglosaský dvojúrovňový kurikulárny model sprostredkovaný hlavne prostredníctvom politických dokumentov Európskej únie a OECD. Do úvahy sa brala jeho formálna (dokumentová) podoba, ktorá už bola výsledkom inštitucionalizačného procesu, ktorému predchádzala relatívne zložitá, problematická a problematizovaná, slovenskými aktérmi však nerefektovaná, implementačná fáza (Chitty, 2004; Lowe, 2007). Tak sa vlastne stalo, že inštitucionalizovaná (dokumentová) podoba dvojúrovňového anglosaského

modelu kurikula sa stala vzorom pre implementačnú fázu kurikulárnej reformy na Slovensku. Z toho vyplýva druhý problém kurikulárnej reformy na Slovensku. Slovenskí aktéri kurikulárnej reformy nebrali do úvahy jednu veľmi závažnú kultúrno-historickú okolnosť implementácie kurikulárnej reformy anglosaského typu. Tento model, na rozdiel od centralizovaného slovenského modelu, sa historicky vytváral ako výrazne decentralizovaný. Kurikulum bolo vnímané ako profesionálna doména učiteľov a miestnych profesijných autorít bez akéhokoľvek vplyvu centrálnej politickej moci (Batesová, Lewisová, Pickard, 2011). Až druhá polovica osemdesiatych rokov 20. storočia priniesla politickú požiadavku vytvoriť predpoklady pre poskytnutie rovnocenného, vyváženého a kvalitného vzdelania všetkých deťom tak, aby boli dobre pripravené pre život a prácu v modernej spoločnosti (Batesová, Lewisová, Pickard, 2011). Odpoveďou na túto výzvu bola idea kurikulárnej nadstavby roztrieštených školských kurikúl, ktorá by vytvorila rámcové predpoklady pre vytváranie celonárodných štandardných vzdelávacích podmienok v podobe dvojúrovňového modelu kurikula. Jeho implementačná fáza bola v podstate procesom sofistikovanej centralizácie. Školy a ich učitelia, ktorí boli dovedy tvorcami svojich kurikúl vychádzajúcich z lokálnych sociálnych a kultúrnych podmienok a potrieb, boli konfrontovaní so záväzkom implementovať do svojich kurikúl také cieľové a obsahové rámce, ktoré vytvoril niekto iný. Paradoxne, tento centralizačný model a postup prevzali aktéri slovenskej kurikulárnej reformy, keď zavedením modelu dvojúrovňového kurikula a postupov centralizačnej kurikulárnej politiky chceli naplniť politický program decentralizácie slovenského školského systému. Slovenskí učitelia fungovali tradične ako implementátori centrálne daného kurikula v podobe podrobných učebných osnov jednotlivých vyučovacích predmetov. V rámci novej kurikulárnej politiky boli zrazu konfrontovaní so záväzkom vytvárať na báze rámcovo daných učebných obsahov v štátnom vzdelávacom programe učebné osnovy vyučovacích predmetov tak, aby tieto zohľadňovali špecifiká školy v ktorej budú uplatňované a zároveň akceptovali novú kurikulárnu paradigmu, ktorou bola cieľová orientácia na rozvoj kľúčových kompetencií. Že išlo skutočne o paradigmatickú zmenu však zostalo zo strany aktérov štátnej vzdelávacej a kurikulárnej politiky takmer úplne nepovšimnuté. Tu sú zrejme zdroje systémových chýb, ktoré sa v procese implementácie kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku vyskytli a ovplyvňujú jej dopady na kvalitu školského systému.

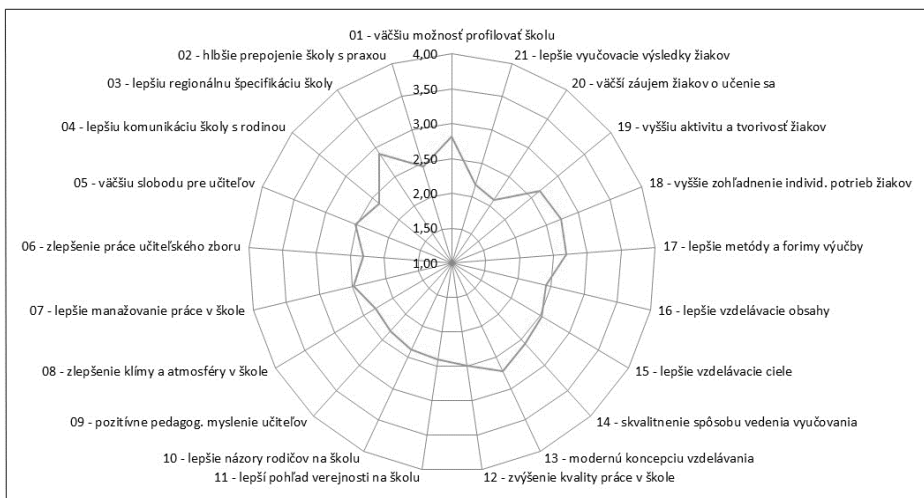
Nemožno sa preto diviť, že proces implementácie kurikulárnej reformy na Slovensku, ako jej kľúčovej procesuálnej fázy, nebol celkom úspešný a nesplnil spoločenské očakávania. Jedným z rozhodujúcich faktorov, ktorý determinoval mieru úspešnosti implementácie kurikulárnej reformy, boli jej kľúčoví aktéri – učitelia. Ako na to poukázali aj E. Villegas-Reimers (2003) a M. Fullan (1991) profesionálna pripravenosť a rozvoj učiteľov je kľúčovým faktorom efektívnej vzdelávacej reformy. Ich profesijné postoje

k projektu kurikulárnej reformy a ich profesijná pripravenosť rozhodujúcim spôsobom podmieňujú mieru a kvalitu implementácie kurikulárnej reformy do praxe. Ako však ukazujú výsledky dotazníkového výskumu realizovaného na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici v rámci projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike, reforma nebola celkom jednoznačne učiteľmi prijatá (Porubský et al., 2014, Porubský et al. 2015)

Výskum postojov učiteľov základných škôl ku kurikulárnej reforme

Výskumu sa zúčastnilo 956 respondentov z radov učiteľov základných škôl. Medzi iným odpovedali aj na otázku: „Zavedenie štátneho a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo ...“. Jej cieľom bolo zistiť, ako vnímajú respondenti vplyv kurikulárnej reformy na zvýšenia kvality vzdelávacieho procesu a s ním spojených procesov manažovania v základných školách.

Obraz 1. Vplyv kurikulárnej reformy na skvalitnenie procesu vzdelávania na ZŠ



Na obraze je uvedené skóre ukazovateľa AM (aritmetický priemer) v položkách 01 až 12. Z uvedených hodnôt je zrejmé, že prínos reformy respondenti nevnímajú vo všetkých položkách zhodne. Ako najväčší benefit zavedenia štátneho a školského vzdelávacieho programu respondenti označili položku 03 – zlepšenie možností zohľadnenia regionálnych špecifik školy. Ako vysoko oceňovaná položka sa s ňou logicky spája položka 01 – zlepšenie možností profilácie školy. Ako relatívne vysoko hodnotené položky (tzn. ich AM bolo väčšie ako 2,5) sa ukázali položky 19, 18, 17, 13, 14, 15 a 5. Ostatné položky sa nachádzali v rovine prevažujúceho nesúhlasu (tzn. väčšina respondentov v ich prípade zvolila možnosť „skôr nesúhlasím“ alebo možnosť „určite nesúhlasím“.). Intervaly spoľahlivosti pre pozitívne orientované

odpovede sa v položkách 19, 18, 17, 13, 14, 15, 5 pohybovali v rozmedzí 50,1 až 66,9 %. Pre položky 03 a 01 boli takéto intervaly medzi 65,4 až 74,3 %. Index hodnotenia prínosu kurikulárnej reformy nadobudol v celom súbore respondentov hodnotu 2,50.

Z uvedených hodnôt je zrejmé, že na novom kurikule respondenti oceňujú možnosť tvorby školských vzdelávacích programov. Svedčí o tom vyššie skóre položiek 01, 03 a 05. V týchto položkách sa totiž priamo očakáva osobný vklad základných škôl a ich zamestnancov pri tvorbe vlastného kurikula. Druhým zaujímavým momentom je relatívne vysoké skóre položiek, ktoré súvisia s modernizáciou vyučovacieho procesu na školách (viď položky 13, 14, 17, 19). Učitelia teda explicitne pripúšťajú myšlienku, že reforma si so sebou priniesla inováciu a s ňou spojenú aktualizáciu pedagogickej praxe. Zároveň ale odmietajú, že by dôsledkom reformného úsilia malo byť skvalitnenie učebných obsahov (táto položka mala hodnotu AM 2,42). Takisto sú proti tvrdeniu, že by vplyvom reformy kurikula nastalo zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov, ako aj zvýšenie ich záujmu o učenie sa. Za zdôraznenie tu stojí skutočnosť, že práve položky 21 a 20 (tzn. zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov a zvýšenie záujmu žiakov o učenie) sa umiestnili ako dve najslabšie skórované položky, spomedzi všetkých sledovaných položiek. Ako tretí dôležitý moment sa ukázalo zistenie, že kurikulárna reforma nepriniesla zlepšenie procesov riadenia chodu ZŠ a s nimi spojených sociálnych väzieb a vzťahov medzi zamestnancami. Ako jedna z oblastí najmenšieho prínosu kurikulárnej reformy sa ukázala oblasť pohľadu verejnosti na základnú školu. Položky 11 a 12 dosiahli hodnotu AM 2,38 a 2,40, čo pri zohľadnení intervalového odhadu predstavovalo viac ako 60 % nesúhlasných odpovedí spomedzi súboru všetkých odpovedí respondentov.

Podobne ako v aj iných krajinách aj v prípade Slovenska možno konštatovať určitú ambivalenciu v postojoch učiteľov. Ako na to poukazujú ďalšie zistenia dotazníkového výskumu, na jednej strane je to vyjadrenie nespokojnosti, až odmietavého postoja k prebiehajúcej reforme, na druhej strane je to pocit potreby kurikulárnych zmien. Ukázalo sa, že existuje nie nezanedbateľná skupina učiteľov, ktorá je presvedčená, že kurikulárny model pred roka 1989 bol lepší ako ten súčasný. Vzhľadom k tomu, že ide o kurikulárny model, ktorý sa uplatňoval v nedemokratických politických podmienkach, tento jav si vyžaduje hlbšiu analýzu, na ktorú nie je v tomto príspevku priestor. Optimisticky však možno vnímať skutočnosť, že väčšina učiteľov, i napriek kritickému postoju, deklarovalo potrebu ďalších zmien v oblasti školstva. Dokladujú to aj prevažujúce pozitívne odpovede respondentov v položkách dotýkajúcich sa ich pocitov naliehavosti kurikulárnych zmien pred rokom 2008. Miera sklamaní z reformy respondentmi vyjadrená indexom spokojnosti s vývojom školstva (2.04) dokladuje, že zámery a ciele kurikulárnej reformy projektované aktérmi vzdelávacej politiky sa nestretli s očakávaniami učiteľov základných škôl. Kurikulárna reforma naštartovaná v roku 2008 priniesla decentralizáciu

rozhodovacích právomocí smerom k väčšej kurikulárnej autonómii škôl hlavne v oblasti organizácie učebných obsahov. Očakávania učiteľov sa však týkali hlavne zmien v oblasti vytvárania pozitívnej klímy v triede, učebných metód a foriem a možností zvyšovania miery individuálneho prístupu vo vyučovaní. To je pravdepodobne jeden z kľúčových faktorov, ktoré determinujú postoj učiteľov základných škôl ku kurikulárnej reforme. To podporuje aj skóre odpovedí respondentov v rámci oblasti, ktorá sa týkala prínosov kurikulárnej reformy. Tu respondenti prisúdili najnižšie skóre prínosu v oblasti záujmu žiakov o učenie a zlepšení ich vzdelávacích výsledkov.

Záver

Naše zistenia potvrdzujú, že kľúčovým determinantom úspechu kurikulárnej reformy je učiteľ. Táto jeho kľúčová rola však nespočíva len v miere jeho autonómie ako implementátora a realizátora národného kurikula v lokálnych podmienkach školy. Ukazuje sa, že rovnako zásadná je aj miera akceptácie jeho postojov ku projektovaným kurikulárnym zmenám zo strany mocenských štruktúr vytvárajúcich školskú a kurikulárnu politiku.

Bibliografia

- BATES, J., LEWIS, S., PICKARD, A. 2011. *Educational Policy, Practice and the Professional*. London : Continuum.
- CARNOY, M. 1999. *Globalization and Educational Reform : What Planners Need to Know*. Paris : UNESCO, IIEP.
- CUBAN, L. 2008. US school reform and classroom practice. In C. Sugrue (ed.): *The future of educational change*. London : Routledge, pp. 75 – 88.
- EISNER, E. W., VALLANCE, E. (1974). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E. W. E. E. Vallance (Ed.): *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkley, PA: McCutchan Publishing.
- EUROPEAN COMMISSION, 2002. *Key Competencies*. Brussels : Eurydice.
- FULLAN, M. 1991. *The new meaning of educational change*. New York : Teacher College Press.
- GRUBB, N.; LAZERSON, M. 2004. *The education gospel*. Cambridge : Harvard University Press.
- HESS, F. 2002. *Revolution at the margins: The impact of competitions on urban school system*. Washington D.C. : The Brooking Institute Press.
- CHITTY, C. 2004. *Education policy in Britain* Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- JANÍK, T. et al. 2011. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha : VÚP.
- KELLY, A. V. 2009. *The Curriculum Theory and Practice*. London : Sage.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB.

- LONGSTREET, W. S., SHANE, H. G. 1993. *Curriculum for a New Millenium*. Boston : Allyn and Bacon, 1993.
- LOWE, R. 2007. *The Death of Progressive Education: How teachers lost control of the classroom*. London/New York : Routledge.
- PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., DOUŠKOVÁ, A. et al. 2014. *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica : Belianum.
- PORUBSKÝ, Š., WOHUTER, Ch., KOSOVÁ, B. et al. 2016. *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)*. Banská Bystrica : Belianum.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
- SALHBERG, P. 2009. Learning first. School accountability for sustainable society. In Kenneth, D. G., Brenda L. S. and J-C Couture (eds.): *Education Accountability. Professional voices from the field*. Rotterdam : Sense Publishers, pp. 1 – 22.
- VESELÝ, A. 2013. Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7, 1, s. 11 – 28.
- VILLEGAS-REIMERS, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris : UNESCO.
- WALTEROVÁ, E. et al. 2004. *Úloha školy v rozvoji společnosti*. Brno : Paido.

Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

PaedDr. Marian Trnka, PhD.

Pedagogická fakulta UMB

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

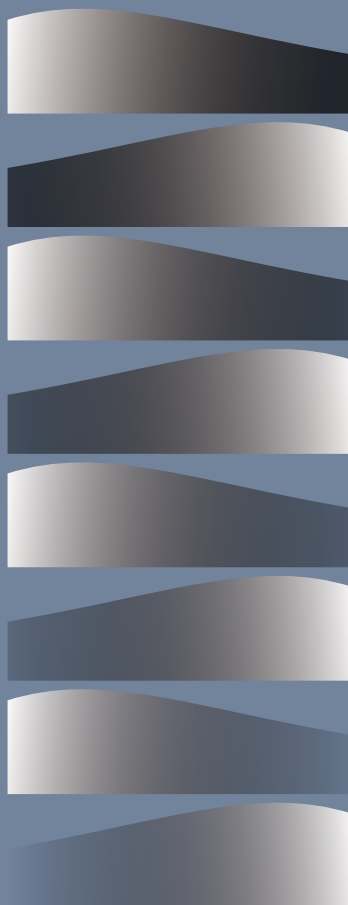
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

stefan.porubsky@umb.sk

marian.trnka@umb.sk



/1/ 2017
ročník XVI.



ISSN 1336-2232



9 771336 223005 02