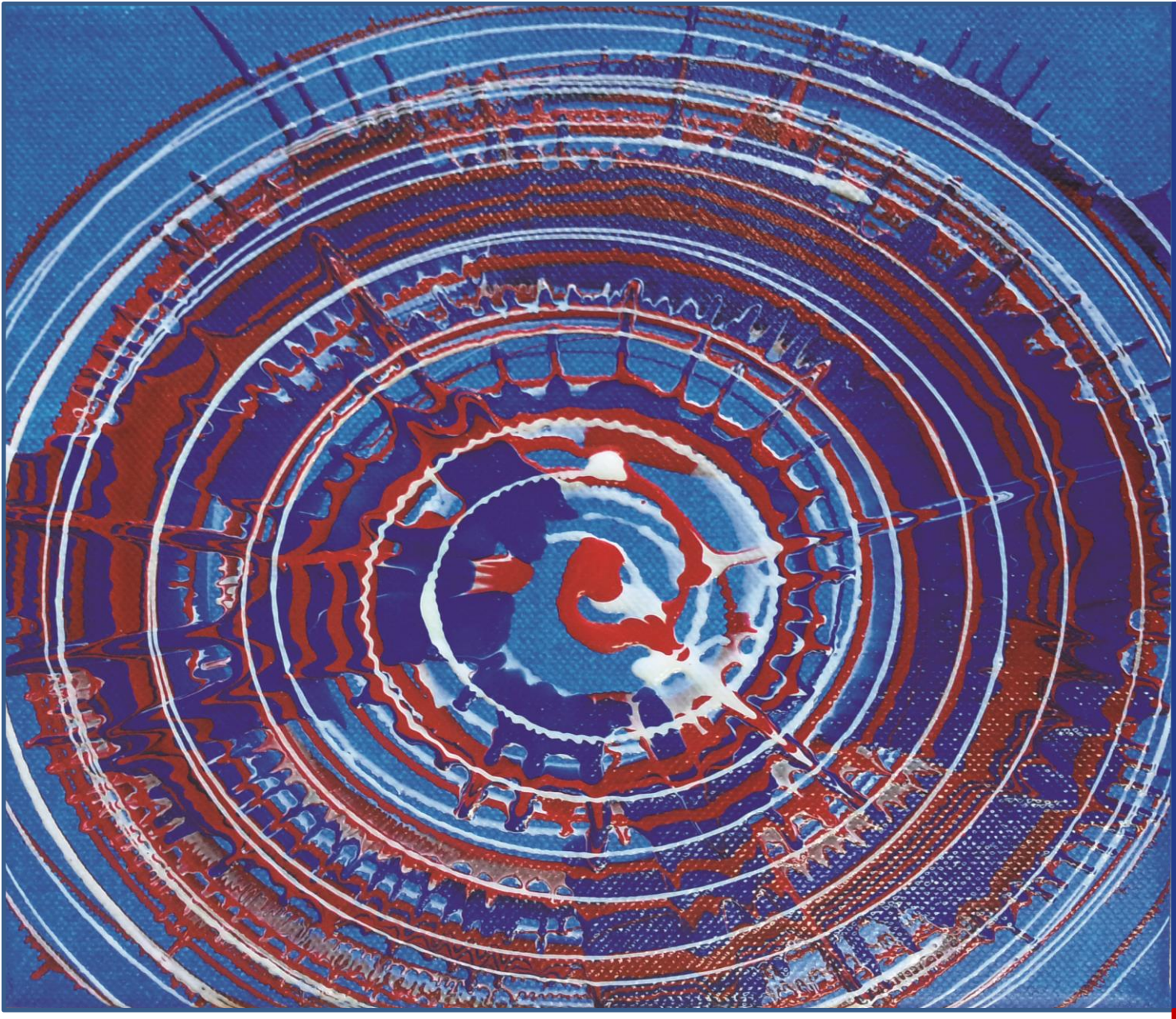


PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY MATEJA BELA BANSKÁ BYSTRICA 2014

Štefan PORUBSKÝ Beata KOSOVÁ Alena DOUŠKOVÁ Marián TRNKA
Vladimír POLIACH Petra FRIDRICHOVÁ Eva ADAMCOVÁ Robert SABO
Zuzana LYNCH Radka CACHOVANOVÁ Lýdia SIMANOVÁ

ŠKOLA A KURIKULUM –

TRANSFORMÁCIA V SLOVENSKOM KONTEXTE

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ŠKOLA A KURIKULUM – TRANSFORMÁCIA V SLOVENSKOM KONTEXTE

Štefan Porubský, Beata Kosová, Alena Doušková, Marián Trnka, Vladimír Poliach,
Petra Fridrichová, Robert Sabo, Eva Adamcová, Zuzana Lynch, Radka Cachovanová, Lýdia Simanová

Banská Bystrica 2014

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

Editor: doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Autori: doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
PaedDr. Marián Trnka, PhD.
Mgr. Vladimír Poliach, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Mgr. Robert Sabo, PhD.
Mgr. Eva Adamcová, PhD.
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Mgr. Radka Cachovanová
Mgr. Lýdia Simanová

Vedecký redaktor: prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Technický redaktor: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Jazykový korektor: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Návrh obálky Irtek s.r.o.

Recenzovali: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Vydalo: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o. Košice

ISBN 978-80-557-0838-6 (viazaný dokument)
ISBN 978-80-557-0839-3 (online dokument)

© Štefan Porubský, Beata Kosová, Alena Doušková, Marián Trnka, Vladimír Poliach, Petra Fridrichová, Robert Sabo, Eva Adamcová, Zuzana Lynch, Radka Cachovanová, Lýdia Simanová

OBSAH

ÚVOD **5**

1 ŠKOLSKÉ REFORMY A KURIKULUM **7**

1.1 SÚČASNÉ TRENDY ŠKOLSKEJ POLITIKY A ŠKOLSKÉHO KURIKULA 7

1.2 ŠKOLSKÉ REFORMY VO VYBRANÝCH KRAJINÁCH SVETA 12

1.3 KONTEXTY A PRIEBEH REFORMY ŠKOLSTVA PO ROKU 1989 31

1.4 ZÁKLADNÉ PROBLÉMY KURIKULÁRNEJ REFORMY NA SLOVENSKU 60

2 VÝSKUM IMPLEMENTÁCIE KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU **65**

2.1 PROJEKT VÝSKUMU IMPLEMENTÁCIE ŠKOLSKÉHO KURIKULA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH 65

2.2 IMPLEMENTÁCIA ŠKOLSKÉHO KURIKULA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU AKO VÝSKUMNÝ PROBLÉM 72

2.3 HEURISTICKÁ KONCEPTUALIZÁCIA VÝSKUMU IMPLEMENTÁCIE ŠKOLSKÉHO KURIKULA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH 87

3 NIEKTORÉ PROBLÉMY A OBLASTI KURIKULÁRNEJ REFORMY A JEJ VÝSKUMOV **105**

3.1 ROZVÍJANIE KOMPETENCIÍ V KOMUNIKÁCII V CUDZOM JAZYKU A DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ 105

3.2 ŠKOLSKÉ HODNOTENIE Z POHĽADU KURIKULÁRNEJ REFORMY 116

3.3 IDEÁL INKLUZÍVNEJ ŠKOLY A KURIKULÁRNA REFORMA 138

3.4 PREHĽAD VÝSKUMOV O PRIEBEHU A PODSTATE KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZAHRANIČÍ 154

ZÁVER **171**

RESUMÉ **172**

LITERATÚRA A POUŽITÉ ZDROJE **173**

PRÍLOHOVÁ ČASŤ **184**

ÚVOD

Otázky reformy vzdelávania, školskej reformy či kurikulárnej reformy sa stali v posledných rokoch viac témou politickou a ekonomickou, než pedagogickou. Platí to nielen pre Slovensko, ale aj pre širší medzinárodný kontext. Kvalita vzdelania a vzdelávania sa považuje za ukazovateľ a kľúčový determinant vyspelosti ekonomických systémov a spoločnosti ako celku. To na jednej strane prináša mnohé pozitívne impulzy pre rozvoj vzdelania, vzdelanosti, školy a pre edukačné vedy. Na druhej strane však prináša i také tendencie, ktoré nerešpektujú tradične ponímanú hodnotu vzdelanosti tým, že ju zužujú iba na kvalifikovanosť človeka ako predpoklad jeho uplatnenia sa na trhu práce. Akokoľvek, dnes už nie je problematika skúmania a riadenia vzdelávacích procesov a školovania vnímaná len čisto z pedagogického aspektu, ale stáva sa výrazne interdisciplinárnou. Táto interdisciplinarita môže mať dve podoby. Jedna jej podoba vzniká tak, že sú tradičné pedagogické témy „uzurpované" nepedagogickými vednými disciplínami, napr. ekonómiou, politológiou a pod. Druhá podoba interdisciplinarity vzniká ako „rozšírenie" tradičnej štruktúry pedagogických vied o nové disciplíny.

Socio-kultúrna realita, v ktorej súčasný človek žije, je charakteristická historicky nebývalou mierou dynamiky zmien prebiehajúcich v krátkom časovom horizonte. Platí to aj pre súčasnú podobu školskej reality, ktorá nadobúda mnohé nové podoby charakteristické ich permanentnou nestálosťou. Objavujú sa v nej nové formatívne javy a procesy, ktoré sa často vytvárajú aj mimo rámca pedagogických vied a školského systému. Je preto prirodzené, že pedagogické vedy musia túto skutočnosť reflektovať a hľadať účinné a účelné spôsoby ako aj naďalej podobu edukačnej reality vedecky poznávať, reflektovať a determinovať.

O to sa pokúša aj výskumný projekt APVV-0713-12 pod názvom Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike, na ktorom sa podieľajú pracovníci Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici z Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky, Katedry psychológie a Inštitútu vedy a výskumu PF UMB. Cieľom projektu je skúmať postupy implementácie kurikulárnej reformy v procese projektovania a realizácie školského vzdelávacieho programu v základnej škole a interpretácie zmien, ktoré má táto reforma v škole navodiť z perspektívy manažmentu školy a jej učiteľov. Riešitelia projektu hľadajú spôsoby ako adekvátnymi výskumnými metódami identifikovať faktory determinujúce procesy implementácie kurikulárnej reformy v základných školách v čase vytvárania školských vzdelávacích programov ako dôsledku školského zákona prijatého v roku 2008. Zároveň sa pokúšajú zistiť, ako vnímajú kľúčoví aktéri (manažment školy a učitelia) procesy, ktorých sú účastní v súvislosti s kurikulárnou reformou, ktorá je založená na princípe dvojúrovňového kurikula a zaväzuje základné školy vytvárať na báze Štátneho vzdelávacieho programu svoj vlastný Školský vzdelávací program.

Táto publikácia vznikla v rámci riešeného projektu a predstavuje akési konceptuálne východisko riešenia problematiky v podobe mapovania rozmanitých aspektov možných vecných a procesuálnych prístupov k problematike kurikulárnej reformy z hľadiska profesijných záujmov riešiteľov.

Monografia je členená na štyri hlavné kapitoly. Prvá kapitola sa venuje otázkam školských a kurikulárnych reforiem zo širšieho spoločenského i politického hľadiska. Autori venujú osobitnú pozornosť procesom školských reforiem vo vybraných krajinách a hlavne na Slovensku po roku 1989, ktorých poznanie je determinujúcou podmienkou pochopenia tých javov a procesov, ktoré úzko súvisia so skúmanou problematikou. Druhá kapitola ozrejmuje výskumné zámery projektu, jeho ciele, metodologické východiská a metodiku realizácie plánovaných výskumných postupov pri skúmaní implementácie kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku. Tretia kapitola je orientovaná na vecné a obsahové hľadisko kurikula a kurikulárnej reformy v základných školách, hlavne z aspektu vytvárania inkluzívnej školy, rozvíjania kľúčových kompetencií a školského hodnotenia. Posledná kapitola je vkladom študentov doktorandského štúdia, ktorí sa podieľajú na riešení projektu a predstavuje prehľad výskumov, ktoré sa v zahraničí venujú problematike kurikulárnych reforiem.

Obsahové zameranie jednotlivých kapitol vytvára relatívne ucelený obraz možných pohľadov na konceptuálne uchopenie problematiky kurikulárnej reformy u nás a vo svete a na možné metodologické prístupy k výskumnému zisťovaniu priebehu a výsledkov týchto procesov v rozmanitých spoločensko-politických a historických kontextoch.

Štefan Porubský

1 ŠKOLSKÉ REFORMY A KURIKULUM

1.1 Súčasné trendy školskej politiky a školského kurikula

Stabilné je v skutočnosti to, čo sa dokáže transformovať a nie to, čo zostáva nemenné, napísal americký profesor politológie Robert Jervis (1977). Táto jeho myšlienka nadobudla v súčasnosti, kedy dochádza k permanentným zmenám vo všetkých spoločenských sférach, paradoxnú podobu. Pozorovatelia a analytici týchto zmien poukazujú na dve navzájom protikladné tendencie. Skupina skôr konzervatívne ladených pozorovateľov a analytikov upozorňuje na, z ich pozície, alarmujúci stav, kedy sa v prúde sústavných zmien stráca samotná historická podstata spoločenských inštitúcií, čím sa narúša ich stabilita a hrozí ich zánik (napr. Buchanan, 2004). Skupina liberálne ladených pozorovateľov a analytikov (napr. Friedman, 2007), naopak, hovorí o nedostatočnej hĺbke prebiehajúcich zmien, ktoré sa samotnej podstaty inštitúcií nedotýkajú, a preto nemôžu priniesť očakávaný a možný rast prosperity spoločnosti. Ak sa pozrieme na inštitúciu školy, ani v jej prípade to nie je ináč.

Aj škola vo svojich inštitucionálnych dejinách prešla niekoľkými zásadnými zmenami, ktoré jej umožnili pretrvať a plniť svoje funkcie v zmenených spoločenských podmienkach. Rozpoznateľnou historickou tendenciou modernej doby je pragmatizácia školy. Jej podstatou je postupné opúšťanie antropocentrickej podstaty školy, ktorá bola založená na holistickom nazeraní na človeka ako na bytosť, ktorá je osobnostne vytváraná v procesoch komplementárneho prepájania výchovy a vzdelávania ako starostlivosti o podstatu jej ontologickej skutočnosti dospieť do svojej plnej ľudskej podoby. Kultúra tejto starostlivosti bola vnímaná ako niečo, čo sa nevzťahuje k miere zvyšovania každodenného úžitku človeka, ale ako niečo, čo smeruje k uchovaniu a rozvíjaniu jeho ľudskej podstaty. Na týchto ideáloch sa vytváral aj koncept modernej školy, ale postupne sa historickým vývojom ideál vzdelanosti de-idealizoval. Tento proces postupného deidealizovania predstáv o vzdelanosti vyústil k tomu, čo A. Adorno (1959) označil polovzdelanosťou ako výsledkom metamorfózy ideálu vzdelanosti v modernej dobe. Polovzdelanosť je produktom infiltrácie pragmatického prvku do obsahu pojmu ideál vzdelanosti. Ideál vzdelanosti je síce stále prítomný, ale jeho obsah sa mení. Vzdelanosť už nemá zmysel sama o sebe, ale len vtedy, ak umožňuje spoločenský vzostup a úspech jednotlivca. Vzdelávanie stratilo svoju ne-každodennosť a ako každodenná povinnosť más je stále viac vystavené vplyvom a požiadavkám vonkajšieho sveta. Vzdelanosť musí osvedčiť svoj spoločenský zmysel. Pôvodne komplementárne kategórie výchova a vzdelávanie sa vnímajú ako dva súbežné procesy. Ak to je však tak, potom vzdelanie už nemôže byť bez výchovy skutočným vzdelaním, je to len predstieranie vzdelania – polovzdelanosť. Pre polovzdelanca, predstavujúceho typovo masovo zastúpeného príslušníka generácie Adornových súčasníkov, neplatí to zásadné, čo od neho odlišuje vzdelanca. Je to elán pokračovať, teda byť stále vzdelávaný. Polovzdelanec zdanie

vzdelania vníma ako určitú formu uspokojenia jeho narcistických potrieb v podobe konzumu produktov kultúrneho priemyslu, namiesto individuálnej myšlienkovej práce. Škola sa stala súčasťou masovej kultúry a podobne ako sa sféra masovej kultúry tvári, že dbá o rozvoj kultúry, škola sa tvári, že dbá o rozvoj vzdelania, na pozadí ktorého prebieha niečo ako výchova.

Z podhubia polovzdelanosti (Jameson, 1991) dospela súčasnosť vyjadrená slovami K. Liessmanna (2008) k vzniku spoločnosti nevzdelanosti. Kým v ére polovzdelanosti sa polovzdelanci snažili napodobniť vzdelancov, v ére nevzdelanosti sa už nevzdelanosť nepovažuje za osobnostný hendikep. Nevzdelanosť sa stala podľa K. Liessmanna (2008) spoločenskou normou. S nevzdelanosťou prichádza všeobecná konformita a absencia kritickej reflexie. Ideál vzdelanosti je už len reminiscenciou na časy minulé. Pojem vzdelanie je už len eufemizmom pre súbor nacvičených spôsobilostí, ktoré umožnia jeho nositeľovi úspešne sa zapojiť do konkurenčného boja na trhu práce. Kategória výchova sa vytráca z reformnej rétoriky súčasnosti. Substitučnou kategóriou sa stal výkonový štandard, ktorý sa prezentuje ako akési všeobecne zdieľané spoločenské očakávanie voči absolventom ktorejkoľvek školy, na ktoromkoľvek stupni školskej sústavy v podobe tzv. kľúčových kompetencií. Podobne ako filozofia prestala byť ideovým zdrojom politiky, škola a vzdelávanie prestali byť budované na pedagogických princípoch. Nahradili ich ekonomické teórie, ktoré posúvajú školu do pozície servisného centra pre čo najaktuálnejšie potreby pracovného trhu. Tvorcovia školskej politiky sa už neriadia myšlienkami veľkých pedagógov, ale požiadavkami veľkých zamestnávateľov. Je to kontextová realita, s ktorou sa škola, ako vždy v dejinách, musí vyrovnať, aby udržala svoju inštitucionálnu podstatu.

Vzdelanie už pre súčasníka nemá cenu. Byť spolumajiteľom spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva neznamená žiadnu konkurenčnú výhodu. Tú prináša (Porubský, 2012) expertnosť, ktorá zaručuje spôsobilosť kvalifikovane reagovať na aktuálne problémy tak, aby sa do existujúcich systémov vniesli také inovatívne zmeny, ktoré umožnia ich úspešné zotrvanie v konkurenčnom prostredí. V časoch dominancie ekonomického kapitálu bola každá expertnosť podmienená úrovňou funkčnej gramotnosti jej nositeľa. V súčasnosti, keď v spoločnosti dominuje symbolický kapitál, sú podstatné kľúčové kompetencie jeho nositeľa. Nepedagogická interpretácia tejto kategórie je založená na predstave, že človek môže adekvátnym tréningom nadobudnúť určité dekontextualizované osobnostné predpoklady, ktoré následne dokáže aktualizovať v určitých konkrétnych situáciách, bez ohľadu na ich časový, priestorový, technický, sociálny, kultúrny či akýkoľvek iný kontext. Ekonomický sektor vyvíja externý tlak na školu, aby sa tejto jeho potrebe v plnej miere podriadila. Škole sa vyčíta jej neschopnosť aktualizovať obsahy učiva, metodické postupy a formy pôsobenia tak, aby jednak vybavila svojich absolventov

dostatočnými inovatívnymi schopnosťami a čo najširšou paletou tzv. nadväzných znalostí[1], ktoré majú vytláčať osvojovanie „mŕtvych vedomostí“ spájaných s tým, čo tradične bolo a je obsahom kultúrnej gramotnosti.

Uvedený trend má globálny charakter a jeho sprievodným znakom je politika permanentnej vzdelávacej reformy s cieľom zefektívniť fungovanie vzdelávacích a školských systémov pri uspokojovaní potrieb tzv. praxe, teda trhu práce. K tomu sa vytvorila špecifická cieľová kategória a špecifický typ pedagogického diskurzu.

M. Strouhal (2013) odvolávajúc sa na prácu francúzskeho filozofa Oliviera Reboula (1984) identifikoval päť typov pedagogických diskurzov.

Odmietajúci diskurz, opierajúci sa vo svojom radikalizme o neomarxizmus a psychoanalytické teórie, vzniká začiatkom šesťdesiatych rokov minulého storočia a v duchu doby mu ide o odmietnutie systému ako takého, vrátane školy, ktorá zotročuje deti. Tento typ diskurzu reprezentuje I. Illich a jeho teória odškolnenia.

Novátorský diskurz charakterizuje jeho kritickosť voči tzv. tradičnej pedagogike. Tento typ diskurzu, presýtený novátorsko-reformným nadšením, je charakteristický volaním po prepojení školy s reálnym životom v spojení s požiadavkou pedocentrického ponímania procesu výchovy a vzdelávania. Na rozdiel od odmietajúceho diskurzu nejde o odmietnutie výchovy ako takej, ale o jej reformu v zmysle „učiť sa byť“.

Funkcionálny diskurz, opierajúci sa o behaviorálne východiská, smeruje k exaktnosti v procese výchovy a vzdelávania. Učenie sa chápe ako proces, ktorého výsledkom je trvalé dosiahnutie určitého konkrétneho správania. Neposudzuje pritom, či dané správanie je alebo nie je spoločensky žiaduce. M. Struhal (2013) hovorí v tejto súvislosti o určitom podliehaní - vnímať človeka len ako objekt vedeckého prístupu.

Humanistický diskurz vníma školu ako miesto, kde dochádza k intelektuálnej a mravnej konverzii človeka. Ide o tzv. klasický pedagogický diskurz, ktorý vychádza z predpokladu, že každý človek je obdarený schopnosťou odkrývať to, čo je univerzálne, stačí ho len k tomu správne vychovať a vzdelať. Túto „správne“ vedenú výchovu a vzdelávanie spravidla stotožňuje výhradne s literárno-filozofickým vzdelávaním a akademizmom obracajúcim sa k významným postavám dejín ako nositeľom univerzalizmu. Aby si humanistické vzdelanie a výchovu bolo možné osvojiť, je v zmysle tohto diskurzu potrebné školu od reálneho života oddeliť, čím sa zabezpečí prežívanie skutočných hodnôt. Žiak behom školskej výchovy a vzdelávania, ktoré sú vnímané ako disciplinovanie ducha a vôle, prichádza postupne k poznaniu, že prirodzená spontánna skúsenosť

[1] A. Giddens (2010) takto označuje tie znalosti, ktoré do laického myslenia a konania prenikli z expertných systémov a ktoré sú nevyhnutné preto, aby sa ich nositeľ mohol stať plnohodnotným konzumentom produktov súčasnosti. Teda nie je potrebné vedieť ako to funguje, ale to, akým spôsobom sa to užíva.

je prekážkou skutočného poznania, ktoré je zložené na kultivácii jednotlivca a osvojení kultúry, ktorá ako jediná umožňuje ovládať poznatky.

Oficiálny diskurz je diskurzom politickej moci a jej úsilia definovať pedagogiku a modifikovať jej usporiadanie, obsah a metódy. Jeho typickú podobu reprezentujú manuály a slovníky medzinárodných inštitúcií prekypujúce reformným nadšením a pátosom. Charakterizuje ich zvláštny druh fráz s príznačným akcentom na optimizmus, reformizmus a vysokú mieru synkretizmu, ktorá spočíva v prepájaním slovníka všetkých ostatných diskurzov v kritike súčasného stavu školstva a hľadaní východísk. Tento typ diskurzu vychádza z presvedčenia, že politickými výnosmi a smernicami je možné vytvoriť celkom nové podmienky výchovy a vzdelávania.

Zdá sa, že v súčasnosti prevláda práve oficiálny typ diskurzu, ktorý rozhodujúcim spôsobom vytvára podobu edukačnej reality a formuje inštitucionálnu podobu školy v globálnom meradle. Využíva reformnú rétoriku, v ktorej sa miešajú prvky odmietavého diskurzu (kritika súčasnej školy ako inštitúcie reprodukujúcej sociálne nerovnosti), novátorského diskurzu (prepájanie školy so životom) a funkcionálneho diskurzu, ktorý, aj keď skryto, dominuje v predstave o tom, že politickou reguláciou je možné dosiahnuť takú zmenu povahy procesov výchovy a vzdelávania v škole, ktoré v konečnom dôsledku povedú k dosiahnutiu trvalého spôsobu konkrétneho správania. Reformná rétorika oficiálneho diskurzu označila tento žiaduci typ správania ako kľúčové kompetencie. Zdanlivé ignorovanie humanistického diskurzu v synkréze oficiálneho diskurzu je pravdivé do tej miery, pokiaľ humanistický diskurz vnímame z pohľadu jeho kultúrneho konzervativizmu v ponímaní kultivácie osobnosti. Myšlienka disciplinovania, teda kultúrnej asimilácie jednotlivca kultúrou spoločnosti však oficiálnemu diskurzu nie je cudzia. Rozdiel je v tom, že kým humanistický diskurz smeruje ku kultúrnym ideálom stelesneným v učení veľkých postáv histórie filozofie a literatúry, oficiálny diskurz pragmaticky smeruje ku kreovaniu úspešného človeka na sústavne sa meniacom globálnom trhu práce. Univerzálnosť ducha nahradil univerzálny trhový mechanizmus.

Radikálna liberálna ideológia ovplyvňujúca súčasný oficiálny diskurz často tým, že vo svojej formálnej reformnej rétorike volá po emancipácii človeka od moci štátu, vytvára dojem, že rozvíja tézy novátorského dikurzu. Ako však poukazujú M. A. Peters a T. McDonough (2007), človek je tu vnímaný ako súťaživá a sebecká bytosť konštruovaná v zmysle doktríny spotrebiteľskej zvrchovanosti. Sloboda je pojem, ktorý je v tomto ponímaní nadradený nad rovnosť, v zmysle jej negatívneho vymedzenia ako oslobodenia sa od vplyvu štátu s akceptáciou sociálnych nerovností generovaných trhom. Zavádza sa tak koncept humánneho subjektu (Bondi, 2005) ako autonómnej, individualizovanej, sebariadiacej sa a rozhodujúcej sa bytosti. Je to koncept homo economicus ako ekonomicky sebestačný a sebamanažujúci sa subjekt

voľného trhu, ktorého má produkovať reformovaný systém inštitucionálneho vzdelávania. To vedie v školskej realite k rozšíreniu tzv. nového manažérizmu, ktorý smeruje k uplatňovaniu prísnej a reduktívnej formy akontability školy na všetkých jej stupňoch. Tým sa vytvára reálna kombinácia marketizácie na jednej strane a centralizácia kontroly na druhej strane ako celosvetový fenomén (Apple, 2011).

Práve preto je súčasný oficiálny diskurz vystavený kritike v súčasnom humanistickom (rozumej konzervatívnom) i novátorskom diskurze. Kým predstavitelia pedagogického konzervativizmu mu vyčítajú rezignáciu na kultiváciu človeka v zmysle uchovania tradičných univerzálnych kultúrnych hodnôt, na jeho obsahovú vyprázdnenosť, reprezentanti novátorského diskurzu poukazujú na hodnotovú a kultúrnu vyprázdnenosť tohto diskurzu, ktorý tak ignoruje pedagogický ideál sociálnej a kultúrnej emancipácie človeka.

Na pozadí týchto diskurzov a praktických vzdelávacích politík prebiehajú procesy označované ako kurikulárne reformy. Sú to procesy, ktoré sa dotýkajú priamo podstaty procesu výchovy a vzdelávania a inštitucionálneho fungovania školy. Na nich záleží, aká bude nielen prítomná kvalita, ale aj budúca existencia školy. V prúde reforiem, tak príznačných pre našu súčasnosť, sa tak v prípade kurikulárnych reforiem stretávajú dva pohľady. Jeden, ekonomicko-pragmatický, chce mať inštitút školy ako servisného pracoviska efektívne produkujúceho kvalifikovanú pracovnú silu flexibilne sa prispôsobujúcu aktuálnym potrebám trhu práce. Druhý, pedagogicko-idealistický, by chcel uchovať historicky potvrdenú kultivačnú funkciu inštitúcie školy. Ukazuje sa, že kým ekonomicko-pragmatický prúd dokáže jasne a priamočiaro presadzovať svoje vzdelávacie záujmy, pedagogicko-idealistický prúd akoby strácal dych. Jeho kritika pragmatických a utilitaristických trendov vývoja inštitúcie školy za posledných dvadsať-tridsať rokov je síce veľmi efektná, ale málo efektívna, ak neprináša aj projekty, ktoré by dokázali dať škole žiaduci zmysel a funkčnú podobu. Hľadanie tejto funkčnej podoby presahujúcej rámec úzko špecializovanej produkcie široko využiteľnej pracovnej sily na trhu práce sa javí ako fundamentálna výzva našej doby.

1.2 Školské reformy vo vybraných krajinách sveta

Celkový historický, kultúrny, ekonomický a politický vývin je stálym determinantom kurikulárnych zmien, ktoré je možné chápať ako také „zmeny a inovácie školy, ktoré by rešpektovali socio-kultúrnu realitu súčasnosti“ (Porubský, 2012). Problémami inovácie školského kurikula či vzdelávacieho systému komplexne sa väčšina krajín zaoberá približne od druhej svetovej vojny a vývojové tendencie je možné sledovať v niekoľkých obdobiach:

- Začiatky inovácií kurikula, ktoré sú sprevádzané reformnými myšlienkami pedagógov ako M. Montessori, J. J. Pestalozzi, J. Dewey, a pod. Reforma bola spájaná s kritikou vtedajšieho sprostredkujúceho modelu kurikula, ktorého priamym dôsledkom bolo memorovanie. Rozvoj žiakovho myslenia sa stal určujúcim determinantom navrhovaných kurikulárnych zmien. Východiskom pre kurikulárne zmeny v Európe sa stalo Francúzsko, kde sa „od šesťdesiatych rokov 20. storočia začal pojem inovácia objavovať aj v oficiálnych dokumentoch“ (Rýdl, K., 2003, s. 11). V nasledujúcich rokoch boli prebiehajúce reformy v jednotlivých štátoch zamerané na pozdvihnutie národného povedomia (napr. USA, Rusko, ale aj vtedajšie ČSSR, a pod.).
- Druhým obdobím v inováciách kurikula predstavujú 80. roky 20. storočia. Osemdesiate roky predstavovali obdobie strachu pred jadrovou vojnou, pocity ohrozenia z 3. svetovej vojny silneli a čoraz častejšie sa ozývali hlasy poukazujúce na negatíva totalizujúcich štátno-politických systémov. V spoločenskej oblasti sa zvyšoval záujem o vzdelanie a o zdokonaľovanie školských systémov, čo sa prejavovalo v prijímaní konkrétnych opatrení reagujúcich na zmeny vo svete, v spoločnosti, ale aj na všeobecné požiadavky zo strany zamestnávateľov. Toto obdobie označuje B. Kosová (2007, s. 10) ako permanentnú reformu.
- Tretím obdobím sú začiatky 90. rokov 20. storočia až po súčasnosť. Inovácia sa podľa Rýdla (2003, s. 12) „stala imperatívom profesionálneho snaženia. Zmeny vo vzdelávaní sú realizované činiteľmi vo vnútri systému a predovšetkým pedagógmi“ – tzv. reforma zdola (Kosová, B., 2007, s. 11).

Inovácia kurikula je vo veľkej miere ovplyvnená politickými tendenciami daného štátu. J. Průcha (2000), K. Rýdl (2003) aj J. Le Métais (1999) v upravujúcich sa kurikulách jednotlivých štátov odkazujú na odraz politickej ideológie v školskom systéme predovšetkým prostredníctvom centralizácie štátnej moci, čo sa odrazilo na centralizačných tendenciách národného kurikula. Znakom školských reforiem prebiehajúcich v súčasnosti je formulovanie kľúčových kompetencií, cieľových požiadaviek vzdelávacieho systému a posilňovanie gramotností (prioritne čitateľskej, matematickej a vedeckej či bádateľskej). V reformách kurikula sa prelínajú štyri ideologicky podmienené doktríny (Porubský, 2012, s. 20 – 22) vytvárajúce priestor pre štyri možné prístupy k cieľom, funkciám a k organizácii reálnej školskej praxe: ekonomizujúca doktrína, filozofujúca doktrína, sociologizujúca doktrína, psychologizujúca doktrína.

Inovované kurikulá vo všeobecnosti poukazujú na niekoľko modernizačných trendov, ktoré UNESCO (Education in Fragile States, s. 10, dostupné online: http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Tunisia.html) skompletizovalo v niekoľkých bodoch. Predovšetkým sa kurikulum upravuje tak, aby bolo pre žiaka primerané a zamerané na neho. Prejavuje sa to v možnosti individualizácie podľa potrieb, záujmov a nadania žiakov. Ku kurikulu sa tiež pristupuje celostne a integrujú sa oblasti učenia, čo umožňuje lepšie pochopenie významu toho, čo sa žiaci učia pre bežný život. Učenie sa stáva interaktívnym, podporuje sa participácia žiakov na vlastnom učení sa. Okrem toho, že žiaci získavajú poznatky cez vlastné skúsenosti, výhodou zvyšovania žiakovej spoluúčasti na vlastnom učení sa je aj osvojovanie si stratégií nadobúdania si poznatkov, schopností, zručností, rozvoja čitateľskej, matematickej a vedeckej gramotnosti a nadobúdania komplexu kompetencií. Inak povedané inovované kurikulá podporujú predpoklad úspešného celoživotného učenia sa a plnohodnotného spoločenského a občianskeho života. Ciele národných kurikúl analyzovaných štátov sú zamerané na:

- vedecké učenie založené na riešení problémov a vlastných skúsenostiach,
- jazykové vzdelávanie orientované na dokonalé zvládnutie (v oblasti pochopenia, jazykovej komunikácie, čítania a písania) štátneho jazyka, ale aj zahraničného jazyka,
- spoločenské predmety integrujúce novovznikajúce otázky ako občianstvo, životné spôsobilosti, globálna výchova a pod.,
- celoplošné využívanie informačno-komunikačných technológií,
- prierezový prístup,
- nové modality časového rozloženia.

V aktuálne prebiehajúcich reformách školských systémov vo svete sme identifikovali niekoľko inšpirujúcich prístupov, ktoré sú charakteristické svojou stabilitou (napr. Kanada, Fínsko), inovatívnosťou (napr. USA, Austrália), či progresívnosťou (napr. Poľsko). Školské reformy, pre ktoré je charakteristická ich udržateľnosť, stabilita a kvalita prejavujúca sa aj v medzinárodných testovaniach, zvyčajne definujú indikátory a kritériá hodnotenia kvality vzdelávacích výsledkov, podporou evalvácie a autoevalvácie škôl aj učiteľov a cyklickým preverovaním plnenia stanovených cieľov (Wojcik, 2013, s.14). Niektoré štáty vytvárajú pre učiteľov podporné online systémy na implementáciu reformy (napr. USA, Anglicko), zameriavajú sa na zmenu prípravy učiteľov podľa princípov školskej reformy (napr. Fínsko, Poľsko, Anglicko, Kanada), pričom viaceré štáty deklarujú prísny výber študentov učiteľstva a ich náročnú prípravu (napr. Kanada, Fínsko), ako aj vysoké požiadavky na inštitúcie vzdelávajúce učiteľov. Podľa správy OECD (2014), kým v USA existujú stovky inštitúcií, ktoré vzdelávajú budúcich učiteľov, v Kanade je ich len 50, čím sa zabezpečuje ich vysoká kvalita.

Školská reforma v Anglicku – posilnenie prípravy budúcich učiteľov

Aktuálna reforma v Anglicku je tiež zameraná na posilnenie prípravy budúcich učiteľov a na zvýšenie záujmu o učiteľskú profesiu (jednou z aktivít zameraných na zatraktívnenie učiteľskej profesie je aj aktivita Get Into Teaching - http://www.education.gov.uk/get-into-teaching). V rámci tejto reformy, ktorá posilňuje všetky predchádzajúce a aj nové reformy vzdelávacieho systému v Anglicku, boli prioritne vytvorené učiteľské štandardy. Pred vstupom do vzdelávacieho programu na získanie statusu novokvalifikovaného učiteľa (NQT) je uchádzač preverený, či spĺňa profesijné štandardy. Vytvorená webstránka (http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/apply-for-teacher-training/skills-tests) poskytuje záujemcom informácie o tom, z čoho budú testovaní (kľúčovými sú čitateľská a matematická gramotnosť bez ohľadu na špecializáciu). K úspešnému vykonaniu testov je vytvorený podporný program – Počiatočná učiteľská príprava (Initial teacher training - ITT). Zaujímavosťou je, že status kvalifikovaného učiteľa (QTS) získajú len tí učitelia (aktuálni aj budúci), ktorí splnia požiadavky testov, učitelia sú preverovaní externými štátnymi testami. K tomu, aby mohli záujemcovia o učiteľstvo začať študovať v jednom z učiteľských programov, musia splniť niekoľko základných bodov:

- ukončené vzdelanie s maturitou s najhorším hodnotením C z matematiky a angličtiny, príp. z vied (ak sa zaujíma o štúdium učiteľstva pre primárne vzdelávanie) a dokladovanie úspešného zvládnutia profesijných štandardov učiteľa (dokladá sa úspešné vykonanie testov);
- komunikácia s učiteľom predmetu, o ktorý má budúci učiteľ záujem. Cieľom je, aby budúci učiteľ ešte pred nástupom do školy zistil, ako sa zmenilo kurikulum predmetu, ktorý chce učiť, získal prehľad o práci učiteľa daného predmetu a pod.;
- záujemca o učiteľskú profesiu by si mal hneď v úvode premýšľania o učiteľstve ujasniť, akú vekovú kategóriu chce učiť; často k výberu pomôže práve komunikácia s učiteľmi na školách, hospitácie na vyučovaní a pod.;
- ak si potenciálny študent učiteľstva vyberie sekundárne vzdelávanie, mal by si overiť, či má dostatočné vzdelanie pre výučbu daného predmetu. Ak nemá, môže pred nástupom na štúdium absolvovať kurz, ktorým si doplní potrebné vedomosti z predmetu;
- budúci študent učiteľstva by mal preukázať, koľko času hospitovaním na vyučovaní strávil. V prípade, že nespĺňa požadovaný limit hospitovaných hodín, v rámci programu (pred podaním prihlášky) si môže tieto hodiny doplniť;
- vzhľadom na to, že existuje viacero typov programov pripravujúcich učiteľov, je potrebné preštudovať si, ktorý program záujemcovi vyhovuje. Na základe výskumu (viac OECD, 2014) boli identifikované 3 skupiny záujemcov o učiteľské povolanie: absolventi hľadajúci si ich prvé zamestnanie po ukončení univerzity; mladí ľudia vo veku 25 – 30 rokov, ktorí ukončili univerzitu,

nezamestnali sa a aktuálne hľadajú prácu; ľudia, ktorí boli zamestnaní v inom odvetví, ale rozhodli sa pre zmenu ich zamestnania. V podstate si záujemcovia o štúdium učiteľstva môžu aktuálne vybrať dva typy štúdia – praktická príprava priamo na školách (School-led teacher training) alebo univerzitná príprava (Universities-led teacher training). V obidvoch prípadoch získavajú absolventi postgraduálny diplom z oblasti vzdelávania, ktorý ich oprávňuje získať status kvalifikovaného učiteľa;

- odporúča sa tiež venovať dostatok času príprave na interview. K úspešnému vykonaniu interview je vytvorený podporný program (http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/apply-for-teacher-training/help-with-your-interview).

Náročnosť výberu a aj samotnej prípravy budúcich učiteľov v Anglicku je vyvažovaná novými dotáciami na platy začínajúcich učiteľov, ako aj učiteľov so statusom kvalifikovaný učiteľ. Práve platy a extra výhody majú byť vonkajšími motivátormi pre získanie kvalitných učiteľov. Ako sme spomínali v predchádzajúcej časti textu, reforma učiteľskej prípravy v Anglicku je priamym dôsledkom snahy o zlepšenie vlastného školského systému a predchádzajúcich reforiem. Kvalitne pripravený učiteľ spĺňajúci náročný systém profesionálnych učiteľských štandardov (preverovaných externými testami), ktoré zahŕňajú aj čitateľskú a matematickú gramotnosť, je odrazom snahy o celkové zvyšovanie kvality školského systému na všetkých jeho úrovniach.

Stabilná školská reforma decentralizovaného kurikula - Kanada

Kanadský edukačný systém reaguje na multikultúrny a bilingválny charakter spoločnosti. V jeho cieľoch sa objavuje požiadavka na prekonávanie stereotypov, na podporu a udržanie kultúrnej rozmanitosti, na budovanie pozitívnych vzťahov. Ďalšou cieľovou oblasťou je príprava na celoživotné vzdelávanie, rozvoj hodnôt a sociálneho cítenia tak, aby boli podporované dobré spolužitie a pozitívny životný štýl (podľa Saskatchewan Education In: Le Métais, J., 1999, s. 103). Od roku 2000 bolo v Kanade realizovaných niekoľko reforiem vzdelávacieho systému, ktoré čiastočne pozmenili charakter decentralizovaného kurikula. Podobne ako Austrália, aj Kanada sa usilovala o čiastočné zjednotenie štandardov v rámci jednotlivých štátov, ktoré boli vytvorené v 80. a 90. rokoch 20. stor. Na východiská reforiem z tohto obdobia nadväzovali školské reformy v nasledujúcich rokoch. Lídrom, nielen v rámci Kanady, ale dokonca v rámci celosvetového porovnania, bolo Ontario, ktorého edukačná reforma v rokoch 2003 – 2010 bola vyhodnotená ako udržateľná, profesionálne riadená reforma, ktorej dlhodobým výsledkom je široký nárast čitateľskej a matematickej gramotnosti a úbytok škôl s nízkym prospechom. Základom školskej reformy boli dve hlavné iniciatívy ontarijského ministra školstva:

- Čitateľská a matematická iniciatíva: základom bola snaha o nárast čitateľských a matematických výsledkov na základných školách. Na základe tejto iniciatívy bol zaznamenaný nárast úspešnosti v testoch z pôvodných cca 55% v roku 2003 na 70% v roku 2010 (OECD, 2014).

- Iniciatíva študentského úspechu: v tejto oblasti bolo snahou ministerstva dosiahnuť nárast absolventov stredoškolského štúdia na 85%. Systém na stredných školách sa upravil tak, aby sa znižoval počet vylúčených študentov jednak skorou identifikáciou potenciálne neúspešných študentov, jednak systémom benefitov za úspešné štúdium a tiež systémom opravných kurzov (tzv. „credit recovery"). Všetky opatrenia na stredných školách viedli k nárastu úspešnosti absolventov z pôvodných 68% na 79% v roku 2008 (OECD, 2014).

Jedným z významných faktorov úspechu školskej reformy je minister školstva McGuinty, ktorý bol významným kritikom predchádzajúceho ministra školstva. Práve tento status „kritika" mu poskytol výbornú prípravu na post ministra školstva, pretože počas obdobia opozície často komunikoval s učiteľmi, zriaďovateľmi škôl, študentmi, rodičmi a pod. McGuinty teda poznal problémy kanadského školstva a učiteľov. Avšak k tomu, aby bola jeho reforma úspešná a splnili sa stanovené ciele, bolo nevyhnutné zmeniť niektoré základné charakteristiky školského systému (vrátane financovania) a zmeniť filozofiu školskej reformy tak, aby sa odstránili negatívne javy znemožňujúce jej úspech, ktoré boli stručne popísané v štyroch jasných bodoch: „i) reforma bola zameraná na javy a oblasti, ktoré boli vzdialené od skutočného jadra učenia a vyučovania; ii) reforma predpokladala, že učitelia vedia, ako ju majú realizovať, hoci v skutočnosti nevedeli, ako ju majú robiť; iii) veľa protichodných čiastkových reformných krokov si vyžadovalo, aby učitelia realizovali viaceré opatrenia súčasne; iv) učitelia a školy neboli zainteresované do reformnej stratégie" (OECD, 2014, s. 74). K dosiahnutiu trvalej zmeny bolo preto podľa autorov novej reformy potrebné zabezpečiť:

- stratégie priamo zamerané na zlepšenie vyučovania,
- detailné zameranie na implementáciu školskej reformy,
- jednotnú integrovanú stratégiu a rovnaký súbor očakávaní od učiteľov a študentov,
- podporu reformy zo strany samotných učiteľov.

Ministerstvo okrem zmeny filozofie a systémového prístupu k reforme, realizovalo aj niekoľko opatrení zlepšujúcich stav verejných škôl a postavenia učiteľov na školách a v spoločnosti, čo sa prejavilo podpísaním štvorročnej kolektívnej zmluvy so štyrmi najväčšími učiteľskými úniami, v ktorej sa o.i. znižujú počty žiakov v triedach v primárnom vzdelávaní, čo podporilo vytvorenie 5000 nových učiteľských miest, pre učiteľov základných škôl sa do úväzku zarátalo 200 hodín prípravy týždenne, čo umožnilo vytvoriť ďalších 2000 nových pracovných miest v oblasti hudby, umenia, telesnej výchovy a jazykov. Po týchto systémových zmenách bolo možné pokračovať v napĺňaní cieľov reformy. Pre posilnenie čitateľskej a matematickej gramotnosti bol zriadený nový 100 členný úrad, ktorý pracoval mimo vplyvu ministerstva školstva a jeho úlohou bolo zabezpečiť odbornú pripravenosť na zvyšovanie gramotností. Zamestnanci boli vyberaní na základe ich bohatých skúseností: učitelia, riaditelia, predmetoví odborníci. Úrad

mal spolu 6 regionálnych tímov a jeden francúzsky tím po 6 – 8 členov. Úlohou každého z tímov bolo spolupracovať a vytvárať pozitívne vzťahy so školami, učiteľmi, riaditeľmi a pod. Druhou rovinou školskej reformy bola podpora úspechu u žiakov. Prostriedkom pre dosiahnutie tohto cieľa bolo financovanie „Lídra pre študentský úspech“, predstavitelia jednotlivých oblastí dostali špeciálnu finančnú podporu na zdieľanie reformnej stratégie. Podstatnou zložkou napĺňania cieľa úspešných študentov bola zmena kurikula na stredných školách (High Skills Major). Dôležitým elementom tejto reformy bola komplexná zmena poskytovaných kurzov, pričom hlavný dôraz bol kladený na praktické hodiny, ktoré poskytli študentom praktické zručnosti priamo od zamestnávateľov, čo im vytvorilo reálnu víziu zamestnania po ukončení školy.

Z kanadskej reformy vyplýva niekoľko dôležitých aspektov, ktoré zabezpečujú jej udržateľnosť: záväzok daný vzdelaniu a deťom, kultúrna podpora pre univerzálne vysoký úspech, systém súdržnosti a príslušnosti, učiteľská a riaditeľská kvalita, jednoduchý centralizovaný systém riadenia s autoritou a opodstatnenosť zákonov, profesionálna zodpovednosť. Všetky tieto aspekty jednoznačne poukazujú na to, aké dôležité je pri školskej reforme mať jasnú stratégiu, ktorá sa predstaví učiteľom a na druhej strane sa vypočujú a priamo v zákonoch akceptujú potreby učiteľov pre vytvorenie ich základného komfortu pri práci. Kanadská skúsenosť poukazuje, že úspešnosť školskej reformy je závislá od spokojnosti, profesionality, autonómie a zodpovednosti učiteľov.

Školská reforma v USA

Školský systém v USA mal v roku 2011 podľa PISA niekoľko zásadných charakteristík (OECD, 2011):

- USA je treťou krajinou po Luxembursku a Nórsku, ktorá investuje najvyššie percento HDP do vzdelávania;
- rodičia v USA sú viac vzdelaní ako vo väčšine porovnávaných krajín;
- podiel študentov zo znevýhodneného prostredia v USA je na úrovni priemeru OECD;
- spomedzi všetkých krajín OECD majú USA šiestu proporciu žiakov - imigrantov.

V roku 2010 vydal Obamov kabinet dokument „A Blueprint for Reform – The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act“ (2010). V úvode tohto dokumentu sú učitelia, ale aj široká verejnosť vyzývaná k tzv. svetovej vzdelávacej triede a stanovujú si za cieľ stať sa opätovnými lídrami vo vzdelaní. Vzdelanie je v ich poňatí hlavnou predikciou komplexne úspešných Spojených štátov. Konštatujú, že krajiny, ktoré ich teraz predbehli vo výsledkoch vzdelávania ich podobne predstihnú aj v ekonomickej prosperite. V úvode A Blueprint for Reform B. Obama tiež konštatuje, že svetová vzdelávacia trieda je ich morálnym imperatívom – kľúčom k zaisteniu väčšej morálky, čestnosti a sociálnej spravodlivosti. A Blueprint for Reform sú na

približne štyridsiatich stranách definované a neskôr aj charakterizované priority školskej reformy v USA (2010):

- vzdelanostne a kariérovo pripravení študenti,
- skvelí učitelia a lídri v každej škole,
- rovnosť a príležitosti pre každého študenta,
- „obhájiť a odmeniť sa excelentnosťou“ (Raise the Bar and Reward Excelence),
- podporovať inovácie a pokračovať v pokroku.

Samostatnou časťou školskej reformy z roku 2010 sú zadefinované opatrenia pre študentov zo znevýhodneného prostredia, migrantov a študentov s postihnutím. Je teda všeobecnou snahou o zabezpečenie rovného prístupu ku vzdelaniu pre všetky deti bez rozdielu.

Školská reforma v USA je samostatne rozpracovaná na niekoľkých úrovniach a stanovuje ciele pre tieto oblasti až do roku 2020:

- raná edukácia (Early Childhood education),
- primárne a sekundárne vzdelávanie (Education for K-12 students) – základom je dokument „Race to the top“,
- post-sekundárne vzdelávanie/vysokoškolské vzdelávanie – vychádza z dokumentu „Supported for Higher Ed“.

Každá z oblastí má vlastný súbor dokumentov jasne vymedzujúcich špecifické úlohy (vrátane financovania) a spôsob hodnotenia ich plnenia. Priebežne sú dokumenty dopracované, resp. upravované s ohľadom na plnenie cieľov stanovených do roku 2020. Komplexne je možné konštatovať, že základom pre dosiahnutie tzv. „world-class education“ sa stali tieto princípy:

- povinné predškolské vzdelávanie pre všetky deti,
- zabezpečenie vzdelávania pre všetky skupiny obyvateľstva a nastavenie vysokých štandardov a hodnotenia pre zaistenie kvalitnej prípravy študentov pre post-sekundárne vzdelávanie,
- zvýšenie celkového počtu študentov post-sekundárneho vzdelávania, podpora študentov zo strednej triedy.

Ďalším významným krokom v tzv. Obamovej reforme školského systému bolo vytvorenie podpory pre jej udržateľnosť zavedením „Reform Support Network“. Všeobecne sú udržateľné reformy také, ktoré sú schopné trvalo sa prispôsobiť a rásť so zmenenými podmienkami. Udržateľnosť reformy amerického školského systému je tvorená dvadsiatimi základnými cieľmi zaradených do troch kľúčových oblastí:

- ***Systémová kapacita***
  - dosiahnuť vyrovnanie ľudského kapitálu potrebného pre dosiahnutie cieľov reformy
  - budovať kultúru permanentného pokroku smerom k prioritným cieľom
  - dosiahnuť prepojenie organizačnej štruktúry s prioritnými cieľmi a reformami

- rozšíriť kapacity cez partnerstvá
- rozšíriť kapacity v teréne

- ***Riadenie výkonnosti***
  - nastaviť výstupné ciele/štandardy vo vzťahu k prioritným cieľom
  - nastaviť teóriu akcie a stratégie pre implementovanie priorít reformy
  - rozvíjať plán(y), ktoré spoja stratégie s prioritnými cieľmi
  - riadiť rozhodnutia smerom k dosiahnutiu priorít reforiem
  - ustanoviť jasné vedenie priority cieľov a reforiem
  - zaistiť kvalitu vo výstupoch
  - zaistiť kvalitu údajov v implementácii výskumných dát
  - využiť výskumné dáta na preverenie progresu a vytvorenia strednodobých korekcií
  - dávať do súvislosti vnútornú zodpovednosť s výsledkami
  - dávať do súvislosti externú zodpovednosť s výsledkami
  - informovať stakeholderov o výsledkoch
- ***Kontext pre udržateľnosť reformy***
  - zabezpečiť prepojenie politickej agendy s prioritami reformy
  - budovať koalíciu pre rozbehnutie priorít reformy
  - budovať podporu stakeholderov pre prioritné ciele a reformy
  - budovať podporu širokej verejnosti pre prioritné ciele a reformy

Školská reforma v USA je iniciovaná predovšetkým prepadom v medzinárodnom testovaní PISA. Snahou aktuálneho vládneho kabinetu je systémovou a komplexnou reformou školského systému (od preprimárneho po stredoškolské vzdelávanie) navrátiť status lídra vo vzdelávaní a udržanie ekonomickej stability prostredníctvom kvalitného vzdelania.

Príklad dobrej praxe – školská reforma vo Fínsku

Fínsky školský systém patrí k dlhodobým lídrom vo vzdelávaní. Školská reforma, ktorá prebiehala od 70.rokov 20.storočia, má pozitívne a trvalé socio-ekonomické dopady aj dnes. Východiskom bol systém podporujúci rovnosť vo vzdelávaní, kvalitne pripravení učitelia a zabezpečenie ukončenia vyššieho sekundárneho vzdelávania pre čo možno najviac dospelých. Začiatky školskej reformy vo Fínsku neboli jednoduché, pretože bolo komplikované, aby učitelia upustili od zaužívanej tradície vzdelávať delené skupiny detí podľa ich schopností a výsledkov (viac OECD, 2011, s. 120). V rozhovore „otec reformy“ Jukka Sarjala (25 rokov bol Ministrom školstva vo Fínsku) uviedol, že prešlo niekoľko rokov pokiaľ bola reforma ukončená a plne akceptovaná; niekde bolo potrebné, aby „starí“ učitelia odišli do dôchodku.

Druhým dopadom reformy školského systému bolo zabezpečenie univerzitného vzdelania pre všetkých učiteľov z tzv. seminarium (fínsky ekvivalent učiteľského kolégia) na univerzity.

Podmienkou pre prácu učiteľa sa stal magisterský diplom. Univerzitné vzdelávanie učiteľov sa vyvíjalo niekoľko rokov a bolo úzko prepojené na vyvíjajúce sa národné kurikulum. Počas intenzívneho zavádzania školskej reformy boli pripravené aj inštitucionalizované špeciálne, všeobecné a odborné programy pre všetkých učiteľov (OECD, 2011).

Tretím významným vplyvom implementácie všeobecnej základnej deväťročnej školy bolo aj posilnenie vyššieho sekundárneho vzdelávania. Kým v roku 1970 podľa údajov OECD (2011) malo len 30% fínskych dospelých ukončené vyššie sekundárne vzdelanie, v roku 2011 to bolo viac ako 80% (pričom ide o 90% 24 – 35 ročných).

Od zavedenia školskej reformy v 70.rokoch 20.storočia až po dnes bolo národné kurikulum niekoľkokrát upravované. Posledná zmena bola v roku 2004, a tak ako predchádzajúce reformy, aj táto poskytla učiteľom viac voľnosti vo výbere toho, čo učia, ako to učia, z akých učebníc učia alebo aké využívajú pomôcky. S touto voľnosťou však prichádza aj vysoký stupeň zodpovednosti, ktorý si uvedomujú aj potenciálni študenti učiteľstva. Učiteľ je vo Fínsku vážená profesia a sú na ňu kladené vysoké nároky nielen počas štúdia, ale aj počas vykonávania praxe.

Na základe uvádzaných údajov je v súčasnosti možné fínsky školský systém (ako výsledok školskej reformy) charakterizovať cez nasledujúce princípy:

- systém poskytujúci viac než vzdelanie,
- podpora pre deti so špeciálnymi potrebami,
- preukázateľná zodpovednosť pre učiteľov aj žiakov,
- sociálne a kultúrne faktory,
- výnimočná učiteľská kvalita.

Fínsku školskú reformu nie je možné vnímať izolovane. Školská reforma bola naviazaná na celkovú zmenu spoločenskej klímy vo Fínsku. Kvalita školského systému je odrazom starostlivosti Fínska o svojich občanov, ktorým je garantovaná sociálna a ekonomická rovnosť.

Reforma školského systému v Poľsku

Zmena školského systému v Poľsku sa začala v roku 1989 a je tiež označovaná ako počiatok technických lýceí. Poľský školský systém bol pred rokom 1989 charakterizovaný prioritne ako príprava na prácu. Posilňované boli predovšetkým stredné odborné školy. Základná školská dochádzka začínala pre žiakov v siedmych rokoch a jednotné vzdelávanie pretrvávalo do pätnásteho roku veku (teda všeobecná príprava trvala osem rokov), potom boli žiaci umiestňovaní podľa výsledkov testov na strednú odbornú školu alebo na lýceum. V podstate to znamenalo mať predpísanú svoju kariéru už v 14.roku.

Kvalita poľského školského systému podľa medzinárodného merania však poukazovala na nedostatočné výsledky v oblasti čítania, matematiky, aj v časti schopnosť riešenia problémov. V roku 1999 bola v Poľsku zahájená školská reforma, ktorá okrem mnohých zmien priniesla:

- predĺženie primárneho vzdelávania na 6 rokov,
- povinné nižšie sekundárne vzdelávanie – všeobecné,
- vyššie sekundárne vzdelávanie delené na všeobecné a odborné,
- systém post-sekundárneho a terciárneho vzdelávania,
- vytvorenie gymnázií s novým rámcovým kurikulom (s nastavenými vysokými štandardmi nielen pre študentov, ale aj pre samotných učiteľov).

Školská reforma v Poľsku bola realizovaná akoby v dvoch etapách:

- v prvej, začiatkom 90.rokov, bol zriadený nový typ školy: štvorročné technické lýceum, ktoré poskytovalo študentom všeobecné stredoškolské vzdelanie, ale v rovnakej miere sa zameriavali aj na oblasť odborného vzdelania (elektrotechnika, administratívne činnosti, obchod, komunikácia a pod.). Technické lýceá umožňovali študentom vykonať maturitnú skúšku a uchádzať sa tak o štúdium na vysokej škole, čo predtým nebolo možné;
- v druhej, koncom 90.rokov, bola prijatá komplexná školská reforma, ktorej cieľom bolo posilniť stredoškolskú a vysokoškolskú kvalifikáciu populácie, zabezpečiť rovnosť vo vzdelávaní a posilniť kvalitu vzdelávania. Stanovené ciele sa mali dosiahnuť cez sériu štrukturálnych reforiem. Jednou z nich bola zmena systému 8-3 alebo 8-2 (osemročná základná škola a potom dvoj alebo trojročné odborné školy) na 6-3-3 (teda šesť ročné primárne vzdelávanie, nadväzujúce nižšie sekundárne vzdelávanie a výstupom je trojročné vyššie sekundárne vzdelanie). V praxi to teda znamená, že až do pätnástich rokov majú žiaci jednotné kurikulum.

Výsledkom školskej reformy v Poľsku je pozdvihnutie očakávaní na výsledky žiakov od primárneho až po vysokoškolské štúdium. Súvisí to s viacerými faktormi, ale najpodstatnejšie z nich sú tri: (1) nadštandardne náročné gymnaziálne kurikulum (je to jediná stredná škola, z ktorej je možný postup na vysokoškolské štúdium), (2) rámcové štátne kurikulum, ktoré je ďalej decentralizované na lokálnej úrovni a (3) systém externého testovania výsledkov na konci primárneho, nižšieho a vyššieho stupňa vzdelávania.

Výsledky školskej reformy „naštartovanej“ v deväťdesiatych rokov sa prejavila už v testoch PISA v roku 2003 a 2006 – pozitívne zmeny boli viditeľné nielen u žiakov, ktorí navštevovali gymnáziá, ale aj u žiakov z odborných škôl. Pozitívnym javom školskej reformy v Poľsku je, okrem zvýšenia kvality poskytovaného vzdelania predovšetkým to, že aj napriek vytvoreniu systému stredných škôl poskytujúcich akademické vzdelanie potrebné pre štúdium na vysokých školách, nedošlo k opusteniu tradície odborného vzdelávania, ani k jeho kvalitatívnej degradácií. Práve naopak, odborné školy nepripravujúce absolventov na vysokoškolské štúdium, ale pre prax, pozdvihli svoju kvalitu smerom k príprave odborníkov – praktikov, čo je vhodný argument pre získanie študentov a súčasne si to vyžaduje aj kvalitnú prípravu na nižších stupňoch škôl.

Školská reforma v Austrálii

Charakteristickým znakom školského systému v Austrálii je dlhodobo vysoká miera decentralizácie. Cieľom realizovaných krokov školskej reformy, ktorá sa stala centrom záujmu všetkých relevantných zložiek spoločenského života, bolo stabilizovať a nastaviť strategickú víziu pre učenie sa zabezpečujúce rovnaké podmienky pre vstup a výstup pre každého žiaka. M. Bruniges (2005) konštatoval, že kľúčovými prvkami kurikulárnej reformy v Austrálii bola globalizácia, vedomostná spoločnosť, IKT, diverzita, vývoj vo vyučovaní a učení sa, spravodlivosť vo vzdelávaní, údaje pre informácie o vyučovaní a učenie.

Školská reforma v Austrálii podlieha Dohovoru o národnej školskej reforme z roku 2013, ktorá bola vypracovaná Radou austrálskych vlád a je víziou na reformu školského systému do roku 2025. Samostatnou oblasťou sú témy sociálnej inklúzie a prekonávania znevýhodnenia vyplývajúceho z jazykovej odlišnosti (prioritne vo vzťahu k Aborigéncom a obyvateľom Ostrovov Torres Straight) a socioekonomického vylúčenia. Základom implementovania návrhu novej školskej reformy z roku 2013 je nadväznosť na princípy nastavené reformou v roku 2008. V rámci predstaveného a schváleného Dohovoru o národnej školskej reforme, ktorej podliehajú všetky školské systémy austrálskych štátov a teritórií, sú vymedzené národné idey vzdelávania, výsledky, ciele (vymedzené Radou austrálskych vlád – COAG) a konkrétne výstupy. Ku všetkým uvedeným typom cieľov sú vytvorené indikátory ich plnenia. V praxi to znamená:

- austrálski študenti budú excelovať v medzinárodnom meradle (indikátor plnenia: pomer študentov na konci a na najvyšších miestach medzinárodného testovania),
- mladí ľudia by mali byť úspešní v nachádzaní práce po ukončení vzdelávania, resp. v ich nasledujúcom štúdiu (indikátory: (1) pomer mladých ľudí, ktorí dosiahnu povinnú školskú dochádzku – Year 12 alebo ekvivalent, resp. úroveň II/III Austrálskeho kvalifikačného štandardu – AQF; (2) pomer mladých ľudí participujúcich v celoživotnom vzdelávaní, odbornom výcviku alebo v zamestnaní),
- všetky deti vnímajú význam a benefity vyplývajúce zo vzdelávania (indikátory: úspešnosť v národnom testovaní čitateľskej a matematickej gramotnosti po 3., 5., 7. a 9. ročníku),
- vzdelávanie redukuje edukačné znevýhodnenie detí vrátane Aborigénov a obyvateľov Ostrovov Torres Straight a detí z rodín s nízkym socio-ekonomickým statusom (indikátor: v rovnocenných skupinách sú všetky predchádzajúce indikátory sú plnené).
- COAG ciele sú vymedzené v šiestich okruhoch:
- Austrália sa do roku 2025 umiestni v prvej päťke medzi krajinami v medzinárodnom testovaní čitateľskej, matematickej a vedeckej gramotnosti (indikátor: austrálske skóre v testovaní PISA),
- Austrália do roku 2025 zabezpečí vysokú kvalitu a vysokú spravodlivosť vzdelávacieho systému podľa medzinárodných štandardov (indikátory: (1) austrálske hodnotenie v PISA

vo vzťahu k OECD priemeru; (2) vzťah medzi socioekonomickým statusom a PISA vzdelávacími výstupmi austrálskych študentov v porovnaní s ostatnými krajinami a OECD priemerom;

- aspoň 90% študentov do roku 2015 ukončí 12. ročník (alebo ekvivalent), resp. dosiahne stupeň 2 Austrálskeho kvalifikačného rámca (AQF) (indikátor: pomer mladých ľudí, ktorí ukončili 12.ročník alebo ekvivalent, resp. získali 2. stupeň AQF);
- aspoň 90% študentov do roku 2020 ukončí 12. ročník (alebo ekvivalent), resp. dosiahne stupeň 3 Austrálskeho kvalifikačného rámca (AQF) (indikátor: pomer mladých ľudí, ktorí ukončili 12.ročník alebo ekvivalent, resp. získali 3. stupeň AQF);
- aspoň polovica študentov Aborigéncov a ostrovanov z Torres Straight do roku 2020 ukončí 12. ročník (alebo ekvivalent) - (indikátor: pomer mladých ľudí Aborigéncov a ostrovanov z Torres Straight, ktorí ukončili 12.ročník alebo ekvivalent, resp. získali aspoň 2. stupeň AQF);
- znížiť do roku 2018 o polovicu počet študentov Aborigéncov a ostrovanov z Torres Straight nezvládajúcich čítanie, písanie a matematiku (indikátory: (1) pomer študentov Aborigéncov a obyvateľov Torres Straight, ktorí dosiahnu alebo prekonajú národný štandard pre ročníky 3, 5, 7 a 9, v porovnaní s neindikovanými študentmi; (2) Národný hodnotiaci program – čitateľská a matematická gramotnosť predstaví skóre študentov Aborigéncov a ostrovanov Torres Straight v porovnaní s neindikovanými študentmi).

Pre sledovanie jednotlivých indikátorov bude využívaný vytvorený národný edukačný dátový program a na základe zhromažďovaných výsledkov bude možné zaznamenať progres vo vzťahu k cieľom vytvorených COAG. Toto by malo smerovať:

- napĺňať kvalitu vyučovania,
- umožniť kvalitné učenie,
- posilniť vedenie škôl,
- rešpektovať potreby študentov,
- zabezpečiť detailné informovanie verejnosti/komunity, zaistiť transparentnosť a zodpovednosť,
- financovanie je alokované na školy podľa potrieb žiakov.

Jednotlivé očakávané výsledky školskej reformy sú ďalej rozpracované. Zaujímavé sú body venujúce sa kvalite vyučovania a učenia sa, pretože sa venujú aj požiadavkám:

- na prípravu a ďalšie vzdelávanie učiteľov, napr.:
  - naďalej pokračovať v existujúcich reformách: implementovať Austrálske profesijné štandardy pre učiteľov; implementovať akreditáciu počiatočných učiteľských študijných programov: Štandardy a postupy v Austrálii a pod.
  - pokračovať v podpise nasledujúcich reforiem: zdokonaliť prípravu učiteľov na vysokých školách; zabezpečiť kvalitu začlenenia sa do profesie učiteľa (starostlivosť o začínajúcich

učiteľov), posilniť učiteľské vystupovanie a profesionálny rozvoj (implementovať Austrálske profesionálne štandardy pre učiteľov, zabezpečovať rozvoj učiteľskej profesionality, expertnosti a efektívnosti vo vedení študentov k stanoveným cieľom),

- na zjednotenie hodnotenia a testovania žiakov po stanovených obdobiach:
  - vytvorenie Národného hodnotiaceho programu
  - pripraviť a implementovať Austrálske kurikulum od materskej školy po ukončenie sekundárneho vzdelávania (12. ročník)
  - implementovať Austrálsky skorý rozvojový index (Australian Early Development Index) pre zabezpečenie trojročného minima rozvoja malých detí vo všetkých oblastiach a komunitách v Austrálii;
- pokračovať v začatých reformách smerujúcich k:
  - posilneniu ranej edukácie (napr. rozvíjať povinnú čitateľskú a matematickú gramotnosť počas prvých troch rokov, a to intenzívnymi intervenciami v čítaní),
  - posilneniu čitateľskej diagnostiky pre študentov na vstupe do školy, aby sa podporovalo učiteľovo pochopenie aktuálnych potrieb študentov počas ich prvých rokov v škole.
- Budovať evidenciu cez národný výskumný plán:
  - vytvoriť národný výskumný plán zaisťujúci, že získané dáta z testovaní budú analyzované a hodnotené správou o stave škôl (a vznikajúceho Agreement as Schedule Fonce)
  - zaistiť diseminácia výsledkov výskumu a analýz.

Okrem uvedených princípov a opatrení školskej reformy je podstatné spomenúť dôraz, aký kladú tvorcovia tejto reformy na informovanosť o výsledkoch testovania a kontextových analýz, čomu je prispôsobené aj vznikanie nových inštitúcii priamo sa venujúcich testovaniu, zhromažďovaniu dát a ich vyhodnocovaniu v krátkodobých aj dlhodobých intervaloch. Je tu možné badať inšpiráciu anglickým systémom externých testov po kľúčových obdobiach – v austrálskom školskom systéme po 3.,5.,7. a 9. ročníku, pričom priorita je jednoznačná: dosiahnuť výsledky porovnateľné s výsledkami krajín, ktoré patria medzi lídrov v medzinárodných porovnaniach (testy PISA). Zároveň je pozitívna snaha o zvyšovanie získanej kvalifikácie väčšiny (95%) obyvateľstva, a to buď ukončením sekundárneho vzdelávania 12. ročníkom alebo získaním profesijnej kvalifikácie na úrovni 2 alebo 3 v AQF (Austrálsky kvalifikačný štandard; ekvivalent vznikajúceho Slovenského kvalifikačného rámca). Samostatná pozornosť venovaná ohrozeným skupinám obyvateľstva (nízky socioekonomický status, Aborigénci a obyvatelia ostrovov Torres Straight) je tiež zárukou nárastu kvality vzdelávania.

Rozdiel medzi austrálskou školskou reformou a inými školskými reformami je prioritne v tom, že nastavuje predovšetkým princípy, ktoré by mali smerovať k zmene výsledkov vo vzdelávaní. Austrálska školská reforma sa nevenuje obsahu vzdelávania, ale nastavuje

všeobecné ciele a ideály, ku ktorým by sa na základe rozličných postupov mali dopracovať všetci žiaci bez ohľadu na miesto, komunitu, štát či teritórium Austrálie a ich vlastné kurikulá. Zachováva sa tak decentralizovanosť školského systému v Austrálii, a pritom sa zabezpečuje spoločné smerovanie ku kvalite vo vzdelávaní a prekonaní aktuálnych problémov:

- nízky počet študentov končiacich sekundárne vzdelávanie (12.ročník), nepokračovanie v ďalšom formálnom vzdelávaní alebo v získavaní kvalifikácie – viac ako 35000 austrálskych študentov v čase prípravy školskej reformy neukončilo stredoškolské vzdelanie a nezískalo profesijnú kvalifikáciu;
- vysoké rozdiely medzi študentmi s nadštandardnými a podpriemernými výsledkami vo vzdelávaní, vysoká závislosť na socioekonomickom prostredí žiakov a ich výsledkoch vo vzdelávaní,
- nedostatok kvalifikovaných učiteľov a pod.

Poznanie problémov, s ktorými bojuje austrálsky školský systém, je základným kameňom úspechu školskej reformy. Jej podstatou teda nie je politická iniciatíva, ani snaha o zjednotenie samostatných školských systémov teritórií a štátov Austrálie. Hlavná myšlienka školskej reformy v Austrálii je zakotvená v jej princípoch: zvýšenie kvality vyučovania a učenia, transparentnosť a zodpovednosť, rešpektovanie potrieb študentov a informovanie o výsledkoch vzdelávania. Práve tieto princípy vytvárajú predpoklad pre zaistenie postupného napredovania austrálskeho školstva. Jedinou otázkou však je, či budú schopní preklopiť uvedené princípy do školských systémov jednotlivých štátov a teritórií Austrálie.

Reforma v Českej republike

Reforma štátneho kurikula v Českej republike bola podobne ako na Slovensku podmienená v jej prvých etapách zmenou štátnej politiky, a teda celkovej ideológie. Základným koncepčným materiálom obsahujúcim návrh zmien vo vzdelávacom systéme bol „Svoboda ve vzdělávání a česká škola“ vydaný v roku 1991. V tomto dokumente autori analyzujú stav českého vzdelávacieho systému a navrhujú tiež zásadné kroky pre transformáciu hlavných oblastí školského systému. V tomto období tiež v Českej republike vznikla skupina NEMES – Nezávislá medziodborová skupina pre transformáciu školy. Práve NEMES v spolupráci s pracovníkmi Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe sa stali autormi viacerých koncepčných návrhov pre transformáciu českej školy (Tupý, 2014), pričom základom bol Program transformace vzdělávací soustavy z roku 1992. Vyučovanie na školách prebiehalo podľa Učebných osnov pre 1. – 8. ročník základné školy z roku 1991.

Snaha o reformu českého školstva mala za následok publikovanie mnohých dokumentov, ktoré mali potrebné zmeny buď naštartovať, alebo usmerňovať, či systematizovať a pod. V roku 1993 boli publikované dokumenty: Hlavní znaky transformace českého školství (P. Piťha)

a Zásady realizace svobody vo vzdělávání v české škole (Hudcová – Nováčková) – podporované aj NEMES. Následne v roku 1994 bol vydaný materiál Otevřenost, rozmanitost, kvalita – Zásady rozvoje české vzdělávací soustavy, v ktorom sa požadovala aktívna vzdelávacia politika štátu. V rokoch 1993 – 1998 boli celkovo vytvorené tri modelové vzdelávacie programy: Obecná škola, Základná škola a Národná škola. Vznikalo však aj mnoho vzdelávacích programov, čo v konečnom dôsledku urýchlilo vytvorenie a zavedenie Štandardov základného vzdelávania. Významnou zmenou tohto obdobia bolo znovuzavedenie deväťročnej základnej školy a v rámci nej päťročný primárny stupeň škôl.

Ako uvádza J. Tupý (2014), ďalším obdobím vzniku kľúčových kurikulárnych dokumentov, a teda priebehu školskej reformy Českej republike, bolo obdobie rokov 1999 – 2007. Na začiatku tohto významného obdobia bol strategický dokument Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (ďalej Koncepcia, 1999). V rámci tohto dokumentu sa ciele vzdelávania kategorizovali do štyroch základných oblastí:

1. Rozvoj vzdelávacích príležitostí a rovnosť prístupu ku vzdelávaniu
2. Zmeny v poňatí a obsahu vzdelávania a charakteru školy – v rámci tohto cieľa sa vymedzili rámcové vzdelávacie programy a bol zavedený status kľúčových kompetencií. V rámci tohto cieľa sa počítalo aj s postupným zavádzaním druhej úrovne kurikulárnych dokumentov – školských vzdelávacích programov. Do popredia sa dostala aj autoevalvácia školy (ako predpokladu úspešného zavádzania školských vzdelávacích programov). Ako uvádzala Kratochvílová (2007, s. 21), z učiteľa – užívateľa a realizátora kurikula - sa stal jeho tvorca a aj evaluátor a inovátor.
3. Zmeny v štruktúre vzdelávacej sústavy
4. Obrat v postavení učiteľov a prístup k ekonomickému zaisteniu vzdelávacej sústavy.

Koncepcia (1999) sa stala základom rozvoja českého školstva jednak preto, že sa vďaka nej začala verejná diskusia „Výzva pro deset milionů“ k rozvoju českého školstva a najmä sa stala základným rámcom vzdelávacej politiky, ktorá sa pravidelne aktualizuje formou vzdelávacej politiky a jasne vymedzených strednodobých a dlhodobých cieľov, ktoré majú charakter záväzného vládneho dokument (tzv. Biela kniha).

Prijatie Bielej knihy (Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice) v roku 2001 bolo teda ovplyvnené Koncepciou (1999) a odporúčaniami z OECD pre rozvoj českého školstva. Biela kniha na druhej strane ovplyvnila Štátny program vzdelávania, Rámcové vzdelávacie programy a samozrejme aj samotné školské vzdelávacie programy. Jednotlivé kapitoly Bielej knihy sú doplnené konkrétnymi odporúčaniami vo vzťahu k etapám, cieľom a úlohám. Niektoré z významných odporúčaní pre tvorbu kurikula pre základné vzdelávanie podľa J. Tupého (2014) sú:

- vytvoriť rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie a v ňom stanoviť špecifické ciele, obsah, výstupné kľúčové kompetencie a podmienky pre vzdelávanie na 1. a 2. stupni základného vzdelávania; podporovať vznik školských vzdelávacích programov pre 1. a 2. stupeň škôl,
- zvýšiť autonómiu učiteľov tým, že bude legislatívne zakotvená sloboda voľby metód a foriem práce učiteľov, ale aj zodpovednosť za zmeny v poňatí vyučovania,
- komplexne riešiť prechod na integrované vnútorne diferencované základné vzdelávanie umožňujúce vytvárať čo najlepšie podmienky pre všetkých žiakov.

Pre úspešnú implementáciu školskej reformy boli navrhnuté a postupne realizované viaceré činnosti. Medzi ne patrila dlhodobá informačná kampaň zacielená na školy, rodičov, širokú verejnosť; postupný nárast vyučovacích hodín v súlade s učebným plánom rámcového vzdelávacieho programu, príprava a distribúcia rámcového vzdelávacieho programu a Manuálu na školy, overovanie výučby podľa školských vzdelávacích programov na 16 školách a vytvorenie zborníka s príkladmi dobrej praxe, vyškolenie školiteľov a ich prostredníctvom koordinátorov tvorby školského vzdelávacieho programu na všetkých školách realizujúcich základné vzdelávanie, spolupráca s fakultami verejných vysokých škôl vzdelávajúcich učiteľov pri úpravách učiteľských vzdelávacích programov v duchu kurikulárnej reformy základného vzdelávania a ďalšie zacielené na integráciu žiakov so stredne ťažkým a ťažkým postihnutím.

K uľahčeniu zavedenia školskej reformy v praxi vznikali postupne viaceré projekty na podporu jej implementácie, napr. projekt Pilot Z, vytvorenie Metodického portálu www.rvp.cz (ako súčasť projektu Metodika), projekt Koordinátor (na preškolenie koordinátorov ŠVP).

Rámcový vzdelávací program vznikal postupne a prechádzal niekoľkostupňovou oponentúrou a pilotným overovaním. Na základe toho bol v roku 2004 schválený Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Vnútorne bol RVP členený na 4 časti, pričom časť A sa venovala štruktúre kurikulárnych dokumentov, časť B stručne vymedzovala legislatívne a organizačné požiadavky, časť D sa venovala žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Obsahovo najvýznamnejšia pre učiteľov bola časť C, v ktorej sa nachádzali ciele vzdelávania, kľúčové kompetencie, vzdelávacie oblasti, doplňujúce vzdelávacie oblasti, prierezové témy a rámcový učebný plán s poznámkami k nemu.

Úpravy a revízie Rámcového vzdelávacieho programu prebiehajú kontinuálne od roku 2008 do dnešného dňa. Na základe viacerých výskumov boli konštatované viaceré nedostatky, ktoré viedli k ďalším opatreniam, ktoré je možné hodnotiť ako pozitívne, ale aj ako negatívne. Medzi negatívne jednoznačne patrí zrušenie povinnosti škôl robiť vlastnú evalváciu. Ak vychádzame z predpokladu J. Kratochvílovej (2007), že učiteľ už nie je len užívateľ a realizátor kurikula, ale aj

jeho tvorca, evaluátor a inovátor, a navyše, ak vychádzame z princípu školskej reformy, že učitelia získavajú voľnosť vo voľbe metód a foriem práce, ale aj zodpovednosť za výsledky, potom zrušenie povinnosti škôl hodnotiť seba samé je popretím celej tejto myšlienky. Kritike je tiež podrobená spolupráca s vysokými školami pripravujúcimi učiteľov, ktorá bola v roku 2007 označená ako nedostatočná.

Ako konštatuje J. Tupý (2014) vo svojom zhrnutí k publikácii o Tvorbe kurikulárnych dokumentov v ČR. Jednou z chýb školskej reformy bolo prenášanie zodpovednosti za revíziu RVP od roku 2007, príp. za tvorbu štandardov na samotných učiteľov, pretože títo „nemajú dostatočné skúsenosti s tvorbou kurikulárnych dokumentov na štátnej úrovni, dostatok času na intenzívne štúdium aktuálnych a historických procesov a premyslenia všetkých väzieb a súvislostí“ (Tupý, 2014, s. 108).

V súčasnosti má Rámcový vzdelávací program rovnakú štruktúru ako v roku 2004, postupne však dochádza k úpravám vyplývajúcim z cyklických revízií. Cyklické revízie prebiehajú v dvanásťročných cykloch, v troch fázach: 1. prípravná fáza (1 rok), 2.fáza - overovacia (overovanie rôznych podnetov v jednotlivých častiach RVP: 2. – 5.rok; opakované overovanie rôznych podnetov v jednotlivých častiach RVP: 6. – 9.rok); 3. fáza – vyhodnocovacia (vyhodnocovanie záverov: 10. – 11.rok; schvaľovanie: 12.rok).

Zhrnutie

Príklady školských reforiem, ktoré sme vybrali a bližšie popísali poukázali na niekoľko tendencií:

- posilňovanie primárneho vzdelávania (ČR – 5 rokov, Poľsko – 6 rokov, USA – 5 rokov, Austrália – 5 rokov, a pod.),
- v nových školských reformách (začaté v rokoch 2013 – 2014) sa do popredia kladie dôraz na zaškoľovanie v materských školách (od troch rokov),
- vytvárajú sa dlhodobé ciele a tie sa premietajú do konkrétnych požiadaviek, do vzdelávacích výsledkov, s kritériami plnenia a ukazovateľmi miery úspešnosti (USA, Austrália),
- študijné programy učiteľstva sa prispôsobujú školskej reforme – študijné programy sa menia komplexne v súlade s požiadavkami školskej reformy; nie je výnimkou, že vznikajú vysokoškolské študijné programy v krajinách, kde predtým vysokoškolské programy neexistovali (Fínsko, Poľsko),
- v rámci implementácie školskej reformy sú vytvárané programy kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov na podporu pochopenia východísk a cieľov reformy (Poľsko, Česká republika, Fínsko a pod.),
- pre podporu zavádzania školskej reformy sa vytvárajú metodické portály (Česká republika, Anglicko, USA),

- autoevalvácia škôl ako základ vnútorného riadenia kvality (Česká republika do roku 2007, Austrália, USA).

Podľa OECD (2014) sa inovácie vo vzdelávaní vyznačujú štyrmi základnými atribútmi: zodpovednosť, profesionalizácia, vodcovstvo a dôvera. Zavedenie školskej reformy je však do značnej miery ovplyvnené aj zdanlivo nepriamymi faktormi, medzi ktoré jednoznačne patrí podpora politikov, zriaďovateľov škôl a rodičov, posilňovanie statusu učiteľov, zvyšovanie ich profesionalizácie, dostatočné financovanie škôl a vnímanie vplyvu vynaložených prostriedkov (finančných, materiálnych, času a pod.) na pozitívnu zmenu v dlhodobom horizonte. Reforma školského systému nie je krátkodobá, jej výsledky nie sú viditeľné okamžite, ale správne nastavené inovačné snahy sú zárukou navrátenia vynaloženého úsilia jednak v občianskej, ale aj ekonomickej a sociálnej oblasti.

Príklady školských reforiem prebiehajúcich v poslednom období jednoznačne dokazujú podmieňujúci vzťah medzi štátnou ideológiou a kurikulárnymi inováciami a to aj napriek tomu, že pojem inovácia kurikula sa prvotne spája s reformnými snahami pedagógov vystupujúcich proti tradičnému prístupu k sprostredkovaniu kurikula. Tento náš predpoklad do istej miery potvrdzujú aj analýzy niekoľkých kurikúl vo svete, ktoré predstavili K. Rýdl (2003), J. Průcha (2004), J. Le Métais (1999), či viaceré analýzy OECD (2011). Na základe štúdií vybraných edukačných systémov je možné konštatovať, že národné kurikulá boli prepracované tak, aby rešpektovali sociálne východiská a politické zmeny prebiehajúce v príslušných štátoch. V súčasnosti sa však okrem týchto prvotných snáh do popredia dostávajú aj snahy o ekonomickú stabilitu štátov prostredníctvom vzdelania. Kým v základnom vzdelávaní sa východiskom kvalitného vzdelania stáva rozvoj čitateľskej, matematickej a vedeckej gramotnosti, v rámci stredoškolskej prípravy sa dôraz kladie na praktickú prípravu a zvýšenie podielu študentov, ktorí ukončia strednú školu maturitou. V mnohých krajinách sa dostáva do popredia aj kvalita učiteľskej prípravy – vo viacerých krajinách sa príprava učiteľov dostáva na vysoké školy a zvyšujú sa nároky na prijatie záujemcov o vysokoškolské štúdium učiteľstva (viď opis reformy učiteľskej prípravy v Anglicku). Školská reforma učiteľského vzdelávania je teda nevyhnutnou súčasťou školskej reformy tak, aby sa naplnili jej ciele. Opisované školské reformy poukázali na to, že reforma školského systému nie je izolovaným prvkom, ale systémom, ktorý si vyžaduje spoluprácu všetkých zainteresovaných zložiek, vzájomné rešpektovanie potrieb, pochopenie filozofie zo strany jej implementátorov – učiteľov, ale aj zmenu prípravy budúcich učiteľov, preškolenia učiteľov a pod. Významnou zložkou školských reforiem je systém podpory zo strany štátu, a to či už formou vytvorených cieľov a indikátorov ich plnenia, ktoré môžu sledovať učitelia, ich nadriadení alebo ministerstvo, alebo online systémami podporujúcimi

zavedenie školskej reformy do praxe, tiež sú časté preškoľovania učiteľov v praxi tak, aby pochopili myšlienku a ideu reformy a dokázali ju zaviesť do praxe.

Reforma školského systému v každej krajine predstavuje významnú zmenu iniciovanú spoločenskými potrebami. Reforma nikdy nie je izolovanou úpravou kurikula, ale je filozofickou a ideologickou zmenou, ktorú musia nevyhnutne prijať všetci aktéri jej realizácie. Znamená to, že budú akceptované požiadavky samotných učiteľov zamerané na vytvorenie čo možno najoptimálnejších podmienok na realizáciu školskej reformy, no zároveň, dôjde k implementácii reformných snáh zo strany učiteľov, riaditeľov, zriaďovateľov aj pracovníkov ministerstva.

1.3 Kontexty a priebeh reformy školstva po roku 1989

Po roku 1989 nastúpili bývalé socialistické krajiny cestu transformácie spoločnosti, t. j. nového, paradigmaticky odlišného vývoja smerom k pluralitnej demokracii západoeurópskeho typu s trhovou ekonomikou. Ide o „dlhodobý komplexný proces premeny spoločenského modelu, v ktorom sa zásadne menia spoločenské potreby, požiadavky a očakávania (vrátane tých, ktoré sú spojené so vzdelávaním), reflektujúce celospoločenské, skupinové a individuálne záujmy“ (Walterová – Greger, 2006, s. 20). Sú to zmeny rozsiahle, zásadné, hlboko zasahujúce do všetkých oblastí života nielen spoločnosti, ale aj každého jednotlivca. Napriek tomu, že nová spoločnosť potrebuje inak zmýšľajúceho človeka, čo si vyžaduje uskutočniť zásadné zmeny vo vzdelávaní, v žiadnej z postkomunistických krajín nebola transformácia edukačného systému prvoradou prioritou.

Táto skutočnosť má objektívne a pochopiteľné príčiny. Oblasť edukácie je súčasťou kultúrnej zmeny, ktorá má podstatne dlhší časový horizont trvania, než zmena politická a ekonomická. Súvisí so zmenami hodnotovej orientácie, postojov a životného štýlu, ktoré sa ťažšie ovplyvňujú. Vzdelávací systém je najväčšou sociálnou sústavou, ktorá zostáva v prevažujúcom riadení štátu. Pretože štát zodpovedá za vytvorenie základných podmienok pre fungovanie každej školy a pre vzdelávanie každého žiaka, t. j. zmeny nielen projektuje, ale musí ich aj sám realizovať, sú zmeny v tejto oblasti relatívne ťažšie uskutočniteľné, vyžadujú väčšie množstvo synergických reformných opatrení a nasadenie množstva odborníkov. Bez politického konsenzu vládnucich a opozičných strán trvajúceho niekoľko volebných období, sa skutočná reforma edukačného systému vlastne nedá do dôsledkov uskutočniť. Na druhej strane prílišné zaostávanie transformácie edukačného systému, ktorý má zabezpečiť kultúrnu a hodnotovú integritu spoločnosti, medzigeneračný prenos poznania, prípravu odborníkov pre všetky oblasti života spoločnosti (t. j. bázové predpoklady pre fungovanie transformovanej society), spôsobuje nesúlad procesov premien v spoločnosti a spomaľuje ich. Preto dlhodobé odkladanie reforiem v rezorte školstva, či ich nekompetentnú realizáciu nemožno vo vzťahu k budúcnosti krajiny ničím ospravedlniť.

Transformácie spoločnosti postsocialistických krajín majú oproti spoločenským zmenám v ustálených demokraciách viaceré špecifické charakteristiky. Udiali sa mimoriadne rýchlym tempom a prebehli v relatívne krátkom čase, aký v západných krajinách nemá obdobu. Boli také razantné, že nebolo možné ich do detailov premyslieť a preto obsahujú aj mnohé chyby. Zmeny boli revolučné, spojené s predstavou veľkého kvalitatívneho skoku, ktorým sa v krátkom čase vyrovnáme vyspelým krajinám. V úvodných etapách transformácie vznikali spontánne, mali predovšetkým dekonštrukčný charakter, bolo skôr jasné, čo treba zrušiť, menej už to, čo treba systematicky vytvoriť. Zmeny boli rozporuplné, v prostredí plurality bol a je cieľový obraz

spoločnosti v predstavách individuálnych a sociálnych subjektov veľmi diferencovaný, preto rýchle striedanie vládnucich politických garnitúr sprevádzalo množstvo kontroverzných rozhodnutí. Politickí predstavitelia ani občania neboli na prevratné zmeny odborne, psychicky, ani morálne pripravení. Zmeny boli a dodnes sú nerovnomerné, raz spomaľované hospodárskou recesiou, raz dynamizované pod vplyvom európskych štruktúr. Z týchto dôvodov transformácia spôsobuje turbulencie, dočasné návraty k tradičným vzorom, kolísanie pri voľbe alternatív riešenia, čo však nemusí byť iba negatívum. Za charakteristický znak transformácie možno považovať hľadanie rovnováhy medzi rozchodom s minulosťou a kontinuitou, medzi zmenou a stabilitou (Mitter, 2003).

1.3.1 Teoretické súvislosti reforiem edukačného systému

Pod pojmom transformácia rozumieme zásadnú, podstatnú zmenu, ktorá prebieha na úrovni celého sledovaného systému a všetkých jeho prvkov, teda zmenu systémovej povahy. Transformáciu edukačného systému, resp. školstva, chápeme ako viacúrovňový sociálny proces permanentných zmien edukačnej reality a konštruovania nového vzdelávacieho systému, ktorá v zmysle jej vymedzenia E. Walterovou má globálny, sociálny aj hodnotový charakter, je multidimenzionálna, permanentná, vnútorne konzistentná, realizovaná rôznymi skupinami aktérov s rôznymi rolami (Walterová, 2004, s. 41 - 43). Jej súčasťou je aj relatívne udržanie zmeneného stavu. Preto má širší obsah ako pojem reforma školstva (od „reformatio“ – obnovenie, náprava). Rozdielnosť pojmov reforma a transformácia je daná tým, že reforma je nástrojom procesu transformácie, obvykle má naštartovať fázu realizácie zmien; nie každá reforma má charakter systémovej premeny a transformácia školstva môže prebiehať aj inými metódami ako reformou, napr. masívnym šírením inovácií v praxi a pod.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2009) definujú školskú reformu ako „rozsiahlu, úradne organizovanú a zavádzanú zmenu, zameranú na zlepšenie fungovania školskej sústavy“. Reforma pre úspešný priebeh potrebuje také podmienky ako jasné predstavy o želanom stave na základe kvalifikovanej analýzy, premyslenú prípravu, organizáciu, postup, zrelé sociálne podmienky, dostatočnú spoločenskú, politickú a ďalšiu zákonodarnú podporu pre nadväznosť a synergiu prijímaných opatrení, materiálne a finančné podmienky, pripravenosť učiteľov. Pre pokus o typologizáciu školskej reformy z hľadiska jej cieľov a možného rozsahu poskytuje jasnejší obraz C. Birzea (1996) a následne J. Prokop (in Průcha 2009), ktorí vymedzujú:

- *nápravnú reformu,* ktorá ma na úrovni štátu zmeniť existujúci systém „tu a teraz“ bez toho, aby aktuálna chvíľa dovoľovala zvažovať následky týchto reformných krokov (napr. zrušenie vedúcej ideológie komunistickej strany v práci škôl);

- *modernizačnú reformu*, orientovanú hlavne na aktualizáciu vzdelávacích obsahov, rozvoj a modernizáciu výučbových metód, či vzdelávania učiteľov, chápanú ako zavádzanie inovácií vo vzdelávaní (napr. informatizácia školstva, zavedenie štátnej maturity a pod);
- *štrukturálnu reformu*, ktorá sa dotýka niektorých štrukturálnych prvkov školského systému, jeho štruktúry, financovania, mechanizmov kontroly; (napr. skrátenie, predĺženie povinnej školskej dochádzky, zavedenie školskej samosprávy);
- *systémovú reformu,* ktorá prináša zásadnú zmenu „logiky" edukačného systému vedúcu k inštitucionálnym a organizačným zmenám; je sprevádzaná vypracovaním zásadného koncepčného programu zmien a operacionalizovaná v ďalších synergických, nápravných, modernizačných, či štrukturálnych reformách (napr. poľský program reformy vzdelávania Poľské vzdelávanie 21. storočia a za ním nasledujúce reformy).

Systémová reforma sa najviac približuje pojmu transformácia edukačného systému. Celkom ho však nevyčerpáva, lebo v nej hrajú významnú úlohu nielen opatrenia štátu, ale aj iniciatíva samotných škôl a učiteľov prostredníctvom inovácií vo vzdelávaní. Inovácia je cielená, jednotlivcom, alebo skupinou navrhovaná a realizovaná zmena, ktorá sa môže týkať produktu, procesu, organizácie alebo riadenia. Myslí sa ňou aplikácia novej idey, invenčné tvorivé riešenie, zdokonalenie niečoho. Zavádzanie a rozvíjanie inovácií sa najčastejšie chápe ako model: výskum – vývoj – rozširovanie - prijatie (v technických, prírodných vedách), ale v oblasti vzdelávania sa neuplatnil. Iný model sa viac presadzuje v ekonómii ako riešenie problémov s užívateľmi ako východiskovým bodom. Vo vzdelávaní je známy napr. z Holandska z činnosti organizácií zameraných na pomoc rozvoju školy. Posledný je model sociálnych interakcií, založený na komunikácii medzi jednotlivcami, ktorý sa vo vzdelávaní v posledných dvoch desaťročiach výrazne rozvinul, napr. vo forme spolupráce výskumníka a praktika v akčnom výskume, v tútoringu či mentoringu vo vzdelávaní učiteľov a pod.

Podľa K. Rýdla existujú tri pohľady proinovačnej politiky na možný priebeh zmien vzdelávacieho systému. Prvý je založený na myšlienke, že podmienkou zmien vzdelávacieho systému sú oficiálne príkazy, založené na prepracovaných programoch, ktoré sa uskutočňujú prostredníctvom reforiem. Druhý vychádza z myšlienky, že spoločnosť nemožno meniť nariadeniami, ale je potrebná osobná zaangažovanosť zamestnancov, preto sa poskytuje viac priestoru inovátorom, ak menia to, čo inštitúcie považujú za žiaduce. Tretí prístup považuje politické vedenie za neschopné dôjsť ku konsenzu o zmenách školstva, miestne iniciatívy sa majú prostredníctvom inovácií prejaviť, je to ich každodenná prax a povinnosť. Pretože nikto presne nevie, akým smerom sa bude spoločnosť vyvíjať, dáva sa priestor všetkým inováciám, dokonca aj tým vzájomne si odporujúcim, s vierou, že miestne spoločenstvá samy potlačia inovácie odporujúce všeobecne prijímaným hodnotám (podľa Rýdl, 2003, s. 12 – 13).

Práve na posledných dvoch prístupoch sú založené mnohé západoeurópske pokusy uskutočniť transformáciu transmisívne (na odovzdávaní hotových poznatkov) založeného pedagogického modelu školy. Sú reakciou na ťažkopádnosť veľkých školských reforiem a ich formálnu realizáciu v praxi, akousi konštruktívnou snahou vedeckej či učiteľskej society „vziať na mikroúrovni vzdelávania veci do vlastných rúk“ a inovovať systém zdola aj bez reforiem. V princípe sa premietli do dvoch teoretických koncepcií vzdelávacích zmien. Tou staršou je teória difúznych inovácií, ktorá gradovala v 70. rokoch 20. storočia (Walterová, 2004, s. 40). Čiastkové inovácie sú podľa nej realizované ako postupné vylepšovanie jednotlivých prvkov transmisívneho modelu školy tak, že sa k nemu pridávajú, rozširujú o nové prvky, príp. kombinujú. Čiastkové vylepšovania organizácie, obsahov, procesov či podmienok vzdelávania prebiehajú ako navzájom nezávislé zdokonaľovacie (improvement) procesy (Whitaker, 1993, Ainscow, Hopkins, Southworth, West, 1998; DuFour, Eaker, 1998). Pre toto obdobie je príznačná aj existencia množstva inovačných hnutí rôznych skupín, či inovujúcich sa škôl. Pretože inovácie prebiehali izolovane na mikroúrovni školskej praxe a boli rozptýlené v edukačnom priestore i čase, nebolo možné postihnúť ich vzájomný vzťah ani vyhodnotiť celkový obraz, synergiu či smerovanie zmien.

Druhý prúd predstavuje teória systémovej zmeny, ktorá sa v západnej Európe rozvíja od 70. rokov 20. storočia. Vznik teórie systémovej zmeny bol reakciou na únavu zo sledu nezosúladených zmien, ktoré so sebou nieslo inovačné hnutie (DuFour, Eaker, 1998). Pretože difúzne inovácie neumožňujú reflexiu zmeny v jej širších súvislostiach, zavádza koncept plánovaných a efektívne riadených inovácií transmisívneho modelu školy. Prepája mikro a makroúroveň vzdelávania, pritom pripisuje samotným aktérom zmien podstatnú úlohu. Považuje príklady dobrej praxe a overené iniciatívy za zdroj vnútornej reformy školy a cestu k zmenám celého systému vzdelávania. V duchu novej paradigmy treba zmenu pripraviť a iniciovať, implementovať ju do praxe a overiť a nakoniec ju na rôznych úrovniach školského systému inštitucionalizovať a diseminovať. Systémová zmena je v tomto zmysle ponímaná ako permanentné a cieľavedomé úsilie vykonávané na rozmanitých úrovniach edukačného systému so zámerom sústavného a priebežného zlepšovania úrovne procesov vyučovania a učenia sa (Halász, 2007). Teória systémovej zmeny je v západnej teórii spájaná s procesom transformačnej zmeny bez nutnej reformy. Môže sa však uplatniť v krajinách, kde existuje demokratická legislatíva, ktorá dáva školám autonómiu, tým aj priestor iniciatívam a umožňuje ich predovšetkým prostredníctvom dvojúrovňového kurikula.

Pre dlhoročné demokracie je typický proces postupných, nadväzujúcich premien edukačného systému, usilujúci o efektívne riadenie inovácií v zmysle popisovanej teórie systémovej zmeny. Výrazné reformné intervencie štátu, vzhľadom na už existujúcu demokratickú školskú legislatívu, nie sú podmienkou uskutočňovania či pokračovania týchto zmien, ktoré majú

ťažisko a hlavných aktérov v školskej praxi, postupujú teda skôr smerom zdola nahor. Skupina postsocialistických krajín potrebuje pre dosiahnutie zmien v edukácii skôr veľkú systémovú reformu školstva pre zabezpečenie takej legislatívy a konania inštitúcií, ktorá realizáciu zmien umožní. To sa udialo v Poľsku v roku 1997 alebo v Čechách v roku 2004. Výrazná intervencia štátu (t. j. prijatie reformných zákonov) a pohyb zhora nadol, či už prostredníctvom väčšej jednorazovej reformy alebo sledu menších, ale kompaktných reformných krokov, je podmienkou ďalšieho napredovania transformačných zmien. Len po zabezpečení základných demokratických rámcov je možné nastúpiť cestu efektívneho riadenia inovácií smerom zdola nahor. Slovensko pristúpilo k väčšej systémovej zmene neskoro, až po 19 rokoch v roku 2008, aj to len čiastočne.

Koncom 20. a začiatkom 21. storočia nastáva v oblasti školstva kvalitatívne nová situácia, keď sa celá spoločnosť plne ocitá v otvorenom globalizovanom priestore, ktorý je nestabilný, plný protirečení. Kontinuita transformačných procesov v edukácii je narušená a znova sa pristupuje k rôznym školským reformám (aj v západných krajinách napr. vo Veľkej Británii, Francúzsku, Rakúsku). Nové reformy majú reagovať na aktuálnu situáciu v oblasti požiadaviek trhového hospodárstva, prispôsobiť vzdelávacie systémy flexibilizácii pracovného trhu a sofistikovaným procesom ekonomickej produkcie (hospodárske záujmy determinujú edukačné ciele a štruktúru škôl). M. Carnoy (1999) identifikoval tri možné reformné pohnútky v podmienkach globalizácie:

1. *Zámer zvyšovať konkurencieschopnosť národných ekonomík* je motivovaný presvedčením, že ľudský faktor je fundamentálny determinant ekonomickej prosperity. Preto edukačná reforma smeruje k podnecovaniu výkonnosti edukačného systému, posudzovaného na základe vzdelávacích výsledkov žiakov na všetkých stupňoch škôl, fungujúcich na báze výkonového modelu. Ten sa vytvára prostredníctvom decentralizácie a zvyšovaním autonómie škôl v rozhodovacích procesoch, liberalizáciou slobodného výberu školy pre dieťa, zavádzaním výkonových štandardov, zefektívňovaním investícií do vzdelávania a skvalitňovaním profesijnej prípravy učiteľov.
2. *Zámer „zefektívniť“ vynaložené finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov* vychádza z úsilia národných vlád vytvárať ústretové prostredie pre medzinárodný kapitál, od čoho sa očakáva vyšší hospodársky rast. Znižovanie deficitu verejných financií sa odzrkadľuje na redukcii prostriedkov smerujúcich do vzdelávania. A to v nádeji, že to umožní hospodársky rast, ktorý následne vytvorí podmienky na opätovné zvyšovanie finančnej spoluúčasti štátu na vzdelávaní. Do tých čias to však vedie k privatizácii škôl, osobitne vyšších stupňov, k zvyšovaniu počtu žiakov v triedach, k zavádzaniu školného.
3. *Úsilie o zavedenie rovnosti (rovnakých šancí)* vo vzdelávaní vychádza z predpokladu, že rovnosť šancí vo vzdelávaní je nástrojom väčšej sociálnej mobility, čo v konečnom

dôsledku vedie k vyššej efektívnosti ekonomického sektora. Reformné stratégie sú orientované hlavne na rizikové sociálne skupiny (nízkopríjmové rodiny, etnické minority) s cieľom vytvárať lepšie možnosti dosahovať školskú úspešnosť, hlavne na úrovni nadobúdania základného vzdelania. Globalizačné tlaky, ktoré prehlbujú sociálnu nerovnosť až na brutálnu nesúmerateľnosť (Keller, 2010, s. 11), však neprajú tomuto prístupu k reformám edukácie a spôsobujú v konečnom dôsledku nárast nerovností v prístupe k vzdelávacím službám (spracované podľa Carnoy, 1999).

Zo začiatku obdobia transformácie prevažovali antropologicky orientované reformné či inovačné kroky, ktoré sú viac typické pre tretiu skupinu pohnútok. Na Slovensku za také možno v oblasti legislatívy považovať rozšírenie práva menšín vzdelávať sa v materinskom jazyku, úprava práv a povinností účastníkov školskej integrácie, zavedenie nultého ročníka, asistenta učiteľa a pod. V školskej praxi tomuto prúdu zodpovedali pokusy o intenzívne zavádzanie didaktických inovácií do vyučovania, ako ich prinášali zahraniční partneri. Postupne začali väčšiu úlohu zohrávať prvé dve skupiny pohnútok, ktoré boli sýtené ešte aj vnútornými ekonomickými problémami, spôsobujúcimi nedostatok finančných prostriedkov na rozvoj školstva. Začali zavedením možnosti zriaďovať súkromné a cirkevné školy (najprv motivované viac hodnotovo ako ekonomicky), postupovali rozšírením trhových princípov v školstve zavádzaním výkonového financovania, školného, celoplošných testovaní výsledkov žiakov, rušením podporných štruktúr a zariadení (materské školy, domy detí a mládeže). Pod ich vplyvom sa škola prestáva vnímať ako inštitúcia plniaca svojbytné ciele, spočívajúce hlavne v rozvíjaní osobnostných kvalít žiakov a postupne sa vníma ako prostriedok zvyšovania ekonomickej výkonnosti a konkurencieschopnosti spoločnosti. Podstatným problémom v krajinách strednej a východnej Európy bolo, že tieto ekonomizujúce opatrenia prichádzali do hodnotovo deformovaného prostredia, kde tak ekonomické motívy boli v mnohých prípadoch povýšené na najvyššie hodnoty a rozšírená sloboda aktérov často nebola sprevádzaná vysokou zodpovednosťou. Tak sa stalo, že reformné opatrenia boli dosť často len utilitaristicky motivované snahy, kde sa vytváranie zmysluplných edukačných vízií, založených na poznaní stavu a rozvojových potrieb, nahrádzalo poukazovaním na západné vzory za ignorovania ich historickej podmienenosti. To mnohokrát viedlo k časovej a koncepčnej diskontinuite medzi úsilím o nápravné, modernizačné, či štrukturálne reformy na jednej strane a o zásadnú systémovú reformu na strane druhej.

1.3.2 Fázy reformy edukačného systému v transformujúcich sa krajinách

Prvé reflexie, ako vlastne prebieha transformácia školstva v postsocialistických krajinách, boli iniciované západnými pedagógmi. Tieto boli podľa E. Walterovej a D. Gregera (2006, s. 19) motivované záujmom o pochopenie situácie v tomto regióne, ale aj o nadviazanie dialógu a poskytnutie asistencie pri realizácii zmien (napr. projekt Rady Európy Reformy školstva

v strednej a východnej Európe 1991 – 1996, ktorého sa Slovensko nezúčastnilo). M. Fullan, jeden z najvýznamnejších autorov z oblasti teórie systémovej zmeny, popísal fázy úspešného procesu transformácie školstva v modeli troch I (tripple-I model) iniciácia – implementácia - inštitucionalizácia, ktorý vznikol v USA, bol testovaný predovšetkým v západných demokraciách a naposledy aj pri reforme školstva v kanadskej provincii Ontario (podrobnejšie Greger, 2011). Overoval kroky, ktoré vedú k úspešnej reforme systému, pričom za meradlo úspešnosti reformy považoval také efekty, ako napr. zlepšenie výsledkov žiakov v matematike a čítaní, nárast počtu absolventov stredných škôl, pozitívne postoje učiteľov a riaditeľov škôl, ale aj pozitívne postoje verejnosti k školstvu a pod. Podľa Fullana k najefektívnejším zmenám celého systému školstva vedú tieto typické fázy:

1. ***Iniciácia*** – príprava zmien, v ktorej je dôležité diagnostikovať doterajší stav a identifikovať kľúčové problémy, vyjadriť potreby a ciele zmien, vysvetľovať a argumentovať ich, budovať vzťahy, zaistiť súlad aktérov zmien na všetkých úrovniach, získavať zdroje, tvoriť stratégiu zmien. Jej výsledkom je rozhodnutie zmenu uskutočniť.
2. ***Implementácia*** – zahrňuje prvé skúsenosti so zavádzaním inovačných modelov v rôznom rozsahu a úrovniach, pritom môže ísť o projekt konkrétnej školy až po národný vzdelávací program. Je sústredená na reflexiu, monitorovanie a vyhodnocovanie procesu a kvality zmeny a jej dôsledkov. Okrem vnútorných faktorov na strane inovátorov, je nutná vonkajšia politická a odborná podpora.
3. ***Inštitucionalizácia*** – predstavuje skutočnosť, či sa zmena ujme a zostane zachovaná. Okrem jej pokračovania a dotvárania ide najmä o integrovanie a systémové ukotvenie príslušnej zmeny vnútri školy, školstva v regióne alebo v školskom systéme štátu. Znamená tiež rozširovanie skupín aktérov zmeny a diseminácíu inovácie (podľa Fullan, 2007, Walterová, 2004).

Hoci sa model troch I využil v postsocialistických krajinách vrátane Slovenska najmä pri šírení didaktických inovácií zahraničnými partnermi, teda na zavádzanie zmien menšieho rozsahu v konkrétnej praxi škôl, nemohol sa uplatniť ako model transformácie ich celého edukačného systému (podobne Birzea, 1996, Halász, 2003, Greger, 2011). V skorých fázach postsocialistickej transformácie išlo najmä o okamžitú negáciu minulého režimu, celý proces sa odohrával viacmenej spontánne na základe zdieľanej zhody jeho aktérov o potrebe zmien. Zmeny tak boli výstupom nie plánovaného, ale celkom voľne otvoreného procesu, ktorý nevychádzal ani z naplánovaných cieľov, ani z analýzy vtedajšieho stavu vývoja školstva. Implementácia požadovaných zmien sa mnohokrát nemohla realizovať pre chýbajúcu základnú legislatívu, ktorá by vôbec umožňovala zavádzanie inovácií. Prijímali sa niektoré legislatívne kroky podľa toho, v čom sa podarilo dosiahnuť väčšinovú zhodu v parlamente. Politické reprezentácie v snahe rýchlo

splniť program svojej strany v niektorých prípadoch obrátili poradie uvedených fáz, autoritatívne inštitucionalizovali zmenu v zákone bez fázy iniciácie (dôkladné vysvetľovanie cieľov, získavanie učiteľov pre zmenu, absencia verejnej diskusie) a bez fázy implementácie (podpora škôl a vytvorenie podmienok, absencia monitorovania úspešnosti zavádzania zmien). Pretože sa takéto zmeny v politickej rétorike vyhlasovali za reformu, pojem reforma sa v školskej verejnosti značne zdiskreditoval.

Názor, že školské systémy postsocialistických krajín nie je možné transformovať spôsobom zdola nahor potvrdzujú z inej strany aj správy spoločnosti McKinsey, ktorá sa dlhodobo zaoberá hodnotením vývoja školských systémov rôznych krajín sveta. Rozlišuje 5 kvalitatívnych úrovní školského systému: slabý – uspokojivý – dobrý – výborný – vynikajúci. Jej výskum ukazuje, že zlepšovanie systému cez kooperatívnu prax a zavádzanie inovácií je efektívne až pri prechode z úrovne výborný na úroveň vynikajúci, keď v nižších úrovniach boli zabezpečené základné legislatívne, organizačné, finančné a personálne podmienky pre decentralizáciu, pre evalvované sebariadenie škôl, pre dvojstupňové osnovy, ale najmä pre kvalitu a dostatok profesionálov a ich rozvoj (McKinsey&Company, 2011).

Po plnom otvorení sa transformujúcich sa krajín medzinárodným a globalizačným vplyvom, nastala situácia, ktorá fázovanie procesu transformácie ešte sťažuje. Do stavu, keď ešte nie je zavŕšené nastavenie základných demokratických rámcov v systéme vzdelávania, vstupujú ďalšie a ďalšie transformačné požiadavky súvisiace s európskou integráciou, s vybudovaním spoločnosti a ekonomiky založenej na poznaní. Niektorí autori z krajín strednej a východnej Európy to označujú za „druhú transformáciu“, resp. „druhú tranzíciu“ ich edukačných systémov (Halász, 2007, Birzea, 2008). Tento nárast nárokov vyvoláva obavy a nejasnosti, či v dobe dynamických premien bude vôbec možné zavŕšiť transformáciu edukačného systému zo socialistického na demokratický (Halász, 2007), či v takejto únavnej situácii nedôjde k apatii a neochote doviesť tieto zmeny do stavu súladnej „vonkajšej“ a „vnútornej“ reformy školstva (Kosová – Porubský, 2011a).

V prípade postsocialistickej transformácie školských systémov ide o miešanie prístupov zdola nahor (ako v modeli troch I) – vnútorná reforma škôl dovedená do inštitucionálnej zmeny, ako aj zhora nadol (vytvorenie základných demokratických rámcov v legislatíve) – teda inštitucionálna zmena dovedená do vnútorného života škôl. Problémom je najmä aspoň relatívny súlad týchto dvoch prúdov zmien. Veľmi dobre to vystihol J. Kotásek, keď pri hodnotení napĺňania zámerov českej školskej reformy napísal: „Největším nebezpečím implementační politiky, zejména pokud jde o systémové změny, je jejich celkové zpochybnění, vypuštění jejich vzájemně závislých článků, radikální změna v jejich načasování, oslabení politické podpory. Implementační proces má naději na úspěch, pokud má jednoznačnou centrální a regionální záštitu, veřejnou, mediální a zejména

profesní podporu“ (Kotásek, 2006). Čím je tento súlad vyšší, tým skôr dochádza v krajinách strednej a východnej Európy k väčšej systémovej reforme školstva, ktorá demokraticky upravuje prevažnú väčšinu procesov, ktoré v ňom prebiehajú a podmienok, v ktorých sa realizujú, ako aj ku kurikulárnej reforme, kde je ťažisko na cieľových a obsahových otázkach vzdelávania. Ak sa podarí obe reformy implementovať v zásadných otázkach až po vnútorný chod samotných škôl, a teda celý systém relatívne stabilizovať (pre dynamický rozvoj spoločnosti a pluralitnú demokraciu plnú zmien to v absolútnej miere a do úplných detailov zrejme nikdy nebude možné), potom by ostatné následné zmeny mohli prebiehať v cykloch podľa Fullanovho modelu troch I.

O fázach transformácie školstva v postsocialistických krajinách písali viacerí autori (Birzea, 1994, 1996, 2008, Halász, 2003, Kotásek, 2005a, 2005b, 2009, Greger, 2011 a i.), ktorí sa približne zhodujú v obsahu prvých troch. Pre rozporuplnosť vývoja vnútri jednotlivých krajín majú na ďalšiu fázu rozličné náhľady. Podľa nás je jej priebeh nasledovný:

1. ***Dekonštrukcia*** - negácia minulého stavu (režimu). Začína prijatím ústavného zákona o zrušení vedúcej úlohy komunistickej strany v štáte a o prijatí základných práv a slobôd občanov. Ide o zásadné zmeny, spôsobujúce rozhodujúci obrat v dovtedajšej školskej politike a praxi, napr. deideologizácia školstva, zrušenie štátneho monopolu na školstvo, uznanie práv žiakov a rodičov na slobodný výber vzdelávacej cesty a i .
2. ***Parciálna stabilizácia*** – predstavuje úsilie o postupnú rekonštrukciu a modernizáciu (zhora aj zdola), napr. uskutočňovanie analýz, prijímanie čiastkových legislatívnych opatrení, začatie verejnej diskusie o vzdelávaní, návrhy reforiem celého vzdelávacieho systému, opozičné protinávrhy reforiem, uskutočňovanie čiastkových experimentálnych overovaní vzdelávacích alternatív, zavádzanie inovácií v školách a pod.
3. ***Systémová rekonštrukcia*** – obvykle začína prijatím národných programov výchovy a vzdelávania, za ním nasledujú opatrenia na ich zabezpečenie, najmä systémová reforma školstva (školský zákon) a kurikulárna reforma primárneho a sekundárnych stupňov vzdelávania. Čím neskôr po období dekonštrukcie dochádza k systémovej reforme, tým ťažšie sa presadzuje, nielen pre rozvinutý stav predchádzajúcich nesynergických čiastkových opatrení, ale aj pre dlhotrvajúcu únavu až rezignáciu aktérov zmien.
4. ***Implementácia a (relatívna) stabilizácia*** – predstavuje v ideálnej podobe zavádzanie zmien vyplývajúcich zo systémovej a kurikulárnej reformy do praxe s úsilím relatívneho zavŕšenia základnej demokratizácie školstva. Žiaľ, v realite politického boja dochádza aj k destabilizačným procesom ako rušenie (na sebe závislých) opatrení a rozhodnutí, spochybňovanie prijatých reforiem, ich čiastkové nesystémové úpravy pod vplyvom často sa meniacich vládnucich politických zoskupení, zastavenie, nedokončenie reformných opatrení a pod. V tejto fáze je mimoriadne dôležité, aby sa podarilo udržať stanovený smer, vyvinúť

úsilie o synergiu opatrení, o dynamizáciu zaostávajúcich procesov, udržať zapojenie a motiváciu všetkých aktérov zmien na rôznych úrovniach školstva. Dnes je jasné, že táto fáza má značne rozporuplný charakter. Preto nie je možné povedať, ako bude relatívne „zavŕšená“ alebo či nevyústi do nových reformných návrhov a ich implementácie. Žiadaným výsledkom tejto fázy by mal byť demokratický školský systém, ktorý bude decentralizovaný - s primeranou úrovňou autonómie školy, ktorá umožní rozvíjať inovácie a ich evalváciu, neselektívny – zabezpečujúci aspoň určitú mieru rovnosti šancí, umožňujúci rôznymi cestami postup do vyšších stupňov vzdelávania, s dvojúrovňovým kurikulom, ktoré umožní uspokojovať potreby štátu a diferencované potreby školy a jej žiakov, s kvalitnými učiteľmi ako tvorcami určitej časti kurikula a ďalších inovácií a najmä so zlepšenými výsledkami žiakov vo vzdelávaní.

To, čo rozdielne teórie transformácie školstva spoločne zdôrazňujú pre úspešný priebeh reformy, je požiadavka, aby úsilie o inovačné premeny medzi vzdelávacou politikou štátu, školskou praxou a podporou verejnosti bolo synergické – teda súlad všetkých úrovní aktérov. V ďalších častiach, týkajúcich sa Slovenskej republiky ukážeme, že slovenská školská realita sa vymyká nielen situácii v západnej Európe, ale aj situácii v transformujúcich sa krajinách Vyšegrádskej štvorky. A to nielen časovým zaostávaním, ale aj preto, že za obdobie dvadsiatich rokov sa súlad menovaných činiteľov v žiadnom z hodnotených období, okrem krátkej prvej fázy, nepodarilo dosiahnuť.

1.3.3 Východiská a prekážky edukačnej reformy na Slovensku

Procesy, ktoré na Slovensku viedli po roku 1989 k zmenám systému vzdelávania, sú historicky podmienené a preto do určitej miery špecifické a determinujúce jeho vývoj. Sú to napr. krátke tradície pluralitnej demokracie, relatívne krátke tradície národného školstva, krátka existencia samostatného štátu. V niektorých aspektoch nebolo na čo nadväzovať, v niektorých procesoch je tak potrebné prejsť všetkými „detskými chorobami“. Slovenský edukačný systém je výsledkom historického vývoja, ktorý sa začal vytvárať v 18. storočí pod vplyvom nemeckého pedagogického myslenia a v legislatívnych rámcoch rakúsko-uhorskej monarchie. Charakterizuje ho niekoľko historických faktorov, ktoré sa pre svoju stabilitu ukazujú aj ako prekážka reálnej systémovej reformy:

1. ***Centralizačné tendencie vo vzdelávacej politike a úsilie o štátnu kontrolu*** edukačných procesov, v rámci ktorých je učiteľ vnímaný ako „úradník“ dbajúci na dodržiavanie štátnych noriem. Majú pôvod v modernizačnom úsilí Márie Terézie a boli 40 rokov posilnené charakterom komunistického politického režimu. Tieto tendencie sa dodnes prejavujú v podrobných legislatívnych dokumentoch, obmedzujúcich autonómne rozhodovanie škôl,

ale aj v myslení učiteľov, ktorí, zvyknutí na úlohy vykonávateľov, očakávajú pokyny zhora a ťažšie preberajú rolu tvorcov kurikula.

2. ***Tradícia informatívneho vyučovania***, ktorá má korene v pedagogicko-didaktickom myslení Jána Amosa Komenského. Je založená na encyklopedickom úsilí osvojiť si všetko, čo človek o svete potrebuje vedieť prostredníctvom didaktického modelu tohto sveta (učebnice). Pre socialistickú vzdelávaciu politiku sa stala prostriedkom centrálneho ovplyvňovania a kontroly vyučovacích obsahov. V období komunistického režimu to prinieslo orientáciu učiteľskej verejnosti na ideologicky relatívne neutrálne obsahy učebníc, ktoré sa tak z prostriedku menili na cieľ, stali sa v očiach učiteľov podstatou a zmyslom vyučovania. Silné sústredenie na obsah vzdelávania je dodnes prekážkou premeny transmisívneho modelu školy a zabraňuje učiteľovi pružne ho didakticky transformovať v súvislosti s dieťaťom, ktoré si ho osvojuje.
3. ***Spoločenské vedomie týkajúce sa ponímania hodnoty vzdelania***. Dlhodobá neexistencia trhu práce v období socializmu vyústila v systéme hierarchizovaných povolaní do jedného kritéria na zaraďovanie do zamestnania, ktorým bol získaný diplom. A to aj bez ohľadu na skutočnú kvalitu vzdelania a schopnosti uchádzača. Pretože významným faktorom postupu na vyššie stupne škôl bol dosiahnutý priemer známok bez ohľadu na rôznorodosť úrovne škôl, prejavilo sa to fetišizáciou školských známok bez ohľadu na skutočné výkony žiakov (podrobnejšie Kosová – Porubský, 2011b, s. 29 - 32).

Východiskom transformácie slovenského školstva bol stav, ktorý bol výsledkom predchádzajúceho pokusu reformovať edukačný systém. Tento sa začal v roku 1976 pod názvom Projekt ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy a zavŕšený bol prijatím zákona č. 29/1984 Zb. O sústave základných a stredných škôl. Celkový charakter dokumentu sa zameriaval na potrebu skvalitnenia školstva v súvislosti s rozvojom vedy a techniky a zvýšenia jeho efektívnosti pre potreby rozvoja národného hospodárstva. Nemožno prehliadnuť, že v tomto projekte bolo, v súlade s medzinárodnými tendenciami, množstvo progresívnych prvkov ako permanentné celoživotné vzdelávanie, premeny štruktúry a obsahu vzdelávania, demokratizácia úplného stredoškolského vzdelávania, predĺženie povinnej školskej dochádzky na desať rokov a pod. Celkove ale mylná ideologická téza o akcelerovanom intelektuálnom vývoji detí a mládeže v socialistickej spoločnosti nakoniec vyústila do skrátenia dĺžky základnej školy na osem rokov, do neprimeranej teoretickej náročnosti učiva, do konceptuálneho prehustenia obsahu a príklonu k formalizmu vo výučbe, vedúcemu k preťažovaniu žiakov. Posilnila tak tradície informatického vyučovania a príklon k vecným vzdelávacím obsahom. Napriek kritike treba konštatovať, že práve táto reforma bola z hľadiska procesu jej zavádzania oproti ostatným (aj tým súčasným) dobre pripravená s dlhodobým overovaním, s nadväznými opatreniami pre jej realizáciu, s celoštátnym preškoľovaním učiteľov

a pod. Pri reflexii zmien edukačného systému po roku 1989 sa neraz javí, že sme sa z tohto poznania vôbec nepoučili.

Naznačili sme už, že transformačné procesy v slovenskom školstve sú poznačené pomalosťou, nejasnosťou cieľov, protichodnosťou zámerov, nezrelou politickou scénou, ako aj viacerými historickými faktormi. P. Zajac (in Humajová a kol., 2008, s. 7) ešte dôraznejšie konštatuje, že nazývať to, čo v súčasnosti v našom školstve prebieha, pojmom reforma (v chápaní systémovej reformy – pozn. autora), je mýtom, pretože súčasné exekutívne kroky charakterizuje absencia reformnej stratégie a nesystémovosť, v rámci ktorej sa prelínajú reformné prvky s tými nereformnými a protireformnými. Podľa A. Veselého rozhodujú o úspešnosti reforiem tri súčasti procesu tvorby vzdelávacej politiky: formulácia cieľov a problémov - čo a prečo je danou politikou sledované; formulácia nástrojov - ako, akými prostriedkami sa naplňuje ; inštitucionálne nastavenie - kto a kde ich má naplňovať a za akých podmienok (Veselý, 2011, s. 33 - 45). Vzdelávacia politika môže byť neúspešná preto, že volí nerelevantné ciele z hľadiska potrieb spoločnosti a žiakov, používa nevhodné nástroje, alebo neefektívne nastavuje kompetencie a zodpovednosť tých, ktorí ju majú implementovať. Pritom nejde o tieto tri aspekty izolovane, ale o ich vzájomnú konzistenciu a synergiu (ibid, s. 32) a to je typické aj pre Slovensko, napr. množstvo vytyčovaných čiastkových cieľov, ktoré sa nanovo formulujú každé štyri roky, ale nestihnú sa zrealizovať; zákony nie sú sprevádzané informačnými a presvedčovacími nástrojmi, ani finančnou podporou; koncepcie sa vytvárajú bez hĺbkovej evalvácie; deklaruje sa rovnaký prístup žiakov k vzdelaniu, ale realizujú sa opatrenia na zvyšovanie selektivity systému a pod. Celý proces je mimoriadne poznačený častým striedaním politickej reprezentácie školstva s odlišnými prioritami, ako aj krajným spolitizovaním spoločenského života vrátane oblasti školstva a neustálych personálnych zmien v ňom (Beňo, 1996). Za 25 rokov je na čele rezortu už šestnásty minister školstva, t. j. v priemere pripadá na jedného jeden a pol roka.

Z hľadiska formulácie cieľov a problémov vzdelávacej politiky možno uviesť niekoľko mimoriadne závažných príčin zaostávania transformácie slovenského školstva. Vzdelávanie na Slovensku nikdy nebolo skutočnou prioritou vlády, hoci každá ho ako prioritu deklarovala vo svojom vládnom programe. Politické reprezentácie našej krajiny si málo uvedomujú, že systémová reforma takého kolosu ako školstvo sa dlhodobo pripravuje širokým spektrom odborníkov, pred prijatím potrebuje vedecké analýzy a evalvácie, vyžaduje rozpracovanie do reformných stratégií, ktoré musia na seba nadväzovať, potrebuje predbežné overenie v praxi, stále monitorovanie a korigovanie reformného procesu, ako aj stále udržiavanie ľudskej i finančnej podpory. Práve preto trvá minimálne niekoľko volebných období a pre realizáciu vyžaduje dlhodobý nadstranícky konsenzus politických strán, založený na podpore odborníkov

a učiteľskej verejnosti. Slovenskí predstavitelia rezortu školstva sa stále usilovali dosiahnuť viditeľné zmeny počas svojho vládnutia s ohľadom na volebný program vlastnej strany, preto väčšinou volili rýchle a menšie zmeny často aj bez ohľadu na systémovosť a celok, aj bez odborných analýz a verejných diskusií. Takéto podriadenie národného záujmu politickému záujmu jednej strany či koalície spôsobilo, že za prvých dvanásť rokov od „nežnej revolúcie" neboli na najvyššej štátnej úrovni vôbec prijaté prioritné ciele a smerovanie reformy školstva. To, že vzdelávanie na Slovensku nebolo skutočnou prioritou vlády, vidieť aj na financovaní školstva. V prvých troch rokoch po roku 1989 predstavoval ročný percentuálny podiel verejných výdavkov z HDP na školstvo o niečo viac ako 5% a potom klesal, pričom ale kopíroval periódy striedania politických reprezentácií tak, že najvyšší bol zvyčajne v prvom roku ich vládnutia (napr. 1995 – 4,7%, 2003 – 4,3%, 2007 – 3, 62%).

Od roku 1989 neexistovala a dodnes neexistuje taká dlhodobá národná stratégia v oblasti vzdelávacej politiky, ktorá by bola založená na konsenze politických strán a odbornej verejnosti. V začiatkoch procesu transformácie existovalo množstvo aktivít nezávislých skupín vedeckých pracovníkov a odborníkov spoločenskej praxe, ktoré iniciatívne publikovali návrhy priorít systémovej reformy školstva (bližšie Švec, 2000). Ani tieto, ani ďalšie väčšie koncepčné materiály, vypracované expertnými skupinami z poverenia samotného ministerstva školstva (Duch školy, 1990, Koncepcia obnovy a ďalšieho rozvoja školstva, 1991, projekt Konštantín 1994), neboli prijaté ako programové ciele v oblasti školstva ani vládou, ani parlamentom. Takým bol až projekt Milénium, ktorý bol v roku 2002 Národnou radou SR schválený ako Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov (Milénium, 2002). Politický konsenzus pre rozpracovanie tohto všeobecného programového dokumentu do skutočnej stratégie systematických reformných krokov sa však už nenašiel. Niektoré jeho myšlienky sa dostali do legislatívnej podoby až prijatím Školského zákona (2008) a Zákona o pedagogických zamestnancoch (2009), aj to v oklieštenej podobe. Konsenzuálny a dlhodobý program cieľov transformácie školstva a stratégie ich naplňovania neexistuje dodnes.

Spoločným menovateľom ťažkej realizovateľnosti systémových zmien je chýbajúca analýza reálneho stavu slovenského školstva v zmenených politických, hospodárskych a medzinárodných kontextoch. Slovensko bolo jedinou krajinou V4, ktoré v 90. rokoch nevyužilo možnosti čerpania prístupových fondov EÚ na analýzu a evalváciu svojho vzdelávacieho systému v spolupráci s expertmi krajín EÚ, nerealizovalo sa vypracovanie tzv. „bielych kníh" pre jednotlivé stupne škôl. Chýbal teda, a dodnes chýba, systém koncepčných krokov, ktoré treba postupne k skutočnej reforme vzdelávacieho systému na všetkých stupňoch vzdelávania synergicky uskutočniť. Pre dlhodobú izoláciu od západnej Európy v období socializmu chýbali komparatívne analýzy so zahraničným školstvom. Časť politickej i odbornej elity, vrátane vysokoškolských učiteľov, tak

veľmi dlho mienkotvorne presadzovala tézu o vysokej kvalite slovenského vzdelávacieho systému (chápanú ako množstvo pamäťových vedomostí, ktoré žiaci ovládajú), takže nevznikal ani spoločenský tlak na vyvolanie potrebných zmien. To sa čiastočne zmenilo až vstupom Slovenska do medzinárodných testovaní výsledkov školského vzdelávania TIMSS, PIRLS, či PISA, ktoré však dodnes nezaznamenalo odozvu vo forme hĺbkovej analýzy ich výsledkov.

Značný podiel na tom, že vedecky podložené stratégie a analýzy nemal kto vykonať, malo aj štátom podporované zdecimovanie pedagogického výskumu a trvalé podceňovanie pedagogickej vedy, ktorá mala vedecky odpovedať na otázky stavu školského systému a jeho potrebných zmien. V oblasti pedagogiky vládla v období socializmu veľmi prísne sledovaná izolácia od západnej odbornej literatúry. Po roku 1989 sa na pracoviská vracali tí, ktorí najplodnejšiu časť svojho života prežili v izolácii alebo v manuálnych profesiách, takže tvorba komplexných analýz či programov reforiem nebola v ich silách. Prvé „inovácie“ po roku 1989 spočívali v minimalizovaní pedagogiky, ktorá bola považovaná za spolitizovanú vedu. Najprv bol zrušený Výskumný ústav pedagogický, potom v roku 1993 po 20 rokoch existencie Ústav experimentálnej pedagogiky SAV (Švec, 2009). Jediný slovenský vedecko-teoretický časopis Pedagogická revue, ktorý existoval pri Štátnom pedagogickom ústave, bol v roku 2008 po 60 rokoch existencie rozhodnutím ministra o jeho nefinancovaní zrušený. Hoci vysoké školy založili niekoľko odborných časopisov, žiaden z nich zatiaľ nedosiahol národný vedecký význam. V posledných dvadsiatich rokoch sa na Slovensku nefinancoval žiadny veľký základný výskum stavu vzdelávania a školy, ktorý by odpovedal na bázové otázky školstva.

Absencia dlhodobého cieľového programu a stratégií na jeho naplnenie sa najviac prejavuje v oblasti regulačných nástrojov, ktoré predstavuje školská legislatíva. V podmienkach Slovenska bol proces prijímania legislatívnych krokov za dvadsať rokov veľmi nekoncepčný. Najprv to boli búrlivé nápravné reformy v roku 1990, potom nastal na úrovni legislatívy útlm až nečinnosť. Postupne sa síce prijímali progresívne čiastkové zmeny, často okrajového charakteru, ich väčšina však reagovala na vynárajúce sa aktuálne potreby, na zákony prijímané v iných oblastiach spoločenského života a nie na systémové premeny školstva. Prvé legislatívne kroky zavádzajúce zmeny systému sa udiali až v roku 2001, teda po dvanástich rokoch, aj to len v dvoch čiastkových otázkach, a to v riadení a financovaní školstva. Systematickejšie zmeny na úrovni regionálneho školstva boli legislatívne ukotvené až po deväťnástich rokoch v roku 2008, najmä Zákonom o výchove a vzdelávaní, ktorý predstavuje prvý kurikulárny proreformný obrat vo vzdelávacej politike štátu, pretože konečne zavádza dvojúrovňový model kurikula. Tomu zodpovedal aj byrokratický proces tvorby zákonov. Verejné diskusie boli väčšinou krátke alebo neboli, do navrhnutých zákonov sa dostávali pripomienky z iných štátnych orgánov, menej už od

odborníkov, resp. zástupcov praxe, ktorí neboli účastníkmi pripomienkových konaní. Zákony boli aj nekonzistentne menené, priamo v parlamente, podľa politických zámerov jednotlivých strán a ich predstaviteľov, no bez prítomnosti odborníkov (podrobný popis zmien najdôležitejších zákonov v rezorte školstva pozri Kosová - Porubský, 2011b, s. 39 – 40).

1.3.4 Fázy transformácie slovenského edukačného systému

V rozsahu kapitoly nie je možné vyčerpávajúco popísať celý 25-ročný priebeh premien školstva. Pre účely tejto publikácie venujeme pozornosť tým aspektom, ktoré dynamizovali, či problematizovali postup k jeho systémovej reforme.

Fáza dekonštrukcie

Prvá fáza transformácie bola krátka a prebehla tesne po zmene politického režimu v roku 1989 a bola pre Českú a Slovenskú republiku spoločná. Bola charakteristická formálnou i reálnou dekonštrukciou politického a ekonomického systému, odstraňovaním starých ideológií a štruktúr, vypracovávaním rozvojových perspektív. Bolo jasné, čo treba prekonať, ale neboli celkom zrejmé konkrétne postupné ciele ďalšieho smerovania ani cesty, ako ich dosiahnuť. Zásadným prelomom sa stalo prijatie Ústavného zákona č. 135/1989 Zb. Federálnym zhromaždením Česko-slovenskej federatívnej republiky, ktorý zrušil ustanovenie o vedúcej úlohe Komunistickej strany Československa v štáte. Školstva sa týkal čl. 16, ods. 1, ktorý bol prijatý nasledovne: „Veškerá kulturní politika v Československu, rozvoj vzdělávání, výchova a vyučování jsou vedeny v duchu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie“ (Kotásek, 2005a, s. 8).

Po prijatí spomínaného ústavného zákona bola v priebehu pol roka prijatá novela zákona o sústave základných a stredných škôl. V prostredí regionálneho školstva sa zrušil ideologický monopol komunistickej strany, zakázala činnosť politických strán, umožnilo sa zriaďovať súkromné a cirkevné školy aj s vyberaním školného. Novela zaviedla možnosť diferenciácie výučby podľa schopností a záujmov žiakov od 5. ročníka, čiastočné úpravy učebných plánov a osnov samotnými učiteľmi, používanie iných výučbových materiálov ako dovtedy používaných učebníc, ako aj možnosť právnej subjektivity škôl. Slovenská národná rada prijala Zákon č. 542/1990 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ktorým sa zaviedla činnosť školských samospráv pre verejnú kontrolu práce riadiacich orgánov v školstve, a to rada školy a územná školská rada. Tieto zákonné úpravy vytvorili podmienky aj na prvé zmeny obsahu vzdelávania a vnútorného prostredia škôl. Hoci formálna štruktúra školstva nebola narušená, už v roku 1990 došlo k radikálnym obsahovým zmenám kurikúl predmetov, založených na komunistickej ideológii ako dejepis a občianska výchova, ale aj k zrušeniu povinnej výučby

ruského jazyka. Školy začali ponúkať viac voliteľných predmetov podľa vlastných možností a vytvárali tak prvé predpoklady na ich budúcu diferenciáciu.

Spoločenská premena vyvolala početné iniciatívy rôznych skupín školských odborníkov, ktorí sa pokúšali formulovať zásady transformácie smerujúce k demokratickému systému školstva. Boli to jednak rôzne návrhy konkrétnych zmien zdola, návrhy jednotlivých osôb (Beňo, 1996, s. 43 uvádza 7 takýchto návrhov publikovaných v rokoch 1991 až 1992 v pedagogickej tlači), alebo námety jednotlivcov na zmeny v školstve podľa vzoru školstva v zahraničí, ktoré neboli predtým na Slovensku dostupné. Inú skupinu tvorili návrhy nezávislých skupín odborníkov, ktoré predložili svoje inovatívne návrhy verejnosti k širokej diskusii (napr. skupina NEMES, 1990, skupina bývalého Výskumného ústavu pedagogického – Herber a kol, 1991) alebo množstvo expertných skupín pri ministerstve školstva pre celkovú reformu školstva (Blížkovský, 1990, Turek, 1990, Pišút, 1991), či pre reformu jednotlivých článkov slovenskej školskej sústavy (Švec 2002, s. 10 uvádza medzi rokmi 1990-1992 existenciu jedenástich takýchto kolektívov a do roku 1994 ešte osem ďalších). Častým nedostatkom bolo, že nazeranie na školstvo malo prevažne negatívno-kritický charakter a predkladali sa návrhy, ktoré na túto kritiku reagovali, ale tvorili skôr eklektické predstavy, vychádzali z rôznych konceptov a skúseností, nenavrhovali systémovú reformu na základe odbornej analýzy (Beňo, 1996, s. 42).

Prvý pokus o vypracovanie dokumentu, ktorý mal vytvárať koncepčné predpoklady pre budúci rozvoj edukačného systému, bol vypracovaný expertnou skupinou ministerstva školstva po názvom „Duch školy“ a bol zverejnený v roku 1990. Dokument odporúčal permanentné a celoživotné vzdelávanie, zmenšenie formalizmu vo vzdelávaní, mobilitu vo vzdelávaní, voľný prístup k vzdelávaniu, skoré predškolské vzdelávanie, povinné stredoškolské vzdelávanie, zvýšenie podielu vysokoškolsky vzdelaného obyvateľstva, posilnenie potreby sebavzdelávania, rešpekt a orientáciu na individualitu žiaka, zvýznamnenie roly učiteľa, vyhodnocovanie kvality a efektivity v školskom systéme, decentralizáciu, demokratizáciu a kompetentnosť v riadení školstva a pod. (Turek, 1990, s. 203 – 209, Zelina, 2005, s. 4). V roku 1991 predložilo ministerstvo školstva na verejnú diskusiu Koncepciu obnovy a ďalšieho rozvoja školstva (Pišút, 1991). Po verejnej diskusii bol na jej základe vypracovaný programový dokument Premeny školstva na Slovensku do roku 2000 (Jodas a kol. 1992), ktorý žiada odstrániť tri skupiny deformácií: 1. priúzke poňatie vzdelávania, ktoré sa nechápe ako kultivačná pomoc jednotlivcovi stať sa sebou samým a produkuje konformné osobnosti s malou životaschopnosťou; 2. narušenú klímu a ducha školy, kde je príliš veľa autoritárstva a málo zodpovednosti, kde je žiak považovaný za objekt výchovy a preceňovaná funkcia skúšania a hodnotenia; 3. systémové chyby národného vzdelávania, ktoré obsahuje umelú unifikáciu prúdov vzdelávania a deformované poňatie poslania jednotlivých typov škôl, kde školská sústava je strnulá a neumožňuje voľbu vzdelávacích

možností ani kontakt škôl so zahraničím (podľa Jodas a kol., 1992, s. 3 - 4). Ešte v roku 1990 navrhol B. Blížkovský a kol. ako výstupy expertnej skupiny ministerstva školstva pod názvom Projekt reformy základného a stredného školstva štyri strategické princípy, ktorými by sa mali riadiť všetky následné legislatívne rozhodnutia: 1. hodnotová orientácia na humanitu, tvorivosť a všeľudské hodnoty, 2. demokratickosť školstva, ktoré zabezpečí rovnakú príležitosť vzdelávať sa pre každého, po celý život a na celom území štátu, 3. vedeckosť a najvyššia úroveň odbornej kompetencie pedagogických pracovníkov, 4. funkčnosť a permanentná optimalizácia predpokladov, procesov a výsledkov výchovno-vzdelávacej sústavy na všetkých úrovniach riadenia (podľa Blížkovský, 1990, s. 482 – 484).

Všetky spomínané návrhy sa orientovali na otázku, čo v socialistickom školstve nebolo dobré a čo treba zmeniť. Menej však boli schopné odpovedať na to, v akej postupnosti a na akých úrovniach realizovať zavedenie nutných zmien, aby došlo k efektívnej premene celého systému. Nemohli sa oprieť o existujúce teórie systémových zmien zo západnej pedagogiky, pretože tieto boli vo fáze dekonštrukcie nepoužiteľné. Avšak najmä pre striedanie vedúcich predstaviteľov ministerstva a pre nejasnú paradigmu sociálno-ekonomických zmien v celej krajine zostali bez povšimnutia politických lídrov prinášajúcich strategické rozhodnutia.

Viacerí autori zaraďujú okrem popisovaných zmien, ktoré sa udiali aj na Slovensku, do prvej fázy transformácie školstva v postsocialistických krajinách ešte obmedzenie centrálneho riadenia škôl, t. j. aspoň určitú mieru prenesenia časti kompetencií na mestá a obce (napr. Walterová 2004, Kotásek 2005a, Birzea 1996, Halász 2003). To sa v Českej republike udialo hneď v roku 1990, kým na Slovensku trvali silné centralizačné tendencie v školstve ešte jedenásť rokov, čo pochopiteľne silne brzdilo inovatívne aktivity škôl. Napriek tomu fázu dekonštrukcie môžeme ohraničiť približne rokom 1992, lebo toto obdobie sa odlišuje od tých ďalších ešte jedným významným znakom. V tejto krátkej fáze, kde všetci zmeny chceli, bola vzdelávacia politika štátu, pro-reformné postoje učiteľov a verejná mienka v súlade, avšak táto situácia sa už v ďalších obdobiach nezopakovala.

Fáza parciálnej stabilizácie

Druhá fáza transformácie slovenského školstva predstavuje dlhé obdobie od roku 1992 až približne do rokov 1999 - 2001, pre ktoré sú na Slovensku príznačné dve protikladné tendencie – prvá predstavuje zo strany vzdelávacej politiky určitú strnulosť až nečinnosť, akési úsilie o čiastočnú stabilizáciu existujúceho (t. j. málo zmeneného) systému, kým druhá predstavuje zo strany edukačnej praxe veľmi dynamické úsilie o jeho inováciu. Značnú časť obdobia po roku 1992 až do konca 90. rokov riadili rezort školstva politické strany presadzujúce ideológiu uzavretosti a nacionalizmu. Tie hovorili o tradičnej vysokej kvalite slovenského vzdelávania, ktorú je treba

zachovať. Systémové zmeny sa nepripúšťali, zmeny prebiehali len na úrovni formálnej organizácie a administratívneho riadenia, samotná podstata edukačného procesu bola vnímaná ako nemeniteľná. Niekoľko rokov nastalo na makroúrovni vzdelávacej politiky obdobie strnulosti, od roku 1992 do roku 2001 neboli zrealizované žiadne také legislatívne a kurikulárne rozhodnutia, ktoré by zásadným spôsobom ovplyvnili zmenu kvality edukačného systému.

Na mikroúrovni v školskej praxi však nastal dynamický pohyb, ktorý nemá obdobu v dejinách nášho školstva. Prejavil sa v úsilí jednotlivých učiteľov alebo škôl modernizovať školský systém zdola, ktoré bolo umožnené pod vplyvom zahraničných partnerov. Entuziastickí učitelia materských až vysokých škôl sa združovali okolo mimovládnych organizácií, ktoré zastrešovali medzinárodné projekty smerujúce k ovplyvňovaniu edukačných stratégií učiteľov a vytváraniu edukačných alternatív na školách, napr. semináre Nadácie pre medzinárodný rozvoj z Iowy ako aj Nadácie otvorenej spoločnosti (1991) a vznik projektu Orava - IOWA (1994) pre zavádzanie demokratických princípov konštruktivisticky orientovaného vyučovania do škôl; vznik Nadácie Susan Kovalik (1992) a zavádzanie integrovaného tematického vyučovania; vznik Nadácie škola dokorán (1994) a zavádzanie projektu Krok za krokom orientovaného na otvorené vyučovanie; kurzy pedagogiky waldorfskej školy Nadácie HELIAS, či Asociácie priateľov slobodných waldorfských škôl (1994); založenie prvej materskej (1993) a základnej školy (1995) podľa pedagogiky Márie Montessoriovej, vznik Slovenskej asociácie Márie Montessoriovej (1998) a i.

Inovatívni učitelia vytvárali okolo uvedených zahraničných partnerov združenia, ktoré im poskytovali vzdelávanie, výcvik, študijné a didaktické materiály rôznych alternatívnych edukačných koncepcií. Inovácie sa takto šírili spontánne, ale relatívne intenzívne a boli pozorovateľné hlavne v oblasti navodzovania pozitívnej klímy v triede, uplatňovaním kooperatívnych a projektových vyučovacích stratégií, rozvíjaním kritického myslenia žiakov, zavádzaním alternatívnych foriem hodnotenia a i. Vďaka tomuto pohybu v praxi výrazne stúpla ponuka diferencovaných edukačných programov najmä na úrovni tried. Inovačné hnutie ovplyvnilo aj nárast počtu neštátnych cirkevných a súkromných škôl, na ktorých sa alternatívne programy dali zavádzať s menšími prekážkami. Na záujem rodičov bolo nútené reagovať aj ministerstvo školstva a začalo od roku 1993 výraznejšie diferencovať obsah vzdelávania. Bolo to však len na úrovni tvorby niekoľkých variantov štátom určených učebných plánov, z ktorých si škola mohla vybrať.

Spontánne reformné pohyby na mikroúrovni boli také silné a mali taký mienkotvorný vplyv, že ovplyvnili aj pokusy o koncipovanie edukačnej politiky na makroúrovni. V roku 1994 bolo ministerstvom školstva iniciované vytvorenie strategického dokumentu pod názvom „Konštantín“. Hlavným organizátorom prác bol E. Komárik so skupinou okolo tridsiatich odborníkov (Zelina, 2005, s. 4). Dokument bol na svoju dobu veľmi progresívny a omnoho

komplexnejší ako všetky predchádzajúce, načrtol víziu vývoja slovenského školstva na 10 rokov, po prvýkrát bol pripravovaný ako stratégia systémovej reformy vzdelávania so synergicky nadväzujúcimi reformnými krokmi. Z tohto pohľadu je dodnes nedocenený. Po prvýkrát pripisuje vzdelaniu postavenie najvýznamnejšieho faktora rozvoja celej spoločnosti a všetkých jej oblastí. Nevidí školstvo v jednostrannej pasívnej a závislej pozícii od spoločenského systému. Naopak, označuje ho za hlavný rozhodujúci „samoopravný“ a rozvojový mechanizmus v postsocialistickej transformácii spoločnosti (Konštantín, 1994).

Dokument okrem rozpracovania všetkých zásadných princípov demokratického školstva dôrazne požadoval zmenu pedagogického myslenia a zmenu postavenia dieťaťa vo vzdelávacom systéme. Za hlavnú funkciu vzdelávacieho systému považoval uspokojovanie jeho rozmanitých vzdelávacích potrieb, a to nielen základných, ale aj kompenzačných, podporných, jazykových a pod. Žiadal kurikulárnu reformu s premenou na tvorivo-humanistický charakter vzdelávania, kde 15 – 20% učiva bude venované rozvoju hodnotiaceho a tvorivého myslenia, vrátane rozvoja osobnej integrity dieťaťa. Po prvýkrát je v ňom rozpracovaná myšlienka rámcových celoštátnych a konkrétnych školských osnov. Hlavný dôraz v obsahu sa kladie na päť obsahových celkov vyučovania: rozvoj komunikačných spôsobilostí (vrátane cudzích jazykov), sprostredkovanie kultúrneho bohatstva, porozumenie prírode a svetu, porozumenie človeku a jeho miestu vo svete, sprostredkovanie základov technológií. Rámcové učebné osnovy majú byť spracované do štandardov vzdelávania ako nástrojov štátnej kontroly úrovne vzdelávania.

Tento dokument obsahoval množstvo progresívnych prvkov komplexnej reformy slovenského školského systému s cieľom dosiahnuť kvantitatívne a kvalitatívne zmeny, ktoré by ho priblížili k európskemu štandardu. Predpovedal množstvo krokov, ktoré sa v slovenskom školskom systéme napokon udiali, ale omnoho rokov neskôr, po jednom, nie ako ucelený systém a v okliešteneej, ale aj deformovanej podobe. Mohol poslúžiť ako zásadné a prelomové východisko pre modernizačnú fázu vývoja školstva. Žiaľ, nestalo sa tak. Hlavne z politických dôvodov ho nová vláda, ktorá po parlamentných voľbách nastúpila, nebrala do úvahy. Možno ho tak považovať za jednu z mnohých premeškaných šancí v systémovej obnove nášho vzdelávacieho systému. Vzhľadom na časté zmeny vlád, bolo do roku 1996 prijatých 8 rôznych programových vyhlásení o rozvoji školstva, ktoré sa však pre ich nesúrodosť, koncepčnú odlišnosť, právnu nezáväznosť a krátku dobu platnosti ani nemohli stať smerodajnými pre realizáciu školskej politiky (Hargaš, in Obdržálek, 1999, s. 145).

Neprijatie dokumentu Konštantín bolo najmä pre inovatívnu učiteľskú verejnosť značným sklamaním a ostro kontrastovalo s dianím na školách. Prvotné inovatívne nadšenie učiteľov v praxi škôl prinieslo nielen mnohé didaktické inovácie a preberanie prvkov alternatívnych koncepcií, ale aj pokusy o mechanické, pedagogicky nezdôvodnené prenosy rôznych

alternatívnych modelov bez ohľadu na slovenské podmienky. Okolo roku 1999 začal rezort školstva k rôznym pedagogickým iniciatívam pristupovať opatrnejšie a byrokratickejšie. Ministerstvo školstva nielenže prísnejšie posudzovalo realizáciu alternatívnych vzdelávacích programov na školách, ale niektoré vo vtedajších pedagogicko-organizačných pokynoch, napr. na úrovni predškolskej výchovy, vyhlásilo za neprípustné. Postupne zrušilo tie, ktoré sa nerealizovali v súlade s existujúcou školskou legislatívou. Školská administratíva rigidne trvala na jednotných učebných osnovách, namiesto toho, aby pristúpila k vypracovaniu dvojúrovňového štátneho a školského kurikula. Tlak na plnenie jednotných školských osnov prispel k tomu, že pôvodné experimentálne overovanie alternatívnych vzdelávacích programov škôl sa zúžilo len na overovanie nových vyučovacích metód a školy na presadzovanie hlbších zmien obsahu vzdelávania postupne rezignovali. Ministerstvo podporilo tie experimentálne programy, ktoré ponúkali čiastkové úpravy jedného, alebo úzkej skupiny predmetov, programy pre nadaných žiakov, programy, ktoré zásadne nemenili podstatu vtedajšej školskej edukácie (program Zdravá škola) a len výnimočne zahraničné modely s podmienkou dodržania unifikovaného obsahu vzdelávania (program Krok za krokom). Tieto obmedzujúce opatrenia postup demokratizácie slovenského školstva významne spomalili. Celé desaťročie reformné pohyby narážali na bariéru štátneho neporozumenia, často stroskotali na strnulej legislatíve, čo viedlo k viditeľnému znechuteniu učiteľov a k oslabeniu inovačného pohybu v reálnej edukačnej praxi. Slovensko tak trestuhodne nevyužilo jedinečný vtedajší dynamický potenciál, ktorý by bol prípadnú systémovú reformu školstva spontánne podporil zdola.

Pre 2. fázu transformačného procesu je typický rozpor medzi skupinami aktérov reforiem. Na makroúrovni je príznačná konsolidačná štátna vzdelávacia politika, presadzujúca stratégiu minimálnych zmien. Paradoxne však v tomto období boli vytvorené najlepšie podmienky pre systémovú reformu na mikroúrovni školskej praxe prostredníctvom inovatívnych hnutí učiteľov. Verejná mienka inovačné procesy podporovala, lebo hlavne rodičia detí videli priame pozitívne výsledky. Spomínaný rozpor medzi vzdelávacou politikou a edukačnou praxou, videný učiteľmi ako nekonečné čakanie na reformu, však spôsobil nedôveru až odpor učiteľov k školskej politike. V roku 1991 bezvýhradne podporovalo ministra školstva 4,52% a s výhradami 51,8% učiteľov, v roku 1994 bezvýhradne 1,76% a s výhradami len 26,2% učiteľov (Beňo, 1996, s. 25). Ku koncu tejto fázy dynamická aktivita učiteľov ustala, proces transformácie školstva sa spomalil a v porovnaní s ostatnými krajinami V4 sa o niekoľko rokov, v niektorých aspektoch až o desaťročie, oneskoroval.

Fáza systémovej rekonštrukcie

Tretia fáza obvykle začína prijatím národného programu rozvoja školstva a pokračuje prijatím reforiem, ktoré systém všetkých potrebných zmien nadväzne synergicky zabezpečia.

Situácia na Slovensku však bola iná, pretože niektoré zákony boli prijaté pred schválením koncepčného národného programu, riešenie čiastkových otázok predbehlo aj prijatie nového školského zákona. Táto fáza začala systémovou premenou riadenia a financovania školstva v roku 2001 a bolo by ju možné ohraničiť rokom 2008 prijatím nového školského zákona. Je však možné hovoriť, že trvá v podstate dodnes, pretože zatiaľ nebola zavŕšená skutočnou kurikulárnou reformou a bez nej je rekonštrukcia celého školského systému v úplnosti nerealizovateľná. Je charakterizovaná obratom vo vzdelávacej politike štátu, ktorá sa najmä na deklaratívnej úrovni vyznačuje podporou transformačného procesu v školstve. Nástup tretej fázy predznamenalo rozhodnutie ministra školstva ešte v roku 1998 ustanoviť komisiu pre prípravu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov, ktorej prvá verzia bola predložená na celonárodnú diskusiu v roku 1999. Skôr, ako bola táto koncepcia oficiálne prijatá, udiali sa zmeny v dvoch kľúčových oblastiach vzdelávacieho systému, ktoré v roku 2001 naštartovali proces jeho systémových premien. Najprv prostredníctvom Zákona č. 416/2001 o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a vyššie územné celky sa obce a vyššie samosprávne orgány stali zriaďovateľmi škôl a školských zariadení v ich pôsobnosti. Týmto sa decentralizovalo riadenie školstva a značná časť kompetencií sa preniesla z ministerstva na nižšie orgány, bližšie k samotnej škole. Hoci nešlo o autonómiu školy a obce neboli na takýto krok pripravené, vytvoril sa priestor na koordináciu školstva podľa potrieb regiónu a zaviedla sa poistka verejnej kontroly školstva prostredníctvom samosprávy. Druhú zmenu so systémovým dosahom predstavuje Zákon č. 506/2001 o financovaní ZŠ, SŠ a školských zariadení, ktorý umožnil viaczdrojové financovanie škôl, zaviedol normatívne distribuovanie prostriedkov zo štátneho rozpočtu, závislé od počtu žiakov, tried a vyučovacích hodín.

V roku 2001 na úrovni vlády a v roku 2002 na úrovni parlamentu bol konečne po dvanástich rokoch prijatý Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov pod názvom Milénium, ktorý sa pokúsil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy, cieľov, obsahu výchovy a vzdelávania, zároveň dosiahnuť pre jeho prijatie spoločenský a politický konsenzus. Jeho hlavnými tvorcami boli V. Rosa, I. Turek a M. Zelina v spolupráci s viacerými expertnými skupinami. Do výslednej podoby sa dostal po temer ročnej verejnej diskusii, prebiehajúcej v roku 2000 na stránkach Učiteľských novín (Zelina, 2005, s. 5). Národný program bol inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učitelia a opieral sa o východiská projektu Konštantín. Za všeobecné ciele systémových zmien boli považované: zmena filozofie edukácie na tvorivo-humanistickú, zmena obsahu vzdelávania v smere ku kľúčovým kompetenciám, zmena prípravy učiteľov smerom k ich osobnostnému a profesijnému rozvoju, zmena metód výučby a riadenia školstva. Program bol rozpracovaný do 12 „koncepčných pilierov“ (podrobne Milénium, 2002, Zelina, 2005).

Národný program vzdelávania obsahuje viaceré progresívne požiadavky, no mnohé z nich, hoci program bol prijatý parlamentom, sa dodnes neuskutočnili. Žiadal napr. včleniť predškolskú výchovu do školského systému a ustanoviť ju povinnou od 5. roku dieťaťa, transformovať štruktúru základnej školy tak, aby primárny stupeň trval 5 rokov, uskutočniť dôslednú kurikulárnu reformu a znížiť kvantitatívnu predimenzovanosť povinného obsahu vzdelávania tak, aby na jeho osvojenie postačovalo 60% časovej dotácie a zvyšok bol venovaný pre školské kurikulum, zvýšiť počet alternatívnych vzdelávacích programov, väčšiu diferenciáciu na 2. stupni ZŠ, dosiahnuť podstatnú inováciu stratégií a metód vzdelávania a hodnotenia žiakov, či skvalitniť prípravu pedagógov. Progresívne boli tiež požiadavky zvýšiť podiel HDP na školstvo na 5%, vytvoriť racionálny model právnej subjektivity všetkých škôl, zvýšiť platy a skvalitniť ďalšie vzdelávanie učiteľov, prijať kariérny systém v učiteľskej profesii, prepojiť ho so vzdelávaním a finančným ocenením a pod. (podľa Milénium, 2002).

Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10 – 15 rokov bol mimoriadne ambiciózny. Bol schválený ako všeobecný dokument, ktorý vypočítava veľké množstvo zmien na každom stupni školy a v každej oblasti života rezortu, žiaľ, bez rozlíšenia ich priorít. Neobsahuje stratégiu ich postupného prijímania podľa zásadnej naliehavosti a do reformnej stratégie nebol nikdy rozpracovaný. Splnenie jeho cieľov bolo podmienené značným navýšením prostriedkov štátneho rozpočtu na školstvo, ale aj sústredením všetkých síl v rezorte a v celej spoločnosti na množstvo synergických zmien. Toto však už nezískalo širšiu politickú podporu. Školský zákon, ktorý mal byť prijatý už v roku 2002, sa z roka na rok odkladal a tak transformácia školstva ustrnula na niekoľko rokov na úrovni čiastkových, systém nemeniacich, novelizácií školského zákona. A to aj preto, že samotný dokument nebol výsledkom skutočného politického konsenzu a tak jeho realizácia bola vždy podmienená politikou aktuálnej vlády a pokrok systémových zmien od personálneho obsadenia decíznych postov. Tlak na prijatie zmien nevytvárali ani médiá, v ktorých je problematika vzdelávania na okraji pozornosti a interpretácia reformy školstva zjednodušená a neodborná. Ani tlak zo strany odbornej akademickej obce nebol dostatočný, pretože celé roky chýbali stimuly, objednávka aj pracoviská pre realizáciu väčších výskumov, ktoré by poskytli relevantné fakty, potrebné pre plánovanie strategických krokov v školstve. Negatívne skúsenosti zo závislosti systémových zmien v školstve na výkone politickej moci sú tiež dôvodom, prečo sa učiteľská aj akademická verejnosť dodnes dostatočne neangažuje v reformných pohyboch a pri projektovaní procesov reformných zmien v školstve.

Politické elity si zvlášť po prijatí Milénia uvedomovali potrebu nových legislatívnych pravidiel. Minister školstva ešte v roku 2002 predložil na verejnú diskusiu návrh nového školského zákona. Podľa Humajovej a Pupalu, hoci sa v ňom objavili nové, zmenu evokujúce pojmy ako napr. rámcový a školský výchovno-vzdelávací program, tieto neodkazovali k novej štruktúre

vzdelávacieho systému (Humajová – Pupala, 2008, s. 22). Vzhľadom na absenciu zásadnejších systémových zmien a vnútornú nekompatibilitu bol učiteľskou verejnosťou prijatý s protichodnými reakciami a ministerstvo ho stiahlo z verejnej diskusie. V roku 2006 sa udial druhý pokus o schválenie nového školského zákona, ktorý predložil odstúpivší minister už ako poslanec Národnej rady SR. Tento poslanecký návrh z dielne pravicovo-liberálne orientovaných politických síl sa zameriaval výlučne na verejné vzdelávanie a jeho liberalizáciu. Priniesol námety na mnoho inšpiratívnych zmien, pretože v ňom išlo o úplne novú filozofiu tvorby cieľov a obsahu vzdelávania, od ktorej sa následne mali odvíjať všetky štrukturálne záležitosti. Požadoval dvojúrovňové rámcové štátne a konkrétne školské vzdelávacie programy, ktoré sa opierali o vymedzenie odborov a stupňov vzdelávania a vzdelávacích štandardov a nie o školské inštitúcie, ako to bolo dovtedy. Regulatívnymi mechanizmami v obsahu vzdelávania mala byť kurikulárna rada ako tvorca a posudzovateľ štátnych rámcových programov. Tým chcel znížiť zasahovanie štátu a neustále sa meniacich funkcionárov do odborných otázok vzdelávania. Nevenoval sa však žiadnym otázkam školy a jej fungovania ako inštitúcie (bližšie www.noveskolstvo.sk). Napriek viacerým, nesporne pozitívnym myšlienkam, pre svoje príliš liberálne zameranie na prienik trhových princípov do školstva, pre úplne nevhodné načasovanie pár mesiacov pred voľbami, ale aj pre nezískanie širšej spoločenskej zhody, nebol parlamentom schválený.

Spolitizovanie otázok školstva a neustále čakanie na reformu malo negatívny dopad na mikroúroveň edukačného systému. Sklamaní učitelia väčšinou rezignovali a inovatívne procesy, ktoré sa tak sľubne rozvíjali v prvých dvoch fázach transformácie, začali preukazovať znaky stagnácie. Najmä silne centralizovaná a strnulá legislatíva v oblasti obsahu vzdelávania umožňovala veľmi málo voľnosti v učebných plánoch a osnovách. Štát namiesto rozhodnutia o dvojúrovňovom štátnom a školskom kurikule radšej vydával stále nové a nové varianty centrálne určených učebných plánov, napr. na úrovni primárneho stupňa ich v roku 2003 existovalo dvadsaťjeden a na úrovni nižšieho sekundárneho stupňa tridsaťdva. Hoci sa od roku 1999 postupne pripravili vzdelávacie štandardy pre jednotlivé predmety, prevažne odpisovali prehustený obsah predchádzajúcich učebných osnov, čo neumožňovalo učiteľom výraznejšie uvoľniť ruky v práci s inováciami. Zároveň sa zvyšoval na nich tlak tým, že sa aj bez kurikulárnej transformácie začali zavádzať rôzne nástroje celoštátneho monitorovania a testovania školských výsledkov žiakov. Žiaľ, v boji so strnulou legislatívou viaceré aj sľubne sa rozvíjajúce alternatívne školy v stálej neistote existencie nakoniec na prelome storočí ukončili svoju činnosť. Spolu s tým celkové nízke spoločenské, finančné a morálne ocenenie práce viedlo k stále pozorovateľnejšiemu sklamaniu, rezignácii a pasívnej rezistencii učiteľov k vzdelávacej politike a reformám. To, čo však dodnes pretrvalo, je rozšírenie pedagogického prístupu orientovaného

na dieťa v edukačnom myslení učiteľov a mnohé jeho metódy a formy práce, ktoré sa natrvalo zakorenili v práci škôl.

Opisovaného sklamania a rezignácie učiteľov sa výraznejšie nedotkli ani medzinárodné impulzy, ktoré po vstupe Slovenska do OECD (2000) a Európskej únie (2004) začali ovplyvňovať vzdelávaciu politiku na makroúrovni. Slovensko sa v tomto období zapojilo do viacerých medzinárodných meraní školských výsledkov, napr. TIMSS (od roku 2003, ale už aj predtým 1995, 1999), PIRLS (od roku 2001) a PISA (od roku 2003). V meraniach Slovensko nedosahovalo lepšie ako priemerné výsledky, veľmi nelichotivé boli v úlohách, ktoré vyžadovali riešenie problémov, využitie logického úsudku, či neštandardného postupu. Naznačovali tiež selektívny charakter slovenskej školy, prevažujúce využívanie stratégií učenia sa naspamäť slovenskými žiakmi, ako aj ich uplatňovanie učiteľmi (najmä PISA 2003). Opätovne sa v nich potvrdzovala vysoká závislosť školských výsledkov od socioekonomického pozadia žiaka a od jeho pohlavia, čo poukazovalo na neschopnosť slovenskej školy kompenzovať individuálne odlišnosti žiakov (PISA 2003, 2006, 2009). Ani tieto zistenia neviedli k reformnej aktivite štátnych orgánov, neuskutočnili sa hĺbkové analýzy príčin zaostávania či neúspešnosti riešenia úloh. Napriek možným odborným výhradám k týmto testovaniam však ukázali, že reforma obsahu vzdelávania je nevyhnutná. Za najvážnejšie medzinárodné podnety, ktoré predsa len boli v tomto období využité, boli projekty financované z fondov Európskej únie a internacionalizácia vysokého školstva. Vďaka masovému prístupu k štúdiu pripravujúcemu pre lukratívne profesie (napr. právo, manažment) do učiteľského vzdelávania už neprichádzali vybraní študenti, ako to bolo za socializmu. Zároveň došlo k mechanickému rozdeleniu učiteľských študijných programov na bakalárske a magisterské, k presunu profilových didaktických predmetov a praxe až do posledných dvoch rokov magisterského štúdia, čím sa na úrovni vysokoškolského učiteľského štúdia sťažil prechod k potrebným systémovým zmenám.

Namiesto prijatia základného školského zákona, ako legislatívneho rámca pre systémovú reformu školstva, sa po nástupe novej vlády v roku 2006 začali v rýchlom slede prijímať čiastkové koncepcie rozvoja jednotlivých oblastí školstva, napr. Koncepcia predškolskej výchovy (2007), Koncepcia špeciálno-pedagogického poradenstva (2007), Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme (2007), Koncepcia základného umeleckého vzdelávania (2007), Koncepcia dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v oblasti odborného vzdelávania a prípravy v SR (2007), Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách (2007) a i. Spoločným menovateľom všetkých materiálov bola skutočnosť, že boli prijaté rýchlo, bez hlbšej odbornej diskusie a vo väzbe na existujúci starý školský zákon, spájali sa v nich nové myšlienky spolu s potvrdením existujúcich školských štruktúr, odvolávali sa na nadväznosť na obsah základného vzdelávania, ktorý nebol reformovaný, takže nebolo jasné, o aké obsahové

zmeny pôjde. Prvky ďalšej centralizácie a aj vkladanie progresívnych myšlienok do starého systému, spôsobili rozpornosť a nejasnosti týchto koncepcií, konzervovali daný stav a obmedzovali budúce reformné kroky. Z hľadiska odbornej teórie systémových zmien to možno hodnotiť ako laický prístup k riadeniu reformy, založený na nesprávnom presvedčení, že kvalitatívnu zmenu je možné zabezpečiť čo najväčším počtom čiastkových zmien.

Za „relatívny“ koniec tretej fázy transformácie slovenského školstva by sa dal považovať Zákon o výchove a vzdelávaní prijatý v roku 2008. Dovŕšil premenu vzdelávacieho systému zmenou poslednej, dovtedy nedotknutej zásadnej oblasti, ktorou je obsah vzdelávania. Najvýznamnejšou zmenou je zavedenie dvojúrovňového kurikula s rámcovo určeným štátnym vzdelávacím programom deklarujúcim rozvoj kľúčových kompetencií a s povinnosťou konkretizovať a rozpracovať ho každou školou v školskom vzdelávacom programe. Zákon dáva do súladu pomenovanie stupňov vzdelávania s medzinárodnou klasifikáciou ISCED, ukotvuje materskú školu v školskom systéme ako predprimárny stupeň vzdelávania, oficiálne zavádza vzdelávacie štandardy, vzdelávacie oblasti, ustanovuje systém hodnotenia a monitorovania kvality vzdelávania s externým testovaním. Napriek týmto konštatovaniam bol pre učiteľskú a odbornú verejnosť sklamaním, a to pre nepripravenosť, nekoncepčnosť, zošívanie starého s novým, formalizmus a snahu uchovať vysokú mieru centralizmu. Jeho priebeh možno prirovnať k revolúcii – „neohlásený začiatok, bombastické heslá, nekoncepčné deklarácie, rýchly priebeh a chaos v teréne“ (Porubský, 2010b).

Zákon operuje novou terminológiou (až pričasto odborne nesprávnou). V samotnom dvojúrovňovom kurikule je autonómia školy výrazne obmedzená detailnými požiadavkami na Štátny vzdelávací program, vrátane zoznamu centrálne stanovenej ponuky voliteľných a nepovinných predmetov. Hneď úvodných osemnásť princípov tvorí neprehľadný súpis princípov, zákazov, ale aj cieľov a činností, z ktorých nie je východisko reformy vôbec jasné. Nachádza sa tu aj vyvážený rozvoj všetkých stránok osobnosti, ale až na štrnástom mieste a nie ako cieľ výchovy. Zákon napriek deklaráciám o humanizácii preferuje výkonovú orientáciu, obsahuje niektoré centralizujúce opatrenia, od ktorých sa v predchádzajúcich dobách upustilo, napr. obmedzuje používanie iných kníh ako ministerstvom schválených, obmedzuje slovné hodnotenie, obsahuje množstvo sankcií pre zriaďovateľov. Kurikulárna rada nie je nezávislý expertný orgán, ale len poradný orgán ministra a externé hodnotenie je realizované iba rezortnými inštitúciami. Obsah vzdelávania je tak plne závislý len od politického rozhodnutia štátnej administratívy. Celkovo zákon posilňuje úlohu štátnej inšpekcie a rezortných orgánov. Obsahuje aj paradoxné riešenia, napr. ponecháva štvorročný primárny stupeň, ale nástup do osemročných gymnázií posúva po piatom ročníku základnej školy. Koncepčným problémom zákona je, že chce riešiť všetko, do svojho obsahu zahrnul dva predchádzajúce zákony a 35

vyhlášok, a tak obsahuje množstvo zásadných, ale aj okrajových požiadaviek, je neúmerne obsažný, podrobný a neprehľadný. Zákon tak celkove:

- vytvára formálne podmienky pre možnosť inovatívnych zmien vnútri školy, ale súčasne ich centrálne obmedzuje,
- určuje každodennú prácu školy do podrobností, škola si tak de facto skoro nič nemôže autonómne určiť sama,
- posilňuje úlohu štátnej rezortnej administratívy,
- tým, že obsahuje množstvo podrobností, ktorých zmenu možno dosiahnuť len cez parlament, robí celý školský systém ešte viac závislý od politického konsenzu.

Je ťažké povedať, či tento zákon možno považovať za skutočnú reformu školského systému, hoci sa to v každodennom živote spoločnosti takto pertraktuje, a teda, či tým možno považovať fázu systémovej rekonštrukcie za aspoň relatívne ukončenú. Zostáva však faktom, že dvojúrovňové vzdelávacie programy boli zavedené do praxe a priestor tvoriť vlastné školské a triedne kurikulum predsa len nejaký je. Učiteľom sa sústavne zo strany štátu deklaruje, že nebudú len vykonávateľmi, ale predovšetkým tvorcami kurikula. Tento samotný fakt, aj keď ešte nepodložený legislatívou, je možné považovať za obrat v orientácii vzdelávacej politiky. Prišiel však v situácii, keď pôvodné inovatívne nadšenie z rokov 1990 až 2000 na mikroúrovni edukačnej praxe temer celkom vyprchalo.

Fáza implementácie, relatívnej stabilizácie, alebo skôr destabilizácie?

Posledná fáza premien slovenského školstva prebieha v troch politicky odlišných atmosférach. Po dvoch rokoch ľavicovo a nacionálne zameraného autoritatívneho vedenia rezortu ho od roku 2010 vystriedalo pravicové a liberálne a po roku 2012 opäť ľavicové a autoritatívne vedenie. Prebieha v ťaživých dôsledkoch svetovej hospodárskej recesie s nedostatkom finančných prostriedkov pre školstvo pod silnými trendmi ekonomizácie celého spoločenského života a výraznej orientácie na súťaž a výkon, kde sa administratívna vykázateľnosť, normatívne číselné dôkazy, či rebríčky (PISA) stali zjednodušeným merateľným cieľovým kritériom a nástrojmi legitimizácie zmien a politických reforiem, akousi politikou založenou na „dôkazoch“ (Štech, 2011, s. 126 – 127). Súťaživý moment v slovenskom edukačnom priestore ešte posilnili veľké množstvá finančných prostriedkov EÚ, ktoré na jednej strane výrazným spôsobom zlepšili vybavenosť škôl, modernizáciu prostriedkov výučby, informatizáciu školstva a priniesli mnohé didaktické inovácie. Na druhej strane priveľké spoliehanie sa na tieto zdroje priebeh transformácie školského systému skomplikovalo, pretože výzvy tvorila úzka skupina ľudí podľa vlastných ekonomických záujmov, financovalo a rozvíjalo sa to, na čo sa dali použiť prostriedky a nie to, čo by bolo z hľadiska reformy potrebné, prílišná divergentnosť projektov a časový nesúlad výstupov neviedli k synergickému postupu reformou, fondy priniesli

pre učiteľov mimoriadnu administratívnu záťaž a byrokraciu. Projektový ošiaľ tak nielen reformu materiálne podporil, ale zároveň aj značne zamestnal veľké množstvá inovatívnych pedagógov, ktorí sa v nich v čase sklamania z reformy určitým spôsobom realizovali.

Snáď to bol aj jeden z dôvodov, prečo rezignovaná a projektami zamestnaná učiteľská aj akademická obec bez väčšieho odporu nereagovala na to, čo sa dialo po prijatí zákona o výchove a vzdelávaní v regionálnom školstve. Spôsob, akým prebiehala implementácia nového školského zákona na Slovensku, nemá obdobu v žiadnej z postsocialistických krajín. V Českej republike príprava štátneho vzdelávacieho programu pre základnú školu trvala od roku 2000 do roku 2004, jeho dve verzie boli pripomienkované vo verejnej diskusii a prepracované, druhá verzia bola pilotne overená na 55 školách a oponovaná troma desiatkami odborníkov z rôznych oblastí, k tretej verzii sa v pripomienkovom konaní vyjadrilo 29 expertov a 183 jednotlivcov, škôl a inštitúcií, po pripomienkovaní bola spracovaná a schválená definitívna verzia. Zo skúseností pilotných škôl boli spracované manuály pre tvorbu školských vzdelávacích programov, príklady dobrej praxe, príručky a metodické materiály, ktoré boli systematicky uverejňované na metodickom portáli (podrobnejšie Janík, 2011, s. 61 – 65). Na Slovensku Štátny pedagogický ústav pripravil Štátne vzdelávacie programy (ďalej len ŠVP), ktorých autori nie sú známi, ktoré neboli predložené na verejnú diskusiu, nevyjadrovali sa k nim nezávislí odborníci, neboli upravované podľa ich pripomienok. Žiaden ŠVP nebol pilotne overený, čo dokonca možno považovať za hazardovanie s mladou generáciou. Ministerstvo školstva koncom júna 2008 schválilo narýchlo urobené ŠVP a uložilo učiteľom, aby bez prípravy vytvorili v čase svojho zaslúženého oddychu a zadarmo do septembra vlastné školské vzdelávacie programy, podľa ktorých mali učiť po novom. Pritom mali vykonať koncepčnú a vývojovú prácu pri tvorbe vzdelávacích obsahov, ktorá obvykle patrí do kompetencie expertných tímov a ktorú sa na Slovensku nepodarilo ani expertom uskutočniť celých 60 rokov.

Na úrovni štátu išlo o veľmi diletantský postup, pretože nedošlo k novému vymedzeniu výstupov vzdelávania, ani definovaniu vzdelávacích oblastí ako podstatného, východiskového a zároveň integrujúceho prvku kurikula, nebol podľa nich ani nanovo vymedzený obsah vzdelávania a jeho štruktúra. Narýchlo boli podľa starých pripravené nové vzdelávacie štandardy, avšak nie na oblasti, ale opäť na jednotlivé predmety, z ktorých ani tie, ktoré patrili do jednej vzdelávacej oblasti, neboli medzi sebou skoordinované. Celý proces kurikulárnej „prestavby“ (ak to tak vôbec možno nazvať) je charakteristický vysokou úrovňou neodbornosti a neznalosti procesov vývoja a tvorby vzdelávacích obsahov. Kurikulárna reforma sa tak vlastne vôbec neuskutočnila. Takýto proces reformy len zvýšil roztrpčenie učiteľov, spôsobil únavu z reformy a vážne sprofanovanie tohto pojmu.

V auguste 2010 prijala nová liberálne orientovaná vláda programové vyhlásenie, v ktorom sľubovala viac finančných zdrojov do školstva, rovnosť šancí vo vzdelávacích príležitostiach, zvýšenie autonómie škôl, zmenu povinného obsahu, aby sa zabezpečil prechod od memorovania k spôsobilostiam, ďalej lepšie platy pre učiteľov, otvorenie trhu s učebnicami a ich zverejňovanie na internete, dokonca zavedenie školských autobusov. Zároveň predostiera, že vyvinie výrazný tlak na kvalitu vzdelávania na všetkých typoch škôl. V novele zákona o výchove a vzdelávaní (2011) sa zmiernili niektoré centralizujúce vyjadrenia so zámerom umožniť školám využiť ich práva pri tvorbe školských vzdelávacích programov tým, že rozdelenie hodín a rozvrhnutie vzdelávacieho obsahu v ročníku je plne v kompetencii riaditeľa a škola môže do voliteľnej časti doplniť svoje vlastné predmety. Došlo k úpravám štátnych vzdelávacích programov viacerých predmetov na všetkých stupňoch škôl, no najviac na primárnom. Uvedené sľuby však pre pád vlády neboli splnené. Po roku 2012 začala ľavicovo orientovaná vláda konsolidovať verejné financie, čoho dôsledkom bolo aj zníženie rozpočtu rezortu školstva a štrajk učiteľov. Ministerstvo vyhlásilo zámer postupne upraviť štátne vzdelávacie programy všetkých stupňov tak, aby sa zjednotili vzdelávacie oblasti a skoordinovali vzdelávacie obsahy a začalo práce na „zjednodušení“ ŠVP pre materské školy, ktoré však dodnes neboli ukončené. Žiadne významnejšie proreformné kroky sa ani v legislatíve, ani v praxi neudiali.

Posledná fáza transformácie školstva tak prebieha v znamení naprávania rozhodnutí predchádzajúcich vlád, striedania centralizačných a liberalizačných opatrení a vysokej závislosti školstva od vládnúcich politických zoskupení. Len čas ukáže, či sa podarí držať a stále implementovať líniu proreformných opatrení, obsiahnutých ešte v Miléniu, smerom k vyváženej decentralizácii, ku skutočnej kurikulárnej reforme, ku kvalitnej príprave a motivácii učiteľov byť tvorcami vzdelávacieho obsahu a či sa v praxi naozaj systémové zmeny etablujú a stabilizujú. Môže sa tiež stať, že rezort na uvedené zmeny rezignuje, proces reforiem bude brzdiť stále inými centralizačnými opatreniami, nebude sa odborne zaoberať kurikulárnou reformou a zlepšením postavenia učiteľov, ale bude zvyšovať závislosť učiteľov od rozhodnutí štátnej administratívy a robiť z nich len vykonávateľov rezortných predpisov. To bude zvyšovať negatívne postoje učiteľov, prehlbovať krízu školstva a destabilizovať školské prostredie.

Súhrnný pohľad na proces transformácie slovenského školstva ukazuje, že proces zmien v podmienkach Slovenskej republiky bol doteraz skutočne veľmi nekoncepčný a rozporuplný. Síce sa postupne prijímali a diali progresívne čiastkové zmeny, nezodpovedali však dostatočne základným cieľom systémovej reformy, vyjadreným najmä v Národnom programe výchovy a vzdelávania „Milénium“ a často ich sprevádzali aj rozhodnutia, ktoré sú deklarovanej reforme protikladné. Transformácia školstva na Slovensku nie je za celých dvadsaťpäť rokov ani kontinuálnym, ani systémovo podporovaným procesom.

Perspektívne predpoklady pre reformu na úrovni vzdelávacej politiky, edukačnej praxe a prípravy učiteľov sa súbežne v žiadnom období nestretli. Proreformná vzdelávacia politika štátu prišla neskoro - až v tretej fáze transformácie, je však stále viac deklaratívna ako skutočná, na úrovni zákona je stále centralistická. Systémová transformácia je obmedzená protikladnými rozhodnutiami osobitne o obsahu edukácie, kde stále absentuje skutočná obsahová reforma. Proreformné inovatívne nadšenie učiteľov tvoriť kurikulum, ktoré bolo na vysokom stupni najmä v prvej a do polovice druhej fázy, prevažne vyprchalo. Systémová transformácia je obmedzená rezignáciou učiteľov a ich pasívnou rezistenciou pre reálnu nemožnosť podstatných zmien. Proreformná príprava učiteľov, ktorá sa zdarne rozvíjala v polovici druhej fázy transformácie, sa prerušila formálnymi zmenami vo vysokoškolskom vzdelávaní. Podpora systémovej transformácie je obmedzená charakterom terajšej prípravy, ktorá zatiaľ nezodpovedá výchove učiteľa ako tvorcu kurikula.

Z hľadiska edukačnej praxe, ktorá je pre reálne uskutočnenie zmien rozhodujúca, boli najlepšie podmienky pre systémovú reformu v prvej polovici druhej fázy transformácie. Vtedy inovatívni učitelia vystupovali síce v role tvorcov edukačnej reformy (inovácií), ale centralistická štátna vzdelávacia politika ich vnímala a dlho udržiavala len v role vykonávateľov štátneho kurikula. V súčasnom období je to, žiaľ, naopak. Rétorika vzdelávacej politiky chce mať z učiteľov tvorcov reformy hlavne na úrovni tvorby školského kurikula, ale učitelia sú sklamaní, demotivovaní a unavení z neodborných a často iba formálnych, ale povinných, zmien. A to, samozrejme, nie sú najlepšie predpoklady pre premenu slovenského školstva na efektívne fungujúci, kvalitný a spravodlivý, organizačne a hodnotovo stabilizovaný a otvorený vzdelávací systém.

1.4 Základné problémy kurikulárnej reformy na Slovensku

V roku 1989 nastal vo vtedajšom Československu zásadný politický obrat, ktorý zmenil vývojovú paradigmu spoločnosti. V skutočnosti ale sociálne javy a mentalita spoločnosti pretrvávala v podobe, ako ju formovala predchádzajúca doba. Podľa C. Birzeu (2008) ku kultúrnej zmene, ktorá zo všetkých kategórií zmien prebieha najpomalšie, dochádza až v priebehu asi dvadsaťpäť rokov a predstavuje zmenu hodnotového systému, postojov, kompetencií, sociálnych vzťahov a životného štýlu. To sa prirodzene týka aj systému výchovy a vzdelávania a inštitúcie školy.

Už od roku 1989 sa na Slovensku na poli školskej a kurikulárnej politiky na Slovensku vymedzovali proti sebe dve názorové skupiny.

Názorová skupina preferujúca diachrónny pohľad vnímala slovenský výchovno-vzdelávací systém v historickej perspektíve a jeho ďalšiu perspektívu posudzovala konzervatívne, s dôrazom na ochranu jej prisudzovaných kvalít, ktoré videla hlavne vo vysokej vedomostnej úrovni žiakov a absolventov škôl, v ich disciplinovanosti a schopnosti vynájsť sa v rozmanitých situáciách. Názorová skupina preferujúca synchrónny pohľad brala do úvahy historickú perspektívu len okrajovo a slovenský výchovno-vzdelávací systém a inštitúciu školy posudzovala vo vzťahu k tzv. vyspelým krajinám. Z tohto pohľadu ho vnímala ako zaostalý, nefunkčný a neefektívny. Vyčítala mu hlavne rigidné lipnutie na encyklopedických vedomostiach, ktoré nemajú praktické využitie, odtrhnutie školy od života a odmietanie názorového pluralizmu v edukačnom procese. Jeho perspektívy videla v čo najväčšom možnom zrieknutí sa rezultátov jej historického vývoja, v jeho otvorenosti voči vonkajším vplyvom (otvorenosť tzv. vyspelému svetu), ktorý v prvej fáze posudzovali takmer výlučne len pozitívne. Za uplynulých dvadsaťpäť rokov sa interpretácie obsahov pojmov diachrónny a synchrónny ich reprezentantmi priebežne, a niekedy aj dosť zásadne, menili, v závislosti od toho, ako sa títo reprezentanti preskupovali v rámci jednotlivých názorových prúdov. Tento pohyb mal, a stále má, bezprostredný vplyv na aktuálnu vzdelávaciu politiku štátu. Ukazuje sa však, že kategorické vymedzovanie sa zástancov diachrónneho a synchrónneho pohľadu na možnosti transformácie slovenského školského edukačného systému po roku 1989 neboli dostatočne produktívne. Prejavovali sa v dvoch krajnostiach. Radikálny diachrónny pohľad bol v podstate extrémnym konzervativizmom usilujúcim sa zabrániť akejkoľvek zmene. Z tohto dôvodu jeho protagonisti nechceli, pravdepodobnejšie ani neboli schopní, ďalej rozvíjať pozitívne historické skúsenosti v nových demokratických podmienkach. Radikálny synchrónny pohľad bol na druhej strane vo svojej podstate extrémne liberálny, nekriticky otvorený všetkých impulzom, ktoré prichádzali z „vyspelejších“ politických, sociálnych a kultúrnych teritórií hlavne anglosaskej proveniencie. Jeho protagonisti nedokázali hľadať historické prieniky ani s blízkou, ale ani s ďalekou

minulosťou. To im v skutočnosti bránilo porozumieť podstate sociálnej a kultúrnej reality (vrátane školskej), ktorú chceli meniť. Školská realita, resp. realita inštitucionálnej výchovy a vzdelávania po roku 1989 bola v podstate reliktom tzv. novej koncepcie z roku 1976, ktorú predstavoval strategický politický dokument Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (1978). Mnohé jej rezultáty sa implicitne zachovali až do dnešných čias. Koncipovanie a hlavne aplikácia školského zákona z roku 2008, ktorý mal reformné ambície porovnateľné s tzv. novou koncepciou, by mohlo byť efektívnejšie, keby mu predchádzala kritická analýza reformy z roku 1976.

Komparatívna nevýhoda tzv. novej koncepcie z roku 1976 spočíva v tom, že sa realizovala v nedemokratických podmienkach. Dokonca môžeme tvrdiť, že cieľom tejto koncepcie bolo upevniť nedemokratické podmienky. To nakoniec viedlo k tomu, že sa nikdy nemohla naplniť v plnom rozsahu a hĺbke. Pedagogická podstata reformy bola podriadená ideologickým cieľom. Reforma v podstate nesledovala skutočné celospoločenské ciele, ale len ciele úzkej politickej elity. Komparatívnou nevýhodou reformy z roku 2008 bola neschopnosť aktérov reformy v plnej miere využiť jej komparatívne výhody – demokratické spoločenské podmienky. Podobne ako to bolo v prípade tzv. novej koncepcie, aj v tomto prípade zohrali pomerne veľký význam politické záujmy vládnucej elity, ktoré ovplyvnili to, ako bola reforma pripravovaná, spustená a realizovaná. Takmer úplná rezignácia aktérov tejto reformy na diachrónny aspekt transformačného procesu zrejme významným spôsobom poznačila jeho kvalitu.

Postupne sa presadili také pohnútky pre realizáciu reformy výchovno-vzdelávacieho a školského systému, ktoré boli vedené v zmysle teórie M. Carnoya (1999) potrebou zefektívniť vynaložené finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov a ktoré vychádzali z úsilia vytvárať podnikateľsky ústretové prostredie pre medzinárodné kapitálové investície, od ktorých sa očakával vyšší hospodársky rast. Medzinárodný, ale aj domáci ekonomický sektor, ktorý už prešiel tranzitívnym procesom, začal určovať svoje pohľady na tranzitívne procesy v ostatných sektoroch spoločnosti. To bol pravdepodobne jeden z rozhodujúcich impulzov k tomu, aby sa prijatím školského zákona v roku 2008 na nastúpenej vývojovej trajektórii postupného zbližovania slovenského výchovno-vzdelávacieho a školského systému so systémami vyspelých krajín EÚ a sveta prešlo na trajektóriu okamžitej „šokovej“ zmeny, ktorá takmer úplne ignorovala diachrónny pohľad na vývoj slovenského výchovno-vzdelávacieho a školského systému. Školy sú však vo svojej podstate konzervatívne inštitúcie, ktoré prirodzene odolávajú vonkajším tlakom, čo im umožňuje účelne fungovať v dynamicky sa meniacich spoločenských podmienkach. Rezistencia voči zmene nemusí teda byť vždy znakom neochoty meniť sa. Skôr môže ísť o ochranu hodnôt (často intuitívnu), na ktorých škola stojí. Úspech reformných pokusov je preto možné predpokladať aj na základe toho, ako aktéri reformy dokážu využívať synergický efekt vnútorného

inovačného potenciálu školy a štrukturálnych zmien, ktoré sú iniciované externým prostredím. M. Fullan (2000) hovorí o potrebe synergie medzi štrukturálnymi a kultúrnymi zmenami. Keďže v prípade slovenskej reformy na základe školského zákona z roku 2008 išlo o „šokovú“ zmenu, dá sa usudzovať, že inštitucionálne prostredie školy nebolo na štrukturálne zmeny pripravené. Reformný efekt sa vytratil pred dverami školských tried (Rowan, Miller, 2007). Diachrónny a synchrónny pohľad na vývojové perspektívy slovenského školského edukačného systému sa nestretli v bode, v ktorom by sa mal požadovaný synergický efekt objaviť. Protagonisti štrukturálnej zmeny akoby vôbec nepočítali s potrebou inštitucionálnej zmeny (vzťahuje sa na procesuálnu stránku – charakter výučby). Akoby štrukturálne makroukazovatele ako sú dvojúrovňový model kurikula, profily absolventov stupňov vzdelávania, vzdelávacie štandardy, deklarovanie cieľovej orientácie na rozvoj kľúčových kompetencií, plošné testovanie úrovne vzdelávacích výsledkov a pod., mali automaticky indikovať nové inštitucionálne mikroukazovatele ako sú stratégie výučby, štruktúra obsahu vzdelávania, pedagogická komunikácia, interpersonálne vzťahy v procese edukácie a pod. Štát, reprezentovaný rezortnými inštitúciami (ministerstvo školstva, školská inšpekcia), preto vyžaduje v prvom rade plnenie štrukturálnych makroukazovateľov. Tým nepriamo, ale veľmi dôrazne, núti školy k tomu, aby sa na ne sústreďovali. Tak sa verejne diskutovanými témami stávajú formy školských vzdelávacích programov, množstvo informačno-komunikačnej technológie zavedenej do škôl, rýchlosť pripojenia škôl na internet, vydávanie učebníc, uplatnenie absolventov škôl na trhu práce, výsledky národných a medzinárodných testovaní úrovne vybraných oblastí školského vzdelávania a pod. Samotná inštitucionálna podstata školy, charakter procesu výučby je pritom vnímaný verejnosťou (aj štátom) len okrajovo.

Autori školskej a kurikulárnej reformy z roku 2008 zrejme vychádzali z dnes už prekonanej predstavy, že formálne rozhodnutia o prijatí – adaptácii kurikulárnej inovácie na úrovni regiónu či školy sú dostačujúce pre ich uplatnenie v podmienkach školskej výučby (Marsh, 2009). Súčasný tlak a dominancia ekonomizujúcej vzdelávacej politiky (viac Porubský, 2012) núti školy k preferovaniu utilitárnych funkčných prístupov, hoci inštitucionálne potreby školy by z pedagogického hľadiska mali smerovať skôr k jej zmenám na komplexnejší systém, schopný mapovať širšie spoločenské prostredie a prispôsobiť mu svoje organizačné a riadiace štruktúry. Keďže aj v dôsledku štátnej vzdelávacej politiky sa tento školou požadovaný scenár nedarí napĺňať, škola sa vo vlastnom záujme začína správať podľa scenára prežitia. Pretože sa cíti dlhodobo ohrozená, pripúšťa zmeny iba do tej miery, aby neboli narušené jej vnútorné štruktúry. To má svoje dôsledky, ktoré znamenajú, že (Porubský, 2012):

1. V školách narastá napätie medzi nárastom inštitucionálnych povinností a obmedzenými zdrojmi.

2. V praxi je prítomná nerovnosť šancí na vzdelávanie i napriek deklarovanej politike rovnosti.
3. Školy, triedy a učitelia fungujú vo vzájomnej izolácii. Neprebiehajú žiadne radikálne zmeny v stratégiách výučby i napriek nárastu IKT v školách.
4. Aj keď je štát pod spoločenským tlakom, stále zostáva centrálnou rozhodovacou autoritou. Záujem verejnosti a médií o školu a systém výchovy a vzdelávania je síce veľký, ale ich reálny vplyv tejto oblasti zostáva malý.
5. Zosilňuje sa tlak globalizácie a medzinárodných meraní v oblasti kvality vzdelávania, čo sa spravidla považuje za jediný znak posudzovania kvality školy a výchovno-vzdelávacieho systému politickou mocou.
6. Aj naďalej sa síce formálne hovorí o potrebe zvyšovania vzdelanosti, ale to už je iba eufemizmus pre zamestnávateľmi očakávanú spôsobilosť človeka vykonávať určité špecifické druhy ľudskej činnosti, ktoré sa viažu hlavne na jeho predpoklady uplatniť sa na trhu práce.
7. Sledovaním efektívnosti fungovania výchovno-vzdelávacieho a školského systému sa jeho osobnostné kultivačné funkcie začínajú považovať za „nadštandardné služby“, ktoré už nie je možné hradiť z verejných zdrojov.

Proces kurikulárnej reformy tak, ako ho inicioval školský zákon z roku 2008 predstavuje v jej deklaratívnej podobe skok vpred, a to nielen čo sa týka obsahov a foriem kurikula, ale aj paradigmatického prekonania dovtedajších historických a kultúrnych kontextov, v rámci ktorých sa vyvíjalo a existuje. Malo sa tak stať novým prístupom k formulácii cieľových kategórií a obsahu vzdelávania prostredníctvom novej kurikulárnej politiky dokladovanej úsilím o implementáciu novokoncipovaných kurikulárnych dokumentov pod súhrnným názvom Štátny vzdelávací program a aplikáciou modelu dvojúrovňového kurikula, ktorý zhrňuje dva typy vzdelávacích programov. Štátny vzdelávací program vymedzujúci všeobecné ciele školského vzdelávania, rámcový obsah vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre jednotlivé stupne školského vzdelávania predstavuje národnú úroveň kurikula. Školskú úroveň kurikula predstavujú školské vzdelávacie programy, ktoré si na základe rámcových cieľových, obsahových a výkonových vymedzení v Štátnom vzdelávacom programe vypracuje každá škola ako svoj individuálny Školský vzdelávací program.

V zmysle kategorizácie, ktorú vypracovali W. S. Longstreet a H. G. Shane (1993), sa v roku 2008 do života uviedol eklekticky orientovaný model kurikula ako výsledok kompromisov expertných negociácií. Jeho principiálnu podstatu by sme mohli zhrnúť do troch bodov (Kosová, Porubský, 2011):

- model kurikulárnej tvorby, ktorý akceptuje koncept celoživotného vzdelávania;
- vzdelávacie ciele orientované na osvojovanie kľúčových kompetencií, namiesto rýchlo zastarávajúcich poznatkov;

- decentralizovaný systém tvorby a implementácie kurikula na báze jeho dvojúrovňového participatívneho modelu.

Ako upozorňujú Kosova a Porubský (2011) kurikulárna reforma na Slovensku predstavuje unikátnu skúsenosť, ktorá sa pravdepodobne vymyká zo skúsenostného rámca akejkoľvek inej školskej a kurikulárnej reformy. Na základe práce tzv. expertných skupín, ktorá prebiehala na čisto intuitívnej báze, keďže neexistovali a doteraz neexistujú žiadne seriózne analýzy východiskového stavu slovenského školstva, došlo v rekordne krátkom časovom úseku (v júni 2008 bol Štátny vzdelávací program na gremiálnej porade ministra schválený a v septembri 2008 uvedený do realizačnej podoby v tzv. reformných ročníkoch regionálneho školstva) k jednému z najzávažnejších zásahov do školského vzdelávacieho systému minimálne za posledných tridsať rokov, ak nie od tereziánskej reformy v 18. storočí. Ak sa projektovaná a implementovaná podoba národného kurikula naozaj aj realizuje na úrovni škôl tak, ako je to deklarované, išlo by o zásadný paradigmatický obrat v tristoročnej histórii budovania centralizovaného školského systému a unifikovanej školskej sústavy. To by v rezultátnej podobe malo mať veľmi vážne dôsledky, o ktorých sa však v tejto chvíli môžeme iba domnievať.

I keď nesporne došlo od roku 2008 k mnohým zásadným zmenám v oblasti kurikulárnej politiky a tvorby školského kurikula, pravdepodobne stále nemožno hovoriť o komplexnej kurikulárnej reforme. V komplexe systémových zmien, ktorými sa štandardne ponímaná kurikulárna reforma vyznačuje, totiž nejde iba o zmeny v rovine cieľov a obsahov, ale aj v rovine výučbových postupov realizovaných v triede. V tomto smere ešte žiadne pozorovateľné kroky neboli urobené. Aby bola kurikulárna reforma úspešne zrealizovaná, bude potrebné nielen vypracovať stále chýbajúcu komplexnú analýzu stavu školského vzdelávania na Slovensku, ale aj výskumne reflektovať procesy, ktoré v tomto smere prebehli, obzvlášť v oblasti implementácie kurikulárnej reformy v školách. O to sa pokúša výskumný projekt Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike – APVV-0713-12, ktorý sa sústreďuje hlavne na skúmanie toho, ako školy postupovali pri transformácii Štátneho vzdelávacieho programu na úroveň projektovania školského vzdelávacieho programu, ktoré faktory determinovali spôsoby rozhodovania a rozhodnutia školského manažmentu a učiteľov pri projektovaní školského vzdelávacieho programu a pri jeho realizácii v podmienkach školskej výučby a aké postoje zaujímajú školské manažmenty a učitelia základných škôl k procesom transformácie vzdelávacieho a školského systému a špecificky v oblasti kurikulárnej reformy naštartovanej v roku 2008 novým školským zákonom.

2 VÝSKUM IMPLEMENTÁCIE KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

2.1 Projekt výskumu implementácie školského kurikula v základných školách

Podobne ako mnohé krajiny Európy, aj Slovensko po sérii niekoľkých pokusov o vzdelávaciu, resp. školskú reformu po roku 1989 (Kosová, Porubský, 2011), ktoré mali charakter skôr difúznych inovácií, uskutočnilo v roku 2008 pokus o naštartovanie systémovej zmeny. Jej legislatívne rámce vymedzil Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z. z 22. mája 2008 a na jeho základe následné prijatie Štátneho vzdelávacieho programu ako národného kurikula, týkajúceho sa sústavy škôl a školských zariadení na úrovni predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania. Na deklaratívnej a formálnej úrovni sa začali uskutočňovať procesy, ktoré prenášali predchádzajúce reformné úsilie z organizačnej úrovne (napr. organizácia školskej sústavy, financovanie školstva, zriaďovateľské právomoci a pod.) na inštitucionálnu úroveň, teda na úroveň fungovania škôl a školských zariadení ako reformu kurikula, resp. kurikulárnu reformu. Ako sa neskôr ukázalo (Kosová, Porubský, 2011), spôsob a dynamika zavádzania „reformných opatrení“ nebol celkom adekvátny možnostiam a hlavne pripravenosti hlavných aktérov zmeny (pedagogickí a odborní zamestnanci, školský manažment) a samotné reformné koncepty neboli celkom koncepčne vyvážené. V tejto súvislosti sa ukazuje naliehavá potreba kritickej reflexie týchto procesov a ich aktuálnych dopadov na procesy výchovy a vzdelávania v školách, a to aj s oporou o empirické dáta získané adekvátnymi metódami vedeckého výskumu. Táto naliehavosť je akcentovaná hlavne tým, že:

- doposiaľ neboli realizované žiadne relevantné vedecké výskumy, ktoré by kriticky reflektovali novovzniknutú edukačnú realitu, a tak poskytli decíznej sfére relevantné podklady na projektovanie štátnej a lokálnej vzdelávacej politiky;
- nie je známe (výskumne zistené) ako učitelia ako hlavní aktéri kurikulárnej reformy interpretujú potrebu zmien, ktoré zmeny akceptujú a na ktoré zmeny nie sú pripravení a prečo;
- nie je známe, na akej úrovni prebehla implementácia kurikulárnej reformy v školách (či ide o úroveň projektovania, implementácie, realizácie školského kurikula).

K horeuvedeným dôvodom aktuálnosti problematiky, ktoré sú špecifické pre slovenské podmienky, je tu ešte aj ďalšia aktuálnosť, takpovediac globálnej úrovne. V súčasnosti je globálne zdieľaný pocit z krízového stavu (ekonomiky, financií, kultúry, hodnôt, západnej civilizácie...). Tomuto pocitu a krízovej realite sa nemožno vyhnúť ani v oblasti vzdelávania a školských systémov. Kríza školy je jednou z najfrekventovanejších tém v sociálnych vedách súčasnosti (Apple, 2011; Bauerlein, 2010; Bauman, 2008; Bowles, Gintis, 1976; Keller, Tvrdý, 2008; Liessmann, 2008; Lowe, 2007; Lukacs, 2009; Sarazin, 2011; Yonah at al., 2008; Štech, 2008; Pupala, Kaščák, Humajová, 2007; Kosová, 2006; Porubský, 2009). V súvislosti

so slovenským vzdelávacím a školským systémom je preto naliehavé poznať, ktoré z tradičných cieľov, hodnôt, funkcií, procesov a obsahov, tak ako sa oni historicky vyvíjali, je potrebné v mene kontinuity spoločenského vývoja zachovať, ktoré je potrebné pri riešení krízy prekonať a ktoré je potrebné nanovo definovať tak, aby sa tento systém stal plnohodnotným vývojovým determinantom slovenskej spoločnosti v globalizovanom svete.

Projekt APVV (APVV-0713-12) Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike vnímame ako čiastkový a východiskový príspevok do riešenia vyššie nastolenej problematiky. Otázky výskumu vzdelávacích, resp. školských reforiem je možné ponímať z niekoľkých aspektov. Je to jednak aspekt odboru výskumu, teda či ide o výskum z oblasti sociológie, histórie, ekonómie, psychológie, pedagogiky, resp. niektorého hraničného vedného odboru, ako je napríklad vzdelávacia politika. Potom z hľadiska úrovne realizácie reformy, ktorý môžeme vymedziť na troch úrovniach: a) makroúroveň, úroveň projektovania reformy – medzinárodné, nadnárodné a národné reformné politiky v oblasti vzdelávania a školstva (OECD, EÚ, ministerstvo); b)mezoúroveň, úroveň implementácie reformy – na úrovni cieľového objektu, ktorého sa reformné politiky majú bezprostredne dotknúť, teda, kde má byť požadovaná a očakávaná zmena vykonaná, v tomto prípade ide o inštitúciu školy; c) mikroúroveň, úroveň realizácie reformy - na nej sa priebežne realizujú tie procesy, ktoré majú viesť k dosiahnutiu reformných cieľov, v tomto prípade ide o proces výučby prebiehajúci v konkrétnej školskej triede.

K riešeniu problematiky sme pristúpili z odborového hľadiska z pozícií vzdelávacej politiky ako hraničného pedagogického vedného odboru. J. Kalous (2009) vymedzuje dve stránky vzdelávacej politiky – analytickú (nehodnotovú), zaoberajúcu sa rozborom procesov, aktérov a ich záujmov inštitucionálneho, legislatívneho a ekonomického rámca a širším politickým kontextom, do ktorého je edukačná sústava vsadená. Potom je tu normatívna (hodnotami podmienená) stránka, orientovaná na vlastné návrhy politiky a presadzovanie verejného záujmu v oblasti vzdelávania. V tomto prípade ide nielen o uplatnenie obidvoch stránok vzdelávacej politiky, ale aj o interdisciplinárne prekračovanie jej hraníc (história, filozofia výchovy, porovnávacia pedagogika, pedeutológia, pedagogická prognostika). Z hľadiska úrovní skúmania danej problematiky ide o úsilie o systémový a systematický prístup.

Doteraz bola problematika samotnými riešiteľmi čiastočne riešená na makroúrovni. Išlo o teoretickú analýzu priebehu a rezultátov štátnej vzdelávacej politiky na Slovensku po roku 1989 v medzinárodnom a historickom kontexte, ako aj v kontexte súčasných pedagogických teórií (Kosová, Porubský, 2007, 2011a, 2011b; Kosová, 2010, 2011; Kosová a kol., 2012; Porubský, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2012a, 2012b; Porubský, Doušková, 2011).

Projekt APVV Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách je ďalším krokom v procese riešenia problematiky na jej mezoúrovni a prechádza z teoretických makroanalýz na úroveň empirického výskumu v základných školách. Výskum sa sústreďuje na tri kľúčové oblasti implementácie kurikulárnej reformy v základnej škole:

1. oblasť postupov, ktoré školy aplikovali a aplikujú pri implementácii kurikulárnej reformy transformáciou štátneho vzdelávacieho programu na úroveň projektovania školského vzdelávacieho programu;
2. oblasť faktorov, ktoré determinujú spôsoby rozhodovania a rozhodnutia školského manažmentu a učiteľov pri projektovaní školského vzdelávacieho programu a pri jeho realizácii v podmienkach školskej výučby;
3. oblasť postojov školských manažmentov a učiteľov základných škôl k procesom transformácie vzdelávacieho a školského systému po roku 1989 a špecificky v oblasti kurikulárnej reformy naštartovanej v roku 2008 novým školským zákonom.

Následným (sčasti aj súbežným) plánovaným projektom je predpokladaný výskum na mikroúrovni kurikulárnej reformy. Pôjde o monitorovanie, skúmanie a analyzovanie zmien, ktoré možno pozorovať ako rezultáty novej kurikulárnej politiky na úrovni plánovania, projektovania a realizácie procesu výučby v konkrétnych vzdelávacích oblastiach základnej školy metódami pozorovania /účastníckeho pozorovania, mikroanalýz procesov výučby a videoštúdií/.

Výskum implementácie kurikulárnej reformy v základných školách vychádza jednak z teoretických analýz, ktoré sú výsledkom makroanalýz transformačných procesov štátnej vzdelávacej politiky na Slovensku a z analýzy výskumov s podobným zameraním v zahraničí – výskumy v krajinách, kde je systémová zmena viazaná aj na politické zmeny (napr. Česká republika, Maďarsko) a tých, ktoré sú v oblasti transformačných procesov považované za krajiny, ktoré uskutočnili systémové zmeny v oblasti školstva a vzdelávania (napr. Fínsko, Veľká Británia). Na základe týchto analýz sa pokúsime vymedziť obsahy kľúčových kategórií, ako sú reforma, kurikulárna reforma, implementácia reformy, poslanie a funkcie základného vzdelávania. V priebehu realizácie empirického výskumu budú tieto kľúčové kategórie dopĺňané podľa ich výskytu v kurikulárnych dokumentoch škôl a výpovediach členov školských manažmentov a učiteľov, následne budú analyzované a ďalej teoreticky vymedzované tak, aby sa vytvoril akýsi kluster kľúčových reformných kategórií v určitom logickom relačnom usporiadaní. Tým sa vytvorí model, vďaka ktorému bude možné identifikovať osobitosti a generické črty slovenskej kurikulárnej reformy z pohľadu jej aktérov (pedagogickí a odborní zamestnanci). Prostredníctvom kvantitatívnych výskumných metód štatistického spracovania dát dotazníkového výskumu reprezentatívnej vzorky pedagogických zamestnancov sa zároveň získajú informácie o pohľade týchto aktérov na kurikulárnu reformu. Budú sa môcť identifikovať silné

a slabé stránky reformných procesov, ako aj perspektívy ich ďalšieho možného prehlbovania a smerovania v rámcoch štátnej a školskej vzdelávacej politiky. Zároveň sa prostredníctvom analýzy výsledkov prevažne kvalitatívnych výskumných metód použitých v prípadových štúdiách základných škôl vytvorí obraz o postupoch, ktoré sa v základných školách využívajú v procese implementácie kurikulárnej reformy, hlavne v procese projektovania školských kurikulárnych dokumentov (školský vzdelávací program, učebné osnovy). Identifikujú sa tie determinanty, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie školských manažmentov a učiteľov pri vytváraní a implementácii školských kurikulárnych dokumentov. Týmto sa dosiahne aj jeden z najpodstatnejších prínosov výskumu, a tým je identifikácia predmetu zmeny v oblasti kurikulárnej reformy na úrovni jej implementácie a realizácie. Predpokladáme, že výsledky nášho výskumu vytvoria adekvátne východiskové podmienky pre tvorbu metodických postupov na realizáciu implementácie kurikulárnej reformy ako rozhodujúceho faktoru systémovej zmeny, ktorá sa nebude opierať len o často neprenosné zahraničné skúsenosti, ale hlavne o poznanie slovenskej edukačnej a školskej reality.

Ciele projektu

1. Skúmať postupy implementácie kurikulárnej reformy v procese projektovania a realizácie školského vzdelávacieho programu v základnej škole a interpretácie zmien, ktoré má táto reforma v škole navodiť z perspektívy kľúčových aktérov – manažment školy a učitelia.
2. Identifikovať faktory determinujúce procesy implementácie kurikulárnej reformy v základných školách.
3. Zistiť, ako vnímajú kľúčoví aktéri procesy súvisiace s kurikulárnou reformou v oblasti ich:
   a) postojov a miery akceptácie aktuálnej podoby kurikulárnej reformy na úrovni základného vzdelávania;
   b) interpretácie pojmu kurikulum a jeho kľúčových kategórií, pojmu kurikulárna reforma a predmetu zmeny, ktorá ňou má byť navodená;
   c) skúseností a názorov na prekážky a perspektívy systémovej zmeny slovenského školského systému a kurikulárnej transformácie.
4. Na základe teoretických analýz predchádzajúcich výskumov riešiteľského tímu, zahraničných výskumov v tejto oblasti a v komparácii s empirickými zisteniami pri realizácii projektu vytvoriť konceptuálny model implementácie kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku a identifikovať v ňom špecifické národné a generické nadnárodné prvky.
5. Vytvoriť teoretické východiská pre projektovanie stratégií štátnej vzdelávacej politiky v oblasti ďalšieho smerovania systémovej reformy slovenského vzdelávacieho a školského systému s dôrazom na problematiku kurikulárnej transformácie.

Metodika riešenia projektu

Riešiteľský tím vychádza zo skutočnosti, že projekt nie je možné realizovať ako evalvačný výskum, hoci z hľadiska spoločenských potrieb by to bolo najefektívnejšie. Dôvodov je niekoľko, z ktorých ale ako hlavné sú, že na úrovni štátnej vzdelávacej politiky neboli doteraz jednoznačne formulované ciele systémovej reformy a kurikulárnej transformácie a že neexistujú žiadne relevantné, výskumne podložené analýzy stavu slovenského vzdelávacieho a školského systému pred začiatkom kurikulárnej reformy.

Inú možnosť predstavuje výskum ako „teoreticky zakotvená, systematizovaná a metodicky zdokonalená reflexia skutočnosti zasadená do príslušného vedeckého (pedagogického) diskurzu, ktorý poskytuje výskumu rámec pre explikáciu a argumentáciu..., kde výskumník-teoretik a učiteľ – praktik vstupujú do dialógu o tom, čo sa dá v pedagogickej praxi zlepšovať“ (Janík a kol., 2010). Túto možnosť považujeme pre naše podmienky za relevantnú, ale jej plnohodnotné využitie vidíme skôr v následnom výskumnom projekte, orientovanom na mikroanalýzy realizácie reformovaného kurikula v procese výučby v základných školách.

V našom prípade ide o výskum, v ktorom sa vytvárajú teoretické koncepty a modely kurikulárnej reformy založené na empirickom výskume edukačnej a školskej reality v podmienkach politicky deklarovanej, ale pedagogicky a výskumne ešte neuchopenej kurikulárnej reformy. Výskumné pole tu predstavuje oblasť pedagogického uchopovania edukačnej reality na základe jej empirickým výskumom podloženej kritickej reflexie. Ide o empirické výskumné postupy založené na výpovediach aktérov o ich skúsenosti s kurikulárnou reformou v podmienkach konkrétnej školy. Tieto sú konfrontované s obsahom normatívnych kurikulárnych dokumentov na národnej a školskej úrovni a výsledkami plošného dotazníkového výskumu na reprezentatívnej vzorke pedagogických zamestnancov základných škôl na Slovensku. Takto získané dáta poslúžia k vedecky relevantnej deskripcii skúmaných javov, k ich analytickej interpretácii a komparácii s existujúcimi teoretickými konštruktmi kurikula a kurikulárnej reformy. Vďaka tomu sa bude môcť vytvoriť dobre teoreticky i empiricky podložený konceptuálny model kurikulárnej reformy v základných školách na Slovensku a vytvoriť prognóza ďalšieho vývoja v tomto smere. Tým sa v naplní požadovaná analytická (nehodnotová), aj normatívna (hodnotová) stránka projektu, ktorý je z hľadiska odborového vymedzenia situovaný do oblasti vzdelávacej politiky.

Výskumná vzorka reprezentuje demografickú skladbu pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl v minimálne troch regiónoch Slovenska (západné, stredné a východné Slovensko) ako respondentov komplexného dotazníkového výskumu. Vzorka škôl pre prípadové štúdie bude vybraná stratifikovaným výberom tak, aby vznikla reprezentatívna vzorka vytvorená na základe sebahodnotiaceho kritéria úspešnosti v procese implementácia

kurikulárnej reformy. Poznanie postojov, názorov a skúseností pedagogických zamestnancov, zvlášť učiteľov, je kľúčové. Školská, resp. kurikulárna reforma totiž predpokladá a je aj zásadne determinovaná, zmenou ich funkčnej pozície v tomto procese. Kým v systéme centralizovaného riadenia procesu výchovy a vzdelávania v škole bol učiteľ v pozícii implementátora centrálne daného kurikula, v novom systéme dvojúrovňového kurikulárneho modelu sa stáva jeho tvorcom.

Výskumné nástroje

1. Neštandardizovaný dotazník skúmajúci skúsenosť a vnímanie procesov a javov súvisiacich s kurikulárnou reformou prostredníctvom komplexného využitia dotazníkových nástrojov kombináciou položiek viacnásobného výberu, poradových hierarchií, intervalových škál, likertových škál a sémantického diferenciálu.
2. Prípadové štúdie implementácie kurikulárnej reformy v konkrétnej základnej škole:
   a) štruktúrované rozhovory so školským manažmentom a učiteľmi o ich skúsenosti s implementáciou kurikulárnej reformy v podmienkach ich školy;
   b) ohniskové skupiny učiteľov zamerané na konceptualizáciu ich predstáv o „dobrej“ implementácii kurikulárnej reformy, interpretácií determinantov týchto procesov v ich škole a jednotlivých kľúčových pojmov a kategórií, ktoré súvisia s týmto procesom a predmet zmeny, ktorý bol dôsledkom týchto procesov v pedagogickej praxi;
   c) Q-metodológia (triedenie a faktorová analýza) zameraná na identifikáciu názorových korelácií a prúdov učiteľov v škole, súvisiacich s implementáciou kurikulárnej reformy;
   d) obsahová analýza kurikulárnych dokumentov orientovaná na identifikáciu kľúčových kategórií a pojmov a vymedzenie korelácií jednotlivých typov a druhov kurikulárnych dokumentov v ich hierarchii – štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, učebné osnovy;
   e) pozorovanie pracovnej atmosféry v škole.

Riešitelia hľadajú také prostriedky dosahovania vymedzených cieľov projektu, ktoré budú v existujúcich možnostiach najefektívnejšie, teda, že v pomere k ľudským a materiálnym vkladom prinesú čo najkomplexnejšie výsledky. Z uvedeného dôvodu je projekt realizovaný v dvoch rovinách.

Prvá rovina sa vzťahuje k vytváraniu celkového obrazu o stave riešenej problematiky z pohľadu jej aktérov (pedagogických a odborných zamestnancov). K tomu sa využijú dotazníkové metódy ako metodologicky najefektívnejší nástroj zisťovania postojov, názorov a skúseností na relatívne veľkej vzorke respondentov (1 200 – 1 800). Aby sa znížili metodologické limity dotazníkovej metódy, pôjde o komplexný výskumný nástroj, ktorého súčasťou budú aj nástroje

typu sémantický diferenciál, ktorý sa bude orientovať na vnímanie kľúčových pojmov a kategórií kurikulárnej reformy respondentmi.

Druhá rovina je v komplementárnom vzťahu k prvej rovine a dokresľuje riešenú problematiku v konkrétnostiach procesov implementácie kurikulárnej reformy v situácii edukačnej reality konkrétnej školy. Aby sa získal čo najvernejší obraz o tom, ako učitelia vnímajú túto problematiku v praktickej rovine implementácie kurikulárnej reformy na ich pracovisku, budú využité výskumné nástroje orientované na jednotlivcov - štruktúrované rozhovory a Q-metodológia a nástroje zisťujúce mieru sociálnej zhody na danú problematiku, ktorá preukáže, do akej miery zasiahla kurikulárna reforma školu ako inštitúciu.

Ako to vyplýva už z vyššie uvedeného, riešiteľský tím sleduje dlhodobejšiu perspektívu skúmania danej problematiky na jej makroúrovni (už realizované, relevantná literatúra viď vyššie), mezoúrovni (v rámci aktuálne riešeného projektu) a mikroúrovni (v plánovanom následnom projekte). Tým sa vytvárajú predpoklady pre dlhodobú systémovú a systematickú vedecko-výskumnú prácu v oblasti školskej a kurikulárnej reformy v rámci rozvíjajúceho odboru vzdelávacej politiky a výskumov kurikula.

Projekt Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike (APVV-0713-12) vychádza z predpokladu, ktorý je založený na predchádzajúcej teoretickej analýze transformačných procesov po roku 1989 (Kosová, Porubský, 2011; Porubský, 2012), že kurikulárna reforma na jej deklaratívnej úrovni nereflektuje v dostatočnej miere edukačnú realitu, ktorá sa na Slovensku vytvárala ako výsledok konkrétneho historického vývoja, a preto priebeh a výsledky jej implementácie na úrovni základných škôl reálne nezodpovedajú tým cieľovým požiadavkám, ktoré im boli vymedzené v Štátnom vzdelávacom programe, v dôsledku odbornej a organizačnej nepripravenosti škôl a teoretickej a ideovej nekoncepčnosti kurikulárnej politiky na národnej úrovni.

2.2 Implementácia školského kurikula v základných školách na Slovensku ako výskumný problém

V roku 2008 prebehla v slovenskom školstve kurikulárna reforma, ktorej cieľom bolo skvalitniť školstvo, v zmysle zohľadnenia aktuálnych požiadaviek trhu práce na absolventa školy. Je pochopiteľné, že jednou zo základných oblastí reformy sa stala oblasť primárneho a sekundárneho vzdelávania. Práve na tomto stupni vzdelávania totiž dochádza k utváraniu učebných efektov a výsledkov, na ktorých je postavený celý nasledujúci život dieťaťa (študenta). Prvotné nadšenie z reformy ale veľmi rýchlo vystriedalo sklamanie. Reforma sa totiž ukázala ako nesystematická a v mnohých ohľadoch až kontroverzná (či už na Slovensku, alebo v Čechách). Prirodzene sa objavilo mnoho kritických názorov, z ktorých vyberáme:

- Kritika nízkej kvality učebného obsahu. (Kaščák, Pupala, 2011; Kmeť. 2009;)
- Kritika nízkej pripravenosti pedagógov na tvorbu školských vzdelávacích programov (Píšová, 2010; Spilková, Tomková, 2010).
- Kritika nízkeho dôrazu na vzdelávacie efekty, požadované v štandardizovaných medzinárodných meraniach kvality vzdelávania (PISA, TIMSS atď.) (Koršňáková, Bockaničová, Kováčová, Romančíková, 2010; Koršňáková, Kováčová, Heldová, 2010).

Počiatočne útržkovitá kritika sa postupom času systematizovala do vízie jasných kontúr inovácie reformého kurikula. V súčasnosti takéto kontúry nadobúdajú aj realizačnú podobu (napr. v roku 2014 došlo k vytvoreniu návrhu inovovaných Štátnych vzdelávacích programov ISCED 1 a ISCED 2). Čo je ale pozoruhodné (z negatívneho významu slova) je skutočnosť, že ani v roku 2008, a ani teraz, nebola a ani nie je k dispozícii širšia paleta výskumov (a, žiaľ, ani prieskumov), ktoré by mapovali potreby pri zavádzaní dvojúrovňového modelu kurikula do praxe základných a stredných škôl. Takisto absentujú výskumy poňatia reformných kurikulárnych inovácií pedagogickými zamestnancami základných a stredných škôl a podobne je to aj so skúmaním podmienok a efektov, ktoré kurikulárna reforma z roku 2008 vyvolala.

Ak sa pritom pozrieme do histórie vývoja školstva v Čechách a na Slovensku, tak zistíme, že výskum kurikula tu má relatívne silnú tradíciu. Zasluhuje sa o to predovšetkým kultúrno-historická koncepcia vzdelávania (reprezentovaná myšlienkami L. S. Vygotského), ktorá kládla vysoký dôraz na výstavbu formálneho kurikula a u nás sa rozpracúvala ako koncepcia rozvíjajúceho vyučovania (viď práce J. Hvozdíka). V neskoršom období je možné nájsť snahy o vyzdvihovanie psychologického aspektu kurikula. Ide predovšetkým o práce V. Kuliča, príp. D. Tollingerovej. Po roku 1989 sa objavili snahy o humanizáciu vzdelávania (práce V. Spilkovej, M. Zelinu, B. Kosovej a i.). Tie orientovali výskum na sociálno-emocionálny aspekt školského vzdelávania, čím pojem kurikulum nadobudol novú konotáciu (doteraz bol chápaný ako obsahová náplň edukácie a odteraz je skôr vnímaný ako program edukačného pôsobenia). S chápaním

kurikula ako edukačného programu vznikli nové výskumné problémy. Patria medzi ne výskumy skrytého kurikula (u nás napr. O. Kaščák), príp. výskumy poňatia učiva osobou učiaceho sa (významní vedci v danej téme sú českí autori J. Doulík a P. Škoda). Ako osobitá téma sa ukázala otázka implementácie rámcového vzdelávacieho programu ISCED 1 a 2 do systému vzdelávania.

2.2.1 Výskum reformy kurikula

Zavádzanie Štátneho vzdelávacieho programu je možné analyzovať z viacerých aspektov:

- *Prvým aspektom je obsahová stránka dokumentu*. Predmetom analýzy daného typu sa stáva učivo ŠVP ISCED 1 a 2. Premenná učiva je tu sledovaná z pohľadu kvality učebných osnov, príp. cez optiku transformačných zmien v učebných osnovách, vzhľadom k minulosti. Medzi štúdie daného typu môžeme zaradiť texty autorov Humajová, Kríž, Pupala, Zajac (2008); Porubský (2009); Petrová (2011) a i.
- *Druhým aspektom je transformácia edukačnej reality*, ktorú zavádzanie ŠVP ISCED 1 a 2 do praxe vyvolalo. Zámerom týchto analýz je identifikovať procesy, postoje a faktory, ktoré sa v pedagogickej praxi ZŠ objavili spolu s kurikulárnou transformáciou. Medzi štúdie daného typu patria napríklad texty autorov Janík, Janko, Knecht, Kubiatko, Najvar, Pavlas, Slavík, Solnička, Vlačková (2010).
- *Tretím aspektom je rovina vzdelávacích výsledkov a efektov*, ktoré implementácia kurikula do praxe vyvolala. Ide o sumarizujúce texty, opisujúce kvalitatívne zmeny vo výsledkoch vzdelávania. Patria sem prevažne medzinárodné komparatívne štúdie kvality vzdelávania (PISA, TIMSS), príp. texty analyzujúce efektivitu vzdelávania v ČR, resp. SR od autorov ako napr. Starý, Chvál (2009); Jelemenská (2008); Koršňáková (2012).

Ak sa pozrieme na výskyt výskumných štúdií prvého až tretieho typu, môžeme postrehnúť výraznú absenciu štúdií druhého typu. Vzniká tak spoločenská objednávka hlbšie popísať transformačné zmeny v edukačnej realite, ktoré sprevádzali implementáciu ŠVP do edukačnej praxe základných škôl. Takúto objednávku je možné po obsahovej stránke výskumne sledovať v kontexte troch rovín výskumných problémov.

Problémy najširšieho typu. Zasahujú širšie politické a ekonomicko-spoločenské otázky vzniku a tvorby kurikulárnej reformy. Konkrétne ide o výskum argumentov, ktorými bola reforma rezortom školstva zdôvodňovaná; výskum procesov a postupov tvorby ŠVP (skúmanie toho, ako Ministerstvo školstva SR pristúpilo k pretaveniu argumentov do konkrétneho návrhu ŠVP ISCED 1 a 2); výskum pohľadov odbornej verejnosti na úlohu Ministerstva školstva SR pri tvorbe kurikulárnej reformy (resp. úlohu iných organizácií pri tvorbe reformného kurikula).

Problémy užšieho typu. Týkajú sa užších pragmatických otázok, spojených so zavádzaním kurikulárnej reformy do pedagogickej praxe. Ide o problém: Ako sa inštitúcia ZŠ vysporiadala s požiadavkou decentralizácie (tzn. prechodu na dvojúrovňový model) kurikula? Konkrétne ide

o tieto problémy: Ako zasiahlo zavádzanie ŠVP život základných škôl? Ako tento zásah súvisel s vonkajšími a vnútornými podmienkami základných škôl? Aký je pohľad cieľovej skupiny (učiteľov a vedúcich pracovníkov základných škôl) na kurikulárnu reformu a ako dané osoby reflektujú zmenu, ktorá mala byť školskou reformou docielená?

Problémy najužšieho typu. Ide o didaktické otázky, ktoré sú spojené so zavádzaním reformného kurikula do pedagogickej praxe. Konkrétne ide o skúmanie dvoch tém: Proces výučby na základných školách (sledovanie toho, či reforma zmenila výučbu na základných školách, či ovplyvnila subjektívne poňatie výučby u učiteľov, príp. zmenila kvalitu vzdelávacích výsledkov). Kohézia pedagogických dokumentov a štandardov ŠVP (najčastejšie ide o sledovanie kvality učebníc vzhľadom k reformným obsahovým a výkonovým štandardom vyučovacích predmetov základných škôl).

Každý z vyššie uvedených typov problémov je z metodologického hľadiska možné skúmať v priereze troch druhov výskumov. Prvým je exploračne orientovaný výskum. Snaží sa o skúmanie nových, z historického hľadiska neznámych, premenných. Kurikulárna reforma je tu skúmaná ako nový prvok, ktorý navodil nové podmienky primárneho a sekundárneho vzdelávania. Úlohou výskumov daného typu je opis takýchto podmienok a prvotné porozumenie zmenám v edukačnej realite, ktoré nové podmienky vyvolali. Výstupom z exploratívneho výskumu (v kontexte skúmania kurikulárnej reformy ŠVP ISCED 1 a 2) by malo byť formulovanie teórie, ktorá by popisovala procesy adaptácie základných škôl na reformné kurikulum. Dôležitou súčasťou takejto teórie by malo byť formulovanie otázok, na výskum ktorých sa má ďalší výskum kurikula orientovať s cieľom skvalitnenia dejov a efektov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Druhým typom je deskriptívny výskum. Takýto výskum sa usiluje o čo najpresnejší popis aktuálneho stavu kurikula v základných a stredných školách. Na kurikulárnu reformu sa díva s odstupom času (vníma ju nie ako nový, ale už zažitý edukačný prvok). Výstupom z deskriptívneho výskumu by mala byť precízna charakteristika podmienok, procesov a vzdelávacích výsledkov, ktoré sú v edukačnej realite základných a stredných škôl pozorovateľné s odstupom šiestich rokov od reformy kurikula. Tretím typom je explanačný výskum. Ide o výskum, ktorý sa usiluje o vysvetľovanie príčin udalostí a javov, ktoré boli identifikované exploračným, príp. deskriptívnym výskumom. V kontexte implementácie kurikulárnej reformy ide predovšetkým o analýzy dôvodov výskytu procesov adaptácie odbornej a verejnej obce na kurikulárnu reformu, analýzy príčin chýb v školských vzdelávacích programoch, resp. analýzu vzťahu medzi podmienkami vzdelávania a povahou ŠkVP základných škôl, pomenúvanie dôvodov identifikovaných postojov dotknutej obce ku kurikulárnej reforme a jej jednotlivým súčastiam. V súčasnosti sa explanačné výskumy zameriavajú hlavne na analýzu kvality školských

vzdelávacích programov, resp. analýzu príčin nízkej kvality reformného kurikula (napr. Kloučková, 2010).

Tabuľka 1 ***Predmet výskumu kurikulárnej reformy v ČR a SR***

Na čo sa výskum zameriava?		
Adaptácia		***Transformácia***
prijatie reformy orientovanie sa v reformnom kurikule tvorba programov		volanie po zmene zmena starých praktík revidovanie kurikula
Čo je predmetom výskumu?		
Organizácie	***Osoby***	***Dokumenty***
Ministerstvo školstva, ŠPÚ, NÚCEM	zamestnanci štátnych organizácií	ŠVP ISCED, uznesenia, zápisy z porád, správy z certifikovaných meraní
základné školy, stredné školy, vysoké školy	výskumní pracovníci, učitelia, manažment, žiaci	študijné programy, informačné listy kurzov, ŠVP, diagnostické materiály, individuálne vzdelávacie plány a i.
participujúce inštitúcie: metodické centrá, pedagogickopsychologické poradne, diagnostické centrá a i.	školskí psychológovia, metodici, výchovný poradcovia	správy o činnosti, individuálne vzdelávacie plány
kontrolné orgány	inšpektori, supervízori, auditori	hodnotiace správy, hospitačné záznamy, záverečné práce atď.
Aké premenné sú sledované?		
Procesy	***Podmienky***	***Efekty***
riadiace procesy procesy tvorby kurikula procesy hodnotenia výsledkov	úlohy, plány, termíny, kontext, sprievodné javy, testy	organizácia práce, produkty, vedomosti a schopnosti, sociálne a afektívne spôsobilosti
Aké výsledky výskum prináša?		
Fakty	***Vzťahy***	***Modely***
Informácie, postoje, procedúry, obsahy	faktory, príčiny, dôsledky, implikácie	teórie, systémy, klasifikácie

2.2.2 Výskum reformy kurikula v projekte APVV – formulácia problému a cieľov výskumu

Cieľom danej štúdie je opísať výskumné zámery a priblížiť plánovanú metodológiu výskumu kurikula, v rámci projektu APVV – 0713-12 *„Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“. Ako hlavnú výskumnú tému si v rámci vyššie uvedeného projektu volíme reflexiu procesu implementácie kurikulárnej reformy z roku 2008 v základných školách SR.* Typologicky (po obsahovej a metodologickej stránke výskumného problému) nám ide o exploračný výskum užšieho typu. Atribút exploračného výskumu si vyberáme z dôvodu, že v súčasnosti nie sú k dispozícii žiadne ucelenejšie výskumné štúdie, ktoré by mapovali zavádzanie kurikulárnej reformy v roku 2008 do praxe základných škôl. Je preto nevyhnutné poznať procesy, podmienky a efekty, ktoré uvedená reforma v základných školách navodila a konfrontovať takéto výskumné zistenia s víziou perspektívy, ktorú mal ŠVP v primárnom a sekundárnom vzdelávaní

docieliť. V zmysle uvedenej atribúcie výskumného zámeru formulujeme dve znenia výskumných problémov, na riešenie ktorých sa chceme vo výskume zamerať.

Problém 1. Identifikovať deje, ktoré sprevádzali zavádzanie ŠVP do života základných škôl a odhaliť faktory, ktoré tieto deje celoplošne v SR ovplyvňovali. Úlohou riešenia daného výskumného problému je identifikovať adaptačné procesy, ktoré prebehli na základných školách v momente implementácie kurikula ISCED 1 a 2. Ide nám o riešenie otázky: Ako sa základné školy vyrovnávali s potrebou riadiť sa kurikulárnou reformou a ako súviseli preukazované adaptačné procesy základných škôl s ich kontextom (podmienkami základných škôl)? Z metodologického hľadiska je pojem kontext použitý v opise výskumného problému zámerne. Je totiž charakteristický svojou sémantickou nejednoznačnosťou. Nie je jasné, čo všetko tento pojem reprezentuje, je iba odkazom na všeobecné podmienky, ktoré sprevádzali proces implementácie ŠVP v základných školách (či už ide o podmienky, ktoré existovali pred zavedením ŠVP do života školy alebo ide o tzv. hybridné premenné, ktoré boli vyvolané samotnou kurikulárnou reformou). Takáto nevyhranenosť pojmu kontext je pre náš výskum dôležitá. Vo výskume totiž nechceme vzťah medzi podmienkami a sledovanými adaptačnými dejmi sledovať hypoteticko deduktívnou metodológiou. Odmietame prvotné predpokladanie faktorov a ich následné overovanie. Samotné faktory (podmienky, ktoré majú zásadný vplyv na povahu sledovaných javov) sa majú vo výskume vynoriť ako výsledky kvalitatívneho, a tiež kvantitatívneho skúmania. Preto musíme zdôrazniť, že odhalenie kontextuálnych premenných nebude snahou o konečný výpočet všetkých pôsobiacich faktorov. Skôr bude snahou o systematizáciu toho, čo ovplyvňovalo základné školy pri implementovaní ŠVP ISCED 1 a 2. Plánujeme pritom použiť komparatívny metodologický prístup (ak určitá premenná sprevádzala výskyt sledovaných dejov, resp. ich konkrétnu povahu na jednej ZŠ predpokladá sa, že pri prítomnosti danej podmienky na inej základnej škole sa preukáže výskyt totožných, resp. podobných dejov; zároveň sa predpokladá, že absencia určitej podmienky výrazne mení kvalitu sledovaného deja, príp. spôsobuje absenciu výskytu sledovaného deja v základnej škole). Kým hypoteticko – deduktívny prístup sa snaží o verifikáciu relačných otázok, nám pôjde o sledovanie kauzality medzi podmienkou a dejom. Budeme sa preto snažiť o vysvetlenie spozorovaných dejov a ich zdôvodnenie v navonok chaotickom prostredí množstva kontextuálnych podmienok, ktoré sprevádzali implementáciu ŠVP do života konkrétnej školy.

Problém 2. Interpretovať postoj učiteľov a manažmentu ZŠ k prebehnutej reforme kurikula v SR a odhaliť vzťahy medzi podmienkami ZŠ a pohľadom zúčastnených aktérov na reformu.

V rámci uvedeného problému sa zameriame na analýzu pohľadu zúčastnených osôb na reformu kurikula. Ide nám o riešenie otázky: Čo považovali učitelia a vedenie ZŠ za prínosné zmeny, ktoré boli navodené reformou kurikula ŠVP? Takisto sa zameriame na kritiku reformy ŠVP

očami učiteľov, riaditeľov a zástupcov pre primárne a sekundárne vzdelávanie na ZŠ. V rámci riešenia oboch otázok analýzu vývoja postoja sledovaných aktérov v čase (tzn. porovnanie pohľadu aktérov na ŠVP v momente jeho implementácie do ZŠ s pohľadom na daný dokument v súčasnosti).

V rámci riešenia oboch problémov formulujeme ciele výskumu (konkrétne výskumné zámery) v troch rovinách: deskriptívnej, relačnej a explanačnej. Skúmanie deskriptívnej roviny časovo predchádza výskum relačnej roviny, za čím nasleduje skúmanie explanačnej roviny.

Deskriptívna rovina skúmania. Predstavuje výskum implementácie ŠVP do života ZŠ s cieľom opísať procesy, ktoré sa v danej súvislosti na základných školách udiali. Svojou podstatou čo najdôslednejšie systematizuje komplex rôznorodých procesov, pričom sa snaží o systémovú klasifikáciu spozorovaných javov na školách. Pod systémovou klasifikáciou rozumieme vytvorenie klasifikačného systému procesných úkonov, ktoré prebehli na ZŠ v momentoch adaptácie, realizácie a inovácie kurikula ŠVP ISCED 1 a 2. V danej rovine formulujeme tri výskumné ciele:

- *Cieľ 1.* Identifikovať procesy, ktoré nastali v ZŠ v SR v súvislosti so snahou ZŠ hlbšie porozumieť požiadavke implementácie ŠVP ISCED 1 a 2 do praxe ZŠ.
- *Cieľ 2.* Identifikovať procesy, ktoré nastali v ZŠ v SR v súvislosti so snahou ZŠ zostaviť ŠkVP ZŠ (školský vzdelávací program) a implementovať ho do systému regulačných mechanizmov ZŠ.
- *Cieľ 3.* Identifikovať procesy, ktoré nastali v ZŠ v SR v súvislosti so snahou ZŠ reflektovať a inovovať ŠkVP ZŠ smerom k zohľadneniu nových (v čase zmenených) podmienok ZŠ.

Deskriptívna rovina sa teda pýta na procesy a deje, ktoré prebehli na ZŠ v období implementácie reformy kurikula. Je potrebné povedať, že takéto procesy a deje nie je možné vopred predpokladať. Je možné ich iba prvotne rámcovať do okruhov otázok, na ktoré sa má výskum orientovať (tabuľka 2).

Tabuľka 2 ***Okruhy otázok, ktoré budú sledované v rámci desktiptívnej roviny výskumu***

Adaptácia na reformné kurikulum
Čo urobili aktéri (učitelia a vedenie ZŠ) pre uvedomenie si podstaty reformy? Čo urobili aktéri pre spoznanie toho, čo sa od nich reformou očakáva? Aké úkony a deje prebehli v ZŠ, aby sa prerozdelila práca medzi rôznych aktérov? Ako sa analyzovala už vykonaná práca (tzn. už existujúce dokumenty a materiály v ZŠ) vo vzťahu k novým požiadavkám reformy kurikula? Ako prebehlo vzdelávanie aktérov s cieľom pripraviť ich na realizáciu reformy kurikula na ich ZŠ? Ako bol zabezpečený proces prenosu informácií zo školení a vzdelávacích aktivít na ostatných aktérov, participujúcich na kurikulárnej reforme v ZŠ?
Tvorba školského kurikula
Čo urobili aktéri pre to, aby špecifikovali koncepciu svojej ZŠ? Aké úkony a deje prebehli v ZŠ, aby vznikli ucelené a jednotné učebné osnovy v rámci rôznych vyučovacích predmetov?

Ako bola prerozdelená práca medzi vedením a učiteľmi ZŠ pri tvorbe školského vzdelávacieho programu? Ako boli pri tvorbe kurikula ZŠ využité už existujúce kurikulárne dokumenty, vytvorené v predošlom období, na ZŠ? Ako boli integrované prierezové témy do učiva povinných a voliteľných predmetov, obsiahnutých v kurikule ZŠ. Ktoré deje a procesy pri tvorbe kurikula ZŠ považovali aktéri za najproblematickejšie a naopak, ktoré za najmenej problémové? Čo urobili aktéri pre to, aby reflektovali myšlienku individualizácie pri tvorbe kurikula ZŠ? Ako získavali aktéri teoretické poznatky, nevyhnutné pre zostavenie kvalitného kurikula ZŠ? Ako boli zohľadnené regionálne špecifiká ZŠ pri tvorbe kurikula ZŠ? ***Inovácia kurikula (zmeny v súčasnom voči reformnému kurikulu školy)*** Ako aktéri posúdili kvalitu prvotne vytvoreného kurikula školy v roku 2008? V akej miere sa zhoduje súčasné kurikulum ZŠ s prvotným návrhom školského kurikula v roku 2008? Čo urobili aktéri pre to, aby do kurikula školy z roku 2008 zapracovali moderné (aktuálne) obsahy? Ako bol vývoj kurikula školy (od roku 2008 až po súčasnosť) ovplyvnený personálnou politikou školy? V akej miere zohľadňuje aktuálne kurikulum školy moderné stratégie, metódy a formy výučby? Aký vplyv na inováciu kurikula školy malo vonkajšie prostredie (rodičia, obec, mesto, a i.)?

Relačná rovina skúmania. Predstavuje výskum vzťahov medzi procesmi (sledovanými deskriptívnou rovinou cieľov) a podmienkami ZŠ. Hlavným zámerom danej roviny cieľov je identifikovať faktory, ktoré determinovali výskyt adaptačných, realizačných a inovačných procesov, ktoré sa v ZŠ objavili v súvislosti s implementáciou reformného kurikula ŠVP. V danej rovine formulujeme dva ciele výskumu:

- *Cieľ 4.* Identifikovať vzťahy medzi výskytom sledovaných procesov v adaptačnej, realizačnej a inovačnej etape implementácie kurikula do ZŠ.
- *Cieľ 5.* Preukázať závislosť medzi podmienkami ZŠ a procesmi, vyvolanými implementáciou reformného kurikula do ZŠ.

Pri identifikácii vzťahov medzi výskytom sledovaných procesov (cieľ 4) budeme klásť dôraz na závislosť medzi výskytom dvoch a viacerých procesov. Pôjde nám o tzv. transakčnú analýzu, t.j. analýzu, ktorej metodologickým základom je vzťah implikácie dvoch procesov. Pôjde nám teda o analýzu miery výskytu dvoch procesov (ak sa vyskytuje proces A, bude sa vyskytovať aj proces B?), resp. analýzu povahy výskytu dvoch a viacerých procesov (ovplyvňujú úkony, realizované v procese A, aj úkony, realizované v procese B?). Prvý typ vzťahu bude sledovaný kvantitatívnou a druhý typ vzťahu kvalitatívnou metodológiou. Druhým prípadom relačnej roviny výskumu je analýza vplyvu podmienok ZŠ na výskyt procesov, ktoré boli identifikované v rámci skúmania deskriptívnej roviny výskumu (cieľ 5). V rámci riešenia budú podmienky ZŠ generované v podobe dvoch typov premenných (tabuľka 3). Vzťah medzi podmienkami ZŠ a výskytom adaptačných, realizačných a inovačných procesov bude vo výskume sledovaný ex post facto metodológiou.

Explanačná rovina skúmania. Sleduje snahu o porozumenie výskumným zisteniam, získaným riešením deskriptívnej a relačnej roviny cieľov. Zameriava sa na otázku, prečo čo znamená, že sa usiluje o zodpovedanie dôvodov a nachádzanie príčin výskytu deskriptívnymi cieľmi sledovaných procesov a relačnými cieľmi sledovaných vzťahov. Základom výskumu sa v danej rovine cieľov stáva výskum aktérov sledovaných procesov – pedagogických pracovníkov a manažmentu ZŠ. Porozumieť výskytu procesov teda znamená porozumieť konaniu spomínaných osôb. V rámci nachádzania daného porozumenia formulujeme dva ciele výskumu:

- Cieľ 6. Identifikovať dôvody, ktoré viedli personál ZŠ k realizácii v cieli 1, 2 a 3 pozorovaných procesov.
- Cieľ 7. Porozumieť subjektívnym výkladom dokumentu ŠVP učiteľmi a pracovníkmi manažmentu ZŠ.

Tabuľka 3 ***Tabuľka 3. Premenné, vyjadrujúce podmienky implementácie kurikula na ZŠ***

Kategoriálne premenné:
A. Explicitne definovateľné: lokalita ZŠ, typ ZŠ, kvalifikačná štruktúra učiteľov ZŠ, štruktúra pohlavia zamestnancov ZŠ, spádovosť ZŠ. B. Implicitne definovateľné: koncepcia ZŠ, história ZŠ, otvorenosť ZŠ voči vonkajšiemu prostrediu.
Merateľné premenné:
A. Frekvencia výskytu javu: počet tried v ZŠ, počet žiakov v ZŠ, počet učiteľov v ZŠ, počet obyvateľov obce /mesta, dĺžka praxe učiteľov ZŠ, štruktúra dĺžky praxe učiteľov ZŠ. B. Intenzita výskytu javu: výsledky ZŠ v meraniach kvality školy.

Dizajn metodológie riešenia cieľov výskumu

Vo výskume plánujeme využiť kvantitatívno – kvalitatívnu metodológiu. Kvantitatívny výskum zameriavame na ciele v deskriptívnej a relačnej rovine skúmania. Kvalitatívny výskum plánujeme použiť pri riešení explanačnej roviny cieľov.

V rámci kvantitatívneho prístupu počítame s využitím dotazníkovej metódy. Tvorba dotazníka (p. a. v súčasnom čase je dotazník zostavený a aj administrovaný) prebiehala v následnosti krokov (p. a. konečnú verziu dotazníka uvádzame v prílohovej časti).

- *Krok 1* – Tvorba konceptuálneho modelu výskumu. Išlo o pomenovanie sledovaných premenných a zostavenie mapy premenných, ktoré majú byť v rámci dotazníkového šetrenia vo výskume sledované. Tento krok je opisovaný Dr. V. Poliachom, PhD. V danej publikácii v texte: Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike – vytváranie konceptuálnych rámcov pedagogického výskumu. Takýto model bol preklopený z jeho konceptuálnej do lineárnej podoby.

Tabuľka 4 ***Lineárna podoba konceptuálneho modelu dotazníkového výskumu***

Triediace údaje (údaje, popisujúce osobu respondenta): rod, stupeň ZŠ, aprobácia, dĺžka odbornej praxe, kategória pracovnej pozície, dĺžka pôsobenia na príslušnej škole, skúsenosti s riadiacou prácou (prácou vo vedení ZŠ).

A. Oblasť inicializácie (moment prvotného kontaktu s kurikulom ŠVP). Sleduje postojové premenné, zamerané prevažne na zmysel reformy kurikula.

- A.1. Prvé oznámenie reformy
  - A.1.1. Je potrebná?
    - A.1.1.1. Prienik medzi spoločenskou praxou a novým kurikulom
  - A.1.2. Cítime sa kompetentní?
    - A.1.2.1. Ja osobne
    - A.1.2.2. Iní
    - A.1.2.3. Máme skúsenosti?
    - A.1.2.4. Radosť, strach, hnev
    - A.1.2.5. Reakcie kolegov v ZŠ
    - A.1.2.6. Konkrétnosť a jasnosť informácií
    - A.1.2.7. Vhodnosť načasovania
- A.2. Prvé dojmy z obsahu ŠVP
  - A.2.1. Logickosť
  - A.2.2. Zohľadnenie aktuálnych potrieb žiakov
  - A.2.3. Zohľadnenie aktuálnych potrieb učiteľov
  - A.2.4. Realizovateľnosť
  - A.2.5. Vnímanie možných problémov
  - A.2.6. Vnímanie pozitívneho potenciálu

B. Oblasť prípravy (moment dôslednejšieho oboznámenia sa s kurikulom ŠVP). Sleduje realizačné premenné, zamerané prevažne na procesy prípravy ZŠ na tvorbu školského kurikula

- B.1. Zadanie úloh
  - B.1.1. Jednoznačnosť a jasnosť informácií
  - B.2.2. Zdôraznenie špecifík profilu ZŠ
  - B.2.3. Spôsob deľby práce
  - B.2.4. Motivácia
  - B.2.5. Kontrola
- B.2. Kompetenčná príprava
  - B.2.1. Štúdium materiálov
    - B.2.1.1. Hľadanie podobností a rozdielov starého a nového
  - B.2.2. Problematické miesta
    - B.2.2.1. Nepochopiteľné, sporné, nedovysvetlené
  - B.2.3. Doplnkové know-how
    - B.2.3.1. Využitie toho, čo už vieme
  - B.2.4. Sociálna interakcia
    - B.2.4.1. Povzbudzovanie podpora verzus znechucovanie, demotivovanie
    - B.2.4.2.Spoločná príprava, zlaďovanie významov, pomoc

C. Oblasť tvorby (moment vytvárania školského kurikula). Sleduje premenné, zamerané prevažne na procesy vytvárania Školského vzdelávacieho programu k ŠVP.

- C.1. Plnenie úloh
  - C.1.1. Dosahovanie čiastkových cieľov
    - C.1.1.1. Časový faktor
      - C.1.1.1.1. Dostatok, resp. nedostatok času
      - C.1.1.1.2. Plnenie termínov
  - C.1.2. Motivácia
  - C.1.3. Priama účasť vedenia na plnení úloh
- C.2. Konštrukcia nového kurikula
  - C.2.1. Otázka informačných zdrojov pre tvorbu

C.2.1.1. Internet, knihy, časopisy
C.2.1.2. Predchádzajúce kurikulum ako zdroj
C.2.2. Proces tvorby učebných obsahov
C.2.2.1. Spokojnosť s východiskovým rámcom vzdelávacích programov
C.2.2.2. Tvorba voliteľného kurikula
C.2.2.3. Problémy pri tvorbe učebných osnov
C.2.3. Výsledná podoba školského kurikula
C.2.3.1. Súlad nového kurikula s prvotnou predstavou
C.2.3.2. Definitívnosť vyprodukovaného kurikula
C.2.3.3. Miera subjektívneho stotožnenia sa s novým kurikulom
C.3. Sociálna interakcia
C.3.1. Vzájomná pomoc
D. Oblasť súčasného stavu (moment používania vytvoreného školského kurikula). Sleduje premenné, zamerané prevažne na reflexiu Školského vzdelávacieho programu k ŠVP-subjektmi, ktoré boli pri jeho tvorbe.
D.1. Subjektívna bilancia súčasného stavu kurikula
D.1.1. Užitočnosť vytvoreného kurikula
D.1.2. Zhoda medzi dokumentom a jeho praktickou realizáciou
D.1.3. Osobný prínos tvorby/ použitia kurikula
D.2. Problémy, ktoré priniesla snaha realizovať nové kurikulum
D.2.1. Riadiace problémy
D.2.2. Výučbové problémy
D.3. Sociálna interakcia
D.3.1. Odozva zo strany žiakov
D.3.2. Odozva zo strany rodičov
D.3.3. Odozva zo strany širšej society
E. **Oblasť perspektívy (moment širšieho reflektovania vytvoreného školského kurikula). Sleduje premenné, zamerané prevažne na posúdenie vplyvu Školského vzdelávacieho programu k ŠVP na budúce smerovanie ZŠ.**
E.1. Má nastolený smer zmysel?
E.1.1. Je dvojúrovňovosť kurikula dobrá myšlienka?
E.1.2. Je potrebné ďalšie vylepšovanie ŠVP?
E.2. Aké užitočné bude ďalšie vylepšovanie programu?

Lineárna podoba konceptuálneho modelu nám vymedzila tematickú štruktúru zostavovaného dotazníka. Načrtnutá tematická štruktúra bola ďalej spresňovaná v predvýskume.

- *Krok 2* – Predvýskum. Úlohou predvýskumu bolo získať prvotný obraz o dejoch, ktoré prebehli na ZŠ v spojitosti s kurikulárnou reformou. Pre tento účel bolo zrealizované jednodňové skupinové interview – focus group. K danému interviewu boli prizvaní vybraní učitelia a zástupcovia manažmentu ZŠ v Banskej Bystrici. Interview pozostávalo z dvoch krokov. Prvým krokom bola skupinová reflexia kurikulárnej reformy ŠVP v roku 2008. Úlohou zúčastnených učiteľov bolo vyjadriť sa k otázkam:
- požiadavky (Čo sa reformou ŠVP ISCED od škôl explicitne očakáva?)
  - Boli si aktéri ZŠ jasne vedomí, čo sa od nich očakáva v súvislosti s novou reformou?
  - Uvedomované požiadavky považovali za náročné alebo nenáročné (v čom vnímali ich náročnosť, príp. nenáročnosť)?

- Ako prvotne vnímali aktéri ZŠ jednotlivé požiadavky (ako zmysluplné, formálne, buzeráciu, atď.)?

▪ úlohy (Čo museli školy riešiť aby naplnili očakávania?)
  - Aká bola schopnosť ZŠ transformovať požiadavky do jasných a systematických úloh, ktoré mali zabezpečiť jednotné vnímanie reformy u aktérov?
  - Ako sa darilo zúčastnených aktérov motivovať k plneniu stanovených úloh?

▪ problémy (Čo museli školy prekonávať a s čím sa museli v procese implementácie reformy ŠVP vysporiadať?)
  - Aká bola schopnosť aktérov pomenovať problémy, ktoré sa im pri plnení úloh vynárajú?
  - Do akej miery boli problémy spôsobované vonkajšími vplyvmi a do akej miery si problémy vyrábali sami?
  - Ktoré problémy vnímali ako vážne prekážky a ktoré problémy brali s ľahkosťou, ktoré ignorovali?

▪ procesy určené na riešenie úloh (Aké deje na školách prebehli, aby sa naplnili plánované úlohy a ciele v súvislosti s implementáciou ŠVP?)
  - Aké procesy tvorili štandardné portfólio riešenia stanovených úloh?
  - Aká bola schopnosť ZŠ personálne a organizačne zabezpečiť prácu na procesoch?
  - Ako ZŠ dokázali posudzovať kvalitu efektov, ku ktorým procesy viedli?

▪ procesy určené na prekonávanie problémov (Aké deje na školách prebehli, aby došlo k prekonaniu implementáciou ŠVP vzniknutých problémov v ZŠ?).
  - Aká bola schopnosť aktérov flexibilne reagovať na zmeny, vyvolané zavádzaním nového prvku do praxe ZŠ?

Odpovede na uvedené otázky boli spracované a konfrontované s lineárnou podobou konceptuálneho modelu výskumu (uvedeným v tabuľke 4). Na základe daného kroku bola navrhnutá prvotná verzia dotazníka. V následnosti na to prebehla druhá fáza – interview a skúšobné vyplnenia pilotnej verzie dotazníka učiteľmi ZŠ, ktoré vyústilo do identifikácie problematických položiek (ich podnetových aj odpoveďových častí). Následne pilotná verzia dotazníka prebehla procesom revidovania, výsledkom ktorého bolo zostavenie definitívnej verzie dotazníkového nástroja - krok 3. Konečnú verziu dotazníka uvádzame v prílohovej časti.

Pri riešení explanačnej roviny cieľov plánujeme využiť kvalitatívny prístup. Takýto prístup predpokladá analýzu slovných výpovedí aktérov, ktorí boli angažovaní v roku 2008 na implementácii reformy do podmienok ZŠ. Slovné výpovede v rámci daného kroku delíme dvoch rovín:

▪ *Spomienky na obdobie zavádzania kurikula ŠVP.* V danej rovine sa snažíme získať obraz o tom, ako učitelia a vedúci pracovníci ZŠ reflektujú obdobie zavádzania reformy ŠVP do života

základných škôl. Naším hlavným zámerom je analýza pozadia výskytu procesov, ktoré budú vo výskume identifikované v rámci riešenia deskriptívnej roviny cieľov výskumu. Pod pozadím výskytu procesov rozumieme porozumenie výskytu procesu v kontexte podmienok ZŠ. Ide nám teda o analýzu otázok: Čo bolo cieľom konkrétneho procesu? V akej podobe bol konkrétny proces realizovaný? Ako bol proces zdôvodnený iniciátorom procesu (učiteľom, príp. vedúcim pracovníkom)? Aké boli očakávané efekty konkrétneho procesu? Metodologicky plánujeme v danej rovine výskumu využiť dva typy výskumných metód:

- *Typ 1*. Moderovaný rozhovor (pološtruktúrované interview). Mal by nadväzovať na tvorbu klasifikačného systému spozorovaných procesov (výstup z cieľa 1). Obsahová štruktúra interview bude reflektovať identifikované procesy tak, aby sledovala tri roviny odpovedí respondenta: ciele (S akým zámerom bol realizovaný určitý proces?), dráhu (Akým spôsobom prebiehala realizácia určitého procesu?) a efekty (K akým ziskom a stratám došlo realizáciou určitého procesu?). Interview bude komparatívne vyhodnocované. Znamená to, že jedným z našich zámerov bude porovnávanie odpovedí v rámci relácií: učiteľ – učiteľ (Čím sa líšil pohľad na realizované procesy medzi jednotlivými prípadmi učiteľov? Aké faktory diferencovali pohľad rôznych učiteľov na vykonávané procesy?); učiteľ - vedenie ZŠ (Aký bol rozdiel v ponímaní realizovaných procesov medzi pedagogickými a manažérskymi pracovníkmi ZŠ?) a vedenie jednej ZŠ - vedenie inej ZŠ (Ktoré podmienky ZŠ vplývali ako determinanty pohľadu vedenia ZŠ na zmysel, funkciu a úlohu realizovaných procesov?).
- *Typ 2.* Skupinové interview - ohniskové skupiny. Jeho cieľom bude analýza interakcií medzi účastníkmi (so zámerom analyzovať rozdiely v pohľade na proces zavádzania ŠVP do podmienok života ZŠ). Počítame s pološtruktúrovanými ohniskovými skupinami. Znamená to, že bude daná nosná téma a hrubá štruktúra moderovaného rozhovoru v rámci vybraných skupín. Pri analýze interakcií medzi účastníkmi skupinových rozhovorov sa zameriame na:
    - dynamiku skupinového rozhovoru (tzn. aká je aktivita členov skupiny, resp. s akou intenzitou sa zúčastnení aktéri zapájajú do skupinového rozhovoru);
    - emocionálnu stabilitu aktérov rozhovoru (tzn. aké je citové angažovanie sa členov skupiny do svojich výpovedí, pri ktorých témach je cítiť expresívne naladenie aktérov a naopak, ktoré témy ich nechávajú chladnými, resp. citovo neangažovanými);
    - obsahovú stabilitu výpovedí (tzn. ako sa aktéri rozhovoru dokážu držať témy a ako často a pri akých témach odbočujú od témy k obsahovo iným problémom).

Osobitnou skupinou rozhovorov budú ohniskové skupiny, zamerané na konfrontáciu názorov zamestnancov vedenia ZŠ a pedagogických zamestnancov ZŠ. Takéto rozhovory prebehnú po realizácii skupinových interview medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. Tematicky budú takého rozhovory sledovať obsahy:

- potreba zmeny kurikula (z centralizovaného na rámcové kurikulum ŠVP);
- problémy, spojené s prvotným zavádzaním ŠVP-do podmienok ZŠ;
- komunikácia vedenia ZŠ s pedagogickými zamestnancami pri tvorbe školského vzdelávacieho programu;
- návrhy na uľahčenie a zefektívnenie procesu adaptácie pracovníkov ZŠ na požiadavky, vyplývajúce z ŠVP ISCED;
- reflexia celkového prínosu reformného kurikula a návrhy na modifikáciu obsahov ŠVP.

▪ *Miera osobného angažovania sa do tvorby kurikula ŠVP.* Zámerom danej roviny je analyzovať otázku: Ako si učitelia a vedúci pracovníci ZŠ vysvetľovali reformu ŠVP a ako vnímali priestor pre osobné zapojenie sa do procesu implementácie reformného kurikula do ich ZŠ? Vnímanie priestoru pre osobné angažovanie sa členíme do dvoch kategórií výpovedí. Prvou kategóriou sú odpovede typu: „angažovanie sa = iniciatíva“. Druhou kategóriou sú odpovede typu: „angažovanie sa = príkaz“. Naším zámerom bude identifikovať tie typy úloh (zameraných na tvorbu kurikula), ktoré učitelia a vedúci pracovníci vnímali ako formálnu potrebu. Pod formálnou potrebou budeme rozumieť potrebu, ktorá vyplýva z myšlienky reformy, ale nie je postojovo prijatá aktérmi reformy. Ide teda o potrebu, s ktorou aktéri osobne nesúhlasia (resp. ju považujú za zbytočnú). Naopak, budeme sa tiež snažiť o identifikáciu tých prvkov reformného kurikula, s ktorými sa učitelia a vedúci pracovníci ZŠ stotožňujú. Metodologicky bude výskyt oboch typov premenných sledovaný pološtruktúrovanými a skupinovými rozhovormi, opisovanými vyššie v častiach textu Typ 1 a Typ 2. Osobitým momentom výskumu osobného angažovania sa do tvorby kurikula bude obsahová analýza Školských vzdelávacích programov vybraných ZŠ (výber bude orientovaný na tie ZŠ, ktorých zamestnanci boli vybraní do moderovaného a do skupinového rozhovoru – Typ 1 a Typ 2.). Samotná obsahová analýza prebehne v troch krokoch. Prvým krokom v analýze bude výber analytickej jednotky (tzn. položky, ktorá bude pri obsahovej analýze vzdelávacích programov sledovaná). Výber analytickej jednotky bude diferencovaný do viacerých okruhov obsahovej analýzy:

- *Okruh 1.* Profilácia ZŠ. Analytickou jednotkou tu budú texty, špecifikujúce ZŠ. Podstatou daných textov je odlíšenie školy od ostatných ZŠ, tzv. vytváranie jedinečného profilu ZŠ.
- *Okruh 2.* Kompetenčné a cieľové požiadavky na žiaka ZŠ. Analytickou jednotkou tu budú opisy cieľových požiadaviek na absolventa primárneho a sekundárneho stupňa ZŠ. Bude pritom sledované, ako dané požiadavky zodpovedajú požiadavkám, uvedeným v ŠVP

a ako sú v daných požiadavkách diferencované spôsobilosti, ktoré má dieťa príslušného stupňa preukázať.

- *Okruh 3.* Učebné osnovy a plány vyučovacích predmetov. V tomto okruhu počítame s dvomi analytickými jednotkami. Prvá sa viaže na obsah (učivo predmetov primárneho a sekundárneho stupňa). Analytickou jednotkou tu budú slová, pomenúvajúce preberané učebné témy v rámci kurikula. Druhá sa viaže na výkonový štandard. Za analytickú jednotku tu budú považované aktívne slovesá v opisoch požadovaných výkonov žiakov, pričom takáto jednotka bude ďalej kategorizovaná podľa taxonomickej štruktúry cieľov.
- *Okruh 4.* Komunikácia ZŠ s verejnosťou (rodičia, predstavitelia komunálnej politiky, združenia tretieho sektoru atď.). Analytickou jednotkou tu budú texty, špecifikujúce možnosti angažovania sa verejnosti na edukačnom procese a na živote školy.
- *Okruh 5.* Hodnotiace procesy na ZŠ. Analytickou jednotkou tu budú opisy kriteriálneho hodnotenia žiakov a takisto opisy zaužívaných hodnotiacich postupov zamestnancov.

Druhým krokom plánovanej obsahovej analýzy bude porovnanie výsledkov analýzy na vybraných ZŠ. Takýto krok prebehne na dvoch úrovniach. V prvej úrovni budú identifikované rozdiely medzi vybranými ZŠ. Následne na druhej úrovni budú analyzované podmienky jednotlivých ZŠ s cieľom identifikovať ich vplyv na rozdiely vo vytvorených Školských vzdelávacích programoch. Markantné rozdiely budú rozdielovo vysvetlené, tzn. zdôvodnené na základe informácií, ktoré boli získané od zamestnancov príslušných ZŠ v moderovaných a v skupinových rozhovoroch. Tretím krokom obsahovej analýzy bude tvorba konceptuálnej mapy. Pod konceptuálnou mapou rozumieme zovšeobecnený model základných prvkov Školských vzdelávacích programov ZŠ. Takýto model by mal vzniknúť na základe vyčlenenia zhlukov spoločných charakteristík ZŠ a mal by byť diferencovaný do oblastí, vyčlenených sledovanými analytickými jednotkami. Konceptuálny model bude členený na explicitné, implicitné a skryté texty. Explicitné texty predstavujú explicitne obsiahnuté vety, slová a širšie písomné výpovede v analyzovaných školských vzdelávacích programoch. Implicitné texty sú verbálne texty, ktoré boli zamestnancami sledovaných ZŠ vypovedané v moderovaných a ohniskových skupinách. Skryté texty budú výskumníkom odvodené texty, ktoré logicky vyplývajú z explicitných a implicitných textov. Hodnota skrytých textov je prevažne explanačná tzn., že majú objasňovať súvislosti a vzťahy v rámci sledovaného problému. V závere obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov plánujeme analyzovať mieru osobného prínosu ZŠ do dokumentu Školský vzdelávací program. Pôjde nám o analýzu dokumentu z nasledovných hľadísk:

- Obsažnosť dokumentu nad rámec povinne definovaných obsahov kurikula.
- Špecifickosť obsahov, t.j. miera zdôrazňovania špecifických podmienok ZŠ.

- Miera podobnosti dokumentov medzi rôznymi oblasťami kurikula (podobnosti plánov a osnov rôznych vyučovacích predmetov, podobnosti hodnotiacich kritérií a i.).

V tejto štúdií sme sa snažili priblížiť základnú charakteristiku metodológie, ktorá má byť použitá v projekte APVV-0713-12 (Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike). Metodologický aparát daného výskumu počíta ako s kvantitatívnou, tak aj s kvalitatívnou analýzou problému. Vyhodnotenie oboch rovín riešenia problému by malo ponúknuť viaceré výsledky. Celkovo počítame s tromi druhmi analýz výskumných zistení:

- *Faktorová analýza dotazníkového šetrenia*. Spadá pod kvantitatívne parametre výskumu. Jej cieľom bude analyzovať vzťahy medzi položkami dotazníka a identifikovať zhluky premenných, ktoré sú vo vysokej korelácií. Následne sa k identifikovaným zhlukom pokúsime identifikovať tie podmienky zo života ZŠ, ktoré vystupujú v podobe faktorov diferenciácie výskytu premenných do identifikovaných zhlukov. Každý zhluk premenných sa vo výskume pokúsime pomenovať zovšeobecneným pojmom, čím nám vznikne konceptuálna mapa sledovaných procesov a podmienok, ktoré boli súčasťou implementácie kurikulárnej reformy na ZŠ.
- *Tvorba profilov kultúry ZŠ v kontexte implementácie kurikulárnej reformy*. Spadá pod kvantitatívno - kvalitatívne parametre výskumu. Pôjde o analýzu dotazníkových zistení s cieľom typologizovať školy, podľa prebehnutých procesov a dejov pri implementácii reformy do podmienok ZŠ. Výsledkom takéhoto kroku by mali byť rôznorodé profily ZŠ, na základe ktorých by bolo možné opísať proces implementácie reformy kurikula do podmienok života ZŠ na Slovensku. Kvalitatívny rozmer analýzy bude spočívať v kontextuálnych ukazovateľoch rôznych profilov ZŠ. Takéto ukazovatele by mali vysvetľovať dôvody výskytu uvádzaných procesov a dejov určitého typu školy a tiež by mali analyzovať vzťahy medzi rôznymi preukázanými kvalitatívnymi ukazovateľmi (ako napr. uvažovanie zamestnancov ZŠ, presvedčenie pracovníkov ZŠ, a. i.). Súčasťou profilov by mala byť aj analýza typických prvkov Školského vzdelávacieho programu ISCED 1 a 2 pre každý typologizovaný profil ZŠ.
- *Analýza perspektív reformy kurikula na ZŠ*. Pôjde o čisto kvalitatívnu analýzu výsledkov výskumu. Prostriedkom k takejto analýze budú výsledky získané z moderovaných rozhovorov a z ohniskových skupín. Naším cieľom tu bude identifikovať tie prvky kurikula, ktoré učitelia vnímajú ako kľúčové, na ktorých sa dá stavať ďalší vývoj kurikula. Taktiež nám pôjde o identifikáciu formálnych prvkov dokumentu ŠVP, ktoré učitelia vnímajú ako povinnú nutnosť, ktorá však nevedie k žiadnym významným efektom. Perspektívu reformy plánujeme analyzovať z aspektu profilu ZŠ.

2.3 Heuristická konceptualizácia výskumu implementácie školského kurikula v základných školách

Cieľom nasledujúceho textu je zdokumentovať jednu z prípravných činností konceptualizačnej etapy projektu, zameraného na výskum implementácie kurikulárnej reformy (IKR). Išlo o vytvorenie východiskového heuristického konceptuálneho modelu, mapujúceho jednak možné tématické, jednak metodologické aspekty problému.

Išlo o východiskový resp. uvádzací model, ktorý mal načrtnúť „štartovaciu“ pozíciu, v ktorej bolo treba ujasniť a zjednotiť terminológiu, načrtnúť možné oblasti a témy pre empirické skúmanie, ako aj naznačiť prípadné smery k jeho realizácii.

Prívlastok heuristický sme mu dali preto, lebo mal podporiť kreatívne nápady, využiteľné pri tvorbe konkrétnych výskumných metodík, ale aj provokovať kritické uvažovanie o danej problematike. Aj z tohto dôvodu sme pri jeho realizácii využili formu hypertextovej vizualizácie, ktorá na jednej strane pôsobí názornejšie, na druhej strane umožňuje interaktívne skúmanie.

Z konceptuálneho hľadiska bolo hlavnou ambíciou modelu tematicky zachytiť čo najviac úrovní skúmanej reality a (hoci zatiaľ iba celkom hypoteticky) naznačiť aj možné interakcie a komplexitu týchto úrovní. Snahou bolo pritom „zachytiť čo najviac relevantných tém“. Z tých sa neskôr urobil definitívny výber vzhľadom na personálne, finančné i časové možnosti projektového tímu.

V príspevku postupne opíšeme: (1) technologické pozadie tvorby konceptuálneho modelu; (2) základný dizajn modelu; (3) časť modelu venovanú tématizácii IKR; (4) časť modelu venovanú metodologickým aspektom výskumu.

2.3.1 Pozadie vytvorenia konceptuálneho modelu

V etape úvodnej konceptualizácie sme narazili na problém značnej komplexnosti možných súvislostí skúmaného javu. Skupinové brainstormingy naznačili veľkú rozmanitosť pohľadov. Na základe získaných pohľadov a názorov členov výskumného tímu (analýzou záznamov z brainstromingov) a orientačnej analýzy výstupov Brnenského projektu (Janík, 2010; Janík et al., 2011) sme vytvorili východiskový konceptuálny model, ktorý by čo najnázornejšie reprezentoval univerzum potenciálnych možností empirického skúmania. Mal by umožniť jednak lepšie celostne uchopiť problematiku, jednak premýšľať o konkrétnejších súvislostiach, interakciách a dôsledkoch s názornou oporou vizuálnych reprezentácií.

Tradične sa na tento účel zvykli využívať rôzne tabuľové nákresy alebo nástenky s lístkami, súčasné technológie však možnosti vizualizácie vedeckých informácií výrazne rozširujú. Niektoré sa využívajú špecifickejšie, napr. ako spôsoby sprehľadnenia výsledkov matematických postupov, iné zase skôr v zmysle prostriedkov kvalitatívneho výskumu. Dokonca samotné metódy

vizualizácie sa stávajú predmetom bádania a sú čoraz významnejšou a explicitnejšou zložkou výskumných metodológií (Wright, H., 2007; Mazza, R., 2009; Kirk, A., 2012; Ware, C., 2013; Huang, W., 2014).

Jedným z prvých popularizátorov a propagátorov konceptuálneho mapovania je T.Buzan, ktorého patentovaná metóda Mind Maps (Buzan, T. & Buzan, B., 1994) je známa už viac než dve desaťročia a stala sa jedným zo symbolov informačnej gramotnosti vo svete edukácie, výskumu a vývoja. Získanie zručností vo využívanie pojmových máp sa dokonca považuje za príspevok k zlepšeniu vysokoškolskej edukácie (Pechuán, I. Gil et al., 2014). T.č. existuje množstvo komerčných aj freewarových aplikácií, umožňujúcich realizovať pojmové mapovanie prostredníctvom počítača, so všetkými výhodami z toho vyplývajúcimi. Jeden z voľne dostupných programov na tieto účely – FreeMind – podrobne opisuje napr. S.Hillarová (Hillar, S. R, 2012).

Pre naše potreby sme zvolili aplikáciu *CompendiumLD,* ktorú sme začali používať už pred niekoľkými rokmi. Autormi je opisovaná ako „softvérový nástroj pre návrh učebných aktivít s využitím flexibilného vizuálneho rozhrania. Je myslený ako pomôcka pre lektorov a iných účastníkov edukácie na vyjadrenie ich koncepčných myšlienok a je možné ho použiť na tvorbu vizualizácií a modelov na úrovni aktivít, jednotiek a modulov“ (Brasher, 2012, s.2).

Samotné CompendiumLD je modifikáciou všeobecnejšieho programového balíka Compendium, vyvinutého v Knowledge Media Institute (KMI) v rámci Open University, ktorá tiež poskytuje všetky potrebné zdrojové kódy pre záujemcov o jeho ďalšie zdokonaľovanie. Program je v kategórii Open Source a nevyžaduje žiadne licenčné poplatky. Záverečnú správu o jeho vytvorení podáva A. Brasher (Brasher, A. 2012), ďalšie kontaktné internetové linky uvádzame v zozname literatúry.

Podstatou funkcionality CompendiaLD je hypertext, t.j. možnosť kliknutím na určité prvky vizualizácie prejsť na iné miesto hypertextového konštruktu (rovnako ako sa premiestňujeme na internetových stránkach). Ako prostredie umožňujúce interaktívne prezeranie modelu uvedeným spôsobom môže byť ľubovoľný webový prehliadač (Firefox, Google Chrome, Internet Explorer atď.). Vytvorený model je možné z aplikácie exportovať na iný počítač alebo do sieťového úložiska, t.j. stáva sa na aplikácii nezávislý.

Hlavnými stavebnými prvkami modelov, tvorených v CompendiumLD sú:

- ***Uzly.*** Sú to krúžky s rôznymi symbolmi, umožňujúcimi rozoznávanie ich funkcie v rámci modelu. Uzly môžu reprezentovať jednak textový súbor, prezentačný súbor, audio alebo videosúbor, ktorý sa po kliknutí spustí, jednak aj ďalšiu vrstvu (stránku) modelu, ktorá môže obsahovať ďalšie poduzly atď. Cieľové súbory sa môžu nachádzať tak na lokálnom hardisku počítača, ako aj na intranete alebo internete. Uzly môžeme pomenovať a priradiť im ľubovoľnú

funkciu. V našej aplikácii sme využili najmä dva typy: hypertextové uzly (kliknutím sa otvorí nová subschéma modelu) a informačné uzly (kliknutím sa otvorí informačné okno s komentárom).

- ***Šípky.*** Tieto grafické prvky naznačujú súvislosti medzi uzlami (jedno- i obojsmerné) a môžu byť v prípade potreby tiež označené menovkou. Slúžia na sprehľadnenie schémy a nemajú vlastnú hypertextovú funkčnosť.
- ***Čísla vedľa uzlov*** (umiestnené vľavo dole od ikonky uzla). Ide o informáciu, koľko sub-uzlov ďalšej úrovne sa objaví v prípade kliknutia na daný uzol.
- ***Hviezdičky vedľa uzlov*** (umiestnené vpravo hore od ikonky). Sú to indikátory komentárov. Komentár k uzlu (resp. jeho časť) sa objaví, ak ukazovateľ myši umiestnime (bez kliknutia) nad hviezdičku.

Frontálna (východisková) časť modelu vyzerá tak, ako to ukazuje schéma nižšie. K vnoreným stránkam modelu je možné sa dostať sa podľa potreby.

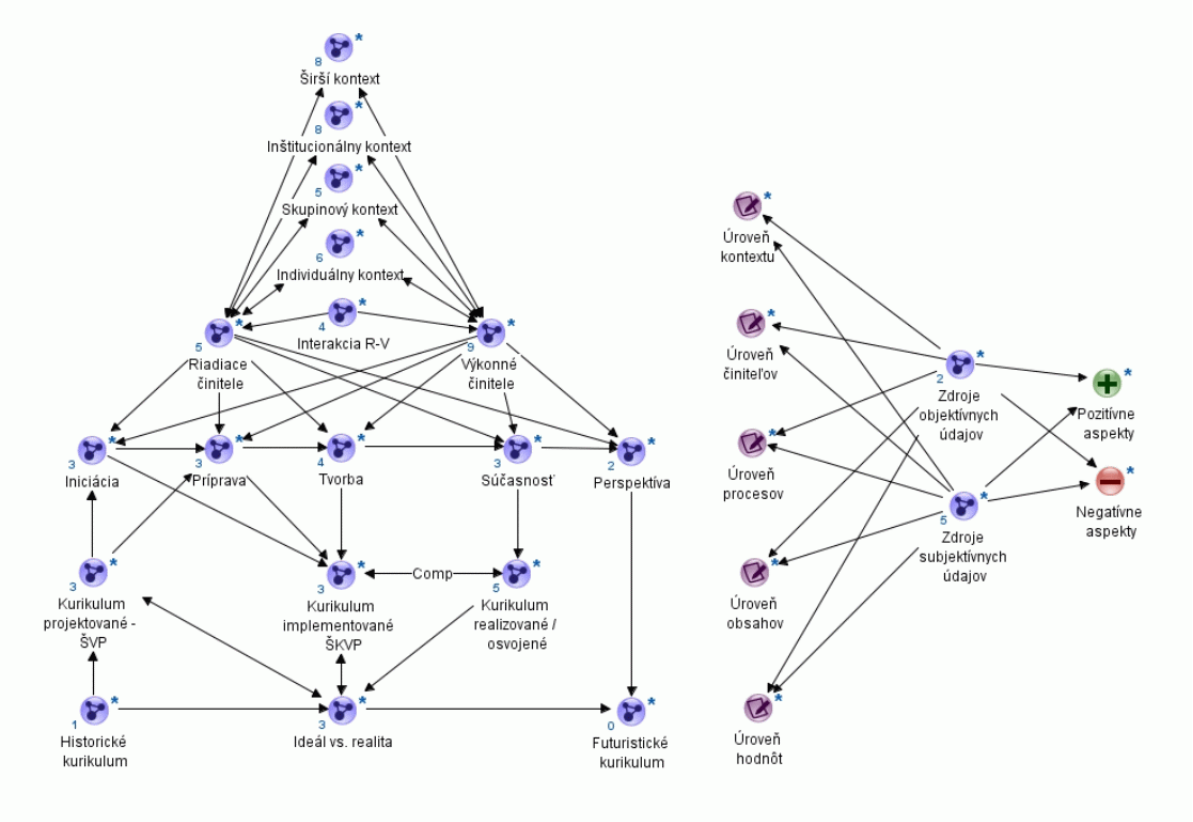


Schéma 1 Ukážka vizualizácie konceptuálneho modelu vytvorenej via CompendiumLD

Aby sme v rámci výskumného tímu mohli model distribuovať a zároveň sa vyhli problémom vyplývajúcim z rozdielnej konfigurácie rôznych bežne používaných prehliadačov, využili sme zriedkavejšie používaný prehliadač SpeedMonkey, ktorý sme nakonfigurovali namiesto internetového prostredia na prácu s určitým priečinkom interného harddisku PC. V danom priečinku boli umiestnené potrebné súbory a užívateľ s nimi pracoval podobne ako pri surfovaní na internete. Adresár s modelom a browserom bol k dispozícii každému členovi tímu ako samospúšťateľný balík.

2.3.2 Základná orientácia v konceptuálnom modeli

V tejto časti opíšeme konceptuálny model ako významový konštrukt, ktorého základné usporiadanie je zrejmé zo schémy 1.

- (1) ***Vertikálnou osou modelu je 5 pojmových úrovní.*** Každá z úrovní tématizuje iný pohľad na IKR a predpokladá aj používanie špecifickej terminológie. Úrovne znázorňuje 5 vertikálne usporiadaných uzlov modelu. Odspodu nahor ide o tieto úrovne:
  - *Úroveň hodnôt.* Každé kurikulum (minulé, súčasné i budúce) vychádza z nejakých explicitných hodnotiaco-cieľových deklarácií, no zároveň vyjadruje aj implicitné hodnoty, ktoré si tvorcovia a užívatelia kurikula nemusia vždy v plnej miere uvedomovať.
  - *Úroveň obsahov.* Kurikulum reprezentuje databázu znalostí a súvisiacich zručností, ktoré by mali jeho absolventi ovládať. Toto je najzreteľnejšia časť každého kurikula a obvykle býva najlepšie zdokumentovaná.
  - *Úroveň procesov.* Kurikulum existuje v čase, t.j. má svoju minulosť, súčasnosť i budúcnosť. Tieto charakteristiky sú relatívne, keďže budúcnosť sa neustále mení na súčasnosť a tá na minulosť. Kľúčovým hľadiskom tejto úrovne je procesuálnosť a etapovitosť, kde napr. prípravné etapy majú iné špecifiká než etapy uvádzania do praxe.
  - *Úroveň činiteľov.* Implementácia kurikula je jednou zo strategických úloh manažmentu školy. Základným rozlíšením je tu dichotómia riadiacich a výkonných činiteľov s asymetrickým rozdelením rozhodovacej právomoci moci, hoci distribúcia právomoci môže byť v rôznych konkrétnych prostrediach rozdielna.
  - *Úroveň kontextu.* Na procesy a činitele vplýva veľké množstvo proximálnejších i distálnejších zdrojov vplyvu, ktoré metaforicky „tvoria rôzne vrstvy“ alebo „subúrovne“ kontextu. Ide o najkomplexnejšiu zložku modelu, opisujúcu z hľadiska intenzity veľmi variabilné vplyvy – od nulových až po extrémne silné.
- (2) ***Horizontálne*** je model rozdelený na dve časti, znázorňujúce vľavo od vertikálnej osi samotný predmet výskumu, vpravo jeho možné metodologické uchopenie.
  - *Predmet výskumu* (vľavo) znázorňuje *submodel tématických úrovní IKR*, kde uzly symbolizujú sledované konceptuálne fazety, zatiaľ čo šípky najdôležiejšie typy vplyvov a interakcií. Na každej z úrovní sa nachádza niekoľko uzlov, ktoré ju opisujú (napr. vodorovne vľavo od uzla „Úroveň hodnôt“ sú umiestnené sem patriace uzly „Historické kurikulum“, „Ideál vs. realita“ a „Futuristické kurikulum“). Toto usporiadanie je dodržané u spodných štyroch úrovní. K najvyššej „Úrovni kontextu“ patria 4 nad sebou usporiadané uzly „Individuálny kontext“, „Skupinový kontext“, „Inštitucionálny kontext“ a „Širší kontext“. Bolo možné usporiadať ich aj vodorovne, toto usporiadanie sme však

považovali za názornejšiu reprezentáciu proximálnejších a distálnejších aspektov kontextu.

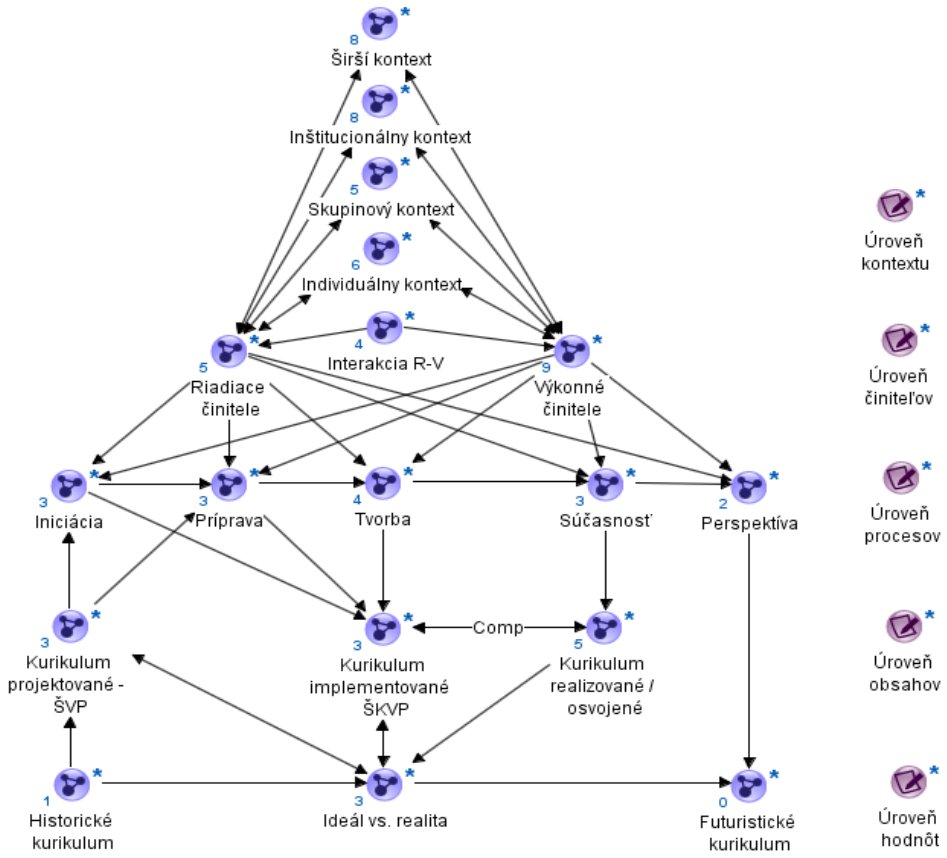
- *Metodologické aspekty* (vpravo) znázorňuje *submodel výskumného uchopenia úrovní IKR*, reprezentujúci problematiku získavania údajov o jednotlivých úrovniach. Rozlišuje dva typy zdrojov výskumných údajov: (a) zdroje objektívnych údajov; (b) zdroje subjektívnych údajov. Toto rozlíšenie chce zdôrazniť dôležitosť kategorizácie zdroja pre interpretáciu empirických dát (výskum reformy vs. výskum prežívania reformy).

U každého typu zdroja je možné využiť základnú (nie však jedinú možnú) dominantnú hodnotiacu dichotómiu: (a) *pozitívne aspekty* (resp. silné stránky či facilitujúce vplyvy) sledovaných charakteristík vo vzťahu k úspechu IKR a (b) *negatívne aspekty* (resp. slabé stránky či inhibujúce vplyvy) sledovaných charakteristík v tomto zmysle. Opäť pripomíname, že nemá ísť o násilnú umelú polarizáciu pozitívnych a negatívnych aspektov, ale skôr o naznačenie evalvačných ťažísk, okolo ktorých sa ďalej vykryštalizuje individuálna profilácia hodnotiteľných aspektov každého skúmaného javu.

2.3.3 Submodel tématických úrovní IKR

Táto časť modelu reprezentuje samotný predmet výskumu, t.j. implementáciu kurikulárnej reformy (IKR) ako skúmanú realitu. Teraz podrobnejšie opíšeme jej jednotlivé úrovne, ako aj ich základné vnútorné členenie a prípadný heuristický potenciál. Túto časť modelu vidno v nasledujúcej schéme 2.

Schéma 2 Submodel tématických úrovní IKR



Úroveň hodnôt

Táto úroveň postihuje základný axiologický rozmer kurikulárnej reformy. Rozlišujeme tu v prvom rade dve protikladné kvality:

- ***„Historické kurikulum“*** ako stelesnenie hodnôt, ktoré už začínajú patriť minulosti a vyvolávajú nespokojnosť a motivačný tlak na reformovanie. To vyjadruje šípka smerom nahor k úrovni obsahov, kde sa táto motivácia transformuje do podoby orientujúceho koncepčného dokumentu – projektovaného kurikula.
- ***„Futuristické kurikulum“*** chápeme ako sústavu hodnôt, ktoré budú dôležitým hodnotiacim kritériom v budúcnosti. Kurikulárne reformy obvykle sú (resp. by mali byť) výsledkom určitých vízií a prognóz potrieb budúcej spoločnosti. Preto aj termín „futuristické“ má naznačiť prognostický a probabilistický aspekt predstáv o „ideálnom“ kurikule. Tieto predstavy nikdy nie sú garantovateľné ako pravdivé, keďže vývoj spoločnosti sa nedá predpovedať presne a obvykle existuje celá množina možných budúcich scenárov. Práve túto neistotu v sebe súčasné chápanie pojmu „futuristický“ obsahuje.

Nové hodnoty vždy symbolizujú perspektívu, ktorá sa otvára ako aktuálny horizont prítomnosti. V schéme to vyjadruje šípka od uzla *Perspektíva* (tretia úroveň) smerom nadol k uzlu *Futuristické kurikulum*. V strede úrovne, medzi historickým a futuristickým kurikulom, je uzol označujúci napätie, resp. „konfrontáciu ideálu s realitou“. Realita v tomto poňatí má príliš veľa negatív či slabých stránok, zatiaľ čo ideál je obvykle stelesnením „všetkých cností ružovej budúcnosti“. Rizikom komparácií tohoto druhu je chyba zveličovania tak negatív minulosti ako aj pozitív budúcej perspektívy. Hodnoty minulosti a budúcnosti na seba nepôsobia priamo. Mediujú ich obsahy dokumentov projektovaného, implementovaného a realizovaného kurikula, znázornené šípkami z úrovne obsahov k opisovanému uzlu.

Úroveň obsahov

Pozostáva hlavne z kurikulárnych dokumentov, ktoré v rôznom stupni konkretizujú a opisujú východiskovú znalostnú bázu, čo najlepšie stelesňujúcu horespomenuté hodnotové perspektívy.

„Kurikulum projektované“ (ŠVP) je najvšeobecnejšou dokumentáciou prichádzajúcou z decíznej sféry školstva. Skúmať je možné: kvalitu a kvantitu argumentov pre zmenu kurikula, zrozumiteľnosť a prijateľnosť týchto argumentov, heuristickú hodnotu ŠVP ako inšpiratívneho dokumentu, explicitné vyjadrenie hodnôt (napr. autonómiu učiteľa a decentralizáciu edukácie), tiež problém autorských kompetencií pre tvorbu ŠVP.

„Kurikulum implementované“ (ŠKVP) ako sústava dokumentov, konkretizujúcich obsah projektovaného kurikula na podmienky danej školy, obce, regiónu. Skúmateľnými aspektami sú: štruktúra kurikulárnych dokumentov na úrovni školy, štruktúra nových kurikúl jednotlivých vyučovacích predmetov a tiež hodnotiteľné charakteristiky kurikulárnych dokumentov (napr.

rozsah dokumentov, ich inovatívnosť, relevantnosť inovácií, originálnosť, pomer formálnych a obsahových zmien a pod.).

„Kurikulum realizované/osvojené“ ako výber aj modifikácia dokumentov ŠKVP konkrétnymi učiteľmi na škále od denne využívanych učebných plánov až po plány celkom ignorované. Potenciálne premenné: konštatovaná miera úžitku z inovácie pre vyučujúceho a žiaka, skutočné využívanie kurikulárneho dokumentu v praxi, porovnateľnosť edukačných výstupov pred a po reforme, porovnateľnosť vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi pred a po reforme, vplyv reformy na hodnoty učiteľov, žiakov a rodičov súvisiace s edukáciou.

Okrem už predtým spomenutých interakcií úrovne obsahov s úrovňou hodnôt tu zobrazujeme ešte tieto vzťahy:

- Šípky od uzla ŠVP k uzlom „Iniciácia“ a „Príprava“ v rovine procesov označujú, že tieto procesy sú najviac ovplyvnené práve obsahmi ŠVP. Zároveň tieto procesy spolu s procesom „Tvorba“ najviac determinujú obsahy ŠKVP (šípky od nich k tomuto uzlu).
- Šípka od uzla „Súčasnosť“ k uzlu „Realizované kurikulum“ predstavuje neustály vplyv aktuálneho diania na to, čo učitelia naozaj v praxi využívajú. Napr. prílišný riadiaci tlak môže vyvolávať averzie aj voči ináč celkom dobrým inováciám.
- Obojstranná vodorovná šípka s označením „Comp“ naznačuje potrebu komparácie a jemnejšieho rozlišovania medzi ŠKVP a skutočne realizovaným kurikulom.

Úroveň procesov

Časovo nadväzujúce procesy alebo etapy celkového procesu implementácie kurikurálnej reformy. Tieto etapy majú svoje špecifiká, vyjadriteľné nasledovnými pojmami:

- *„Iniciácia“* reformy je veľmi krátka úvodná etapa prvých kontaktov s myšlienkou zmeny. Vyžaduje od participantov pochopenie, o čo v podstate ide. Zároveň evokuje u jednotlivcov postoje voči zmene, ktoré sú potom zdieľané skupinami (napr. učiteľov, rodičov). Možno si pod tým predstaviť: prvé neoficiálne správy o chystanej reforme a následné reakcie, oficiálne oznámenie reformy, jeho formu a okolnosti a následné reakcie, špecifiká individuálnych reakcií na oznámenie reformy.
- *„Príprava“* reformy je etapa, v ktorej sa ešte nevykonáva hlavná práca, t.j. tvorba dokumentov, ale vytvárajú sa pre ňu podmienky. Ide o procesy oboznamovnia sa s myšlienkami iniciátorov, vstupné štúdium dokumentov, diskusie o potrebe a zmysle zmeny, nadobúdanie prvých hlbších vhľadov a skúseností, názorovú kryštalizáciu, ale aj konfrontácie. Relevantnými témami môžu byť: časovanie, t.j. trvanie prípravnej etapy v zmysle dostatku či nedostatku času (čo môže byť opäť subjektívne), udalosti, ku ktorým dôjde v prípravnej etape, štrukturovanosť alebo naopak chaotickosť prípravnej etapy.

- *„Tvorba“* kurikulárnych dokumentov a vytváranie podmienok pre ich realizáciu. Etapa nemusí mať presné ukončenie, ale podobu cyklických procesov inovácií, ich overovania a následnej korekcie. Možné je rozlíšiť jednak tvorbu iniciačných a vzorových dokumentov v podmienkach danej školy a následne tvorbu dokumentov pre každý predmet alebo skupinu predmetov zvlášť. Sledovanými témami môžu byť (podobne ako v etape prípravy): časovanie, t.j. trvanie etapy tvorby v zmysle dostatku či nedostatku času, udalosti, ku ktorým dôjde v etape tvroby, štruktúrovanosť alebo naopak chaotickosť etapy tvorby.
- *„Súčasnosť“* ako uzol reprezentuje prierezové aktuálne charakteristiky tých aspektov edukácie, ktorých sa kurikulárna zmena mala týka. Niektoré môžu byť už výrazne inovované, iné naopak iba málo. Môžeme rozlišovať: ukončenosť alebo neukončenosť procesu zmien (ide o záležitosť minulosť, alebo priebežne pokračujúci proces), stupeň intenzity a rozsahu už dosiahnutých zmien, bilanciu objektívnej i subjektívnej úspešnosti podniknutých aktivít.
- *„Perspektíva“* naznačuje hypotetickú extrapoláciu doterajších procesov smerom do budúcnosti v zmysle optimistickejších aj pesimistickejších scenárov budúceho osudu reformy. Tu možno očakávať značnú medziškolskú variabilitu. Okrem predpokladaného celkového osudu reformy (napr. „postupne expiruje ako každá reforma“) môže ísť aj o špecifickejšie odhady, napr. predpokladaného budúceho úžitku reformy na určitom časovom horizonte.

Z hľadiska interakcí s inými úrovňami sa k už spomenutým vplyvom z úrovne obsahov pridávajú v každej etape vplyvy z úrovne tak riadiacich ako aj výkonných činiteľov.

Úroveň činiteľov

Úroveň činiteľov si možno predstavovať ako rôzne, pre transformáciu kurikula relevantné činnosti a tendencie participantov reformy. Ide vlastne o bezprostredné výkonné a riadiace činy v rámci procesov predchádzajúcej úrovne. Zatiaľ čo úroveň procesov môžeme chápať ako niečo, čo sa bude opakovať zhruba v podobnej sekvencii na každej škole, činitele budú vysoko variabilné a pre každú školu špecifické.

„Výkonné činitele“ sú priamymi realizátormi zmeny. Ide o nasledujúce kategórie špecifík možných činností a tendencií:

Špecifiká štúdia koncepčných dokumentov, ich interpretácie a porozumenia. Dá sa uvažovať o rozsahu a hĺbke naštudovania ŠVK, jeho interpretácii v zmysle identifikácie podstatnejších a menej podstatných aspektov (uchopenia priorít), tiež o stupni stotožnenia sa s jeho obsahmi.

Špecifiká analýzy vyučovacích predmetov sa zase prejavia v efektivite hľadania potenciálu pre zavednie nových tém, modernizáciu, aktualizáciu etc. Na dosiahnutie tohto cieľa môžu vplývať faktory, ako zvolené spôsoby analýzy, stupeň sústredenia sa na tento krok, ako aj množstvo času, venovaného tomuto aspektu prípravy.

Špecifiká tvorby obsahov nového kurikula. V tomto prípade sa bude jednať o tvorbu novej obsahovej náplne (učebného korpusu) a priraďovanie nových metód a foriem k tomuto kurikulárnemu obsahu. Ovplyvnia to hlavne zvolené kreatívne postupy, ako aj intenzita sústredenia a množstvo času a energie venované tvorbe.

Špecifiká využívania nového kurikula. Tu sa vynárajú otázky využívania vytvorených kurikulárnych obsahov, konkrétnejšie proporcia (koľko % z vytvoreného sa iba „založí“ a koľko sa bude skutočne aplikovať v edukačnej praxi), intenzita (s akou prenikavosťou a naliehavosťou budú príslušné zmeny využívané), spôsob (v akej forme sa budú zmeny aplikovať). Dôsledkom využívania či nevyužívania zmenených obsahov i foriem bude aktuálna skúsenosť, ktorá predstavuje feedback o efektivite dosiahnutia cieľa. Túto skúsenosť bude možné porovnať s hodnotovými kritériami, ktoré načrtli východiskové dokumenty ŠVP. Ďalším aspektom využívania je aj fixovanie obsahov a foriem oproti priebežnému vylepšovaniu („dolaďovaniu“) toho, čo nefunguje tak, ako by malo.

Pôsobenie výkonných činiteľov má však aj ďalšie štyri pozoruhodné aspekty: sociálny, kompetenčný, motivačný a technologický.

Sociálnym aspektom chápeme tzv. horizontálne sociálne interakcie (t.j. nie riadiace), ktoré sprevádzajú implementáciu reformy. Prednostne pôjde o vnútroskupinové interakcie v jednotlivých pracovných tímoch učiteľov a fungovanie siete tímov v rámci školy. Možno si predstaviť, že pôjde o efektivitu vzájomnej komunikácie, diseminácie know-how, výmeny názorov, poznatkov a skúseností, ale aj mieru kooperácie resp. rivality pri analýze, tvorbe a implementovaní. Do úvahy pripadajú aj brzdiace sociálne prejavy ako formalistické „plnenie úloh“, bojkotovanie alebo dokonca sabotáž reformy.

Kompetenčný aspekt znamená identifikáciu tých ľudských a odborných kompetencií, ktoré sami aktéri považujú za dôležité pre úspešné uskutočnenie IKR. Samotná identifikácia však nestačí. Je tiež potrebné ohodnotiť, do akej miery sa líšia zoznamy žiadúcich kompetencií na jednotlivých školách prípadne u vyučujúcich rôznych predmetov a akú úroveň týchto kompetencií v čase implementácie si učitelia pripisovali. Z toho sa dá vytvoriť celková predstava o ich pripravenosti na zvládnutie úloh IKR.

Motivačným aspektom tvorby kurikula rozumieme druhý predpoklad výkonu (v zmysle metafory: výkon = predpoklady x motivovanosť). Znakom motivovanosti môžu byť stupeň stotožnenia sa s potrebou zmeny (od úplného odmietania až po nadchnutie sa). Behaviorálnymi prejavmi sú následne čas a energia investovaná do realizačných aktivít. Zaujímavé môže byť, do akej miery je chápaná užtočnosť kurikulárnej reformy ako strategického kroku v podmienkach meniacej sa spoločensko-ekonomickej reality (spoločenské zdôvodnenie) a tiež do akej miery je reforma chápaná ako sebarealizačná príležitosť (individuálne zdôvodnenie).

Technologický aspekt tvorby kurikula je úroveň využitia súčasnej technológie na zefektívnenie celého procesu. Od základnej úrovne technológií ako dostupnosť kópií dokumentov, elektronická editácia a tvorba dokumentov ŠKVP, emailová výmena elektronických kópií, tlač, kopírovanie a skenovanie až po pokročilejšie formy práce, ako napr. online diskusné fóra, cloudové riešenia tímového zdieľania rozpracovaných dokumentov alebo používanie špecializovaného softwaru na tvorbu obsahu (audio, video, smartfóny, animácie, konceptuálne modelovanie a pod.).

„Riadiace činitele“ reprezentujú integrovanú kontrolu nad procesmi IKR. Riadiaci pracovníci zosobňujú všetky hlavné ciele, ako aj čiastkové rozhodnutia týkajúce sa procesov v jednotlivých etapách reformy (úrovne procesov). Na rozdiel od výkonných činiteľov sú vplyvy riadiacich činiteľov na priebeh reformy obvykle hlavne sprostredkované. Šípky modelu smerujúce k jednotlivým uzlom úrovne procesov (iniciácia, príprava, tvorba, súčasnosť, perspektíva) naznačujú vlastne projekciu určitých cieľových parametrov (vymedzenia žiadúceho stavu) týchto procesov. Obvykle ovplyvňujú hlavne tieto charakteristiky projektu implementácie kurikulárnej reformy.

Ciele jednotlivých etáp projektu (ich zrozumiteľnosť, konkrétnosť, merateľnosť etc.), načasovanie jednotlivých etáp (ich začiatok, trvanie a termín ukončenia), deľbu práce (obsadenie jednotlivých pozícii v rámci projektu implementácie a celkové personálne zabezpečenie), materiálno-technickú podporu potrebných činností v zmysle alokácie zdrojov, dizajn sociálnej siete v zmysle definície väzieb jednotlivých tímov, koordináciu v zmysle priebežného dispečerského zlaďovania aktivít, operatívnych rozhodnutí, ale aj v zmysle mediácie konfliktov.

„Interakcia R-V“. Tento uzol úrovne činiteľov vyjadruje fakt, že všetky vplyvy výkonných a riadiacich činiteľov sú opäť mediované (a tiež komplikované) procesom interakcie riadiacej a výkonnej úrovne.

Parametrami tejto interakcie sú: efektivita vzájomnej komunikácie (vertikálna recipročnosť, zrozumiteľnosť, rýchlosť, úplnosť pokynov a spätných väzieb etc.); v každej z etáp úrovne procesov, efektivita vertikálnej kooperácie (adekvátny riadiaci štýl na strane riadiacich pracovníkov, motivovanosť podriadiť sa riadiacim pokynom na strane výkonných pracovníkov); konflikty medzi riadiacimi a výkonnými činiteľmi a ich riešenie. Môžu vznikať z dôvodu informačných šumov v komunikácii, rozdielnych predstáv o použitých pracovných postupoch, termínoch, kvantite a kvalite podaných výkonov. Konflikty môžu proces inovovania v rámci IKR významne narušiť.

Úroveň kontextu

Kontext sme metaforicky poňali ako proximálnejšie a distálnejšie vrstvy vplyvov, ktoré „obklopujú“ samotné činitele, resp. tvoria environment pre ich aktivity.

Individuálny kontext

V tomto prípade ide predovšetkým o priestorovo a komunikačne najbližšie interakcie, ktoré má každý riadiaci a výkonný pracovník. Z toho je možné mechanicky kombinovať možné špecifické vplyvy jednotlivcov na ktoréhokoľvek z činiteľov IKR, napr.:

- špecifický vplyv *konkrétneho riadiaceho pracovníka,* jeho individuálnych presvedčení, kompetencií, motívov a osobnostných vlastností na činitele IKR;
- špecifický vplyv *konkrétneho učiteľa*, jeho individuálnych presvedčení, kompetencií, motívov a osobnostných vlastností na činitele IKR;
- špecifický vplyv *konkrétneho žiaka*, jeho individuálnych presvedčení, kompetencií, motívov a osobnostných vlastností na činitele IKR;
- špecifický vplyv *konkrétneho rodiča*, jeho individuálnych presvedčení, kompetencií, motívov a osobnostných vlastností na činitele IKR;
- špecifický vplyv *ďalších konkrétnych osôb* (napr. vplyvných jednotlivcov z obce), ich individuálnych presvedčení, kompetencií, motívov a vlastností na činitele IKR.

Tieto konkrétne vplyvy môžu byť prípad od prípadu jedinečné. Nemožno ich síce predvídať, treba však s ich výskytom počítať a výskumne ich pokryť.

Skupinový kontext

Analogicky k individuálnemu kontextu sú to celé skupiny riadiacich pracovníkov, učiteľov, žiakov, rodičov a ďalších osôb, ktorých vplyvy môžu vytvárať jedinečné variácie v priebehu IKR na konkrétnej škole.

Individuálne charakteristiky sú tu však obvykle potlačené a do popredia sa dostávajú určité spoločné *skupinové záujmy* (napr. rodinné, priateľské, susedské, ekonomické, generačné, politické, konfesné etc.), ktoré ľudí vedú k lobovaniu, manipulácii a rôznym formám presadzovania svojho poňatia reality. Niekedy to môže byť v prospech, inokedy v neprospech IKR. Niekedy vyvolávajú potrebu špecifických sociálnych aktivít ako je vyjednávanie, mediácia alebo disciplinovanie.

Skupinové záujmy sú obvykle vpletené do veľmi subtílnych alebo skrytých *skupinových procesov* (napr. systému vzájomných sympatií, procesov skupinovej kohézie a tenzie, názorovej indukcie a pod.). O ich existencii síce teoreticky vieme, ich konkrétna identifikácia a skúmanie by však mohli byť značne náročné. Naproti tomu pokúsiť sa spoznať aspoň niektoré typy skupinových záujmov by bolo reálne.

Inštitucionálny kontext

Inštitucionálny kontext pozostáva z dvoch hlavných skupín vplyvov. Proximálnejšími sú vplyvy charakteristík samotnej školy, kde IKR prebieha. Ide o vnútrosystémové charakteristiky. Distálnejšími sú možné vplyvy iných inštitúcií.

- (1) ***Škola samotná.*** Špecifický vplyv všeobecných charakteristík školy ako celku vyššieho rádu. Ide o nasledujúce možné premenné:
  - *Deskriptívne charakteristiky školy*, skupiny žiakov a skupiny učiteľov. Školu možno charakterizovať podľa veľkosti obce a počtu žiakov, podľa dĺžky existencie a modernosti sídla. Na strane žiakov je možné zhruba určiť regionálne sociologické charakteristiky (v zmysle modálnej vzdelanosti rodičov, veľkosti rodín, spôsobu života, faktov o zamestnanosti). Na strane učiteľského zboru je možné zistiť charakteristiky ako rodové a vekové zloženie, kvalifikovanosť.
  - *Ekonomické parametre školy*. Determinuje ich ekonomická situácia obce a dostupnosť sponzorov. Exteriéry a interiéry školy môžu byť moderné a v dobrom stave, alebo naopak zastaralé a vyžadujúce naliehavú údržbu, opravy alebo dokonca prestavbu. Vybavenosť dobe zodpovedajúcou didaktickou technikou je ďalším dôležitým ukazovateľom.
  - *Organizačná kultúra*. Charakteristiky organizačnej kultúry školy v zmysle symbolizovaných hodnôt, vzťahov, tradícií a pod. možno v súčasnosti opísať na báze niektorej zo známych koncepcií.
  - *Verejné „meno“, povesť, imidž, status.* Ide o aspekty verejnej mienky, asociované s danou školou ako s dobrou či zlou, perspektívnou či neperspektívnou, pokrokovou či spiatočníckou, ideologicky prijateľnou či neprijateľnou.
- (2) ***Iné inštitúcie.*** Obecné inštitúcie a inštitúcie z blízkeho okolia môžu mať na školu niekedy zásadný vplyv tým, že ju v nejakom smere limitujú alebo naopak podporujú.
  - *Miestna štátna správa*. Príslušný organizačný útvar obecného zastupiteľstva, ktorý rozhoduje o pre danú školu existenčné dôležitých skutočnostiach. Veľmi citlivou charakteristikou je postoj, ktorý prejavuje voči danej škole jednak v zmysle polarity (prajný, neutrálny, neprajný), pretrvávania (stabilný, neustále sa meniaci), transparentnosti (jasný a zreteľne formulovaný, hmlistý a neurčitý) a dôslednosti (nielen sľuby, ale aj činy). Vo vzťahu k realizácii IKR vlastne určuje základné ekonomické hranice inovačných vízií.
  - *Sponzorské inštitúcie*. Druhá podstatná zložka externého prostredia školy. Sú to všetci stakeholderi, ktorí sú ochotní a schopní akoukoľvek formou školu ekonomicky podporovať. Sponzorské inštitúcie sú v rôznych regiónoch nerovnomerne alokované a práve to môže výrazne ovplyvňovať funkčnosť a efektivitu škôl v rôznych regiónoch.

- *Konkurenčné školy*. Tretia podstatná zložka externého prostredia. Školy, ktoré majú nablízku konkurentov, pôsobia v existenčne tvrdšom prostredí a musia vynakladať väčšie úsilie na dokázanie svojej opodstatnenosti, než tie, ktoré konkurentov v blízkosti nemajú. Nie je však celkom jasné, či takéto prostredie skutočne robí osadenstvo škôl skutočne resilientnejším, flexibilnejším a inovatívnejším.
- *Záujmové organizácie a združenia*. Existencia záumových organizácií typu športových klubov, umeleckých združení, technických klubov a pod. vytvára predpoklady pre získanie atraktívnych spojencov pre oživenie kurikula a jeho prepojenie s praxou. Užitočné by bolo vedieť, nakoľko je tento potenciál vnímaný a využívaný.
- *Politické strany.* Vzdelávanie ako odovzdávanie generačnej štafety poznatkov, potrebných pre „trvalo udržateľný rozvoj“ ako jednu z floskúl súčasnej politiky, je nesporne strategicky dôležitá činnosť. Politické strany však majú rôzne regionálne zastúpenia a rôznu školskú politiku. Aj tento aspekt vo vzťahu IKR by sa mohol stať predmetom skúmania.
- *Cirkvi.* Tieto inštitúcie majú tiež svoju špecifickú regionálnu školskú politiku. Podobne ako u politických strán, aj v tomto prípade by bolo užitočné odhadnúť senzitivitu na inovačné tendencie súvisiace s IRK.

Širší kontext

Ide o všetky distálnejšie vrstvy prípadných vplyvov, než je obec, v ktorej škola pôsobí. Škála siaha od regiónu až po globalizačné trendy. Do jednej kategórie sú zaradené iba kvôli udržaniu relatívnej „jednoduchosti“ modelu.

- *Regionálna kultúra.* Rôzne časti Slovenska vykazujú rozdiely v geografických podmienkach (napr. horské a nížinaté časti), na ktoré nadväzuje odlišný spôsob života a s ním spojené kultúrne charakteristiky. Známe sú rozdiely medzi mestským a vidieckym spôsobom života. Zmena politických a ekonomických pomerov vytvorila oblasti s výrazne vyššou alebo nižšou príležitosťou získať prácu a s tým spojené sociálne témy. Je pravdepodobné, že IKR tu prebehne v odlišných kultúrnych podmienkach.
- *Regionálna štátna správa*. Rozhodnutia tejto úrovne štátnej správy ovplyvňujú rozvoj alebo utlmenie rozvoja celých oblastí. Tým vznikajú sekundárne vplyvy, ktoré môžu prospieť školstvu v niektorých obciach na rozdiel od iných. Príkladom môže byť pritiahnutie investícií do určitého odvetvia a tým vytvorenie perspektív, zaujímavých pre budúcu profiláciu škôl, t.j. dôvod pre kurikulárne inovácie.
- *Regionálne vzdelávacie a iné inštitúcie*. Myslia sa tým v prvom rade spádové stredné školy a regionálne vysoké školy, ktoré vytvárajú perspektívu ďalšieho vzdelávania pre končiacich žiakov

základných škôl. Môže však ísť aj o veľmi špecifický „mix“ regionálnych sponzorov, médií ovplyvňujúcich verejnú mienku a pod.

- *Vrcholová štátna správa*. Ministerstvo školstva ako iniciátor kurikulárnej reformy. Štátna vzdelávacia politika je učiteľmi sledovaná a komentovaná. Činy MŠ sa môžu javiť ako progresívne, ale aj ako problematické. V prípade IKR to tvorí emocionálne pozadie dokumentov ŠVK a vytvára tak „prednastavenie“ v zmysle tendencie reformu prijať alebo neprijať (čo sa samozrejme môže pod vplyvom iných činiteľov zmeniť).
- *Inštitúcie s celoštátnou pôsobnosťou*. Podobne ako MŠ môžu na pripravenosť prijať alebo neprijať reformu vplývať aj predchádzajúce populárne či nepopulárne aktivity inštitúcií s celoštátnym dosahom: vedeckých, kultúrnych, ekonomických, mediálnych a pod. Mediátorom by mohla byť opäť názorová polarizácia.
- *Nadnárodné trendy.* Vo svetovom dianí existujú viaceré dominantné témy ako problémy environmentálne (globálne otepľovanie a jeho dôsledky, likvidácia biologickej diverzity a zdrojov energie), politické (terorizmus, perspektíva zmien veľmocenskej rovnováhy), ekonomické (riziká vyplývajúce z období recesie), technologické (internet a informačné technológie a z nich vyplývajúce kvalitatívne nové možnosti) ako aj kulturálne (nivelizácia národných kultúr, kolízia svetonázorových systémov). Kurikulum pre budúce generácie by malo čo najlepšie vystihovať vzájomné proporcie dôležitosti týchto „moderných“ tém a tém tradičných, potrebných pre súčasný každodenný život. Bolo by možné zmapovať, aké sú podľa názorov účastníkov IKR tieto proporcie.

2.3.4 Submodel výskumného uchopenia úrovní IKR

Táto časť modelu reprezentuje hlavné metodologické prístupy vo vzťahu k predchádzajúcemu predmetu výskumu. Je koncipovaná podstatne stručnejšie a navrhuje iba hlavné rozlišovacie a evalvačné kategórie. Vizuálna podoba tejto časti modelu je v schéme 3. Opäť v ňom nachádzame spomenutých 5 pojmových úrovní. Výskumné aktivity by sa mali týkať každej z nich.

Pri snahe o komplexné uchopenie IKR je potrebné vychádzať tak zo zdrojov objektívnych, ako aj subjektívnych údajov. Hlavným hodnotiacim kritériom pri analýze dát by mali byť tak *pozitívne* (reformu facilitujúce) aspekty, ako aj *negatívne* (reformu inhibujúce) aspekty hodnôt, obsahov, procesov, činiteľov a kontextu. Možné sú aj ďalšie doplnkové kritériá, tie by však nemali zatieniť hlavný zámer celého výskumného projektu.

Za zdroje objektívnych údajov možno považovať jednak faktografické deskriptívne zistenia zistené z formálnych štatistík (rôzne chronologické údaje o časových medzníkoch a dobe trvania jednotlivých etáp IKR, informácie o počtoch učiteľov zapojených do rôznych etáp, informácie o rozsahu vypracovaných dokumentov a pod.), jednak fakty, získané prostredníctvom analýzy

samotných kurikulárnych dokumentov na základe vopred určených kritérií a prostredníctvom jasne definovanej metódy.

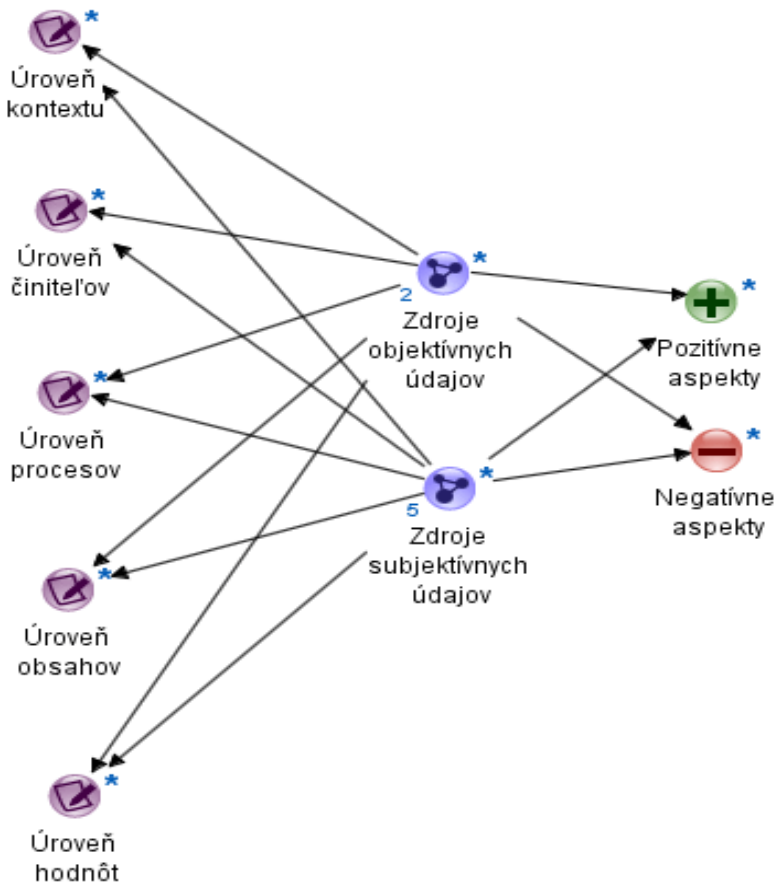


Schéma 3 Submodel výskumného uchopenia úrovní IKR

Za zdroje subjektívnych údajov možno považovať najmä rôzne výpovede o kognitívnych zážitkoch účastníkov reformy (hľadanie zmyslu, chápanie podstaty, zážitok šírky a hĺbky porozumenia), emocionálnych zážitkoch (radosť, strach, hnev, prekvapenie, znechutenie, ako aj zložitejšie emócie) a o metakognitívnych zážitkoch (reflektovaní zapojenia sa, identifikovania sa, sebavnímania a sebahodnotenia) vyvolaných prácou na inovácii kurikula. Okrem výpovedí o zážitkoch možno za subjektívne kritérium považovať prejavenie osobných preferencií, ktorých sumarizáciou je možné získať prehľad o atraktívnejších a menej atraktívnych témach inovovaného kurikula. Prostriedkami získania týchto subjektívnych údajov môžu byť rozhovory (napr. individuálne, skupinové), sebavýpoveďové dotazníky s hodnotiacimi škálami alebo sémantické metódy (napr. sémantický diferenciál).

Údaje o úrovni hodnôt

Objektívne údaje. Faktografické deskriptívne údaje nie sú na tento účel príliš vhodné. Opis konfrontácie hodnôt historického a futuristického kurikula je možné získať analýzou dokumentov, zdôvodňujúcich potrebu kurikulárnej reformy. Výsledkom by mohol byť napr.

tabuľkový prehľad s čo najvýstižnejším opisom dvoch skupín hodnôt: reálne existujúcich a ideálnych, projektovaných.

Subjektívne údaje. Prehľad deklarovaných hodnôt zistených objektívnou analýzou dokumentov je možné ďalej doplniť prostredníctvom hodnotiacich názorových a preferenčných škál z hľadiska subjektívne chápanej dôležitosti, užitočnosti etc. Prostredníctvom skupinových rozhovorov je možné hlbšie explorovať, do akej miery učitelia tieto hodnoty skutočne berú do úvahy, ako ich interpretujú, aká je interindividuálna variabilita akceptácie prípadne konfliktnosť pre IKR podstatných hodnôt.

Údaje o úrovni obsahov

Objektívne údaje. Faktografické údaje sa môžu týkať najmä rozsahu vypracovaných kurikulárnych dokumentov. Analýzou týchto dokumentov je možné vytvoriť „index inovatívnosti" v dvoch krokoch. V prvom kroku prejsť skúmanými kurikulami a vytvoriť kategórie inovačných tém pre jednotlivé učebné predmety. V druhom kroku potom tieto kategórie identifikovať v jednotlivých dokumentoch a vyčísliť ich výskyt, čím by sa umožnila jednak komparácia vyučovacích predmetov, jednak komparácia škôl z tohoto hľadiska.

Subjektívne údaje. Pozoruhodným subjektívnym prvkom môže byť analýza preferencií jednotlivých inovatívnych tém (pre každý vyučovací predmet) v zmysle poradí populárnosti a dôležitosti. Tieto údaje môžu ukázať napr. slepé miesta doterajšieho kurikula, ale napr. aj určité módne témy, ktoré nemusia byť nutne tým najpodstatnejším vylepšením. Ďalším subjektívnym hodnotením môže byť odhad náročnosti nových tém (pre skaždý vyučovací predmet) jednak pre žiakov (príprava, pochopenie), ako aj pre učiteľov (príprava, proces výučby), prípadne realistickosti implementácie takto náročných tém do vyučovacej praxe. Z tohoto hľadiska je možné vytipovať niektoré sporné a problematické témy.

Údaje o úrovni procesov

Objektívne údaje. Dominantné by tu mali byť faktografické údaje, ktoré by mohli zachytiť chronologický priebeh jednotlivých etáp, ako aj časové trvanie jednotlivých subprocesov v rámci celého procesu. Dala by sa tak identifikovať a porovnať variabilita týchto parametrov vnútri školy, ako aj variabilita medzi školami. Analýza statických dokumentov nie je na skúmanie fluentných procesov najperspektívnejšia (výnimku by mohli tvoriť len v prípade online fóra, kde by bolo možné sledovať napr. časový vývin zaznamenaných diskusií).

Subjektívne údaje. Subjektívnymi ukazovateľmi priebehu jednotlivých etáp by mohli byť výpovede o ich celkovom racionálnom, emocionálnom a metakognitívnom prežívaní.

Za racionálny aspekt je možné považovať zhodnotenie pochopenia prvotných informácií v iniciálnej etape, zrozumiteľnosti diania v prípravnej etape, úspešnosti pochopenia

cieľov, efektivity priebežného riešenia problémov a osobné racionálne vyjadrenie sledovateľných inovačných efektov nového kurikula v súčasnosti.

Za emocionálny aspekt je možné považovať spomienku na svoju prvú emocionálnu reakciu na uvedenie reformy v iniciálnej etape a prevládajúce osobné emocionálne ladenie osobitne v prípravnej etape, v etape tvorby a v súčasnosti. Zaujímavá môže byť aj stabilita alebo výkyvy tohto ladenia pod vplyvom konkrétnych podnetov (rušivých, podporujúcich).

Za metakognitívny aspekt je možné považovať uvedomenie si možných osobných dôsledkov reformy na prácu a súkromie v iniciálnej etape, hodnotenie vlastnenia potrebných pracovných kompetencií v jednotlivých etapách reformy, mieru identifikácie s reformou, intenzitu osobného nasadenia v prospech reformy, ako aj jej dopad na osobný pracovný výkon a súkromie v jednotlivých etapách, až po vlastné miesto vo vízii ďalšej perspektívy reformy.

Údaje o úrovni činiteľov

Objektívne údaje. Na úrovni výkonných činiteľov je možné faktograficky formalizovať personálne obsadenie (množstvo zúčastnených v pomere k celkovému počtu učiteľov školy), veľkosť pracovných tímov, počet a dĺžku stretnutí tímov, formálne charakteristiky priebehu stretnutí a spôsobu práce na jednotlivých etapách prípadne jednotlivých témach.

Na úrovni riadiacich činiteľov by bolo možné identifikovať počet porád venovaných téme IKR, počet a obsah riadiacich pokynov potrebných na zabezpečenie IKR, tiež spôsob koordinácie činností. Zistiť, či na zabezpečenie existovala osobitná agenda, osobitné delegovanie určitých právomocí a podobne, alebo sa všetko zvládlo v rámci existujúcej organizačnej štruktúry.

Zdrojmi informácií o interakcii riadiacich a výkonných činiteľov môžu byť obidva horeuvedené zdroje. Objektívne postihnúť interakcie však môže byť veľmi problematické až nemožné.

Subjektívne údaje. Na úrovni výkonných činiteľov je možné zistiť celkovú spokojnosť s vlastným prínosom k realizácii reformy, spokojnosť s výkonmi ostatných kolegov, spokojnosť s tímovou spoluprácou, s poskytovaním vzájomnej pomoci, riešením konfliktov. Okrem toho je možné pokúsiť sa o hlbšiu exploráciu špecifík tém spolupráce, pomoci a konfliktov na jednotlivých školách (ohniskové skupiny).

Na úrovni riadiacich činiteľov to okrem celkovej spokojnosti s vlastným prínosom a s výkonmi ostatných kolegov môžu byť špecifické témy týkajúce sa problémov s rozhodovaním, realizáciou pokynov zo strany podriadených, koordinačnou aktivitou, ale aj s externou podporou či brzdením reformy zo strany iných osôb či organizácií.

Interakcia riadiacich a výkonných činiteľov je v subjektívnej rovine postihnuteľná cez komparáciu názorov na efektivitu komunikácie, kooperácie a zvládania konfliktov, tak z pohľadu riadiacich, ako aj z pohľadu výkonných činiteľov (rovnaké otázky v dotazníku).

Údaje o úrovni kontextu

Objektívne údaje. Faktograficky je ťažko zachytiteľný, pravdepodobne len v zmysle zdokumentovania výskytu výnimočných udalostí týkajúcich sa priebehu IKR na konkrétnej škole v médiách alebo prostredníctvom vlastných dokumentačných aktivít (napr. kronika).

Subjektívne údaje. Na všeobecnejšej úrovni môže ísť o ohodnotenie stupňa vplyvu, systematicky pripisovaného jednotlivým zložkám rôznych vrstiev kontextu (individuálneho, skupinového, inštitucionálneho, širšieho). Výsledkom môžu byť porovnateľné poradia preferencií jednotlivých zdrojov vplyvov očami osadenstva jednotlivých škôl.

Na konkrétnejšej úrovni môže ísť o zachytenie výskytu rôznych pozoruhodných udalostí, ku ktorým došlo na jednotlivých školách v súvislosti so zavádzaním reformy a ktorých iniciátormi boli jednotlivci, skupiny, inštitúcie alebo zložky celoštátneho aj nadštátneho kontextu. Tieto môžu značne zvýšiť plastickosť výskumných zistení.

Pokúsili sme sa opísať východiskový konceptuálny model výskumu IKR. Nebolo našou ambíciou vytvoriť definitívny konštrukt, ktorý bude bezo zvyšku implementovaný do výskumných metodík. Jeho hlavné poslanie sme videli skôr v tom, prispieť do diskusie, pomôcť členom výskumného tímu ujasniť si (napr. v konfrontácii s modelom) vlastné predstavy a pojmy, vytvoriť si pojmovú základňu, z ktorej je možné robiť konkrétnejšie následné metodologické rozhodnutia.

Extenzívnosť modelu nutne vedie k tomu, že zatiaľ čo niektoré jeho aspekty sú implementované do zvolených výskumných nástrojov, iné zostali z časových a ekonomických dôvodov bokom. Predpokladáme, že na základe výskumných zistení ho bude možné modifikovať do novej podoby s úrovňami, uzlami a interakciami, ktoré budú tentoraz už plniť nové poslanie, ako forma organizácie a vizualizácie empirických zistení a ich interpretácií.

3 NIEKTORÉ PROBLÉMY A OBLASTI KURIKULÁRNEJ REFORMY A JEJ VÝSKUMOV

3.1 Rozvíjanie kompetencií v komunikácii v cudzom jazyku a digitálnych kompetencií

Schválenie Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v roku 2008 prinieslo nemalé zmeny do života škôl na Slovensku. Kurikulárna reforma od samotného počiatku jej prípravy až po uvedenie do praxe bola charakteristická expresnosťou postupu, ktorý podľa Kosovej a Porubského (2011, s. 70) „nemá obdobu v žiadnej z postsocialistických krajín.“ Autori v súvislosti s transformačnými zmenami v krajinách socialistického bloku pod vplyvom globalizácie a europeizácie opisujú vznik situácií, ktoré sa zvyčajne dostávali do dvoch protichodných foriem. Buď transformačné úsilia v týchto krajinách vyúsťujú do „veľkého skoku, v ktorom prekonajú historickú vývojovú medzeru priamym vstupom do post-štandardizačnej edukačnej reality, alebo zvolia postup rešpektovania historických skúseností a aktuálnych rozvojových potrieb vlastného edukačného systému (ibid, s. 138). Zavedeniu dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v slovenskom kontexte chýbali predovšetkým podrobné analýzy aktuálneho stavu školstva, spolupráca širokého spektra odborníkov (vedeckých výskumných pracovníkov, ako i praktikov), podporovanie reformných myšlienok v metodickej a manažérskej rovine, experimentálne overovanie v praxi, minimálna bola informovanosť učiteľov o zásadných zmenách v oblasti kurikula, ako aj angažovanosť v oblasti ich prípravy na implementáciu nových prvkov a s nimi súvisiacich postupov, či širšia verejná odborná diskusia, ktorá by viedla k zapracovaniu pripomienkových návrhov. Transformácia na Slovensku uviazla v nešpecifickej situácii. Súčasnému stavu na Slovensku neprislúcha ani jeden z opísaných variantov transformácií vzdelávacích systémov, čo vyvoláva množstvo diskusií odbornej i širokej verejnosti s cieľom nájsť odpoveď na otázku „Ako ďalej?“. Kosová, Porubský (2011) v tomto rébuse uvažujú nad jedinou možnou alternatívou, a to, začať hľadať východisko zo vzniknutej problémovej situácie jednak z komplexnej analýzy súčasného stavu na Slovensku v medzinárodnom kontexte, jednak politickým konsenzom vlády v národnom programe rozvoja (ibid).

Napriek „uviaznutiu“ reformy v netypickej situácii, chceme upozorniť i na niekoľko zásadných zmien modelu dvojúrovňového programu vzdelávania, ktoré jednoznačne vnímame pozitívne. Prijatý model mal za cieľ zabezpečiť princíp následnosti (kontinuity) školských stupňov, a to už od stupňa predprimárneho – materská škola bola prvýkrát v histórii slovenského školstva včlenená do školského vzdelávacieho systému. Školy dostali možnosť, hoci sme už spomenuli, že na túto zmenu neboli pripravené, modifikovať obsah vzdelávania – profilácia školy, ale aj uplatniť komplexný medzipredmetový prístup k projektovaniu obsahu. Zásadné zmeny sa prejavili i v tom, že štátne vzdelávacie programy špecifikujú obsah vzdelávania i pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (pre žiakov so zdravotným znevýhodnením – t.j. pre žiakov

s mentálnym postihnutím, so sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, s telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo inými pervazívnymi vývinovými poruchami, s viacnásobným postihnutím, žiakov chorých alebo zdravotne postihnutých, žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov s nadaním. Žiaľ, školský zákon z roku 2008 vo svojom obsahu nezahŕňa pojem inkuzívnej edukácie[2]. Zelina (2014, s. 207) upozorňuje na fakt, že v praxi „nepanuje jednota medzi odborníkmi v tom, ako chápať a realizovať inkuzívny prístup ku vzdelávaniu a výchove."

Snáď najvýraznejšou zmenou prijatého modelu, bola orientácia štátnych vzdelávacích programov na rozvoj tzv. kľúčových kompetencií[3], čo spôsobilo zmenu obsahu i charakteru vzdelávania primárneho i predprimárneho stupňa. V školách sa ohniskom pozornosti stali predovšetkým dve kľúčové kompetencie – zvýšená pozornosť bola venovaná rozvoju kompetencií žiaka (dieťaťa) v komunikácii v cudzom jazyku a zameranie pozornosti na rozvoj digitálnych kompetencií. Napriek tomu, že autorky predkladaného príspevku nespochybňujú aktuálnosť a dôležitosť menovaných kompetencií pre život v 21. storočí, zamýšľajú sa nad dopadmi ktoré priniesli v „expresnej kurikulárnej" reforme.

3.1.1 Rozvoj kompetencií v komunikácii v cudzom jazyku

Z historického hľadiska výučbu cudzích jazykov v našom kontexte výrazne ovplyvnil a mnohé pozitívne zmeny naštartoval revolučný rok 1989. Po páde bývalého režimu učitelia získavali možnosti konfrontácie domáceho modelu školstva s modelmi v zahraničí a učiteľská verejnosť mala vnútornú potrebu uplatniť v práci nové formy a metódy práce, či rozšíriť v širšom merite výučbu cudzích jazykov. Osobitú popularitu mali v 90. rokoch predovšetkým anglický a nemecký jazyk, pričom tendencie zavedenia ich výučby sa posúvali k nižšej vekovej hranici detí. Mnohí učitelia sa z vlastnej iniciatívy zúčastňovali metodických stretnutí organizovaných napríklad Britskou radou (British Council), kde mali možnosť rozširovať si svoje jazykové schopnosti, ako i poznávať inovatívne spôsoby jeho výučby.

---

[2] Inkuzívnej edukácii sa na Slovensku začalo viac venovať po januári roku 2012, kedy vláda Slovenskej republiky prijala koncepciu inkuzívneho vzdelávania a následne 20. februára 2012 poukázala na potrebu vymedzenia pojmov segregácia a inklúzia v antidiskriminačnom zákone, v zákone o výchove a vzdelávaní a v ďalšej relevantnej legislatíve. Prvý model inkuzívnej školy bol vypracovaný až v roku 2014 v rámci Projektu inkluzívnej edukácie (PRINED) (Zelina, 2014, s. 207).

3 Kľúčové kompetencie sa rozšírili zo sféry odborného vzdelávania do všetkých vzdelávacích oblastí. Tento proces je silne podporovaný EÚ a OECD. V súčasnosti sú kompetencie začlenené ako základné cieľové kategórie do kurikulárnych dokumentov všetkých vyspelých krajín, operujú s nimi didaktické modely vzdelávania rôznych predmetov a stali sa súčasťou merania vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov v medzinárodných evalváciách (Průcha, 2011).

Na mikroúrovni školského systému, vďaka záujmu učiteľov, sa síce začali diať zmeny, avšak skutočná transformácia školstva v tomto období bola podľa Spilkovej (2005, s.9) komplikovaná predovšetkým „absenciou jasne formulovaných vízií a základných východísk reformy v podobe ucelenej vzdelávacej politiky a výrazného podcenenia role teoretických a koncepčných východísk, podporných systémov (predovšetkým pedagogických výskumov), významu spolupráce s profesijnou komunitou a diskusiou so širšou verejnosťou. Naviac, ako píše Tandlichová (2008, s. 10), po roku 1989 sa „rušilo, či ignorovalo to, čo bolo: postavenie ruského jazyka, ignorovanie osnov pre cudzie jazyky ako nepotrebného článku, ale hlavne, najmä na vysokých školách sa didaktika cudzích jazykov dostala úplne na vedľajšiu koľaj, ako nepotrebný predmet prípravy učiteľov cudzích jazykov. Často sme počuli, že ten, kto jazyk ovláda, ho aj vie naučiť a nepotrebuje špeciálne školenie. Nastal niekoľkoročný útlm.“ Možno, ako sama Tandlichová hovorí, táto situácia sa pravdepodobne musela zákonite vyvinúť. Zo súčasného pohľadu, tento moment vnímame ako chybu minulosti, ktorá zvyšuje ďalší tlak na prehodnotenie aktuálnej situácie vo výučbe cudzích jazykov v našich školách a volá po hlbších analýzach súčasného stavu.

V roku 2007 vláda SR schválila Koncepciu vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ, ktorá sa predovšetkým odvíjala od programových úloh koncepcie Milénium z roku 2001, v súlade s jej východiskami malo dochádzať k postupnému zavádzaniu vyučovania cudzích jazykov v základných školách. Povinná výučba prvého cudzieho jazyka, ktorá vyplynula školám zo Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED I, začala v základných školách prebiehať od 1. septembra 2010. Prvý povinný cudzí jazyk bol zaradený do učebného plánu pre žiakov 3. ročníkov základnej školy (ďalej aj „ZŠ“). Druhý cudzí jazyk sa ako povinný vyučuje po účinnosti nového školského zákona od 6. po 9. ročník základnej školy, pričom stanovenie počtu jeho vyučovacích hodín je v kompetencii školy (www.minedu.sk).

Dôvody pre zavedenie celoplošného, systematického a cieleného vyučovania cudzích jazykov vyplynuli z nových kultúrno-spoločenských podmienok. Spolužitie v mnohonárodnej Európe si vyžaduje od jej obyvateľov získavanie komunikačných zručností potrebných pre spoločné dorozumievanie sa. Je preto úplne prirodzené, že škola zohráva nezastupiteľnú rolu v získavaní spôsobilostí v procese osvojovania si cudzieho jazyka. Reformné úsilia v európskom kontexte v súčasnosti smerujú k rozvíjaniu komunikačných schopností v dvoch cudzích jazykoch. Európska komisia v tomto smere určila novú métu (benchmark), na základe ktorej chce dosiahnuť prioritný

cieľ, ktorým je, aby okolo roku 2020 najmenej 50 % 15-ročných malo dobrú znalosť[4] prvého cudzieho jazyka (zo súčasných 42 %) a najmenej 75 % (zo súčasných 61 %) by malo študovať druhý cudzí jazyk (Rethinking Education – country analysis, 2012).

Priority Európskej únie v jazykovom vzdelávaní sa premietajú do kurikulárnych dokumentov jej členských štátov. Janíková (2006, s. 203) v tomto procese „spoločenskej objednávky" vidí jednak pozitívnu rovinu (v demokratických spoločenstvách), ale upozorňuje aj na negatívne dôsledky, napríklad v diktatúre silnej ideologizácie a v presycovaní výučby jazykov v učebných osnovách, čiže na preťažovanie žiaka. Je však zrejmé, že v tomto smere je nevyhnutné sledovať aktuálne trendy v členských krajinách, ako aj vyvažovať vplyvy týchto trendov na naše školy. Trendy osvojovania cudzích jazykov vo všeobecnej rovine premietnuté do jazykového kurikula Janíková (2006, podľa Christ 2002) sumarizuje nasledovne:

- Osvojovanie cudzích jazykov je chápané v celoživotnej perspektíve - vízia Európskej komisie celoživotného vzdelávania je vo všeobecnosti akceptovaná širokou verejnosťou. Výrazným prejavom tejto akceptácie je oboznamovanie s cudzím jazykom už v ranom veku.
- Výrazné zmeny pri osvojovaní cudzieho jazyka zohrávajú organizačné formy vyučovania. Informačno-komunikačné technológie, či medzinárodné výmenné študijné pobyty tu zohrávajú významnú úlohu.
- Hranice medzi osvojovaním a učením sa jazyka sa strácajú. Školské triedy, v minulosti viac uzavreté, sa stávajú otvorenejšími, vo väčšej miere reflektujú vlastné, autonómne procesy učenia sa (napríklad v projektovom vyučovaní).
- Do popredia záujmu sa dostáva učenie sa cudzieho jazyka ako prostriedku na získavanie nových informácií, respektíve špecificky orientovaná výučba (výučba v istej oblasti, napr. v prírodovedných vedách). Týmto spôsobom je cieľ osvojovania cudzieho jazyka v jeho komunikatívnej rovine napĺňaný menej náročne.
- Zásadný význam pre výučbu a učenie sa cudzím jazykom má nový prístup k práci s chybou. Chyba je v nových koncepciách chápaná ako spätná väzba pre žiaka i učiteľa. Odkláňa sa od názoru, že jazyk sa má učiť predovšetkým prostredníctvom imitácie a drilovým opakovaním správnych vzorov, podporovaných teóriami behaviorizmu.
- Medzinárodná spolupráca otvára nové horizonty. Nové hodnoty v učení sa cudzím jazykom prináša interkultúrna výučba.

[4] Spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové zručnosti (Common European Framework of Reference) definuje tri širšie úrovne ovládania cudzieho jazyka, ktoré sa ešte delia na dva stupne – nižší stupeň danej úrovne, a vyšší stupeň danej úrovne. Úroveň A prináleží „používateľovi základov jazyka", úroveň B prináleží „samostatnému používateľovi" a úroveň C dosahuje „skúsený používateľ."

- Úrovni osvojenia cudzích jazykov je čoraz viac venovaná vyššia pozornosť – realizujú sa pravidelne merania získaných zručností na medzinárodnej úrovni.
- Vo výučbe cudzích jazykov (ale i všeobecne, vo všetkých aspektoch výučby), je kladená požiadavka na autentickosť – zahŕňajúc kognitívnu, afektívnu i perceptuálno motorickú stránku osobnosti žiaka.
- Charakteristickým znakom súčasnosti je zvyšovanie záujmu o princíp viacjazyčnosti, diverzifikácie, metodickej diferenciácie a obsahovo rozšírenému cudzojazyčnému vzdelávaniu tak, aby sa mohla rozvíjať viacjazyčná kompetencia európskeho občana. K významu viacjazyčnosti vedie niekoľko dôvodov, autorka zdôrazňuje najmä dva: narastajúcu mobilitu a migráciu Európanov a – z hľadiska ekonómie v učení sa jazykom – možnosť využitia vedomostí jedného jazyka pre osvojovanie jazyka ďalšieho.
- Hlavný cieľ jazykového vzdelávania je v uspokojivom rozvoji viacjazyčnej a polykultúrnej kompetencie, podpora priaznivého rozvoja celej osobnosti a podpora zmyslu pre identitu prostredníctvom obohacujúcich skúseností s rôznymi jazykmi a odlišnými kultúrami, či rozvoj schopnosti učiť sa učiť (Janíková, 2006, s. 212 – 214).

Nahliadnuc ešte raz na uvedené trendy, chceme upriamiť pozornosť na prvý menovaný, ktorý chápe osvojovanie cudzích jazykov v celoživotnej perspektíve. V našej spoločnosti od 90. rokov minulého storočia pozorujeme záujem o výučbu cudzích jazykov nielen pre žiakov mladšieho školského veku, ale aj pre deti veku predškolského. Otázka začiatku oboznamovania sa s cudzím jazykom je často diskutovaná, ako píše Ježková (2006), odborníci uvádzajú, že začiatok procesu oboznamovania sa s cudzím jazykom by nemal prekračovať vek 7 až 9 rokov dieťaťa. Túto vekovú hranicu odborníci zdôvodňujú predovšetkým schopnosťou detí učiť sa napodobňovaním a schopnosťou jednorazového učenia sa bez opakovania, čiže imprinting – vtláčanie. Deti sú v tomto období citlivejšie na vonkajšie podnety, ktoré sú ľahšie vtláčané do pamäti bez nutnosti zvýšiť úsilie, pričom to, čo sa naučia je vo veľkej miere odolné voči zabúdaniu (Ježková, 2006).

Európska komisia v tomto smere pripravila strategické dokumenty, na základe ktorých odporúča členským štátom rozvíjať kľúčové kompetencie v komunikácii v cudzom jazyku od raného detstva. V strategickom pláne - Strategic Framework for European Cooperation in Education and Traininig (ET 2020) sú zdôraznené práve jazykové kompetencie, ako základná požiadavka efektívnych a kvalitných vzdelávacích systémov. Cieľom menovanej stratégie je, aby do roku 2020 najmenej 95 % detí od veku 4 rokov až do obdobia začatia povinnej školskej dochádzky začali navštevovať predprimárne inštitúcie a zároveň, aby sa v tomto období začali oboznamovať aj s cudzím jazykom. Myšlienku podporovať jazykové vzdelávanie a spracovať ucelenú metodiku pre deti predškolského veku a preniesť ju do praxe úspešne zvládol napríklad medzinárodný expertný tím v rámci projektu Socrates, ktorý koordinovala Univerzita

La Sapienza v Ríme. Spomenutý výskum, ktorý sa realizoval v Taliansku, Nemecku, Anglicku, Španielsku, neskôr i v Rumunsku bol predstavený i na odbornej konferencii v Bratislave v septembri 2012 (Jursová, Zacharová, Sokolová, 2012). Napriek tomu, že sa k nám dostáva i množstvo takýchto pozitívnych stimulov, ako i napriek skutočnosti, že školský zákon umožňuje uskutočňovať v materských školách výchovno-vzdelávaciu činnosť aj v cudzom jazyku (bližšie Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole ako aj Vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov) nemožno hovoriť, že by sa situácia v porovnaní s obdobím v 90. rokoch dostala do zásadného obratu. K tomu príde až vtedy, keď začneme na rozvíjanie kompetencií v komunikácii v cudzom jazyku nazerať skutočne z pohľadu celoživotného vzdelávania a naše uvažovanie sa prenesie do širšieho edukačného kontextu.

Tu je dôležité podčiarknuť, že by sme sa nemali veľmi upínať na výsledky jazykového vzdelávania vyjadrované iba v číselných hodnotách (kvantitatívne merania), dôležité je, aby sme zabezpečili systémovú prepracovanosť, kvalitu a predovšetkým kontinuitu, ktorá najmä medzi predprimárnym a primárnym stupňom v tejto oblasti úplne absentuje. K takémuto názoru sa prikláňa aj Fenclová (2004, s. 254), ktorá na základe medzinárodných výskumov konštatuje, že včasné oboznamovanie s cudzím jazykom nezabezpečuje automaticky výrazné pozitívne výsledky. Prínos nie je podmienený dobou jeho začiatku, ovplyvňuje ho viac kvalita výučby a čas, ktorý mu venujeme v procese učenia sa. Dôraz by sa mal preto klásť predovšetkým na vhodné didaktické metódy a postupy, ktoré u detí predškolského veku, ako i žiakov mladšieho školského veku nespôsobia nechuť k učeniu sa cudzieho jazyka, práve naopak. Výber metód by mal stimulovať k rozvíjaniu komunikatívnych schopností, ako i k vytváraniu atmosféry podporujúcej učenie sa detí/žiakov. Z takýchto metód možno menovať (Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008) napríklad:

- naratívnu audiolingválnu metódu (učenie sa počúvať príbehy, imitovať situácie z príbehov, hovoriť),
- komunikatívnu metódu (prezentovanie slovných spojení a vetných celkov v zmysluplnom kontexte, uplatniteľným v bežnom živote),
- metóda TPR (Total physical responce, čiže celková fyzická reakcia, zapojenie viacerých zmyslov do procesu učenia sa, takto sú podporované rôzne centrá v mozgu, metóda podporuje lepšie zapamätávanie, uchovanie rôznych informácií).
- Metódu CLIL (Content and Language Integrated Learning - obsahové a jazykovo integrované vyučovanie).

Obzvlášť nevyčísliteľný potenciál v sebe skrýva posledne menovaná metóda CLIL. Ako hovorí Sepešiová (2012), „osobitosťou CLIL je dualita cieľov – rozvoj cudzieho jazyka a odborného predmetu so zreteľom na fakt, že v rámci uvedenej metódy sa nevyžaduje vstupná jazyková znalosť žiakov. Je orientovaný na žiaka, aktivizuje a využíva komunikatívnu metódu, variuje rôzne formy organizácie práce, kombinuje metódy a stratégie vyučovania odborného predmetu a cudzojazyčného vyučovania.“ Metóda CLIL naviac umožňuje efektívne rozvíjať jazykové zručnosti bez výraznej potreby navýšenia vyučovacieho času v učebnom pláne. Takéto obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie poskytuje žiakom príležitosť používať nadobudnuté jazykové zručnosti v prirodzenom zmysluplnom kontexte. V súvislosti s uplatnením metódy CLIL je dôležité spomenúť, že táto metóda kladie na učiteľa zvýšené požiadavky nielen jazykové, ale aj odborné – profesionálna orientácia v danom vyučovacom predmete.

Či už metóda CLIL bude alebo nebude uplatnená vo vyučovacom procese, nadobúdanie kompetencie žiakov komunikovať v cudzom jazyku vo veľkej miere závisí od jazykovej pripravenosti učiteľov. Na Slovensku sme predovšetkým po prijatí Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ vládou SR, dňa 12. septembra 2007 pod číslom 767/2007 zápasili s nekvalifikovanosťou učiteľov vo výučbe cudzích jazykov. Vzniknutú situáciu sa pokúsilo zmierniť niekoľko projektov. Predovšetkým to bol Národný projekt Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov, ktorý bol schválený v septembri 2008. Projekt prispel k rozšíreniu skupiny učiteľov spĺňajúcich kvalifikačné predpoklady na vyučovanie cudzieho jazyka v základných školách. Podľa dokumentu ŠPÚ (2010, s. 7) sa počet učiteľov cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ zvýšil od roku 2001 z 1 726 na 3 511 do roku 2009. Podporu metóde CLIL dal i projekt realizovaný v rokoch 2008 až 2013 Štátnym pedagogickým ústavom pod názvom „Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov” (Menzlová, Farkašová, Pokrivčáková, 2008). Čiastočne sa problematikou uplatnenia CLIL v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov na prvom stupni základnej školy zaoberal projekt Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na UMB (ITMS kód 26110230082). Uvedené projekty však boli cieľovo orientované na primárny stupeň základných škôl, problematiku vyučovania cudzieho jazyka v materských školách nepokryli vôbec. Ako uvádza Portíková (2012), zo siedmych univerzít zabezpečujúcich pregraduálnu prípravu učiteľov predprimárneho a primárneho stupňa sa komplexnej príprave v oblasti cudzích jazykov venujú len dve fakulty – Pedagogická fakulta PU v Prešove a Pedagogická fakulta UKF v Nitre. Práve tento fakt poukazuje na potrebu riešiť rozvíjanie kompetencie v komunikácii v cudzom jazyku komplexne a vytvoriť skutočnú stratégiu jeho osvojovania v celoživotnej perspektíve s dôrazom štartu v období raného detstva.

Vo vzťahu k nášmu výskumu si preto kladieme niekoľko zásadných otázok: „Ako je kompetencia v komunikácii v cudzom jazyku rozvíjaná u žiakov v našich školách? Aké podmienky

majú žiaci vytvorené pre rozvíjanie tejto kompetencie? Ako sa kvantitatívny nárast učiteľov cudzieho jazyka odrazil v kvalite vzdelávania? Môžeme povedať, že je väčšina učiteľov cudzích jazykov pripravená aj na implementáciu spomínanej metódy CLIL, ktorá si vyžaduje dobré komunikatívne zručnosti vyučujúceho, ako i vysokú odbornosť v prednášanej oblasti?

3.1.2 Rozvoj digitálnych kompetencií

Európske spoločenstvo s razantnou dynamikou podporuje rozvíjanie digitálnej gramotnosti a digitálnych zručností, tieto sú ohniskom záujmu dlhodobej politiky Európskej únie a jej členských štátov, Slovenskú republiku nevynímajúc. Akčný plán Európskej komisie eLearning initiative z roku 2000 našiel svoju odozvu i v našich kurikulárnych dokumentoch. Štátne vzdelávacie programy (2008) do vzdelávacieho obsahu začlenili informatickú výchovu nielen na 1. stupni ZŠ, ale aj do učebných osnov v materských školách. Ako informuje Európska komisia: „Všetky európske štáty majú národné stratégie na posilnenie podpory IKT v rôznych oblastiach, vrátane špeciálnej stratégie venovanej vzdelávaniu. V mnohých prípadoch sú tieto stratégie zamerané na poskytnutie potrebných IKT zručností žiakom (predovšetkým zručností v gramotnosti), ako aj poskytnúť IKT vzdelávanie pre učiteľov. Ďalšou určujúcou črtou je poskytovanie modernej technológie a infraštruktúry školám. Cieľovými skupinami týchto opatrení sú vo všetkých štátoch učitelia/lektori a aktivity sú zamerané na vzdelávanie v základných a stredných školách“ (EACEA P 9 Eurydice, 2011, s. 9).

Je nesporné, že nové technológie prenikli do života celej spoločnosti a majú významné uplatnenie i vo vzdelávaní. Lukášová (2010) v odbornom systéme výučby, ktorý je podporovaný informačno-komunikačnými technológiami oceňuje predovšetkým to, že v ňom dochádza k autoregulovanému učeniu sa. Avšak dodáva, že to platí predovšetkým pre vyššie ročníky primárneho stupňa. Niet divu, že zavedenie informatickej výchovy do učebných osnov druhých ročníkov základných škôl (ŠVP pre primárne vzdelávanie – ISCED 1, 2008), ako i do kurikula materskej školy (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie – ISCED 0, 2008), rozvírilo viaceré diskusie o tejto téme.

Krízu súčasnej spoločnosti a školy mnohí spájajú práve s dominanciou techniky v našom živote a novodobými informačno-komunikačnými technológiami. Technika podľa Šmajsa (In Kaliský, Kaliská 2007, s. 215) „v procese globalizácie expanduje do všetkých kútov Zeme a obsadzuje a mení pôvodné prostredie na prostredie „priaznivé“ len pre človeka. Hneď ako nové technické prostriedky uvoľní vojenský priemysel pre verejnosť, zmocňuje sa ich trh a rýchlosťou svetla (internetu) umelo množí (vnucuje) ľudské potreby, marketing sa následne v očiach verejnosti legalizuje práve na neobmedzený konzum. Takto umelo vháňa ľudstvo do riskantného procesu sociálneho života odlúčeného od prírody, vážne ohrozuje budúcnosť ľudskej kultúry.“ Podľa Kožuchovej (2006, s. 245) si ľudstvo uvedomuje, že bez techniky, v rozsahu, aký pozná, by

neprežilo. Zároveň však upriamuje pozornosť i na skupinu ľudí, ktorí si uvedomujú, že „ľudstvo sa musí snažiť, aby prežilo aj s ňou, pretože technika umožňuje ľudstvu konanie, ktoré môže mať nepredvídané nežiaduce dôsledky pre samotné ľudstvo“.

Obzvlášť kritické hlasy voči včasnému zavádzaniu počítačovej techniky vyjadrujú psychológovia a lekári. Velčický (2007) hovorí o novodobom probléme našej spoločnosti - látkové a nelátkové drogy. Varuje, že už v predškolskom veku „sa môže vyskytnúť zárodok nelátkovej závislosti. Dieťa je v tomto období v somatickom i psychickom vývine, následky ho môžu sprevádzať po celý život“. Kaliský a Kaliská (2007, s. 218) opierajúc sa o názory ďalších odborníkov hovoria, že používanie počítača od základnej školy môže viesť k nasledovným poruchám vo vývine jedinca: „spomalenie rozvoja intelektu, obmedzenie tvorivého myslenia, ohrozenie emocionálneho a sociálneho vývinu, strata kontaktu s prírodou a prirodzeným svetom“. Včasnú implementáciu IKT do prostredia škôl menovaní autori chápu ako urýchľovanie detstva a volajú po širšej verejnej diskusii o tomto fenoméne. V tomto smere ešte podotýkame, že verejná diskusia i z tohto dôvodu mala predchádzať zavedeniu kurikulárnych dokumentov do praxe ešte pred rokom 2008.

No na druhej strane zavedenie týchto prvkov do kurikúl predprimárnej a primárnej edukácie podnietilo predovšetkým didaktikov uvažovať nad neohraničeným potenciálom a silou fenoménu digitálnych technológií. Zástancovia implementácie DT volajú skôr po hľadaní efektívnych riešení a „kritickom posudzovaní ich primeranosti“ (Kalaš, 2011, s. 27). Kalaš argumentuje, že mnohé medzinárodné výskumy potvrdzujú i pozitívny prínos DT, tvrdí, že: „hodnota, akou môžu DT podporiť učebné prostredie detí závisí od toho, aké prostriedky si pedagóg zvolí, kedy a ako ich použije, a tiež od toho, či rozumie, ako môžu prostriedky podporovať poznávací proces, vývin detí a ich hru... Musí tiež poznať súčasné teórie učenia sa a vývinu dieťaťa a vedieť, ako ich prepojiť s použitím DT“. Podobnú myšlienku presadzuje i Halás (2011), nepreceňuje silu DT, tieto chápe len ako prostriedok, ktorý učiteľom a žiakom umožní riešiť problémové úlohy vo vhodných situáciách. V digitálnych technológiách nevidí všemohúci nástroj, ktorý automaticky zabezpečí i pochopenie problému. „Poznatok musí vzniknúť v hlave žiaka vďaka motivácii a expozícii, hlavne v interakcii s inými žiakmi, s učiteľom, prípadne s počítačom čí iným IKT. Podporuje sa tým: priame bádanie, priame vyjadrovanie, priamy zážitok rôznorodosť kultúr, rôznorodosť jazykov, rôznorodosť foriem (ibid 2011, s.425).“

Cieľ informatickej výchovy na 1. stupni ZŠ smeruje k „zoznamovaniu sa s počítačom a možnosťami jeho využitia v každodennom živote“, pričom zdôrazňuje integráciu a uplatnenie rôznych počítačových aplikácií naprieč kurikulom (ŠVP, Informatická výchova – príloha ISCED 1, 2008). Nahliadnuc na učivo v tomto predmete zisťujeme, že dôraz (a to dokonca aj od prvej triedy) je kladený na osvojenie zručností práce s počítačovými aplikáciami tak, aby žiaci napríklad:

1. vedeli základné postupy pri práci s textom a jednoduchou prezentáciou,
2. získali prvé zručnosti pri kreslení v grafickom prostredí a spracovávaní grafických informácií,
3. porozumeli nahrávaniu a prehrávaniu zvukov a videí,
4. pochopili spôsoby reprezentácie základných typov informácií (reprezentovanie farieb a obrázkov),
5. pomocou IKT dokázali realizovať čiastkové úlohy a výstupy z projektového vyučovania,
6. vedeli pracovať s elektronickou poštou,
7. pochopili spôsob a mechanizmy vyhľadávania informácií na internete,
8. získavali zručnosti práce so súbormi a priečinkami,
9. získavali zručnosti s elementárnymi funkciami lokálnej siete a internet atď. (ŠVP, Informatická výchova – príloha ISCED 1, 2008).

Získanie dobrých digitálnych zručností sa vyžaduje i z dôvodu zmien, ktoré so sebou prináša elektronické testovanie, ako nová forma overovania žiakových vedomostí[5]. Avšak na základe uvedených cieľov uvažujeme viac nad tým, či trend presadzovania digitálnych technológií vo vzdelávaní, ktorý má vysokú podporu Európskeho spoločenstva, prinesie pre našu budúcu generáciu pozitívne, alebo negatívne dopady. I to je dôvod na to, aby sa k tejto citlivej téme vyjadrili rodičia, učitelia, lekári, psychológovia. Kvalita informatickej výchovy, podobne ako v iných oblastiach, nesporne závisí od učiteľa a jeho odbornej spôsobilosti.

Realizovanie informatickej výchovy v školách by nemalo prebiehať bez jej prepojenia na výchovu mediálnu, ktorej cieľom je vychovať kritického užívateľa rôznych médií. Říčan a Pithartová (In Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 177) hovoria, že učiteľ by mal v tomto smere začať sám od seba – vychovávať seba samého k striedmemu a kritickému využívaniu médií, následne potom môžeme usmerňovať rodičov a deti. Z vyučovacieho procesu na najnižších stupňoch, by sa nemal vytrácať zážitok a osobná skúsenosť žiaka a nemalo by dochádzať k preceňovaniu moderných technológií.

Výskumné zámery projektu APVV–0713–12 smerujú ku kritickému reflektovaniu novovzniknutej edukačnej reality i vo vzťahu k informatickej výchove v našich školách. Sme presvedčení, že práve v tejto oblasti, viac ako v ktorejkoľvek inej, je potrebné diskutovať v širšom spoločenskom meradle. Preto si i vo vzťahu k rozvíjaniu digitálnych kompetencií žiaka kladieme

[5] V rámci Národného projektu „Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania“ si budú môcť žiaci vyskúšať počas školských rokov 2013/2014 a 2014/2015 elektronickú formu testovania ich vedomostí. Cieľom projektu je zefektívniť porovnávanie a urýchlenie porovnávania dosiahnutých výsledkov. Zameraný je na školské testovanie koordinované NÚCEM, certifikačné elektronické testovanie (Maturita online, Testovanie 9 online) a tiež učiteľské testovanie, pri ktorom si už učitelia pripravené testy prispôsobia svojim potrebám.

niekoľko fundamentálnych otázok, na ktoré chceme zodpovedať v rámci predkladaného projektu. Pýtame sa nasledovne: Aké stratégie sú v praxi uplatňované vo vzťahu k rozvoju digitálnych kompetencií žiaka? Aká je úroveň digitálnych kompetencií žiakov primárneho stupňa? Je informatická výchova chápaná v procese výučby len ako samostatný vzdelávací predmet, alebo sa počíta s jej integráciou vo vzdelávacom obsahu? Je mediálna výchova integrujúcou zložkou obsahu informatickej výchovy?

V tejto kapitole sme pozornosť zamerali dominantne na rozvoj kompetencií (dieťaťa) v komunikácii v cudzom jazyku a na rozvoj digitálnych kompetencií, ktoré zásadným spôsobom zmenili obraz výučby v našej škole po roku 2008. Je však vo všeobecnosti veľmi ťažké komplexne hodnotiť dopady akejkoľvek školskej (i inej) reformy v istom čase a priestore, pretože každé reformné úsilie je následne filtrované osobnou históriou školy, jej socio-kultúrnou skúsenosťou a špecifickými podmienkami. Školy v dvojúrovňovom modeli získali väčší priestor pre presadenie vlastných koncepcií, dostali možnosť budovať svoju vlastnú „osobnú“ profiláciu. Obraz školského kurikula však naďalej determinuje kurikulum národné. Práve preto by mali byť v každej kurikulárnej transformácii dodržané zásady demokratickej tvorby národných kurikúl vychádzajúce z podrobných analýz edukačnej reality. Súčasťou transformácie by malo byť reflektovanie požiadaviek praktikov, proces premeny by preto nemal hatať cesty vedúce „zdola nahor“. Prostredníctvom projektu APVV–0713–12 hlasy učiteľov v praxi zaznamenané budú, ich zmapovanie nám poskytne aj obraz o kľúčových kompetenciách, ktoré boli predmetom tohto článku. Následné výskumné analýzy môžu napomôcť v hľadaní východiska z „uviaznutej“ transformácie. Keďže sa v minulosti dosť hazardovalo s ochotou a dôverou učiteľov, je na mieste otázka, či hlasy „zdola“ nájdu odozvu na národnej úrovni. Otázne je i to, ako reformami unavení učitelia budú pristupovať k novým koncepciám výučby a aké podmienky budú pre ich prácu v budúcnosti vytvorené.

3.2 Školské hodnotenie z pohľadu kurikulárnej reformy

V edukácii ako systéme činností s cieľom podporovať a dosahovať progresívne zmeny v rozvoji osobnosti je, podľa schémy 4, ktorý poukazuje na neoddeliteľnú a neustálu integráciu hodnotenia v akejkoľvek ľudskej činnosti, automatické a zásadné pristupovať k hodnoteniu nielen ako jej istej (zväčša záverečnej) etape edukácie, ale ako jej imanentnej zložke v celom jej priebehu. Znamená to vnímať hodnotenie nie so zreteľom na vypovedanie hodnotiaceho súdu, ale so zreteľom práve na celú predchádzajúcu etapu, a teda hodnotiaci proces, ktorého výsledkom je stanovenie úrovne rozvoja. Obsahom tejto kapitoly a čiastkovým zámerom projektu APVV-0713-12 je to, ako s týmto poznatkom zaobchádza (resp. by sa malo zaobchádzať) v priamej edukačnej praxi, vytváranej pod vplyvom kurikulárnych a legislatívnych dokumentov.

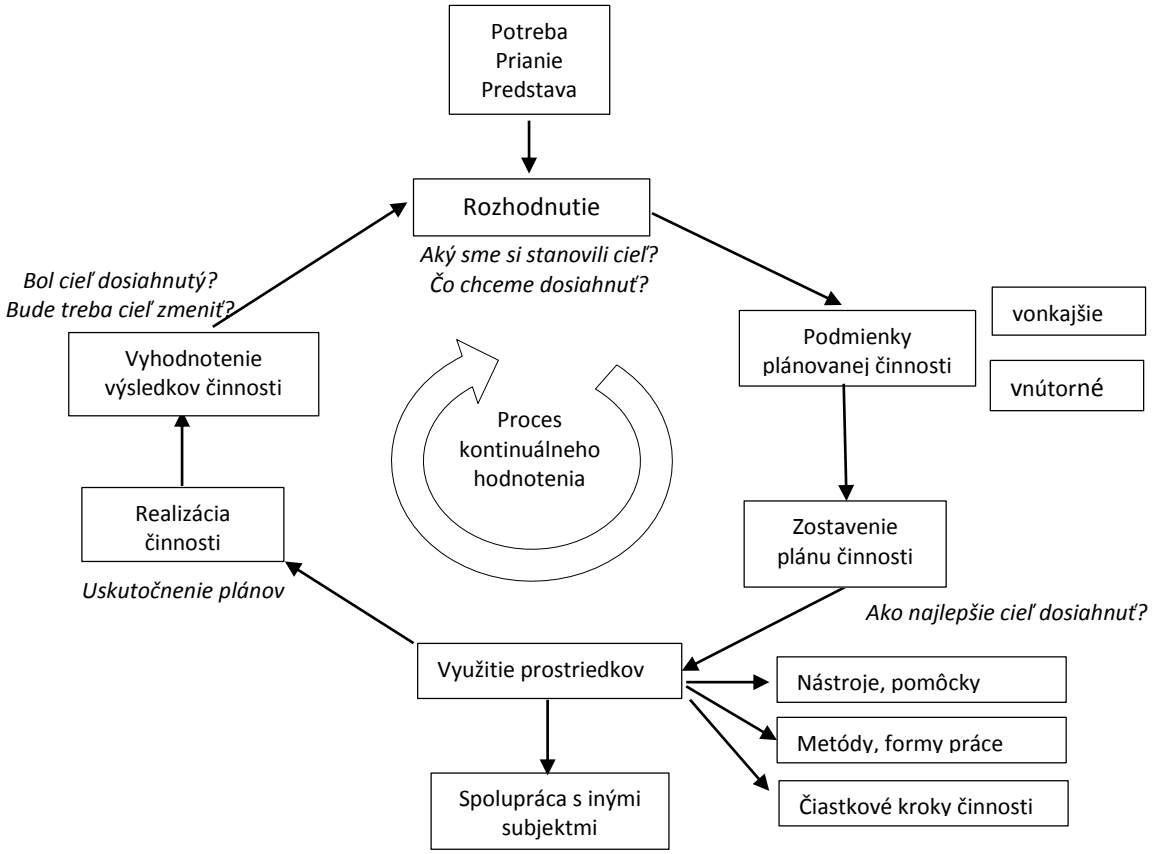


Schéma 4 Proces kontinuálneho hodnotenia (Kolář, Šikulová, 2009, s. 12)

Hodnotenie žiakov je súčasťou diania školy a jej výraznou charakteristickou črtou od jej počiatku. Nielen dnes sa pri otvorení tejto problematiky zaiste každému, nielen na Slovensku, no zrejme najvýraznejšie od roku 1989 pod vplyvom otvorenia istých možností zmien v edukácii, vynorí dilema: Hodnotiť známkou či slovne? (napr. Slovné hodnotenie. Výzva alebo problém pre súčasnú školu? Jablonský, Tišťanová, 2009; Slovné hodnotenie alebo známka?

Weissová-Bistáková, 2009 a i., Slavík, 1999; Šikulová, 2009 a i.)[6]. Kolář, Šikulová (2009) hovoria o tejto dileme ako o vzplanutí vášne v spore o kvalitu a podobu školského hodnotenia medzi kvantitatívnym hodnotením, v našej škole označovaným ako tradičné hodnotenie, pretrvávajúceho už od jezuitských škôl (tzn. klasifikácie) a tzv. slovného hodnotenia. Pre priamu edukačnú prax môžu byť diskusie o pozitívach a negatívach jednotlivých spôsobov hodnotenia prínosné hlavne z analýz psychologických aspektov na žiaka. Učiteľa môžu navádzať ku hľadaniu takých krokov v projektovaní hodnotenia, ktoré budú minimalizovať plánovanie negatívnych krokov, a tým podnietia hľadať a nájsť spôsoby, ktoré revitalizujú zaužívaný prístup k hodnoteniu. Avšak nemusí hneď ísť o striktné zmeny, ktoré si vyžadujú sa uskutočňovať cez administratívne kroky. Jedným príkladom spracovania pozitív a negatív hodnotenia prostredníctvom známok – klasifikácie je tabuľka nižšie. Na jej základe môžeme dospieť k stanoveniu si takých krokov pri hodnotení známkou, ktoré podľa zásad slovného hodnotenia môžeme zmierniť napríklad tým, že upustíme od autonómneho hodnotenia výkonov žiakov a prejdeme k participatívnemu hodnoteniu pokrokov v dosahovaní výkonov žiakov, za podmienky stanoviť a zviditeľniť jasné kritériá, ktoré umožnia žiakom učiť sa efektívnemu sebahodnoteniu.

Tabuľka 5 ***Pozitíva a negatíva hodnotenia prostredníctvom známok – klasifikácie (Kratochvílová, 2011, s. 40)***

	+	-
Hodnotenie prostredníctvom známok – klasifikácie	Je prehľadné.	Vyvoláva strach, úzkosť, stres; psychicky zaťažuje niektorých žiakov.
	Určuje poradie a porovnáva minulý výkon so súčasným výkonom.	Vedie k používaniu najrôznejších podvodov k získaniu dobrej známky – morálna deformácia.
	Je rýchle z hľadiska času.	Spôsobuje obavy z chyby.
	Motivuje výborných žiakov – motivácia je však zdanlivá, veľmi často ide o snahu za známkou, nie o to byť lepším.	Nie je objektívne, ak nie sú stanovené kritériá.
		Vyvoláva rivalitu medzi žiakmi.
		Podporuje učenie sa iba pre známku.
		Hodnotí predovšetkým znalosti.

V dobe charakteristickej požiadavkou na zmenu edukácie a jej deklarovaním to znamená uvedomiť si, „že nejde ani tak o spor medzi tradičnou klasifikáciou a slovným hodnotením, ako sa snažia niektorí autori formulovať (alebo absolutizáciou jednej formy hodnotenia vytlačiť absolutizáciu inej formy hodnotenia). Ide o to, aby sme vo vyučovaní dokázali využiť existujúce formy hodnotenia v závislosti na celkom konkrétnom pedagogickom zámere učiteľa“ (Šikulová, 2009, s. 22). Nielen na základe uvedeného, ale spoločne s viacerými odborníkmi v predmetnej oblasti sa spoločne zhodujeme v tom, že rozhodovanie, či klasifikovať známkami, hodnotiť slovne

[6] Vzhľadom na dlhú spoločnú a neskôr podobnú situáciu v Českej republike históriu našich školských systémov sa opierame v mnohých tvrdeniach aj o množstvo českých zdrojov.

alebo oba spôsoby spájať, je problémom len naoko a skutočná prax nie je iba úlohou administratívnych opatrení, ktoré sú v praxi často označované za dôvod nemožnosti realizovať zmeny v hodnotení, ale záleží predovšetkým na celkovej koncepcii vyučovacieho procesu a ich vnímaní vo vzájomných súvislostiach, tak ako sme naznačili hneď v úvode tohto príspevku i časti o kladoch a nedostatkoch spôsobov hodnotenia (Skalková, 2007; Kratochvílová, 2011; Pasch, 1998 a i.). Dôkazom môže byť aj skutočnosť, že k tejto dileme dochádzalo azda najvýraznejšie po roku 1989, keďže práve onen rok sa stal indikátorom spájania školstva s jeho transformáciou a opodstatnene do roku 2008, v ktorom sa po prvýkrát legislatívne spustilo nové projektovanie edukačného procesu. Keďže hodnotenie, ako uvádzame, je imanentne previazané s edukáciou, a keďže sa v čase od 1989 do 2008 nepodarilo legislatívne ukotviť iné zmeny, ako len zmeny v odstránení ideologických tendencií v obsahu vzdelávania a bezpochyby veľmi významné rozpracovani[7], no štátom nepodporované implementovanie humanistického prístupu k edukácii, pričom podmienky pre prístupy k edukácii vo všeobecnosti ostávali rovnaké[8], niet sa čo čudovať, že „napriek mnohým rokom sa slovné hodnotenie (slovný komentár) ako forma hodnotenia len pomaly a sporadicky udomácňuje na našich školách“ (Tišťanová, 2009, s. 24). Výsledky výskumu v rokoch 2003 – 2006 v Žilinskom kraji, ktorý sa považoval za jeden z najaktívnejších implementátorov slovného hodnotenia v rámci Slovenska o tom, že učitelia sa neustále cítia byť nepripravení na nový systém hodnotenia, a to z dôvodu absencie podrobnejších metodických pokynov o slovnom hodnotení (mnohokrát ide o nejednoznačné vysvetlenie istých faktov a pod.), či prechod žiakov so slovným hodnotením na 1. stupni základnej školy na 2. stupeň základnej školy a i. (Tišťanová, 2009) sú zjavne v danom období opodstatnené, hoci, ako sme naznačili, nejde pri revitalizovaní prístupov hodnotenia výlučne o riešenie uvedenej dilemy.

[7] Problematiku humanizácie edukácie prostredníctvom hodnotenia rozpracovala Kosová už v roku 1994.

[8] Snahy programového vyhlásenia vlády v roku 1998 a následne spracovaným *projektom Milénium – Koncepciou rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov* sa požadovalo transformovať obsah výchovy a vzdelávania už na úrovni celkového poňatia aj vo vzťahu k tvorbe efektívneho systému hodnotenia. Koncepcia poukazovala na potrebu inovovať stratégie a metódy edukácie, so sústredením sa nielen na výkon žiaka, ale aj jeho prežívanie, city, motiváciu, hodnotový systém. Na prvom stupni základnej školy žiadal zrušenie klasifikácie žiakov a jej nahradenie pružným systémom hodnotenia žiakov, ktorý by ich motivoval k učeniu sa, nebol založený len na klasifikačných stupňoch, a tým umožnenie slovného hodnotenia ako alternatívy ku klasifikačnému systému. Keďže výsledky edukácie sú indikátorom kvality práce škôl, projekt navrhoval monitorovať a hodnotiť ju nielen interne (autoevalváciou), ale aj externe (evalváciou). Uvedené požiadavky sa stali súčasťou dvanástich pilierov Národného programu výchovy a vzdelávania na najbližších 20 rokov v Slovenskej republike, konkrétne v druhom pilieri (zaviesť do praxe tvorivo-humánnu výchovu, ktorej súčasťou bola aj axiologizácia žiaka), v treťom pilieri (vytvoriť prehľadnosť kvantity a kvality vzdelávacích výsledkov škôl a školských zariadení) (Národný program..., 2002). Tento projekt sa nepodarilo uplatniť ako celok, ale predsa len v istej miere ovplyvnil smer vývoja slovenského školstva plánovaného už od roku 2002, no reálne odštartovaného až v roku 2008.

Aká je situácia dnes, keď súčasné kurikulárne dokumenty oproti predchádzajúcim (ktoré sa nepodarilo legislatívne zakotviť až do roku 2008) a ktoré naozaj kladú dôraz na procesy aktívneho učenia sa žiakov, teda na edukáciu vychádzajúcu z princípov (socio)konštruktivizmu, oproti tradičnému behavioristickému prístupu k edukácii? Z ich charakteristických znakov je možné dedukovať a preukazovať skutočnú súvzťažnosť edukácie a hodnotenia v nej, čomu sme venovali pozornosť v nižšie uvedenej tabuľke.

Tabuľka 6 ***Prejavy hodnotenia v transmisívnom prístupe k vyučovaniu a v konštruktivistickom prístupe k vzdelávaniu (upravené podľa Stehlíkovej, 2004, s. 21; doplnené podľa Vísmeková, 2013)***

Hodnotenie	**Transmisívne vyučovanie**	**Polaritný dipól**	**Konštruktivistické vyučovanie**	**Hodnotenie**
Určovanie množstva zvládnutých poznatkov – kontrola, koľko z prebratého učiva sa žiak naučil.	Kvantita	Hodnota poznania	Kvalita	Hodnotenie rozvoja žiaka podľa individuálneho zvládania žiakových maxím.
Žiak býva podľa miery výkonu ocenený.	Vonkajšia	Motivácia	Vnútorná	Žiakovou odmenou je úspech, dosiahnutý podľa svojich možností
Hodnotenie nie je indikátorom trvalého poznania.	Krátkodobá	Trvanlivosť poznania	Dlhodobá	Žiak je schopný sám sa rozhodovať a tým uvedomelo riadiť svoj ďalší život.
Hodnotí učiteľ, žiak rozhodnutie pasívne prijíma.	Submisívna	Vzťah učiteľ – žiak	Pomáhajúci	Na rozhodnutiach v edukácii spolupracujú.
Učenie sa pre známky, pre uznanie inými, nie pre seba. Zakrývanie nedostatkov.	Strachu	Klíma	Dôvery	Žiak sa nebojí pred učiteľom prejaviť svoje nedostatky.
Heteronómne hodnotenie	Učiteľ	Nositeľ aktivity	Žiak	Hodnotenie vyplýva zo sebahodnotenia žiaka, orientovaného dohodnutými pravidlami s učiteľom.
Neschopnosť samostatného reálneho sebahodnotenia. Atribúcie hodnotenia.	Imitatívna	Činnosť žiaka	Tvorivá	Hodnotenie na základe voľby, vlastnej prezentácie žiaka.
Skúšanie, testy, písomky z prebratého učiva.	Reproduktívny	Poznatok žiaka	Produktívna	Projekty žiakov, portfólio, výtvory žiakov...
Hodnotenie na základe nižších kognitívnych zručností.	Ako?	Nosná otázka	Čo a prečo?	Hodnotenie vyšších kognitívnych zručností.

Teoreticky spracované charakteristiky hodnotenia v uvedených prístupoch k edukácii je možné identifikovať aj v aktuálnom kurikulárnom dokumente, ktorým sa samotný edukačný proces riadi. Ide o Štátny vzdelávací program, ako hierarchicky najvyšší model dvojúrovňového

participatívneho modelu riadenia škôl a ako reprezentanta hlavných princípov a cieľov vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratických a humanistických hodnôt, na ktorých je národné vzdelávanie založené, vymedzuje všeobecné ciele škôl ako kľúčové kompetencie (spôsobilosti), vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania, ktorý podporuje komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si na danom stupni vzdelávania (ŠVP, 2008), ktorý tak naozaj evidentne proklamuje v úvode naznačenú nevyhnutnosť zmien v prístupe k edukácii a zároveň tým aj v školskom hodnotení. Na hodnotenie totiž kladie požiadavku byť demokratickým, humanistickým, rozvojovým a žiakovi autoregulačným hodnotením, ktoré deklaruje aj ďalej:

- ŠVP je zameraný na štandardné cieľové požiadavky, na vedomosti, spôsobilosti a hodnotové postoje, ktoré sú rozvíjané prostredníctvom obsahu vzdelania, vymedzeného ako jadrové učivo (čo je analýzou edukácie založenej nie na transmisívnosti, ale konštruktívnosti, tzn. hodnotenie nie je zamerané iba na vedomosti, ale aj vyššie kognitívne procesy).
- ŠVP je rámcovaný povinným obsahom vzdelania, ktorým sa majú rozvinúť kľúčové kompetencie (spôsobilosti) požadované pre určitý stupeň a druh vzdelávania garantovaného štátom (hodnotenie nie je činnosťou s cieľom vyhodnocovať mieru úspešnosti oproti rozsahu poznatkov, ale s cieľom vyhodnocovať spôsob ich využitia).

Uvedené body sú bližšie konkretizované prostredníctvom vzdelávacích štandardov. Tvorí ich:

- *obsahový štandard,* ktorý určuje minimálny obsah vzdelávania,
- *výkonový štandard,* ktorý formuluje výkony, ktoré korešpondujú s Bloomovou taxonómiou cieľov kognitívnych cieľov, tzn. poznať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, vyhodnocovať a tvoriť, smerujúcich k rozvíjaniu týchto výkonov v zmysle kompetencií, oproti strohým poznatkom,
  - ŠVP podmieňuje svoje uskutočnenie zabezpečením motivujúceho učebného prostredia a podporujúcej socioemočnej klímy triedy. Hodnotenie učiteľ nemôže používať na udržiavanie disciplíny v triede, či udržiavanie napätia z možného preverovania priebežnej prípravy žiakov. „Humanizácia hodnotenia žiakov spočíva najmä v orientácii na pokrok v rozvoji žiaka, v zisťovaní a hodnotení zmien v jeho postojoch, schopnostiach, zručnostiach i vedomostiach oproti prechádzajúcemu stavu, v porovnaní žiaka so sebou samým v čase. Ide teda o individualizáciu hodnotenia žiakov. Porovnávanie výkonu žiaka s normou je až druhoradé a realizuje sa prostredníctvom testov overujúcich dosiahnutie požadovaných vzdelávacích štandardov“ (Adamík-Šimegová, 2009, s. 42).
  - ŠVP dáva možnosť školám hodnotiť žiakov komplexne a viac sa zameriavať na individuálne rozvíjanie osobného potenciálu žiakov (učiteľovou prioritou je

diagnosticky pristupovať k hodnoteniu, čo znamená diagnostikovať, stanoviť diagnózu a následnú intervenciu).

- ŠVP kladie dôraz na kvalitu školy, ktorá uplatňuje vonkajšie a vnútorné vyhodnocovanie (evalvácie) svojich programov, procesov a výsledkov (najefektívnejším spôsobom dosahovania dobrých výsledkov je vnímať hodnotenie žiakov počas školského roka v zmysle evalvácie, tzn. s cieľom rozvoja tak žiakov, ako aj seba a školy).
- ŠVP podporuje samostatnosť škôl a profesijnú zodpovednosť pedagógov za výsledky vzdelávania (učiteľ musí preniesť zodpovednosť za výsledky učenia sa aj na žiakov, ktorou ich zároveň motivuje k výkonom).

Žiaľ, z uvedeného najvyššieho kurikulárneho dokumentu sa o konkrétnych prístupoch k hodnoteniu explicitne či metodicky nedozvedáme nič, a to aj vzhľadom k tomu, že jeho konkretizáciu následne v priamej edukačnej praxi očakáva preukázať v Školskom vzdelávacom programe, jeho časti Systém kontroly a hodnotenia žiakov, ktorý má byť výsledkom tímovej spolupráce pedagogických pracovníkov, „pričom sa odporúča dávať dôraz na variabilnejšiu organizáciu vyučovania – blokové vyučovanie, individualizáciu vyučovania, zmeny v hodnotení žiakov, priestor pre výber voliteľných predmetov v rámci voliteľných hodín“ (ŠVP, 2008, s. 4), avšak ani v prípade zadefinovaných zmien nie je venovaná pozornosť ich konkretizácii.

Obdobná abstraktnosť je typická pre celý kurikulárny dokument. O konkrétnych prístupoch k hodnoteniu môže učiteľ uvažovať opäť iba implicitne z deklarovaných všeobecných princípov edukácie stanovených na základe kontinuality nami analyzovaného primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Ich východiskovým bodom majú byť aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti a pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech (ŠVP pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, 2008, s. 6), o čom dokáže reálne uvažovať učiteľ iba za pomoci žiaka (tzn. jeho sebahodnotením sa), čo znamená, že hodnotenie má byť založené na ich vzájomnej spolupráci, čím tvorí predispozície na komplexné hodnotenie. Podľa Kratochvílovej (2011, s. 159) sa iba v takomto hodnotení „cielené a systematické sebahodnotenie žiaka spája s hodnotiacimi výrokmi učiteľa a tvoria spoločne celok, ktorý pomáha učiteľovi lepšie preniknúť do sebaposudzujúcich implicitných myšlienok žiaka. Spoločne potom môžu hľadať také stratégie výučby a učenia sa, ktoré smerujú k rozvoju žiaka, k uplatňovaniu autoregulačných stratégií učenia sa a v konečnom dôsledku k rozvoju jeho sebapoňatia a uspokojenia zo svojich pokrokov a tým i pocitu šťastia.“ Dôležité je spoločným hodnotením (učiteľ a žiak) plánovať žiakovo učenie sa a jeho rozvoj, a tým prispievať k zručnostiam smerujúcim k autoregulácii žiakovho učenia sa v budúcnosti (ibid). Ďalej pri projektovaní hodnotenia v edukačnom procese má zásadný význam v tejto súvislosti vnímať a prepájať vo vyššie naznačených intenciách aj to,

že podľa ŠVP je stanovený priestor pre programovú možnosť získať vlastnými aktivitami bohaté skúsenosti a zážitky z hrového a učebného prostredia rovesníkov. Osobne významné je aj poskytovanie možností rozvíjať si potrebu vyjadrovať sa a realizovať sa prostredníctvom slov, pohybov, piesní a obrazov, čo je významný základ pre rozvoj gramotnosti. Priateľská a ústretová klíma podnecuje žiakov k činnostiam poznávania, konania, hodnotenia a dorozumievania sa i porozumenia si, ktoré podporujú účastnícke učenie sa a celostný rozvoj ich osobnosti“ (ŠVP pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, 2008, s. 6, podobne aj Hanuliaková, 2010, s. 87). Jedine výsledkom revitalizovaného prístupu k hodnoteniu sa môže stať realitou to, že program primárneho vzdelávania pripraví žiakov na samostatnú prácu a včas identifikuje a umožní korigovať prípadné znevýhodnenia a rozpoznanie a podchytenie špecifických potrieb, záujmov a schopností žiakov... a že hodnotenie žiakov bude skutočne „postavené na plnení konkrétnych a splniteľných úloh, je založené prevažne na diagnostikovaní a uplatňovaní osobného rozvoja žiaka. Každý žiak musí mať možnosť zažívať úspech a musí vedieť, že chyby a ich odstraňovanie tiež napomáhajú k jeho rozvoju“ (ŠVP, 2008, s. 6).

V ŠVP zaistenie kontinuity a plynulého prechodu z primárneho na nižšie sekundárne vzdelávanie ako podmienka dosiahnutia cieľov nižšie sekundárne vzdelávanie, ktorá je častým prvkom v spore o riešenie povahy hodnotenia, poukazuje na to, že nevyhnutnou súčasťou cieľov tohto stupňa vzdelávania je vypestovať u žiakov zodpovednosť za vlastné učenie sa a poskytnúť im príležitosti objaviť a rozvinúť ich schopnosti v súlade s ich reálnymi možnosťami, preto, aby získali podklad pre optimálne rozhodnutie o ďalšom – vyššom sekundárnom vzdelávaní (ŠVP pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, 2008, s. 6).

Všeobecné princípy vzdelávania sú premietnuté v stanovených cieľoch základného vzdelávania nasledovne:

- umožniť žiakom spoznávať svoje vlastné schopnosti a rozvojové možnosti a osvojiť si základy spôsobilosti učiť sa učiť sa a poznávať seba samého,
- vyvážene rozvíjať u žiakov spôsobilosti dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť (vyberať a rozhodovať) a iniciatívne konať aj na základe sebariadenia a sebareflexie (ŠVP, 2008, s. 6 – 7).

V nadväznosti na ne, hlavným programovým cieľmi primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania sú rozvité kľúčové spôsobilosti (ako kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) žiakov na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná a sú tak cieľmi dnešného vzdelávacieho procesu. ŠVP ich konkretizuje v časti Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa. V tejto časti sa upozorňuje na to, že kľúčové spôsobilosti sa formujú na základe osobnej praktickej činnosti a skúsenosti a zároveň sú uplatniteľné v životnej praxi. Nevyjadrujú trvalý stav, ale menia svoju kvalitu a hodnotu počas celého života. Nezastarávajú ako vedomosti, ale majú potenciálnu vlastnosť neustále sa rozvíjať

(a preto môžu byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility) (ŠVP pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, 2008, s. 7). Hoci dokument hovorí o kompetenciách, ktoré sa majú rozvíjať postupne a kontinuálne v jednotlivých stupňoch vzdelávania, nie sú vymedzené totožne s rozdielom v kvalitatívnej úrovni, no možno v nich identifikovať isté kompatibilné prvky:

1. ***Sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti),*** čo znamená získať spôsobilosť v tom, že
   a) *Nižšie sekundárne vzdelávanie*
   - vie prezentovať sám seba a výsledky svojej práce na verejnosti

V rámci tejto oblasti na primárnom stupni vzdelávania sme neidentifikovali takú zložku kompetencie, ktorá by explicitne evokovala súvislosť s niektorým princípom revidovaného hodnotenia. Na nižšom sekundárnom stupni to už neplatí. Uvedená zložka kompetencie vyžaduje pre zabezpečenie jej rozvoja implementovať do praxe hodnotenie vplývajúce na vytváranie priateľského bezpečného prostredia a hodnotenie založené na kritériách, ktoré dopomôžu jedincovi zdôvodňovať svoje výsledky.

2. ***Kompetencia (spôsobilosti) uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky***, ktorú žiak nadobúda, ak:
   a) *Primárne vzdelávanie*
   - je pripravený ďalej si rozvíjať schopnosť objavovať, pýtať sa a hľadať odpovede, ktoré smerujú k systematizácii poznatkov,
   b) *Nižšie sekundárne vzdelávanie*
   - používa matematické myslenie na riešenie praktických problémov v každodenných situáciách.

Pri podpore rozvoja tejto zložky kompetencie môže byť efektívnym prvkom taktiež práve kriteriálne hodnotenie, ktoré žiaka oprávňuje byť autoregulovčíkom svojho učenia sa tým, že sú mu zreteľne popísané kroky k dosiahnutiu cieľa. Znamená to, že môže na základe toho dospievať k potrebe odhaľovať javy a korigovať svoj postup, pričom sa zároveň musí učiť pracovať s matematickou logikou o pravdivosti výrokov v spojení s dosahovaním úrovní v rozvoji.

3. ***Kompetencia (spôsobilosť) učiť sa učiť sa***, ktorú žiak nadobúda, ak:
   a) *Primárne vzdelávanie*
   - má osvojené základy schopnosti sebareflexie pri poznávaní svojich myšlienkových postupov,
   - vyberá a hodnotí získané informácie, spracováva ich a využíva vo svojom učení a v iných činnostiach,
   - uvedomuje si význam vytrvalosti a iniciatívy pre svoj pokrok.

Podmienkou nadobudnutia tejto kompetencie je rozvíjanie metakognitívnych poznatkov, prostredníctvom ktorých je aktívnym participantom vo vlastnom rozvoji učenia sa cez

sebahodnotenie. Praktickú skúsenosť s nimi nadobúda prostredníctvom metakognitívnycvh stratégií, v ktorých si učiaci sa:

- plánuje obsah, úlohy, ciele a postupy pri riešení úloh,
- riadi svoj proces učenia sa tak, že využíva spôsoby, ktorými sa učí najefektívnejšie a vytvára si na učenie vhodné podmienky (ticho, teplo a pod.),
- monitoruje proces učenia sa, overuje si porozumenie a pokrok v učení sa,
- hodnotí svoje učenie sa z pohľadu toho, či vyriešil úlohu kompletne, ako dobre úlohu vyriešil, ale aj či použil vhodnú stratégiu/stratégie na jej vypracovanie (Tomengová, 2013, s. 39).

4. ***Osobné, sociálne a občianske kompetencie (spôsobilosti)*** získa vtedy, keď:

- má základy pre smerovanie k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere,
- si uvedomuje vlastné potreby a tvorivo využíva svoje možnosti,
- dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti,
- dokáže primerane veku odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov,
- si uvedomuje, že má svoje práva a povinnosti.

Aj pre rozvoj tejto kompetencie je prospešné kriteriálne hodnotenie, ktoré umožňuje porovnávať žiaka a jeho rozvoj v čase a porovnávanie s ostatnými študentmi je až druhoradé. Napríklad aj takýto prístup podporuje budovanie pozitívneho sebaobrazu.

5. ***Kompetencie (spôsobilosti) pracovné***

- dokáže si stanoviť ciele s ohľadom na svoje profesijné záujmy, kriticky hodnotí svoje výsledky a aktívne pristupuje k uskutočneniu svojich cieľov.

Na základe inovovaného hodnotenia žiak dokáže poznávať svoje skutočné silné a slabé stránky, čím sa mu otvára možnosť ju vlastnými záujmami korigovať.

6. ***Kompetencia (spôsobilosť) k celoživotnému učeniu sa***

- uvedomuje si potrebu svojho autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,
- dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií a uplatňuje rôzne stratégie učenia sa,
- kriticky hodnotí svoj pokrok, prijíma spätnú väzbu a uvedomuje si svoje ďalšie rozvojové možnosti.

Žiak si prostredníctvom nadobúdania skúsenosti učenia sa prostredníctvom hodnotenia skôr dokáže uvedomovať, čo je efektívny proces učenia sa. Znamená to, že na usmernenie o svojom budúcom smerovaní nie je závislý výlučne na rozhodnutí učiteľa, ale na kooperácii s ním.

7. ***Kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne***

- dokáže na primeranej úrovni reflektovať vlastnú identitu, buduje si vlastnú samostatnosť/nezávislosť ako člen celku,
- vie si svoje ciele a priority stanoviť v súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami.

Pri postupovaní v rozvoji na základe kritérií žiak postupne dokáže v škole praktizujúci vyhodnocovací proces aplikovať aj v nových situáciách, vie rozpoznať svoje možnosti i limity, ktoré ďalej riadia jeho konanie.

8. ***Kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy***

a) *Primárne vzdelávanie*

- vníma a sleduje problémové situácie v škole a vo svojom najbližšom okolí, vie rozoznať ozajstný problém, premýšľa o jeho príčinách a navrhne riešenie podľa svojich vedomostí a skúseností z danej oblasti,
- pri riešení problémov hľadá a využíva rôzne informácie, skúša viaceré možnosti riešenia problému, overuje správnosť riešenia a osvedčené postupy aplikuje pri podobných alebo nových problémoch,
- pokúša sa problémy a konflikty vo vzťahoch riešiť primeraným (chápavým a spolupracujúcim) spôsobom,

b) *Nižšie sekundárne vzdelávanie*

- je otvorený (pri riešení problémov) získavaniu a využívaniu rôznych, aj inovatívnych postupov, formuluje argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov,
- dokáže spoznávať pri jednotlivých riešeniach klady a zápory a uvedomuje si aj potrebu zvažovať úrovne ich rizika.

Prakticky sa zdokonaľovať v hodnotiacich procesoch každodenných edukačných situácií znamená podporovať u žiaka nadobúdanie skúseností s rozkladom problémov na časti, na postupy, ktorými ich dosahovať. Podľa Slavíka (1999) ide o tzv. nástroj hodnotiacich kritérií, ktorý slúži na vyčleňovanie a posudzovanie podproblémov (malých krokov), až porozumenie ktorých môže viesť k hodnoteniu veľkých problémov (celkov).

Z uvedených, Štátnym vzdelávacím programom požadovaných, kompetencií a ich súvislostí s hodnotením v edukačnom procese preto považujeme v edukácii priestor venovaný dosahovaniu cieľa učiť sa hodnotiť za veľmi významný prvok v edukácii. Hodnotenie môže byť nielen cieľom, ale aj prostriedkom dosahovania cieľov a nadobúdania kompetencií. Hodnotenie žiakov, nielen k sebe, ale aj vo vzťahu k iným a k predmetnému svetu ako cieľ edukácie môžeme identifikovať v rámci každého predmetu z každej vzdelávacej oblasti ŠVP, hoci v uvedenom dokumente chýba ich explicitné vyjadrenie. V malej miere o hodnotení sveta hovorí napr.

vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia*, v ktorej sa v prospech aktivít žiakov obsah zredukoval a uvoľnil miesto pre čo najväčší rozsah interpretačno-hodnotiacich spôsobov práce s jazykovými komunikátmi. Na úrovni vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* nájdeme medzi cieľmi spoznávanie prírodného prostredia a javov, hodnotenie javov z rodnej krajiny (okolie škôl a bydliska), ale aj širšieho okolia svojho regiónu a celej krajiny.

V rámci vzdelávacej oblasti *Človek a hodnoty* sa dá takáto požiadavka explicitnejšie uplatniť v predmete etická výchova, vzdelávacia oblasť človek a hodnoty. Program uvádza, že „pre etickú výchovu je primárny rozvoj etických postojov a prosociálneho správania. Jej súčasťou je aj rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných), ako aj podpora mentálnej hygieny, podieľa sa na primárnej prevencii porúch správania a učenia“ (ŠVP, 2008, s. 16). Žiakov vedie k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu a k hodnoteniu, zaujímaniu stanovísk, rozlišovaniu dobra od zla (ibid). V tejto súvislosti stojí za zmienku poukázať na výskumný projekt APVV-0690-10 Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy, v ktorej členovia riešiteľského kolektívu venujú aj pozornosť problematike hodnotenia v etickej výchove prostredníctvom sledovania rozvoja kľúčových kompetencií, v ktorom významnú úlohu zohráva opäť kriteriálne hodnotenie. Dôvodom je fakt, že „etická výchova je svojím charakterom predmetom, ktorý je postavený na prežívaní, priamej skúsenosti, komunikácii, hodnotení“ (Fridrichová, 2012, s.164), a teda konkrétne preukazuje, že vytvorenie kritérií pre hodnotenie etickej výchovy je pomerne náročnou úlohou učiteľa etickej výchovy. Autorka v príspevku definuje dve zložky hodnotenia: hodnotová reflexia a spätná väzba. Pomocou hodnotovej reflexie učiteľ upriamuje pozornosť na žiaduce správanie a preferované hodnoty, čím zdôrazňuje ich význam pre život žiaka. To, do akej miery budú zvnútornené preferované hodnoty žiakom, môže učiteľ overovať prostredníctvom rozvíjajúceho hodnotenia, určením kritérií a noriem výkonu (indikátorov hodnotenia). Takéto rozvíjajúce hodnotenie dáva učiteľovi okamžitú spätnú väzbu (ibid).

V oblasti prierezových tém možno identicky uvažovať v predmete environmentálna výchova, kde cieľom je rozvoj osobnosti žiaka tak, že nadobudne schopnosť hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím vo svojom okolí. Prierezová *oblasť osobnostný a sociálny rozvoj* má ponúkať žiakom základy pre plnohodnotný a zodpovedný život, ktoré je možné dosiahnuť obmedzením externého hodnotenia vlastných výsledkov ako jediného možného zdroja informácií o žiakových výsledkoch a rozšírenia možností sebahodnotenia žiaka.

Venovať výraznejšiu pozornosť implementovaniu kľúčových kompetencií do edukačného procesu sa javí ako nevyhnutné aj preto, že sledovanie ich rozvoja je ohniskom pozornosti nielen domácich, ale aj medzinárodných porovnaní výsledkov vzdelávania. Rozvoj kľúčových kompetencií sledujú prostredníctvom testovania gramotnosti. Výsledky sú zaujímavé aj

z pohľadu na požiadavku, ako v edukácii pristupovať k hodnoteniu a využívať jeho kvality. Podľa prvých výsledkov na stránke NÚCEM Slovensko dosahuje priemerné, príp. podpriemerné výsledky, čo môže súvisieť práve s dosiaľ nemenným prístupom k hodnoteniu v procese edukácie. Z prvých výsledkov medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska sa preukázalo, že „výkon slovenských žiakov *v matematickej gramotnosti* medzinárodnej štúdie PISA 2012 sa nachádza pod priemerom zúčastnených krajín OECD. Z krajín OECD dosiahlo signifikantne nižší výkon ako SR len 5 krajín. Pri porovnaní výkonu našich žiakov v PISA 2012 môžeme skonštatovať štatisticky významné zníženie dosiahnutého priemerného skóre oproti všetkým predchádzajúcim cyklom štúdie, v ktorých dosiahli naši žiaci navzájom porovnateľné výsledky. V roku 2003 dosiahli žiaci SR výkon na úrovni 498 bodov (v priemere krajín OECD 500 bodov), v roku 2006 na úrovni 492 bodov (pod priemerom krajín OECD 498 bodov) a v roku 2009 na úrovni 497 bodov (v priemere krajín OECD 496 bodov)“ (Prvé výsledky z medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska, 2013, s. 2).

V čitateľskej gramotnosti to je približne rovnako. Žiaci Slovenskej republiky sa v cykle realizovanom v roku 2012 s výkonom na úrovni 463 bodov nachádzajú na 32. mieste v rámci krajín OECD a na 43. mieste v rámci všetkých 65 zúčastnených krajín. Z krajín OECD dosiahli signifikantne nižšie výsledky v porovnaní so SR iba Čile a Mexiko. Výkon slovenských žiakov v tejto oblasti sa tak, ako vo všetkých predchádzajúcich cykloch, nachádza pod priemerom zúčastnených krajín OECD. V medzinárodnej štúdii PISA 2012 dosiahla SR v čitateľskej gramotnosti porovnateľný výkon s cyklami v roku 2003 a 2006, avšak jej výkon je signifikantne nižší v porovnaní s predchádzajúcim cyklom v roku 2009 (ibid).

Centrom pozornosti sa stal aj *vývoj prírodovednej gramotnosti*. Slovenská republika dosiahla výkon na úrovni 471 bodov a medzi krajinami OECD sa tak umiestnila na 28. - 31. mieste a v medzinárodnom meradle všetkých zúčastnených krajín na 39. - 42. mieste. Výkon žiakov SR v prírodovednej gramotnosti sa nachádza pod priemerom zúčastnených krajín OECD. Výkon porovnateľný s výkonom SR dosiahli Island, Dubaj (SAE), Izrael, Grécko a Turecko. Z krajín OECD signifikantne nižší výkon ako SR dosiahli Čile a Mexiko. V ostatnom cykle štúdie PISA v roku 2012 dosiahli naši žiaci signifikantne nižšie skóre v porovnaní s cyklami v roku 2006 a 2009. V roku 2006 dosiahli žiaci SR výkon na úrovni 488 a v roku 2009 na úrovni 490 bodov. Skóre v týchto predchádzajúcich cykloch bolo významne nižšie v porovnaní s priemerom krajín OECD (ibid).

Výsledky ukazujú, že napriek zmeneným legislatívne stanoveným podmienkam k prístupom k edukácii sa výsledky žiakov nezlepšili. Preto považujeme za obzvlášť nevyhnutné hľadať odpovede na otázku: prečo a ako to napraviť? Podmienky na možnú zmenu už deklarované sú. Ostáva sa popasovať s úlohou, ako zabezpečiť ich realizáciu v priamej edukačnej praxi. Za výrazné negatívum považujeme to, že hoci ŠVP upozorňuje na nevyhnutnosť nového prístupu

k hodnoteniu, štát nevenuje väčšiu pozornosť tejto požiadavke k zmene. Ostáva to len v rukách tých aktívnych a inovatívnych učiteľov, ktorí sa v predchádzajúcich rokoch tejto problematike venovali, no mnohí z nich opäť skĺzli k tradičnému prístupu k hodnoteniu. „Dá sa povedať, že celé desaťročie reformné pohyby narážali na bariéru štátneho neporozumenia, často stroskotali na strnulej legislatíve, čo viedlo k viditeľnému znechuteniu učiteľov a oslabeniu inovačného pohybu v reálnej edukačnej praxi. Slovensko tak trestuhodne nevyužilo jedinečný vtedajší dynamický potenciál, ktorý by bol prípadnú reformu spontánne podporil zdola (Kosová, 2011, s. 54). Výsledkom je, že hoci sa v teoretickom rozpracovaní problematiky školského hodnotenia urobilo veľa, napríklad prostredníctvom nadácií vzdelávajúcich učiteľov, v praxi sa stretávame s názormi, ktoré vyjadrujú ustrnutie, regres. Z výskumu o učiteľovom ponímaní výučby sme sa od jednej riaditeľky základnej školy presvedčili o zmysle otvoriť túto problematiku odznova a rovnako intenzívne: „Téme hodnotenia sa už kedysi venovalo, no, žiaľ, prestalo to. Dúfame, že sa opäť podarí niečo podobné, no už trvalé.“ Daný stav súvisí s vlastnosťou rezistencie učiteľovho ponímania procesu výučby a hodnotenia (Vísmeková, 2013). Preto v popisovaných podmienkach edukácie niet divu, že učitelia opäť ustrnuli prevažne pri klasickom autonómnom hodnotení žiaka, v ktorom žiak nepreberá za svoje učenie sa zodpovednosť za účelom rozvíjať vlastné možnosti, ale získavať spoločnosťou očakávané výkony označované výbornými známkami. Aktuálnym sa tak stáva požiadavka hľadať cesty ako využiť potenciál deklarovaných zmien po roku 2008, ktorý tkvie v tom, že dnešnému školstvu podľa kurikulárnych dokumentov, podobne ako v Českej republike „už nestačí učiť žiakov opakovať hotové vedomosti, ktoré im učiteľ podal na zapamätanie. S poznatkami by sa mali zoznamovať prostredníctvom vlastnej činnosti, získavať ich z rôznych zdrojov, porozumieť im tak lepšie a v súvislostiach, prepojiť ich so svojimi doterajšími poznatkami, posúdiť ich význam a hodnotu a aplikovať v reálnych situáciách. Je stále evidentnejšie, že doterajší jednostranný dôraz na kontrolnú funkciu hodnotenia spájaný s vonkajšou motiváciou, sa stáva prekážkou pri premene školy v miesto, kde sa má každému dieťaťu dostať maximálnej podpory na ceste k čo najhlbšej a najširšej vzdelanosti a pripravenosti konať efektívne a eticky a pozitívne prežívať svoj život“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 7).

Slabým článkom v našich kurikulárnych dokumentoch však je, že nemajú efektívnu metodickú hodnotu. Dovolíme si hovoriť iba o akomsi harmonograme hodnotenia počas školského roka s názvom Metodický pokyn na hodnotenie žiakov, ktorý od roku 1989 prešiel 4 aktualizáciami:

- r. 1994 - Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl (25.5.1994 pod číslom 2489 / 1994 – 211 s platnosťou od 1. septembra 1994)
- 2009 - Metodický pokyn č. 1/2009-R z 23. decembra 2008 na hodnotenie žiakov základnej školy

- 2009 - Metodický pokyn č. 7/2009-R z 28. apríla 2009 na hodnotenie žiakov základnej školy
- 2011 - Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy

Ani s odstupom času sa uvedené metodické pokyny od seba výrazne neodlišujú. Každý z nich poskytuje viac-menej strohý rámec na nízkej úrovni konkrétnosti pre hodnotenie žiakov v škole, pričom nepoužívajú zaužívanú pedagogickú terminológiu a môžu vyvolávať nedorozumenia a to predovšetkým v základnom označovaní metód a foriem hodnotenia, napríklad pojmy slovné hodnotenie vs. slovný komentár, priebežné hodnotenie, v ktorom je stanovený počet hodnotení s nejakým záverom a spája sa s klasifikáciou vs. sumatívne hodnotenie a i. Hoci sa vo verziách metodických pokynov pred rokom 2008 poukazuje na to, že „pokyny sú vypracované ako dočasný materiál, potrebný na preklenutie nevyhnutných zmien, ktoré sa udiali a prebiehajú v našom školstve“ (Metodické pokyny, 2006, s. 8), ani posledné metodické pokyny nenadobudli vplyvom deklarovaných výrazných zmien v ŠVP podobu nového dokumentu, okrem drobných presunov celkových alebo čiastkových pasáží či doplnení, napríklad kľúčových kompetencií do Čl. 1, bod 10 Pri hodnotení žiaka sa posudzujú získané kompetencie v súlade s učebnými osnovami a schopnosť ich využívať v rôznych oblastiach. Ďalšou zmenou je, že z metodických pokynov platných od roku 1994 sa vypustilo členenie postupov hodnotenia podľa variantov, ktoré predpisovali možnosti hodnotenia v škole zvlášť pre 1. ročník, 2. – 4. ročník a 5. – 9. ročník a spôsob schvaľovania voľby metód hodnotenia prevažnou väčšinou rodičov z triedy v predchádzajúcom roku, následne schválením pedagogickou radou a riaditeľom školy. V dnešnom dokumente nie sú stanovené varianty hodnotenia, ale je vecou riaditeľa, pre aký spôsob hodnotenia sa rozhodne a v pedagogickej rade schváli. Nepoužíva pojem slovného hodnotenia v takom význame, v akom je súčasťou odbornej pedagogickej terminológie, ale označuje ním hodnotenie 4 úrovní slovom, ktorého súčasťou môže byť slovný komentár. Pokyn poskytuje informácie o zásadách hodnotenia, ako napr. funkcie hodnotenia, priebeh hodnotenia, formy hodnotenia a i., informácie o získavaní podkladov na hodnotenie, definuje hodnotenie prospechu a správania (popisuje dané stupne konkrétnymi kritériami hodnotenia), určuje postup pri hodnotení žiaka, hodnotenie správania, postup do vyššieho ročníka, hodnotenie žiaka po prestupe na školu s iným vyučovacím jazykom. Zo skúseností získaných z rozhovorov od učiteľov môžeme konštatovať, že daný metodický pokyn nevymedzuje dostatočne ani kritériá ani úrovne hodnotenia (napr. klasifikačné stupne sú definované veľmi vágne) a častokrát to spôsobuje, že učitelia ho interpretujú značne subjektívne a realizujú ho schematicky tak, ako boli dlhé roky naučení. S tým súvisí to, že sa pri hodnotení zabúda na vnímanie rozmanitých mierok v hodnotení. Variabilita školského prostredia je priamo predurčená na to, že sa v rámci nej stretávame s rozličnou podobou mierky, podľa ktorej učiteľ rozlišuje medzi lepším a horším žiakom, ich lepším a horším výkonom. Ide o hodnotenie, v ktorom žiaka porovnávame vzhľadom k určitej skupine

alebo populácii žiakov (skupina dievčat a skupina chlapcov v triede, skupina tried v ročníku jednej základnej školy, ...) a nazýva *sa normatívne hodnotenie, príp. skúška relatívneho výkonu.* Odhliadajúc od tejto podmienky hodnotenia, ale prikladajúc váhu zhodnoteniu istého vopred stanoveného kritéria, používame *princíp skúšky absolútneho výkonu*, hodnotíme tzv. *kriteriálne.*

V prvom rade podľa ŠVP sa v hodnotení požaduje postupovať *kriteriálne*. Preukazujú to východiská a ciele primárneho vzdelávania, ktoré sú orientované na rozvíjanie kompetencií žiaka, pri ktorých je nevyhnutné poznať úlohy kritérií, ktoré sú dosiaľ vymedzované:

1. Kritérium vymedzuje podproblémy, čo znamená sprístupňovanie veľkých problémov prostredníctvom podproblémov relevantných k riešeniu a poukazuje na to, čo je dôležité hodnotiť. V škole je to forma zadania učebnej úlohy, ktorá smeruje k splneniu učebného cieľa. Aj takto realizované hodnotenie umožňuje kvantifikáciu kritéria, a to usporiadaním na poradovej (alebo ordinálnej) škále. Každá úroveň na nej musí byť ale účelne tematizovaná, vymedzená.
2. Kritérium je mierkou žiakovej kompetencie. Ak kompetencia „je miera pripravenosti jedinca reprezentovať určitú spoločenskú rolu (predavač, lekár, manažér, spolupracovník, partner, priateľ, matka, otec) alebo dostať určitú spoločenskú, kultúrnu, pracovnú požiadavku“ (Slavík, 1999, s. 46), v škole to znamená stavať do pomeru a vyjadrovať kvalitu žiakovho školského výkonu alebo správania.
3. Kritérium versus štandard.
4. Všeobecné a konkrétnejšie kritériá.
5. Kritériá na pomoc žiakovi v spojení s tzv. mastery learning (ibid).

Pre hodnotenie je rovnako významná aj norma, ktorou sa rozumie „tematizovaná a záväzná mierka, podľa ktorej posudzujeme určité javy ako prijateľné, teda normálne, t.j. v súlade s normou, iné ako neprijateľné, nenormálne, vymykajúce sa z normy“ (ibid). Stanovuje sa obvykle na základe niekoľkých faktov: z početnosti, z funkcie, z očakávania, individuálnej a sociálnej normy.

V hodnotení sa budeme vždy opierať o mierku, čo súvisí aj s funkčným princípom procesu hodnotenia, tzn. porovnávaním. Kosová (1998, s. 8) uvádza 4 podoby vzťahov, do ktorých pri hodnotení môžeme stavať žiaka, teda ide o porovnávanie žiaka s:

1. *objektívnou normou* – „určitým spôsobom objektivizovanou, ústredne určenou (predpísané učivo, štandardizované testy, klasifikačný poriadok so známkovou stupnicou) – výsledok hodnotenia je potom ovplyvnený kvalitou a dokonalosťou objektívnej normy,
2. *iným objektom* – s iným žiakom alebo skupinou žiakov – výsledok hodnotenia je potom ovplyvnený kvalitami tohto žiaka alebo závisí od priemeru kvalít v skupine,

3. *subjektívnou normou* – ide o porovnanie žiaka s ideálnou predstavou úspešného žiaka, ktorú si vytvára každý učiteľ, či už vedome alebo nevedome, vo vlastnom vedomí – hodnotenie je potom ovplyvnené učiteľovými nárokmi a subjektívnymi preferenciami,
4. *objektom samotným* – s úrovňou vlastných možností a schopností alebo s vlastnou úrovňou v predchádzajúcom období – výsledok hodnotenia je potom ovplyvnený vlastnými možnosťami a schopnosťami žiaka a jeho vlastným pokrokom v čase."

Vzhľadom na hlasnú propagáciu zmien v školstve, ktoré sa stali realitou v roku 2008, keď bol novým školským zákonom - Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008 zrušený Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon), k veľkým zmenám nedošlo. Dnešné metodické pokyny sú vypracované na základe štvrtej časti školského zákona Formy organizácie výchovy a vzdelávania, hodnotenie a klasifikácia výchovy a vzdelávania, § 55 Hodnotenie a klasifikácia prospechu a správania žiakov a opatrenia vo výchove v základných školách a stredných školách, ktorý umožňuje hodnotenie žiaka podľa úrovne dosiahnutých výsledkov:

- slovným hodnotením,
- klasifikáciou,
- kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia.
- možnosť neklasifikácie niektorých predmetov stavia do práv školských vzdelávacích programov.

V ďalších častiach vymedzuje podoby výrokov sumatívneho hodnotenia, jeho organizáciu, priebeh (Školský zákon).

Hodnoteniu a klasifikácii sa venuje ďalej aj Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o základnej škole, jej novela č. 224/2011 Z.z., ktorá hovorí o uskutočňovaní priebežného hodnotenia a celkového hodnotenia, ich organizácii, spôsobe spracovania a doručenia informácie žiakom, rodičom o výsledkoch dieťaťa. Ukladá tiež podmienky získania daného stupňa vzdelania. Dokumenty nemajú metodický charakter a ani signifikantne neupozorňujú na zmeny v školskom hodnotení. Z dokumentov neustále vyplýva takmer autonómna moc učiteľa pri hodnotení, čo je pri zmenenej výučbe nemožné zároveň oprávnené nejaké zmeny v priamej edukačnej praxi očakávať. V opačnom prípade sa zrejme len ťažko dostaneme zo situácie, na ktorú poukázal výskum 21 základných škôl zacielený na overenie súčasného stavu spracovania požiadaviek určených štátu na úrovni škôl: „Je vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov súčasťou školského vzdelávacieho programu? Sú vnútorná kontrola a hodnotenie v súčasných školách chápané ako systém?" Výskum preukázal, že z 21 základných

škôl vybratých do výskumného súboru, iba 4 zahrnuli do ŠkVP aj obsažný[9] systém vnútorného hodnotenia žiakov. Z 10 škôl, ktoré majú zverejnený školský vzdelávací program, 6 škôl nemá zahrnutý systém hodnotenia žiakov do tohto dokumentu vôbec a 4 školy ho síce majú, ale len v podobe formálnych konštatovaní (o systéme teda rozhodne hovoriť nemožno) (Horváthová, 2010, s. 81).

Z uvedených analýz vyplýva, že zmenu nemožno očakávať pri nezvýšenej pozornosti na metodické prepracovanie požadovaných zmien, ktoré by pod vplyvom predchádzajúcich skúseností pri rozpracovaní humanistického prístupu k hodnoteniu mali predsa len akúsi možnosť uchytiť sa. Pre tých, ktorí neboli aktívnymi participantmi v danej etape konštruovania nových prístupov k hodnoteniu, by nápomocné mohli a mali byť zaiste vzdelávacie kurzy. Z prehľadu akreditovaných vzdelávacích programov k 10.9.2014 dostupných na stránke Metodicko-pedagogického centra konštatujeme, že MPC nezabúda na túto problemtiku. Učitelia majú možnosť zúčastniť sa kurzov *Hodnotenie učebnej činnosti a výkonu žiaka* z roku 2010, *Zmena školy*, *Cesta od tradičného vyučovania k aktívnemu učeniu sa žiakov* z roku 2011, *Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra* z roku 2012, *Hodnotenie žiakov na prvom stupni základnej školy s dôrazom na bodové hodnotenie* z roku 2013, *Skúšanie a hodnotenie žiakov na hodinách fyziky* z roku 2013, *Hodnotenie žiakov primárneho vzdelávania* zamerané na slovné hodnotenie a sebahodnotenie z roku 2014. Za pozornosť však stojí to, že v rámci výskumu o učiteľovom ponímaní hodnotenia vyplýva, že kurzov explicitne ohľadom hodnotenia sa nezúčastnilo v posledných 5 rokov nikto z 206 účastníkov výskumu v rámci celej Slovenskej republiky[10.] Odpovede na otázku - Zúčastnili ste sa v posledných 5 rokoch nejakého kurzu? - poukazujú na dôraz výučby s ohľadom na čitateľskú gramotnosť, výučbu cudzích jazykov a IKT. Hoci ako dúfame, o hodnotení sa účastníci dozvedajú v rámci týchto kurzov, najviac snáď v kurzoch s prvkami alternatívnych koncepcií vyučovania (napr. kritické myslenie, čitateľská gramotnosť, projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, Montessori pedagogika…), nepovažujeme tento stav za priaznivý. Navyše tiež preto, že takýchto kurzov sa zúčastnilo iba 49 učiteľov a 157 učiteľov žiadneho alebo iného kurzu (Vísmeková, 2013).

Za nelichotivé zistenie považujeme tiež to, na čo poukazuje napríklad aj prehľad bibliografie umožňujúcej naplniť obsah tohto príspevku. Je explicitným ukazovateľom ustrnutia záujmu o túto problematiku v našich podmienkach. Hoci sa v rámci nej spravilo za celé transformačné obdobie mnoho, v čase aktuálnej potreby je stále v úzadí. O hodnotení sa dozvedáme

[9] Uviedli v nich jasné kritériá, pravidlá hodnotenia žiakov v jednotlivých predmetoch alebo vzdelávacích oblastiach a na daných stupňoch vzdelávania, presne špecifikovali metódy a formy hodnotenia, ktorými sledujú dosiahnuť výchovno-vzdelávacie ciele.

[10] Až na jeden prípad, kde išlo o kurz evalvácie škôl.

v poslednom období iba v rámci kapitol všeobecnej pedagogiky, diagnostiky či evalvácie.[11] Opodstatnenou inšpiráciou môže byť česká odborná literatúra, keďže ich školstvo bolo s naším dlhé roky spojené a od roku 2004 podstúpilo rovnaké reformné kroky ako my v roku 2008. Dokument *Klíčové kompetencie v základním vzdelávaní*, dostupný na stránke ministerstva, je rozsiahlou príručkou (75 strán) toho ako pracovať s kompetenciami v edukačnom procese, pri projektovaní výučby. Taktiež majú spracovaný *Manuál pre tvorbu ŠVP v základním vzdelávaní*, ktorý metodicky rozpracováva proces hodnotenia žiakov, jeho pravidlá a spôsoby, odporúča nastavenia kritérií hodnotenia v jednotlivých školách (Šikulová, 2009). Kratochvílová v publikácii s názvom *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků* analyzuje a ponúka praktické ukážky rozvíjajúceho hodnotenia na základe konceptu hodnotenia učenia sa a pre učenie sa. V roku 2012 vyšiel zborník z konferencie *Jaký model vzdělávaní a školního hodnocení budeme do budoucna preferovat?* organizovaný asociáciou waldorfských škôl pod názvom *Proměny pojetí vzdělávaní a školního hodnocení, filozofická východiska a pedagogické souvislosti*, v ktorom autori venujú pozornosť analýze súčasného stavu školstva, na platforme rámcových vzdelávacích programov odôvodňujú potrebu zavedenia rozvíjajúceho spôsobu hodnotenia do bežnej praxe a na úrovni spoločenského stavu spoločnosti zdôvodňujú psychológiu obratu.

Ďalšou inšpiráciou môže byť aj Írsko či Veľká Británia, Nový Zéland, Hong Kong, Taiwan, Australia, ktoré vo výsledkoch PISA dosiahli vyššiu úroveň výsledkov ako Slovenská republika. V uvedených krajinách sa problematike hodnotenia venuje značná pozornosť v tvorbe metodicky významných podkladov pre hodnotenie žiakov a ktorá je dostupná a prezentovaná na internete. Explicitne sa v rámci témy hodnotenia žiakov analyzuje aj pôvodu termínu hodnotenie. Označuje sa termínom assessment, ktoré pochádza z angl. assess, z lat. slova “assidere” vo význame sedieť s niekým, angl. “to sit with”; v školskom hodnotení, niekto, kto sedí s učiacim sa, tzn. je to niečo, čo robíme so študentom a pre študenta a nie študentovi (Green, 1998, podľa New Zealand Ministry of Education, 2009). Pokiaľ v iných krajinách sa dostáva do popredia spájanie hodnotenia s učením sa a formálnym vyhodnocovaním učenia sa, u nás sa zatiaľ pracuje s pôvodným konceptom *sumatívneho a formatívneho hodnotenia*. V školskej praxi však nie vždy korešponduje s podstatou ich významu, ktorá sa datuje zhruba 40 rokov nazad, zásluhou Michaela Scrivena (1967). Ich význam vysvetľuje nasledovne: „Keď ochutnáva polievku kuchár (žiak), je to formatívne hodnotenie, keď ochutnáva polievku hosť (učiteľ, rodič…), je to sumatívne hodnotenie.“ Je len na kuchárovi, ako sa rozhodne polievku servírovať. Kľúčovou otázkou je časovanie hodnotenia a je možné, aby rovnaký podnet (napr. ochutnávanie polievky) bol interpretovaný a používaný za oboma účelmi hodnotenia. Kľúčovým rozdielom je časovanie a

[11] Výnimka je napríklad pre potreby MPC (napr. Grolmusová, 2014).

zámer, za ktorým sa informácia použije. Rovnako ako cieľom kuchára je uvariť najlepšiu možnú polievku pre hostí, mal by sa učiteľ snažiť rozvinúť zo žiaka úspešnú bytosť. Nielen chuť, ale aj správne časovanie servírovania hrá významnú úlohu, teda či polievku budete ochutnávať vtedy, keď je už dovarená. Rovnako to platí aj pre žiaka, ktorý môže byť hodnotený sumatívne len v ten pravý čas, o ktorom dokáže najlepšie rozhodnúť jedine učiteľ (spracované podľa Brown, Hattie, 2010, s. 105). Stretávame sa tak s pojmami *hodnotenie učenia sa (assessment of learning, ďalej AoL) a hodnotenie pre učenie sa (assessment for learning, ďalej AfL)*. AoL znamená hodnotiť za účelom informovania rodičov, učiteľov a iných osôb o pokroku dieťaťa a jeho úspechoch. AfL je priebežným hodnotením počas vyučovania, ktoré je ním usmerňované. Explicitne tak zdôrazňujú zameranosť učiteľa v hodnotiacom procese.

Problematika hodnotenia sa v uvedených krajinách rieši explicitne, výrazne a dlhodobo a vidíme v nej jednu z možností, ako „automaticky" podnietiť porozumenie potreby pozerať na hodnotenie v dnešných podmienkach inak. *Koncept AfL* zdôrazňuje aktívnu úlohu dieťaťa vo vlastnom procese učenia sa. Na tom, čo by malo byť výsledkom učenia sa a aké budú kritériá hodnotenia sa dohodnú vo vzájomnej komunikácii. Umožňuje odpovedať na 3 otázky: Na akej úrovni poznania sú teraz moji žiaci?, Kam smerujú? a Čo robiť preto, aby žiak postúpil na ďalšiu úroveň poznania? Základom je vecná spätná väzba, založená na dôkazoch o tom, ako a čo sa dieťa učí. Týka sa všetkého, čo žiak spraví, čo povie, či už v práci v skupine alebo v samostatnej práci, atď. Dôležité je, aby sa žiak naučil, že sa spätnej väzby nemusí báť. Práve naopak, aby ju považoval za bežnú súčasť učenia sa v škole. V tejto súvislosti ho možno vnímať aj za súčasť evalvácie. *Koncept AoL* sa týka takého hodnotenia učenia sa, v ktorom sa porovnávajú dosiahnuté pokroky detí so stanovenými cieľmi vzdelávania. Zväčša sa používa za účelom porovnávania výsledkov edukácie. Napríklad dokument Assessment in the Primary School Curriculum: Guidelines for School (2007), ktorý bol vyvinutý za účelom podporiť u učiteľov porozumenie hodnotenia a v školách rozvoj a implementovanie hodnotiacej politiky, stavia práve na uvedených prístupoch k hodnoteniu. Vychádzajú zo štyroch zámerov hodnotenia – formatívne, sumatívne hodnotenie, evalvácia a diagnostika. Popisuje vybrané metódy, ktoré učiteľ používa v hodnotení učenia sa detí a ktoré zároveň vplývajú aj na prispôsobenie vlastných plánov výučby. Cieľom je identifikovať a oceniť súčasné učenie sa dieťaťa a vytvoriť podmienky v edukácii na podporu ďalšieho učenia sa dieťaťa. V podstate je súčasťou akejkoľvek vecnej komunikácie medzi učiteľom a dieťaťom. Metódy predstavujeme na kontinuu spracovanom v schéme 5.

Metódy umiestnené vľavo od stredu sú tie, v ktorých majú vedúcu úlohu v hodnotení učenia sa samotné deti. Metódy umiestnené vpravo od stredu sú tie, v ktorých zohrávajú väčšiu úlohu v hodnotení učenia sa žiakov učitelia. Ani jedna metóda z toho nie je zostavovaná výhradne za jedným účelom hodnotenia spomedzi prístupov AoL a AfL, hoci metódy vľavo majú všeobecnejšie

princípy AfL a metódy napravo majú ohnisko svojej práce v AoL. Prínosné pre edukáciu je, keď učiteľ vhodne kombinuje viacero metód hodnotenia, pričom značnú pozornosť venuje metódam, v ktorých je aktívny pri hodnotení vlastného pokroku samotný žiak. V uvedenom dokumente je následne venovaná pozornosť bližšej charakteristike a príkladom danej metódy hodnotenia. Na vlastnej stránke dokonca majú spracované videá s praktickými ukážkami: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/Assessment/ Ide o videá s názormi a praktickými ukážkami hodnotiacich metód, či teoreticko-praktické príručky pre učiteľov. Ďalšou inšpiráciou môže byť napríklad austrálsky dokument Teachers' Guide to Assessment.

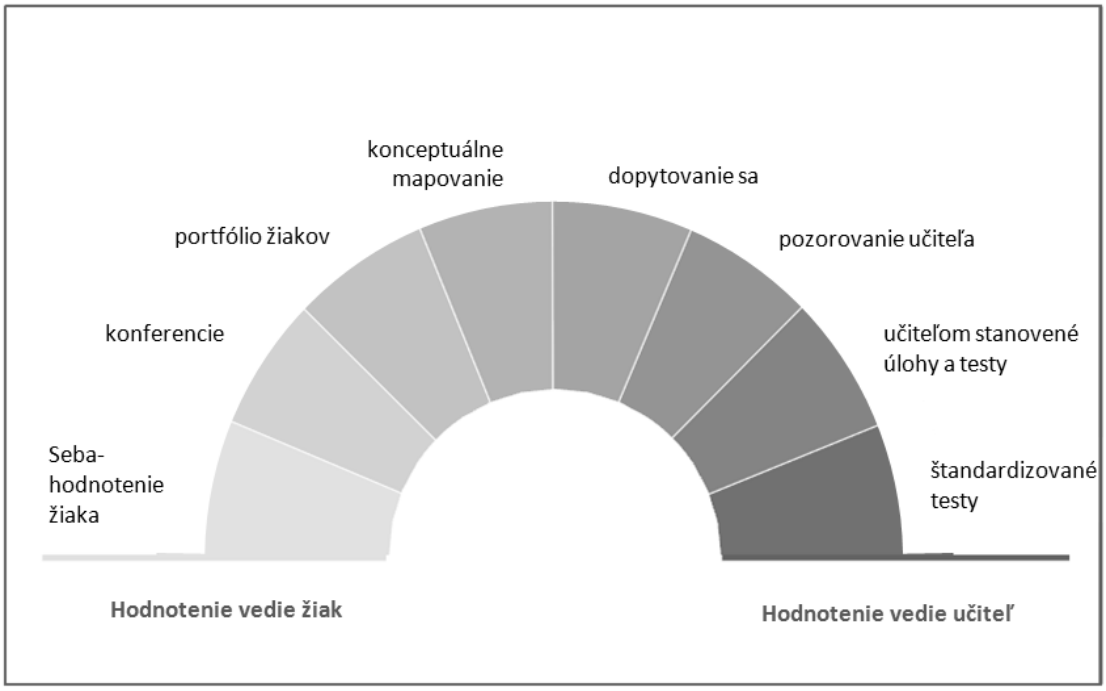


Schéma 5Prehľad hodnotiacich metód z pohľadu aktivity žiaka a aktivity učiteľa. (Podľa Assessment in the primary school curriculum. Guidelines for School, www.ncca.ie)

Naznačený stav školstva, ktorý si v rámci riešenia nášho výskumného projektu APVV-0713-12 kladieme za cieľ bližšie a celoslovensky analyzovať, naznačené čiastkové zistenia, zároveň uvedené ukážky možností spracovania podpory pre učiteľov v problematike hodnotenia a požiadavka ŠVP, v časti 10 deklarujúcej požiadavky na *povinné personálne zabezpečenie primárneho vzdelávania,* odborné a pedagogicko-psychologické spôsobilosti, ktoré využívajú pri pedagogickej komunikácii, motivácii žiakov, ich diagnostikovaní, hodnotení, pozitívnom riadení triedy a udržaní formálnej disciplíny (ŠVP, 2008, s. 23-24) a Zákon o pedagogických zamestnancoch apelujú na disponovanie učiteľov diagnostickou kompetenciou a hodnotením preukazujú množstvo dôvodov, prečo venovať tejto problematike výraznejšiu pozornosť. Záver k školskému hodnoteniu z hľadiska kurikulárnej reformy zhrnieme pomocou analýzy Zákona o pedagogických zamestnancoch, ktorý definuje a ustanovuje spoločenskú úroveň profesionality,

vrátane individuálnej a kvalifikačnej úrovne. Vyjadruje špecifiká práce učiteľa, ktorými sa táto profesia odlišuje od iných a je v nich jasne vymedzený priestor aj pre oblasť hodnotenia žiaka v škole. Konkrétne Zákon o pedagogických zamestnancoch č. 317/2009 Z. z. ukladá povinnosť „usmerňovať a objektívne hodnotiť prácu dieťaťa, žiaka a poslucháča, pravidelne informovať dieťa, žiaka, poslucháča alebo ich zákonného zástupcu o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania, ktoré sa ho týkajú, v rozsahu ustanovenom osobitným predpisom[12]“ Špecifikuje ju v *návrhu profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania*. Rešpektuje vývoj profesijnej dráhy, podporuje plánovanie kariérneho rozvoja a to tak, že vymedzuje a sleduje kvality jednotlivých kariérnych stupňov (od začínajúceho učiteľa primárneho vzdelávania, cez samostatného učiteľa primárneho vzdelávania, učiteľa primárneho vzdelávania s prvou atestáciou, po učiteľa primárneho vzdelávania s druhou atestáciou).
V dimenzii týkajúcej sa edukačného procesu sa nachádza kompetencia: 2.6 schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka (tabuľka 7).

Tabuľka 7 ***Ukážka z kompetenčného profilu samostatného učiteľa primárneho vzdelávania (Kasáčová, Valica, 2008)***

Špecifické spôsobilosti	
Vedomosti Zručnosti Postoje	Indikátory Nástroje
2.6.1. poznať spôsoby hodnotenia a ich psychodidaktické aspekty 2.6.2. vedieť stanoviť kritériá hodnotenia úspešnosti žiaka 2.6.3. vedieť hodnotiť žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, vedieť výsledky hodnotenia využiť v projektovaní ďalšieho edukačného procesu	I: učiteľov systém hodnotenia edukačného procesu žiakov, systém komunikácie hodnotenia, spätná väzba N: kritériá hodnotenia, hodnotiace hárky, informačné listy pre rodičov, klasifikačný hárok, žiacke knižky.

Tak, ako všetky ostatné legislatívne a kurikulárne dokumenty analyzované v tejto kapitole, aj tento korešponduje s personalistickými a konštruktivistickými paradigmami o edukácii. Stanovené profesijné kompetencie zahŕňajú predovšetkým teoretické, ale aj praktické pedagogické znalosti. Podľa Šveca (2005) sú to požiadavky na učiteľa, ktoré vymedzujú obsahové oblasti pedagogických znalostí. V učiteľskej profesii zohráva tak porozumenie procesu hodnotenia v škole výraznejšiu, než len kontrolnú funkciu. Z kompetencií v návrhu kompetenčného profilu môžeme vyvodiť 3 základné funkcie hodnotenia:

1. *rozvíjajúca funkcia* – má žiaka informovať, motivovať a aktivizovať (práca s kompetenciou 2.6.1),

[12] Zákon o pedagogických zamestnancoch č. 317/2009 Z. z. § 5

2. *diagnostická funkcia* – slúži na identifikovanie chyby, problému či naopak pokroku dieťaťa oproti minulému obdobiu (práca s kompetenciou 2.6.2),
3. *autodiagnostická a autoregulačná funkcia* – na účely vlastnej potreby riadiť výchovno-vzdelávaciu činnosť progresívnym smerom (práca s kompetenciou 2.6.3) (Kosová, 1998).

Hoci sa v odbornej literatúre uvádza viac spôsobov delenia funkcií hodnotenia, my sa prikláňame aj na základe ich vzťahu k návrhu kompetencií ku takému deleniu a vnímaniu funkcií hodnotenia, ako uvádza (Kosová, 1998) ide o funkcie z pohľadu učiteľa. Pri funkciách odlišuje hľadisko subjektu a objektu hodnotenia, a tak identifikuje 3 funkcie, ktoré špecifikuje ako vyššie uvedené funkcie hodnotenia z pohľadu učiteľa.

Existujú však aj delenia funkcií z hľadiska školy a širšej spoločnosti. Slavík (podľa Airisiana, 1999, s. 20) uvádza tieto:

1. *orientačná* – jej úlohou je poskytnúť učiteľovi rýchlu orientáciu v sociálnej atmosfére triedy, priniesť informácie o osobnostiach žiakov,
2. *didaktická* – zaistiť výber učiva, plánovanie výučby, poskytnúť spätnú väzbu pri reflexii výučby, roztriediť žiakov do výkonnostných skupín pre účely výučby,
3. *oficiálna* – splniť úradné požiadavky napr. písať oficiálne správy o prospechu a správaní žiakov, roztriediť žiakov do výkonových skupín pre potreby výberu na vyššie stupne školy a pod.

Predpokladáme, že práve objasnenie funkcií hodnotenia z pohľadu učiteľa a jeho kompetencií, by mohli podporiť adekvátnejšie uchopenie funkcií hodnotenia z pohľadu spoločnosti a školy a ich implementáciou do priamej edukačnej praxe.

3.3 Ideál inkluzívnej školy a kurikulárna reforma

V tejto kapitole definujeme a odlíšime kľúčové pojmy a procesy súvisiace s výchovou a vzdelávaním formou integrácie a tzv. inkluzívnou edukáciou, resp. inkluzívnym prístupom vo výchove a vzdelávaní. Taktiež venujeme pozornosť individuálnemu výchovno-vzdelávaciemu programu (ďalej už len IVVP), ako jednému z tých opatrení, ktoré za istých okolností (na niektoré upozorníme) môže poslúžiť i ako nástroj posudzovania miery pro-inkluzívnosti školy, školského zariadenia. V kapitole vychádzame najmä z konceptu tzv. Indexu inklúzie, alebo ukazovateľov inklúzie autorov Booth a Ainscow (2007). IVVP je možné vnímať ako nevyhnutný dokument, nástroj, metódu, stratégiu, rovnako tak, ako prirodzené štádium vo vývine chápania a prístupu k problematike edukácie detí, žiakov, osôb vyžadujúcich tzv. špecifický prístup. Súčasne je IVVP jedným z mála „povinných“ prvkov systému výchovy a vzdelávania, ktorý umožňuje „legálne“ uplatňovať princípy inkluzívnej školy v prostredí slovenskej výchovno-vzdelávacej sústavy (aj keď len vo vzťahu k deťom a žiakom s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), a zároveň je významným v kontexte prebiehajúcej kurikulárnej reformy.

Ukazuje sa, že vo väčšine krajín problematika edukácie osôb s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (z anglického special needs, k tomuto konceptu sa vyjadríme neskôr) priamo súvisí a významne ovplyvňuje prijímanie opatrení smerujúcich ku komplexnej reforme systému výchovy a vzdelávania. Ako ostatný príklad je možné uviesť Dánsko, kde bola nedávno publikovaná správa o inkluzívnej edukácii. Odborný tím analyzoval väčšinu dostupných databáz a odborných časopisov a z niekoľko tisíc štúdií a článkov vyhľadal nakoniec 43 relevantných, ktoré súviseli s otázkou: „Aký je efekt inklúzie (začlenenia) detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v bežnej výučbe na základnej škole a ktoré z použitých vzdelávacích metód sa ukázali ako efektívne?“ (Dyssegaard, Larsen 2013, s. 10). Následne boli identifikované najvýznamnejšie opatrenia pre úspešnú inklúziu detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. Najpodstatnejším je však fakt, že na základe tohto materiálu bol spustený reformný proces celého systému výchovy a vzdelávania, zásadným spôsobom inšpirovaný práve odbornou diskusiou k problematike inklúzie, inkluzívnej edukácie a najaktuálnejšími poznatkami a zisteniami v tejto problematike. V Dánsku sa minulý rok začalo s implementáciou novej legislatívy v oblasti inkluzívnej edukácie. Podobný, i keď nie tak komplexný prístup, je možné pozorovať aj napr. v Českej republike, kde je aktuálne novelizovaný zákon, v ktorom sa okrem iného mení kategorizácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa *miery potreby podporných opatrení vo vzdelávaní, nie podľa typu postihnutia, či znevýhodnenia*.

Práve problematika integrácie, resp. inklúzie vo výchove a vzdelávaní je neuveriteľne inšpirujúcim zdrojom pre procesy súvisiace s reformami, resp. zmenami tak vo vzdelávacej politike, ako i v bežnej edukačnej praxi. Dokazujú to i mnohé štúdie a monografie aj z našej

proveniencie, ktoré danú problematiku analyzujú z rôznych uhlov pohľadu. Ako ukážeme na niektorých príkladoch, aktuálne máme k dispozícii kvalitné analýzy a viacero návrhov konkrétnych opatrení, ako systém výchovy a vzdelávania transformovať s cieľom priblížiť sa čo najviac ideálu inkluzívnej školy. V edukačnej praxi je možné identifikovať množstvo procesov a opatrení, ktoré môžeme označiť ako inkluzívne, resp. inkluzívnu edukáciu podporujúce. V ideálnej inkluzívnej škole sú akékoľvek opatrenia vo výchove a vzdelávaní (nech ich označujeme ako špecifické, špeciálne, odborné, inkluzívne, či akékoľvek iné), ktoré sme si zvykli spájať s osobami vyžadujúcimi iný, špecifický prístup, prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Avšak vo vzťahu ku všetkým deťom.

V závere kapitoly venujeme pozornosť vybraným možnostiam analýzy aplikácie takýchto opatrení v praxi, vychádzajúc najmä zo spomínaného *Indexu inklúzie*.

3.3.1 Integrácia a inklúzia

Nejasnosti s definovaním kľúčových pojmov a ich vnímaním u nás i v zahraničí majú viacero dôvodov. V kapitole sa nezaoberáme historickými súvislosťami a vývojom myšlienok a tendencií vo výchove a vzdelávaní osôb s nejakým typom postihnutia, narušenia, resp. ohrozenia akýmikoľvek podmienkami (fyzickými, intelektovými, emocionálnymi, sociálnymi, jazykovými, alebo inými). K téme pozri bližšie napr. Zászkaliczky, Kudláčová, alebo Leonhardt (in Lechta a kol., 2010). Zameriame sa len na obdobie posledných desaťročí a špecifické, s problematikou súvisiace témy aktuálnych odborných diskusií. V texte používame výraz dieťa, žiak s postihnutím, narušením, ohrozením (ďalej už len PNO, podľa Lechtu 2010, s. 22) ako ekvivalent k prekonanému (aj keď podľa našich záväzných právnych a interných predpisov stále platnému) konceptu tzv. špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ďalej už len ŠVVP). Uvedomujeme si však diskutabilnosť vymedzovania akejsi cieľovej skupiny (napr. i PNO) v súvislosti s kľúčovými východiskami a princípmi inklúzie, inkluzívnej edukácie, či inkluzívnej školy (bližšie neskôr). K tomu, aby bolo možné tieto dva pojmy odlíšiť, je dôležité otázku cieľovej skupiny priblížiť a primerane reflektovať.

Základné vymedzenie pojmov integrácia a inklúzia alebo o rizikách konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb

V čom sa prekrývajú a v čom sa odlišujú pojmy integrácia a inklúzia? V zásade je možné konštatovať, že k téme existujú dva postoje. Na jednej strane sa oba pojmy zamieňajú a sú vnímané ako *synonymá* (najmä v laickej, ale i v širokej odbornej verejnosti, a to nie len u nás, ale i v zahraničí). Balážová a Lechta (2013) upozorňujú na jeden zaujímavý moment súvisiaci s prekladom kľúčových materiálov OSN z angličtiny do nemčiny (a iných jazykov), kedy sa pojem inklúzia jednoducho nahradil pojmom integrácia (ako synonymickým výrazom). Na druhej strane je možné oba pojmy vnímať ako *výrazy vystihujúce odlišnú filozofiu, prístup, ako i procesy*, ktorým

je možné priradiť špecifické znaky, charakteristiky. U nás obohatila diskusiu Horňáková (2006) upozornením na tzv. trojdimenzionálne vnímanie inklúzie. Pomenovala tri možné spôsoby vnímania vzťahu medzi obsahmi pojmov integrácia a inklúzia. Od spomínaného chápania pojmov ako synoným až po vnímanie inklúzie, ako kvalitatívne odlišného prístupu ku všetkým deťom. V tejto súvislosti je možné do istej miery súhlasiť s konštatovaním Lechtu (2010, s.29), že ak chceme vnímať inklúziu ako autonómny pedagogický koncept, musíme ju chápať ako novú kvalitu prístupu k postihnutým deťom, odlišnú od integrácie – ako bezpodmienečné akceptovanie „špeciálnych potrieb" všetkých detí (porovnaj Horňáková, 2006). Považujeme za dôležité na tomto mieste znovu zdôrazniť, že v súvislosti s inkluzívnym prístupom vo výchove a vzdelávaní, hovoríme o všetkých bez rozdielu a koncept tzv. špeciálnych (výchovno-vzdelávacích) potrieb je prinajmenšom mätúci, v podstate však nevyhovujúci, prekonaný.

Balážová a Lechta (2013) v spomínanej štúdii taktiež uvádzajú na základe viacerých výskumov potvrdené poznanie, že pojmy integrácia a inklúzia mali v rôznych krajinách rôzne preferencie a teda i „váhu" v diskusiách. A ako dokladá napr. Leonhardt (in Lechta a kol. 2010), i rôzne definície. Podobný problém súvisí so štatistickými údajmi z jednotlivých krajín ohľadom počtov detí vzdelávaných nejakou formou integrácie, t.j. detí a žiakov s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jedným z hlavných dôvodov nezrovnalostí a diametrálnych rozdielov je definícia samotnej kategórie ŠVVP (ibid.). Identifikovať odlišnosti, významové rozdiely medzi pojmami integrácia a inklúzia je možné napr. prostredníctvom reflexie ku kritickým názorom na koncept tzv. špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Tento problém je samozrejme dlhodobo reflektovaný i na medzinárodnej úrovni, napr. aj v podrobných sumárnych správach o štatistických údajoch, ktoré vydala Agentúra pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu (ďalej už len Agentúra), ako napr. Special education across Europe in 2003 (Meijer 2003), alebo Special Needs Education, Country Data 2012 (Agentúra 2012), ale i napr. Vislie (2003) v príspevku zameranom na podobné údaje z rokov 1990-1996. Florian však upozorňuje na to, že v skutočnosti je potrebným zber údajov o inkluzívnej edukácii, a nie o jednotlivých kategóriách tzv. ŠVVP (Agentúra 2014a, s.22-23; bližšie pozri aj Agentúra 2014b, s. 83-93). Jednou vetou, *fenomén inkluzívneho vzdelávania, zvlášť terminológia, ako i politika a prax s ním súvisiaca, sa neustále vo všetkých krajinách menia* (podľa Watkins 2007, s. 20).

Kým je obsah pojmu *integrácia* nepopierateľne úzko spätý s obsahom pojmu *špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby*, v koncepte inklúzie, resp. inkluzívnej edukácie sa toto vymedzenie považuje za obmedzujúce (už nejde len o deti so ŠVVP) a ako také vlastne nevyhovujúce. Kaščák a Pupala (in Klein a kol. 2013) pri analýze základných, záväzných právnych noriem a predpisov u nás poukazujú na prítomné paradoxy. Aj keď sa na jednej strane v našom školskom zákone explicitne „zakazujú všetky formy diskriminácie a najmä segregácie" (§3, písmeno d), na strane

druhej zásadný problém spočíva v tom, že „právo na špecifické formy výchovy a vzdelávania sa v príslušnom ustanovení zákona vzťahuje na špecifikovanú kategóriu detí (a žiakov) – výlučne na tie, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“ (Kaščák a Pupala, s. 21). V tejto dikcii máme veľmi „precízne“ zadefinovanú i širokú škálu „špecifických inštitucionálnych riešení ich výchovy a vzdelávania“ (ibid., s. 22). Pripomenieme len jednu z najmarkantnejších absurdít vyplývajúcu z takto nastaveného systému výchovy a vzdelávania. Tá súvisí s deťmi a žiakmi s mentálnym postihnutím ľahkého stupňa (tzv. variant A). Na jednej strane je síce umožnené vzdelávať takýchto žiakov formou individuálnej integrácie v bežnej triede základnej školy (ale len podľa osnov pre špeciálnu základnú školu, tzv. variant A), na strane druhej takýto žiak po ukončení základnej školy môže v štúdiu na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania pokračovať len na odbornom učilišti pre mládež s mentálnym postihnutím. Nehovoriac o tom, že výchova a vzdelávanie v špeciálnych triedach (nielen pre žiakov s mentálnym postihnutím) zriadených na bežných základných školách, sa u nás od roku 2008 nepovažuje za formu integrácie (Štátna školská inšpekcia 2014, s. 34). Aj preto je možné súhlasiť s konštatovaním Kaščáka a Pupalu, že „segregačný prístup je teda vlastne ústredný legislatívny prístup napriek tomu, že umožňuje všetky možné prístupy – od vzdelávania v osobitných a špecificky adaptovaných inštitucionalizovaných podmienkach, až po integráciu podporenú vytváraním individuálnych vzdelávacích plánov“ (2013, s. 22). Napriek tomu vnímame tzv. individuálny výchovno-vzdelávací program, ako nástroj využiteľný pri identifikácii bariér a prekážok v učení sa a zapojení, teda pri uplatňovaní princípov inkluzívnej edukácie (bližšie vysvetlíme neskôr). Zároveň i ako nástroj využiteľný pri analýze „pro-inkluzívnosti“ prijímaných opatrení.

Na viaceré riziká spojené s diagnostikovaním a zaraďovaním detí a žiakov do niektorej z kategórií tzv. špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb aktuálne upozorňujú, okrem Kaščáka a Pupalu, v našom prostredí napr. aj Farenzenová, Kubánová, Salner (2013, s. 22-27, 36,37 a 79, 80), Špotáková (In Hapalová, Krieglerová 2013, s. 59-71), Klein (2013, s. 12).Ide najmä o tieto javy:

1. *Labeling* (nálepkovanie), t.j. prisudzovania charakteristík, či nepodložených hodnotiacich súdov alebo až prognóz len na základe jednej skutočnosti o dieťati (v tomto prípade zaradenom do niektorej zo spomínaných kategórií).
2. *Pretrvávanie tzv. medicínskeho pohľadu* na „postihnutie“, ktorý je dnes považovaný za neprimeraný a neodrážajúci potreby edukačnej praxe. Ako alternatíva sa ukazuje tzv. sociálny model „postihnutia“, ktorý je postavený na myšlienke, že „postihnutie“ vzniká interakciou s prostredím, ktoré danú osobu prijme, neprijme, je alebo nie je pripravené na interakciu s ňou (pozri napr. i nižšie - definícia „zdravotného postihnutia“ v článku 24 Dohovoru o právach ľudí s postihnutím).

3. *Zvyšujúci sa počet detí vzdelávaných v tzv. špeciálnom prúde vzdelávania* (špeciálne školy, alebo špeciálne triedy), čo je v podstate v priamom protiklade k východiskám a princípom inklúzie. U nás počet takto vzdelávaných detí v posledných rokoch neustále stúpa, v súčasnosti sme na úrovni cca 6,1 % školopovinnej populácie!
4. *Nemalé množstvo detí, ktoré „nespadajú" do žiadnej kategórie ŠVVP*, napriek tomu nie sú schopné profitovať v tzv. hlavnom prúde vzdelávania.

V zásade je možné konštatovať, že oba pojmy - integrácia i inklúzia - a to na celom svete, súvisia s tým, akým spôsobom je možné pristupovať k výchove a vzdelávaniu osôb, ktorým je z najrôznejších možných dôvodov sťažené, problematické, či priam nemožné byť v škole, ale i neskôr spokojnými a sebarealizujúcimi sa, v zmysle využívania svojho potenciálu v maximálnej možnej miere. Procesy súvisiace s integráciou i inklúziou sú najmä o tom, ako odstraňovať, resp. eliminovať bariéry a prekážky v učení sa a zapojení všetkých zúčastnených (voľne podľa Booth, Ainscow 2007). *Podstatou inklúzie ako idey (pedagogického konceptu) je optimalizácia vzťahov a prístupu nielen k deťom (v role tzv. edukantov), ale ku a medzi všetkými účastníkmi edukačného procesu.* Teda všetkých detí, ich zákonných zástupcov, pedagogických, odborných, nepedagogických zamestnancov, či iných špecialistov. Pravdepodobne v tomto spočíva najpodstatnejší (nie však jediný) rozdiel medzi oboma konceptmi. Ako uvádza Biewer (2009, s. 58), inklúziu nie je možné používať „ako substitút pre integráciu, ale ako stanovenie cieľa pre prestavbu bežných zariadení, ktoré by uvítali rôznorodosť a predpoklady ich používateľov a nikoho by pre postihnutie, ako aj etnické alebo sociálne pozadie neodmietli a nevylúčili." Ďalej dodáva, že „pod integráciou rozumieme skôr dodatočné ponuky pre žiakov so špeciálnymi potrebami v inak nezmenených štruktúrovaných zariadeniach." (ibid.).

Kľúčové medzníky na medzinárodnej i národnej úrovni

Skúsenosti s integráciou v krajinách, kde začleňovanie detí s tzv. ŠVVP do výchovno-vzdelávacieho procesu v tzv. hlavnom prúde vzdelávania má najdlhšiu tradíciu, podnietili a rozprúdili diskusiu smerom k tomu, čo dnes popisujeme pojmom inklúzia. Spoločná snaha a zámer zvyšovať kvalitu výchovy a vzdelávania v súlade s princípmi inklúzie (nielen osôb s postihnutím, či tzv. ŠVVP) boli deklarované formou viacerých vyhlásení a prijatím rôznych dohovorov, ako výsledku medzinárodnej spolupráce a koordinácie. Za kľúčové medzníky na medzinárodnej úrovni sú všeobecne považované viaceré udalosti, napr.:

- V spoločnom stanovisku formulovanom na konferencii v Salamanke v roku 1994 (UNESCO, 1994) sa napr. hovorí o tom, že „bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najúčinnejším prostriedkom boja proti diskriminačným postojom, s potenciálom vytvárať príjemné spoločenstvo, budovať inkluzívnu spoločnosť s dostupným systémom výchovy a vzdelávania pre všetkých; navyše poskytujú efektívne vzdelávanie väčšine detí a zlepšujú celkovú efektivitu (aj

finančnú) celého vzdelávacieho systému“ (s. 9). Vo vyhlásení je kľúčovou myšlienka, že všetky deti sa majú vzdelávať spoločne.

- Vznik Európskej agentúry pre rozvoj špeciálnej edukácie v roku 1996 (v súčasnosti už s novým názvom). Vzájomná čoraz užšia spolupráca viacerých krajín v oblasti špeciálnej edukácie podnietila vznik tejto agentúry, ktorá sa stala mienkotvornou a uznávanou inštitúciou. Množstvo výskumných projektov, ktoré zastrešuje a priame dopady na edukačnú prax v mnohých krajinách sú realitou (na začiatku kapitoly sme uviedli príklad Dánska). Od roku 2012 je členskou krajinou aj Slovenská republika.
- Za zásadný dokument sa považuje i Dohovor OSN o právach ľudí so zdravotným postihnutím prijatý v roku 2006. V článku 24 „Vzdelávanie“ sa, okrem iného, napr. hneď na úvod v bode 1 hovorí o tom, že „...zmluvné strany zabezpečia začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach...“ (z originálu – inclusive education system) vo vzťahu k uplatňovaniu práva osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie. K pojmu „zdravotné postihnutie“ sa v preambule, písmeno e) uvádza, že zmluvné strany uznávajú, „že zdravotné postihnutie je pojem, ktorý sa vyvíja a že zdravotné postihnutie je výsledkom vzájomného pôsobenia medzi osobami so zhoršeným zdravím a medzi bariérami v postojoch a prostredí, ktoré im bránia plne a účinne sa zúčastňovať na živote spoločnosti na rovnakom základe s ostatnými“.
- Podnetnou je i tzv. Lisabonská deklarácia: Názory mladých ľudí na inkluzívnu edukáciu z roku 2007, alebo vypočutie mladých v európskom parlamente v roku 2011 – Názory mladých na inkluzívne vzdelávanie (Agentúra, 2012), kde sa zástupcovia študentov so ŠVVP zhodli na tom, že inkluzívna edukácia je tá vhodná a prináša výhody im, aj všetkým ostatným.
- V relevantnej literatúre sa často cituje i Politické usmernenie pre inklúziu vo vzdelávaní - UNESCO z roku 2009, v ktorom sa uvádza, že: „Inkluzívna edukácia je proces posilňovania schopnosti výchovno-vzdelávacieho systému dostať sa ku všetkým žiakom... Inkluzívny systém výchovy a vzdelávania je možné vytvoriť len vtedy, keď budú bežné školy viac inkluzívne – inými slovami, keď sa zlepší ich schopnosť vzdelávať všetky deti v mieste ich bydliska“ (Agentúra, 2009, s. 14).
- Zatiaľ ostatnou dôležitou udalosťou je vydanie súhrnnej správy z konferencie konanej v novembri roku 2013 pod gesciou Agentúry s názvom „Inkluzívna edukácia v Európe – uvedenie teórie do praxe“. Kľúčové odporúčania, „posolstvá“ odborníkov venujúcich sa výskumu v problematike boli rozdelené do piatich oblastí:
    - s inklúziou začať tak skoro, ako je to možné (koncept ranej starostlivosti);
    - inkluzívna edukácia je výhodou pre všetkých;
    - podmienkou sú kvalifikovaní profesionáli (dôraz na pregraduálne a kontinuálne vzdelávanie);

- podporné systémy a finančné mechanizmy sú nevyhnutné;
- potrebné sú spoľahlivé, reliabilné dáta – konkrétne sa spomína napr. problém okolo definície pojmu „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“ (bližšie pozri Inclusive education in Europe: putting theory in to practice. Reflections from researchers. Agentúra, 2014b).

▪ Dokumentov je samozrejme viac a siahajú i ďalej do minulosti. Vybrali sme tie, ktoré zásadným spôsobom približujú pojmy inklúzia, inkluzívna edukácia a významne ovplyvňujú vnímanie problematiky (bližšie pozri napr. Agentúra, 2009; Balážová, 2011; Klein, 2013).

Medzi kľúčové medzníky na národnej úrovni je možné zaradiť napr.:

- ratifikáciu spomínaného Dohovoru o právach ľudí so zdravotným postihnutím vládou Slovenskej republiky v roku 2010. Aj keď, ako upozorňuje Balážová (2011, s. 7), „...ratifikácia Dohovoru v niektorých krajinách (i v SR) nie je identická s pôvodným návrhom, v ktorom sa nehovorí iba o právach osôb so zdravotným postihnutím, ale o oveľa širšej populácii“.
- členstvo v Európskej agentúre pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu od roku 2012;
- medzinárodnú konferenciu *Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku* usporiadanú v roku 2011.

Od integrácie k inklúzii

V minulosti (na Slovensku, resp. v tom čase v Československu, približne od začiatku 90. rokov) sme uvažovali najmä nad tým, aký význam a prínos má výchova a vzdelávanie formou integrácie primárne pre deti s postihnutím, narušením, či ohrozené rizikovými faktormi v ich životných príbehoch. Aktuálne sa objavuje ako hlavná téma diskusie to, *ako vyhľadávať a eliminovať bariéry v systéme, aby bol čo najviac otvorený k potrebám všetkých detí? Inými slovami, akým spôsobom je potrebné reformovať školu, aby bola pripravená prijať všetky deti?* Toto je ústredná myšlienka inklúzie, inkluzívnej edukácie, ktorú je možné identifikovať vo väčšine kľúčových dokumentoch, vyhláseniach, správach z výskumov, príspevkoch v odborných periodikách, zborníkoch, monografiách, či slovníkoch. Myšlienka prechodu od segregovanej výchovy a vzdelávania k výchove a vzdelávaniu formou integrácie, ktorú reálne riešime od 90. rokov, stále nie je úplne prijímanou a akceptovanou širokou odbornou i laickou verejnosťou. Spor okolo podstaty, zmyslu, perspektív špeciálneho školstva je prirodzenou súčasťou diskusie súvisiacej s inkluzívnou edukáciou. Problém spočíva aj v tom, že vývoj sa nezastavil a v zahraničí (najmä v anglicky hovoriacich krajinách, škandinávskych krajinách, či nemecky hovoriacich krajinách, ale i ďalších, ako napr. v Portugalsku, Taliansku – kde napr. štátne špeciálne školy neexistujú už od roku 1971 a ďalších iných...) sa problematika nezadržateľne posúvala a posúva k novým témam. Koncept inkluzívnej edukácie je preto u nás diskutovaný

s istým omeškaním (museli sme si počkať, kým integrácia „dozrie“, aby sme mohli začať hovoriť o inklúzii). Naše „zaostávanie“ iste zohrávalo a zohráva významnú rolu. Nie náhodou tieto rozdiely citlivo vnímajú i na úrovni Európskej agentúry pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu.

Vzhľadom na dlhú tradíciu a nepopierateľne vysokú úroveň tzv. špeciálneho školstva u nás (nie sme jediná krajina, krajín so silnou „špeciálnopedagogickou“ tradíciou je viac), by nebolo primerané obmedzenú odbornú diskusiu (zvlášť v časoch „socialistického“ obdobia) vnímať ako niečo neprekonateľné a kritické, skôr tento fakt vnímame v pozitívnej rovine. Skúsenosti, pozitívne príklady, ale aj chyby z krajín, kde majú pred nami „náskok“ sú ideálnou možnosťou učenia sa a usmerňovania transformácie nášho systému výchovy a vzdelávania zmysluplným spôsobom. Transformácia tzv. špeciálneho školstva je však téma závažná a komplikovaná, ďaleko presahujúca zámer a rozsah tejto monografie. Samotný priebeh a výsledky transformácie tzv. špeciálneho školstva sú a budú najvýznamnejším faktorom, ktorý ovplyvní naše snahy o inkluzívny systém výchovy a vzdelávania.

Z uvedených dôvodov nie je jednoduché obsahy oboch pojmov jednoznačne definovať. Ako sme naznačili, možných definícií je viacero, čo je prirodzené. Sú tu však isté nepopierateľné rozdiely, ktoré je potrebné vnímať skôr ako kontinuálny, prirodzený vývoj problematiky a nie ako súboj akýchsi dvoch smerov, či konceptov. Aj keď je potrebné zdôrazniť, že pojem *integrácia*, alebo i *špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby* máme na rozdiel od pojmu *inklúzia, či inkluzívna edukácia* zadefinované i v slovenských záväzných právnych normách a predpisoch. Okrem už spomenutej hlavnej témy diskusie okolo inkluzívnej edukácie je jedným z podstatných rozdielov oproti konceptu integrácie komplexnosť, akou idea inklúzie reflektuje celý systém výchovy a vzdelávania. Ak by sme to zjednodušili, obraz ideálnej inkluzívnej školy sa momentálne prekrýva s obrazom ideálnej školy vo všeobecnosti. Prostredníctvom dlhodobej skúsenosti s výchovou a vzdelávaním osôb s postihnutím, narušením, ohrozením sme sa prirodzene dostali do štádia, keď sa preukázateľne dokazuje, že najprirodzenejšou je edukácia všetkých detí spoločne, ideálne v mieste bydliska, so silným akcentom na podporu zdravých vzťahov medzi všetkými členmi komunity. Prechod k takémuto ideálu nie je a nebude jednoduchý a bude si vyžadovať svoj čas. Aj preto je inklúzia chápaná ako proces, v podstate nikdy nekončiaci. Pre inklúziu sú typické otvorenosť novým myšlienkam, hľadanie možností, komplexné, holistické vnímanie javov okolo nás, spolupráca všetkých zúčastnených, dôraz na akceptáciu, prijatie, úctu ku všetkým, s ktorými zdieľame svoje bytie.

Zásadné rozdiely, v kontexte kurikulárnej reformy, medzi definíciami, ale najmä konkrétnymi obsahmi pojmov integrácia a inklúzia vnímame najmä v týchto súvislostiach:

1. ***Komplexnosť vnímania nevyhnutnej transformácie systému výchovy a vzdelávania***. Lechta (2009, s. 9-17 alebo 2010, s. 30-34) napr. hovorí *o kľúčových komponentoch* tzv. inkluzívnej

pedagogiky. Na Slovensku a v Čechách sa problematike inklúzie vo výchove a vzdelávaní venuje čoraz viac odborníkov. V tomto nezaostávame za trendom badateľným v krajinách, ktoré majú pred nami „náskok“. Cieľ je jednoznačný, čo najkomplexnejšie pristupovať k reflexii a bádaniu v tejto oblasti a ponúkať tak, z viacerých navzájom úzko súvisiacich a prelínajúcich sa aspektov, podnety, odporúčania, návrhy, ucelené teoretické konštrukty, kam by mala smerovať reforma systému výchovy a vzdelávania. Z tohto pohľadu sa javí problematika inkluzívnej edukácie ako zásadný a podnetný koncept pre prebiehajúcu kurikulárnu reformu. V tomto zmysle je možné vnímať dôležitý posun a rozdiel od „klasického“ konceptu výchovy a vzdelávania formou integrácie, ktorý takéto ambície prirodzene nereprezentoval. A ak, tak určite nie takto komplexne. Nespochybniteľným je významný myšlienkový posun, ktorý aj v našom prostredí vytvoril priestor na širokú odbornú diskusiu a dokonca sa javí ako podnet na definovanie nového samostatného odboru pedagogiky. Podstatným je, že koncept inklúzie vytvoril priestor na precízne analýzy a ponúka nielen teoretické vymedzenia a princípy, ale i praktické návrhy riešení a opatrení, ktoré sa týkajú tak reformy systému výchovy a vzdelávania ako celku, ako aj bežnej edukačnej praxe. Index inklúzie autorov Booth a Ainscow sa javí ako najinšpirujúcejší a zároveň i širokou odbornou verejnosťou u nás i v zahraničí prijímaný koncept posudzovania ukazovateľov inklúzie.

2. ***Cieľová skupina***, t.j. ak pri integrácii hovoríme o osobách, či deťoch s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako termíne vymedzujúcom isté kategórie postihnutí, znevýhodnení, či ohrození vyplývajúcich z rôznych faktorov v životných príbehoch daných jedincov, tak pri inklúzii hovoríme o všetkých deťoch a vôbec účastníkoch výchovno-vzdelávacieho procesu ako členoch istého spoločenstva, komunity. Významný posun nastal i vo vnímaní sociálneho rozmeru tzv. postihnutia, či akéhokoľvek znevýhodnenia. Vychádza sa z predpokladu, že najvážnejšie obmedzenia nevyplývajú priamo zo samotného postihnutia, ale z interakcie danej osoby so svojím okolím. Skutočným, najzávažnejším problémom dotknutých osôb je neschopnosť a/alebo neochota okolia odstraňovať bariéry a prekážky v učení sa a zapojení, nie samotné „postihnutie“. V tejto súvislosti Porubský (In Hapalová, Kriglerová, 2013, s. 50) upozorňuje, že v podstate „nejde o to, aby boli (pojmy integrácia a inklúzia – poznámka autora) akademicky alebo vedecky definované, ale skôr o to, že by nám všetkým malo byť jasné, že pod inkluzívnym vzdelávaním nemyslíme určité skupiny žiakov a určité skupiny škôl, ale vzdelávací systém ako taký.“ Jednoducho povedané, už nám nejde len o deti, ktoré sme si zvykli označovať ako deti so ŠVVP, ide o všetky deti a všetkých zúčastnených edukačného procesu. Veľa detí a žiakov totiž napriek svojej prítomnosti v škole,

nie je do procesu učenia sa zapojených, resp. analogicky mnohí pedagogickí, odborní, či nepedagogickí zamestnanci nie sú zapojení do riadenia, života školy, školského zariadenia.

3. ***Úlohy, charakter a poslanie škôl, školských zariadení*** ako inštitúcií poskytujúcich služby spájané s výchovou a vzdelávaním. Pri inklúzii sa diskusia posúva k prehodnoteniu škôl a školských zariadení ako inštitúcií schopných zabezpečiť multidisciplinárne služby. V tomto kontexte vnímame ďalší podstatný rozdiel medzi oboma konceptmi. Ak pri výchove a vzdelávaní formou integrácie sa školy v zásade spoliehali na podporu „z vonku", pri inklúzii sa hlavný dôraz kladie na procesy, možnosti, potenciál škôl samotných (samozrejme, že pomoc a podpora iných zariadení, inštitúcií sa nevylučuje a je nevyhnutnou a zásadnou pre úspešnú inkluzívnu edukáciu). Ako príklad je možné uviesť systematické plánovanie personálnej politiky školy, školského zariadenia – aj u nás už existujú školy, dokonca i materské školy, kde pracujú na plný, či krátený úväzok tzv. odborní zamestnanci. Školy a školské zariadenia sa majú stať multidisciplinárnymi zariadeniami, kde kľúčovú rolu bude zohrávať interdisciplinárny prístup pri odstraňovaní akýchkoľvek prekážok a bariér v učení sa a zapojení každého účastníka výchovno-vzdelávacieho procesu. Je zjavné, že pri tomto chápaní problematiky pred nami vyvstáva nekonečný rad opatrení, ktoré bude nutné zrealizovať. To je však rozmer, ktorý nemajú školy a školské zariadenia, ako osamotené inštitúcie možnosť významne ovplyvniť. Nevyhnutnou bude výrazná aktivita a podporné systémové opatrenia na úrovni ministerstiev, samotnej vlády.

Našťastie, množstvo príkladov dobrej praxe ukazuje cestu, aj na Slovensku máme k dispozícii relevantné údaje, analýzy a návrhy konkrétnych odporúčaní. Ak však niečo chýba, tak je to koordinovaný, spoločný, medzirezortný prístup k riešeniu načrtnutých otázok. V tejto kapitole nevenujeme pozornosť opatreniam na úrovni štátu, ako zriaďovateľa škôl a školských zariadení (neopomínajúc rolu kontrolóra kvality výchovno-vzdelávacieho procesu), zameriame sa na konkrétne opatrenia, ktoré nám dávajú oprávnenie hovoriť o ukazovateľoch typických pre tzv. inkluzívnu školu. Aj keď je jasné, že systémové opatrenia, ktorými by bolo možné skutočne efektívne a udržateľne podporovať transformáciu škôl a školských zariadení smerom k inkluzívnemu systému výchovy a vzdelávania je možné realizovať len so systematickou, premyslenou a výdatnou podporou najmä Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Zjednodušene je možné povedať, že *inkluzívny systém výchovy a vzdelávania je víziou a selektívny systém výchovy a vzdelávania s možnosťou výchovy a vzdelávania formou integrácie je realitou.*

Inkluzívna edukácia – idea, koncept, alebo odbor?

Ešte pred tým, ako popíšeme vybrané ukazovatele tzv. inkluzívnej školy, pokúsime sa priblížiť súčasné chápanie pojmov *inkluzívna edukácia, inkluzívne vzdelávanie a inkluzívna pedagogika*

u vybraných mienkotvorných odborníkov českej a slovenskej proveniencie. V praxi sa totiž spomenuté slovné spojenia, podobne ako je to s výrazmi *integrácia a inklúzia*, veľmi často zamieňajú, resp. sú vnímané ako synonymické. Ako príklad posunu a istej rozporuplnosti v definovaní toho, čo to je inkluzívna pedagogika môže poslúžiť porovnanie publikovaných verzií od Lechtu (ako spoluautora, či samostatného autora daných textov), keď inkluzívnu pedagogiku chápe ako odbor pedagogiky, ktorý sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s „postihnutím“ (In Leonhardt a kol.,2007), narušením a ohrozením (2009, resp. PNO, 2010) v podmienkach bežných škôl (2010) a školských zariadení (In Leonhardt a kol., 2007, 2009). Odhliadnuc od jemných odchýlok definície je omnoho zaujímavejší rozpor súvisiaci s uplatňovaním princípu, resp. jedného zo základných východísk konceptu inklúzie, ktorým je myšlienka „práv všetkých detí“ (Horňáková in Leonhardt a kol., 2007),resp. idea tzv. inkluzívnej školy, teda školy pre všetkých.

Nejde tu len o akýsi „paranoidný“ strach z hľadania vhodného označenia osôb akokoľvek „znevýhodnených“. Ani nám nejde o presné definovanie tzv. inkluzívnej pedagogiky. Je témou na diskusiu, aké pozitíva a negatíva môže priniesť koncept tzv. inkluzívnej pedagogiky, ako samostatného odboru pedagogiky. Od roku 2012 sme členskou krajinou už spomenutej Európskej agentúry pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu (z angličtiny European Agency for special needs and inclusive education). Zámerne používame výraz edukácia, aj keď na oficiálnych stránkach Agentúry v slovenskej verzii sa „education“ prekladá ako vzdelávanie (podobne je to v českej verzii stránky). Agentúra len nedávno zmenila svoj názov (k 1. januáru 2014, čo mimochodom v prekladoch oficiálnych dokumentov Agentúry do slovenského jazyka nie je zohľadnené a názov agentúry sa uvádza v skomolenej verzii oboch názvov) z pôvodného European Agency for Development in Special Needs Education (teda Európska agentúra pre rozvoj špeciálnej edukácie) na názov uvedený vyššie. V oficiálnom vyhlásení sa uvádza ako dôvod pre zmenu názvu skutočnosť, že Agentúra sa vo svojej činnosti čoraz viac zameriava na inkluzívnu edukáciu a podporu zavádzania európskych a medzinárodných politík zameraných na inkluzívnu edukáciu. Nový názov má taktiež napovedať, že Agentúra síce venuje pozornosť tzv. špeciálnym potrebám, ale zaoberá sa najmä *vývojom účinných a udržateľných inkluzívnych vzdelávacích systémov*. Výraz „education“ pre potreby tohto textu prekladáme ako „edukácia“. Najmä s významom „výchova a vzdelávanie“ a „proces zdieľania a/ alebo získavania vedomostí, spôsobností, postojov a sociálne hodnotených kvalít charakteru alebo správania...“ (Švec, 2008, s. 89) tiež, ako „synonymum termínu vzdelávanie, resp. vzdelávací proces...“ (Průcha, 2009, s. 63), ale aj vo význame systém výchovy a vzdelávania.

Odôvodňuje nás to vnímať termín „inclusive education“ skôr ako inkluzívnu edukáciu, kde výraz edukácia prezentuje výchovu i vzdelávanie, ako komplexný proces, zároveň aj systém

výchovy a vzdelávania. Prídavné meno inkluzívna/e/y v tomto prípade odkazuje na koncept princípov a východísk typických pre systémy výchovy a vzdelávania zohľadňujúce vyššie spomínané medzinárodné dohovory a spoločné vyhlásenia z kľúčových konferencií (pozri s. 141), či výsledky mnohých výskumných počinov v danej problematike. Termín „inclusive education“ je vo väčšine zásadných dokumentov (viaceré sme tu i vymenoval) a viacerých výskumných projektoch chápaný vo väzbe na proces, ktorý má svoje typické charakteristiky.

Lechta pred časom odkazoval na závery z „jednej z najvýznamnejších mienkotvorných konferencií“ (2007, s. 3), kde sa hovorilo v súvislosti s inkluzívnou edukáciou o „návrate k pedagogike“ (ibid.). O niečo neskôr obhajuje koncept inkluzívnej pedagogiky, ako príklad prirodzeného „vývojového trendu v každej vednej disciplíne“ (2009, s. 28), keď ju vníma ako akýsi prienik špeciálnej a liečebnej pedagogiky so všeobecnou pedagogikou. Svoju úvahu uzatvára konštatovaním, že: „Výsledkom týchto procesov diferenciácie a následne integrácie (rozumej vzájomného prenikania, ovplyvňovania sa špeciálnej, liečebnej a všeobecnej pedagogiky – poznámka autora) je inkluzívna pedagogika.“ (2009, s. 29). V tej istej monografii viacerí autori a autorky diskusiu obohacujú a niektorí i upozorňujú na možné riziká spojené s tzv. inkluzívnou pedagogikou ako samostatným odborom pedagogiky. Klein (2009, s. 37) napr. upozorňuje na to, že „v škole a ani iných zariadeniach sa nesmie obetovať diferencovaný prístup ku heterogénnosti harmonizujúcim želaniam naivnej inkluzívnej pedagogiky“ a ďalej, že „diferenciácia nemôže byť v súčasnom stave selektujúceho školského systému ignorovaná“ (ibid.). Balážová (2012, s. 32) hovorí o tom, že „inkluzívna edukačná realita, jej procesy a konštrukty“ sú predmetom tzv. inkluzívnej pedagogiky, tiež „aplikácia inklúzie v edukácii“ a pokračuje tým, že i „skúmanie podstaty a zákonitostí edukácie heterogénnej skupiny detí, žiakov, študentov, ale i dospelých...“ (ibid.). Nie sú však všetky spomenuté javy predmetom skúmania i tzv. všeobecnej pedagogiky, nehovoriac o špeciálnej, liečebnej či sociálnej pedagogike?

Odlišné stanovisko prezentuje Chrzanovská (in Lechta a kol., 2010), ktorá upozorňuje na to, že „jediným správnym smerom vo výchove sa zdá byť cesta plného spojenia, umožňujúca odstrániť neprirodzený rozdiel medzi pedagogikou a špeciálnou pedagogikou, ktorý vznikol na základe pedagogického psychologizmu a selektívneho princípu“. Mnoho autorov zo zahraničia, ale i v Čechách a na Slovensku, ktorí sa téme venujú, dokladá závažnosť „konfliktu“ hlavný prúd vzdelávania vs. špeciálne školstvo, pozri napr. Biewer (in Lechta a kol., 2009), Klein (ibid.), Horňáková (ibid.), Kudláčová (in Lechta a kol., 2010), Leonhardtová (ibid.), Schmidtová (ibid.), Kontseková, Košťál (in Rafael a kol., 2011), Hapalová, Dráľ (ibid.), Lechta (in Lechta a kol., 2012), Sabolíková (ibid.), Balážová (2011, 2012), Ivanco, Stránska (in Hapalová, Krieglerová a kol., 2013), Svoboda (ibid.). Je to jedna z kľúčových tém, ktorú bude potrebné reflektovať, ak sa chceme i na Slovensku približovať ideálu inkluzívneho systému výchovy a vzdelávania.

Našim zámerom nie je hľadanie odpovede na otázku, či „nový“ odbor pedagogiky je potrebný a či má potenciál pozitívne ovplyvniť vývoj v systéme výchovy a vzdelávania. Predmetom tejto monografie nie je téma vzťahu všeobecnej, špeciálnej, či tzv. inkluzívnej pedagogiky. Problematika je však kľúčovou a bolo nutné jej venovať minimálne pozornosť, niekoľko slov. Isté je, že náš systém potrebuje reformu, a to nielen v súvislosti s problematikou výchovy a vzdelávania osôb s PNO. Viac než isté je i to, že reformné snahy a pohyby môžeme vo veľkej miere stotožniť s princípmi a východiskami inklúzie, inkluzívnej edukácie - v zásade popisovanými u nás i v zahraničí v zhode, až na niekoľko spomenutých odlišností, nezrovnalostí. A tak sa na prvý pohľad možno paradoxne diskusia okolo konceptu inkluzívnej edukácie, ktorý vychádza okrem iného aj z princípu prijatia odlišností (ako normálnej, prirodzenej súčasti bytia; diverzity a heterogénnosti, ako zdroja poznania a učenia sa) momentálne nachádza v štádiu hľadania definícií obsahov jednotlivých kľúčových výrazov, ktoré by boli akceptované a prijaté väčšinou. Zámer definovať akési univerzálne platné východiská, princípy, dokonca konkrétne ukazovatele je opodstatneným a dôležitým. Mohlo by sa zdať, že v zásade teoretický koncept inkluzívnej edukácie nemá slabé miesta. Praktická realizácia myšlienok a odporúčaní je však o niečom inom. Edukačná prax prináša stále nové výzvy a problémy, ktorých riešenie je a bude proces dlhodobý.

Je jasné, že nepôjde a nemôže ísť len o deti, či osoby s postihnutím, narušením, ohrozením, resp. akokoľvek sa ich budeme snažiť „zaškatuľkovať“. V zásade ide o reformu, či transformáciu, resp. minimálne podporu toho, ako sa školy a školské zariadenia dokážu popasovať s potrebou realizácie podstatných zmien a opatrení, ktoré by znižovali, alebo v ideálnom prípade úplne odstraňovali negatívne javy, v podobe tzv. bariér a prekážok v učení sa a zapojení (podľa Booth a Ainscow2007) všetkých zúčastnených výchovno-vzdelávacieho procesu. Zdôrazňujeme, nie len detí. Logickou a prirodzenou je potreba hľadania ukazovateľov, javov, charakteristík, ktoré nám dovoľujú školu, či školské zariadenie označiť ako inkluzívnu/e, resp. pro-inkluzívnu/e.

Index inklúzie a individuálny výchovno-vzdelávací program

Index inklúzie predstavuje praktický nástroj využiteľný ktoroukoľvek školou, či školským zariadením pri implementácii myšlienok inkluzívnej edukácie v praxi. Jednou z možností, ako analyzovať mieru „pro-inkluzívnosti“ školy, školského zariadenia je využitie nástroja autorov Booth a Ainscow vo vzťahu k individuálnym výchovno-vzdelávacím programom. Nielen obsah, ale najmä procesy spojené s ich tvorbou, realizáciou a evalváciou môžu poskytnúť relevantný obraz o realizácii myšlienok inklúzie, inkluzívnej edukácie v edukačnej praxi. Ideálu inkluzívnej školy je možné sa prirodzene približovať práve prostredníctvom výchovy a vzdelávania formou integrácie, súčasťou čoho je aktuálne povinnosť tvorby, realizácie a evalvácie IVVP. Booth a Ainscow (2007, s. 7) uvádzajú: „Ak pracujeme na definovaní a odstraňovaní problémov jedného študenta, môžeme svoje poznatky využiť i k prospechu iných študentov, ktorí boli spočiatku vnímaní ako

bezproblémoví. Ide o jednu z možností, ako môžu odlišnosti v záujmoch, znalostiach, zručnostiach, zázemí, jazykovej vybavenosti, výkonnosti či určitej nedostatočnosti pozitívne ovplyvniť proces učenia.“ Práve pri uplatňovaní tejto myšlienky v praxi sa reálne stretávame s javom vzájomného doplňovania sa, prenikania, či zbližovania všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. Samozrejme nielen týchto subdisciplín pedagogiky ako takej. Princíp interdisciplinarity je možné uplatňovať v oveľa širšom ponímaní. Napr. Sopko (2003, s. 13), na základe analýzy textov k problematike individuálnych výchovno-vzdelávacích programov v USA od roku 1997, konštatuje a zároveň odporúča učiteľom „zdieľať informácie so špeciálnymi pedagógmi a pravidelne komunikovať so všetkými pedagógmi a terapeutmi pracujúcimi s dieťaťom“. Taktiež pripomína požiadavku, vyplývajúcu zo zákona smerom k tzv. IVVP tímom, diskutovať a zvažovať špecifické faktory (ibid., s. 3). V USA je dokonca legislatívne upravené i zloženie týchto tímov.

Efektívne zaznamenanú vzájomnú spoluprácu všetkých zúčastnených edukačného procesu pri odstraňovaní bariér a prekážok v učení sa konkrétneho dieťaťa/žiaka/študenta práve v IVVP, považujeme za jeden z kľúčových ukazovateľov inklúzie. Analýza a reflexia týchto procesov môže priniesť množstvo konkrétnych podnetov ako sa približovať ideálu inkluzívnej školy. Booth a Ainscow (2007) však upozorňujú, že tento ideál nie je možné nikdy úplne dosiahnuť. Podstatným je, že „k inklúzii dochádza ihneď, akonáhle je proces zvyšovania miery zapojenia naštartovaný“ (ibid, s. 6). V tomto kontexte zvýrazníme vybrané, s témou kapitoly priamo súvisiace, predpoklady a procesy inklúzie, ktoré Booth a Ainscow formulujú nasledovne (ibid.):

- Všetci žiaci a zamestnanci školy sú rovnako dôležití.
- Zvyšovanie miery zapojenia žiakov (znižovanie miery vyčleňovania) do školskej kultúry, vzdelávacieho procesu a komunity.
- Zmena školskej kultúry, politiky a praxe tak, aby bola zohľadnená rôznorodosť žiakov.
- Odstraňovanie prekážok v učení a zapojení všetkých žiakov, teda nielen tých, ktorí majú určité postihnutie, či sú označení ako „žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“.
- Využívanie skúseností z konkrétnych prípadov prekonávania prekážok v prístupe a zapojení tak, aby zo zmien mohli čerpať aj ostatní žiaci.
- Vnímanie rozdielov medzi žiakmi ako inšpirácie pre podporu učenia, nie ako problému, ktorý je treba riešiť.
- Uznávanie práva žiakov na vzdelávanie v mieste, kde žijú.
- Skvalitňovanie škôl pre potreby žiakov i učiteľov.
- Vyzdvihovanie úlohy škôl pre budovanie spoločenstiev a rozvoji hodnôt, nielen pri zvyšovaní výkonov žiakov.
- Podpora vzájomne prospešných vzťahov medzi školami a okolitou komunitou.

- Zohľadňovanie myšlienky, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti.

Riadenie procesov začleňovania detí a žiakov s tzv. ŠVVP do výchovno-vzdelávacieho procesu vnímame ako jednu z viacerých možností preukázania a na základe posúdenia kvality týchto procesov, identifikovania silných a slabých stránok školy na ceste k tzv. inkluzívnej škole. Procesy tvorby, realizácie a evalvácie IVVP sú v zahraničnej i našej literatúre popísané dostatočne podrobne a zrozumiteľne (pozri napr. Zelinková, 2001; Kaprálek, Bělecký, 2011; Štátna školská inšpekcia, 2014; Sabo, Pavlíková 2011 a ďalší). Okrem iného je kľúčový význam pripisovaný tímovej spolupráci. Zároveň je to však jeden z najväčších nedostatkov (nielen) našej praxe. Len výnimočne je IVVP výsledkom intenzívnej, systematickej, dlhodobej spolupráce. Nehovoriac o ďalších kľúčových faktoroch, ktoré ovplyvňujú kvalitu, zmysluplnosť a praktický význam IVVP. V súhrnnej správe o medzinárodných skúsenostiach (Írsko, Kanada, USA, Nový Zéland, Veľká Británia a Austrália) s „individuálnymi plánmi pre deti s postihnutím“ sú v úplnom závere uvedené štyri zásadné, zovšeobecnené, univerzálne odporúčania (upravené podľa McCausland, 2005, s. 63):

- Zákonní zástupcovia a dieťa by mali byť účastní plánovania, realizácie i evalvácie IVVP v maximálnom možnom rozsahu a za všetkých okolností.
- Členovia tímu (nevynímajúc rodičov a deti, pozri bod 1.) by mali byť priamo zodpovední za čiastkové úlohy pri plánovaní IVVP, avšak v súvislosti s celkovými výsledkami je primerané a optimálne hovoriť o kolektívnej zodpovednosti.
- Žiadúca je zhoda pri definovaní edukačných a iných cieľov.
- Socializácia a behaviorálny kontext, priority a ciele by mali byť ústrednými prvkami akéhokoľvek IVVP.

Na záver ešte zhrnieme predpoklady efektívnej tímovej práce v súvislosti s IVVP v prácach niektorých zahraničných autorov:

- spoločne zdieľané ciele (Horwath, Morrison, 2007, s. 62; Sopko, 2003, s. 5),
- identifikované a akceptované role v tíme, najmä rola lídra/koordinátora (Bienzle, 2007, s. 74 a 101; McCausland, 2005, s. 60; Sopko, 2003, s. 5; Davie, Ward, 2012, s. 127),
- zrozumiteľná, efektívna komunikácia a vzájomná dôvera, zdieľanie informácií a najmä znalostí (Horwath, Morrison, 2007, s. 64, 65; Davie, Ward, 2012, s. 118; Sopko, 2003, s. 3, 13; Davenport, Prusak, 2012, s. 4).

Analýza a reflexia tvorby, realizácie a evalvácie individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre deti a žiakov s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je jedinečnou príležitosťou identifikácie silných a slabých stránok škôl a školských zariadení súvisiacich s približovaním sa ideálu inkluzívnej školy. Z množstva konkrétnych kritérií, resp. indikátorov

definovaných napr. v spomínanej publikácii (Booth a Ainscow, 2007) bude potrebné vybrať a modifikovať tie, ktoré sú relevantné vo vzťahu k individuálnym výchovno-vzdelávacím programom. Analýza samotných IVVP a procesov súvisiacich s ich tvorbou, realizáciou a evalváciou, s dôrazom na multidisciplinárnu spoluprácu, je jednou z možností identifikácie „pro-inkluzívnosti“ konkrétnej školy, školského zariadenia.

3.4 Prehľad výskumov o priebehu a podstate kurikulárnej reformy v zahraničí

Škola ako inštitúcia odjakživa reagovala na spoločenské zmeny. V období globalizácie tomu nie je inak, mnohé z problémov aj pozitívnych trendov sú však v súčasnosti problémami a trendami s celosvetovým dosahom. Potreba meniť tvár školy a vzdelávacích systémov je výsledkom pôsobenia mnohých faktorov, ako napr. tlak ekonomickej sféry, spoločenské zmeny, porovnávanie výsledkov medzinárodných meraní a mnohých ďalších. Snaha zohľadniť dané skutočnosti vyúsťuje do reforiem školy a školských systémov po celom svete, pričom tie sú nielen reakciou na celosvetové trendy, ale ony samotné sa stali jedným z nich.

Pri komparácii podstaty a priebehu transformačných procesov v medzinárodnom kontexte sú napriek odlišnostiam, vyplývajúcich z historicko-geografických špecifík, badateľné určité spoločné trendy a postupy. Poznať odlišnosti, rovnako ako obdobné prístupy k skúmaniu danej problematiky vo výskumnej rovine v zahraničí, je mimoriadne prínosné pre skvalitnenie priebehu a prínosu našej výskumnej práce.

Uvádzaný prehľad výskumov, ktoré sledovali priebeh kurikulárnej transformácie v zahraničí, je výsledkom vyhľadávania, v medzinárodných elektronických knižničných databázach a v dostupnej zahraničnej literatúre. Aj napriek našej snahe priniesť čo najúplnejší zoznam výskumov, ktoré boli vedené v oblasti skúmania kurikulárnej transformácie je nutné zdôrazniť, že predkladaný prehľad nie je vyčerpávajúci a obmedzuje sa na práce, ktoré sú nám dostupné a sú písané v anglickom, slovenskom alebo českom jazyku.

Proces implementácie je iba jednou z fáz procesu kurikulárnej transformácie, Janík a kol. (2010, s.9) chápu kurikulárnu transformáciu ako jednu z čiastkových reforiem realizovaných v rámci školskej reformy. Ako uvádza Marsch (2009, s.8) po fáze plánovania kurikulárnej reformy (teda príprave a prijatia záväzných dokumentov) nasleduje fáza implementácie – teda zavádzania zmien, ktorá vyústi do poslednej fázy – realizácie reformy. V odbornej literatúre sa obdobne používajú aj pojmy makroúroveň (štátne dokumenty a štátna vzdelávacia politika), mezoúroveň (implementácia zmien) a mikroúroveň (reálny proces výučby v triedach), s ktorými budeme operovať v tomto príspevku.

V prácach publikovaných v zahraničí je badateľné, že výskum, sledujúci priebeh a podstatu kurikulárnej transformácie, má v celom procese rôzne postavenie. V niektorých krajinách je výskum integrovanou súčasťou, sprevádzajúcou reformný proces. Medzi takéto krajiny sa radí napríklad Veľká Británia, Nový Zéland či Austrália. Výsledky výskumov, ktoré na rôznych úrovniach hodnotia priebeh reformy, sú v mnohých krajinách rešpektované ako východisko pre následné reakcie orgánov verejnej politiky. V mnohých krajinách sú na sledovanie priebehu celého procesu zostavované špecializované výskumné tímy.

Dôležitým údajom je tiež časová realizácia výskumu vo vzťahu k spusteniu reformných procesov. Ideálnym modelom je realizácia výskumu pred, počas aj po fáze implementácie reformy, pretože takýto model najlepšie umožňuje hodnotenie naplnenia reformných zámerov.

Z hľadiska povahy výskumu sa v nám dostupných výskumných správach objavovali ako kvantitatívne a kvalitatívne orientované výskumy, tak aj výskumy kombinujúce oba postupy. Zastúpenie jednotlivých prístupov bolo pritom pomerne vyrovnané a nedá sa povedať, že v súčasnosti v skúmaní danej problematiky prevláda využívanie jedného z nich.

Pri zostavovaní prehľadu sa nám núkalo niekoľko možností usporiadania predkladaných výskumov. Zoskupenie podľa typu výskumu (kvantitatívny/kvalitatívny), hlavných tendencií reformy (centralizačné/decentralizačné), ani úroveň kurikulárnej transformácie, ktorá bola v centre výskumného záujmu, sa nepreukázali ako vyhovujúce, či už z dôvodu toho, že jednotlivé kategórie sa prelínali alebo následné delenie sa preukázalo ako neefektívne pre jednoduchšiu orientáciu v prehľade. V konečnom dôsledku sme sa preto priklonili k rozdeleniu podľa krajín, v ktorých bol výskum uskutočnený. Krajiny sú v zozname radené abecedne a pri každom bibliografickom odkaze uvádzame aj kľúčové údaje.

V druhej časti kapitoly prinášame detailnejší a zároveň komplexnejší pohľad na výskumy sledujúce priebeh kurikulárnej transformácie vo Veľkej Británii aj s priblížením kontextu, v ktorom boli zmeny implementované.

3.4.1 Prehľad zahraničných výskumov

Výskumy z vybraných krajín

Výskum:	*GABRŠČEK,S. 2000. Strategies of Educational Reform in South East Europe Countries. Ljubljana: Open Society Institute Slovenia, 2000*
Zúčastnené krajiny:	Česká Republika, Slovinsko, Portugalsko, Albánsko, Bosna a Hercegovina, Chorvátsko, Kosovo, Macedónsko, Montenegro, Srbsko
Úroveň systému:	úroveň: makroúroveň, mezoúroveň / mikroúroveň
Charakteristika:	Zborník vystúpení, zameraných na priebeh kurikulárnej reformy v krajinách juhovýchodnej Európy.
Výskum:	*Great Britain. Department for Education and Skills, corp creator. 2006 School reform: a survey of recent international experience.* http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7430
Zúčastnené krajiny:	Švédsko, USA, Nový Zéland, Holandsko, Dánsko, Nórsko, Fínsko
Úroveň systému:	makroúroveň
Charakteristika:	Publikácia prináša prehľad školských reforiem v uvedených krajinách s objasnením kľúčových zmien, priebehu a dopadov reforiem. Sumarizuje kvantitatívne aj kvalitatívne výskumy.
Výskum:	*GUTHRIE, G. 1986. Current research in developing countries: The impact of curriculum reform on teaching. In: Teaching and Teacher Education, Volume 2, Issue 1, 1986, Pages 81–89*
Zúčastnené krajiny:	Nový Zéland, Čína, Austrália, Papua Nová Guinea
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň

Charakteristika:	Priebeh kurikulárnej reformy a jej dopadov na učiteľov a triedy, sumarizácia výsledkov výskumov, ktoré sa zameriavali na rozvojové krajiny.
Výskum:	*HOLLINGSWORTH, S. 2005. International Action Research: Educational Reform. Oxon: Routledge, 2005, 351 s. ISBN 1135715351*
Zúčastnené krajiny:	USA, Veľká Británia, Rakúsko, Austrália, Južná Afrika, Taliansko, Kanada, Thajsko, Mexiko, Malajzia, Škótsko, Izrael
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Autori príspevkov sledujú rozličné aspekty a dopad akčného výskumu na edukačné reformy na celom svete a to, akým spôsobom sa odlišujú v závislosti od geografických a filozofických odlišností.
Výskum:	*OECD.2014. Measuring Innovation in Education: A New Perspective. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, 2014, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en*
Zúčastnené krajiny:	Krajiny OECD
Úroveň systému:	makroúroveň / mezoúroveň / mikroúroveň
Charakteristika:	Predstavenie novej stratégie OECD, ktorá na medzinárodné merania nadväzuje novým konceptom merania inovácií v edukácii so zameraním na kvalitatívnu povahu procesu inovácie.
Výskum:	*OECD. 2011. Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.*
Zúčastnené krajiny:	Kanada, Čína, Fínsko, Japonsko, Singapur, Brazília, Nemecko, Anglicko a Poľsko
Úroveň systému:	Makroúroveň
Charakteristika:	Správa obsahuje prehľad priebehu reforiem v uvedených krajinách, je zameraná na makroúroveň kurikulárnej transformácie. Výskum prebiehal v roku 2011.
Výskum:	*PINAR, W.F. 2003. International Handbook of Curriculum Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.*
Zúčastnené krajiny:	Argentína, Austrália, Botswana, Brazília, Kanada, Čína, Hong Kong, Estónsko, Fínsko, Francúzko, Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Mexiko, USA Namíbia, Zimbabwe, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Rumunsko, Turecko Južná Kórea, Filipíny, Malajzia, Thajsko, Švédsko, Taiwan, Veľká Británia,
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Publikácia prináša správy reflektujúce výskum súvisiaci s kurikulom v uvedených krajinách prostredníctvom rozličných prístupov.
Výskum:	*PINAR, W. 2013. International Handbook of Curriculum Research, 2nd Edition. Routledge, 2013, ISBN 1136831126.*
Zúčastnené krajiny:	Argentína, Austrália, Botswana, Brazília, Kanada, Čína, Hong Kong, Estónsko, Fínsko, Francúzko, Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Mexiko, Namíbia, Zimbabwe, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Rumunsko, Južná Kórea, Filipíny, Malajzia, Thajsko, Švédsko, Taiwan, Turecko, Veľká Británia, USA, Čile, Kolumbia, Cyprus, Etiópia, Nemecko, Irán, Luxembursko, Nigéria, Peru, Poľsko, Portugalsko, Singapur, Juhoafrická republika
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Oproti prvej edícii prináša aktualizované a nové úvodné štúdie z oblasti teórie kurikula. Správy reflektujúce výskum súvisiaci s kurikulom v rôznych krajinách sveta je doplnený o nové výskumy z niektorých krajín, ktoré absentovali v prvom vydaní. Jednotlivé príspevky približujú zistenia z kvantitatívnych, kvalitatívnych, ale aj kombinovaných výskumov.

Výskumy, zamerané na sledovanie kurikulárnej transformácie v jednej krajine

	Austrália
Výskum:	*Australian Government. 2006. Curriculum Reform Implementation Project. Impact Study 6 – Final Report. Png, Australian Government, 2006.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Výskum sledoval počas 18 mesiacov priebeh implementácie kurikulárnej reformy. V roku 2005 dotazník vyplnilo 1499 učiteľov, v roku 2006 až 1610. Dáta získané kvantitatívnym výskumom boli doplnené kvalitatívnymi výskumnými procedúrami- interview s učiteľmi a zainteresovanými osobami.
Výskum:	*GERRARD, J., FARRELL, L. 2014. Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform. In: Journal of Curriculum Studies, Volume 46, Issue 5, 2014.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Výskum sa zameriava na vzťah profesijnej autority učiteľov a nového austrálskeho kurikula v kontexte centralizačných procesov v oblasti kurikula.
Výskum:	*HANDAL, B., HERRINGTON, A. 2003. Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. In: Mathematics Education Research Journal,May 2003, Volume 15, Issue 1, s. 59-69.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Výskum sledoval vzťah subjektívnych teórií učiteľov a priebeh implementácie kurikulárnej reformy.
	Cyprus
Výskum:	*PHILIPPOU, S., KONTOVOURI, S., THEODOROU, E. 2014. Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. In: Journal of CurriculumStudies, Volume 46, Issue 5, 2014, DOI:10.1080/00220272.2013.856033.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Výskum preukázal, že učitelia na Cypre v individuálnych rozhovoroch a rozhovoroch v ohniskových skupinách identifikovali svoju pozíciu na rôznej úrovni z hľadiska pocitu autonómie v procese tvorby a implementácie kurikula.
	Česká republika
Výskum:	*JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., et al. 2010. Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol: Výzkumná zpráva. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Publikácia predkladá zistenia z výskumného šetrenia zameraného na implemetáciu kurikulárnej reformy v Českej republike.
Výskum:	*JANÍK, T., JANKO, T. et al. 2010. Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření. Výzkumná zpráva. Praha: Výzkumný ústav pedagogický,* 2010
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Publikácia predkladá zistenia z dotazníkového výskumu zameraného na implemetáciu kurikulárnej reformy v Českej republike.
Výskum:	*PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K. et al. 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Publikácia predkladá zistenia z výskumného šetrenia zameraného na implemetáciu kurikulárnej reformy v Českej republike.

Výskum:	*JANÍK, T., SLAVÍK, J. et al. 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Výzkumná zpráva. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011.*
Úroveň systému:	Mikroúroveň
Charakteristika:	Výskumná správa sumarizujúca komplexný výskum implementácie kurikulárnej reformy v Českej republike.
Výskum:	*JANÍK, T., KNECHT, P. et al. 2011. Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011.*
Úroveň systému:	mezoúroveň, mikroúroveň
Charakteristika:	Výskumná správa sumarizujúca komplexný výskum implementácie kurikulárnej reformy v Českej republike.
	Čile
Výskum:	*OECD (2004) Reviews of National Policies for Education Chile. OECD, 2004. [online] Dostupné na: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/reviews-of-national-policies-for-education-chile-2004_9789264106352-en#page1.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Komplexná správa sledujúca celkový priebeh kurikulárnej transformácie od popisu podstaty zmien na úrovni politických rozhodnutí až po priebeh implementácie v triedach. Hlavné tendencie reformy boli decentralizačné. Kvalitatívny výskum prebehol v roku 2004.
	Čína
Výskum:	*SHAO, X., BRUENING, T. 2005. Teachers' Perceptions of Curriculum Reforms and Teacher Training Programs in Chinese Agricultural Schools. In: Journal of International Agricultural and Extension Education, Volume 12, Number 1, Spring 2005.*
Úroveň systému:	Mikroúroveň
Charakteristika:	Výskum zameraný na pohľad učiteľov na priebeh implementácie reformy kurikula čínskych poľnohospodárskych škôl – dotazník pre 350 respondentov bol doplnený kvalitatívnym výskumom.
	Cyprus
Výskum:	*PHILIPPOU, S., KONTOVOURI, S., THEODOROU, E. 2014. Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. In: Journal of Curriculum Studies, Volume 46, Issue 5, 2014, DOI:10.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Výskum preukázal, že učitelia na Cypre v individuálnych rozhovoroch a rozhovoroch v ohniskových skupinách identifikovali svoju pozíciu na rôznej úrovni z hľadiska pocitu autonómie v procese tvorby a implementácie kurikula vo vzťahu k uskutočnenej decentralizačnej kurikulárnej reforme.
	Gansu (čínska provincia)
Výskum:	*SARGENT, T.J. 2011. New Curriculum Reform Implementation and the Transformation of Educational Beliefs, Practices and Structures: A Case Study of Gansu Province. University of Pennsylvania, Year 2011. [online]Dostupné na: http://www.dlsu.edu.ph/research/journals/taper/pdf/200808/6leung.pdf*
Úroveň systému:	mezoúroveň a mikroúroveň
Charakteristika:	Štúdia skúma vzťah medzi implementáciou kurikulárnej reformy a transformáciou názorov, postojov v oblasti edukácie, praxou, štruktúrou a výstupmi študentov na základných školách v provincii Gansu. Výskum

	prebehol v troch vlnách v rokoch 2000, 2004 a 2007, pričom reforma s decentralizačnými tendenciami prebehla v r.2003. Kvantitatívneho výskumu sa zúčastnilo spolu až cca 740 respondentov.
	Hong Kong
Výskum:	*ADANSON, B., MORRIS, P. 1998. Primary schooling in Hong Kong. In: MOYLES, J., HARGREAVES, L. 1998. The primary curriculum: Learning from international perspectives. London: Routledge, 1998, s.181-204*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Výskum skúmal implementáciu kurikulárnej reformy na všetých troch úrovniach. Na makroúrovni - aká bola hlavná podstata inovácií, kto rozhodoval o zmenách, prečo bolo nové kurikulum uvedené, na mezoúrovni - ako sa školy so zmenami vyrovnali, aké postupy na školách prebehli, aké problémy sa vyskytli, na mikroúrovni – ako učitelia implementovali zmeny, ako reagovali žiaci a aké problémy vyvstali na tejto úrovni.
Výskum:	*CLARK, J. a kol. 1999. An investigation into the development and implementation of the TOC initiative with special reference to professional competencies, professional development and resources. Hong Kong: Education Department, 1999*
Úroveň systému:	mezoúroveň
Charakteristika:	Výskumným problémom bolo hľadanie nevyhnutných profesionálnych kompetencií, potrebných na úspešnú implementáciu nového kurikula. Výskum prebehol v roku 1999, kedy refoma prebehla.
Výskum:	*CARLESS, D.R. A case study of curriculum implementation in Hong Kong. In: System, Vol. 26, Issue 3, September 1998, p. 353-368.*
Úroveň systému:	Mikroúroveň
Charakteristika:	Výstupom kvalitatívneho výskumu je prípadová štúdia, prostredníctvom pozorovaní v jednej triede a rozhovoru s učiteľkou sleduje jej proces implementácie reformy do vyučovacieho procesu.
Výskum:	*LEUNG, W. L.A. 2008. Teacher Concerns about Curriculum Reform: The Case of Project Learning. In: The Asia-Pacific Education Researcher, Vol. 17, s. 75-97, 2008.*
Úroveň systému:	mezoúroveň
Charakteristika:	Výskumnú vzorku tvorilo 15 učiteľov, výskum sa zameriaval na projektové vyučovanie ako jednou z oblastí, ktoré kurikulárna reforma v Hong Kongu v r.2001 priniesla. Výskumné metódy: dotazník, Likertova škála, pološtruktúrované interview. Výskum prebiehal v rokoch 2005-2006.
	Izrael
Výskum:	*MASKIT, D. 2011. Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 27, 2011.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Kombinovaného kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu sa zúčastnilo 520 izraelských učiteľov, išlo o dotazník postojov k pedagogickým zmenám, sémantický diferenciál, sebazaradenie na škále stupňov profesijného rozvoja a otvorené interview.
	Juhoafrická republika
Výskum:	*JANSEN, J.D. 1998. Curriculum Reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education. In: Cambridge Journal of Education, Volume 2, Issue 3, 1998.*

Úroveň systému:	makroúroveň / mezoúroveň
Charakteristika:	Autor analyzuje a hodnotí filozofické, politické dilemy a dilemy spojené s implementáciou nového kurikula v Juhoafrickej republike.
	Nórsko
Výskum:	*GUNDEM, B.B., KARSETH, B. SIVESIND, K. 2003. Curriculum Theory and Research in Norway: Traditions, Trends, and Challenges. In: PINAR, W.F. International Handbook of Curriculum Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Prehľad všetkých výskumov, ktoré prebehli v Nórsku vo vzťahu ku kurikulu a implementácii kurikulárnej transformácie na všetkých úrovňach, či už išlo o výskumy kvantitatívne, kvalitatívne alebo kombinované.
	Nový Zéland
Výskum:	*ROBERTS, P. 2003 Contemporary Curriculum Research in New Zealand. In: PINAR, W.F. International Handbook of Curriculum Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Správa prináša prehľad výskumov realizovaných na Novom Zélande v oblasti kurikula do r. 2003 na všetkých úrovniach implementácie. Išlo o výskumy kvantitatívne, kvalitatívne aj kombinované.
Výskum:	*COWIE, B., HIPKINS, R. et al. 2009. Curriculum Implementation Exploratory Studies. Report to the Ministry of Education New Zealand, 2009.*
Úroveň systému:	mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Správa prináša zistenia veľmi komplexného a podrobného výskumu sledujúceho priebeh implementácie kurikulárnej reformy na úrovni školy. Sleduje porozumenie novému kurikulu, prácu vedenia školy, procesy sprevádzajúce implementáciu kurikula. Reforma bola spustená v roku 2007, výskum prebehol v rokoch 2008-2009.
Výskum:	*HIPKINS, R., COWIE, B., et al. 2011. Curriculum Implementation Exploratory Studies 2. Report to the Ministry of Education. NZCER, Ministry of Education, New Zealand 2011, ISBN 978-0-478-36760-7.*
Úroveň systému:	mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Správa prináša výsledky kombinovaného kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu prevedeného 3 roky po reforme z roku 2007 a zostaveného analogicky k predchádzajúcemu výskumu kvôli následnému porovnaniu zistení a možnosti sledovať zmeny, ktoré v edukačnej praxi nastali.
Výskum:	*SCHAGEN, S. 2011. Implementation of the New Zealand Curriculum: Synthesis of Research & Evaluation. Ministry of Education, New Zealand, 2011. ISBN: 978-0-478-36739-3 [online] Dostupné na: http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0007/89350/963_Implementation-Synthesis-28022011.pdf.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Publikácia prináša prehľad zistení všetkých výskumov, ktoré boli na Novom Zélande urobené do r. 2011 v oblastiach: pripravenosť školy, profesionálny rozvoj, zapojenosť komunity, proces implementácie, faktory ovplyvňujúce implementáciu. Išlo o výskumy kvantitatívne, kvalitatívne aj kombinované. Prehľad bol vypracovaný 3 roky po uvedení reformy.
Výskum:	*BURGON, J., HIPKINS. R., HODGEN, E. 2012. The primary school curriculum: Assimilation, adaptation or transformation. NZC at primary and intermediate*

	level: Findings from the NZCER National Survey of Primary Schools 2010. Wellington: NZCER, 2012.
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Publikácia sa zameriava na sumarizáciu výsledkov kvantitatívneho národného dotazníka, ktorý bol realizovaný na Novom Zélande v roku 2010.
Výskum:	*OPENSHAW, R. 2009. Reforming New Zealand Secondary Education. New York: Palgrave Macmillan, 2009, ISBN: 978–0–230–60626–5.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Publikácia je zameraná na politické procesy, ktoré stáli v pozadí kurikulárnej reformy stredoškolskej edukácie na Novom Zélande. Výskum prebehol v roku 2009 a sledoval priebeh reformy z roku 2007 s decentralizačnými tendenciami a išlo o kombinovaný kvantitatívno-kvalitatívny výskum.
Výskum:	*CARR, M. , McGEE, C. et al. 2009. The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes. Report to the Ministry of Education, 2009.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Publikácia je oficiálnou správou adresovanou Ministerstvu školstva Nového Zélandu ako správa sumarizujúca nielen novozískané dáta, ale aj ako správa hodnotiaca validitu iných výskumov vedených v oblasti kurikulárnej transformácie.
	Singapur
Výskum:	*LAM, CH. CH., ALVIAR-MARTIN, T., ADLER, S.A., SIM, J. B.-Y. 2012.3Curriculum Integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 31 (2013), Elsevier Ltd.*
Úroveň systému:	Mikroúroveň
Charakteristika:	Štúdia prináša výsledky kvalitatívneho výskumu – interview bolo realizované s jedenástimi učiteľmi zo Singapuru, boli zamerané na koncepcie učenia a vyučovania učiteľov vo vzťahu k ich skúsenostiam s implementáciou integrovaného kurikula.
	Slovinsko
Výskum:	*GRMEKA, M.I. 2010. Teachers' view of the grammar school curricular reform – the case of the Republic of Slovenia. In: Procedia Social and Behavioral Sciences 9 (2010), s. 874–878.*
Úroveň systému:	mezoúroveň a mikroúroveň
Charakteristika:	Výskumu sa zúčastnilo 95 učiteľov, dáta boli získané prostredníctvom dotazníka. Výskum sa zameriaval na prínosy modernizovaných osnov pre 1. ročník gymnázia a identifikáciu problémov, ktoré sprevádzali implementáciu reformných osnov z pohľadu učiteľov. Kvantitatívny výskum bol realizovaný rok po uvedení reformy.
Výskum:	*SVETLIK, I. - BARLE LAKOTA, A. Curricular Reform: The Case of Slovenia. Strategies of Educational Reform in South East Europe Countries.*
Úroveň systému:	Makroúroveň
Charakteristika:	Článok sumarizuje priebeh decentralizačnej kurikulárnej transformácie v Slovinsku prebiehajúci na makroúrovni tohto procesu.

	Švédsko
Výskum:	*JOHANSSON, U. 2003. Frame Factors, Structures, and Meaning Making: Shifting Foci of Curriculum Research in Sweden. In: PINAR, W.F. International Handbook of Curriculum Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.*
Úroveň systému:	makroúroveň, mezoúroveň aj mikroúroveň
Charakteristika:	Štúdia prináša prehľad výskumov, ktoré prebehli vo Švédsku vo vzťahu ku kurikulu a implementácii kurikulárnej transformácie na všetkých úrovňach. Išlo o kvantitatívne, kvalitatívne aj kombinované výskumy realizované do roku 2003.
	Thajsko
Výskum:	*TODD, R.W. 2006 Continuing change after the innovation. In: System 24 (2006) 1-14.*
Úroveň systému:	mezoúroveň a mikroúroveň
Charakteristika:	Predmetom výskumu bola dokumentácia spojená s implementáciou inovácie kurikula na Thai University a rozhovory vedené s vyučujúcimi. Išlo o kombinovaný výskum, realizovaný v rokoch 2001 (teda v roku zavedenia reformy) a následne v roku 2004.
	Turecko
Výskum:	*KIRKGÖZ, Y. A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. In: Teaching and Teacher Education 24 (2008) 1859-1875.*
Úroveň systému:	mezoúroveň a mikroúroveň
Charakteristika:	Súbor kvalitatívnych výskumných metód (pozorovania v triedach, interview s 32 učiteľmi a prepisy vyučovacích hodín) bol zameraný na vytvorenie obrazu o implementácii nového kurikula z pohľadu a skúseností 32 učiteľov. Výskum prebehol v rokoch 2003 – 2005, reforma bola spustená v roku 1997.
	USA
Výskum:	*GHAITH, G., YAGHI, H. 1997. Relationship among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 13, No. 4, s. 151-158, Elsvier Science. PII: S0742-051 X(96)00045-5.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Kvantitatívny výskum skúmal vzťah medzi skúsenosťou, profesijnou zdatnosťou a postojmi učiteľov k implementácii inovácie v oblasti plánovania kurikula. Výskumná vzorka: 25 učiteľov.
Výskum:	*ROEHRIG, G.H., KRUSE, R.A. KERN, A.. 2007. Teacher and School Characteristics and Their Influence on Curriculum Implementation. In: Journal of Science Teaching, Vol. 44, No. 7, s.883-907, 2007.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Vplyv vedomostí a dôvery učiteľov v ich implementáciu zmien kurikula, rovnako ako vplyv charakteristík školy na implementáciu kurikula. Výskum bol kombinovaný kvantitatívno-kvalitatívny a prebiehal v roku 2007 (reforma bola spustená v roku 1996).
Výskum:	*EVANS, R.W. 2011. The Tragedy of American School Reform. How Curriculum Politics and Entrenched Dilemmas Have Diverted Us from Democracy. New York:Palgrave Macmillan, 2011. ISBN:978–0–230–10798–4*
Úroveň systému:	makroúroveň / mezoúroveň / mikroúroveň
Charakteristika:	Autor sleduje veľmi komplexne priebeh reformy kurikula na všetkých úrovňach v jednom predmete – Social studies v U.S.A.

Výskum:	*BALL, D.L., COHEN, D.K. 1996. Reform by the book: What is - or might be - the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? In: Educational Researcher, 25(9), 6–8, 14., doi:10.3102/0013189X025009006.*
Úroveň systému:	Mezoúroveň
Charakteristika:	Pozornosť kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu bola zameraná na postavenie a úlohu kurikulárnych materiálov v procese skvalitňovania edukačného procesu, obzvlášť analyzujú vzťah medzi učebnicami, učiteľmi a učením.
Výskum:	*DAWSON, G. - TOBIN, K. 1992. Constraints to curriculum reform: Teachers and the myths of schooling. In: Educational Technology Research and Development, Volume 40, Issue 1, s. 81-92.*
Úroveň systému:	mezoúroveň a mikroúroveň
Charakteristika:	Príspevok sa zameriava na kultúrny kontext, ktorý pri implementácii kurikulárnej reformy často býva ignorovaný – konkrétne na poznanie učiteľov, ktoré následne ovplyvňuje spôsob, akým učitelia definujú svoje role a implementujú kurikulum.
Výskum:	*ODDEN, A. 1991. Education Policy Implementation. Oregon: SUNY Press, 1991, s.375.*
Úroveň systému:	makroúroveň a mezoúroveň
Charakteristika:	Publikácia analyzuje do akej miery bola v USA za posledných 25 rokov implementovaná štátna vzdelávacia politika a do akej miery bola implementácia efektívna.
	Anglicko
Výskum:	*WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010. The trajectory and impact of national reform In: ALEXANDER R., The Cambridge Primary Rewiev Research Surveys , Routledge http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2008/02/29/RSreport1.pdf ISBN13: 978-0-415-54869-4 (hbk)*
Úroveň systému:	mezoúroveň a mikroúroveň
Charakteristika:	Publikácia prehľadne uvádza výsledky kvantitatívno-kvalitatívnych výskumov v kľúčových empirických štúdiách longitudálnej dimenzie v primárnom vzdelávaní, ktoré analyzujú obdobie pred a po prijatí Národného kurikula v Anglicku (1980 – 2006). Hlavné výskumné štúdie sú doplnené o individuálne štúdie skúmajúce vplyv hodnotenia na čitateľskú a matematickú gramotnosť na národnej úrovni.

3.4.2 Podstata a koncepcia edukačnej reformy v Anglicku

Centralizačný systém vzdelávania na základných školách v Anglicku bol zavedený v roku 1988 Zákonom o reforme vo vzdelávaní (Education Reform Act). Do roku 1988 primárne vzdelávanie nebolo riadené ani kontrolované štátom. Školy a učitielia vytvárali kurikulum podľa potrieb žiakov, ktorých učili, hoci na koncipovaní kurikula mali značný vplyv aj regionálne vzdelávacie inštitúcie. Anglický edukačný kontext sa pred zavedením Národného kurikula vyznačoval vysokou mierou deregulácie a autonómie delegovanej na jednotlivé školy a ich zriaďovateľov. Autonómia sa uplatňovala v kontextoch transmisie poznatkov, akými sú selekcia, usporiadanie a načasovanie jednotlivých edukačných činností v škole. V širších pedagogických súvislostiach v rámci interakcie medzi učiteľom a žiakom mala autonómia plné uplatnenie. Zjednocujúce Národné kurikulum,

ktoré je definované prostredníctvom vyučovacích predmetov svojimi právne záväznými nariadeniami (statutory requirements), do istej miery obmedzuje rozsah pedagogických alternatív, ktoré má k dispozícii učiteľ pri svojej práci. Zavedenie národného kurikula znamenalo štatutárne riadenie učebných osnov a uplatnenie systému štandardizovaného Národného kurikula. V danom období to bol pre anglické školstvo posun od heterogénneho a relatívne autonómneho systému vzdelávania smerom k centrálne riadenému systému. Jednotný vzdelávací rámec v tradične heterogénnom anglickom edukačnom systéme smeroval k modelu, odbornou literatúrou označovanému ako utilitárne kurikulum založené na výstupoch (Marsh 2009).

Národné kurikulum v Anglicku a jeho charakteristika

Národné kurikulum je považované za najdôležitejší fenomén edukačnej reformy a je koncipované na štyroch základných komponentoch:

1. vyučovacie predmety – core subjects (tri predmety tvoriace edukačné jadro a foundation subjects (ostatné predmety dotvárajúce edukačný fundament);
2. výkonové štandardy – attainment targets (špecifikácie výstupov pre každý predmet sformulované do hierarchických výkonových úrovní);
3. program výučby – programme of study (odporučené sylaby pre jednotlivé predmety);
4. systém hodnotenia – assessment scheme (QCA, 2007).

Obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov sú rámcované Národným kurikulom, ktoré stanovuje výkonové štandardy a upravuje spôsoby, akými sa má realizovať a dokumentovať hodnotenie (Lawton, 1992).

Národné kurikulum vo svojej súčasnej podobe nepredstavuje úplné kurikulum, pretože školám detailne nepredpisuje záväzné obsahové vstupy. Spôsob a organizácia vyučovania, a do istej miery aj výber a usporiadanie obsahu vzdelávania, ostávajú naďalej v kompetencii škôl. V textoch Národného kurikula je táto výsada označovaná ako school curriculum (školské kurikulum). Národné kurikulum, stanovené edukačným zákonom, určuje edukačné minimum alebo nárok, na ktorý má právo každý žiak, ktorý navštevuje štátnu školu počas povinnej školskej dochádzky medzi piatym až šestnástym rokom.

Hodnotenie v edukačnom procese

Hodnotenie je jednou z najdôležitejších oblastí, na ktorom bola koncipovaná anglická edukačná reforma, ktorá zaviedla *komplexný program celonárodného hodnotenia*. Vymedzené funkcie hodnotenia sú:

- meranie výkonu žiaka vo vzťahu k obsahu štúdia, ktorý je definovaný v Národnom kurikule,
- poskytovanie údajov pre posudzovanie efektivity a veľkosti školou pridanej edukačnej hodnoty,

- stimulácia zvyšovania kvality edukačných efektov,
- poskytovanie spätnej väzby pre modifikáciu vyučovacieho procesu (Gipps, 1995).

Subsidiárny vzťah medzi celoštátnym a školským vzdelávacím programom dvojúrovňového kurikula vyžaduje hodnotenie výsledkov s objektívnou validitou, čo viedlo k vytvoreniu koncepcie celonárodného hodnotenia. V snahe o čo najväčšiu mieru objektivity získavaných dát bolo potrebné proces hodnotenia štandardizovať. Celonárodne administrované hodnotenie získalo potrebnú informačnú hodnotu indikátora úrovne vedomostí a slúži aj pri posudzovaní efektivity a pridanej edukačnej hodnoty jednotlivých škôl v systéme dvojúrovňového modelu kurikula.

Stimulom ku koncipovaniu národného systému hodnotenia v Anglicku bola kritika zaznievajúca pravidelne zo strany nezávislého štátneho inšpektorátu HMI (Her Majesty's Inspectorate) o úrovni dosahovaných vedomostí v oblasti základných gramotností a nízkej úrovne nárokov kladených na žiaka. Pred reformným zákonom (1988) neexistovali žiadne verejné celoplošné skúšky žiakov až do veku 16 rokov. Vláda nemala k dispozícii žiadne relevantné údaje, na základe ktorých by bolo možné posúdiť výkonnosť jednotlivých škôl na primárnom stupni.

Dovtedajší program celoštátneho testovania úrovne dosahovaných vzdelávacích výsledkov (Assessment of Performance Unit) v jednotlivých časových periódach poskytoval z metodologického hľadiska nie celkom valídne údaje, keďže do anonymného testovania bola zapojená iba špecificky vyberaná vzorka žiakov, pričom absentovali jednoznačné kritériá pre posúdenie úrovne ich výkonov (Gipps, 1995).

Národné kurikulum obsahujúce právne záväzný obsahový rámec spolu so špecifikáciou deklaratívnych a procesuálnych poznatkov a špecifikáciou jednotlivých úrovní výkonových štandardov pre jednotlivé vyučovacie predmety sa tak stal vhodným východiskom pre vytvorenie celonárodného systému hodnotenia (Kresila,2010).

Celonárodné hodnotenie ako nástroj merania pridanej edukačnej hodnoty škôl

Metodológiu určovania školou pridanej edukačnej hodnoty, podieľajúcej sa na žiakovom progrese počas primárneho stupňa v Anglicku, popisuje S. Gorard (2008). Základom pre kalkuláciu pridanej edukačnej hodnoty je rozdiel v úrovni skóre (úroveň výkonového štandardu, ktorý dosiahne žiak) po absolvovaní primárneho stupňa a skóre odmerané pri jeho nástupe na daný stupeň. Špecifikácie výkonových štandardov (attainment targets) v jednotlivých vyučovacích predmetoch boli skoncipované ako kriteriálne deskriptory hierarchicky nadväzujúcich úrovní s ohľadom na očakávania, kladené na priemerného žiaka určitého veku po absolvovaní každého zo štyroch stupňov povinnej školskej dochádzky. Jednotlivé stupne povinnej školskej dochádzky boli nazvané ako kľúčové stupne (Key Stage, KS 1-4), pričom KS1 zahŕňa vek (5 – 7 rokov), KS2 (7 – 11), KS3 (11 – 14) a KS4 (14 – 16).

Podstatou hodnotenia realizovaného učiteľom (teacher assessment) je posudzovanie žiaka na základe kriteriálnych deskriptorov jednotlivých úrovní výkonových štandardov (attainment targets). Učiteľovi sa má opierať o pozorovanie, pravidelne vykonávať neformálne hodnotenie a archivovať reprezentatívne portfóliá so vzorovými prácami žiaka. Subjektívny vplyv má byť eliminovaný skupinovým moderovaním učiteľovho hodnotenia, čím je zaručená istá štandardizácia.

Podstatou externého hodnotenia SAT (standard-assessment task) je posúdenie úrovne výkonu žiaka na základe preddefinovaných deskriptorov, opierajúc sa o pozorovanie jeho správania pri riešení zadaných úloh. Široký rámec zadávaných úloh so širokou modalitou odpovedí a riešení v čo najrozmanitejších kontextoch sleduje, aby bola čo najviac uchovaná obsahová a konštruktová validita testovania.V kontexte anglickej trajektórie vzdelávacieho systému a tradície znamenalo zavedenie jednotného kurikulárneho rámca v roku 1988 smerovanie k centralizácii správy vzdelávacieho systému. Argumentom k systémovej zmene vzdelávania bola snaha zastaviť prepad v úrovni edukačných výstupov dosahovaných žiakmi, zdokonaliť vzdelávacie štandardy a prevzatie väčšej zodpovednosti škôl voči verejnosti.

Pedagogické výskumy v oblasti kurikulárnej reformy v Anglicku

Následný prehľad výskumných štúdií sa zameriava na skúmaný okruh otázok v oblasti výskumného záujmu Kurikulum a hodnotenie:

1. Čo sa deti v súčasnosti učia v primárnom vzdelávaní?
2. Čo by sa mali učiť?
3. Čo vytvára zmysluplné, vyrovnané a relevantné primárne kurikulum?
4. Ktoré spôsoby (kinds) kurikulárnej skúsenosti budú vhodné pre rozličné potreby detí v nasledujúcich dekádach?
5. Budú pojmy „základy kurikula“, „jadrové kurikulum“ naďalej v platnosti? Ak áno, čo by malo tvoriť základy a jadro primárneho vzdelávania?
6. Poskytuje súčasné národné kurikulum a národná stratégia čitateľskej a matematickej gramotnosti a vyučovacie stratégie taký rozsah a prístup, aký deti v tomto veku skutočne potrebujú?
7. Ako sú dnes diagnostikované rozličné potreby detí vrátane detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami?
8. Ako by mal byť hodnotený ich rozvoj a dosiahnuté pokroky vo vzdelávaní?
9. Aký je správny vzťah a rovnováha hodnotenia učenia a hodnotenia akontability?
10. Aké sú silné a slabé stránky súčasných prístupov v hodnotení na národnej a lokálnej úrovni?
11. Aké informácie hodnotenia a komu by mali by oznamované?
12. Čo by pomohlo najviac v hodnotení národného a lokálneho kurikula?

Zdrojom pre prehľad výskumov v Anglicku sa stala prehľadová štúdia autorov Wyse D., McCreery E.,Torrance H. z roku 2010. Nasledujúci text poskytuje základné informácie o niektorých výskumoch v nej uvedných a ich kľúčových zisteniach. (WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010. The trajectory and impact of national reform In: ALEXANDER R., The Cambridge Primary Rewiev Research Surveys , Routledge ISBN13: 978-0-415-54869-4 (hbk)).

Prehľad výskumov

Výskum:	*Galton a kolektív in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010 (Výskumná štúdia projektu ORACLE - Observational Research and Classroom Learning Evaluation)*
Rok realizovania výskumu:	1980
Rozsah výskumu:	3 regionálne vzdelávacie inštitúcie, 56 tried, 19 škôl - Výskum pred reformou.
Oblasť výskumného záujmu:	Proces interakcie medzi učiteľom a žiakom a jej vplyv na žiacke učenie sa.
Kľúčové zistenia:	Výučba sa realizovala podľa všeobecnej schémy tradičného kurikula a triednej organizácie bez vplyvu odporúčaní Plowdenovej správy (1967).
Výskum:	*Mortimore a kolektív, LEA in WYSE D., McCREERY E.,TORRANCE H. 2010 (Výskumná štúdia ORACLE).*
Rok realizovania výskumu:	1988 (doba výskumu 4 roky)
Rozsah výskumu:	2000 žiakov, 50 škôl
Oblasť výskumného záujmu:	Efektivita školy, efektívne vyučovanie a interakcia učiteľ-žiak
Kľúčové zistenia:	Interakcia medzi učiteľom a žiakom je významným faktorom v primárnom vzdelávaní. Učitelia uprednostňovali vyučovanie jedného predmetu, kde vznikol priestor pre aktívnu vzájomnú interakciu zadávaním náročnejších úloh pre celú triedu, nie jednotlivcom.
Výskum:	Galton a kolektív in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010 Opakovaná výskumná štúdia komparovaná s výsledkami výskumu z roku 1980. Výskum po reforme.
Rok realizovania výskumu:	1999
Rozsah výskumu:	3 regionálne vzdelávacie inštitúcie, 56 tried, 19 škôl
Oblasť výskumného záujmu:	Proces interakcie medzi učiteľom a žiakom a jej vplyv na žiacke učenie sa.
Kľúčové zistenia:	Výklad učiteľa vzrástol z 19% na 35%, čo bolo jednoznačne ovplyvnené zavedením Národného kurikula. Štruktúra rozvrhu vyučovacích hodín sa značne priblížila štruktúre rozvrhu hodín na 2.stupni ZŠ. Požiadavky Národného kurikula na zvládnutie obsahu jednotlivých predmetov významne znížili participáciu žiakov vo vyučovacom procese.
Výskum:	*Pollard a kol. In WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010. Projekt PACE (the Primary Assessment Curriculum and Experience).*
Rok realizovania výskumu:	1989-1997
Rozsah výskumu:	3 fázy longitudálneho výskumu 10/1989-12/1992 48 riaditeľov, 102 učiteľov, 54 žiakov, 48 škôl, 8 regionálnych vzdelávacích inštitúcií 1/1993- 12/1994

	Rovnaký počet, výskumná skupina žiakov a učiteľov čiastočne zmenená 1/1995 8/1998
Oblasť výskumného záujmu:	Vplyv zavedenia Národného kurikula (NK) v primárnom vzdelávaní ZŠ 1.Zvýši prijatie národného NK súťaživosť medzi žiakmi? 2. Zmení prijatie NK prístup žiakov k učeniu? 3. Ovplyvní NK učiteľskú prax?
Kľúčové zistenia:	Učitelia hodnotili vplyv NK ako: ▪ stratu autonómie ▪ novú formu profesionality v rámci spolupráce a sprísneného plánovania učebných osnov ▪ narušenie vyváženosti vzdelávacieho obsahového programu pridaním predmetu prírodoveda ku kľúčovým vyučovacím predmetom angličtina a matematika ▪ zvýšenie pracovnej záťaže zavedením nových učebných osnov a nového spôsobu hodnotenia ▪ priamejšiu kontrolu nad činnosťou žiakov a organizáciou triedy podľa schopností žiakov Žiaci prejavili: ▪ podstatne nižší záujem o kľúčové školské predmety a aktivity vyžadujúce sedenie, počúvanie a písanie ▪ preferenciu činností ponúkajúcich aktivitu, zábavu, úspech a zábavu
Výskum:	*Alexander a kol. In WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010 (Výskumná štúdia CICADA s podporou ESRC).*
Rok realizovania výskumu:	1996
Rozsah výskumu:	14 regionálnych vzdelávacích inštitúcií 536 respondentov Pozorovania v školských triedach v rokoch 1986, 1988, 1992 60 transkripcií z pozorovania vyučovacích hodín
Oblasť výskumného záujmu:	Diskurz učiteľ – žiak v širšom národnom kontexte: učitelia národný prieskum, právne predpisy v školskej triede zahŕňujúce reformu
Kľúčové zistenia:	Prieskum potvrdil výsledky ostatných výskumov v: ▪ nevyhnutnosti výraznej zmeny v plánovaní osnov, ▪ riadení, ▪ hodnotení a vedení evidencie. Prieskum odkryl dva jednoznačné a diametrálne odlišné zistenia: ▪ Učiteľ viac hodnotí formatívne, direktívne riadi a dáva príkazy. ▪ Od učiteľa sa vyžaduje vyššia úroveň profesionality pri vysvetľovaní, vyvolávaní, skúmaní , zisťovaní a hodnotení.
Výskum:	*Alexander Leeds LEA in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010 (Local Educational Authority) - Prípadová štúdia.*
Rok realizovania výskumu:	1997/
Rozsah výskumu:	60 škôl
Oblasť výskumného záujmu:	Ambície kurikula, interakcia učiteľ-žiak, rozvoj iniciatívy pedagógov
Kľúčové zistenia:	Individuálna aktivita žiakov v interakcii s učiteľom sa prejavovala veľmi zriedkavo. Z celkovej interaktívnej činnosti až 2/3 tvorila iba učiteľova aktivita.

Výskum:	*Web in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010.*
Rok realizovania výskumu:	1993 - 50 škôl, 13 regionálnych vzdelávacích inštitúcií
Rozsah výskumu:	2006 - 48 z pôvodných škôl a 13 regionálnych inštitúcií z predchádzajúceho výskumu
Oblasť výskumného záujmu:	Vplyv NK na zavedenie národných stratégií čitateľskej a matematickej gramotnosti
Kľúčové zistenia:	Výskumná štúdia ukázala: ▪ podporu konceptu rozsiahleho a vyváženého kurikula ▪ plánovanie všetkých predmetov bolo neobyčajne zložité a časovo náročné, najmä vo vekovo zmiešaných triedach ▪ rozpor medzi kurikulárnymi cieľmi jednotlivých kľúčových predmetov a cieľom obsahového kurikula, ▪ nevyhnutnosť potreby stability a času na kritickú reflexiu pre učiteľov. Názory učiteľov sa radikálne zmenili na: ▪ profesionalitu učiteľa v zmysle schopnosti motivovať a rozvíjať detské učenie ▪ zavedenie národnej stratégie čitateľskej a matematickej gramotnosti, čo považovali za správne.
Výskum:	*Alexander in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010 (Oblasť výskumu Kultúra a Pedagogika).*
Rok realizovania výskumu:	2001
Rozsah výskumu:	Rozsiahly na makro-mikro úrovni komparatívna štúdia o vzťahu medzi kultúrou a pedagogikou v medzinárodnom porovnaní (Anglicko, Francúzsko, India, USA, Rusko) na národnej, školskej a triednej úrovni - 30 škôl v hlavnej štúdii, 5 kultúr, 30 anglických škôl, 40 ďalších škôl 166 pozorovaných vyučovacích hodín, 130 hodín audio a video nahrávok, 1500 fotografických záznamov Administratívne a legislatívne dokumenty
Oblasť výskumného záujmu:	"Kultúrne invarianty" výučby, pomocou modelu obsahujúceho: ▪ okamžitý kontext alebo kontext, v ktorom sa realizuje proces učenia a samoučenia, ▪ základné prvky vyučovacieho procesu (úloha, aktivita, interakcia a hodnotenie), ▪ organizácie žiakov, času a učebných plánov, a rutiny, pravidlá a rituály v procese výučby.
Kľúčové zistenia:	Interakcia učiteľ-žiak v Anglicku v medzinárodnom porovnaní: učitelia venovali viac času dohliadaniu nad procesom učenia než inštruktážnemu hodnoteniu, žiaci potrebovali dlhší čas pri zvládaní rutinných úkonov pri zadávaní úloh, učitelia riešili početne viac interdisciplinárnych stretov vo vyučovacom procese
Výskum:	*Reay in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010.*
Rok realizovania výskumu:	2006
Rozsah výskumu:	26 žiakov vo veku 6 rokov
Oblasť výskumného záujmu:	Kurikulum z pohľadu žiaka Sebahodnotenie žiaka
Kľúčové zistenia:	Žiaci vnímali svoju úspešnosť a pozíciu v triede v priamej závislosti od vyučovacích výsledkov a zvládnutia kurikula.

Výskum:	*Hall a kol. in WYSE D.,McCREERY E.,TORRANCE H. 2010.*
Rok realizovania výskumu:	2004
Rozsah výskumu:	prípadová štúdia v 2 mestách Londýn a Medlands
Oblasť výskumného záujmu:	Hodnotenie Zavedenie národného testovania a jeho vplyv
Kľúčové zistenia:	Zavedenie národného testovania malo ohromujúci vplyv z aspektu formálneho testovania, obzvlásť v šiestom ročníku. Hodnotenie sa stalo synonymom testovania a obmedzilo sa len na prípravu pre SAT s koncipovaním pojmov „dobrý“, „zlý“ pre žiakov i učiteľov a konštruktom „šťastný“ a „nahnevaný“ rodič. Za najúspešnejšieho žiaka je považovaný iba žiak úspešný v SAT.

Štúdium zahraničných výskumov kurikulárnej transformácie má predovšetkým potenciál skvalitniť pohľad na postavenie takto orientovaného výskumu vo vzťahu k vzdelávacej politike a dizajnu výskumu aj na Slovensku. Veríme, že k tejto zmene pohľadu na problematiku kurikula prispeje okrem nášho výskumu aj táto kapitola v kontexte inšpirácie prostredníctvom tzv. *good example* – dobrého, v iných podmienkach už overeného príkladu. Zúročenie predchádzajúcej skúsenosti iných výskumníkov zo zahraničia v našich podmienkach môže dopomôcť aspoň k čiastočnému vyplneniu „vákua“, ktoré v slovenskom výskume zaoberajúcom sa kurikulárnou transformáciou vládne.

ZÁVER

Táto publikácia je jedným z výstupov výskumného projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike. Autorský kolektív je totožný z kompletným riešiteľským tímom projektu, ktorý zahŕňa okrem vedeckých a pedagogických pracovníkov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici aj jedného vedeckého pracovníka – postdoktoranda a dvoch študentov doktorandského štúdia v odbore Predškolská a elementárna pedagogika.

Skúmaniu kurikulárnej reformy a školských reforiem po roku 1989 vôbec sa u nás doposiaľ nevenovala veľká pozornosť. Je to, v porovnaní napríklad s Českou republikou, Maďarskom či Poľskom, zaujímavý fenomén, keďže v roku 2008 došlo v tejto oblasti k jednej z najzásadnejších koncepčných zmien v histórii školstva na Slovensku, prinajmenšom od tereziánskych reforiem v 18. storočí. Školská a kurikulárna reforma v zmysle školského zákona z roku 2008 síce bola, a stále je, široko tematizovaná vo verejnom diskurze, ale oblasti pedagogického výskumu sa dotkla len málo. Autorský kolektív sa preto nádeja, že sa mu svojím malým vkladom podarí prostredníctvom výskumného projektu Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v SR jednak oživiť záujem odbornej verejnosti o túto problematiku a zároveň prispieť malým dielom k vedeckému poznaniu fenoménu nazvaného kurikulárna reforma v podmienkach slovenských základných škôl. Táto publikácia naznačuje, ako sa bude k tejto téme v rámci už začatého výskumu pristupovať a ktoré oblasti tejto problematiky budú riešiteľov zaujímať.

RESUMÉ

Examination of curricular and educational reforms after 1989 in Slovakia didn't receive so far much attention. The attempt to do so, has a research project APVV-0713-12 titled *Implementation of the curricula reforms in primary schools in the Slovak republic* on which participation of staff from Pedagogical Faculty of Matej Bel University, the Department of Elementary and preschool pedagogy, the Department of Psychology and the Institute for Science and Research PF UMB. The project aim is to examine the procedure of implementation of curricular reform in the process of project design and realization school educational programs in elementary school, as well as to interpret changes which were brought by the reforms at school from the management's and the teacher' point of view. This publication is a partial work within the project and it presents some kind of conceptual starting point of the issue in the form of mind mapping various aspects of the potential substantive and process approaches in the issue of curriculum reform from the view of researchers professional interests.

The book is divided into four main chapters. The first chapter deals with the issues of school and curricular reforms from wider social and political aspects. The authors pay particular attention to the process of educational reform in selected countries and mainly in Slovakia after 1989 which understanding is determining condition to grab those phenomena and processes, which are closely related with the examined issue. The second chapter clarifies the research aims of the project, its objectives, methodological starting points and methodology of the research procedures, which will be followed up in the process of examination of curricular reforms in primary schools in Slovakia. The third chapter focuses on factual and substantive aspect of the curriculum and on curricular reform in primary schools, especially from the aspect of achieving an inclusive school model. This chapter takes measure of developing key competencies and concerns on school assessment. The last chapter is a contribution of PhD students involved in the project and presents an overview of international researches, which dealt with the issues of curricular reform.

The content target of each chapter creates a relatively complex picture of possible views on conceptual grasp of the curricular reform issue in our country and the world. This picture indicates as well possible methodological approaches to research surveys and the results of these processes in a variety of socio-political and historical contexts.

LITERATÚRA A POUŽITÉ ZDROJE

A Blueprint for Reform – The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. 2010. Dostupné online: http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/index.html

ADORNO, T. W. 1959. Theorie der Halbbildung In Gesammelte Schriften, Band 8; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, s. 93-121

AISNSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G., WEST. M. 1998. *Creating the Condiction for School Improvement*. London: David Fulton Publishers, 1998.

APPLE, W. M. 2011. *Democratic education in neoliberal and neoconservative times.* In International Studies in Sociology of Education. Vol. 21, No 1, 2011, s. 21 – 31.

Assessment in the primary school curriculum. Guidelines for schools. 2007. Dublin: National Council for curriculum and assessment, 2007.

BALÁŽOVÁ, J. 2011: Ľudia s postihnutím, inkluzívna edukácia a európska spoločnosť. *In ActaFac. Paed. Univ. Tyrnaviensis*, Ser. D, 2011, no. 15, s. 5-20. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. [citované 2014-07-12] dostupné na: http://pdf.truni.sk/actafp/2011/d/

BALÁŽOVÁ, J. 2012. Podstata, predmet a cieľ inkluzívnej pedagogiky. In *Pedagogické rozhľady*, ročník 21, číslo 5, s. 31-32.Tlačiareň Kušnír.

BALÁŽOVÁ, J., LECHTA, V. 2013. Stručne na tému inklúzia verzus integrácia v edukácii. In *Pedagogické rozhľady*, ročník 22, číslo 1, s. 8-9.Tlačiareň Kušnír.

BARROW, J. D. 1996. *Pôvod vesmíru*. Bratislava: Archa, 1996.

BAUERLEIN, M. 2010. *Najhlúpejšia generácia. Ako digitálna éra ohlupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť, alebo, never nikomu pod 30*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.

BAUMAN, Z. 2008. *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*. Praha: Academie, 2008.

BEŇO, M. a kol. 1996. *Paradigma školy*. Bratislava: ÚIPŠ, 1996.

BIEWER, G. 2009. Inkluzívna pedagogika v strednej Európe – možnosti jej aplikácie: skúsenosti z Rakúska. In LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta.

BIRZEA, C. 1994. *Education Policies of the Countries in Transition*. Strasbourg: Council of Europe Press. 1994.

BIRZEA, C. 1996. Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy. In: *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha: UIV, 1996, s. 7 – 14.

BIRZEA, C. 2008. Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. In *Orbis Scholae 2* (2) p. 105 – 113.

BIRZEA, C. 2008. Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. In *Orbis Scholae 2* (2) p. 105 – 113.

BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. 1990. Problémy reformy základného a stredného školstva. In *Jednotná škola*, roč. 42, 1990, č. 6, s. 481 – 494.

Bondi, L. 2005. Working the spaces of neoliberal subjectivity: psychoterapeutic technologies, profesialisation and counselling. In *Antipode*, Vol. 37, No. 3, pp. 497 – 514.

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vydání. Praha: RYTMUS.

BOWLES, S., GINTIS, H. 1976. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge, 1976.

BRASHER, A. 2012. CompendiumLD: a tool for creating shareable models of learning designs. A Final Report of the OULDI-JISC Project.

BROOKS, J., NORMORE, A. 2010. Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective. In *Educational Policy* , 2010, 24 (1) s. 52–82.

BROWN, G. T. L., HATTIE, J. A.. 2010. Assessment and evaluation. Chapter 7. In RUBIE-DAVIES, CH. M. *Educational psychology: concepts, research and challenges*. London and New Yourk: ROutledge, 2010.

BRUNIGES, M. What is driving curriculum reform in Australia?. In: *Curriculum & Leadership Journal*. An electronic journal for leaders in education. 2005, Volume 3 Issue 40. Dostupné online: http://www.curriculum.edu.au/leader/what_is_driving_curriculum_reform_in_australia,12141.html?issueID=9803

BUCHANANA, P. 2004. *Smrt Západu.* Praha: Mladá fronta, 2004.

BUZAN, T., BUZAN, B., 1994. *The Mind Map Book. How to Use radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. London: Dutton. 320 s.

CARNOY, M. 1999. *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know.* Paris: UNESCO, IIEP, 1999.

Council of Australian Governments. National Education Reform Agreement. 2013. Dostupné online: https://www.coag.gov.au/sites/default/files/national_education_reform_agreement_2013.docx+&cd=2&hl=sk&ct=clnk&gl=sk

CROSS, S. 2009. CompendiumLD quick reference guide. [cit. 2014-09-01] Dostupné na internete: <http://compendiumld.open.ac.uk/documentation/version1.0/QuickRefGuides/userguide.pdf

CUBAN, L. 2008. US school reform and classroom practice. In SUGRUE, C.: *The Future of Educational Change.* London: Routledge, 2008.

ČECHOVÁ, B. H. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. 120 s.

Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa. 1978. Bratislava: SPN, 1978.

DAWKINS, R.1998. *Sobecký gen.* Praha: Mladá Fronta, 1998.

Department for Education. Get into teaching. Dostupné online: http://www.education.gov.uk/get-into-teaching

Department for Education. Professional skills tests for trainee teachers. http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/apply-for-teacher-training/skills-tests

Department for Education. What to expect at your interview. http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/apply-for-teacher-training/help-with-your-interview

DIAMOND, J. 2004. *Třetí šimpanz*. Praha: Paseka, 2004.

Dohovor o právach ľudí so zdravotným postihnutím. [online] [citované 2014-05-05] dostupné na: http://www.employment.gov.sk/files/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf

DuFOUR, R. - EAKER, R. 1998. *Professional Learning Community at Work: Best Practice for Enhancing Student Achievemnt*. Alexandria, Virginia: ASCD, 1998.

Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky. 1990. Bratislava: MŠMT, 1990.

DYSSEGAARD, C. B., LARSEN, M. S. 2013. *Evidence of inclusion.* Copenhagen: Danish Clearing house for Educational Research. [online] [citované 2014-06-16] dostupné na: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_Inclusion.pdf

EACEA P9 Eurydice. 2011. Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách 2011. Brusel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011.

Education - Knowledge and Skills for the Jobs of the Future. 2014. Dostupné online: http://www.whitehouse.gov/issues/education

Elektronická zbierka zákonov. Dostupné na: <www.zbierka.sk>

European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. Special Needs Education Country Data 2012, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [online] [citované 2014-05-20] dostupné na:http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf

European Agency for Development in SpecialNeedsEducation, 2009. Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [online] [citované 2014-08-18] dostupné na: http://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a. Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Firstresults, Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [online] [citované 2014-05-20] dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/International%20Conference-%20First%20resultst_0.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014b. Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, s. 83-93. [online] [citované 2014-06-03] dostupné na: http://www.european-agency.org/sites/default/files/IC%20Researchers%20paper.pdf

EUROPEAN-COMMISSION. 2012. Strategic Framework for European Cooperation in Education and Traininig (ET 2020). [Online] 2012. [Dátum: 12. September 2014.] hhttp://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/rethinking-leaflet/slovakia-rethinking-060913_sk.pdf

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania (2012) Názory mladých na inkluzívne vzdelávanie, Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania. [online] [citované 2014-06-12] dostupné na: http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012SK.pdf

FARENZENOVÁ, M., KUBÁNOVÁ, M., SALNER, A. 2013. *Cestovaná mapa pre riešenie problému nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve – analýza realistických krokov*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

FENCLOVÁ, M. 2004. Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. In *Pedagogika*. 2004, Zv. 3, 54, s. 251-260.

FISHER, M. 2010. *Kapitalistický realismus*. Praha: Rybka Publishers, 2010.

FRIDRICHOVÁ, Petra. 2012. Hodnotenie a rozvoj kľúčových kompetencií na hodinách etickej výchovy. In BABIAKOVÁ, S. - CABANOVÁ, M. eds. 2012. *Diagnostikovanie, hodnotenie a evalvácia v škole*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, 2012. s. 151-165.

FRIEDMAN, T. L. 2007. *Svět je plochý*. Praha: Academia, 2007.

FULLAN, M. 2001. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey – Bass, 2001.

FULLAN, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. (4th edition). New York: Teachers College Press, 2007.

GARRAT, D., FORRESTER,G. 2012. *Education Policy Unravelled*. London: Continuum, 2012.

GREGER, D. 2011. Dvacet let českého školství optikou teorií změny v post-socialistických zemích. In *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 9 – 22.

GROLMUSOVÁ, M. 2014. *Hodnotenie žiakov na prvom stupni základnej školy s dôrazom na bodové hodnotenie*. Bratislava: MPC, 2014.

HALÁSZ, G. 2003. Educational Change and Social Transition in Hungary. In POLYZOI, E. - FULLAN, M. - ANCHAN, J.P. (Eds.) *Change Forces in Post-communist Eastern Europe: Education in transition*. London: RoutledgeFalmer, 2003, s. 55–73.

HALÁSZ, G. 2007. From Deconstruction to Systemic Reform: Educational Transformation in Hungary. In *Orbis Scholae*, Vol. 1, No 2, s. 45-79.

HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie edukačnej klímy triedy*. Bratislava: IRIS, 2010.

HARGREAVES, A. 2008. The Coming of Post-standardization: Three Weddings and a Funeral. In SURGRUE, C. (ed.): *The Future of Educational Change. London*: Routledge, 2008, s. 15 – 33.

HARGREAVES, E. 2009. Labouring to Lead. In CHAPMAN, CH., GUNTER, H. (eds.): Radical Reforms: *Perspectives on an Era of Educational Change*. London: Routledge, 2009.

HERBER, J. a kol. 1991. *Návrh zmien vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky*. Interný materiál. Bratislava: Výskumný ústav pedagogický, 1991.

HILLAR, SILVINA R. 2012. *Mind Mapping with FreeMind*. Brimingham: Packt Publishing. 129 s.

HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*, ročník 16, číslo 1, s. 2-4.

HORVÁTHOVÁ, K. 2010. Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente. Bratislava: *Iura Edition,* 2010.

HUANG, WEIDONG (ed.) 2014. *Handbook of Human Centric Visualization.* New York: Springer Sicence+Business Media. 743 s.

HUČÍNOVÁ, L, JEŘÁBEK, J, KRČKOVÁ, S. et al. 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Citované 12.10.2014. Dostupné na internete: http://goo.gl/jc85FT

HUMAJOVÁ, Z., KRÍŽ, M., PUPALA, B., et al. 2008 *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. [online] Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. [cit. 2011-09-10]. Dostupné na: http://www.institute.sk/upload/pdf/Publikacia_Reforma_skolstva_v__suvislostiach.pdf

CHAUVET, L. – COLLIER, P. 2007*. Education in Fragile States*. UNESCO, 2007. dostupné online: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155518e.pdf

CHRZANOWSKÁ, I. 2010 Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus s.r.o., 2010, 321 s.

JAMESON, F. 1991. *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, NC: Duke University Press, 1991.

JANÍK, T. 2011. Příběh české kurikulární reformy. In: KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (eds.) Školy v prúde reforiem. Bratislava: Renesans, 2011, s. 49 - 83.

JANÍK, T. a kol. 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích, v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol.* Praha: Výskumný ústav pedagogický, 2010.

JANÍK, T., JANKO, T., KNECHT, P. et al. 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření.* Praha: Výskumní ústav pedagogický v Praze.

JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., et al.. 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In Pedagogická orientace, 2011, roč.21, č.4. s.375-415.

JANÍKOVÁ, V. 2006. Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21.století. In J. MAŇÁK a T. JANÍK. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 203-215.

JELEMENSKÁ, P. 2008. *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch.* Bratislava: NÚCEM.

JERVIS, R. 1997. *System effect. Complexity in Political and Social Life*. Princeton: Princeton University Press, 1997.

JEŽKOVÁ, V. 2006. Výuka cizím jazykům v mladším školním věku. In J. MAŇÁK a T. JANÍK. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PF Masarykova univerzita, 2006, s. 216-222.

JISC/Open University 2009. Open University learning design initiative project plan. [cit. 2014-09-01] Dostupné na internete: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningcapital/ouldi_s.pdf>

JODAS a kol. 1992, Premeny školstva na Slovensku do roku 2000. In *Učiteľské noviny*, roč. 42, č. 24, s. 3 – 6.

JURSOVÁ - ZACHAROVÁ, Z., SOKOLOVÁ, L. 2012.. Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou. Staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou. Bratislava: Havava, s.r.o., 2012

KALHOUS, J. 2009. Teorie vzdělávací politiky. In PRŮCHA, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol.:. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 448.

KALISKÝ, J. a KALISKÁ, L. 2007. Dieťa a počítač, alebo poznámky k informačnej spoločnosti (1.časť). In V. KORIM a Z. ANDROVIČOVÁ. *Etická výchova: problémy teórie a praxe.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, 2007.

KAPRÁLEK, J.- BĚLECKÝ, A. 2011. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program.* Praha: Portál.

KASÁČOVÁ, B., VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ primárneho vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady* [online]. roč. 17, 2008, č. 3. [cit. 2011-11-20], príloha. Dostupné na internete: http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p3-2008.pdf

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2011. Nový režim „kvality“. In KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (eds). *Školy v prúde reforiem.* Bratislava: Renesans, s.r.o., s. 137 – 194.

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2013. Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In KLEIN, V. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

KELLER, J. 2009. *Soumrak sociálního státu*. Praha: SLON, 2009.

KELLER, J. 2010. *Tři sociální světy*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010.

KELLER, J., TVRDÝ, l. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*. Praha: SLON, 2008.

KIRK, A.. 2012. *Data Visualization: a successful desing process.* Birmingham: Packt Publishing. 189 s.

KLEIN, F. 2009. Inklúzia medzi ideou a skutočnosťou v historickej perspektíve. In LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta.

KLEIN, V. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

KLOUČKOVÁ, A 2010. Nejčastější chyby ve šolních vzdělávacích programech (online) cit. 2014-10-10. Dostupné na: http/www.nuov.cz/kurikulum/nejcastejsi-chyby-ve-skolnich-vzdelavacich-programech.

KMEŤ, P. 2009. Reforma školského kurikula na Slovensku. In *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov: FHPV a MC Prešov.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydaní. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 200 s.

KONŠTANTÍN. Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995 – 2015. 1. a 2. diel. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994.

KORŠŇÁKOVÁ, P. 2012. Výsledky medzinárodných štúdií ako spätná väzba vzdelávania na Slovensku. In *Pedagogika*.sk, roč. 3, 2012, č. 2, s. 72 - 94.

KORŠŇÁKOVÁ, P., BOCKANIČOVÁ, K., KOVÁČOVÁ, J., et al. 2010. Niekoľko podnetov k problematike (ne)rovnosti vo vzdelávaní na Slovensku na základe dát štúdie OECD PISA. In *Pedagogická revue*, roč. 62, č. 1, 2010, s. 126 – 149.

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D. 2010. Pisa 2009 Slovensko. Národná správa. Bratislava: NÚCEM.

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011a. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1, s. 35 – 50.

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011b. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011.

KOSOVÁ, B. 1996. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie 1. stupňa základnej školy. Habilitačná práca. Banská Bystrica: UMB, 1996.

KOSOVÁ, B. 1998. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: MPC, 1998.

KOSOVÁ, B. 2006. Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte. In *Pedagogické rozhľady*, 2006, roč. 15, č. 4 – 5, s. 20 – 24.

KOSOVÁ, B. 2007. Koncepčné východiská pre inovačné trendy v edukačnej teórii a praxi. In: *Inovačné trendy v edukačnej teórii a praxi*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2007.

KOSOVÁ, B. 2010. Reflexe proměn přípravy učitelů pro preprimární a primární vzdeláváni v ČR a SR. Vývoj, súčasnosť a perspektívy ve Slovenské republice. In: SPILKOVÁ, V. – HEJLOVÁ, H. (eds.) *Příprava učitelů pro preprimární a primární vzdeláváni v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, s. 49 – 74.

KOSOVÁ, B. 2011. Celkový rámec, kontexty a vývin preprimárneho a primárneho vzdelávania, stavu ich učiteľskej profesie a prípravy po roku 1989. In: KASÁČOVÁ, B. et al.. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko – česko - poľskom výskume.* Banská Bystrica: PF UMB, 2011, s. 43 – 61.

KOSOVÁ, B. a PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. s. 168.

KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2007. Educational Transformation in Slovakia: The Ongoging Search for a Solution. In *Orbis scholae*, Vol. 1, No 2, s. 109 – 131.

KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š.: 2011b. The Development and Transformation of the School System in the Slovac Republic after the Fall of the Totalitarian Regime from the Aspects of Educational Policy, Educational Practice at the Level of Primary School and University Preparation of Teachers. In *The New Educational Review*. Vol. 23, No. 1 (2011), s. 19-34.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. 152 s.

KOTÁSEK, J. 2005a. Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. časť. In *Technológia vzdelávania*, č. 3, s. 7–11.

KOTÁSEK, J. 2005b. Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – pokračovanie. In *Technológia vzdelávania*, č. 4, s. 7–11.

KOTÁSEK, J. 2009. Bílá kniha po pěti letech. [online] Učitelské listy, 18.11. 2009 [cit. 2011-08-20] Dostupné na<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html

KOŽUCHOVÁ, M. 2006. Vedecko-technická gramotnosť ako kurikulárny problém. In J. MAŇÁK a T. JANÍK. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 245-252.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2007. Současný stav školních vzdělávacích programů a výzvy v profesní přípravě učitelů. In JANÍK, T. - KNECHT, P. - NAJVAROVÁ, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 21-24.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol.* Brno: MSD, spol. s.r.o, 2011. 154 s.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2012. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In LUKÁŠOVÁ, H., HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filozofická východiska a pedagogické souvislosti.* Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012.

LE MÉTAIS, J. 1999. Values and Aims in Cirruculum and Assessment Frameworks: A 16 – National Review. In: MOON, B. – MURPHY, P. (eds.): *Curriculum in context*. Barcelona: The Open University, 1999.

LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta.

LECHTA, V. a kol. 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS.

LEONHARDT, A. 2010. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky.* Praha: Portál.

LEONHARDT, A., LECHTA, V. , SCHIDTOVÁ, M., et al.. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In *Efeta,* 2007, XVII (2), s. 2-4. [online] [citované 2014-08-21] dostupné na: http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_2007_2.pdf.

LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.

LONGSTREET, W. S., SHANE, H. G. 1993. *Curriculum for a New Millenium*. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

LOWE, R. The Death of Progressive Education: *How teachers lost control of the classroom*. London/New York: Routledge, 2007.

LUKACS, J. 2009. *Na konci věku*. Praha: Academia, 2009.

LUKÁŠOVÁ, H. 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. p. 208.

LUKÁŠOVÁ, H. 2012. Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení. In LUKÁŠOVÁ, H., HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, et al. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Filozofická východiska a pedagogické souvislosti. Praha: Aosiciace waldorfských škol ČR, 2012.

LUKÁŠOVÁ, H., HELUS, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., et al 2012. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filozofická východiska a pedagogické souvislost*i. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012.

MARCH, C. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Routledge, 2009.

MAZZA, R. 2009. *Introduction to Information Visualization*. London: Springer-Verlag. 139 s.

McCAUSLAND, D. 2005. International experience in the provision of individual education plans for children with disabilities. Dublin: National Disability Authority. [online] [citované 2014-04-17] dostupné na: http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/$File/IEPReport.pdf

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.

MEIJER W. L. C. 2003. Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. European agency for development special needs education. [online] [citované 2014-03-22] dostupné na:http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S.,. 2008. *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. [Online] 2008. [Dátum: 16. September 2014.] http://www.statpedu.sk/documents//31/clil.pdf .

Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10 –15 rokov. Bratislava: IRIS, 2002.

MITTER, W. 2003. Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. In *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, roč. , č. 1 – 2, s. 75 – 96.

MONGON, D., CHAPMAN, CH. 2009. New Provision ofScooling. In CHAPMAN, CH., GUNTER, H. M.: *Radical Reforms. Perspective on an era of educational change.* London: Routledge, 2009.

NEMES. 1991. Projekt NEMES - Svoboda ve vzdělávání a česká škola. In *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání,* roč. 1, 1990/91, č. 8, s. 165 – 197 a č. 9, s. 189 – 194.

Nové školstvo. Portál o reforme vzdelávania. Dostupné na: <www.noveskolstvo.sk>

OBDRŽÁLEK, Z. a kol. 1999. *Riadenie školstva v Slovenskej republike*. Bratislava: ŠPÚ, 1999.

OECD. 2011. Lessons from PISA for the United States Strong Performers and Succesful Reformers in Education. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en. s. 254.

PECHUÁN, I. GIL, GARCÍA M. P., C., NAVARRO-GARCÍA, A. 2014. Concept Mapping to Improve Higher Education. In: PERIS-ORTIZ, M. et al. *Innovation and Teaching Technologies: New Directions in Research, Practice and Policy.* s.61-74. Heidelberg: Springer, 152 s.

PETERS, M. A, MCDONOUGH. 2007. Editorial. In *Critical Studies in Education*, Vol. 48, No. 2, 2007, pp. 157 – 163.

PETROVÁ, Z. 2011. Počiatočná jazyková gramotnosť vo vzdelávacích programoch – omyly a riešenia. In *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans, s.r.o., s.224 – 260.

PINKER, S. 2009. *Jazykový inštinkt*. Praha: Dybbuk, 2009.

PÍŠOVÁ, M. 2010. Učitel – expert: přehled výskumních trendů a jejich výsledků. In *Pedagogika*, roč. 60, č. 3-4, s. 242-253.

PIŠÚT, M. a kol. 1991. Obnova a rozvoj nášho vzdelávacieho systému do roku 2000. In *Učiteľské noviny,* roč. 41, 1991, č. 34, s. 3 – 5.

PORTELLI, J.P. 1987. On Defining Curriculum. In *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 4, s. 354- 367.

PORTÍKOVÁ, Z. 2012. *Model prípravy učiteľa anglického jazyka v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Prešov: Prešovská univerzita, 2012. s. 116.

PORUBSKÝ, Š. 2009. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds). *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009., s. 43 – 61.

PORUBSKÝ, Š. 2010. Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. In *Komenský*, roč.134, č. 5, s. 17 – 23.

PORUBSKÝ, Š. 2010b. Učiteľ a žiak primárnej edukácie v kontexte ideologických sporov o charakter školskej reformy. In *Problemy Wczesnej Edukacii/ Issues in early education: controversies, questions and new perspectives in early education.* Olsztyn: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 2010. Roč. 6, č. 2 (12) (2010), s. 53-61.

PORUBSKÝ, Š. 2010c. Teacher – The Determinant of The System Reform Within The Primary Education. In KASÁČOVÁ, B. et al.: *Teachers in theory practice and research*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2010, s 71 – 91.

PORUBSKÝ, Š. 2010d. Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy. In *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava, 2010. Roč. 19, č. 1 (2010), s. 1-4.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete. Skrytý obraz budúcnosti*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012.

PORUBSKÝ, Š. DOUŠKOVÁ, A. 2011. Súčasné problémy a budúce možnosti primárnej edukácie. In DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. et al.: *Problémy a perspektívy primárnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.

PROKOP, J. 2009. Reformy školství a vzdělávání ve světě. In PRŮCHA, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 564 - 567.

PRŮCHA, J. 2004. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2004.

PRŮCHA, J. a (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. s. 936.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Prvé výsledky z medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska. Bratislava: NÚCEM, 2013. Dostupné na internete: http://goo.gl/OG72tx

PUPALA, B., KAŠČÁK, O. HUMAJOVÁ, Z. 2007. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In: KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (eds.): *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007.

RADÓ. P. 2001. *Transition in Education: Policy Making and the Key Educational policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute, 2001.

RAFAEL, D. a kol. 2011*. Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open society foundation

Rámcový vzdelávací program pro základní vzdelávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

REBOUL, O. 1984. *Le language de l´education*. Paris: PUF, 1984.

RODRIGUEZ, A., MAHFOOZ, S. B., HOVDE, K. Knowledge brief. Successful Education Reform: Lessons from Poland. The World Bank, 2014. Dostupné online: http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/ECAEXT/0,,contentMDK:22767787~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:258599,00.html

ROWAN, B., MILLER, R. J. 2007. Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. In *American Educational Research Journal*, 44, 2007, pp. 252 – 297.

RÝDL, K. 2003. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003.

SARAZIN, T. 2011. *Německo páchá sebevraždu: Jak dáváme svou zemi v šanc*. Praha: Academie, 2011.

SEPEŠIOVÁ, M. 2012. Sú učitelia primárneho vzdelávania pripravení implementovať obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie? In JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., SOKOLOVÁ, L., *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou. Staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou*. Bratislava: Hlava s.r.o, 2012, s. 87-94.

SCHWEICKART, D. 2010. *Po kapitalizme. Ekonomická demokracia*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2010.

SOPKO, M. K. 2003. The IEP: A Synthesis of Current Literature Since 1997. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education. [online] [citované 2014-04-17] dostupné na: http://nasdse.org/DesktopModules/DNNspot-Store/ProductFiles/212_6fe96091-0aa9-4ba3-a310-88b2d1b8eded.pdf

SPILKOVÁ, V. a kolektív. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. 2010. *Kvalita učitele a profesní štandard*. Praha: PedF UK.

STARÝ, K., CHVÁL, M. 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. ET AL. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výskumné přístupy a metody*. Brno: Paido.

STEHR, N. 1994. *Knowledge Societise*. London: Sage, 1994.

STROUHAL, M. 2013. *Teorie výchovy*. Praha: Grada, 2013.

ŠPOTÁKOVÁ, M. 2011. Problém diagnostiky vo vzdelávaní rómskych žiakov. In RAFAEL, D. et al. 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open society foundation.

Štátna školská inšpekcia 2014. Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ. (Interný metodický materiál ŠŠI). [online] [citované 2014-09-18] dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Metod_mat_sk_integracia_2014_15.pdf

Štátny pedagogický ústav. 2010. Perspektívy zavedenia povinného anglického jazyka v základných a stredných školách Kvalifikovanosť učiteľov a dopad na kvalitu vzdelávania v oblasti cudzích jazykov. [Online] 20. September 2010. [Dátum: 17. September 2014.] http://www.educj.sk/buxus/docs/Povinny_AJ_FINAL.pdf.

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008.

Štátny vzdelávací program, ISCED 1 –primárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, Štátny pedagogický ústav, 2008.

ŠTECH, S. 2008. Pedagogika mezi vědou a ideológií – pokrok nebo úpadek vědeckosti? In: *Pedagogický výskum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK.

ŠTECH, S. 2011. PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? In *Orbis Scholae*, roč. 5, č. 1, s. 123 – 133.

ŠVEC, Š. 2000. Strategické zásady transformácie národnej sústavy vzdelávania. In: *Transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2000, s. 5 - 25.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.

ŠVEC, Š. 2009. Súčasný pedagogický výskum na Slovensku alebo O učení seba a druhých. In *Učiteľské noviny*, roč. 57, č. 43 - 44, s. 5 – 6.

TANDLICHOVÁ, E. 2008. Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem. In POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku* . Nitra: PF UKF v Nitre, 2008, s. 178.

Teachers' Guide to Assessment. http://www.det.act.gov.au/__data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers_Guide_to_Assessment_Web.pdf

TIŠŤANOVÁ, K. Aktuálne trendy a problémy slovného hodnotenia v súčasnej škole na Slovensku. In JABLONSKÝ, T., TIŠŤANOVÁ, K. *Problematika slovného hodnotenia v súčasnej škole.* Ružomberok: KU, 2009. S. 24-33.

TOMENGOVÁ, A. 2013. *Ako sa učiť efektívne*. PF UMB a OZ Pedagóg, 2013.

TUPÝ, J. 2014. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989 – 2013*. Brno: MuniPress Masarykova univerzita, 2014.

TUREK, I. 1990. K modernizácii česko-slovenského školstva. In *Jednotná škola*, roč. 42, č. 3, s. 1993 – 210.

TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition, 2009.

U.S. Department of Education. Reform Supert Network. Sustainability Rubric Summary. Dostupné online: http://www2.ed.gov/about/inits/ed/implementation-support-unit/tech-assist/sustainability-rubric-summary.pdf

United Nation Educational, Scientific and Cultural organisation. 1994. The Salamanca statment and framework for action on special needs education. UNESCO. E D-94/WS/ 1 8 [online] [citované 2014-08-27] dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

VESELÝ, A. 2011. Konceptuální rámec pro analýzu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. In *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 23 – 52.

VISLIE, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. In *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 1 (2003), s. 17–35. [online] [citované 2014-05-26] dostupné na: http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf

VÍSMEKOVÁ, E. 2013. *Učiteľovo ponímanie procesu hodnotenia v primárnom vzdelávaní*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2013.

WALTEROVÁ, E. – GREGER, D. 2006. Transformace vzdelávacích systémů zemí vyšegrádské skupiny: srovnávací analýza. In *Orbis scholae*. Roč. 1, č. 1, s. 13 – 29.

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

WARE, COLIN 2013. *Information Visualization: Perception for Design*. Waltham: Elsevier. 512 s.

WATKINS, A. (Editor). 2007. Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [citované 2014-04-02] dostupné na: http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf

WEISOVÁ-BISTÁKOVÁ, Ľ. 2006. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*. Bratislava: Didaktis, 2006. 104 s.

WHITAKER, P. 1993. *Managing Change in Schools*. Buckingham: Open University Press, 1993.

WÓJCIK, K. Pridana hodnota vzdelavania v poľskom vzdelavacom systeme (Edukacyjna wartość dodana w polskim systemie edukacyjnym), In *Učitel'ské noviny*, č. 23, 2013.

WRIGHT, HELEN 2007. *Introduction to Scientific Visualization*. Hull: Springer, 147 s.

YONAH, Y. et al. 2008. Neo-liberal reform in Israel´s education system: the dialectics of the state. In *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 18, N. 3 – 4, 2008, s. 199 – 217.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [online] Ministerstvo školstva SR. [cit. 2010-02-10]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

ZAŤKOVÁ, M. 1999. *Hodnotenie žiakov v súčasnej škole.* Zborník z okresnej konferencie konanej pri príležitosti medzinárodného dňa učiteľov 5.októbra 1998. Žiar nad Hronom: OÚ – OšaK a Nadácia Škola dokorán.

ZELINA, M. 2005. Vzdelávacia politika a rozvoj školstva po roku 1989 v Slovenskej republike. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 13, č. 6, s. 4 – 6.

ZELINA, M. 2014. Inkluzívna škola. In GAJDOŠOVÁ, E. *Psychológia-škola-inklúzia*. Bratislava: Polymedia s.r.o., Nitra, 2014, s. 207-210.

ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

ŽIŽEK, S. 2011. *Jednou jako tragedie, podruhé jako fraška: Amen proč musela utopie liberalismu zemřít dvakrát.* Praha: Rybka Publishers, 2011.

PRÍLOHOVÁ ČASŤ

Príloha 1 Dotazník pre vedenie a učiteľov základnej školy

DOTAZNÍK PRE VEDENIE A UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Pohlavie: □muž □žena
Stupeň ZŠ, na ktorom vyučujem: □1. st. ZŠ □2. st. ZŠ – aprobácia (skratkou): ...../.....
Dĺžka odbornej praxe (v rokoch):
□0 – 5 □6 – 10 □11 – 15 □16 – 20 □21 – 25 □26 – 30 □ viac ako 30
Kategória pracovnej pozície: □ učiteľ □ člen vedenia školy (riaditeľ, zástupca riaditeľa)
Dĺžka pôsobenia na tejto škole (v rokoch):
□0 – 5 □6 – 10 □11 – 15 □16 – 20 □21 - 25 □26 – 30 □ viac ako 30
V školskom roku 2009/2010 som bol/a aktívnym (napr. nie na materskej dovolenke a pod.) **pedagogickým zamestnancom**: □áno □nie
Celkové skúsenosti s riadiacou prácou (v rokoch): □ nemám □0 – 5 □6 – 10 □ viac ako 10

1. Uveďte, ako ste spokojný/á s celkovým vývojom a stavom školstva na Slovensku za posledných 6 rokov:

kvalita vzdelania obyvateľov sa stala prioritou v našej spoločnosti	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
nastala výrazná pozitívna zmena v školstve	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
naše školské reformy a ich výsledky sú porovnateľné s okolitými krajinami	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale všetko smeruje k zlepšeniu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale malo by sa v reformách pokračovať	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
malo by sa skončiť s reformami v školstve a vrátiť sa k tomu, čo tu bolo pred rokom 1989	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

2. Potrebu zmeniť učebné osnovy platné pred rokom 2008 som pociťoval/a ako naliehavú v týchto oblastiach:

učivo a učebné obsahy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
ciele a vzdelávacie výstupy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
decentralizácia moci a potreba tvorby školského vzdelávacieho programu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
modernizácia učebných metód, stratégií a foriem	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
vyššia akceptácia špecifík a osobitostí žiaka	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
podpora pozitívnej klímy v triede	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

3. Zavedenie Štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo:

väčšiu možnosť profilovať školu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
hlbšie prepojenie školy s praxou	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
možnosti zohľadniť regionálne špecifiká školy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
lepšiu komunikáciu školy s rodinou žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

väčšiu slobodu pre učiteľov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie práce učiteľského zboru	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie manažovania práce v našej škole	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie klímy a atmosféry v škole	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
pozitívne pedagogické myslenie učiteľov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
pozitívnejšie názory rodičov na našu školu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie pohľadu verejnosti na našu školu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie kvality práce v škole	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
modernú koncepciu vzdelávania	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie spôsobu vedenia vyučovania v našej škole	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie vzdelávacích cieľov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie vzdelávacích obsahov (učiva)	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie metód a foriem výučby	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
väčšiu aktivitu a tvorivosť žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
väčší záujem žiakov o učenie sa	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zlepšenie vyučovacích výsledkov našich žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

4. Vyjadrite sa ku kvalite učebných osnov (UO) spred roku 2008 a ku kvalite súčasného štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP):

Zrozumiteľnosť	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
Realizovateľnosť	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
odborná správnosť učiva	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
náročnosť učiva (vzhľadom k deťom)	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
náročnosť učiva (vzhľadom k jeho spracovaniu učiteľom)	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
vyváženosť vzdelávacích oblastí	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
súlad a nadväznosť učiva	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
logická štruktúra	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
priestor pre učiteľovo dotváranie UO/ŠVP	UO	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka
	ŠVP	□ veľmi vysoká □ mierne nadpriemerná □ priemerná □ skôr nízka □ nízka

5. Štátny (ŠVP) a školský vzdelávací program (ŠKVP) by mal podľa môjho názoru obsahovať:

charakteristiku poňatia vzdelávania a jeho filozofie	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie

vymedzenie cieľov učiva	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
vymedzenie kľúčových kompetencií	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
profil absolventa školy	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
vymedzenie cieľov vzdelávacích oblastí	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
vymedzenie prierezových tém	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
vymedzenie očakávaných výstupov	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
základné učivo	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
rozširujúce učivo	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
časové dotácie predmetov	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
stanovenie poradia jednotlivých tematických celkov učiva	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
stanovenie poradia učiva v jednotlivých tematických celkoch	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
príklady typových úloh	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
metodické postupy a stratégie	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie
otázky a úlohy na hodnotenie výkonov žiakov	ŠVP	□ áno □ nie
	ŠKVP	□ áno □ nie

6. Školský vzdelávací program vo svojej práci používam pri:

informovaní rodičov o cieľoch a o učive	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
tvorbe časovo-tematických plánov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
navrhovaní cieľov vyučovania	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
projektovaní konkrétnych vyučovacích hodín	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
úvahách o smerovaní a cieľoch výučby	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
voľbe vyučovacích foriem a metód	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
výbere didaktického materiálu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
komunikácii s ostatnými učiteľmi	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
tvorbe základného a rozširujúceho učiva	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

7. Aktuálny školský vzdelávací program našej školy považujem za:

škole prospešný dokument, na ktorom netreba nič meniť	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
škole prospešný dokument, ktorý je potrebné neustále aktualizovať	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zbytočný dokument, ktorý vznikol len pre potreby splnenia požiadavky tvoriť ŠKVP	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

8. Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu treba klásť dôraz na:

zmenu cieľov a obsahov vzdelávania	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

individualitu žiaka	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
motiváciu žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zmenu v hodnotení žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zmenu štýlov výučby a štýlov učenia sa žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zmenu klímy školy a triedy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

9. Prvé informácie o povinnosti učiteľov vytvárať školské vzdelávacie programy som prijal/a s:

nadšením	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
prekvapením	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
obavami	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
odmietavo	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

10. Pre zvládnutie úlohy vytvárať školský vzdelávací program som musel/a:

zúčastniť sa vzdelávacích podujatí organizovaných mimo školy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zúčastniť sa porád organizovaných školou	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
študovať odbornú literatúru	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
radiť sa s kolegami	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
pracovať v tíme	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
nemusel/a som robiť nič	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

11. K vytváraniu školského vzdelávacieho programu som mal/a k dispozícii:

dostatok času	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
dostatok technických prostriedkov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
dostatočnú odbornú podporu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
dostatočnú organizačnú podporu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
dostatok odborných zručností	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
dostatok potrebných informácií	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

12. Moju účasť a prácu na vytváraní školského vzdelávacieho programu považujem za:

inšpiratívnu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zaujímavú	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zmysluplnú	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zbytočnú	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

13. Ako vyzeral proces tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠKVP) vo Vašej škole?

pravidelne sme diskutovali o tvorbe ŠKVP	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
boli určené zodpovedné osoby za tvorbu ŠKVP	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zodpovedné osoby sa zúčastnili školení a kurzov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

zodpovedné osoby sprostredkovali poznatky zo školení, kurzov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zodpovedné osoby predstavili učiteľom vlastný koncept ŠKVP na našej škole	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
na tvorbe ŠkVP som sa aktívne podieľal/a	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
postup prác pri tvorbe ŠKVP bol pravidelne sledovaný zodpovednými osobami	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

14. Proces tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠKVP) bol:

pripravený	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zrozumiteľný	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
systematický	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
časovo zosúladený	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
personálne zosúladený	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

15. Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠKVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti:

stanoviť reálne a primerané ciele	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
vymedziť požiadavky na žiaka	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
tvoriť učebné osnovy a plány predmetov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
vymedziť základné a rozširujúce učivo	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
navrhovať širokú škálu odporúčaných metód a foriem práce	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
tvoriť príklady na typové úlohy pre žiakov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
tvoriť individuálne výchovno-vzdelávacích programy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
manažovať vlastnú prácu	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
tvoriť projekty na základe výziev z rôznych grantových schém	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

16. Myslím si, že predpokladom k tvorbe kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠKVP) sú potrebné nasledovné osobnostné vlastnosti učiteľa:

logické myslenie	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
precíznosť a trpezlivosť	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
hĺbavosť	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
schopnosť sebareflexie	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
schopnosť podpory	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
priateľskosť	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
dôveryhodnosť	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
otvorenosť k spolupráci	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
obetavosť	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

17. Myslím si, že do procesu tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠKVP) by mali vstupovať:

Ministerstvo školstva SR a Štátny pedagogický ústav	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
zriaďovateľ	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
Metodicko-pedagogické centrum	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
miestne zastupiteľstvo	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
sponzori školy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
podnikatelia v regióne	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
cirkev a náboženské združenia	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

politické strany pôsobiace v regióne a obci	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
občianske združenia (ochranári, športovci a pod.)	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
odborárske organizácie pôsobiace v škole	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
profesijné združenia a organizácie pedagogických zamestnancov	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
Rodičia	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
rôzni experti a odborníci na problematiku vzdelávania mimo Vašej školy	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem
školská inšpekcia	□ určite súhlasím □ skôr súhlasím □ skôr nesúhlasím □ určite nesúhlasím □ neviem

Názov: ŠKOLA A KURIKULUM – TRANSFORMÁCIA V SLOVENSKOM KONTEXTE

Editor: doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Autori: Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
PaedDr. Marián Trnka, PhD.
Mgr. Vladimír Poliach, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Mgr. Robert Sabo, PhD.
Mgr. Eva Adamcová, PhD.
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Mgr. Radka Cachovanová
Mgr. Lýdia Simanová

Vedecký redaktor: prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Technický redaktor: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Jazykový korektor: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Návrh obálky Irtek s.r.o

Recenzovali: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.

Náklad: 200 ks
Formát: ISO A5
Vydanie: Prvé
Rozsah: 190 strán
Vydalo: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum, Pedagogická fakulta
Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o. Košice

ISBN 978-80-557-0838-6 (viazaný dokument)

ISBN 978-80-557-0839-3 (online dokument)