ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV
Pluhová 8, P.O. Box 26
830 00 Bratislava
Tel.: +421 2 492 76 111
spu@statpedu.sk
www.statpedu.sk

Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania
ITMS 26120130079

Identifikovanie determinantov profesijného rozvoja učiteľov MŠ, ZŠ a gymnázií (aktivita 1.2)

Správa o implementácii kurikulárnej politiky v materských školách, základných školách a gymnáziách v rokoch 2008 - 2015

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/
Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Obsah

Úvod **3**

1 Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania **5**

1.1. Teoretické východiská, ciele a metodika projektu 5

2 Analýza a interpretácia dát získaných z dotazníkového výskumu v materských školách, základných školách a v gymnáziách na Slovensku **13**

2.1 Spokojnosť so stavom školstva na Slovensku 13

2.2 Očakávania učiteľov spojené s reformou 14

2.3 Prínosy reformy kurikula očami učiteľov 16

2.4 Hodnotenie kurikula z roku 1989 a 2008 19

2.5 Obsah štátnych a školských vzdelávacích programov 21

2.6 Funkcie a kvalitatívne dimenzie školského vzdelávacieho programu 22

2.7 Procesy tvorby školských vzdelávacích programov 24

2.8 Odborné spôsobilosti a osobnostné vlastnosti učiteľa 34

2.9 Subjekty vstupujúce do tvorby školského vzdelávacieho programu 37

2.10 Inovované štátne vzdelávacie programy 39

2.11 Závery 41

3 Zhrnutie **44**

4 Odporúčania súvisiace s identifikovaním vplyvu rozvoja profesijných kompetencií učiteľov materských škôl, základných škôl a gymnázií **45**

Úvod

V rámci národného projektu *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania*, ktorého prijímateľom bol ŠPÚ v Bratislave sa realizovala aj aktivita 1.2 *Identifikovanie determinantov profesijného rozvoja učiteľov materských škôl, základných škôl a gymnázií*. Jej cieľom bolo „identifikovať vplyv profesijných kompetencií učiteľov na úspešnosť zavádzania školskej reformy, vrátane odporúčaní na kurikulárne inovácie a identifikáciu faktorov determinujúcich proces implementácie reformy z roku 2008.

Prípravná fáza pre realizáciu aktivity sa uskutočnila v júni až auguste, realizačná fáza od septembra do októbra, jej vyhodnotenie prebehlo v novembri 2015.

Popis priebehu aktivity:

1. *Prípravná fáza aktivity* (realizovali odborní zamestnanci pre vedecko-výskumnú činnosť a odborní zamestnanci pre aktivitu):
   - Vytvorenie databázy škôl Slovenskej republiky ako východiskového podkladu pre stanovenie reprezentatívnej vzorky pedagogických zamestnancov materských škôl, základných škôl a gymnázií v Trnavskom, Trenčianskom, Žilinskom, Nitrianskom, Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom kraji.
   - Príprava podkladov do oslovovacieho listu pre vedenie a učiteľov materských škôl, základných škôl a gymnázií.

2. *Realizačná fáza aktivity* (realizovali garanti expertných činností pre aktivitu 1.2, odborní experti pre overenie modulu v aktivite 1.2, odborní zamestnanci pre výkon odborných činností pre aktivitu 1.2, externí zamestnanci pre výkon odborných činností pre aktivitu 1.2, administrátori zberu dát pre aktivitu 1.2 a editori):
   - Zostavenie reprezentatívnej vzorky učiteľov stratifikovaným výberom v počte: 390 pedagogických zamestnancov materských škôl, 820 pedagogických zamestnancov základných škôl, 390 pedagogických zamestnancov gymnázií z celého územia SR, okrem Bratislavského kraja.
   - Vytvorenie databázy reprezentatívnej vzorky pedagogických zamestnancov.
   - Organizácia koordinačného stretnutia pracovného tímu v Banskej Bystrici (Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela) na stanovenie výskumných metód a konštrukciu vlastných výskumných nástrojov na realizáciu dotazníkového prieskumu.
   - Príprava dotazníka za účelom identifikovania vplyvu rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl, základných škôl a gymnázií.
   - Príprava virtuálnej platformy pre tvorbu, zber a vyhodnotenie údajov z elektronického dotazníka.

- Pilotné odskúšanie dotazníka.
- Vytvorenie konečnej verzie dotazníka pre vedenie a učiteľov materských škôl, základných škôl a gymnázií.
- Zaslanie oslovovacieho listu pedagogickým zamestnancom z reprezentatívnej vzorky s cieľom minimalizovať nízku návratnosť dotazníka.
- Realizácia dotazníkového prieskumu v elektronickej forme. Dotazníkový prieskum bol orientovaný na identifikovanie vplyvu rozvoja profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov materských škôl, základných škôl a gymnázií. Dotazníky boli zaslané v elektronickej forme na vybrané materské školy, základné školy a gymnáziá, prípadne v printovej podobe, ak školy nemali aktívne mailové adresy.
- Domáca publicita – priebežne.

3. *Vyhodnotenie aktivity* (realizovali garanti expertných činností pre aktivitu 1.2, odborní experti pre overenie modulu v aktivite 1.2, odborní zamestnanci pre výkon odborných činností pre aktivitu 1.2, externí zamestnanci pre výkon odborných činností pre aktivitu 1.2, administrátori zberu dát pre aktivitu 1.2 a editori):
   - Organizovanie odborného seminára zameraného na spracovanie získaných dát z elektronického dotazníka, ich analýzu a interpretáciu výsledkov dotazníkového prieskumu (Brusno).
   - Vytvorenie elektronickej databázy získaných dát.
   - Spracovanie získaných dát a ich následná analýza.
   - Interpretácia výsledkov dotazníkového prieskumu v podobe správy.
   - Príprava expertnej Správy o implementácii kurikulárnej politiky v materských školách, základných školách a gymnáziách v rokoch 2008 – 2015 a stanovenie odporúčaní súvisiacich s identifikovaním vplyvu rozvoja profesijných kompetencií učiteľov materských škôl, základných škôl a gymnázií.
   - Správa o implementácii kurikulárnej politiky v materských školách, základných školách a gymnáziách v rokoch 2008 – 2015.
   - Domáca publicita – priebežne.

Personálna zostava riešiteľov projektovej aktivity: koordinátor expertných činností (doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.); odborný expert pre overenie modulu (Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc. a doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.); koordinátor odborných činností (Mgr. Vladimír Poliach, PhD.; PaedDr. Marián Trnka, PhD.; Mgr. Zuzana Lynch, PhD.; PhDr. Janka Píšová, PhD.); externý koordinátor odborných činností (prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD. a Ing. Alena Tomengová, PhD.; Mgr. Eva Adamcová, PhD.); administrátori zberu dát (Mgr. Lýdia Simanová, Mgr. Radka Cachovanová, Mgr. Erika Poláková, PaedDr. Tatiana Homolová).

1 Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania

1.1. Teoretické východiská, ciele a metodika projektu

Pojem reforma sa stal v posledných minimálne desiatich rokoch jednou z najfrekventovanejších kategórií globalizovanej hospodárskej a sociálnej politiky. Potreba zmeny, ktorá sa stala ústredným heslom národných, medzinárodných a nadnárodných politík, je reakciou na všeobecne prevládajúci ideologický trend posudzovať úroveň rozvoja na základe takmer jediného kritéria, ktorým je dynamika hospodárskeho rastu vyjadrená rastom hrubého domáceho produktu (HDP). Táto tendencia, mnohými kriticky reflektovaná (Keller, 2009; Schweickart, 2010; Fisher, 2010; Žižek, 2011), má síce ambivalentný charakter, ale reálny dopad na všetky sféry spoločenského systému, vrátane vzdelávacieho a školského systému. Národné vzdelávacie a školské systémy sú v globálnom meradle vystavené výzvam, ktoré vytvárajú tlak na ich prispôsobenie sa novej a dynamicky sa meniacej spoločenskej realite, ktorá spočíva hlavne

a) ***v zmene charakteru ekonomiky***, ktorá prešla do svojej postindustriálnej fázy a nadobúda charakter tzv. *znalostnej ekonomiky* (knowledge economy), vytvárajúcej atribúty tzv. *znalostnej, či vzdelanostnej alebo poznatkovej spoločnosti* (knowledge society) (Stehr, 1994);

b) ***vo vedecko-technickom pokroku***, ktorý zásadne a dynamicky mení obsah spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva a prináša nové poznatky a pohľady na prírodnú a kultúrnu realitu, vrátane samotného človeka ako prírodného tvora, spoločenskej bytosti a individuálnej osobnosti (Barrow, 1996; Dawkins, 1998; Diamond, 2004; Pinker, 2009).

Všeobecne sa očakáva, že vzdelávacie a školské systémy budú reagovať na uvedené výzvy jednak zmenou štruktúry systému a inštitucionálnymi zmenami v rovine cieľovej, procesuálnej i obsahovej, teda na kurikulárnej úrovni (Carnoy, 1999; Hargreaves, 2008; Cuban, 2008; Mongon, Chapman, 2009; Garrat, Forrester, 2012). Otázka vzdelávacej, resp. školskej reformy sa takto stáva globálnym problémom, ktorý však má svoje osobitosti vyvierajúce prinajmenšom z toho, že vzdelávacie, resp. školské systémy fungujú aj v globalizovanom svete ako národné systémy. Práve pre takéto systémy je aplikovaný *glokalizačný koncept* (Brooks, Normore, 2010) ich skúmania a pretvárania. Špecifickou skupinou sú tzv. *post-komunistické krajiny Európy*, ktoré sú členskými krajinami EÚ, lebo ony sa, okrem uvedených globálnych výziev v oblasti reformy vzdelávacích a školských systémov, musia vyrovnať aj s problémami, ktoré v tejto súvislosti vznikli zmenou politického systému na prelome osemdesiatych a deväťdesiatych rokov 20. storočia (Birzea, 1996, 2008). Medzi tieto krajiny patrí aj Slovensko.

V princípe môžeme hovoriť o dvoch teoretických prúdoch, ktoré osvetľujú akým spôsobom zmeny vzdelávacích a školských sústav v globálnom meradle prebiehajú. Prvým je teória difúznych inovácií (Walterová, 2004), ktorá odkazuje na realizáciu aktuálnych zmien v aditívnom zmysle, čo v praxi znamená postupné vylepšovanie jednotlivých prvkov

tradičného modelu školy tak, že procesy vylepšovania napr. organizácie, obsahov, procesov či podmienok vzdelávania prebiehajú ako navzájom nezávislé zdokonaľovacie (improvement) procesy (Whitaker, 1993; Ainscow, Hopkins, Southworth, West, 1998; DuFour, Eaker, 1998; Radó, 2001). Druhý prúd predstavuje teória systémovej zmeny. Vychádza z kritiky teórie inovácií, ktorá neumožňuje teoretickú reflexiu zmeny v jej širších súvislostiach a zavádza koncept plánovaných inovácií školy. Vznik teórie systémovej zmeny bol reakciou na únavu zo sledu neefektívnych reforiem, ktoré so sebou nieslo inovačné hnutie (DuFour, Eaker, 1998). Systémová zmena je v tomto zmysle ponímaná ako permanentné a cieľavedomé úsilie vykonávané na rozmanitých úrovniach vzdelávacieho, resp. školského systému so zámerom sústavného a priebežného zlepšovania úrovne procesov učenia a učenia sa (Halász, 2007; Walterová, 2004; Fullan, 2001; Hargreaves, 2009).

Podobne ako krajiny západnej 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.

Pojem kurikulum je, i napriek jeho rozšírenému používaniu v odbornej literatúre, nie celkom jednoznačný aj v medzinárodnom meradle. J. P. Portelli (1987) spomína viac ako 120 definícií kurikula. E. Walterová (2004) hovorí o kurikule ako o písanom dokumente ponímanom ako plán dosahovania cieľov edukácie. T. Janík (2010) hovorí v tomto zmysle o cieľovom obsahovom programe školského vzdelávania. Týmto ponímaniam sa asi najviac približuje aj poňatie kurikula v zmysle schváleného štátneho vzdelávacieho programu a jeho požiadaviek na školské vzdelávacie programy prijatej dvojúrovňovej koncepcie kurikula. 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. Ide teda o vedecké poznávanie edukačnej reality. 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 (ekonomicky, 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 et 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 Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov materských, základných a stredných škôl v kontexte zvyšovania úspešnosti reformy systému základného vzdelávania vnímame ako 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, ktorú riešitelia vymedzujú 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.

Riešiteľské pracovisko (Štátny pedagogický ústav) pristúpilo k tejto problematike 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 riešiteľmi riešená na makroúrovni – teoretická analýza 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).

Realizovaný projekt je ďalším krokom v procese riešenia problematiky na jej mezoúrovni a prechádza z teoretických makroanalýz na úroveň empirického výskumu v materských školách, základných školách a gymnáziách na Slovensku. Výskum sa sústredil na tri kľúčové oblasti implementácie kurikulárnej reformy:

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 k oblasti kurikulárnej reformy naštartovanej v roku 2008 novým školským zákonom.

Cieľom projektu bolo:

1. *Skúmať postupy implementácie kurikulárnej reformy v procese projektovania a realizácie školského vzdelávacieho programu v materskej a základnej škole ako aj na gymnáziách 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 materských, základných školách a gymnáziách.*
3. *Zistiť, ako vnímajú kľúčoví aktéri procesy súvisiace s kurikulárnou reformou v oblasti ich: postojov a miery akceptácie aktuálnej podoby kurikulárnej reformy na úrovni základného vzdelávania.*
4. *Identifikovať vplyv profesijných kompetencií učiteľov MŠ, ZŠ a gymnázií na úspešnosť zavádzania školskej a kurikulárnej reformy a ako jej súčasti aj systému kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, vrátane odporúčaní na zmenu procesov v danej oblasti.*
5. *Vytvoriť východiská pre projektovanie stratégií štátnej vzdelávacej politiky v oblasti ďalšieho smerovania systémovej reformy slovenského vzdelávacieho a školského systému s dôrazom na problematiku determinantov profesijného rozvoja učiteľov ako tvorcov, implementátorov a realizátorov kurikula.*

Výskum vychádzal jednak z teoretických analýz, ktoré sú výsledkom makroanalýz transformačných procesov štátnej vzdelávacej politiky na Slovensku a z analýzy výskumov s podobným zameraním v zahraničí.

Prostredníctvom kvantitatívnych výskumných metód – štatistické spracovanie dát dotazníkového výskumu reprezentatívnej vzorky pedagogických zamestnancov sa získali informácie o pohľade týchto aktérov na kurikulárnu reformu, čo umožnilo identifikovať

niektoré silné a slabé stránky reformných procesov ako aj perspektívy ich ďalšieho možného prehlbovania a smerovania v rámcoch štátnej a školskej vzdelávacej a kurikulárnej politiky. Umožnilo to aj identifikáciu determinantov, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie školských manažmentov a učiteľov pri vytváraní a implementácii školských kurikulárnych dokumentov. Týmto sa sledovalo to, aby sa identifikovali tie oblasti profesijných kompetencií učiteľov, ktoré determinujú ďalšiu úspešnosť pokračovania školskej a kurikulárnej reformy v MŠ, ZŠ a gymnáziách.

Pri vymedzovaní metodiky riešenia projektu vychádzal riešiteľský tím 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. Doposiaľ ešte neexistujú celoplošné merania výsledkov školskej úspešnosti žiakov v tzv. reformných ročníkoch, na čo sú objektívne dôvody. Neexistujú žiadne relevantné, výskumne podložené analýzy stavu slovenského vzdelávacieho a školského systému pred začiatkom kurikulárnej reformy. Tieto dôvody sú dostatočné preto, aby bola zvolená iná cesta riešenia projektu.

Inú možnosť predstavoval 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). Riešiteľský tím považoval túto možnosť pre naše podmienky ako relevantnú, ale jej plnohodnotné využitie vidí skôr v následnom výskumnom projekte, ktorý sa bude orientovať na mikroanalýzy realizácie reformovaného kurikula v procese výučby v materských, základných školách a gymnáziách.

Výskumná vzorka vygenerovaná náhodným výberom reprezentuje demografickú skladbu pedagogických zamestnancov materských a základných škôl, ako aj gymnázií na celom území Slovenska (okrem Bratislavského kraja). Títo boli respondentmi komplexného dotazníkového výskumu.

Výskumu, realizovaného formou elektronicky distribuovaného dotazníka sa zúčastnilo celkom 1 600 anonymných respondentov. Analyzovalo sa 1 503 vyplnených dotazníkov, z toho bolo 363 z MŠ, 827 zo ZŠ a 313 z gymnázií.

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.

Výskum sa uskutočnil prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka skúmajúceho skúsenosť a vnímanie procesov a javov súvisiacich s kurikulárnou reformou prostredníctvom komplexného využitia dotazníkových nástrojov kombináciou položiek viacnásobného výberu, poradových hierarchií, intervalových škál a likertových škál.

LITERATÚRA

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, pp. 21 – 31.

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

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

BAUERLEIN, M. 2010. *Najhlúpejšia generácia. Ako digitálna éra ohlupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2010.

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HALÁSZ, G. 2007. From Deconstruction to Systemic Reform: Educational Transformation in Hungary. In Orbis Scholae 1(2) p. 45-79.

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, p. 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.

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

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

KELLER, J., TVRDÝ, l. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*. Praha : SLON, 2008.
KELLER, J. 2009. *Soumrak sociálního státu*. Praha: SLON, 2009.
KOSOVÁ, B. 2006. Kríza učiteľskej profesie v medzinárodnom kontexte. In *Pedagogické rozhľady*, 2006, roč. 15, č. 4 – 5, s. 20 – 24.
KOSOVÁ, B. 2010. Reflexe proměn přípravy učitelů pro preprimární a primární vzdelávání 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. a kol. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011, s. 43 – 61.
KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2007. Educational Transformation in Slovakia: The Ongoging Search for a Solution. In *Orbis scholae*, Vol. 1, No 2, pp. 109 – 131.
KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
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.
LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti : Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008.
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.
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.
PINKER, S. 2009. *Jazykový instinkt*. Praha : Dybbuk, 2009.
PORTELLI, J.P. 1987. On Defining Curriculum. In *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 4, pp. 354 – 367.
PORUBSKÝ, Š. 2009. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In Kasáčová, B. Cabanová, M. et al.: *Učiteľ preprimárnej a primárnej edukácie : profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009.
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), 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.

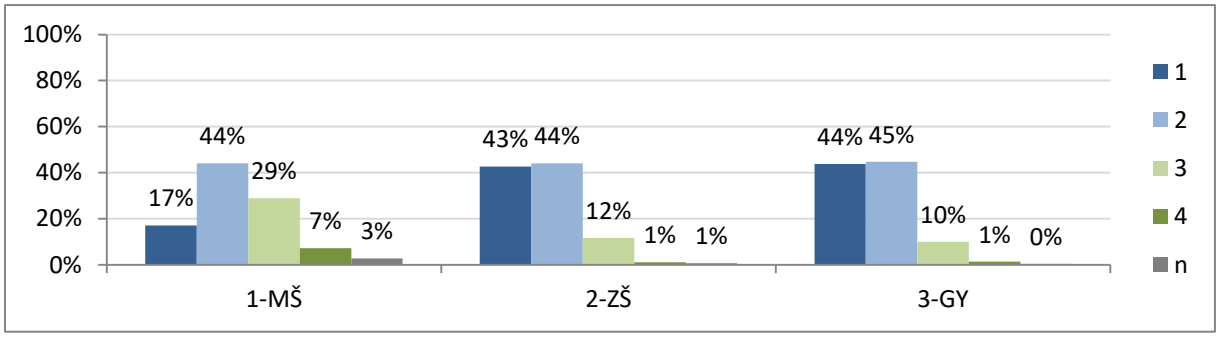
PORUBSKÝ, Š. 2010d. Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy . In *Pedagogické rozhľady.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2010, roč. 19, č. 1, s. 1 – 4.
PORUBSKÝ, Š. DOUŠKOVÁ, A. 2011. Súčasné problémy a budúce možnosti primárnej edukácie. In Doušková, A., Porubský, Š.a kol.: *Problémy a perspektívy primárnej edukácie*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.
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.
SARAZIN, T. 2011. *Německo páchá sebevraždu : Jak dáváme svou zemi v šanc*. Praha : Academie, 2011.
SCHWEICKART, D. 2010. *Po kapitalizme. Ekonomická demokracia*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2010.
STEHR, N. 1994. *Knowledge Societise*. London : Sage, 1994.
ŠTECH, S. 2008. Pedagogika mezi vědou a ideológií – pokrok nebo úpadek vědeckosti? In: *Pedagogický výskum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2008.
WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
WHITAKER, P. 1993. *Managing Change in Schools*. Buckingham : Open University Press, 1993.
ŽIŽEK, S. 2011. *Jednou jako tragedie, podruhé jako fraška : Amen proč musela utopie liberalismu zemřít dvakrát*. Praha : Rybka Publishers, 2011.
YONAH, Y. et al. 2008. Neo-liberal reform in Israel´s education system: the dialectics of tehe state. In *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 18, N. 3 – 4, 2008, pp. 199 – 217.

2 Analýza a interpretácia dát získaných z dotazníkového výskumu v materských školách, základných školách a v gymnáziách na Slovensku

2.1 Spokojnosť so stavom školstva na Slovensku

Celkové postoje slovenských učiteľov k reforme školstva a spokojnosť s ním nie sú pozitívne, ba dá sa povedať, že nespokojnosť učiteľov škôl bez rozdielu stupňa vzdelávania, na ktorom vyučujú, je zarážajúco silná a mala by sa stať predmetom úvah predstaviteľov vzdelávacej politiky i tvorcov kurikula. Svedčia o tom ich výpovede všetkých učiteľov vo výskume, podľa ktorých kvalita vzdelania nie je prioritou našej spoločnosti (77,6 %)[1], v školstve nenastali výraznejšie pozitívne zmeny (81 %), slovenské školské reformy nie sú porovnateľné so svetom (73 %) a vývoj školstva nesmeruje k zlepšeniu (77 %). Ako ukazuje Graf 1 najvýraznejšie presvedčenie v tom, že reforma nepriniesla výraznejšie pozitívne zmeny sa prejavuje na úrovni ZŠ a gymnázií, kde tento názor zdieľa viac ako 87 % respondentov.

Graf 1 *Po roku 2008 nastala v školstve výrazná pozitívna zmena* (i0102)

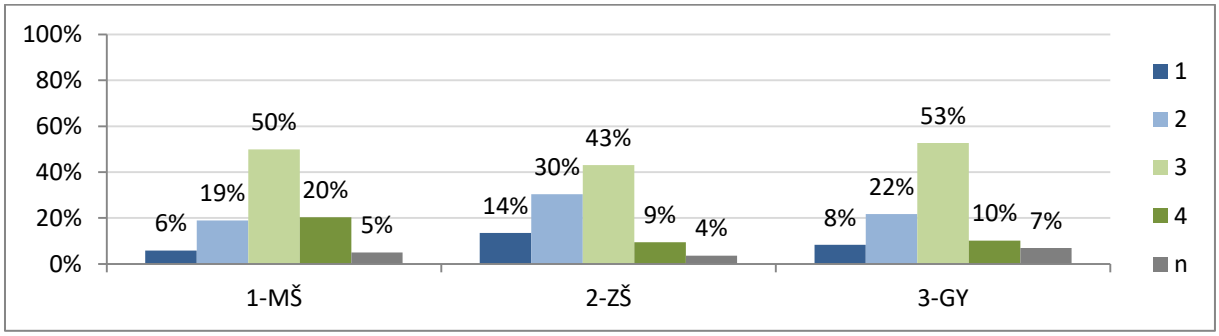


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Dôležitým zistením je ale skutočnosť, že respondenti aj napriek negatívnemu postoju k prebehnutým reformám v miernej väčšine pociťujú potrebu v reformách ďalej pokračovať (59 %), pričom názory sa rôznia podľa stupňov školy. Pozitívnejší postoj k ďalším reformám vyjadrili najviac učitelia MŠ (70 %) a gymnázií (63 %). Na úrovni ZŠ existuje silá polarizácia, keď iba zhruba 52 % učiteľov pociťuje potrebu pokračovania reforiem. Podobné rozdiely v skupinách učiteľov podľa stupňov škôl možno vnímať aj v postojoch k možnosti skončiť s reformami a vrátiť sa k stavu pred rokom 1989. Až tretina všetkých učiteľov by privítala skončenie reforiem a v súvislosti s vyhodnotením ďalších položiek pravdepodobne aj návrat k modelu kurikula spred roku 1989 (33 %), pretože sa im najmä obsah vzdelávania javil lepší ako po roku 2008. Najvýraznejšie si to želajú učitelia ZŠ (37 %) a najmenej učitelia gymnázií (24 %).

[1] Uvádzané percentá sú vždy súčtom počtu respondentov, ktorí v odpovediach vybrali možnosť určite súhlasím a skôr súhlasím dohromady, alebo určite nesúhlasím a skôr nesúhlasím dohromady.

Graf 2 *Doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale malo by sa v reformách pokračovať* (i0105)



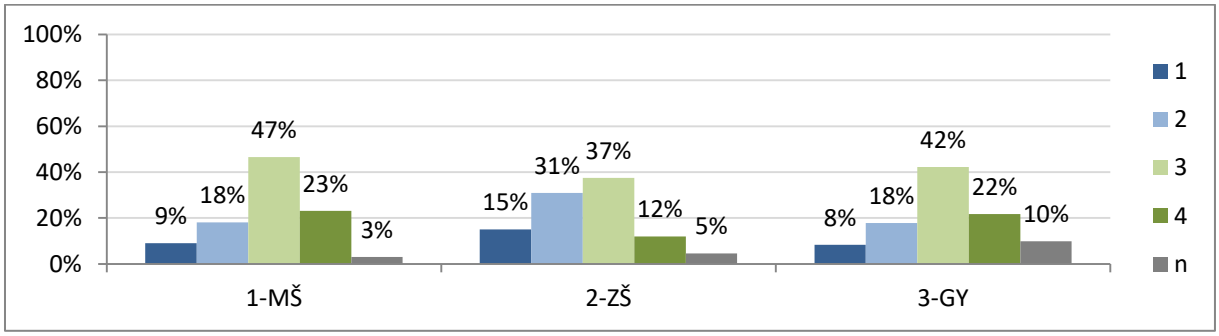
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Uvedené výpovede ukazujú, že učitelia nie sú spokojní a prevažne očakávajú, že zmeny budú pokračovať, resp. že musia pokračovať, lebo terajší stav je dlhodobo neudržateľný. Pri ďalšej tvorbe a nasmerovaní týchto zmien však treba vnímať, že veľká skupina učiteľov pritom požaduje kontinuitu kurikulárnych zmien s predchádzajúcim stavom. Výpovede o návrate pred rok 1989 naznačujú, že učitelia potrebujú cítiť, že nové kurikulum je lepšou modifikáciou predošlého kurikula. Osobitne treba venovať pozornosť základným školám, kde až hrozivých 83 % učiteľov je presvedčených, že vývoj nesmeruje k zlepšeniu. Možné príčiny rozdielov medzi stupňami škôl vidieť v tom, že na úrovni ZŠ bolo kurikulárnych zmien najviac osobitne nesystematických v obsahu vzdelávania (napr. oproti gymnáziám) a učiteľom neboli vysvetľované z hľadiska ich podstaty (napr. oproti príprave učiteľov MŠ na implementáciu reformy).

2.2 Očakávania učiteľov spojené s reformou

Výsledky výskumu ukazujú, že slovenskí učitelia sú historicky vnútorne stále viazaní na podobu profesie ako vykonávania zhora daného kurikula a zatiaľ sa výrazne nevnímajú ako tvorcovia cieľov a obsahu vzdelávania, ktorý by mal byť prispôsobený žiackym, či regionálnym špecifikám. Svedčia o tom podstatné rozdiely v očakávaniach reformných zmien učiteľov pred reformou v cieľoch a obsahoch na jednej strane a v procesuálnych otázkach vyučovania na strane druhej. Zmeny v obsahu vzdelávania a v učive si želalo len 53 % učiteľov a to najviac na gymnáziách (60 %), v cieľoch vzdelávania 59 % a to najviac na gymnáziách (64 %) a decentralizáciu moci prostredníctvom školských vzdelávacích programov 57 % respondentov a to prekvapivo najviac na MŠ (70 %). Paradoxné výpovede učiteľov materských škôl, ktorí podľa ich vlastných vyjadrení prevažne chceli tvorbu školských vzdelávacích programov, ale zmeny v cieľoch vzdelávania len v 51 % a zmeny v obsahu len v 46 % značne poukazujú na nedostatočné pochopenie samotného zmyslu školských vzdelávacích programov na tomto stupni školy.

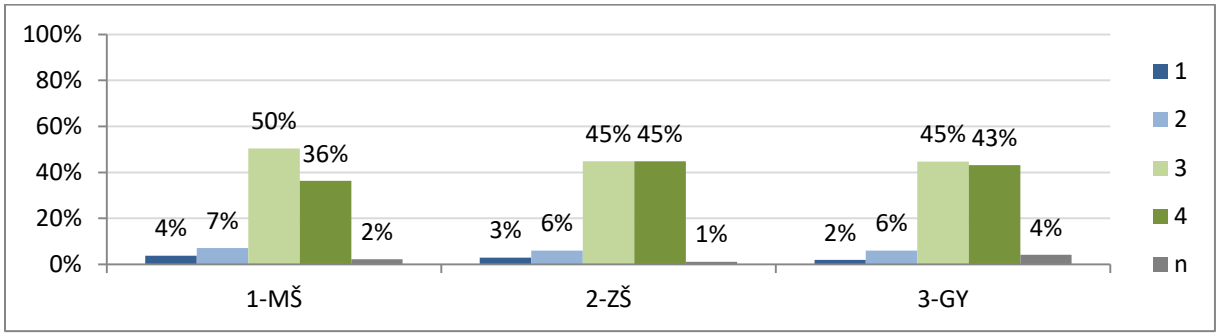
Graf 3 *Potreba naliehavej zmeny v decentralizácii moci prostredníctvom tvorby školských vzdelávacích programov pred rokom 2008* (i0203)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Celkovo je ale možné povedať, že učitelia očakávali od reformy predovšetkým riešenie procesuálnych stránok vzdelávacieho procesu. Mysleli si, že reforma im pomôže skôr zmeniť učebné metódy, formy a stratégie (88,6 %), navodí zmenu klímy v triede (83 %) a umožní im vyššiu akceptáciu špecifík a osobitostí žiaka (79,5 %). Ukazuje sa, že celkove v týchto intenciách učitelia vnímajú hlavný význam dvojúrovňovosti modelu kurikula – t. j. aj význam tvorby vlastného Školského vzdelávacieho programu.

Graf 4 *Potreba naliehavej zmeny v metódach, formách a stratégiách výučby pred rokom 2008* (i0204)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

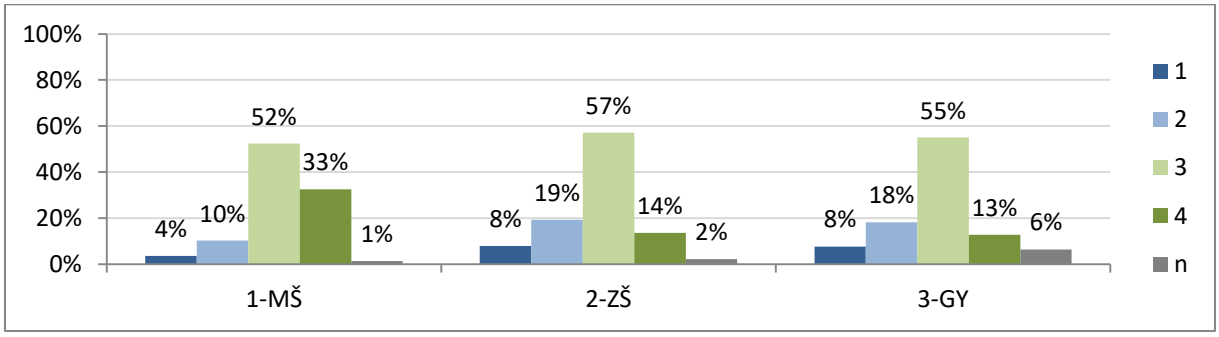
Výsledky výskumu, predovšetkým disproporcie v očakávaniach medzi cieľovou, obsahovou a procesuálnou stránkou ukazujú, že prípravná fáza reformy bola značne podcenená. Nedostatočné bolo chápanie nutného súladu medzi cieľmi vzdelávania a procesom výučby, zvlášť, ak práve ciele vzdelávania sa mali zásadne zmeniť v prospech vyššieho dosahovania určených kompetencií a schopností žiakov, čo je mimochodom jedna z najzásadnejších zmien celej reformy. Práve k nim mal byť učiteľmi prispôsobený (dotvorený) rámcový obsah a celý proces edukácie s ohľadom na špecifické odlišnosti žiakov. To jasne signalizuje, že učitelia neboli na proces reformy dostatočne pripravení. Zvlášť je to prekvapujúce v tej súvislosti, že učitelia si výrazne želali procesuálne zmeny, ktoré by do značnej miery mohli zrealizovať aj sami (reforma zdola), ale nedarilo sa im to pred reformou aj pre centrálne určené jednoúrovňové kurikulum rovnaké pre všetkých. Paradoxne hoci pred

reformou bola verejne najviac požadovaná väčšia sloboda učiteľa a vyššia akceptácia individuality dieťaťa, temer polovica učiteľov nechcela zmeny v oblasti decentralizácie moci prostredníctvom tvorby školských vzdelávacích programov, bez ktorej sa tento zámer nedá uskutočniť. Toto je zvlášť kritické v prostredí základnej školy, kde si decentralizáciu moci prostredníctvom tvorby školských vzdelávacích programov želalo len 49 % učiteľov. Dôvod takejto výpovede pripisujeme predovšetkým chýbajúcemu odbornému pedagogicky a didakticky orientovanému vzdelávaniu, avšak podpísala sa na tom aj niekoľkoročná zlá skúsenosť s rýchlou a nedostatočne pripravenou implementáciou reformy, ktorá ich nútila bez prípravy a s istou dávkou formálnosti a byrokracie tvoriť školské vzdelávacie programy, čo bolo v rozpore s tým, ako si oni decentralizáciu moci predstavovali.

2.3 Prínosy reformy kurikula očami učiteľov

Výskum priniesol množstvo rozporuplných hodnotení prínosov slovenskej školskej reformy, ale aj niektoré disproporcie medzi očakávaniami učiteľov a realitou, ktorú myšlienka dvojúrovňového modelu kurikula priniesla. Z 21 ponúkaných možností vidia učitelia predsa len prínos zavedenia štátneho a školských vzdelávacích programov v deviatich, šesť položiek vnímajú negatívne a v šiestich boli názory polarizované, kde približne percentuálne taká istá skupina respondentov konštatovala pozitívny prínos aj jeho nedosiahnutie. Avšak zásadne sa od ostatných učiteľov odlišovali učitelia MŠ, ktorí sa vo všetkých ponúkaných prínosoch vyjadrili pozitívne a to nad 50 % aj v tých, kde prevažovali celkové negatívne konštatovania. Celkove najsilnejšie prínosy vidia učitelia najmä pre školu ako takú, kde 73,5 % učiteľov oceňuje možnosť zohľadniť regionálne špecifiká (ale MŠ až 85 %, gymnáziá len 68 %), 73 % možnosť lepšie profilovať školu (ale MŠ až 83 %, ZŠ len 68 %) a 68 % tvrdí, že reforma priniesla modernú koncepciu vzdelávania (ale MŠ až 79 %, gymnáziá len 64 %).

Graf 5 *Prínos školskej reformy vo vyššej možnosti zohľadniť regionálne špecifiká* (i0303)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

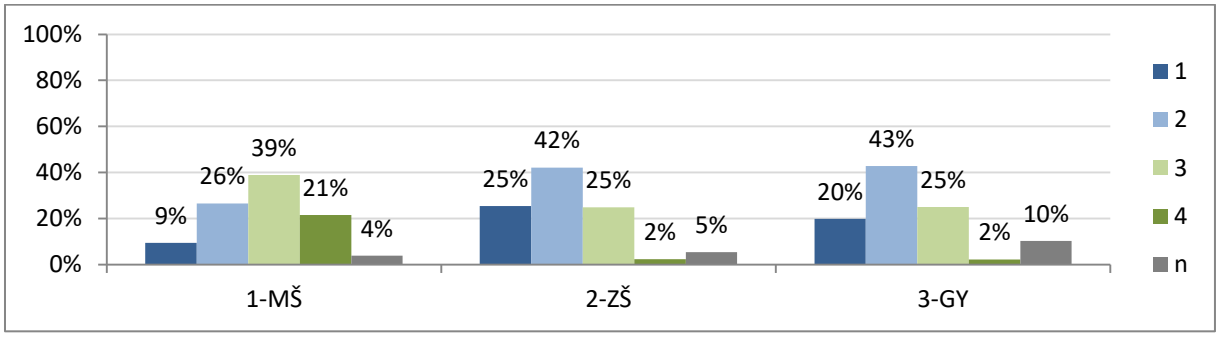
Vo vzťahu ku konkrétnej práci učiteľa vidí 67 % prínos v zvýšení možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov (MŠ až 75 %, gymnáziá len 64 %), 66,5 % v zlepšení metód a foriem výučby (MŠ 71 %, gymnáziá 65 %), 61 % vníma zlepšenie aktivity a tvorivosti žiakov (MŠ 75 %, ZŠ a gymnáziá len 56 %), 57 % oceňuje vyššiu slobodu pre učiteľa (MŠ 74 %, ale ZŠ len 50 %), 57 % tvrdí, že došlo k zlepšeniu spôsobu vedenia vyučovania učiteľmi

(MŠ 64 %, ZŠ a gymnáziá 55 %) a 53 % k zlepšeniu vzdelávacích cieľov (MŠ a gymnáziá 56 %, ZŠ len 51 %). Niektoré procesuálne orientované očakávania učiteľov sa tak potvrdili.

Na vyrovnané skupiny súhlasiacich aj nesúhlasiacich sa rozdelili respondenti v odpovediach, podľa ktorých akoby dopad reformy nebol jednoznačný. V týchto odpovediach však učitelia MŠ volili pozitívne odpovede a učitelia ZŠ a gymnázií naopak vyjadrovali nesúhlas, možno tieto odpovede na základných a stredných školách hodnotiť ako negatívne. Týkalo sa to prínosov reformy v spojení vyučovania s praxou, v zlepšení manažovania práce v škole, v pozitívnejších pohľadoch rodičov a verejnosti na prácu školy, ale aj takých vážnych položiek, ako boli zlepšenie kvality práce v škole a zlepšenia obsahov vzdelávania (napr. 56 % učiteľov MŠ tvrdí, že obsah vzdelávania sa zlepšil a 53 % učiteľov ZŠ, že nie).

Podľa učiteľov celkove, ale predovšetkým na základných a stredných školách (učitelia MŠ volili v nadpolovičnej väčšine pozitívne odpovede) pozitívne zmeny nenastali v tých najpodstatnejších otázkach, týkajúcich sa samotných žiakov a učiteľov. Zhodne 59 % respondentov nevidí pozitívne zmeny v záujme žiakov o učenie sa (ZŠ 69 %, gymnáziá 67 %) ani v zlepšení vyučovacích výsledkoch žiakov (ZŠ 67 %, gymnáziá 63 %), čo sú však najdôležitejšie kritériá v hodnotení reforiem. Podľa 60 % respondentov sa nezlepšila ani spolupráca a komunikácia školy s rodinou (ZŠ 63 %) a podľa 54 % učiteľov ani klíma a atmosféra v škole (ZŠ až 61%), čo je v rozpore s pôvodnými očakávaniami učiteľov. Zhodne 57 % respondentov si žiaľ myslí, že nenastalo ani zlepšenie práce učiteľského zboru (ZŠ 63 %), ani sa nerozvinulo pozitívne pedagogické myslenie (ZŠ 62 %).

Graf 6 *Prínos školskej reformy v zlepšení vzdelávacích výsledkov žiakov* (i0321)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Najväčšia skupina učiteľov primárneho stupňa tvrdí, že reforma priniesla hlbšie prepojenie školy s praxou, pretože si teraz môžu takto zorganizovať vyučovanie a najväčšia skupina učiteľov sekundárneho stupňa je opačného názoru, pretože vymedzená vyučovacia hodina ich predmetu im to neumožňuje.

Pohľady na prínos reformy rozdelili učiteľov do dvoch zásadne odlišných skupín. Učitelia MŠ vnímajú reformu celkovo pozitívnejšie a vidia prínosy vo všetkých sledovaných oblastiach, čo je v protiklade s ostatnými skupinami učiteľov. Napriek tomu, že to mali najťažšie, pretože ako v prevahe stredoškolsky vzdelaní sa borili s neznámymi pojmami a novými náročnými dovtedy nepoznanými činnosťami, to môže mať niekoľko dôvodov:

- osobnostné zameranie štátneho vzdelávacieho programu pre predškolský vek bolo učiteľom vnútorne blízke a prijaté, hoci s jeho naplnením mali problémy;
- práve kvôli nim mali v procese implementácie reformy zrejme lepšiu a systematickejšiu metodickú podporu a vzdelávanie;
- menej scholarizované prostredie materskej školy umožnilo učiteľom slobodnejšie narábať s kurikulom v prospech akceptovania špecifických potrieb detí, ktorých rozdiely sú v MŠ najdiferencovanejšie a pod.

Z týchto výsledkov sa javí, že absolútna kritika reformy na MŠ v zmysle, že nič na nej nebolo dobré, nie je celkom na mieste. Pre budúce smerovanie reformy kurikula na tomto stupni vzdelávania je preto dôležité využiť tieto pozitívne postoje a k ďalším zmenám kurikula pristupovať opatrne tak, aby ich v súlade s vyhodnotením prvej otázky učitelia cítili ako kontinuálne vylepšovanie existujúceho programu a nie ako úplný protichodný obrat. Zároveň treba využiť pozitívne skúsenosti z tohto procesu implementácie aj na iných stupňoch škôl.

Výpovede učiteľov základných škôl a gymnázií k reforme sú veľmi protirečivé a plné rozporov. Napr. učitelia tvrdia, že reforma priniesla väčšiu možnosť profilovať školu a tiež väčšiu možnosť zohľadniť regionálne špecifiká školy a zároveň, že nepriniesla hlbšie prepojenie školy s praxou, ani nezlepšila komunikáciu s rodičmi, ani pohľad rodičov a verejnosti na školu. Učitelia majú pocit, že majú modernejšiu koncepciu vzdelávania, sú slobodnejší a lepšie vedú vyučovanie, ale na druhej strane tvrdia, že sa nezmenila kvalita práce v škole, nezlepšila sa práca učiteľského zboru, ani ich pozitívne pedagogické myslenie. Na jednej strane tvrdia, že používajú lepšie metódy a formy výučby, zohľadňujú individuálne špecifiká žiakov, zvýšila sa aktivita a tvorivosť žiakov, ale to všetko bez pozitívneho dopadu na záujem žiakov o učenie sa, na pozitívnu klímu triedy a vzdelávacie výsledky žiakov. Tieto rozpory môžu byť spôsobené napr. tým, že:

- v procese tvorby školských vzdelávacích programov boli tlačení k preferovaniu formálnych zmien a opatrení, ktoré boli predmetom kontroly, a preto na ne sústredili pozornosť, vynaložené úsilie sa tak neprejavuje v triede;
- učitelia v procese implementácie reformy kurikula nemali dostatočnú didaktickú podporu ani vzdelávanie, ktoré by ich viedlo k zlepšeniu vlastnej filozofie a koncepcie výučby a k vnímaniu aj seba samých ako nositeľov zmien;
- sa núka aj možnosť, že prekážkou dosiahnutia zmien pri vyššom úsilí učiteľov môže byť aspekt učiva a učebných obsahov – nekvalitné, nekoordinované spracovanie štátnych vzdelávacích programov v jednotlivých predmetoch, učitelia mali problém si s ním poradiť ako vo vzťahu k vzdelávacím cieľom v podobe kompetencií žiakov, tak aj vo vzťahu k vzdelávacím oblastiam.

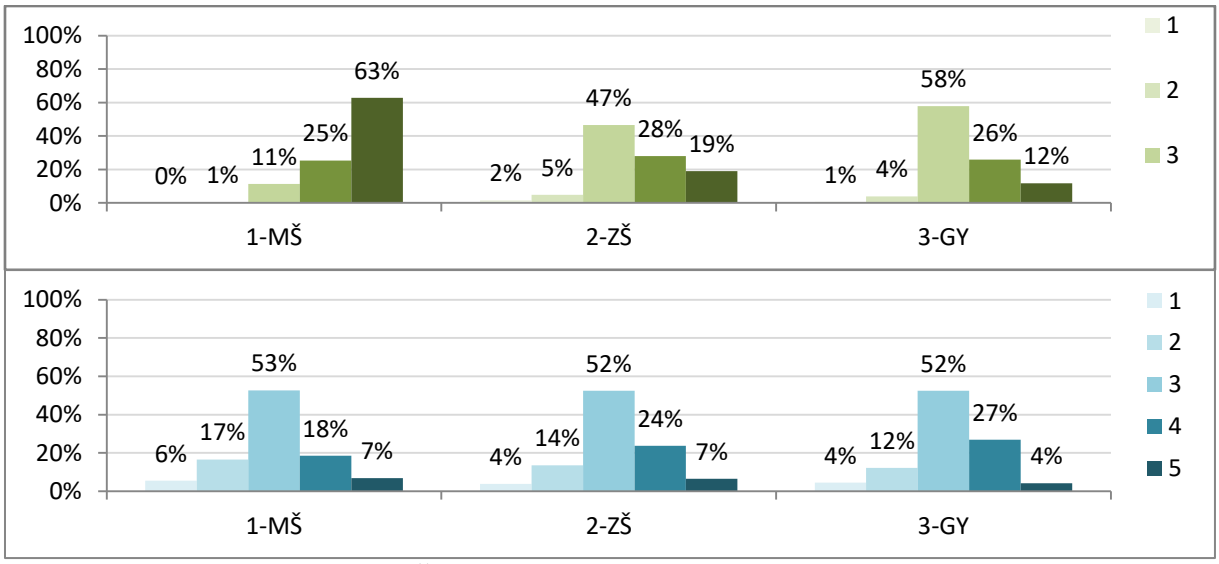
Osobitnú pozornosť treba v budúcnosti venovať reforme kurikula základnej školy. V temer všetkých položkách učitelia ZŠ vnímajú reformu najnegatívnejšie. Pri náročnej práci dosiahnuť gramotnosť a základné vzdelanie značne diferencovanými žiakmi (čo pri gymnáziách s vybranými žiakmi nie je až také výrazné), sa všetky negatíva a chyby reformy na tomto stupni prejavujú najviac. Pre ďalšie smerovanie reformy je preto nevyhnutná

podstatnejšia revízia a inovácie štátnych vzdelávacích programov bez pretrhnutia kontinuity, zbaviť učiteľov formálnych povinností, ktoré nevedú k pozitívnym zmenám v triede, rozsiahla metodická podpora a rozsiahle vzdelávanie učiteľov.

2.4 Hodnotenie kurikula z roku 1989 a 2008

Znepokojujúce je podrobnejšie hodnotenie štátneho vzdelávacieho programu (ďalej len ŠVP) v porovnaní s predchádzajúcimi učebnými osnovami, či programom výchovy a vzdelávania (ďalej len UO) samotnými učiteľmi, ktoré je mimoriadne kritické a signalizuje vysokú nespokojnosť. A to aj na úrovni materských škôl, ktorých učitelia v inej otázke považovali ciele a aj obsah vzdelávania po reforme za lepší. Za zrozumiteľné považovalo predchádzajúce učebné osnovy 55 %[2] učiteľov a ŠVP len 29 %, za realizovateľné UO 51 % a ŠVP len 31, za súladné a nadväzné učivo v UO 53 % a v ŠVP len 29 %, za logicky štruktúrované UO 54 % a ŠVP len 29 %, za vyvážené podľa vzdelávacích oblastí UO 47 % a ŠVP len 32 %. Odbornú správnosť učiva hodnotilo pri UO 57 % učiteľov ako vysokú, pri ŠVP 42 %. Najvýraznejšie rozdiely v hodnotení kurikula v neprospech ŠVP sa prejavili u učiteľov MŠ, čo je na jednej strane v rozpore s pozitívnym vnímaním reformy, na druhej strane dokazuje, že stredoškolské vzdelanie pre učiteľa, chápaného ako čiastočného tvorcu kurikula, ktorý má sám dotvoriť logickú štruktúru, nadväznosť alebo realizovateľnosť učiva, skutočne nepostačuje.

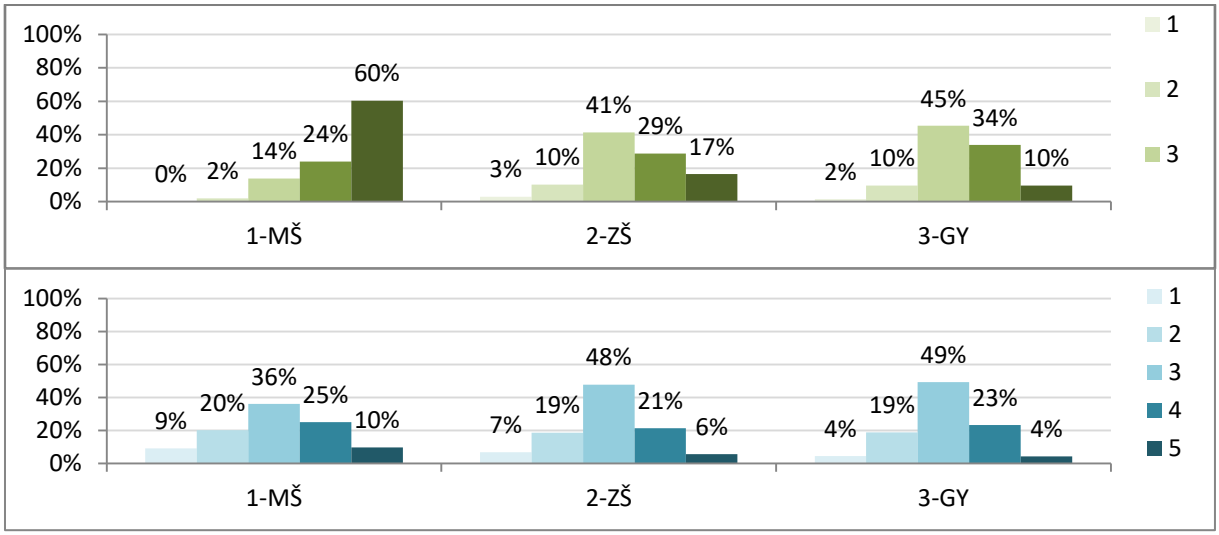
Graf 7 *Zrozumiteľnosť učebných osnov z roku 1989 a štátneho vzdelávacieho programu z roku 2008* (i0401)



(*Poznámka:* zelená – UO, modrá – ŠVP, 1 nízka, 2 skôr nízka, 3 priemerná, 4 mierne nadpriemerná, 5 veľmi vysoká)

[2] Uvádzané percentá sú vždy súčtom počtu respondentov, ktorí v odpovediach vybrali možnosť veľmi vysoká a mierne nadpriemerná dohromady.

Graf 8 *Logická štruktúra učebných osnov z roku 1989 štátneho vzdelávacieho programu z roku 2008* (i0408)



(*Poznámka:* zelená – UO, modrá – ŠVP, 1 nízka, 2 skôr nízka, 3 priemerná, 4 mierne nadpriemerná, 5 veľmi vysoká)

Jediná charakteristika, v ktorej učitelia všetkých stupňov škôl považujú štátny vzdelávací program za lepší ako centrálne učebné osnovy pred reformou, je priestor pre učiteľovo dotváranie programu, ktorý za veľmi vysoký a nadpriemerný celkove považuje 53 % respondentov oproti 33 % pri UO (MŠ až 74 % oproti 46 %, ZŠ 43 % oproti 31 %). V súlade s tým aj náročnosť učiva vzhľadom na spracovanie učiteľom hodnotí ako vysokú pri ŠVP 52 % respondentov oproti 42 % pri UO.

Nepripravenosť učiteľov na prácu s dvojúrovňovým kurikulom a značné nepochopenie nosných reformných zmien sa odrazili aj v hodnotení náročnosti učiva vzhľadom k deťom i učiteľom. Kým pri centrálnych učebných osnovách spred reformy bola podľa 52 % učiteľov náročnosť učiva vzhľadom k deťom vysoká a nadpriemerná, po reforme ju takto hodnotí len 42 % respondentov. Učitelia pravdepodobne hodnotili náročnosť učiva, tak ako boli predtým zvyknutí, len podľa obsahu vzdelávania, ktorý sa mierne zredukoval, ale nie podľa cieľov a výstupov vzdelávania, ktoré boli po prvýkrát formulované v podobe kompetencií žiakov a výkonových štandardov. Pritom dosiahnutie požadovanej kompetencie je omnoho zložitejšie ako pamäťové osvojenie učiva, avšak v myslení učiteľov tieto cieľové požiadavky ešte nezohrávajú rozhodujúcu úlohu a nie sú vnímané ako podstatná súčasť učiva. Toto si viac uvedomili len učitelia MŠ, ktorí ako jediní považujú ŠVP za náročnejší pre deti (63 %) ako predchádzajúci program výchovy a vzdelávania (61 %).

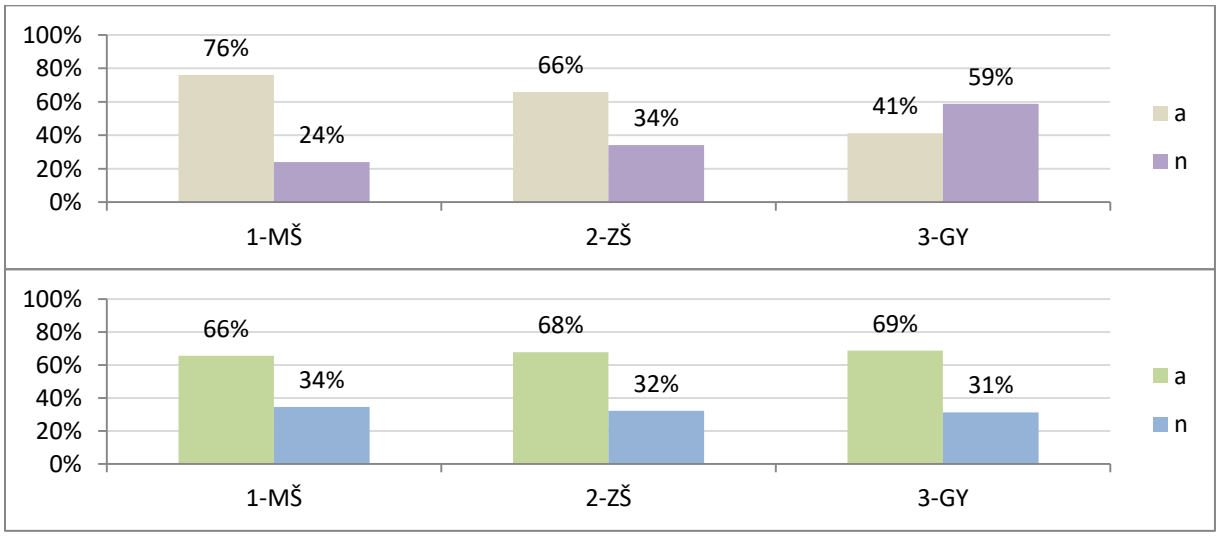
Uvedené odpovede učiteľov odrážajú predovšetkým dve skutočnosti, a to, že rýchlo pripravený ŠVP nebol na žiadnej škole pilotne overený, ani verejne pripomienkovaný, ako aj že na implementáciu reformy učitelia neboli dostatočne pripravení. Tieto dve skutočnosti zásadne ovplyvňujú priebeh reformy ešte aj dnes po siedmich rokoch od jej zavedenia. Pre úspešné následné inovácie ŠVP sa ukazuje, že pilotné overenie programu a jeho evalvácia vrátane verejného pripomienkovania odborníkmi aj učiteľmi z praxe a dôsledné a kvalitné vzdelávanie učiteľov sú ich základnou podmienkou.

2.5 Obsah štátnych a školských vzdelávacích programov

Potreba ďalšieho vzdelávania učiteľov vyplýva aj z položky, v ktorej sa k pätnástim ponúknutým možnostiam učitelia vyjadrovali k tomu, čo by mal obsahovať štátny a školský vzdelávací program (ďalej len ŠkVP). Celkovo možno povedať, že učitelia ešte dostatočne nerozlišujú medzi funkciami ŠVP a ŠkVP, keď s malými rozdielmi vo vysokom percentuálnom zastúpení všetky umiestňovali do oboch z nich. ŠVP by podľa nich mal obsahovať o niečo viac ako školský program: vymedzenie cieľov vzdelávania, cieľov vzdelávacích oblastí, kľúčových kompetencií, očakávaných výkonov, prierezových tém, základné učivo, metódy, postupy a stratégie výučby, evalvačné otázky, ba aj príklady typových úloh. Do ŠVP jednoznačne umiestnili aj charakteristiku poňatia vzdelávania a jeho filozofie (82 %) a profil absolventa školy (82 %), ktoré sú práve tým, čo má v zásadných bodoch profiláciu škôl rozlišovať. Naopak školský vzdelávací program by mal podľa nich o niečo viac ako ŠVP obsahovať rozširujúce učivo, časovú dotáciu predmetov, stanovenie poradia jednotlivých tematických celkov a stanovenie poradia učiva vnútri tematických celkov.

Jedine učitelia gymnázií výraznejšie rozlišovali, že ŠVP by niektoré atribúty vôbec nemal obsahovať a školy by mali byť v týchto otázkach autonómnejšie. Išlo o stanovenie poradia jednotlivých tematických celkov učiva (53 % si myslí, že nie) a stanovenie poradia učiva v jednotlivých tematických celkoch (59 % tvrdí, že nie). Toto želanie autonómie však pri takých položkách ako profil absolventa školy, metódy výučby, či hodnotenia, alebo typové úlohy nezopakovali.

Graf 9 *Stanovenie poradia učiva v jednotlivých tematických celkoch v ŠVP (hore) a ŠkVP (dole)* (i0511)



(*Poznámka:* a – áno, n – nie)

Silné presvedčenie o tom, že v štátnom vzdelávacom programe má byť vlastne všetko, veľmi pripomína centrálne kurikulum. To len potvrdzuje, že učitelia sa zatiaľ stále vidia ako vykonávatelia štátom stanoveného kurikula, dvojúrovňové kurikulum akoby ani nepotrebovali a potrebu autonómie zatiaľ vlastne nechcú ani v metodike vyučovania. To opätovne svedčí

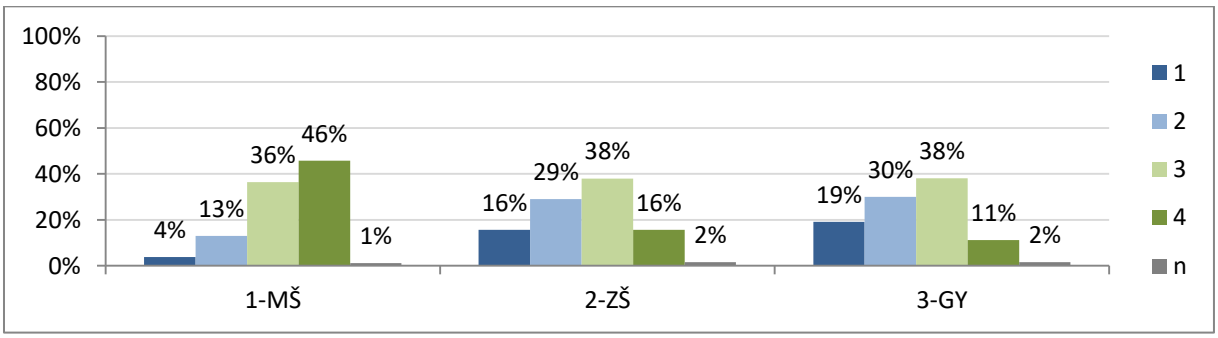
o tom, že dosiahnutie výraznejších reformných zmien vo vývoji školstva, ktoré by smerovali do vnútra vzdelávania akceptujúceho individuálne špecifiká žiakov, sa nemôže na Slovensku dosiahnuť bez komplexnejšieho kontinuálneho vzdelávania učiteľov zameraného na rozvoj pedagogickej autonómie učiteľov a samotných škôl.

2.6 Funkcie a kvalitatívne dimenzie školského vzdelávacieho programu

Šiesta a siedma položka dotazníka mapovala postoje a názory respondentov na funkcie a kvalitatívne dimenzie školského vzdelávacieho programu.

Čo sa týka položky šesť, táto poskytuje relatívne ucelený obraz o tom, do akej miery považujú respondenti ŠkVP za funkčný dokument, týkajúci sa ich práce ako pedagogických zamestnancov. Zachytáva deväť pracovných oblastí: informovanie rodičov o cieľoch a učive, tvorba časovo-tematických plánov, navrhovanie cieľov vyučovania, projektovanie konkrétnych vyučovacích hodín, úvahy o smerovaní a cieľoch výučby, voľba vyučovacích foriem a metód, výber didaktického materiálu, komunikácia s ostatnými učiteľmi, tvorba základného a rozširujúceho učiva. Respondenti zodpovedaním tejto položky nepriamo vypovedajú o tom, do akej miery má tento dokument pre ich prácu praktický význam, resp. zmysel v ich každodennej práci. Respondenti v podstate neodmietli ani jednu z ponúkaných možností. I v tejto položke sa ukazuje výraznejší pozitívny príklon k ponúkaným možnostiam voľby u učiteliek materských škôl. Najvýraznejšie pri možnostiach tvorba časovo-tematických plánov, navrhovanie cieľov vyučovania, projektovanie konkrétnych vyučovacích hodín. Ak sa pozrieme na tú ponúkanú možnosť tejto položky, pri ktorej respondenti uvádzajú najnižšiu mieru využívania ŠkVP, informovanie rodičov o cieľoch a učive (i0601), kde pozitívne odpovedalo 59 % respondentov, tak sa určitým spôsobom znova potvrdzujú zistenia z ostatným položiek, že jeden z kľúčových inovatívnych prvkov, ktoré mal priniesť proces reformy kurikula, spolupráca školy s rodinou pri vytváraní vzdelávacieho a výchovného profilu školy, ako podmienka i dôsledok, nebola ešte dostatočne naplnená.

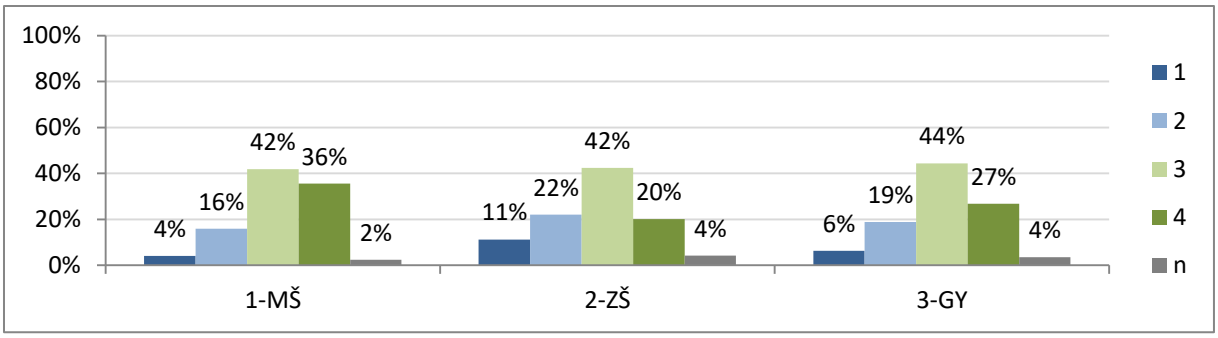
Graf 10 *Školský vzdelávací program vo svojej práci používam pri informovaní rodičov o cieľoch a o učive* (i0601)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

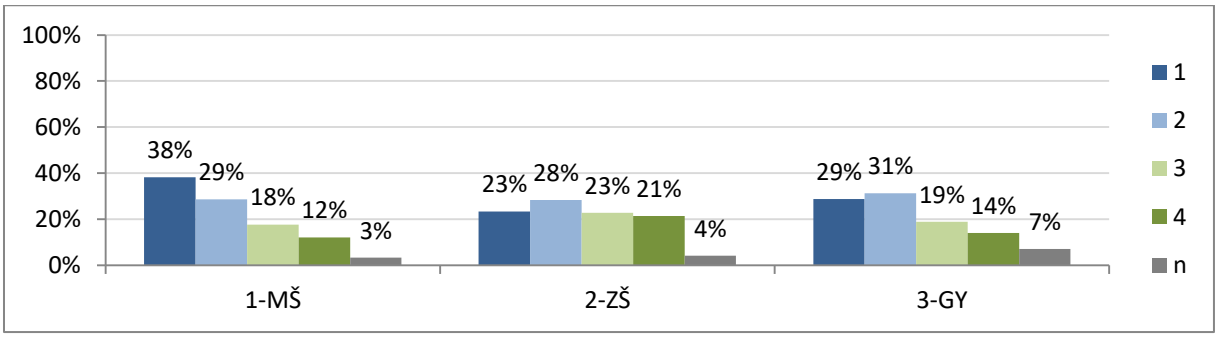
V položke sedem reagovali respondenti všetkých typov škôl na podnet, že ŠkVP považujú za škole prospešný dokument, až 68 % pozitívne s tým, že ho treba neustále aktualizovať (i0702). Opäť sa ukázalo, že respondenti v konečnom dôsledku súhlasia s myšlienkou decentralizácie kurikula cez model jeho dvoch úrovní. Odpovede v tejto položke však zároveň poukazujú aj na určitú argumentačnú vágnosť tej kritiky kurikulárnej reformy z roku 2008, ktorá bola respondentmi vyslovená v prvých troch položkách dotazníka. Väčšina respondentov sa dištancovala od vyjadrenia, že ŠkVP je zbytočný dokument. Najvýraznejšie je to v prípade materských škôl, kým respondenti zo základných škôl sú v tejto oblasti menej vyhranení a ich celkový postoj vyjadruje určitú mieru ambivalencie.

Graf 11 *Aktuálny školský vzdelávací program našej školy považujem za škole prospešný dokument, ktorý je potrebné neustále aktualizovať* (i0702)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 12 *Aktuálny školský vzdelávací program našej školy považujem za zbytočný dokument, ktorý vznikol len pre potreby splnenia požiadavky tvoriť ŠkVP* (i0703)

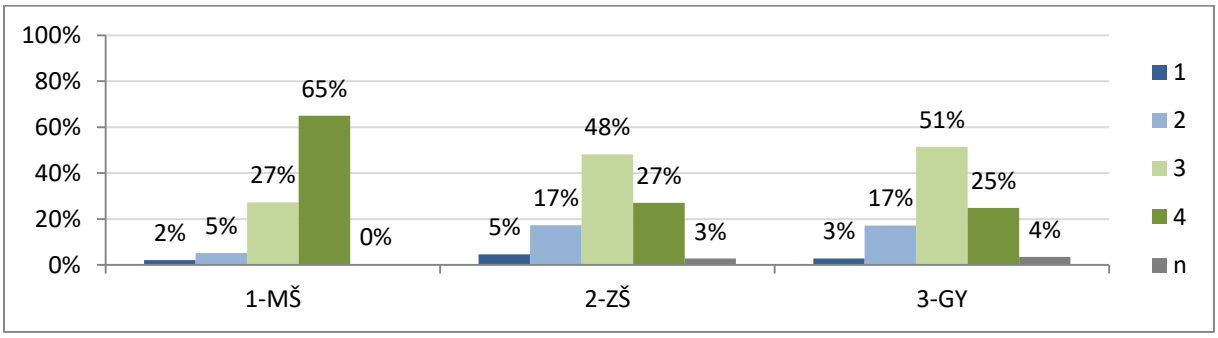


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

2.7 Procesy tvorby školských vzdelávacích programov

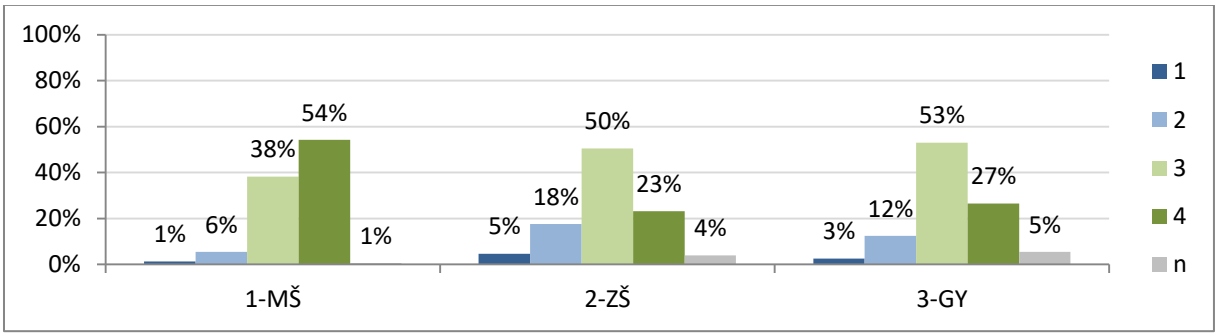
Položky osem až štrnásť sa týkali tých procesov, ktoré na jednotlivých typoch škôl prebiehali v súvislosti s tvorbou ŠkVP. V tejto oblasti sa rysujú dve kategórie podnetov. Jedna kategória sa dotýka zmien, ktoré by podľa názoru respondentov mal priniesť ŠkVP (položka 8) a druhá kategória sa dotýka procesuálnej stránky vytvárania ŠkVP a podmienok, ktoré podmieňovali predpoklady tvorby ŠkVP (položky 9, 10, 11, 12, 13, 14).
Odpovede respondentov v položke osem v znení *Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu treba klásť dôraz na zmenu cieľov a obsahov vzdelávania, individualitu žiaka, motiváciu žiaka, zmenu v hodnotení žiakov, zmenu štýlov výučby a štýlov učenia sa žiakov, zmenu klímy školy a triedy*, potvrdili, že respondenti vidia zmysel ŠkVP predovšetkým v napĺňaní očakávaní, ktoré artikulovali v položke 2. Ide hlavne o napĺňanie dvoch zámerov: Prispôsobovanie edukačného prostredia individuálnym špecifikám žiakov (viac ako 79 % respondentov zo všetkých typov škôl tvrdí, že to má byť jednou z priorít tvorby ŠkVP). Tiež treba v tejto súvislosti poukázať na zmysel tvorby ŠkVP v napĺňaní myšlienky zohľadnenia rôznych vyučovacích postupov a rôznych učebných štýlov žiakov (tiež okolo 79 %). Navodzovanie priaznivej klímy školy a triedy (takmer 80 % respondentov).

Graf 13 *Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu treba klásť dôraz na individualitu žiaka* (i0802)



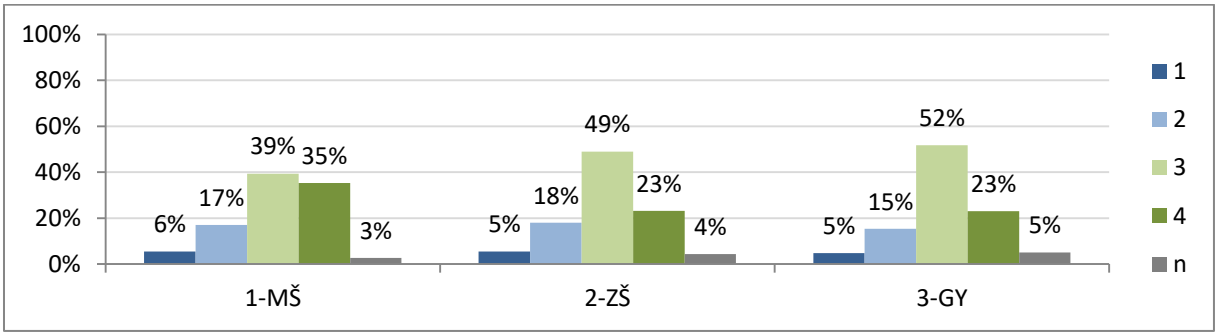
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 14 *Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu treba klásť dôraz na zmenu štýlov výučby a štýlov učenia sa žiakov* (i0805)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 15 *Pri tvorbe školského vzdelávacieho programu treba klásť dôraz na zmenu klímy školy a triedy* (i0806)

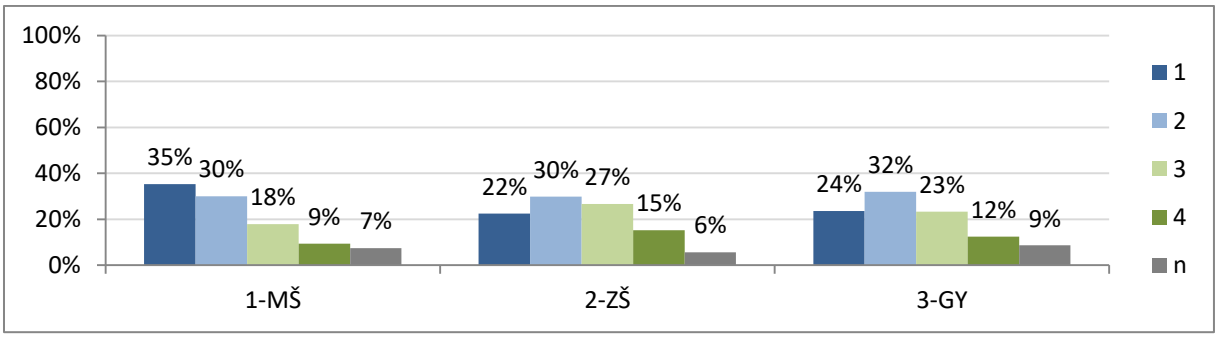


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Zjednocujúcim atribútom procesu tvorby ŠkVP by podľa respondentov mala byť koncepcia ŠkVP, ktorá by predovšetkým motivovala deti a žiakov k učeniu sa (i0803). Tento parameter bol u respondentov najsilnejší – až 84 % respondentov v tom vidí zmysel tvorby ŠkVP. Za najmenej vplyvný faktor pri tvorbe ŠkVP vnímajú respondenti inováciu procesov hodnotenia žiaka (i0804) – 66 %. Tento parameter bol viditeľne vyšší u respondentov MŠ – tu mal hodnotu 84 %. V odpovedi na podnet (i0801) týkajúci sa zmeny cieľov a obsahov vzdelávania je pozorovateľné rozdielne vnímanie u učiteliek materských škôl, ktoré na túto oblasť kladú vyšší dôraz (96 %) než respondenti zo ZŠ (69 %) a gymnázií (78 %).

V položke deväť možno za signifikantné považovať to, že hoci len 37 % všetkých respondentov sa vyjadrilo, že k tvorbe ŠkVP pristúpili odmietavo (i0904), až viac ako 76 % respondentov prijalo informácie o povinnosti vytvárať ŠkVP s obavami (i0903), 56 % s prekvapením (i0902) a len o niečo viac ako 6 % respondentov prijalo túto úlohu s nadšením (i0901). Túto ambivalenciu postojov respondentov k prvej informácii o tom, že budú vytvárať ŠkVP čiastočne objasňuje odpoveď na podnet i0902, ktorá vypovedá o tom, že viac ako polovica prijala túto prvotnú informáciu s prekvapením, čo môžeme interpretovať tak, že túto úlohu neočakávali, neboli na ňu pripravení. Z toho vyplynuli ich prirodzené obavy, ale i napriek tomu úlohy významná väčšina neodmietla. To znova potvrdzuje, že respondenti sa nestavajú odmietavo k potrebe reformy, ale im v tomto prípade prekáža to, že tento proces nebol zo strany Ministerstva školstva dostatočne pripravený a hlavne odkomunikovaný s aktérmi kurikulárnej reformy, teda učiteľmi a vedeniami škôl.

Graf 16 *Prvé informácie o povinnosti učiteľov vytvárať školské vzdelávacie programy som prijal/a odmietavo*(i0904)

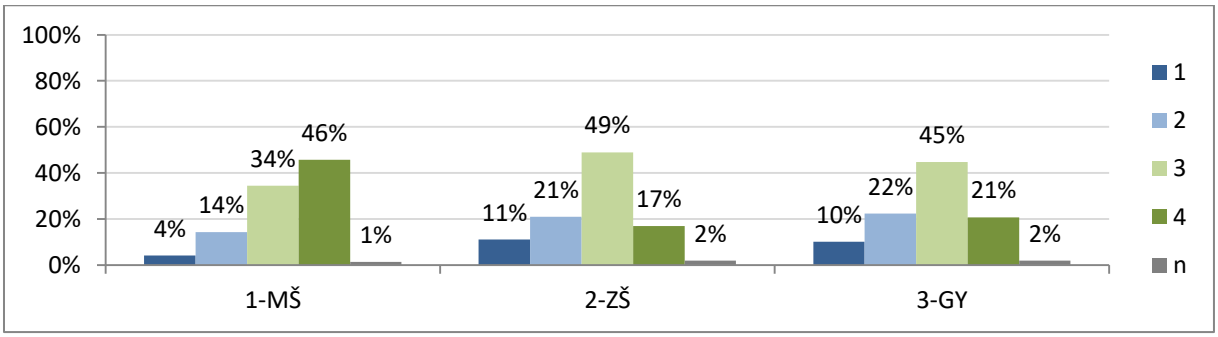


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Položky desať a jedenásť sa týkajú vytvárania podmienok pre úspešnú realizáciu úlohy vytvoriť ŠkVP. Kým položka 10 vymedzuje, čo aktér kurikulárnej reformy, teda konkrétny pedagogický zamestnanec, musel pre úspešné splnenie úlohy urobiť (*zúčastniť sa vzdelávacích podujatí organizovaných mimo školy, zúčastniť sa porád organizovaných školou, študovať odbornú literatúru, radiť sa s kolegami, pracovať v tíme, nemusel/a som robiť nič*), položka 11 zahŕňa podnety, týkajúce sa toho, čo mali aktéri kurikulárnej reformy k dispozícii pre zvládnutie jej prvotnej etapy, ktorým bolo vytváranie ŠkVP (*dostatok času, dostatok technických prostriedkov, dostatočnú odbornú podporu, dostatočnú organizačnú podporu, dostatok odborných zručností, dostatok potrebných informácií*).

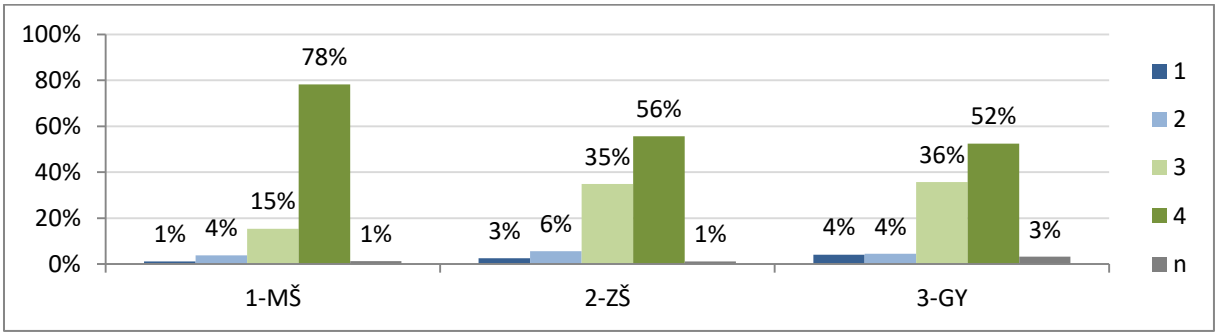
Hneď na úvod treba zdôrazniť, že až 95 % všetkých respondentov odmietlo tvrdenie, že pre zvládnutie tejto úlohy nemuseli urobiť nič (i1006). Z toho môžeme usúdiť, že do riešenia úlohy bola nejakým spôsobom zahrnutá výrazná väčšina pedagogických zamestnancov všetkých troch typov škôl. Potvrdzuje to aj odpoveď na podnet (i1005) o potrebe pracovať v tíme, kde až viac ako 90 % odpovedí bola pozitívna a na podnet radiť sa s kolegami (i1004), reagovalo pozitívne viac ako 94 % respondentov. Tu sa ukazuje, že tvorbu ŠkVP nepovažujú respondenti za jednorazový akt, ale za kontinuálny proces. Už pri jeho tvorbe bola ich vzájomná komunikácia a spolupráca na vysokej úrovni a do určitej miery to stále platí aj v procese každodenného uplatňovania ŠkVP, čo dokladuje odpoveď na podnet i0608 zo šiestej položky dotazníka.

Graf 17 *Školský vzdelávací program vo svojej práci používam ku komunikácii s ostatnými učiteľmi* (i0608)



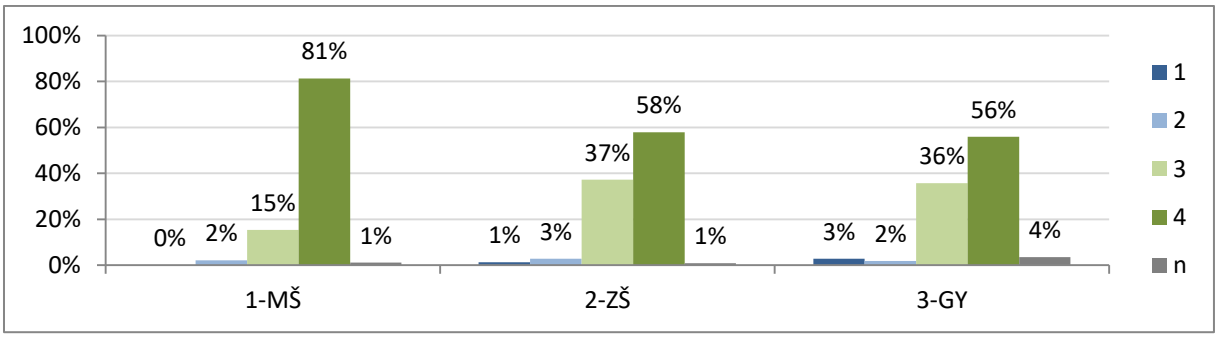
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 18 *Pre zvládnutie úlohy vytvárať školský vzdelávací program som musel/a pracovať v tíme* (i1005)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

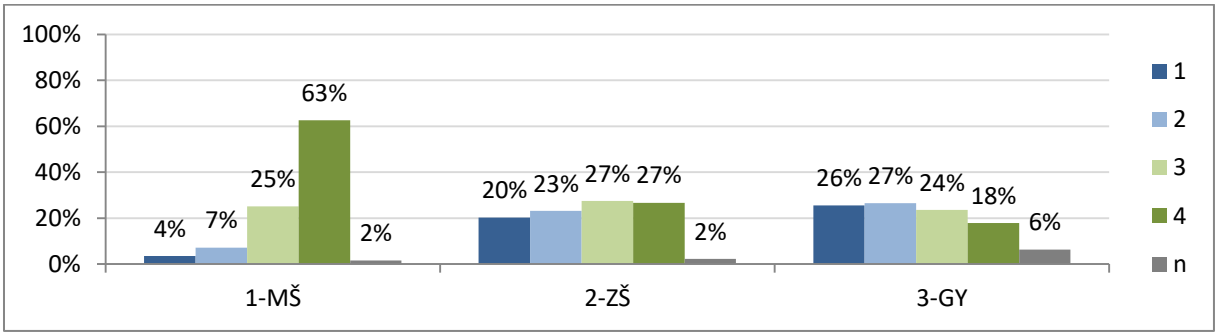
Graf 19 *Pre zvládnutie úlohy vytvárať školský vzdelávací program som sa musel/a radiť s kolegami* (i1004)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

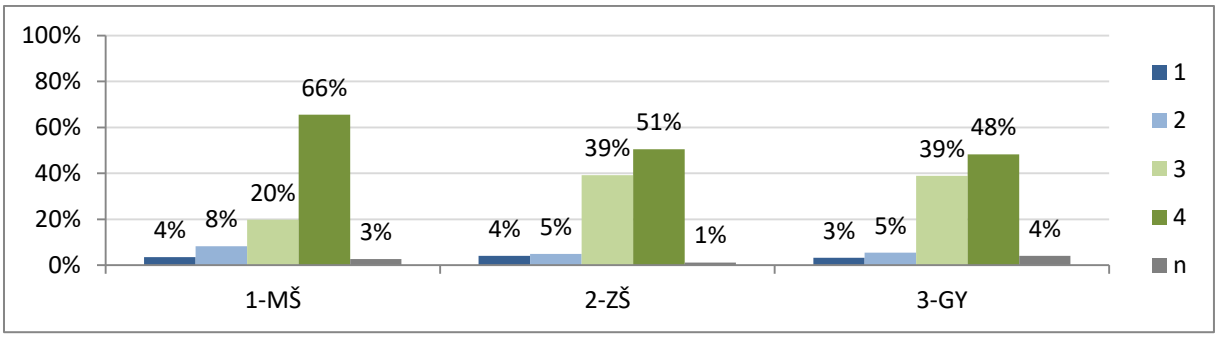
V desiatej položke sa veľmi výrazne ukázal rozdiel medzi respondentmi z materských škôl na jednej strane a respondentmi zo základných škôl a gymnázií na druhej strane. Respondenti z materských škôl pristupovali k úlohe vytvárať ŠkVP omnoho aktívnejšie, než to bolo v prípade respondentov zo ZŠ a gymnázií, ktorí prejavujú skôr náznaky frustrácie zo vzniknutej situácie. Zvýšená aktivita učiteliek MŠ pri vytváraní ŠkVP môže mať dva motivačné zdroje. Prvým je pravdepodobne skutočnosť, že MŠ sa chopili tejto príležitosti aj takto potvrdiť oprávnenosť zaradenia inštitúcie MŠ do školskej sústavy. Druhým motivačným zdrojom bol nepochybne prístup pracovníkov Ministerstva školstva zodpovedných za tento stupeň regionálneho školstva. To, že MŠ mali zo strany Ministerstva školstva zabezpečenú silnejšiu metodickú podporu (v podobe systematickejších a intenzívnejších školení) sa ukázalo ako významný diskriminačný faktor. Zároveň to dokumentuje aj fakt, že otázka vytvárania adekvátnych podmienok pre kurikulárnu reformu nemožno redukovať iba na inštitucionálny kontext, ale dôležitú úlohu zohráva aj postoj a iniciatíva konkrétnych ľudí. Respondenti zo všetkých typov škôl však svoju účasť na tvorbe ŠkVP vnímajú aktívne a intenzívne. Väčšina z nich deklarovala, že v procese tvorby ŠkvP sa museli zúčastňovať pravidelných porád v rámci ich školy, museli študovať literatúru a vysoko škálujú aj potrebu tímovej práce.

Graf 20 *Pre zvládnutie úlohy vytvárať školský vzdelávací program som sa musel/a zúčastniť vzdelávacích podujatí organizovaných mimo školy* (i1001)



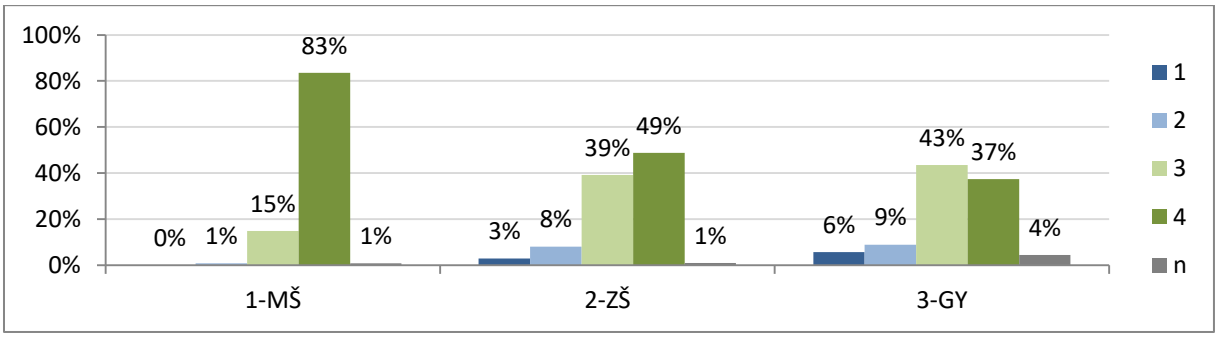
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 21 *Pre zvládnutie úlohy vytvárať školský vzdelávací program som sa musel/a zúčastniť porád organizovaných školou* (i1002)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 22 *Pre zvládnutie úlohy vytvárať školský vzdelávací program som musel/a študovať odbornú literatúru* (i1003)



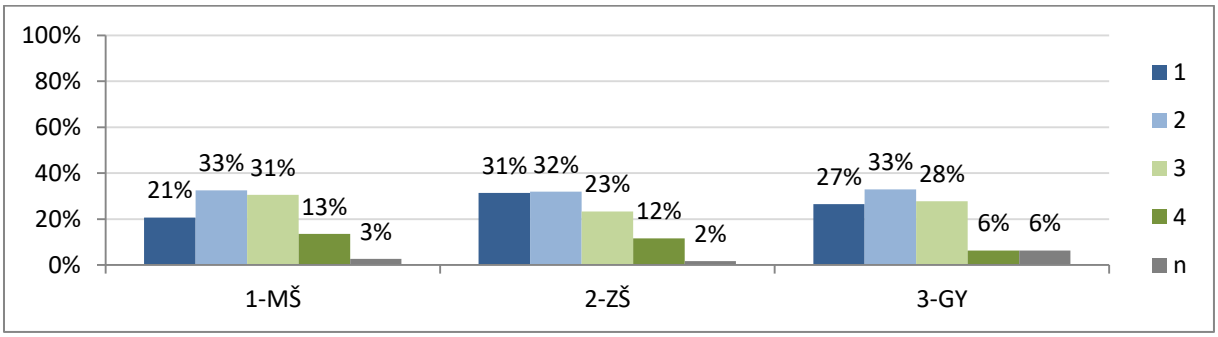
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Ak sa však pozrieme na jedenástu položku dotazníka, tak zistíme, že v oblasti podpory, ktorú respondenti pri vytváraní ŠkVP dostali, už nie sú ich odpovede také jednoznačné.

Väčšina respondentov si myslí, že pri vytváraní ŠkVP nemala dostatok času (i1101) – až 60 % a dostatok potrebných informácií (i1106) – 62 %. 48 % respondentov nepociťovalo ani adekvátnu organizačnú podporu (i1104). To je jasný odkaz, že reforma bola šitá horúcou

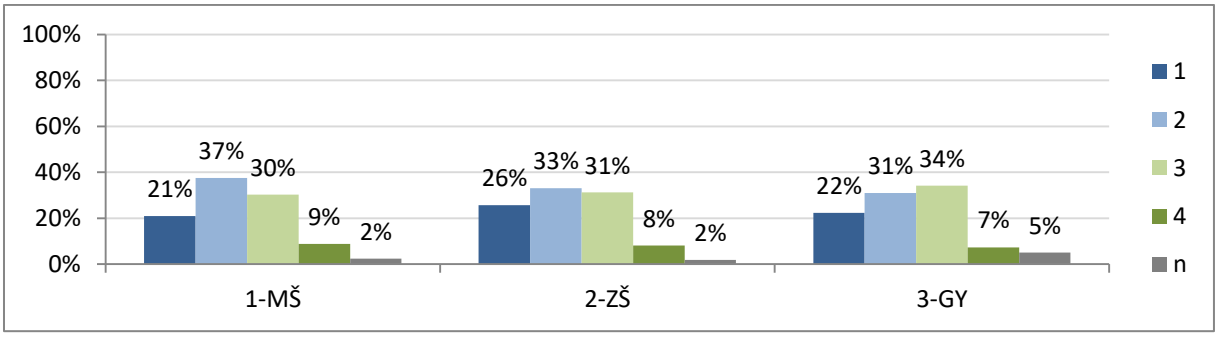
ihlou, nebola s nimi vykomunikovaná a nikto z nich de facto nevedel, čo a ako má robiť. I napriek týmto problémom si respondenti pripadajú kompetentní riešiť reformou požadované kroky a úlohy pri tvorbe ŠkVP ich škôl (i1105) – viac ako polovica respondentov si myslí, že mala dostatok odborných zručností pri tvorbe ŠkVP. Čo im ale jasne chýbalo, je dostatočná odborná podpora či už z vonku (od metodických centier, ŠPÚ a iných organizácií) alebo od vedenia ich školy (v zmysle jasného vysvetlenia čo sa od nich očakáva manažmentom ich školy) – totiž viac ako 60 % respondentov si myslí, že pri tvorbe ŠkVP nemali dostatočnú odbornú podporu (i1103).

Graf 23 *K vytváraniu školského vzdelávacieho programu som mal/a k dispozícii dostatok času* (i1101)



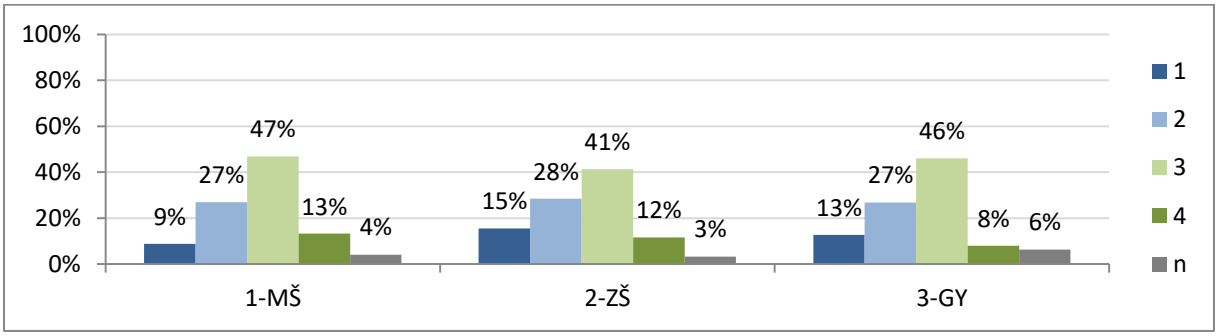
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 24 *K vytváraniu školského vzdelávacieho programu som mal/a k dispozícii dostatočnú odbornú podporu* (i1103)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

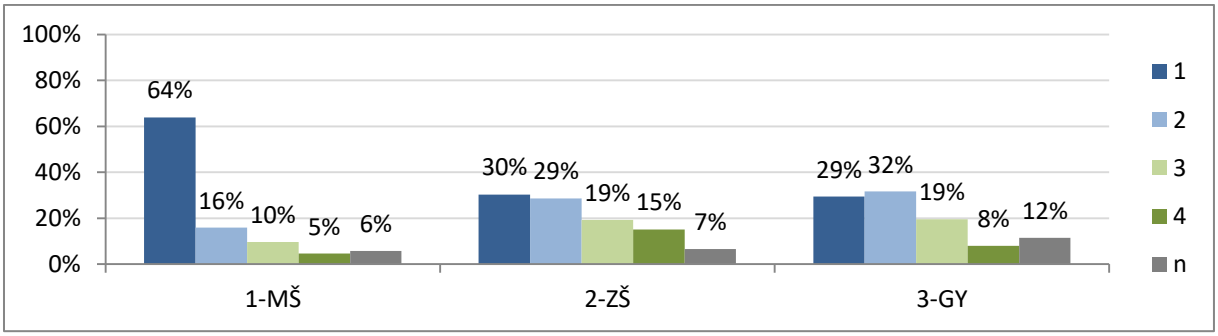
Graf 25 *K vytváraniu školského vzdelávacieho programu som mal/a k dispozícii dostatok odborných zručností* (1105)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Dvanásta položka dotazníka sa týka názoru respondentov na charakter ich účasti na vytváraní ŠkVP, ktorá mohla byť hodnotená na základe poskytnutých možností ako *inšpiratívna, zaujímavá, zmysluplná a zbytočná*. Kým prvé dve ponúkané možnosti majú silnejší emocionálny náboj, druhé dve možnosti možno posudzovať skôr z racionálneho pohľadu. Je v celku povzbudzujúce, že 64 % respondentov nepovažuje svoju prácu na tvorbe ŠkVP za zbytočnú (i1204). Na druhej strane to, že viac ako ¼ respondentov (28 %) má pocit zbytočnej práce, si vyžaduje pozornosť, hlavne ak uvážime, že ide o kvantitatívny ukazovateľ s váhou mienkotvorného činiteľa.

Graf 26 *Moju účasť a prácu na vytváraní školského vzdelávacieho programu považujem za zbytočnú* (i1204)



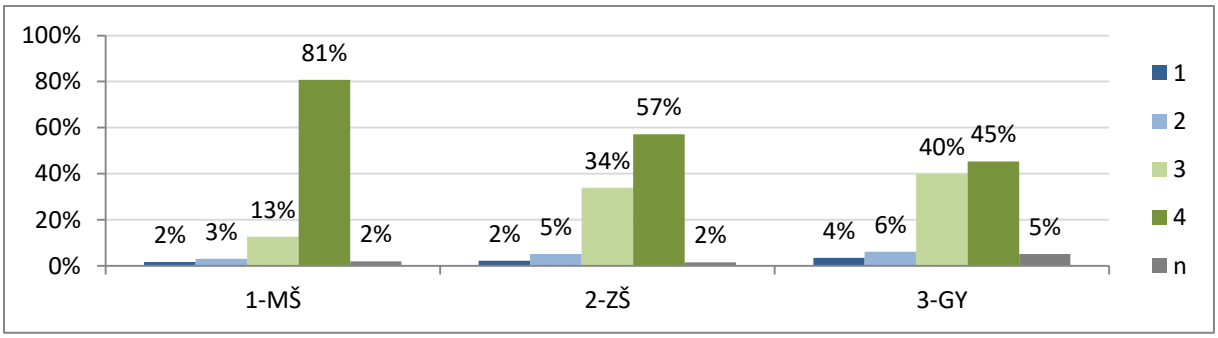
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Aj v ostatných ponúkaných možnostiach sa vcelku ukazuje, že respondenti vnímajú svoju aktívnu účasť na tvorbe ŠkVP prevažne pozitívne: 60 % respondentov ju považuje za inšpiratívnu (i1201), 51 % respondentov ju považuje za zaujímavú (i1202) a 55 % respondentov ju vníma ako zmysluplnú (i1203). Podobne ako vo väčšine ostatných položiek sú aj tu názory respondentov z MŠ výraznejšie proreformné než ako je to v prípade respondentov zo ZŠ a gymnázií, ktorí síce vnímajú svoju prácu na ŠkVP vcelku pozitívne, ale jednoznačne viac rozpačito ako respondenti v MŠ.

Ak sa pozrieme na to, ako respondenti posudzujú samotný proces tvorby ŠkVP v položkách 13 a 14, tak môžeme opätovne konštatovať, že vcelku aj tu prevláda pozitívny tón, aj keď nie všade úplne jednoznačne.

Trinásta položka sa týkala podoby procesov, ktoré bezprostredne súviseli s tvorbou ŠkVP a ponúkala respondentom možnosti: *pravidelné diskusie o tvorbe ŠVP, boli určené zodpovedné osoby za tvorbu ŠkVP, zodpovedné osoby sa zúčastňovali školení a kurzov, tieto osoby sprostredkovali poznatky zo školení, aktívne som sa podieľal/a na tvorbe ŠkVP, postup prác bol pravidelne sledovaný zodpovednými osobami*. Odpovede v tejto položke opätovne potvrdzujú, že tvorba ŠkVP bola aktívnym procesom. Do jeho tvorby sa nejakým spôsobom zapojilo až 90 % respondentov (i1306).

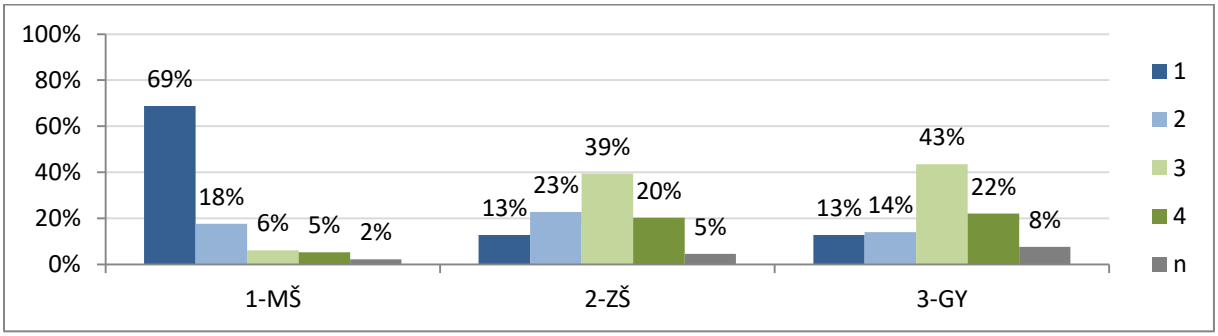
Graf 27 *Na tvorbe ŠkVP som sa aktívne podieľal/a* (i1306)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Ako vidno z grafu, i napriek tomu, že vcelku svoju aktívnu účasť na tvorbe ŠkVP vidí výrazná väčšina respondentov pozitívne, pedagogické zamestnankyne MŠ sa vyjadrili s výrazne vyšším akcentom, keď až 81 % z ich označila možnosť 4 – určite súhlasím. Tu sa skrýva zrejme aj vysvetlenie podstatného rozdielu medzi MŠ na jednej strane a medzi ZŠ a gymnáziami na druhej strane v odpovedi na podnet týkajúci sa vytvárania konceptu vznikajúceho ŠkVP kolektívu pedagogických zamestnancov na konkrétnej škole (i1305).

Graf 28 *Zodpovedné osoby predstavili učiteľom vlastný koncept ŠkVP na našej škole* (i1305)

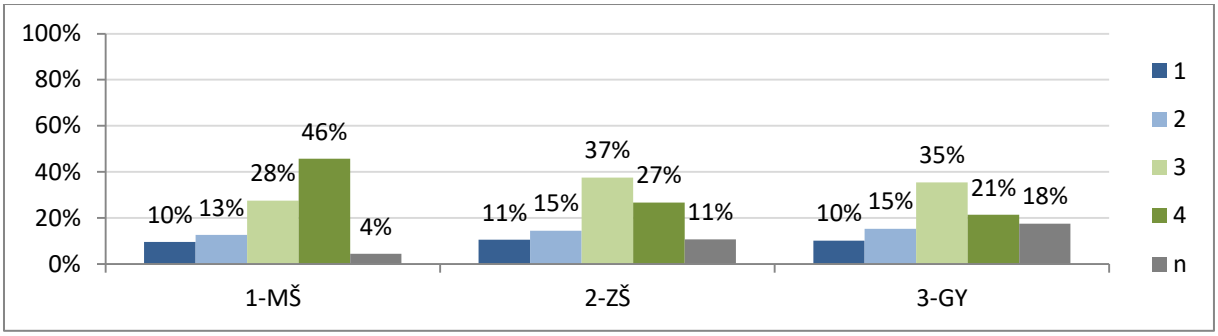


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

V prvom rade je potrebné zdôrazniť, že pre MŠ predstavovalo zavedenie dvojúrovňového kurikula (ŠVP a ŠkVP) zásadnejšiu zmenu, než to bolo v prípade ZŠ

a gymnázií. V MŠ ŠVP zrušil koncepciu založenú na výchovných zložkách a zaviedol štyri vzdelávacie oblasti, ktoré smerovali k výraznej integrácii poňatia a realizáciu obsahu výchovnej a vzdelávacej práce. To si vynucovalo hlbší prienik každej učiteľky MŠ do nového kurikulárneho konceptu. V rámci ZŠ a gymnázií išlo v oblasti koncepcie obsahu vzdelávania iba o formálno-administratívne zmeny, ktoré sa takmer vôbec nedotkli procesu výučby na týchto typoch škôl. V MŠ išlo pri vytváraní ŠkVP o výrazne vyššie zapojenie všetkých pedagogických zamestnancov už do procesu vytvárania prvotného konceptu ŠkVP, kým v ZŠ a gymnáziách sa tým zaoberala užšia skupina poverených a zodpovedných osôb, ktorá koncept ostatným predstavila. Nezanedbateľná je aj skutočnosť, že kým v ZŠ a gymnáziách sa kurikulárna reforma v jej počiatočnej fáze dotkla bezprostredne len tzv. reformných ročníkov, v MŠ sa dotkla školy ako celku a aj už spomínaný fakt, že MŠ dostali výrazne vyššiu metodickú pomoc[3] (pozri graf i1303) ako ZŠ a gymnáziá. To je zrejme aj jeden z dôvodov, prečo sú respondenti z MŠ v celku pozitívnejšie nastavení na procesy kurikulárnej reformy, než sú respondenti zo ZŠ a gymnázií, kde sú tieto procesy vnímané skôr administratívne, bez dopadu na samotnú kvalitu výchovného a vzdelávacieho procesu prebiehajúceho na týchto školách.

Graf 29 *Zodpovedné osoby sa zúčastnili školení a kurzov* (i1303)

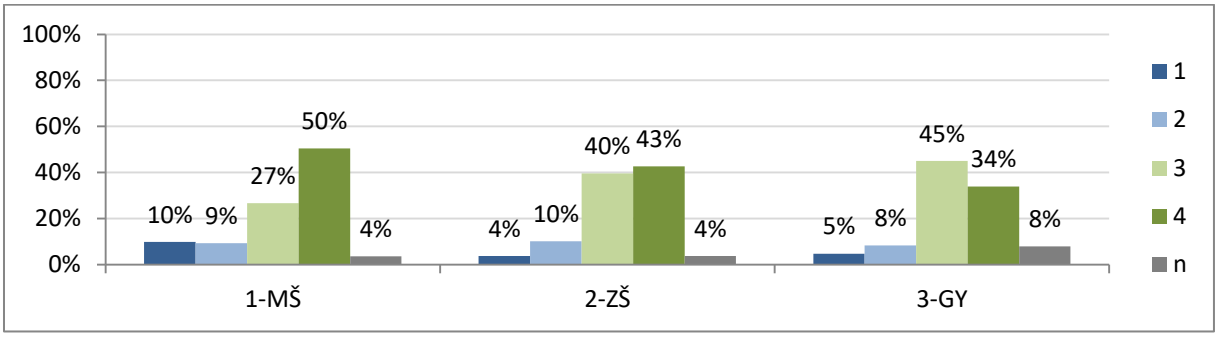


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Vcelku však odpovede respondentov poukazujú na relatívne dobre zvládnutú manažérsku a organizačnú prácu vedení škôl a zodpovedných osôb pri náročnej úlohe tvorby ŠkVP. Respondenti v prevažnej miere súhlasili s tvrdeniami, že tvorba ŠkVP vznikala systémom práce, ktorý spočíval v pravidelných diskusiách (i1301) a poradách (i1304), v určení zodpovedných osôb za tvorbu parciálnych častí ŠkVP (i1302). Celý tento proces bol pod kontrolou a systematickou supervíziou, ako to dokladuje graf i1307.

[3] Úlohou tohto projektu nie je hodnotiť kvalitu tejto metodickej pomoci, ani kvalitu ŠVP a ŠkVP.

Graf 30 *Postup prác pri tvorbe ŠkVP bol pravidelne sledovaný zodpovednými osobami* (i1307)

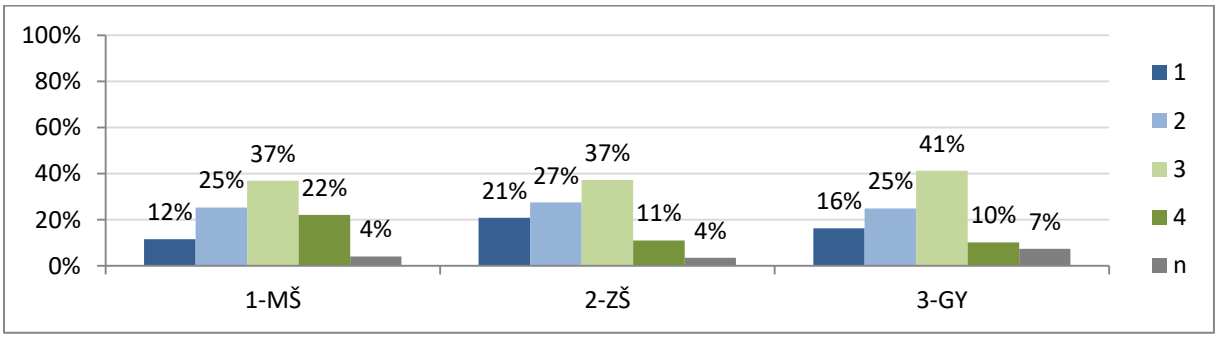


(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Relatívne dobrú manažérsku úroveň vedení škôl a zodpovedných osôb pri organizovaní procesu tvorby ŠkVP (čo výrazne kontrastuje s názorom respondentov na manažovanie školských reforiem zo strany štátnych orgánov a organizácií v položke 1) dokladujú aj odpovede respondentov v štrnástej položke dotazníka, ktorá sa týkala systémovej stránky procesu tvorby ŠkVP v tom zmysle, že do akej miery bol tento proces z pohľadu respondentov pripravený, zrozumiteľný, systematický, časovo a personálne zosúladený.

Ako dokladuje graf (i1401) nižšie, 51 % respondentov usudzuje, že tento proces bol v ich škole pripravený.

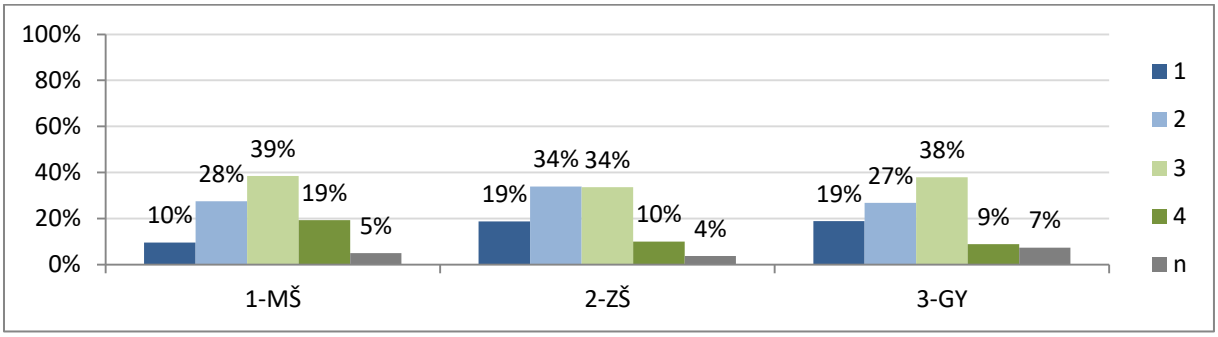
Graf 31 *Proces tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) bol pripravený* (i1401)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

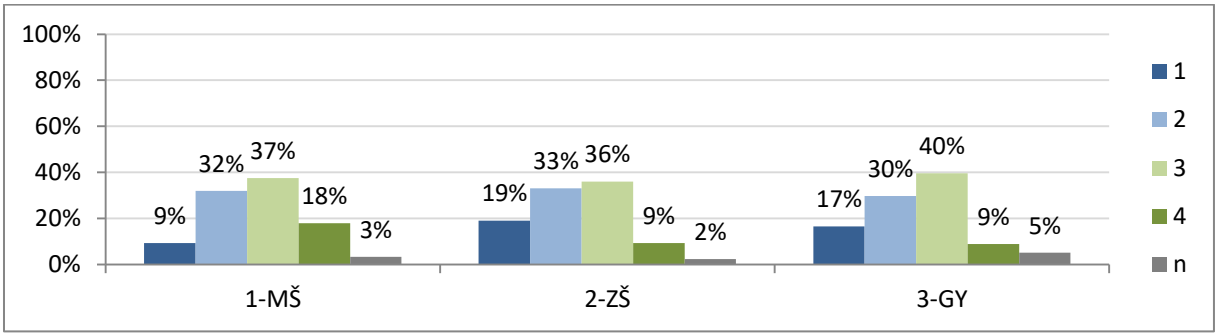
Túto výpoveď respondentov potvrdzujú aj ich odpovede na podnety, že proces tvorby ŠkVP bol systematický (i1402) – 53 % a personálne zosúladený (i1405) – 57 %. Už menej priaznivo sa vyslovujú k jeho časovému zosúladeniu (i1404) a zrozumiteľnosti (i1402).

Graf 32 *Proces tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) bol časovo zosúladený* (i1404)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 33 *Proces tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) bol zrozumiteľný* (i1402)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Tu sa objavuje prirodzená tendencia posudzovať interný (vlastný) inštitucionálny (škola) a personálny (respondent) podiel na tvorbe ŠkVP v priaznivejšom svetle než externé faktory (napr. Ministerstvo školstva). Časové rámce a konceptuálna jasnosť kurikula bola daná z externého prostredia, kým systematickosť a personálny súlad boli skôr otázkou interného prostredia. Na druhej strane ale nemožno bagatelizovať fakt, že školy zvládli túto úlohu podstatne lepšie ako jej zadávatelia.

2.8 Odborné spôsobilosti a osobnostné vlastnosti učiteľa

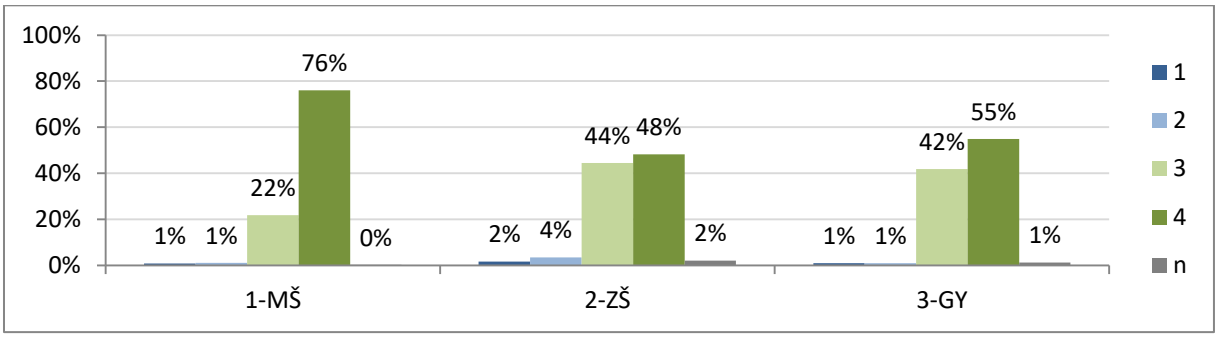
Ako poukazujú mnohé medzinárodné výskumy (napr. Villegas-Reimers, 2003; Fullan, 1991), profesionálna pripravenosť a rozvoj učiteľov je kľúčovým faktorom efektívnej vzdelávacej reformy. To určite platí aj pre kurikulárnu reformu na Slovensku. Preto je veľmi zaujímavé, ktoré svoje osobnostné a profesionálne charakteristiky považujú respondenti za dôležité pre svoju aktívnu účasť na procese implementácie kurikulárnej reformy. Na to hľadali odpoveď v dotazníkových položkách 15 a 16.

V dotazníkovej položke pätnásť, ktorej znenie bolo: *Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti*, boli ponúknuté tieto možnosti – *stanoviť reálne a primerané ciele; vymedziť*

požiadavky na žiaka; tvoriť učebné osnovy a plány predmetov; vymedziť základné a rozširujúce učivo; navrhovať širokú škálu odporúčaných metód a foriem práce; tvoriť príklady na typové úlohy pre žiakov; tvoriť individuálne výchovno-vzdelávacie programy; manažovať vlastnú prácu; tvoriť projekty na základe výziev z rôznych grantových schém.

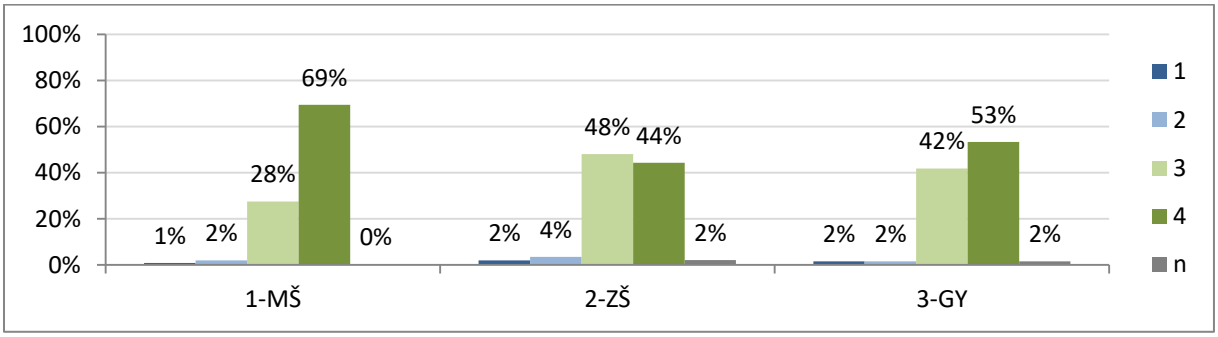
Ako najdôležitejšiu učiteľovu odbornú spôsobilosť pre tvorbu ŠkVP označili respondenti spôsobilosť stanoviť si reálne a primerané ciele (i1501) – až 95 %. Nasledovala ju spôsobilosť (i1502) vymedziť požiadavky na žiaka – 94 % a spôsobilosť (i1508) manažovať vlastnú prácu – 91 %. Najmenej súhlasných odpovedí respondentov bolo vyslovených v súvislosti so spôsobilosťou (i1509) tvoriť projekty na základe výziev z rôznych grantových schém.

Graf 34 *Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti stanoviť reálne a primerané ciele* (i1501)



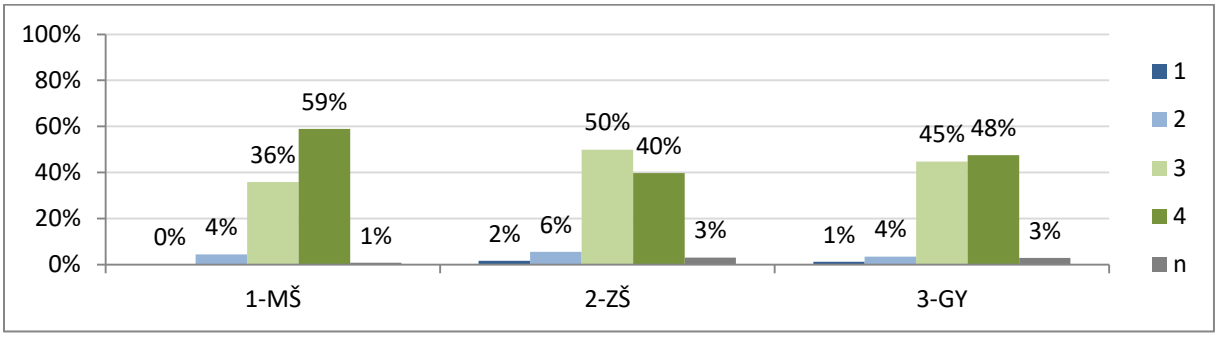
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 35 *Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti vymedziť požiadavky na žiaka* (i1502)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 36 *Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti manažovať vlastnú prácu* (i1508)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

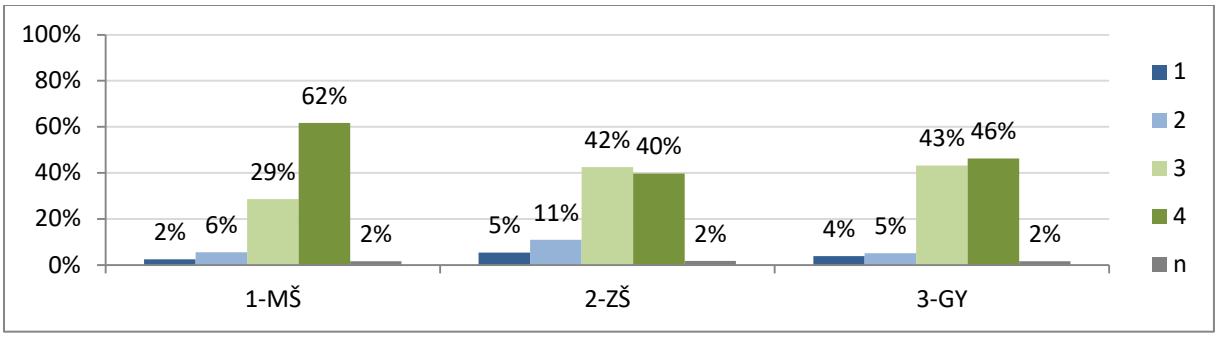
Túto preferenčnú hierarchiu možno považovať za dôležitú informáciu z dvoch dôvodov: Dobre odzrkadľujú oblasti, ktoré sa respondentom ukázali ako podstatné v ich roly tvorcov a realizátorov kurikula. Dve z najviac preferovaných oblastí sa dotýkajú cieľových oblastí kurikula. Ide jednak o ciele vo všeobecnej rovine, ktoré sa môžu dotýkať úrovne školy, vyučovacích predmetov, vekových kategórií detí a žiakov (ročníky), ale aj tematických celkov a tém obsahu učiva. Na druhej strane ide o ciele (didaktické, výchovné), ktoré a dotýkajú individuálnych žiakov a to vo vzťahu k ich individuálnym osobitostiam (je to v súlade s odpoveďami v položke 8). Odzrkadľuje to už zrejme aj šesťročnú skúsenosť pedagogických zamestnancov s tvorbou a realizáciou ŠkVP, kde si uvedomujú význam tejto odbornej spôsobilosti učiteľov, ktorá v systéme centralizovaného kurikula nezohrávala dôležitú úlohu, lebo ciele boli centrálne určené, často až na najnižšiu úroveň realizácie kurikula. Je to signál pre vytváranie koncepcie kontinuálneho vzdelávania učiteľov i pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva ako dôležitej oblasti ich profesijného rastu. Tu zároveň treba zdôrazniť aj druhý dôvod, ktorý bude vo vzdelávaní učiteľov zohrávať dôležitú rolu.

Táto oblasť sa dotýka váhy, ktorú respondenti vo svojich odpovediach pripísali spôsobilosti tvoriť učebné osnovy a plány predmetov (i1503) a vymedziť základné a rozširujúce učivo (i1504). Tu sa naopak, oproti prvému dôvodu, nepripísali respondenti týmto spôsobilostiam tak vysokú váhu (i1503 – 85 % a i1504 – 88 %) a spôsobilosti vymedzovať ciele, ale už naznačili historicky prvú skúsenosť ako tvorcovia kurikula, kde boli postavení pred úlohu tvoriť učebné osnovy predmetov. Je to skutočne historicky prvýkrát od 18. storočia, keď to nie je úloha štátu, ale učiteľa. Aktéri kurikulárnej politiky by mali venovať tejto otázke koncepčnú pozornosť. Ide totiž o fakt, že historicky sa u nás vytvoril všeobecne užitý a dlhodobou historickou tradíciou kultúrne zakorenený fenomén systematickej organizácie obsahu učiva do dopredu vymedzených a v určitej logickej následnosti radených tém a tematických celkov, ktoré vymedzujú oblasti vytvárania obsahu učiva. To sa podstatne odlišuje od tých kultúrnych regiónov (anglosaské krajiny), kde sa obsah učiva vytvára epizodicky. Systematický prístup si vyžaduje vysokú mieru špecializovanej didaktickej odbornosti, kým epizodický prístup je založený na didaktickej skúsenosti učiteľov pri realizácii výučby. Naši učitelia (s výnimkou MŠ) sa preto spravidla ujali tejto úlohy prepisovaním už existujúcich učebných osnov, čo potom viedlo k tomu, že to, oprávnene, považovali za byrokratický úkon. Trocha odlišná je však situácia v MŠ, kde

vzhľadom na špecifiká tohto stupňa školskej sústavy bolo rozhodovanie o obsahu učiva a jeho radení v systéme voľnejšie.

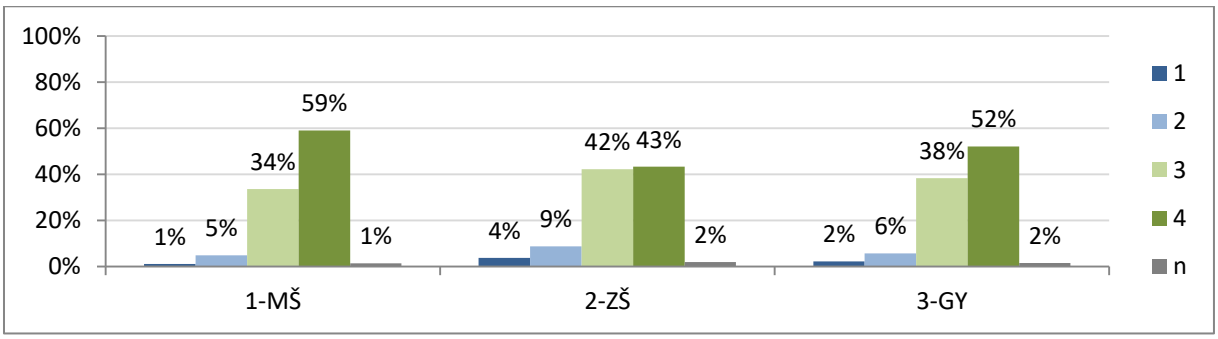
To, že najnižšiu váhu prisúdili respondenti spôsobilosti tvoriť projekty (i1409) – 61 % naznačuje, že túto činnosť ako prejav vnášania konkurenčných prvkov do vzdelávacej sústavy, nepovažujú učitelia za prospešnú ich práci. Zrejme toto je tá oblasť, ktorá ich, z ich pohľadu, odvádza od výchovnej a vzdelávacej práce.

Graf 37 *Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti tvoriť učebné osnovy a plány predmetov* (i1503)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 38 *Myslím si, že predpokladom tvorby kvalitného školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) sú učiteľove odborné spôsobilosti vymedziť základné a rozširujúce učivo* (i1504)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

V oblasti osobnostných vlastností učiteľa pre tvorbu kvalitného ŠkVP v položke 16, z ponúknutých možností (*logické myslenie; precíznosť a trpezlivosť; hĺbavosť; schopnosť sebareflexie; schopnosť podpory; priateľskosť; dôveryhodnosť; otvorenosť k spolupráci; obetavosť*) najvyššiu váhu položili respondenti na vlastnosť (i1602) *precíznosť a trpezlivosť* – 97 %, *otvorenosť k spolupráci* (i1609) – 96 % a *logické myslenie* (i1601) – 94 %. Najnižšiu váhu mala vlastnosť (i1603) *hĺbavosť* – 82 %.

2.9 Subjekty vstupujúce do tvorby školského vzdelávacieho programu

Odpovede respondentov v položkách dotazníka 15 a 16 možno považovať za veľmi dobrý zdroj v úvahách tvorcov koncepcie kurikulárnej politiky a podpory profesijného

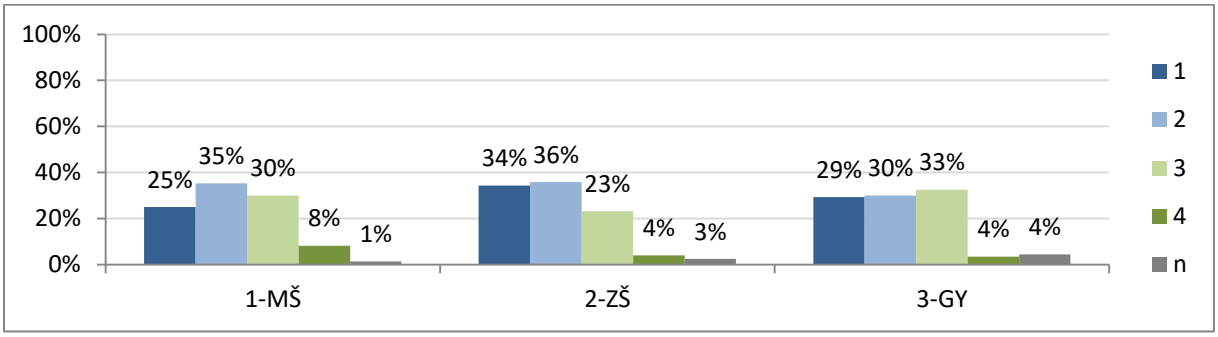
rozvoja a kontinuálneho vzdelávania učiteľov v tom, akým smerom a dôrazom, na ktoré jej prvky ich ďalej rozvíjať. Tieto úvahy a rozhodnutia by mali reflektovať jednak zámery tvorcov sledujúcich svetové trendy a spoločenské potreby v tejto oblasti na jednej strane a na druhej strane predpoklady ich uskutočniteľnosti vzhľadom k postojom, názorom a skúsenostiam realizátorov týchto koncepcií, ktorými sú v prvom rade učitelia. To, že učitelia a vedenia škôl s tým aj do určitej miery počítajú, sa implicitne nachádza i v odpovediach na podnety v sedemnástej položke dotazníka, ktorá bola orientovaná na zisťovanie toho, ktoré subjekty by mali, podľa názoru respondentov, vstupovať do procesu tvorby ŠkVP. Váha, akú respondenti prisúdili jednotlivým ponúknutým možnostiam bola nasledovná:

Tab. 1 *Myslím si, že do procesu tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) by mali vstupovať*:

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR	64 %
Štátny pedagogický ústav	75 %
zriaďovateľ	29 %
Metodicko-pedagogické centrum	72 %
miestne zastupiteľstvo	7 %
sponzori školy	8 %
podnikatelia v regióne	11 %
cirkev a náboženské združenia	8 %
politické strany pôsobiace v regióne a obci	1,4 %
občianske združenia (ochranári, športovci a pod.)	12 %
odborárske organizácie pôsobiace v škole	18 %
profesijné združenia a organizácie pedagogických zamestnancov	50 %
rodičia	32 %
rôzni experti a odborníci na problematiku vzdelávania mimo Vašej školy	55 %
školská inšpekcia	45 %

Najvyššiu váhu prisúdili respondenti trom štátnym inštitúciám (ŠPÚ, MPC a MŠVVaŠ SR). Relatívne vysoké skóre získala aj Štátna školská inšpekcia (45 %). Naznačuje to jednak stále vysokú dôveru pedagogických zamestnancov v ústredné štátne rezortné orgány a zároveň to aj naznačuje určitú mentalitu očakávania voči týmto orgánom ako riešiteľom koncepčných problémov a úloh v rezorte školstva. Naopak, respondenti prejavujú vysokú mieru nedôvery k nerezortným celoštátnym inštitúciám (cirkvi, politické strany) a v lokálne, resp. regionálne inštitúcie, ako sú samotní zriaďovatelia škôl, miestne zastupiteľstvá a pod. Iba 32 % respondentov vyjadrilo súhlas so vstupom rodičov do tvorby ŠkVP, čo možno interpretovať ako relatívne vysokú mieru nedôvery pedagogických zamestnancov voči rodičom, čo signalizuje, že tieto vzťahy nie sú budované adekvátne vo vzťahu k trendu decentralizácie kurikulárnej politiky štátu.

Graf 39 *Myslím si, že do procesu tvorby školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) by mali vstupovať rodičia* (i1713)



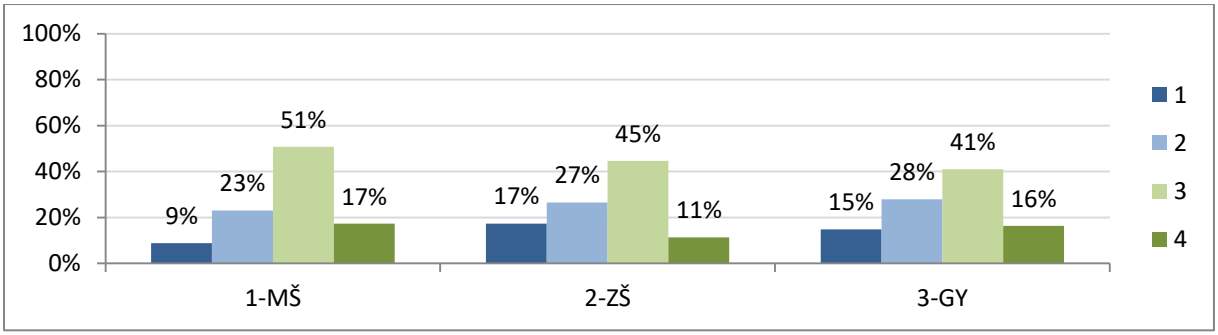
(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

2.10 Inovované štátne vzdelávacie programy

V roku 2015 vstúpili do platnosti inovované ŠVP (v MŠ v pilotnej fáze), čo vytvorilo priestor na niektoré zmeny v oblasti. Ako v predchádzajúcom období, ani teraz, okrem MŠ, neprebehla širšia odborná diskusia. Je preto zaujímavé vedieť, aký je postoj pedagogických zamestnancov k zavedeniu inovovaných ŠVP, čo sleduje osemnásta položka dotazníka. Respondenti odpovedali na podnet: *Inovovaný štátny vzdelávací program (ŠVP) pre náš typ školy považujem za...* výberom z nasledovných ponúkaných možností: *výrazný pozitívny kvalitatívny posun; horší ako platný ŠVP; zbytočný, neprináša nič nové; prínosný, ale očakávam ešte zásadnejšie zmeny*.

V tejto sledovanej oblasti sa názory a postoje respondentov z jednotlivých typov škôl priblížili snáď najviacej. Ukazuje sa, že respondenti, aj keď s určitou mierou zdržanlivosti, vítajú proces inovácie ŠVP. 42 % si myslí, že je to výrazný kvalitatívny posun (i1801), väčšina z nich (54 %) je toho názoru, že inovované ŠVP sú síce prínosné, ale oni očakávajú ešte zásadnejšie zmeny (i1804).

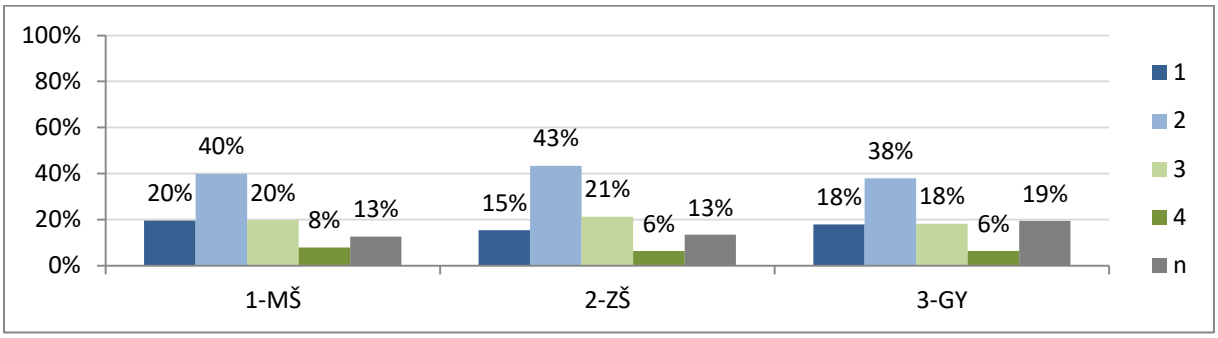
Graf 40 *Inovovaný štátny vzdelávací program (ŠVP) pre náš typ školy považujem za prínosný, ale očakávam ešte zásadnejšie zmeny* (i1804)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

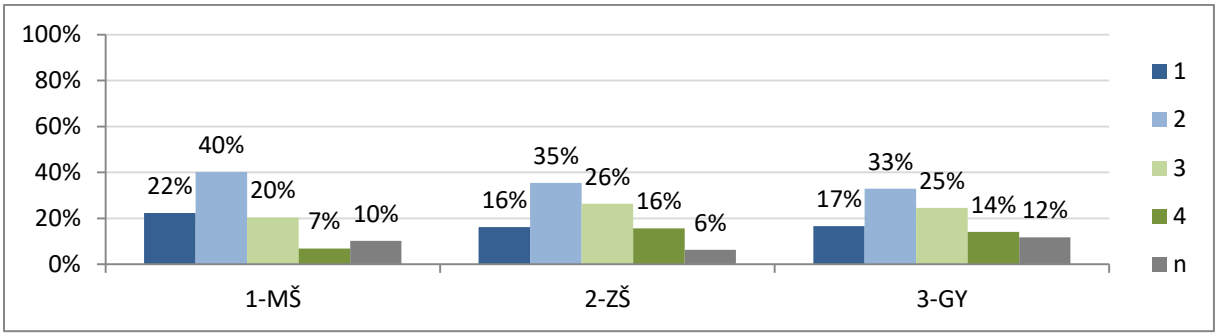
Podobne ako aj v iných položkách, aj v tejto položke sa potvrdilo, že pedagogickí zamestnanci neodmietajú reformný proces.

Graf 41 *Inovovaný štátny vzdelávací program (ŠVP) pre náš typ školy považujem za horší ako platný*(i1802)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

Graf 42 *Inovovaný štátny vzdelávací program (ŠVP) pre náš typ školy považujem za zbytočný, neprináša nič nové* (i1803)



(*Poznámka:* 1 určite nesúhlasím, 2 skôr nesúhlasím, 3 skôr súhlasím, 4 určite súhlasím, 5 neviem, neodpovedali)

2.11 Závery

Vzhľadom k veľkosti a charakteru výskumnej vzorky môžeme konštatovať, že výsledky dotazníkového výskumu predstavujú pomerne vysoký stupeň reprezentatívnosti a možno ich vzťahovať na celú profesijnú populáciu pedagogických zamestnancov materských škôl, základných škôl a gymnázií na Slovensku. V takomto zmysle pristupujeme aj k formulovaniu záverov tohto výskumu.

Jedným z hlavných cieľov projektu bolo zistiť, ako vnímajú kľúčoví aktéri procesy súvisiace s kurikulárnou reformou, ktorá prebehla v zmysle prijatého školského zákona v roku 2008. Ako to vyplýva z analýzy získaných dát (pozri v správe vyššie), postoje pedagogických zamestnancov skúmaných typov a stupňov škôl vykazujú v jednotlivých oblastiach skúmaných javov a procesov vysokú mieru ambivalencie. I napriek značnej rozporuplnosti vo výpovediach respondentov, môžeme na úvod konštatovať, že pedagogickí zamestnanci materských škôl, základných škôl a gymnázií neodmietajú reformu ako takú a napriek všetkým výhradám, väčšina z nich (59 %) pociťuje potrebu v reformách ďalej pokračovať. Táto „reformná potreba“ sa dá vo väčšej miere pozorovať v materských školách a v gymnáziách. Ak by sme mali určiť najslabší článok reformných procesov, tak sú to pedagogickí zamestnanci základných škôl, ktorí sú vo všeobecnosti rezervovanejší k týmto procesom v školstve, viac inklinujú k myšlienke ukončenia reforiem a návratu ku kurikulárnemu modelu pred rokom 1989.

Dotazníkový výskum potvrdil, že pedagogickí pracovníci zdieľajú všeobecne rozšírený názor, že po roku 1989 nenastali v školstve výraznejšie pozitívne zmeny a vývoj nášho školstva nesmeruje k lepšiemu. Tento postoj je charakteristický pre profesijnú skupinu ako celok (81 % nevníma pozitívne zmeny) a predstavuje východiskový determinant, ktorý podmieňuje hodnotiace postoje pedagogických zamestnancov vo vzťahu k parciálnym javom a procesom súvisiacim s kurikulárnou reformou po roku 2008.

I napriek faktu, že kurikulárna reforma po roku 2008 bola realizovaná „šokovou“ metódou, boli tu určité očakávania učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov, ktoré oni premietali do tej reformnej reality, s ktorou boli v čase spustenia reformy konfrontovaní. Ukazuje sa, že deklarované ciele kurikulárnej reformy a očakávania pedagogickej verejnosti týkajúce sa tejto reformy sa nestretli. Kým deklaratívnym (nie skutočným) cieľom reformy bolo zlepšiť fungovanie systému zvýšením autonómie rozhodovania škôl v samotnej oblasti výchovy a vzdelávania a to hlavne v oblasti vymedzovania cieľov a obsahov vzdelávania, očakávania učiteľov smerovali hlavne k zmenám v oblasti procesov výchovy a vzdelávania.

V tejto skúmanej oblasti sa celkom jasne črtá systémová chyba, ktorá sprevádza celú kurikulárnu reformu. Táto spočíva v implementačnej logike, ktorá bola prevzatá pri koncipovaní dvojúrovňového kurikula z modelových (hlavne anglosaských) krajín. Modelové krajiny boli totiž k zavedeniu modelu dvojúrovňového kurikula v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia motivované hlavne úsilím o centralizáciu príliš decentralizovaného školského a kurikulárneho systému. Preto v tomto procese dominovali potreby centrálnych orgánov mať nad školským kurikulom kontrolu. Ak extrapolujeme túto logiku na naše podmienky, kde išlo o decentralizáciu školského a kurikulárneho systému zavedením modelu dvojúrovňového kurikula, tak v tomto prípade by mali dominovať potreby škôl ako autonómnych inštitúcií. V skutočnosti sa však aj v tomto prípade uplatnila logika sledovania

potrieb centrálnej moci, a tak pedagogickí zamestnanci oprávnene vnímajú formálne poskytovanú autonómiu v otázkach tvorby školského kurikula (ŠkVP) ako „ponechanie napospas“ novým podmienkam[4]. Uvoľnila učiteľom ruky v tých oblastiach, na ktoré neboli profesijne pripravovaní a pripravení (napr. tvorba učebných osnov) a ponechala im ruky zviazané v oblasti, kde sa chceli autonómne rozhodovať (napr. stvárnenie obsahu učiva limitované centralizovanou učebnicovou politikou štátu).Táto skutočnosť zásadným spôsobom determinovala aj tendencie smerovania odpovedí na podnety v jednotlivých položkách dotazníka.

Ako sme už zdôraznili, i napriek horeuvedeným skutočnostiam, pedagogickí zamestnanci ZŠ a gymnázií prínosy kurikulárnej reformy paušálne neodmietajú. Respondenti konštatujú väčšiu možnosť profilovať školu a zohľadniť jej regionálne špecifiká, ako aj uplatňovanie modernejších koncepcií vzdelávania a možnosť zohľadňovať individuálne osobitosti žiakov. Na druhej strane konštatujú pokles záujmu žiakov o učenie sa a úrovne ich vzdelávacích výsledkov. Zhoršila sa klíma a atmosféra v školách a ako závažný jav sa ukazuje nespokojnosť s úrovňou spolupráce a komunikácie školy s rodinou. Celkovo sa to javí tak, že pedagogickí zamestnanci ZŠ a gymnázií majú tendenciu tie javy a procesy, ktoré v súvislosti s kurikulárnou reformou realizujú oni, posudzovať pozitívnejšie, ako javy a procesy, ktoré sú mimo ich vplyvu, čo vedie k určitej ambivalencii, niekedy až rozporuplnosti v ich výpovediach. Učiteľky MŠ sa však vymykajú takejto tendencii v posudzovaní školských vzdelávacích programov a kurikulárnej reformy, ktorú vidia jednoznačne v pozitívnom svetle.

V porovnaní s centralizovaným systémom učebných osnov pred rokom 2008 a 1989 je ŠVP hodnotený jednoznačne negatívne a to aj učiteľkami MŠ, ktoré inak posudzujú reformu v pozitívnom svetle. Jediný pozitívny posun vidia pedagogickí zamestnanci v možnosti dotvárať vzdelávací program učiteľom, resp. na úrovni školy. V očiach respondentov sa znížila aj náročnosť učiva. Tento názor možno čiastočne pripísať aj novému konceptu v obsahu učiva na všetkých stupňoch školskej sústavy – osvojovanie kľúčových kompetencií. Táto kategória bola teoreticky (aj v ŠVP) uchopená veľmi vágne a kontinuálne vzdelávanie učiteľov nevenovalo tejto otázke dostatočnú pozornosť, čo má za dôsledok, že kľúčová reformná kategória novokoncipovaného modelu kurikula je v praxi buď ignorovaná ako nefunkčná teoretická arabeska, alebo je interpretovaná len ako nové pomenovanie pre tradičné obsahy.

Tým, že koncipovanie ŠkVP sa nestretlo v štátnej kurikulárnej politike s očakávaniami učiteľov, títo sa v podstate nestotožnili s modelom dvojúrovňového kurikula v jeho existujúcej podobe aj keď existujú rozdiely v postojoch respondentov v ZŠ (výraznejšie odmietanie) a v gymnáziách. Spoliehajú sa viac na centrálne koncipované kurikulárne dokumenty a svoju rolu vidia ako ich vykonávatelia so slobodou rozhodovania pre konkrétne situácie a podmienky. Táto skutočnosť však nemôže byť prekvapením, keďže vysoko špecializovaná a odborne náročná činnosť vytvárania ŠkVP u nás nemá žiadne tradície

[4] Dobre to ilustruje príklad nariadenia vytvárať učebné osnovy jednotlivých predmetov na úrovni školy jej učiteľmi, čo sa na prvý pohľad môže javiť ako krok k ich autonómii. V skutočnosti však nariadenie žiadalo uplatniť u nás tradičnú koncepciu systematického usporiadania učiva s perspektívou jedného školského roka. V modelových krajinách, odkiaľ bola táto myšlienka prevzatá, sa však využíva koncepcia epizodického konštruovania obsahu učiva pre aktuálny vyučovací cyklus, čo je spravidla jeden týždeň. Slovenskí učitelia buď prepísali staré učebné osnovy do nových ŠkVP, čo považovali za zbytočnú byrokratickú záťaž, alebo vynaložili množstvo energie, aby vykonávali vysoko špecializované činnosti, na ktoré neboli odborne nikdy pripravovaní.

a pedagogickí zamestnanci doteraz neprešli v tomto smere v rámci ich kontinuálneho (ani pregraduálneho) vzdelávania adekvátnou komplexnou prípravou. Práve preto bol proces tvorby ŠkVP výrazne kolektívnou prácou (na základe výpovedí respondentov). To znamená, že na tento proces takmer vôbec nepripravené školy zvládli manažment kurikulárnej reformy na výrazne lepšej úrovni ako zadávatelia, ktorí reformu koncipovali a to i napriek tomu, že na reformu nemali dostatok času, dostatok potrebných informácií, adekvátnu organizačnú podporu (výnimku tvoria MŠ). Treba však upozorniť aj na skutočnosť, ktorá čiastočne vypovedá o reálnych dopadoch kurikulárnej reformy na prax, že 34 % respondentov zo ZŠ považuje svoju prácu na ŠkVP za zbytočnú.

Táto tendencia v postojoch pedagogických zamestnancov sa potvrdila i v ich názoroch na to, aké sú potrebné odborné spôsobilosti učiteľov pre tvorbu ŠkVP, kde kládli dôraz na spôsobilosť stanoviť si reálne a primerané ciele a vymedziť požiadavky na žiaka, ako aj manažovať vlastnú prácu. Spôsobilosť tvoriť učebné osnovy a plány predmetov mali výrazne nižšiu váhu.

Uvedenú tendenciu potvrdzujú aj postoje pedagogických zamestnancom k miestnym a regionálnym autoritám ako potenciálnym spolutvorcom ŠkVP. Kým tieto takmer úplne odmietajú, výraznú dôveru a očakávania v zmysle odborne podloženej podpory majú rezortné štátne orgány a inštitúcie – Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrum, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, Štátna školská inšpekcia.

Že učitelia, resp. pedagogickí zamestnanci neodmietajú reformy ako také, potvrdzujú aj ich odpovede týkajúce sa prínosu inovovaných ŠVP v roku 2015. V tejto sledovanej oblasti sa názory a postoje respondentov z jednotlivých typov škôl priblížili snáď najviacej. Ukazuje sa, že respondenti, aj keď s určitou mierou zdržanlivosti, vítajú proces inovácie ŠVP. Väčšina z nich (54 %) je však toho názoru, že inovované ŠVP sú síce prínosné, ale oni očakávajú ešte zásadnejšie zmeny.

3 Zhrnutie

Pedagogickí zamestnanci vidia vývoj v oblasti vzdelávania a školstva po roku 1989 veľmi kriticky.

Pedagogickí zamestnanci neodmietajú školské a kurikulárne reformy ako také, ale sú výrazne kritickí k ich súčasnej podobe a priebehu po roku 2008.

Pedagogickí zamestnanci prejavujú celkovo ambivalentný postoj k jednotlivým oblastiam, javom a aspektom kurikulárnej reformy v závislosti od toho, kto mal na posudzovanú problematiku rozhodujúci vplyv. Seba vidia v pozitívnejšom svetle, externé prostredie (hlavne MŠVVaŠ) posudzujú kritickejšie.

Najsilnejším článkom kurikulárnej reformy sú materské školy, ktoré ju, na rozdiel od základných škôl a gymnázií, vidia v pozitívnom svetle.

Najslabším článkom kurikulárnej reformy sú základné školy, ktoré sa stavajú väčšinou negatívne k navodeným zmenám a stav pred rokom 2008, resp. 1989 v tejto oblasti posudzujú ako lepší.

Pedagogickí zamestnanci vidia svoju rolu v kurikulárnej reforme a zavádzaní dvojúrovňového modelu kurikula viac ako realizátori centrálne koncipovanej kurikulárnej politiky s vysokou mierou autonómie pri rozhodovaní o podobách jej realizácie, kým zo strany centrálnych orgánov je to skôr naopak.

Pedagogickí zamestnanci očakávajú výraznú metodickú a organizačnú pomoc zo strany centrálnych štátnych orgánov a inštitúcii pri tvorbe ŠkVP. Na miestne a regionálne autority pozerajú s nedôverou. Vážny je problém nízkej úrovne spolupráce a komunikácie medzi rodinou a školou.

Pedagogickí zamestnanci očakávajú zásadné zmeny v oblasti kurikulárnej politiky štátu.

4 Odporúčania súvisiace s identifikovaním vplyvu rozvoja profesijných kompetencií učiteľov materských škôl, základných škôl a gymnázií

1. Učiteľ je kľúčovým prvkom úspešnej reformy. Realizovaný výskum preukázal nepripravenosť učiteľov, ktorá je silným limitujúcim faktorom pre skutočné zavedenie požadovaných reformných zmien. Zvyšovanie ich odborných kompetencií v tomto smere je zásadnou podmienkou ďalších reformných snažení. V tomto smere odporúčame:

   - Reformovať profesijný rozvoj učiteľov. V oblasti obsahovej a cieľovej inovácie sa cielene zameriavať na rozvoj a zvyšovanie ich odborných spôsobilostí realizovať dvojúrovňový model kurikula od jeho tvorby, implementácie až po realizáciu (vo výučbe) a evalváciu.
   - Zásadným spôsobom reformovať vysokoškolskú prípravu učiteľov v zmysle rozšírenia jej reflexívneho a praktického charakteru.
   - Vytvoriť komunikačný systém na komunikáciu reformných zámerov smerom k pedagogickej verejnosti.

2. Vzhľadom na preukázanú vysokú demotiváciu, rezignáciu a rezistenciu učiteľov spôsobenú nesystémovými zmenami, zdržať sa akýchkoľvek nekoncepčných zásahov do existujúcich kurikulárnych dokumentov a celkového poňatia kurikulárnej reformy. Prijímaniu zásadných koncepčných a legislatívnych kurikulárnych dokumentov má predchádzať pilotné overenie, odborná diskusia a oponentúra. K tomu je potrebné:

   - Novokoncipovať kurikulárny model dvojúrovňového kurikula tak, aby rešpektoval svetové trendy v tejto oblasti a kultúrno-historické kontexty existencie edukačnej reality v našom školskom systéme. Nezbavovať sa funkčných prvkov vzdelávacieho a školského systému v mene zmeny.
   - Vytváranie nového kurikulárneho modelu opierať o seriózny pedagogický výskum, intenzívnu komunikáciu so školami a pedagogickými zamestnancami. Na jeho tvorbe uplatňovať participatívny princíp. Decentralizačný proces musí byť založený na potrebách tých, ktorým je poskytovaná inštitucionálna autonómia a nie tých, ktorí ju poskytujú.
   - Školskú a kurikulárnu reformu koncipovať a realizovať systémovým prístupom vo všetkých zložkách (vrátane financovania), aby sa eliminovali protichodné a nejednoznačné tendencie. Koncepčné a legislatívne dokumenty týkajúce sa školského systému majú byť prijímané systematicky, vzájomne prepojené a vopred odborne diskutované vo všetkých aspektoch financovanie, príprava učiteľov, kontinuálne vzdelávania, atď.