

## UČITELIA V REFORMÁCH ŠKOLY A KURIKULA

### TEACHERS IN THE MIDST OF THE SCHOOL AND CURRICULUM REFORMS

**Beata Kosová**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

#### **Abstract:**

Since the success of any school and curriculum reform depends primarily on teachers, the present contribution seeks an answer to the question under what conditions do the teachers actually implement reforms changes into practice. Particularly, it discusses the subjective assumptions, different aspects of teachers' work and her readiness for reforms, affecting whether teachers become really autonomous agents of educational innovation. It is based on a body of international research studying the involvement of teachers into reforms and innovation, and also on the results of a Slovak research carried out by the Faculty of Education, UMB. Based on various international perspectives on the optimal course of educational reforms - including preparation and involvement of teachers - it proposes actions needed to be made in Slovakia, in order to really – and not just formally – apply the declared reform changes in practice

#### **Key words:**

teacher, professional autonomy, teacher's expertise, attitude to change, educational reform, the theory of systemic change, curricular innovation models

#### **Úvod**

Autori aj inštitúcie, ktoré sa zaoberajú hodnotením školských reforiem, vždy zdôrazňujú, že zmyslom reformy je zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov a školského systému ako celku. To ale predpokladá hlavne zmenu učiteľovej práce so žiakmi. Od učiteľa sa v celej Európe požaduje byť nositeľom reformných zmien najmä v tom, aby bol aktívnym tvorcom kurikula (často na rôznych úrovniach), a to takého, prostredníctvom ktorého dokáže lepšie podnecovať individuálny kognitívny aj nonkognitívny rozvoj žiaka. Sú však splnené objektívne aj subjektívne predpoklady k tomu, aby to učitelia mohli naozaj urobiť? Aký je kontext zmien a učiteľovej práce vo svete aj na Slovensku, ktorý obmedzuje či podporu premenu učiteľov z vykonávateľa na skutočného inovátora kurikula? Chcú to vôbec naši učitelia? Odpovede na tieto a podobné otázky hľadáme v analýzach medzinárodných výskumov, ale aj vo výskume Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike v rokoch 2014 - 2016.

#### **Objektívne podmienky postavenia učiteľa ako tvorcu kurikula**

Hoci nie je možné objektívne kontexty učiteľovej práce oddeliť od jeho subjektívnych podmienok byť tvorcom čohokoľvek, budeme najprv venovať pozornosť objektívnym podmienkam profesijnej autonómie učiteľa, ktorá je nutným predpokladom potenciálnej

premeny učiteľa na aktívneho tvorcu a nositeľa inovácií. *Profesijná autonómia* podľa Fronstensonu znamená, že profesionálni aktéri ovplyvňujú a majú moc pri vymedzovaní obsahu a foriem vlastnej práce, udržiavajú hranice svojich profesijných domén voči iným odborníkom, úradom, laikom, či trhu (Fronstenson, 2015, s. 20). Je chápaná ako nezávislé expertné rozhodovanie a konanie na základe odborného posúdenia potrieb a možností žiaka, ako aj, že profesijná komunita si slobodne definuje podstatu profesionálnej práce (obsah, kritériá kvality, vzdelanie, etiku atď.)

Podľa Európskej komisie vo všetkých európskych štátoch sa situácia, v ktorej bolo kurikulum odkázané na centrálnu úroveň bez možnosti vstupu učiteľov mení na stav, kde je obsah študijného plánu dotváraný na niekoľkých stupňoch vrátane školy a učiteľa (Levels of Autonomy..., 2008, s. 69). To vytvára zdanie, akoby sa profesijná autonómia zvyšovala. Avšak na druhej strane série školských a iných zákonov priniesli školám a učiteľom nové zodpovednosti nad rámec ich práce so žiakmi bez diskusie, či tieto úlohy vôbec patria k podstate učiteľskej profesie. Neoliberalne orientované reformy situovali školstvo do kontextu trhu, zaviedli manažérsku prax, marketing, súťaže, evalvačné systémy, nové formy externej kontroly a pod. Sociálne orientované reformy rozšírili zodpovednosti učiteľov v oblasti integrácie detí so špeciálnymi potrebami, či asimilácie migrantov, zvýšili masovosť vzdelávania. Učiteľom pribudli úlohy v tvorbe rozvojových plánov škôl. Zrejmý je trend k štandardizácii povolania, ktorá je často vytváraná centrálnou úrovňou a nie profesijnou komunitou (bližšie Spilková & Tomková, 2010). Učitelia tak pociťujú zvýšený tlak zo strany štátu i rodičov, prísnejšie podmienky práce, zvýšenú administratívu, zvýšený dohľad nad dennou prácou a pod. Pritom zmeny neboli dostatočne sprevádzané oficiálnym poskytovaním stimulov ani zmenami v statuse profesie. Nasledujúca analýza sa opiera o Fronstensonov model troch úrovní autonómie – na všeobecnej úrovni systému (resp. štátu), na kolektívnej úrovni školy a na individuálnej úrovni učiteľovej pedagogickej praxe (Fronstenson, 2015, s. 20-21).

**Všeobecná profesijná autonómia** učiteľov je značne obmedzená. Podľa analýzy Európskej komisie je účasť učiteľov v reformách na úrovni systému nízka. Ak ide o pracovné podmienky učiteľov, deje sa tak prostredníctvom odborových organizácií vyjednávaním, či konzultovaním zhora nadol, resp. pripomienkovaním niekoľkých učiteľov uznaných ako expertov alebo zástupcov asociácií. Pokiaľ ide o reformy kurikula, využíva sa zapájanie učiteľov v počiatočných fázach prostredníctvom pilotných projektov overovania čiastkových inovácií, ktoré sa reformou majú zaviesť (Belgicko, Francúzsko, Rakúsko). Učitelia sú považovaní za zdroj návrhov pre budúce reformy a preto sú mobilizovaní do pilotných projektov a ich výskumu hlavne vo Fínsku a v Nórsku (podľa Levels of Autonomy..., 2008, s. 57 – 59).

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

ukazovateľov bez skutočnej vnútornej zmeny, napr. vytvorenie školského vzdelávacieho programu len doslovným odpísaním štátneho kurikula, čo sa deje dodnes.

Dôsledky vedenia reformy zhora sú evidentné. Výskum Pedagogickej fakulty UMB<sup>1</sup> potvrdil negatívne vnímanie slovenského školstva a reformných zmien učiteľmi, napr. - v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny (85%), celkový vývoj školstva nesmeruje k zlepšeniu (81%), treba pokračovať v reformách (len 51%), treba sa vrátiť k stavu pred rokom 1989 (43%). Prínosy dvojúrovňového kurikula z 21 ponúkaných možností vidia najmä v možnosti zohľadniť regionálne špecifiká (82%), lepšie profilovať školu (68%), zohľadniť individuálne potreby žiakov (64%), v zlepšení metód a foriem výučby (61%). Podľa nich ale zmeny nenastali v tom najpodstatnejšom: nenastali v záujme žiakov o učenie sa (66%), vo vyučovacích výsledkoch žiakov (60%), v zlepšení práce učiteľského zboru (58%), v klíme školy (56%), v pozitívnom pedagogickom myslení učiteľov (53%). Nové kurikulum považujú za horšie ako za socializmu: obsahuje súlad a nadväznosť učiva (len 22%), má logickú štruktúru učiva (len 26%), vyváženosť vzdelávacích oblastí (28%), je zrozumiteľné (29%) a realizovateľné (31%). V rozhovoroch zaznievalo, že nepocitujú zvýšenie autonómie, naopak cítia zaťaženie rozsiahlou byrokraciou a administratívou, frustráciu z klesajúcich výsledkov žiakov, z výrazného nedocenenia verejnosťou i rezortným ministerstvom, ako aj roztrpčenie z toho, že zmeny sa robili bez akceptovania každodennej reality a učelia sa k nim nemohli vôbec vyjadriť.

Analýzy nových zodpovedností učiteľov ukazujú, že vo väčšine európskych krajín neboli legislatívou pridelené jednotlivým učiteľom, ale celým kolektívom škôl, napr. povinnosť stanoviť školský vzdelávací program, hodnotiace procedúry, či interdisciplinárne aktivity na báze tímovej práce. Zreteľný je nárast interných koordinačných mechanizmov a zvýšenie právomocí riaditeľov škôl (Levels of Autonomy..., 2008, s. 72-73). **Kolektívna profesijná autonómia** na úrovni školy môže skutočnú autonómiu učiteľov obmedzovať direktívnym rozhodovaním vedenia školy. Naopak, ak požiadavka tímovej práce a spoločného rozhodovania je súčasťou filozofie školy, vzniká *kolaboratívna kultúra*, kde je bežné zdieľanie, podpora, diskusia a konsenzus, kde profesionálni aktéri definujú ciele, obsah, procesy vzdelávania v škole na základe vlastnej profesionálnej spôsobilosti a spoločné rozhodovanie je vnímané ako kolektívny výstup individuálnej autonómie a profesionality jednotlivcov.

V slovenských podmienkach sa reálna kolektívna autonómia výraznejšie objavila začiatkom deväťdesiatych rokov s možnosťou zriaďovať iné ako štátne školy. Predovšetkým súkromné školy vznikali s cieľom pracovať s väčšou autonómiou, na základe spoločne zdieľanej a kooperatívne aplikovanej inovatívnej koncepcie vzdelávania. Podobne sú príkladom súladu kolegiálnej a individuálnej autonómie experimentujúce štátne školy, ktoré začali pod vplyvom inovačných hnutí pracovať podľa alternatívnych pedagogických modelov. V prostredí väčšiny tradičných štátnych škôl na Slovensku sa však potreba tímovej práce objavuje až po reforme v roku 2008. Úplná centralizácia obsahu vzdelávania umožňovala učiteľovi prácu v relatívnej izolácii

---

<sup>1</sup> V dotazníkovom výskume odpovedalo 954 učiteľov ZŠ na 17 otázok, zložených celkovo zo 139 ponúkaných výrokov, na 5 stupňovej škále od výrazného súhlasu až po výrazný nesúhlas. Na základe výsledkov dotazníka boli realizované prípadové štúdie 5 náhodne vybraných ZŠ, v ktorých sa uskutočnilo 25 riadených rozhovorov. Podrobné výsledky výskumu budú publikované v záverečnej monografii projektu APVV, ktorá vyjde začiatkom roku 2017.

od kolegov, pretože nebolo potrebné nič dotvárať ani vzájomne koordinovať. Za socializmu bola rozvinutá tzv. „kultúra nezasahovania“ (Pol – Lazarová, 2000), kde sa nikto nemal starať do toho, čo robí iný učiteľ vo svojej triede. Neboli rozvinuté žiadne modely spoločného a vzájomného učenia sa, partnerskej spätnej väzby, chýbali skúsenosti s kolaboratívnym zavádzaním inovácií. To sa ukázalo ako vážna prekážka reformy.

Z piatich realizovaných prípadových štúdií bežných slovenských škôl, len jedna škola uplatnila v procese implementácie reformy kolektívnu autonómiu prejavenu kolektívnou tvorbou školského kurikula. Učitelia školy v tímovej práci tvorili školské kurikulum, koordinovali stupňujúce sa požiadavky na žiacke kompetencie a obsah vzdelávania naprieč predmetmi a všetkými ročníkmi. Učebný plán tvorili spoločne podľa príbuzných predmetov, optimalizovali v nich témy učiva, ak videli chyby v štátnom kurikule. Aj ako jednotlivci sa hlásili k profilu školy ako k svojmu výtvoru, bránili svoju autonómiu pre tvorbu kurikula a protestovali proti opätovným centralizačným zásahom (zníženie počtu hodín voliteľných predmetov). Žiaľ všetky ostatné skúmané školy prezentovali situáciu, v ktorej vedenie rozdelilo úlohy jednotlivcom a každý učiteľ pripravoval osnovy pre svoje predmety sám. Nešlo o tvorbu inovatívneho edukačného programu, či profilácie školy, ani o spoločné zavádzanie inovačných zmien. K úlohe tvoriť školský vzdelávací program pristúpili formálne a často bez porozumenia, o čom svedčili výroky typu: „*dôležité bolo správne vyplniť formuláre a uviesť tam nové pojmy*“; „*prepísali sme formulácie zo štátneho vzdelávacieho programu*“; „*hlavne sme všade museli napísať tie kompetencie*“. Je pochopiteľné, že dôsledkom boli opakujúce sa vyjadrenia, že chcú väčšiu slobodu a akceptáciu žiaka, ale nepredstavovali si ju prostredníctvom dvojúrovňového kurikula, hoci iným spôsobom to nie je realizovateľné.

Podľa Európskej komisie najvyššiu mieru **individuálnej profesijnej autonómie** majú učitelia v Európe v používaní vyučovacích metód, vo výbere učebníc, v rozhodovaní o organizovaní žiakov do skupín a pri výbere kritérií, podľa ktorých budú žiakov interne hodnotiť. Konštatuje však, že individuálna autonómia je v súčasnosti výrazne obmedzovaná trendom k štandardizácii a výkonovej orientácii vzdelávania, ako aj nárastom nových foriem externého hodnotenia výsledkov žiakov ale aj externej evalvácie práce učiteľov (Levels of Autonomy..., 2008, s. 71). Tieto trendy narúšajú profesijný status učiteľa ako experta v starostlivosti o rozvoj osobnosti a vzdelanostný pokrok každého žiaka, lebo ho nútia aby sa riadil inými hľadiskami, než tými, ktoré sa týkajú potrieb, možností a potencialít detí. Významné prvky tradičnej profesionality a expertnosti v učiteľskej profesii sa tak ocitajú dokonca až v mimoškolských rukách. Zvýšená autonómia škôl a nové kolektívne zodpovednosti nútia učiteľov zaoberať sa takými problémami a spolupracovať spôsobom, ktorý tlmí ich výkonnosť a individuálnu nezávislosť v triede.

Kvalitatívna analýza individuálnych rozhovorov ukázala, že autoritársky spôsob implementácie slovenskej školskej reformy zhora nadol spôsobil sprofanovanie celej reformy, rozporuplné až temer schizofrenické prežívanie zmien učiteľmi a obmedzil ich možnosť vnímať seba samého ako nositeľa zmien. Učitelia na jednej strane deklarovali, že chcú vyučovať podľa seba a zároveň, že centrálna má byť všetko určené, v rozhovoroch žiadali napr. „*jednotnú filozofiu výučby, časové dotácie predmetov, presné učebné osnovy, presné formulácie výstupov, jednotné učebnice aj metodické príručky*“. Tí istí učitelia žiadali autonómiu a zároveň ju aj odmietali. Necítili sa ako tvorcovia profilu svojej školy („*vedenie to urobilo*“; „*urobili sme, čo od nás chceli*“), ani ako tvorcovia obsahu vzdelávania podľa novo stanovených cieľov v podobe kompetencií („*nechápali sme, načo máme prepisovať učebné osnovy*“). Nepripravení a demotivovaní učitelia deklarovali, že nechcú byť tvorcami ani učebných osnov svojich predmetov. Svoj „tvorivý“ podiel vidia najmä ako výber z hotovej pripravenej ponuky

v učebnici, metodike, či na internete, ktorý prispôsobia pre svojich žiakov. A žiaľ nevnímajú sa príliš ani ako tvorcovia vlastnej rozvíjajúcej sa expertnosti („*vtedy sme museli viac čítať a zháňať materiály, ale teraz už to máme*“; „*museli sme sa hlavne naučiť robiť s počítačom*“). Učitelia najčastejšie kritizovali nepripravenosť na zmenu („*nerozumeli sme terminológii*“; „*nevedeli sme, čo sa od nás žiada*“; „*tápali sme*“). Potvrdili sa tak zároveň zistenia zahraničných výskumov o subjektívnych podmienkach pre zavádzanie inovačných zmien.

## Subjektívne predpoklady učiteľov pre tvorbu edukačných zmien

Zmeny v edukačnej praxi jednoducho závisia od toho **čo si učitelia myslia a čo robia**. Podľa zistení Halberta a MacPhailovej (2010) je medzi tým, čo učitelia deklarujú ako predstavu o zmene na konceptuálnej úrovni a tým, čo implementujú na praktickej úrovni, významný rozdiel. Potvrdil to aj Remillardov výskum práce učiteľa s kurikulumom na základe interakcie medzi učiteľom a materiálmi. Prekvapivé zistenie bolo, ako všetci participujúci učitelia verili, že ich učenie reflektuje myšlienky reformy, ak sa poctivo pridávajú konkrétnej učebnici. Avšak ich interpretácie cieľov zmien a ich využitie textov sa neuveriteľne odlišovalo. Variácie zahŕňali nepatrné, ale aj nie až tak nepatrné adaptácie plánov navrhovaných v texte, rovnako ako odlišujúce sa interpretácie toho, čo to znamená zaangažovať žiakov do riešenia problémov (Remillard, 2005). Znamená to, že aj učitelia, ktorí používajú rovnaké materiály, realizujú výučbu v odlišných kontextoch a odlišne. V závislosti od pridržania sa učebnice ako formy kurikulárneho plánu identifikoval Shower (2010) tri skupiny učiteľov s rozličným spôsobom prístupu ku kurikulumu. Niektorí učitelia implementujú do praxe predpísané programy a obsahy vzdelávania bez minimálnej zmeny (curriculum-transmitters), iní učitelia ich vzhľadom na potreby školy, triedy alebo žiakov v rozličnej miere modifikujú (curriculum-makers), alebo vytvárajú nové (curriculum developers). Samotná existencia rozdielov medzi predpísaným a realizovaným kurikulumom naznačuje, že učitelia nikdy nie sú iba vykonávatelia kurikula, ale sú aktívnymi činiteľmi, ktorí prostredníctvom ich práce so žiakmi realizované kurikulum nejakým spôsobom konštruujú (Clandinin a Connelly, 1992). Porubský na základe realizácie kvalitatívneho výskumu zistil, že bežný slovenský učiteľ, hoci sa považuje za prívrženca inovácií, aj po 20-tich rokoch od pádu totality vníma edukačnú realitu ako „danú“ a svoje postavenie v nej vidí len na úrovni jej interpretátora a nie tvorca (Porubský 2007). Jeho zistenia už vtedy ukazovali, že bez rozsiahlej práce na zmenách učiteľských znalostí, kompetencií a postojov sa skutočná reforma na Slovensku nebude dať zrealizovať.

To, čo diferencuje pedagogické pôsobenie učiteľov, súvisí s tým, že každý učiteľ si na základe svojich vedomostí a predchádzajúcich skúseností vytvára tzv. **subjektívnu pedagogickú teóriu**, ktorú Mareš charakterizuje ako súhrn učiteľových subjektívnych, implicitných, resp. stereotypných názorov, presvedčení, postojov o tom, ako má vyučovanie prebiehať a zásob argumentov, ktorými ich zdôvodňuje (viac pozri Mareš 2013).

Požiadavka pochopiť a aktívne zavádzať reformné zmeny súvisí s problematikou **expertnosti** v učiteľstve. Na tomto mieste nie je priestor na podrobnú analýzu tejto problematiky, ktorú už rozsiahlo uskutočnili iní autori (bližšie Píšová, 2013). Spomenieme len závery z prác Hattieho, ktorý v roku 2003 publikoval metaanalýzu viac než 500 000 štúdií a na ich základe formuloval 5 dimenzií expertnosti učiteľa so 16 atribútmi. Podľa neho experti majú:

- schopnosť identifikovať základné reprezentácie svojho predmetu (štruktúrované a integrované mentálne reprezentácie vyučovania a učenia sa, schopnosť riešiť problémy, anticipovať, plánovať a improvizovať podľa situácií, rozhodovať sa, čo je najdôležitejšie);

- schopnosť riadiť učenie sa prostredníctvom interakcií v triede (vytvoriť optimálnu klímu, sú viac závislí na kontexte a vedia sa lepšie orientovať v danej situácii);
- schopnosť monitorovať učenie sa a poskytovať spätnú väzbu (monitorovať problémy žiakov a posúdiť úroveň ich porozumenia a pokroku, poskytujú užitočnejšiu spätnú väzbu, dokážu formulovať, testovať hypotézy o ťažkostiach v učení sa a o výučbových stratégiách);
- schopnosť venovať sa afektívnym atribútom (rešpekt k žiakom, nadšenie pre výučbu);
- schopnosť ovplyvňovať výsledky žiakov (zapájajú žiakov do procesu učenia sa a rozvíjajú ich autoreguláciu, sebaúctu, dokážu žiakom ponúknuť dostatočne náročnú úlohu, majú pozitívny vplyv na dosiahnuté vzdelávacie výsledky a povzbudzujú u žiakov povrchové aj hĺbkové učenie sa (podľa Hattie in Píšová, 2013, s. 20).

V menovaných atribútoch sa prejavuje prepojenie predmetovej expertnosti, ktoré umožňuje učiteľom konštruktívne posudzovať a inovovať obsahovú dimenziu kurikula a didaktickej expertnosti, ktorá umožňuje kvalitne rozvíjať procesúalnu dimenziu kurikula na úrovni triedy, ale aj jednotlivých žiakov vrátane afektívnych atribútov.

Podľa výskumov viacerých autorov (podrobnejšie o nich Kosová & Tomengová, 2015) učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov skutočne využije len tie, ktoré boli dostatočne integrované s osobnou skúsenosťou a prostredníctvom reflexie sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe. Preto všeobecne spájajú expertnosť s **kompetenciou odborne reflektovať vlastnú prax a výučbu**, ktorá je považovaná za základnú kompetenciu učiteľa k vlastnému profesijnému rastu. Reflexia vlastnej praxe predstavuje aktívne, vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí a zámerov, ku ktorým smeruje (je ukotvená v teórii), pričom si učiteľ uvedomuje svoje mentálne štruktúry, podrobuje ich kritike a v prípade potreby ich reštrukturalizuje. Je jedinou možnosťou prepojenia konceptuálnych a perceptuálnych poznatkov, teda teórie a praktických skúseností. Korthagen a Lagerwerf (in Korthagen, 2011, s. 173 – 200) dokazujú, že bez dostatku dobre reflektovanej praxe nie je možné učiteľovo konanie ani myslenie meniť. Podľa uvedenej teórie tak k získaniu učiteľa, aby zavádzal zmeny, vedie pomerne dlhá cesta a vyžaduje zapojenie učiteľa do overovania inovácií, ich stálu reflexiu vedenú prostredníctvom metód mentoringu, vyžaduje sa sebareflexia učiteľa prepojená s objasňovaním nových konceptov a teórií, na základe ktorých pochopí nové ciele, či pojmy a vytvorí si také konanie, ktoré bude s nimi v súlade. Rozhodne nestačí „nadiktovať“ učiteľom novú terminológiu, ani prednášať im o nových metódach výučby.

Úspešnosť reformných či inovačných zmien závisí aj **od postojov učiteľov, ich ďalších charakteristík a skúseností**. Hargreaves zistil, že pre chuť učiteľov zavádzať zmeny a teda riskovať riziko neúspechu, je dôležitý aj postoj učiteľa k sebe, jeho vedomie vlastnej profesionality, že učiteľia s nedostatočne rozvinutým sebavedomím a sebapoňatím majú pri práci s ostatnými strach z útoku na ich osobu (Hargreaves, 1991). Vo výskumoch sa tiež ukázalo, že predchádzajúci úspech v zavádzaní rôznych menších inovácií, toto pozitívne sebapoňatie učiteľa vo vzťahu ku kurikulu zvyšuje (McCormick, Ayres a Beechey, 2006). Bolo dokázané, že nielen predmetová expertnosť, ale aj podpora učiteľovho rozvoja v oblasti hodnôt, presvedčení a kompetencií (Anderson, 1995, Wu, 2015) zvyšujú motiváciu učiteľov podieľať sa na prijímaní rozhodnutí v oblasti kurikula.

To, aký je *postoj učiteľov voči zmenám*, ovplyvňuje následne stav, do akej miery budú zmeny premietnuté aj do praxe. Cheung a Wong, (2011) výskumne zistili, že učiteľia, ktorí sa so zmenou stotožnili, premietli zmeny aj do praxe v oblasti učebných stratégií, zohľadňovania diverzity žiakov, hodnotenia žiakov, medzipredmetových vzťahov

a obsiahnutia viacnásobných rol učiteľa. Identifikovali tri podstatné kritériá, ktoré ovplyvňujú implementáciu zmien učiteľmi a to 1. aké jasné a špecifické sú zmeny pre učiteľov; 2. kongruencia, s akou je zmena naviazaná na predchádzajúci stav a 3. výdavky v podobe odhadovaného množstva času a námahy učiteľa v porovnaní s benefitmi, ktoré zmena učiteľovi prinesie (Cheung a Wong, 2011). Tieto zistenia napovedajú, že príprava na reformu musí zahŕňať aj získanie učiteľa pre zmeny, vytvoreniu étosu pre reformu a motiváciu, ktorú treba neustále udržiavať.

Ďalšia časť výskumov ešte navyiac ukazuje, že nielen postoje a motivácia, ale samotné **aktívne zapojenie do tvorby a prijímania zmien** podporuje úspešnú implementáciu reforiem. Bolo preukázané, že ak sú učitelia zapojení do procesu inovácie od počiatkovej myšlienky až po jej implementáciu a revíziu a ak dôverujú vedeniu školy, je pravdepodobnejšie, že zavádzanie zmeny bude úspešné (Brundrett & Duncan, 2011). Ak bola učiteľom ponúknutá možnosť spoločne vytvárať materiály a plánovať, zdieľať navzájom nápady, skôr zreformovali svoje vyučovanie (Anderson, 1995). Problémy, s ktorými sa učitelia boria pri implementácii zmeny sú rôzne aj v závislosti od toho, v akej **fáze učiteľskej kariéry** sa nachádzajú. Na začiatku kariéry sú učitelia najviac zamestnaní triednym manažmentom a ustálením kompetencií. Po ustálení kompetencií sa chopia inovácie, ktorej venujú všetok čas a energiu. V strede kariéry až po neskoršiu fázu majú učitelia stále kladný postoj k zmene, avšak miernejšie a prostredníctvom postupnejších krokov na úrovni vlastných tried, ktoré majú pod kontrolou (Hargreaves, 1991).

Všetky zistenia uvedené poukazujú na dôležitosť prípravy učiteľov na akúkoľvek reformu kurikula a to ako vo vecnej, tak aj v postojovej oblasti. To viac než dvojnásobne platí v prípadoch postsocialistických krajín, ktoré sa pokúšajú dosiahnuť aj zmenu samotného učiteľa, ba aj jeho sebavnímania z pasívneho vykonávateľa štátom určených pokynov na aktívneho tvorcu kurikula, šitého čo najviac na mieru samotných žiakov. A to nie je možné ustanoviť vyhláškou, ani príkazom.

## **Pripravenosť a postoje učiteľov na ako podmienka úspešnosti reforiem**

Všetky uznávané hodnotenia a modely školských reforiem zdôrazňujú **nutnosť cielenej práce s novými i existujúcimi učiteľmi** od prvotnej iniciácie zmien až po ich udržanie a sieťové rozširovanie. V prípade slovenskej reformy bol práve tento aspekt úplne podcenený. Na túto skutočnosť upozornilo aj prvé externé hodnotenie slovenskej reformy v roku 2011. Spoločnosť McKinsey, ktorá realizuje výskum a analýzy vývinu školských systémov a ich reforiem vo svete, hodnotí školské systémy na piatich stupňoch: *slabý – uspokojivý – dobrý – výborný - vynikajúci*. Podľa nej pre zlepšenie systému, merané najmä výsledkami žiakov, je potrebné uplatniť odlišné opatrenia, podľa toho, na ktorej úrovni sa systém nachádza. Prechod z úrovne *slabý na uspokojivý* sa zabezpečuje dosiahnutím základov gramotnosti pre celú populáciu, napr. centrálné určenými plánmi, osnovami a učebnicami, vybudovaním infraštruktúry. Z úrovne *uspokojivý na úroveň dobrý* posúvajú školský systém presuny zodpovednosti a informačný základ pre verejnosť, napr. zrušením štátneho monopolu na vzdelávanie, decentralizáciou finančných a administratívnych práv, zvyšovaním transparentnosti výsledkov škôl, zvýšením prísunu finančných prostriedkov a pod. Z úrovne *dobrá na výbornú* zabezpečuje prechod zvýšenie kvality a profesionalizácie vstupujúcich a už existujúcich učiteľov a riaditeľov a autonómne rozhodovanie v základných školských veciach. Posun z úrovne *výborný na vynikajúci* zabezpečuje decentralizácia pedagogických práv učiteľom, kooperatívna prax v školách, systémová podpora inovácií, vytváranie podporných mechanizmov pre učiteľov a i.

Podľa hodnotenia McKinsey Slovensko uviazlo v úrovni dobrý, dosahuje stabilné výsledky, avšak dlhodobo sa nezlepšuje. Reformou, vedúcou k dvojúrovňovému kurikulu a vyššej pedagogickej autonómii, **sa pokúsilo o dosiahnutie najvyššej úrovne skokom bez prípravy ľudí**, keď vynechalo zabezpečenie rozvoja profesionality učiteľov, riaditeľov a zvýšenie kvality vnútorných kooperatívnych procesov v škole. Následné administratívne opatrenia slovenského ministerstva školstva sú podľa nich zamerané späť na úroveň uspokojivú, čo kvalitu školstva nemení. Pozornosť je potrebné venovať zlepšeniu kvality prípravy učiteľov, zefektívneniu procesu uvádzania učiteľov do profesie, zvyšovaniu profesionality súčasných učiteľov efektívnym kontinuálnym vzdelávaním, príprave riaditeľov na rozvoj školy a vedenie ľudí, vnútroškolskému vzdelávaniu učiteľov medzi sebou a zvýšeniu zodpovednosti školy za rozhodovacie procesy v nej. Odporúčajú pri zavádzaní zmien v práci s ľuďmi:

1. vysvetľovať, dbať na pochopenie, prečo sa má zmena uskutočniť,
2. neustále sledovať, vyhodnocovať pokrok, pracovať so spätnou väzbou,
3. zabezpečiť cieleň rozvoj schopností učiteľov pre uskutočnenie zmeny a
4. využívať a diseminovať príklady dobrej praxe, aby učitelia vedeli, aký má byť výsledok a že je dosiahnuteľný.

M. Fullan, jeden z najuznávanejších teoretikov školských reforiem a autor úspešnej reformy školstva v kanadskej provincii Ontario (podrobnejšie Greger, 2011), popísal a overil fázy procesu reformy v **modeli troch I** (triple-I model). Za meradlo úspešnosti reformy považoval také efekty, ako napr. zlepšenie výsledkov žiakov v matematike a čítaní, nárast počtu absolventov stredných škôl, pozitívne postoje učiteľov a riaditeľov škôl, ale aj pozitívne postoje verejnosti k školstvu a pod. Podľa Fullana k najefektívnejším zmenám celého systému školstva vedú tri typické fázy, pričom v každej z nich sú kladené vysoké nároky na prácu s ľuďmi a to s učiteľmi, ale aj s manažérmi škôl:

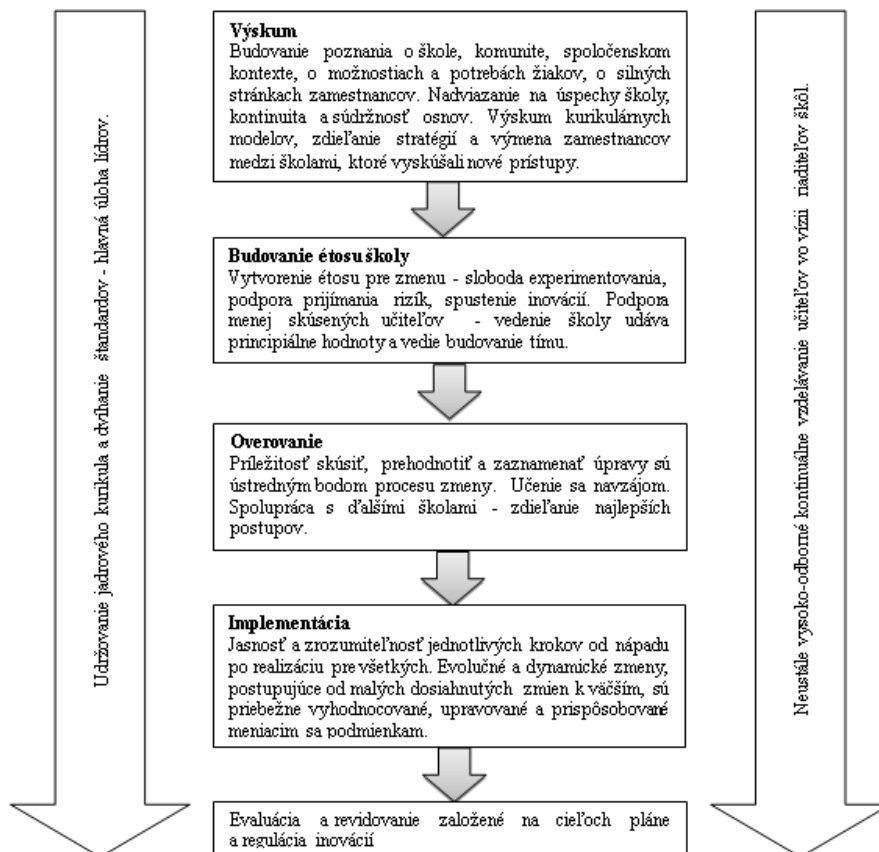
1. **Iniciácia** – znamená prípravu zmien, v ktorej je dôležité diagnostikovať stav a identifikovať kľúčové problémy, vyjadriť potreby a ciele zmien, tvoriť stratégiu zmien, ale hlavne vysvetľovať a argumentovať ich, budovať vzťahy, zaistiť súlad aktérov zmien na všetkých úrovniach, aj vo vnútri každej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

Spolupráca a interakcia všetkých zúčastnených osôb na úrovni školy ako nevyhnutná podmienka úspešnej implementácie zmien je zdôrazňovaná mnohými autormi (Fullan, 2007, Anderson, 1995, Halbert & MacPhail, 2010). *Étos pre zmenu*, vytvorený vedením škôl v celom školskom kolektíve sa ukázal takým dôležitým faktorom úspechu, že v novom **modeli kurikulárnej inovácie** Brundretta a Duncanovej (2011) ho autori navrhujú považovať za samostatnú fázu (obr.1). Tento model pokrýva štvorstupňový proces: 1. výskum/prieskum (researching), 2. budovanie étosu (ethos building), 3.

---

overovanie (trailing) a 4. implementáciu (implementation). V celom modeli je evidentný dôraz na budovanie a udržiavanie motivácie a schopností učiteľov pre inovačné, či reformné zmeny s osobitnou pozornosťou k úlohe školských lídrov v tomto procese. Autori modelu zdôrazňujú, že kroky medzi prvotnou myšlienkou a jej konečným zavedením musia byť jasné a zrozumiteľné od začiatku a jasne komunikované s každým učiteľom. Počas procesu inovácie prebieha neustála evalvácia, prehodnocovanie a modifikácia, založená na získavaných skúsenostiach. Počas procesu inovácie osnov, lídri zaisťujú podporu pri problémoch zamestnancov.

Ešte tesnejšie prepojenie kurikulárnych zmien a učiteľa poskytuje **Chengova koncepcia kurikulárnej efektívnosti** (Cheng, 1994). Podľa nej kurikulum je efektívne vtedy, keď *vhodne poskytuje dostatočnú interakciu s kompetenciami učiteľa* tak, že pomáha žiakom získavať učebné zážitky, ktoré zodpovedajú ich osobnostiam a dosahovať očakávané vzdelávacie výsledky v súlade s národnými a školskými cieľmi. Nestačí len zmena kurikula naplánovaná a implementovaná prostredníctvom externých špecialistov, ani len samotný rozvoj kompetencií učiteľa pre nároky zmeneného kurikula, ale musí ísť o ich dynamické prepojenie. Efektívnosť kurikula je dynamický koncept, zahrňujúci kontinuálny a cyklický proces súbežného a komplementárneho rozvoja kurikula aj učiteľských kompetencií. Iniciácia každej čiastkovej zmeny je podporovaná profesijným rozvojom učiteľov, lídrov a tímu - teda po krokoch a súbežne na všetkých úrovniach. Kurikulum tak môže byť vypracované a účinne zmenené len vtedy, keď sú učitelia do tohto procesu dostatočne zapojení, aby bola zdokonaľovaná ich schopnosť rozvíjať kurikulum v súlade s charakteristikami žiakov, školských cieľov a existujúcich podmienok v dlhodobom časovom horizonte (podľa Cheng, 1994).



Obr. 1 Model kurikulárnej inovácie (upravené podľa Brundrett & Duncan, 2011)

Všetky spomínané koncepty reforiem kurikula majú jedno spoločné. Vidia učiteľa nielen ako implementátora zmien, ktoré naprojektovali externí odborníci, ale ako aktívneho tvorca kurikula a pritom aj seba samého. **Inovácie** v tvorbe kurikula pritom podľa nich **vychádzajú zvnútra školy**, či triedy podľa potrieb žiakov s vedomím smerovania k vytýčeným cieľom. Učiteľ sa na nich podieľa, zavádza ich do svojej práce, tieto skúsenosti reflektuje a evalvuje, čím sa zároveň sám rozvíja. Počítajú teda s tým, že učiteľ sa môže naučiť tvoriť, dotvárať, inovovať kurikulum až v praxi, ako sám tieto inovácie spolu s inými zdieľa a skúša vo svojej triede. Pregraduálna vysokoškolská príprava môže prospieť tomuto procesu, ak okrem vedomostnej a didaktickej bázy naučí budúcich učiteľov základom procesov reflexie a sebareflexie, aby dokázali zlepšovať svoje kompetencie, ale ako hovorí Fullan (2010, s. 24) „**prax - nie výskum, by mala byť tým hnacím procesom**“. Pripomína tiež, že reforma potrebuje **rozhodné vedenie**, ktoré sa drží svojho cieľa, a to najmä, keď sa prejavujú problémy. Úspešní lídri kombinujú rozhodné vedenie s hlbokou empatiou, snažia sa identifikovať a pochopiť rozpaky a námietky svojich ľudí. Venujú pozornosť budovaniu dobrých vzťahov na pracovisku a to so všetkými, aj s tými, ktorí nie sú zmenami nadšení. Podľa Fullana rozdiel medzi úspešnými a neúspešnými školami v ontárijskej reforme tvorilo päť faktorov: riaditeľ s jasne zadávanými inštrukciami, ktorý sa sám neustále rozvíja; silné väzby školy s rodičmi a komunitou; odborná spôsobilosť učiteľov; žiak bol stredobodom učebnej klímy; odborná podpora učiteľov a dostatok zdrojov (Fullan, 2010, s. 25).

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

## Záverom

Z medzinárodných skúseností a realizovaného výskumu vyplýva pre slovenskú reformu kurikula viacero rozhodujúcich poučení. Tým zásadným a rozhodujúcim je, že v nasledujúcom období bude nutné **zamerať prioritnú pozornosť na motivačnú, edukačnú a podpornú prácu s učiteľmi a školským manažmentom**. Je potrebné:

- opätovne a jasne vysvetľovať, aké sú zásadné reformné zmeny a prečo sa má zmena uskutočniť a dbať na jej pochopenie učiteľmi,
- motivovať učiteľov k inovačným zmenám rôznorodými spôsobmi, aby učitelia vedeli, že výsledok je dosiahnuteľný, prekonávať znechutenie a rezistenciu k reforme,
- zapojiť učiteľov do pilotných, či experimentálnych overovaní, v ktorých môžu vidieť prvé výsledky a zároveň prax a svoje skúsenosti v nich reflektovať,
- pregraduálnu prípravu učiteľov orientovať na model reflexívneho praktika s cieľom naučiť budúcich učiteľov sebareflexii a reflexii,
- rozvinúť metódy mentoringu v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov, zmeniť jeho charakter bližšie k učeniu sa z praxe, posilňovať formy vnútroškolského vzdelávania sa učiteľov medzi sebou,

- vyškoliť školských lídrov smerom k tvorbe kolaboratívnej školskej kultúry, k tímovému spolupráci, k neustálemu vyhodnocovaniu pokroku, k efektívnej práci so spätnou väzbou,
- viesť inovujúce školy k zoskupovaniu do sietí s cieľom diseminovať príklady dobrej praxe a účinných postupov, podporovať rôznymi spôsobmi vzájomné zdieľanie informácií a skúseností.

Celkove sa ako podstatné ukazuje porozumenie decíznej sféry k tomu, že skutočné zmeny v charakteere výučby sa nedajú nariadiť zhora. Bolo by ideálne, ak by sa podarilo aspoň čiastočne v školstve podnieť nadšenie a obnoviť inovačné iniciatívy a siete z prvej polovice 90-tych rokov, ktoré pre strnulosť a tvrdý kurikulárny centralizmus štátu zanikli. Školy a učitelia potrebujú slobodu a priestor, aby mohli vo vzájomnej spolupráci inovácie vyvíjať, overovať a implementovať, učiť sa z nich, revidovať ich, hľadať najlepšie cesty k tomu, ako kurikulum vo vzťahu k vlastným žiakom dotvárať a ako zvyšovať profesionalitu, autonómiu, kompetencie a sebavedomie učiteľov k tejto progresívnej zodpovednosti. K tomu však potrebujú menej byrokracie, odbornú, materiálnu a finančnú podporu zo strany štátu a dôstojné ocenenie zo strany verejnosti.

## PodĎakovanie

Príspevok vznikol vďaka podpore projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike. Poďakovanie patrí aj kolegyniam Mgr. Zuzane Lynch, PhD. a Mgr. Radke Cachovanovej, PhD. za ich pomoc pri získaní a preklade zahraničných zdrojov.

## Literatúra

- ANDERSON, R.D. 1995. Curriculum Reform: Dilemmas and Promise. *Phi Delta Kappa International Stable*, zv. 77, č. 1, s. 33-36
- BRUNDRETT, M., & DUNCAN, D. 2011. Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education*, roč. 2, č. 3, s. 119-124. (online) Dostupné na: <http://mie.sagepub.com/content/25/3/119>
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. 1992. Teacher as curriculum makers. In: P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York: McMillan, s. 363 – 401.
- FRONSTENSON, M. 2015. Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *NordSTEP*, č. 1, s. 20-29. (online) Dostupné na: <http://nordstep.net/index.php/nstep/article/view/28464>
- FULLAN, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change. (4th edition)*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. 2010. The Big Ideas Behind Whole System Reform *Education Canada*, roč. 50, č. 3, s. 24-27. (online) Dostupné na: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- GREGER, D. 2011. Dvacet let českého školství optikou teorií změny v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 9 – 22.
- HALBERT, J. & MACPHAIL, A. 2010. Curriculum dissemination and implementation in Ireland: principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, vol. 29, č. 1, s. 25 - 40
- HARGREAVES, A. 1991. Curriculum reform and the teacher, *The Curriculum Journal*, roč. 2, č. 3, s. 249-258, (online) Dostupné na: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517910020302>.
- CHENG, Y. Ch. 1994. Effectiveness of Curriculum Change in School: An Organizational Perspective. *International Journal of Educational Management*, roč. 8, č. 3, s. 26 – 34 (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09513549410062416>
- CHEUNG, A, C. K. & WONG, P. M. 2011. Effects of school heads' and teachers'

- agreement with the curriculum reform on curriculum development progress and student learning in Hong Kong. *Journal of Educational Management*, roč. 25, č. 5 s. 453 – 473 (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111146369>
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- KOSOVÁ, B. & TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická příprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. 2008. Brussels : Eurydice.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- McCORMICK, J., AYRES, P.L., BEECHY, B. 2006. Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, roč. 44, č. 1, s. 53 – 70; (online) Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610642656>
- McKINSEY&Company. 2011. *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ 8. júla 2011 v Bratislave.
- MUTCH, C. 2012. Curriculum change and teacher resistance. *Curriculum Matters*, roč.8, č. 1, s. 1 – 8.
- NG, S.W. 2009. Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform?, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, roč. 13, č. 3, s. 187-203.
- PÍŠOVÁ, M. a kol. 2013. *Učiteľ expert: jeho charakteristiky a determinanty profesijného rozvoje (na pozadí výuky cudzích jazykú)*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M. – LAZAROVÁ, B. 2000. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov: Metodické centrum.
- PORUBSKÝ, Š. 2007. *Učiteľ – diskurz- žiak. Osobnostno-sociálny model edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- PRIESTLEY, M. 2011. Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, roč. 12, č. 1, s. 1-23.
- REMILLARD, J. T. 2005. Curricula Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics. *Review of Educational Research*, zv. 75, č. 2, s. 211–246.
- SHAWER, S. F. 2010. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. In: *Teaching and Teacher Education*, roč. 26, s. 173–184
- SPIPKOVÁ, V. & TOMKOVÁ, A. a kol. 2010. *Kvalita učiteľa a profesní standard*. Praha : Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- WU, S. M. 2015. Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, zv. 39, č. 1, s. 240-250.

## Adresa autora

### Dr.h.c. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
beata.kosova@umb.sk