

## Pohľady učiteľov na slovenskú reformu školstva a svoje miesto v nej

Beata Kosová, Marián Trnka

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Štúdia analyzuje procesy implementácie slovenskej kurikulárnej reformy na mezoúrovni škôl a jej dôsledky. Vychádza z teoretických východísk autorov úspešných školských reforiem, v akých krokoch má kurikulárna reforma prebiehať a porovnáva to so situáciou na Slovensku. Hlbšie analyzuje výsledky výskumu Pedagogickej fakulty UMB, ktorého cieľom bolo zistiť ako vnímajú učitelia procesy súvisiace s kurikulárnou reformou v oblasti: ich postojov a miery akceptácie aktuálnej podoby kurikula, ich porozumenia a interpretácie podstaty reformných zmien a ich skúseností z reálnych procesov implementácie. Výskum kombinoval kvantitatívnu metodológiu (dotazník IKR-2014 s využitím štvorstupňovej likertovskej škály so zapojením 954 učiteľov zo 63 škôl) s kvalitatívnou metodológiou v podobe obsahovej a významovej analýzy pološtruktúrovaných rozhovorov s 25 učiteľmi piatich zapojených škôl. Komparuje dve skupiny, na ktoré sa respondenti vo výskume rozdelili – učiteľov podporujúcich a odmietajúcich reformu, a hľadá možné faktory, ktoré odmietanie spôsobujú. Skupina odmietajúca ďalšie reformné zmeny vykazuje temer vo všetkých sledovaných položkách negatívnejšie postoje a názory, neukázalo sa však, že by niektorý faktor bol výrazne dominujúci. Empirické výsledky podporené kvalitatívnou analýzou skôr dokazujú, že na týchto postojoch sa v značnej miere podpísal direktívny, nepripravený, hektický a formálny proces implementácie reformných zmien. Ten spôsobil zneistenie a bezradnosť učiteľov, zabránil pochopeniu zmysluplnosti zmien a sebavimaniu učiteľa ako ich aktívneho tvorcu, priniesol neochotu k ďalším takýmto zmenám a dištancovanie sa učiteľov od zodpovednosti za reformu.

**Kľúčové slová:** kurikulárna reforma, implementácia reformy, učiteľ, postoje k reforme

### Teachers' Views on the Slovak School Reform and Their Position in It

**Abstract:** The study analyzes the implementation processes of Slovak curriculum reform and its consequences at the school mezzo level. The study assumes theoretical scopes of the foreign authors who realized successful school reforms and stated the order of the reform steps. It was compared with the situation in Slovakia. The paper analyzes the research findings of Faculty of Education UMB with the aim focusing on teachers' perception of the curriculum reform processes, their approaches towards reform, their acceptance rate of the actual curriculum, their comprehension and interpretation of the reform changes and their experiences from the real implementation processes. The research methodology was conceived qualitatively and quantitatively. The quantitative methodology (the questionnaire IKR-2014 with a four-point Likert scale involved 954 teachers from 63 schools) was combined with qualitative methodology through content analyses of half-structured interviews with 25 teachers from five involved schools. Two groups of respondents were formed during the research – the group of teachers supporting the reform and the group of teachers refusing it. The searching for possible factors that caused reform rejection followed the comparison of these groups. The teachers rejecting further reforming changes showed negative approaches and opinions in almost all monitored research items, but it did not show that any factor was significantly dominant. Empirical results supported by qualitative analysis more likely proved that negative approaches were largely influenced by directive, unmanaged, hectic and formal imple-

mentation process of reform. This caused the negligence and mischief of the teachers, and their misunderstanding of meaningful reform changes. It led to teachers' unwillingness to make such changes and take the responsibility for reform, and teachers did not feel like active developers as well.

**Keywords:** curriculum reform, implementation of reform, teacher, attitudes towards reform

Nosným kritériom efektivity reforiem v školstve je predovšetkým zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov (Fullan, 2007). Podstatné zmeny sa preto musia odohrať v procese výučby v školskej triede a v práci so žiakmi. Napriek politickým a manažérskym faktorom, ktoré do reformného procesu vstupujú, úspech reformy leží na pleciach učiteľov, pretože oni sú jediní, ktorí reformné myšlienky v konečnom dôsledku dokážu aplikovať do praxe (Brundrett & Duncan, 2011). Učiteľ má dnes v krajinách Európy značnú autonómiu na dotváranie rôznych aspektov kurikula (*Levels of Autonomy...*, Eurydice, 2008), prostredníctvom ktorého má podnecovať individuálny rozvoj rozmanitých žiakov v rozmanitých spôsobilostiach. Na druhej strane nové zodpovednosti učiteľov, vyplývajúce zo súčasných európskych reforiem, neboli pridelené jednotlivým učiteľom, ale celým kolektívom škôl, aby tvorili školský vzdelávací program, či interdisciplinárne aktivity na báze tímovej práce (tamtiež, 2008). Učiteľ tak má byť nositeľom reformných zmien na rôznych úrovniach a disponovať nielen individuálnou, ale aj kolektívnou profesijnou autonómiou (Fronstenson, 2015).

## 1 Východiská skúmania reformy školstva a postojev k nej

Na Slovensku sa po deviatich rokoch od spustenia školskej reformy nedostavujú očakávané efekty. Napriek dlhodobo požadovaným zmenám, ako sú dvojúrovňové kurikulum a orientácia cieľov vzdelávania na kompetencie žiakov, sa vzdelávacie výsledky žiakov podľa medzinárodných meraní ale aj podľa národných testovaní Monitor 5 a 9 nezlepšujú, ba vo viacerých prípadoch zhoršujú. Verejne sa kritizuje kvalita vzdelávania, podfinancovanie školstva a silná degradácia postavenia učiteľa v spoločnosti, ktoré boli dôvodom masových protestov učiteľov v rokoch 2015 a 2016. V podstate sa dá hovoriť o zmene, ktorá nepriniesla žiaden rozdiel – „change without difference“ (Woodbury & Gess-Newsome, 2002).

Jedna skupina príčin tohto stavu, tkvie *na makroúrovni vzdelávacej politiky*. Podrobne sme ich popísali v iných štúdiách (Kosová & Porubský, 2011a, 2011b), preto zdôrazníme len rozhodujúce aspekty. Slovenská školská reforma v roku 2008 prišla síce nečakane, ale zároveň neskoro – po dvadsaťročnom čakaní na koncepčné zmeny. Bolo to v situácii, keď vyhasli inovačné hnutia učiteľov z deväťdesiatych rokov 20. storočia pre nemožnosť realizovať zmeny v silne centralizovanom školstve, keď inovatívni učitelia už rezignovali v boji za vyššiu autonómiu. Neopierala sa o žiaden model postupných fáz, overených v úspešných školských reformách. Bola organizovaná ako reforma zhora, kurikulumne zmeny neboli ani verejne diskutované, ani

pilotne overené a mali byť zavedené všetky ihneď. Politickí protagonisti reformy vychádzali z naivnej predstavy, že zmenou zákona automaticky nastane aj kultúrna a procesuálna zmena vnútri škôl a tried.

Autori a analytici úspešných reforiem školstva naopak zdôrazňujú, že stratégia reformy iba zhora nadol nefunguje, že inovácie musia vychádzať zvnútra školy t.j. súbežne aj zdola nahor a to v na seba nadväzujúcich fázach (Brundrett & Duncan, 2011; Cheng, 1994; Fullan 2007, 2010). Zhodujú sa v tom, že v prvých fázach okrem identifikácie kľúčových problémov a vyjadrenia cieľov reformy je nutné dosiahnuť získanie ľudí pre zmenu a rozhodnutie väčšiny aktérov zmenu uskutočniť. Učitelia a školskí lídri musia byť do zmien motivovaní a na zmeny pripravovaní. Étos pre zmenu je považovaný za zásadnú podmienku úspechu, ba až za samostatnú fázu v modeli kurikulárnej inovácie (Brundrett & Duncan, 2011). Rôzne výskumy naznačujú, že *postoje učiteľov k školstvu a jeho zmenám* majú významný vplyv na zavedenie zmien do praxe. Zistili, že signifikantnými prediktormi motivácie učiteľov zmeniť ich vyučovanie je podpora učiteľovho rozvoja v oblasti hodnôt, presvedčení a kompetencií (Anderson, 1995), podpora učiteľovho sebavedomia (Hargreaves, 1991), resp. zdieľané školské hodnoty a autonómia učiteľov (Wu, 2015). Cheung a Wong (2011) overili, že učitelia, ktorí sa so zmenou stotožnili, premietli zmeny aj do praxe v učebných stratégiách, v zohľadňovaní diverzity žiakov, hodnotení žiakov, či obsiahnutí viacnásobných rol učiteľa. Identifikovali tri nosné kritériá, ktoré ovplyvňujú zavedenie zmien učiteľmi: (a) aké jasné a špecifické sú zmeny pre učiteľov, (b) kongruencia, s akou je zmena naviazaná na predchádzajúci stav a (c) nároky odhadovaného množstva času a námahy učiteľa v porovnaní s benefitmi, ktoré zmena prinesie (Cheung & Wong, 2011).

Ďalšiu fázu reformy predstavuje zavádzanie a overovanie zmien (inovácií) vo vyučovaní, stále monitorovanie a vyhodnocovanie procesu a kvality zmeny a jej dôsledkov. V tejto fáze majú významnú úlohu vnútorné faktory na strane inovátorov a dobrá práca so spätnou väzbou, aby sa zmena pre prípadné problémy nezamietla. Preto sa zdôrazňuje stála odborná a organizačná podpora učiteľov, udržiavanie ich motivácie a smerovania k cieľom, zásadná úloha školských lídrov a ich rozhodné vedenie (Brundrett & Duncan 2011; Fullan 2007, 2010; Cheng, 1994). Bolo zistené, že ak sú učitelia zapojení do procesu inovácie od počiatočnej myšlienky až po jej realizáciu a revíziu a ak dôverujú vedeniu školy, je pravdepodobnejšie, že zmena bude úspešná (Brundrett & Duncan, 2011). Ako nutná podmienka je zdôrazňovaná spolupráca všetkých zúčastnených osôb na úrovni školy, kolaboratívna kultúra, či kolektívna autonómia (Fronstenson, 2015; Fullan, 2007; Halbert & MacPhail, 2010). Anderson (1995) dokázal, že ak učitelia mohli spoločne vytvárať materiály a plánovať, či zdieľať navzájom nápady, škôl zreformovali svoje vlastné vyučovanie.

Až po tejto etape nastupuje inštitucionálne, či legislatívne ukotvenie zmeny vo vzdelávacích programoch a dokumentoch škôl, alebo štátu. Ak sa to deje naopak, teda len zhora-nadol, môžu podľa výskumov učitelia reagovať okamžitým rozhorčením, zámerným vyhýbaním sa, čiastočným prijatím, rafinovanou subverziou alebo dokonca tichou revolúciou (Mutch, 2012), napr. iba formálnym naplnením požia-

- 98 daviek tvorby školského vzdelávacieho programu bez skutočnej vnútornej zmeny. Či k takejto situácii došlo aj na Slovensku a či zmeny deklarované ako reforma, sú implementované do edukačnej praxe, sledoval výskumný projekt *Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike*, realizovaný Pedagogickou fakultou UMB v Banskej Bystrici.

## 2 Výskum implementácie slovenskej reformy

Predmetom záujmu výskumného tímu boli reformné zmeny *na mezoúrovni* školy. Cieľom výskumu bolo okrem iného zistiť, ako vnímajú učitelia procesy súvisiace s kurikularnou reformou v oblasti: ich postojov a miery akceptácie aktuálnej podoby kurikula, ich porozumenia a interpretácie podstaty reformných zmien a ich skúseností z reálných procesov implementácie vrátane vlastného podielu v nich. Vzhľadom na šírku záberu problematiky bola použitá kombinácia kvantitatívnej a kvalitatívnej metodológie.

Dotazník IKR-2014 vychádzal z originalného konceptualného modelu, popisujúceho rôzne roviny úvah nad reformou a ich obsahové prvky a bol skonštruovaný tak, aby rozlišoval 5 kvalitatívnych dimenzií: hodnoty, obsahy, procesy, aktéri a kontext (pozri Porubský et al., 2014). Skladal sa zo 17 uvádzacích výrokov, napr. „Zavedenie štátneho a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo“, ku ktorému bola ponúknutá skupina položíek napr. „väčšiu slobodu učiteľov“, „zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov“ a i. K položkám, ktorých bolo spolu 139, sa respondenti vyjadrovali na štvorstupňovej škále, ukotvenej výrokmi: určite súhlasím – skôr súhlasím – skôr nesúhlasím – určite nesúhlasím, príp. možnosť neviem. Výsledky sa vyhodnocovali nielen prostredníctvom relatívnych početností, ale aj prostredníctvom indexov a to nielen položiek, ale aj skupín položiek združených z rozných otázok podľa uvedených kvalitatívnych dimenzií (ďalej len združený index). Indexy boli počítané ako priemer hodnôt viacerých škál. Mohli sa pohybovať od hodnoty 1 (určite nesúhlasím) až po hodnotu 4 (určite súhlasím), pričom stredná hodnota 2,5 predstavovala hranicu pozitívneho názoru respondentov k dopytovanej téme. Celkovo bolo do výskumu zahrnutých 954 učiteľov zo 63 základných škôl všetkých krajov Slovenska, ktorí pracujú v školstve minimálne od roku 2008. Vzorka bola získaná stratifikovaným náhodným výberom, pričom kritérium stratifikácie bol samosprávný kraj<sup>1</sup>.

Pre účely tejto štúdie a hlbšiu analýzu výsledkov sme respondentov rozdelili na dve skupiny podľa položky „malo by sa skončiť s reformami v školstve a vrátit' sa k tomu, čo tu bolo pred rokom 1989“, ktorá mimoriadne polarizovala učiteľov. Pri

<sup>1</sup> Z databázy všetkých základných škôl každého kraja boli školy zoradené do náhodného lineárneho porada prostredníctvom generátora náhodných čísel programu MS EXCELL 2010 a do výskumu boli zaradené školy, ktoré tvorili prvých 5 % zoznamu škôl daného kraja. V prípade odmietnutia zapojenia, boli oslovené nasledujúce školy v poradí podľa tohto zoznamu tak, aby kvóta tvorila 5 % škôl kraja.

hľadání rozdielov medzi týmito skupinami učiteľov sme pracovali so vzorkou 843 respondentov, ktorí na túto položku odpovedali kladne alebo záporne (tab. 1). Obe skupiny boli podľa pohlavia a vzdelávacieho stupňa, na ktorom pôsobia, pomerne, vyrovnané. Z hľadiska pedagogickej praxe je evidentné, že so stúpajúcimi rokmi praxe odmietanie reformy mierne rastie.

**Tabuľka 1** Profil skupín respondentov, ktorí chcú pokračovať v školských reformách (A) a ktorí ich odmietajú (B)

Skupina	počet	% z celej vzorky	% žien v skupine	% učiteľov v skupine				% šk. lídrov v skupine	
				2. st.	% prax <10 r	% prax 11–20	% prax 21–30		% prax >31 r
A									
pokračovať v reformách	437	45,8 %	80,8	55,1	27,9	26,5	27,9	17,5	11,1
B									
vrátiť sa pred 1989	406	42,6 %	83,5	56,4	20,9	28,7	31,4	19,0	9,2

Pretože väčšina indexových skóre nemá normálne rozloženie<sup>2</sup> (podrobná analýza kvality dotazníka pozri Poliach, 2016), pre spracovanie boli využité neparametrické štatistické procedúry. Z deskriptívneho hľadiska sme sa v texte opreli o stredné hodnoty, doplnené o kvartilové početnosti a parametre šikmosti a špicatosti. Pre inferenčné prepočty štatistických významností rozdielov združených indexov medzi skupinami A a B sme použili Mann-Whitneyho U test a Kolmogorov-Smirnov test.

Kvalitatívna časť výskumu sa realizovala prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru s 25 učiteľmi piatich zapojených škôl. Z hľadiska dostupnosti boli školy vybrané z bansko-bystrického regiónu tak, aby reprezentovali všetky typy škôl z aspektu veľkosti školy a sociálneho rozvoja regiónu školy (počet žiakov, mesto, dedina, sociálne znevýhodnená oblasť). Scenár rozhovorov bol viazaný na dimenzie a otázky dotazníka a mal za úlohu zvýšiť objektivitu jeho zistení, získať presnejšie interpretácie učiteľov o ich hodnotení reality reformy, získať detailnejšie popisy procesov implementácie reformy a jej výsledkov, ako aj ich pohľadu na seba ako tvorca kurikula a tým hlbšie porozumieť odpovediam učiteľov. Obsahová analýza záznamov v dĺžke 22 hod. 17 min. bola založená na prepise vybraných sekvencií do digitálneho záznamu v rozsahu 79 741 slov za pomoci softvéru ATLAS.ti. Spočívala v dvoch krokoch: 1. dekonštrukcia textu na analytické jednotky, ktoré boli zoradené do analytických kategórií, 2. združenie analytických jednotiek z totožných kategórií a induktívne kódovanie ich implicitných významov podľa kontextu. Výsledkom bola tvorba konkrétnych významových kategórií, ktorých variabilita popisovala výpovede sledovanej skupiny učiteľov. Významové kategórie boli ďalej zoskupované a postup-

<sup>2</sup> Takéto rozloženia môže byť spôsobené stratifikáciou iba podľa kraja a tým neproporčnosťou vzorky podľa iných kritérií, niekde aj nižšou reliabilitou dotazníka, ktorá sa položkách, zaradených do tejto štúdie pohybovala od 0,76 do 0,98 indexu alfa (Cronbachovo alfa) (Poliach, 2016).

100 ne zovšeobecňované do širších poňatí vypovedaného významu. Pre účely tejto štúdie boli ako nástroj k tvorbe záverečnej diskusie spracované najmä analytické kategórie *reforma, zmena a učiteľ*, objasňujúce príčiny odmietavých postojov učiteľov k reformným zmenám, vrátane pohľadu na svoje miesto v nich.

Nasledujúci text podrobnejšie komparuje výsledky skupín A a B, tam, kde je to relevantné, uvádza aj výsledky celej výskumnej vzorky<sup>3</sup> a dopĺňa ich citáciami a interpretáciami tých významových kategórií z rozhovorov, ktoré súvisia s východiskami štúdie. Zmyslom analýzy je zistiť, v čom spočívajú podstatné rozdiely medzi skupinami prívržencov a odporcov školskej reformy, na ktorých faktoroch je odmietanie reformných zmien najviac ukotvené, ako aj či samotný proces implementácie reformy toto odmietanie ešte neposilnil.

### 3 Vnímanie stavu školstva a postoje k jeho reforme

Pre zavedenie reformných zmien sme zdôraznili dôležitosť hodnotových postojov a vytvorenia étosu pre zmenu, ktoré treba neustále udržiavať. Náš výskum ukázal, že vnímanie slovenského školstva a jeho reformy je značne negativistické. Združený index *spokojnosti so stavom* školstva patril v celom výskume k najnižšie hodnoteným (1,79). Index bol tvorený zo štyroch položiek (ďalej viz tab. 2 a 3). Analýza odpovedí preukázala, že viac ako 80 % respondentov si myslí, že v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny a vývoj školstva ani nesmeruje k zlepšeniu. V indexovanom hodnotení stavu školstva sa štatisticky odlišovali aj skupiny A a B, čo je zreteľné najmä z rozloženia kvartilových intervalov (obr. 1). Silné presvedčenie o zlej kvalite a prognóze školstva (resp. vnímanie ohrozenosti školstva), môže byť jedným z prediktorov odmietania ďalších reformných zmien.

Tabuľka 2 Stav školstva podľa skupín A a B

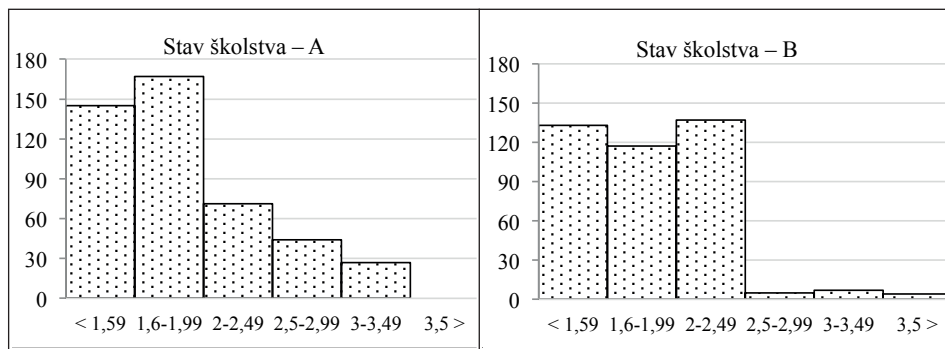
Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
Kvalita vzdelania sa stala prioritou našej spoločnosti.	1,87	1,79	0,08			
Nastala významná pozitívna zmena v školstve.	1,77	1,63	0,14			
Naše školské reformy a ich výsledky sú porovnateľné s okolitými krajinami.	1,88	1,75	0,13	1,86	1,71	<0,01
Doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale všetko smeruje k zlepšeniu.	1,92	1,67	0,25			

<sup>3</sup> V texte sú slovným spojením „v celom výskume“ odlišené celkové výsledky projektu APVV-0713-12 Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v SR, spracované v odkazovanej publikácii Porubský et al. (2016), ktoré sú autorstvom riešiteľského kolektívu v zložení: Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., Sabo, R., Lynch, Z., Cachovanová, R. a Šimanová, L. Výskum prebiehal v rokoch 2014 a 2015. Dáta, s ktorými autori pracujú v tomto príspevku, sa zbierali v roku 2015.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 2

	<i>Med</i>	<i>SD</i>	<i>Šikm.</i>	<i>Strm.</i>
súbor A	1,81	0,58	-0,29	0,42
súbor B	1,75	0,53	0,97	0,75

Pozn.: *Med* – medián, *SD* – smerodajná odchylka, *Šikm.* – šikmost', *Strm.* – špicatost'



Obrázok 1 Hodnotenie stavu školstva skupinou A a B podľa kvartilov

Pre posúdenie celkového postoja k reforme a jej hodnoteniu učiteľmi boli navrhnuté tri združené indexy. Index *naliehavosti potreby reformy*, tvorila otázka „Potrebu zmeniť učebné osnovy platné pred rokom 2008 som pociťoval/a ako naliehavú v oblastiach“ s ponúknutými 6 položkami. Index *vztahu k reforme* bol kombináciou 7 položiek, naznačujúcich, aký vzťah si učitelia počas implementácie k reforme vybudovali. Index *prínosu reformy* tvorilo 21 položiek otázky „Zavedenie ŠVP a ŠKVP<sup>4</sup> podľa môjho názoru prinieslo“, ktoré sa pýtali na všetky aspekty života školy, učiteľov a žiakov. Porovnanie skupín respondentov ukazuje, že všetky tri indexy sú skupinou B, odmietajúcou reformy, hodnotené významne negatívnejšie, indexy jej vzťahu k reforme a prínosu reformy nedosiahli ani stredovú hodnotu (tab. 4 a 5).

Tabuľka 4 Celkový postoj učiteľov k reforme podľa skupín A a B – združené indexy

Združený index	A	B	A-B	<i>sign.</i>
naliehavosť reformy	3,02	2,60	0,38	<0,01
vzťah k reforme	2,73	2,41	0,32	<0,01
prínos reformy	2,63	2,33	0,30	<0,01

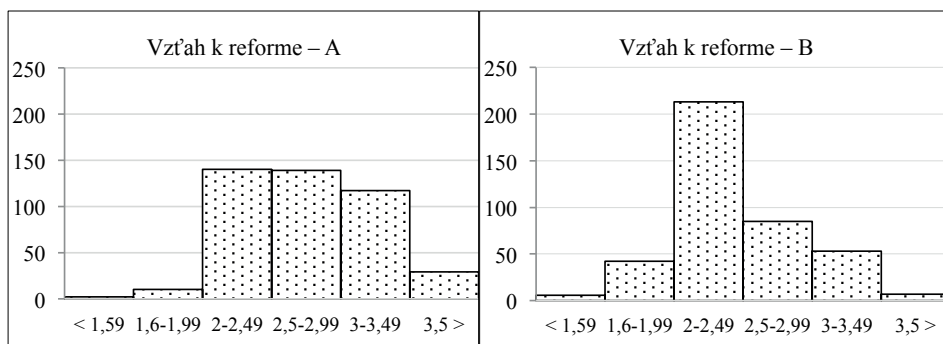
<sup>4</sup> ŠVP – štátny vzdelávací program, ŠKVP – školský vzdelávací program

## 102 Tabuľka 5 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 4

Súbor A	Med	SD	Šikm.	Strm
naliehavosť reformy	3	0,55	0,47	-0,56
vzťah k reforme	2,8	0,44	0,47	-0,07
prínos reformy	2,62	0,55	0,47	-0,11
Súbor B	Med	SD	Šikm.	Strm
naliehavosť reformy	2,6	0,59	0,42	-0,14
vzťah k reforme	2,4	0,45	0,53	0,00
prínos reformy	2,35	0,55	0,12	0,00

Uvedené indexy korelujú a ukazujú, že učitelia, ktorí pociťovali vyššiu potrebu reformy, majú tendenciu aj vyššie hodnotiť jej prínos. Učitelia podporujúci ďalšie reformné zmeny pociťovali *naliehavosť zmien* vo všetkých položkách nadpriemerne až vysoko. Učitelia odmietajúci reformy pociťovali nadpriemerne, príp. mierne nad priemerom potrebu reformou zlepšiť pozitívnu klímu v triede (3,10), modernizovať učebné metódy a stratégie (3,00) a viac akceptovať špecifiká žiakov (2,75), nepociťovali však potrebu decentralizovať ňou moc prostredníctvom ŠkVP či, meniť učivo a učebné obsahy (obe 2,21), ani ciele a vzdelávacie výstupy (2,31). To indikuje aj určité neporozumenie, pretože bez decentralizácie moci, bez zmeny plne centralizovaných a značne predimenzovaných obsahov, nie je možné uvoľniť učiteľom priestor pre vyššiu úroveň akceptácie špecifik žiakov. Zároveň paradoxne očakávali od reformy, že najviac zmení to, čo do značnej miery závisí práve od nich samých.

Významné rozdiely oboch skupín vo vzťahu k reforme a v hodnotení jej prínosov sú zreteľnejšie viditeľné pri porovnaní grafov rozloženia ich kvartilov (obr. 2). Pretože sú grafy pre oba indexy temer totožné, uvádzame len jeden z nich.



Obrázok 2 Vzťah k reforme školstva v skupine A a B podľa kvartilov



V oblasti *vzťahu k reforme* sa obe skupiny temer zhodli v tom, že síce neprívali reformu s nadšením (A 1,84, B 1,60), ale že sa na nej aktívne podieľali<sup>5</sup> (A 3,35, B 3,34). Rozdiely medzi oboma skupinami boli hlavne v tom, že učitelia odmietajúci reformu nepovažovali za potrebné pokračovať v reformných zmenách (2,16) a ani svoju prácu na tvorbe ŠkVP nevnímali ako zmysluplnú (2,28).

V oblasti *prínosu reformy* z 21 položiek hodnotili učitelia skupiny A mierne nadpriemerne prínos v 15 z nich. Naopak učitelia skupiny B nevidia prínos reformy v 13 položkách, kde skóre nedosiahlo ani stredovú hodnotu. Najviac nesúhlasili s prínosom v oblastiach: väčší záujem žiakov o učenie sa (1,89), zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov (1,97), pozitívne pedagogické myslenie učiteľov našej školy, zlepšenie práce učiteľského zboru (obe 2,14), zlepšenie klímy a atmosféry v škole (2,18), pozitívnejšie názory rodičov na našu školu (2,19), lepšia komunikácia s rodinou (2,2), zlepšenie vzdelávacích obsahov (2,24). V oboch skupinách bol najviac, ale iba mierne nadpriemerne, hodnotený prínos reformy pre školu ako inštitúciu a to v oblastiach: možnosť zohľadniť regionálne špecifiká školy (A 2,98, B 2,77), väčšia možnosť profílovať školu (A 2,96, B 2,66) a aj zohľadniť individuálne potreby žiakov (A 2,85, B 2,58). Približne polovica respondentov teda považuje v oblasti prínosov reformu za viac-menej neúspešnú. Výskumne bolo potvrdené, že predchádzajúci úspech v zavádzaní inovácií, zvyšuje motiváciu k zmenám a pozitívne sebapoňatie učiteľa vo vzťahu ku kurikulu (McCormick, Ayres & Beechey, 2006). Dôsledkom týchto negatívnych skúseností učiteľov tak môže byť odmietanie ďalších zmien a inovácií, vrátane odmietania vidieť seba ako tvorcu týchto inovácií.

#### 4 Procesy implementácie reformy a ich vplyv na učiteľov

Priebeh zavádzania reformy najlepšie dokumentuje združený index *organizačnej podpory*, ktorý tvorilo 5 položiek otázky: „K vytváraniu ŠkVP som mal/a k dispozícii“ (tab. 6 a 7).

Tabuľka 6 Pocitovaná podpora pri zavádzaní reformy podľa skupín A a B

Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
dostatok času	2,39	2,27	0,12			
dostatok technických prostriedkov	2,57	2,39	0,18			
dostatočná odborná podpora	2,43	2,18	0,25	2,49	2,27	<0,01
dostatočná organizačná podpora	2,70	2,38	0,32			
dostatok potrebných informácií	2,36	2,13	0,23			

<sup>5</sup> Treba upresniť, že aktívny podiel nevychádzal iba z osobného záujmu, ale bol v podstate „príkázaný“. Učitelia museli za tri mesiace vypracovať ŠkVP a učebné osnovy každého vyučovacieho predmetu.

104 Tabuľka 7 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 6

Index pocitovanej podpory	Med	SD	Šikm.	Strm.
súbor A	2,4	0,78	-0,57	0,11
súbor B	3	0,51	1,32	-0,79

V skupine A bolo hodnotenie tejto podpory na hranici priemeru, skupina učiteľov odmietajúcich reformu nepocitovala temer žiadnu podporu, ani v jednej položke nedosiahla stredovú hodnotu. V rozhovoroch učitelia výrazne kritizovali, že neboli pripravení na zmeny, že nerozumeli novým pojmom, že nemali žiadnu metodickú podporu, napr.:

U1<sup>6</sup>: *Ozaj sme nemali predstavu. Boli sme ako „Alenka v ríši divů.“*  
alebo U2: *My sme ničím neprešli, my sme boli hodení do vody, a odrazu vytvárajte nejaké dokumenty, na ktoré nemáme podľa mňa kompetencie, aby sme takéto niečo vytvárali.*

V rozhovoroch sa potvrdilo, že učitelia kľúčové zmeny nepoznali ani im nerozumeli, ba že ani nechcú rozumieť teoretickým konceptom, na ktorých je reforma založená. Preto ich buď odmietajú, alebo naplňajú im známym obsahom, teda zamieňajú staré pojmy za nové bez vnútornej zmeny, čím deformujú ich skutočnú podstatu, napr.:

U3: *Že zbytočne boli tvorené [ŠkVP – pozn. autorov], my sme vlastne prepisovali štátny do školského, len to malo inakšiu hlavičku, inakšiu formu, alebo U4: Urobili sme to, čo sa od nás žiadalo. Splnili sme si úlohu. Sme to tak museli urobiť. Keby nebola reforma, nič sa nedeje, ideme ďalej.*

Väčšina učiteľov, pracujúca bez odbornej podpory, prezentovala v rozhovoroch tradičnú mentalitu vykonávateľa a realizátora štátom centrálne určeného kurikula a jeho požiadaviek (bližšie Porubský et al., 2016). Učitelia požadovali, aby „oni tam hore“ všetko jednotne zadefinovali, od filozofie, časových dotácií, učebných osnov, presných formulácií kompetencií a výstupov a k nim hodnotiacich indikátorov, až po jednotné učebnice a metodické príručky. Svoj „tvorivý vklad“ vidia najmä ako výber z hotovej pripravenej ponuky v učebnici, metodike, či na internete, ktorú prispôbia pre svojich žiakov.

Pre sledovanie procesov spolupráce bol navrhnutý index tímovosť, ktorý bol tvorený šiestimi položkami vybranými z rôznych otázok dotazníka a v celom výskume mal mierne nadpriemerné hodnotenie (2,96), čo by indikovalo, že procesy implementácie reformy na úrovni školy boli dosiahnuté do značnej miery aj vďaka tímovej

<sup>6</sup> V priebehu rozhovorov s učiteľmi, ktorí sa zapojili do tvorby ŠkVP, resp. ju koordinovali, sme pre zachovanie anonymity nezisťovali ich identifikačné údaje, preto ich rozlišujeme len poradovým číslom. Použité sú výroky učiteľov zo štyroch škôl okrem tej, ktorú v naslednom texte opisujeme ako školu s kolaboratívnou kultúrou.

práci a spolupráci. Reformu odmietajúci učitelia hodnotili spoluprácu o niečo horšie ako skupina A (tab. 8 a 9).

**Tabuľka 8** Hodnotenie spolupráce učiteľov pri reformných zmenách podľa skupín A a B

Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
Reforma priniesla zlepšenie práce učiteľského zboru.	2,43	2,13	0,30			
ŠkVP používam pri komunikácii s ostatnými učiteľmi.	2,90	2,68	0,22			
Pri tvorbe ŠkVP som sa musel/a radit' s kolegami.	3,42	3,03	0,03	3,02	2,49	<0,01
Musel/a som pracovať v tíme.	3,39	3,34	0,05			
Pravidelne sme diskutovali o tvorbe ŠkVP.	3,18	3,04	0,14			
Zodpovedné osoby sprostredkovali poznatky zo školení.	2,79	2,64	0,15			

**Tabuľka 9** Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 8

Index spolupráce	Med	SD	Šikm.	Strm.
Súbor A	3	0,46	1,11	-0,66
Súbor B	2,4	0,78	-0,57	0,11

Príznačné je však hodnotenie prvej položky, podľa ktorej si učitelia nemyslia, že by aj napriek spolupráci došlo k zlepšeniu práce učiteľského zboru na škole. Najčastejšie hovorili o akejsi reformou „vynútenej spolupráci“, napr. U5: *Vznikli tímy, museli sme začať spolupracovať* a o nedostatočnom, úzkom zameraní spoločných stretnutí, orientovaných na organizačné otázky, resp. na obsah jedného predmetu. Z piatich analyzovaných slovenských škôl, len jedna škola, na ktorej už existovala kolaboratívna kultúra, vytvorená počas jej účasti v inovačných programoch, uplatnila kolektívnu tvorbou školského kurikula. Učitelia v tímovej práci koordinovali stupňujúce sa požiadavky na žiacke kompetencie a obsah vzdelávania naprieč predmetmi a ročníkmi. Učebný plán tvorili spoločne podľa príbuzných predmetov, optimalizovali v nich témy učiva, ak videli chyby v štátnom kurikule a hlásili sa k profilu školy ako k svojmu výtvoru.

Ostatné skúmané školy prezentovali situáciu, v ktorej vedenie rozdelilo úlohy jednotlivcom, príp. viacerým učiteľom podľa predmetov. Časté boli výpovede o izolovanej tvorbe ŠkVP, napr.: U2: *My sme to tvorili podľa predmetov, každý sám* alebo U6: *Každá pani učiteľka ho prešla podľa svojich predmetov. Nikdy si ho neprešli celý a nikdy ho nepochopili ako celok*. Prevažne teda nešlo o tvorbu inovatívneho edukačného programu, či profilácie školy, ani o spoločné zavádzanie inovačných zmien. Podľa výpovedí učiteľov až následne v ďalších rokoch, keď sa zle pripravené školské programy prejavili v negatívnych dôsledkoch vo výučbe, takpovediac „donútili“ učiteľov kooperatívne korigovať nedostatky a začať reflektovať podstatu dvojúrovňového kurikula.

V motivácii k zmenám zohrávajú úlohu aj zaťaženie reformou a pochopenie zmysluplnosti zmien. V indexe *prácnosť* hodnotili respondenti 5 položiek predovšetkým odpovedajúcich na otázku „Pre zvládnutie tvorby ŠkVP som musel/a“ (tab.10 a 11).

Tabuľka 10 Prácnosť pri zavádzaní zmien podľa skupín A a B

Položka	A	B	A-B	Index A	Index B	sign.
zúčastniť sa vzdelávacích podujatí mimo školy	2,38	2,32	0,06			
zúčastniť sa porád organizovaných školou	3,28	3,26	0,02			
študovať odbornú literatúru	3,31	3,28	0,03	3,19	3,20	0,897
nemusel/a som robiť nič (reverzne)	3,71	3,81	-0,10			
na tvorbe škvp som sa aktívne podieľal/a	3,34	3,33	0,01			

Tabuľka 11 Deskriptívne štatistické ukazovatele k tabuľke 10

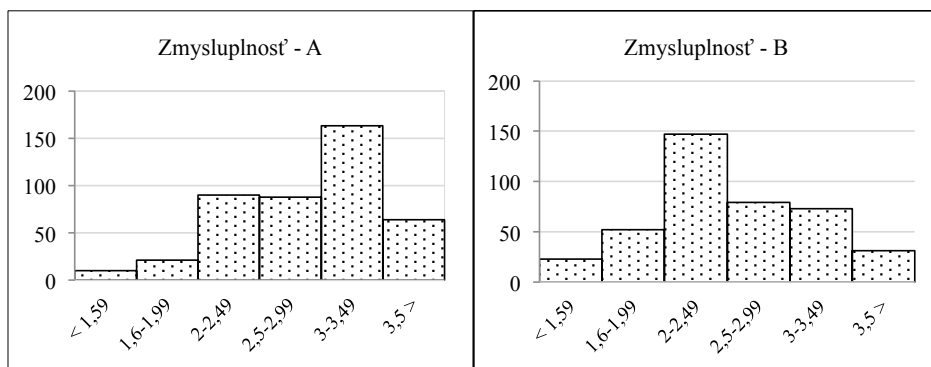
Index prácnosti	Med	SD	Šikm.	Strm.
súbor A	3	0,46	1,11	-0,66
súbor B	3	0,51	1,32	-0,79

Združený index prácnosti vykazoval najvyššiu zhodu medzi oboma skupinami a mal nízku variabilitu. To indikuje, že vysoká miera zaťaženia bola pocitovaná všeobecne. Pretože školy mali vytvoriť ŠkVP od mája do konca augusta v časovom strese, v rozhovoroch sa ukázalo, že proces implementácie bol sprevádzaný *vysokou mierou formalizmu*. Učitelia sa sústredili viac na formálnu než na obsahovú stránku školského kurikula, pričom prioritou nebolo nastavenie cieľov a obsahov vzdelávania k dosiahnutiu požadovaných žiackych kompetencií, ale dodržanie elektronickej šablóny, napr.:

U7: *Z vedenia bola daná nejaká tabuľka, do ktorej sa to malo vtesnať, a tam vlastne nastávali možno problémy, že daný predmet sa do danej tabuľky nezmestí,*  
alebo U8: *O čom sme najviac diskutovali, keď sme tvorili? No zamýšľali sme sa nad tým, aby tie formulky boli správne dané – obsah, forma, podobné veci. Ozaj chytať sa slovíčka, čo nám vytknú, či to bude dobré.*

V súlade s vnímaním seba ako vykonávateľa „nadiktovaných“ inovácií, učitelia často vyjadrovali potrebu hlavne po formálnej stránke uspokojiť kontrolné orgány, resp. „prechytráčiť“ nadriadené orgány spracovaním ŠkVP len na formálnej úrovni. Kritizovali nedostatky štátneho kurikula, napr. zníženie hodín pre predmety, zlú následnosť obsahových celkov, ale nepochopili, že tieto chyby môžu v ŠkVP odstrániť a tak to ani neurobili, alebo k tomu pristúpili až o niekoľko rokov od spustenia reformy. Expresná a formálna tvorba ŠkVP spôsobila, že učitelia nevnímali tento proces ako príležitosť pre zmenu inštitúcie a výučby, ani seba ako tvorcu tejto zmeny. Stávali sa do pozície kritikov, ktorí sú akoby mimo tohto procesu, necítia sa byť jeho súčasťou a hlavne nie sú zaň zodpovední.

Opisovaný spôsob zavádzania reformy nijako neprispel, ba až zabránil pochopeniu zmysluplnosti zmien. Index *zmysluplnosti* bol tvorený 6 položkami, ktoré sledovali názory učiteľov na ŠkVP ich školy z hľadiska prospešnosti, ako aj to, čo im osobne dala práca na tvorbe ŠkVP. Medzi skupinami učiteľov podporujúcich a odmietajúcich reformu bol v združenom indexe významný rozdiel (A 2,85, B 2,48) (obr. 3). Kým v skupine A boli všetky položky hodnotené nadpriemerne, v skupine B štyri zo šiestich položiek nedosiahli ani stredovú hodnotu. Učitelia odmietajúci reformné zmeny považujú ŠkVP za zbytočný dokument (2,37), nepovažujú ho za prospešný pre školu (2,46), svoju prácu na tvorbe ŠkVP nepovažujú za zmysluplnú (2,27) ani za inšpiratívnu (2,41).



Obrázok 3 Zmysluplnosť reformných zmien pre skupinu A a B podľa kvartilov

Jednou z príčin, ktorá neumožnila plne porozumieť konceptuálnej odlišnosti novej práce s kurikulumom, bolo prevažujúce *predmetové nazeranie* na tvorbu ŠkVP. Vytváranie kurikula len po predmetoch neumožnilo uchopiť v praxi ani nové ciele v podobe kompetencií žiakov ani myšlienku vzdelávacích oblastí a prierezových tém. Učitelia tak neboli schopní vnímať ŠVP ako rámcový konštrukt. A pravdupovediac ani nemohli, pretože samotné štátne kurikulum bolo spracované po predmetoch a ročníkoch s rozsiahlym množstvom detailných obsahových a výkonových štandardov. Obe skupiny vyššie hodnotili kvalitu starých učebných osnov spred roku 2008, ako kvalitu nového ŠVP. Učitelia odmietajúci reformu ho hodnotili štatisticky významne horšie ako učitelia podporujúci pokračovanie reforiem. Najhoršie hodnotili súlad a nadväznosť obsahu, jeho logickú štruktúru, zrozumiteľnosť, vyváženosť vzdelávacích oblastí a realizovateľnosť. Zákonitým dôsledkom bolo prepisovanie starých učebných osnov predmetov do nového kabáta, ktoré učiteľom nedávalo žiaden zmysel. Tu pochopiteľne nemohli ani seba vidieť ako inovátora kurikula.

Pre budúcnosť je závažné, že v učiteľskej obci existuje silná skupina s pomerne vyhraneným negatívnym postojom k ďalším reformným a inovačným zmenám. Vo výskume sa zistili štatistické významné rozdiely medzi skupinou učiteľov podporujúcou ďalšie reformné zmeny a skupinou odmietajúcou pokračovanie reforiem, avšak mnohé trendy a tendencie výsledkov vnútri skupín boli veľmi podobné. Skupina učiteľov odmietajúcich reformné zmeny je podľa kvantitatívnych i kvalitatívnych zistení silnejšie presvedčená o zlom stave slovenského školstva a nevidí perspektívu zlepšenia. Reformu vo väčšine aspektov nepovažuje za prínosnú, zmeny v oblasti decentralizácie moci, ani cieľovej a obsahovej dimenzii kurikula nevidí ako naliehavé, reformu ani tvorbu ŠkVP nepovažuje za zmysluplnú ani inšpiratívnu. Sformovala sa najmä z učiteľov a škôl, ktorí neboli na reformné zmeny vôbec pripravení, dodnes sa s nimi vnútorne nestotožnili a preto ich splnili najmä formálne a ktorým v procese implementácie reformy nedostali dostatočné informácie ani spolupráce a temer žiadnu odbornú, metodickú ani organizačnú podporu, čím získali hlavne negatívne skúsenosti s jej zavádzaním. Odmietanie reformy bolo sytené kombináciou všetkých uvedených faktorov.

Výsledky hlavne tejto skupiny učiteľov potvrdzujú teoretické východiská, uvedené v úvode štúdie, že fáza prípravy reformy a jej aktérov a tiež vytvorenia étosu pre reformu je zásadná (Fullan, 2007; Brundrett & Duncan, 2011) a nepreskočiteľná, že bez pozitívnych postojov k jasne špecifikovaným zmenám a bez vedomia ich nutnosti a prínosnosti, nedôjde k ich skutočnému zavádzaniu (Cheung & Wong, 2011). Podporené boli aj predchádzajúce zistenia o nutnosti stálej podpory aktérov vo fáze implementácie reformy (Cheng, 1994; Brundrett & Duncan, 2011), ale aj negatívne dôsledky reformy vedenej iba zhora nadol (Mutch, 2012). Viditeľné výsledky reformy sa nedostávajú aj preto, že boli naplnené všetky hlavné 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).

To, že skupina učiteľov odmietajúcich ďalšie reformy na Slovensku je taká veľká (43 %) a v drivej väčšine položiek negatívnejšie naladená, ukazuje, že v prostredí postsocialistických krajín v porovnaní so západnými demokraciami sú tieto dôsledky ešte prenikavejšie pre historicky hlboko zakotvené *hodnotové postoje* učiteľov, ak neboli dotknuté vysvetlovaním, argumentáciou ani prípravou na reformu. Najmä v kvalitatívnej časti výskumu sa prejavovalo tradicionalistické poňatie školy ako miesta pre preberanie pevne daného obsahu ukotveného v jednotných učebných osnovách podľa jednotných učebníc a metodických príručiek; centralistické vnímanie vzdelávania, ktorého kvalita sa znižuje práve uvoľňovaním centrálné určeného kurikula; poňatie učiteľa len ako vykonávateľa štátom určeného kurikula, ktoré učiteľ dostane už hotové a nemusí ho autonómne tvoriť a i.

Domnievame sa, že keď na takúto hodnotovú pôdu dopadla direktívne nariadená reforma s nekvalitnými kurikulárnymi dokumentmi, s prevažujúcimi formálnymi požiadavkami a bez zabezpečenia dlhodobej podpory, vyvolala silnejšie odmietavé reakcie. V nich podľa výskumu rozhodujúcu úlohu zohral *spôsob implementácie reformy*, spôsob, akým bola reforma zavedená a riadená hlavne z úrovne štátu, ale aj vedení škôl. V priestore transformujúceho sa Slovenska (čo ale môže byť príznačné aj pre iné postsocialistické krajiny) sme zaznamenali ešte ďalšie dôsledky reformy zhora, ktoré môžeme konštatovať na základe už uvedených výsledkov, doplnených o významovú analýzu pojmov *reforma, zmena a učiteľ* vo výrokoch učiteľov:

- *Sprofanovanie reformy len formálnym a nie skutočným zavedením nepochopiteľných a nepochopených zmien.* Reforma je chápaná najmä ako 1. ideovo aj organizačne nevládnutý kolos, ktorý bol nepripravený, plný nejasností, hektický, *diskontinuitný s predchádzajúcim vývojom* a nedával zmysel; 2. mechanizmus, ktorý smeruje vždy k horšiemu stavu v rôznych aspektoch – učiteľom ako konečnému prvku v systéme, ktorý musí naprávať chyby iných, prináša stále väčšie administratívne zaťaženie a stále väčšie problémy s nekvalitou učebných obsahov a horšími výsledkami žiakov; 3. kľúčové pojmy reformy, napr. kompetencie, či vzdelávacie oblasti sú vnímané ako „hry so slovami“.
- *Nedôvera k reforme vôbec.* Učители vnímajú zmeny ako silne závislé od politiky, ktoré sa s politickými zmenami opäť menia, prebiehajú stále, nie je v nich nijaký systém, ako keby nemali víziu konečného bodu, majú pocit, že sa nikdy neskončia.<sup>7</sup> Otvorené priznanie formálneho prístupu k tvorbe ŠKVP pramení aj z presvedčenia, že nejde o konečný produkt, ale produkt, ktorý bude treba opätovne zmeniť.
- *Zneistenie, bezradnosť a odpor k zmenám.* Nesystémové a príliš časté zmeny v kurikule vytvárajú chaos, učители tvrdia, že nevedia, čo majú v učive prebrať a že žiaci majú sťažené učenie sa pre nízku systematickosť kurikula. Analýza pojmu „zmena“ ukázala, že okrem vnímania nepripravenosti zmeny, zmeny ako politickej hry, zmeny ako zníženia kvality kurikula, či učenia sa žiakov a zmeny ako chaosu, boli prezentované pohľady na zmenu ako osamelosť (nebolo sa s kým poradiť), zmenu ako strašiak (z kontroly ich chaotickej práce pri implementácii reformy) a občasne tiež zmenu ako príležitosť (lepšie vyskladať učivo). Výsledkom je opätovné volanie po centralizujúcich opatreniach, želiajú si zmenu ako návrat k tomu, čo bolo podľa nich dobré, jasné a určité a ako zvyšujúca sa centrálnu podporu tým postupom, ktoré len zlepšujú tradičné koncepty.
- *Ambivalentné sebavnímanie a neochota uplatniť vlastnú profesijnú autonómiu.* Sebavnímanie učiteľov je viazané v takých významových kategóriách ako na jednej strane znalec vzdelávacieho obsahu, ktorý tvrdo pracuje, môže zachrániť spoločnosť pred úpadkom a on by mal určovať centrálnu kurikulum. Na druhej strane nechce byť tvorcom kurikula ani pre svojich žiakov, len jeho animátorom, na zá-

<sup>7</sup> Od reformy v roku 2008 sa na Slovensku temer každoročne viac alebo menej zásadne upravuje štátny vzdelávací program, ale aj školská legislatíva, obvykle vždy s nástupom nového ministra, ktorých bolo za týchto deväť rokov sedem a novelizácií tohto školského zákona devätnásť.

klade presných dikcií v centralizovaných predpisoch vyberať z hotových návodov. Deklaratívne žiada slobodu aj akceptovať špecifiká dieťaťa, ale v pragmatickej rovine ich väčšinou nechce. Typická je sebaobhajoba na základe nepripravenosti a nedostatočných kompetencií, ale aj postoj obete reformy (... *vždy si vyžerú spackané reformy*) a jej záchrancu (... *iba vďaka nim majú nesystematické reformy v praxi aspoň aký taký poriadok a systém*). Dôsledkom je dištancovanie sa učiteľov od zodpovednosti za výsledky reformných zmien.

Uvedené zistenia, sledované ale na mezoúrovni školy pri tvorbe ŠkVP, nie sú príliš lichotivé. Výskumnou výzvou je nadväzujúca otázka, čo sa udialo na mikroúrovni tried v konkrétnej práci so žiakmi (takýto výskumný projekt sa na PF UMB už začal riešiť) a či aj tu sa potvrdia podobné závery. Len potom bude možné zodpovedne uviesť, či popisovaný stav je ohrozením, alebo naopak, či nie je vlastne dobré, že učitelia neprijali takto nevhodne implementovanú reformu a či to nesvedčí o autonómnom zdravom jadre v učiteľskej profesii. Alebo inak, či učitelia odmietajú uplatňovať nosné idey reformy vo vlastnej vyučovacej praxi, alebo naopak ich postupne uplatňujú a odmietajú predovšetkým direktívne a byrokratické formy ich presadzovania.

Ďalší veľký podnet pre pedagogický výskum je otázka, ako v podmienkach transformujúcich sa krajín s centralistickou tradíciou dosiahnuť požadovaný súlad reformy zhora a inovácií praxe zdola, overiť, ako a čím v atmosfére sklamaní z procesu reformy podnietiť inovačné pohyby v praxi. Alebo inak, či také nástroje, ktoré sa osvedčili v úspešných školských reformách vo svete, ako sieťovanie a zdieľanie príkladov úspešnej praxe iných, vzájomné učenie sa od kolegov, tímová spolupráca, zmena filozofie kontinuálneho vzdelávania učiteľov a školských lídrov spoločným cieľeným overovaním inovácií praxe vnútri školy a pod. budú účinné aj v nami opísaných, ale pre inovácie nie príliš optimálnych podmienkach. To je veľká výzva nielen pre pedagogické vedy, ale aj pre prax pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

## Literatúra

- Anderson, R. D. (1995). Curriculum reform: Dilemmas and promise. *Phi Delta Kappa International Stable*, 77(1), 33–36.
- Brundrett, M., & Duncan, D. (2011). Leading curriculum innovation in primary schools. *Management in Education*, 2(3), 119–124. Dostupné z <http://mie.sagepub.com/content/25/3/119>
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fronstenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: de-professionalisation of teachers in a new light. *NordSTEP*, 8(1), 20–29.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). The big ideas behind whole system reform. *Education Canada*, 50(3), 24–27. Dostupné z <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- Halbert, J., & Macphail, A. (2010). Curriculum dissemination and implementation in Ireland: principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, 29(1), 25–40.



- Hargreaves, A. (1991). Curriculum reform and the teacher, *The Curriculum Journal*, 2(3), 249–258. Dostupné z <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*, 8(3), 26–34.
- 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*, 25(5), 453–473.
- Kosová, B., & Porubský Š. (2011a). The development and transformation of the school system in the Slovak Republic after the fall of the totalitarian regime from the aspects of educational policy, educational practice at the level of Primary Schools, and University Preparation of Teachers. *The New Educational Review*, 23(1), 19–34.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011b). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- McCormick, J., Ayres, P. L., & Beechey, B. (2006). Teaching self-efficacy, stress and coping in a major curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 53–70.
- Mutch, C. (2012). Curriculum change and teacher resistance. *Curriculum Matters*, 8(1), 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*, 13(3), 187–203.
- Poliach, V. (2016). *Výskumný dotazník IKR2014 z perspektívy získaných dát*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach V., Fridrichová, P., ... Simanová, L. (2014). *Škola a kurikulum. Transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach V., Fridrichová, P., ... Simanová, L. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23.
- Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform. *Educational Policy*, 16(5), 763–782. Dostupné z <http://epx.sagepub.com/content/16/5/763.short>
- Wu, S. M. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240–250.

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., dr. h. c.  
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
Slovenská republika  
beata.kosova@umb.sk

PaedDr., Marián Trnka, PhD.  
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
Slovenská republika  
marian.trnka@umb.sk