

5 2023

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

OBSAH:

SLOVO NA ÚVOD

SPÝTALI SME SA

Dana Kollárová ... 3

Rozhovor s ministrom školstva Danielom Bútorom o jeho vnímaní nevyhnutných zmien vo vzdelávaní

An interview with the Minister of Education, Daniel Bútor, about his view on the inevitable changes in education

INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE

Štefan Porubský ... 16

Didaktické aspekty kurikulárnej reformy

Didactic aspects of curriculum reform

Petra Fridrichová ... 23

Tvorba školských vzdelávacích programov podľa nového štátneho vzdelávacieho programu

Creation of school educational programs according to the new state educational program

Roman Baranovič ... 35

Škola ako učiaca sa organizácia – príklad základnej školy

School as a learning organization - an example of a primary school

Kristína Žoldošová, Katarína Kotuláková ... 41

Ako na prvý cyklus v prírodovednom vzdelávaní?

How to deal with science education in the first cycle?

Zuzana Danišková ... 56

Čo sa stalo s prvoukou a vlastivedou?

What happened to elementary science and homeland studies?

Andrej Návojský ... 64

Prierezové gramotnosti a ich miesto v novom štátnom vzdelávacom programe

Cross-sectional literacy and its place in the new state educational program

INFORMÁCIE Z ČINNOSTI NIVAM

Natália Priškinová ... 76

Realizované a plánované komunikačné aktivity v kontexte kurikulárnych zmien

SLOVO NA ÚVOD

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

kurikulárnu reformu na úrovni základného vzdelávania odštartoval na Slovensku ešte v roku 2021 ambiciózne napísaný Komponent 7 Plánu obnovy a odolnosti. Dlhé prípravy na koncepčné zmeny boli v marci tohto roka spečatené schválením nového Štátneho vzdelávacieho programu, ktorý v tom istom roku 2023 začína implementovať prvých 39 rôznorodých slovenských škôl. Pre všetkých, ktorí sa na zmenách podieľajú, to znamená nielen úspech, ale predovšetkým obrovskú zodpovednosť. Zavedenie vzdelávacích cyklov, presun od vedomostí ku komplexným spôsobilostiam, integrované vyučovanie, inovatívne prístupy k učeniu a hodnoteniu žiakov, akcent na posilnenie univerzálnych prierezových spôsobilostí – to všetko umožňuje školám nielen väčšiu slobodu, ale prináša aj mnohé otázky a neľahké výzvy, ktoré musia zdolať. Preto nás teší možnosť pripraviť k tejto téme aj monotematické číslo Pedagogických rozhľadov, ako príležitosť informovať a podnietiť diskusiu k prebiehajúcim zmenám prostredníctvom ďalšieho komunikačného kanála.

V aktuálnom čísle nájdete rozhovor s ministrom školstva Danielom Bútorom, príspevok Štefana Porubského k didaktickým aspektom

kurikulárnych zmien, pohľad na tvorbu školských vzdelávacích programov, ktorým sa venuje Petra Fridrichová či príbeh jednej školy perom Romana Baranoviča, ktorým zachytil premenu školy na učiacu sa komunitu. Dočítate sa taktiež o prvom cykle v prírodovednom vzdelávaní v podaní spoluautoriek vzdelávacích štandardov pre vzdelávaciu oblasť Človek a príroda – Kristíny Žoldošovej a Kataríny Kotuláckovej, čo sa stalo s prvoukou a vlastivedou vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť vysvetlí Zuzana Danišková, a nezabudli sme ani na dôležitú a často skloňovanú tému prierezových gramotností, ku ktorej napísal príspevok Andrej Návojský. Číslo sme uzatvorili článkom Natálie Priškinovej, ktorá zhrnula prebiehajúce dianie a informuje o tom z perspektívy realizovaných úloh, ale aj pripravovaných krokov v implementácii zavádzaných zmien. Ďalšie podrobné informácie nájdete na webe vzdelavanie21.sk a na sociálnych sieťach. Dúfame, že sa stanete poslucháčmi nového podcastu, odoberateľmi newslettera a že sa čoskoro stretneme aj na organizovaných podujatiach, o ktorých Vás prieběžne informujeme.

Za celý tím Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM), za všetkých autorov príspevkov, aj za redakčnú radu Pedagogických rozhľadov, vám želim príjemné a obohacujúce čítanie aktuálneho vydania. Verím, že aj napriek počiatočným prekážkam, ktoré so sebou na začiatku nesú všetky veľké výzvy, sa nám podarí zjednotiť pre spoločný cieľ – a tým je budúcnosť našich detí, v ktorej dokážu zažívať v čoraz komplikovanejšom svete osobné naplnenie, mať zmysluplné vzťahy a byť nielen konkurencie schopnými, ale vďaka kvalitnému vzdelaniu dokážu svet okolo seba aj hodnotne pretvárať.

Denisa Šukolová
vedúca oddelenia manažmentu kurikulárnych zmien NIVAM

ROZHOVOR S MINISTROM ŠKOLSTVA DANIELOM BÚTOROM O JEHO VNÍMANÍ NEVYHNUTNÝCH ZMIEN VO VZDELÁVANÍ

Ambíciou rozhovoru nie je primárne pomenovanie a vysvetľovanie konkrétnych zmien vyplývajúcich z kurikulárnej reformy, tým sa venujeme v jednotlivých príspevkoch. Rozhovorom s pánom ministrom by sme skôr chceli povzbudiť učiteľov, vychovávateľov, riaditeľov škôl k tomu, aby nabrali odvahu a vykročili na pomyselné „obsahové pole“, na ktorom sa budú môcť s dôverou slobodne pohybovať. Tiež ich chceme uistiť alebo „zastabilizovať“ ich premýšľanie v súvislosti s reformou, ktorú nemajú vnímať ako nebezpečenstvo a ohrozenie, ale ako inšpiráciu pracovať na sebe, učiť sa a skúšať možnosti a limity svojich personálnych a profesijných zručností a spôsobilostí.

Pán minister, podujali ste sa vstúpiť do polročného projektu, ktorý nemusí byť vnímaný len ako vaša dočasná, časovo limitovaná služba krajine, ale môže to byť pre vás aj istá výzva spojená v súlade s vašou odvahou myslenia a možnosťou naprojektovať zmeny vo vzdelávaní (nielen pre žiakov, ale aj pedagógov či budúcich pedagógov). Môžeme hovoriť o tejto službe ako o výzve? Ak áno, tak v čom?

Je to určite výzva, ale je to výzva najmä v tom, že ľudia, ktorí sa roky pohybujú v oblasti vzdelávania, si dokážu pomenovať desiatky oblastí, ktoré by sa mali nejakým spôsobom zlepšiť, alebo ktoré by si zaslúžili väčšiu pozornosť, zdroje či dokonca väčšiu prepojenosť. Výzva je to v skutočnosti ako v každom projekte. Ak sa na to celé môžeme pozeráť ako na projekt v tom, že je to celé v istom časovom obmedzení a vychádza to z veľkej potreby prioritizácie. Keby tu bol človek na štvorročné obdobie, inak by si vyberal boje a zápasy, do ktorých sa pustí.

Za mňa, aby som bol férový, aj človek, ktorý sa vo vláde ocitne na štvorročné obdobie, tak v tejto krajine nikdy nemá istotu, čo toto obdobie napísané na papieri napokon znamená v realite. Okrem toho aj toto štvorročné obdobie má nejakú vnútornú dynamiku. V niečom má takýto nepolitický minister nepolitickej vlády väčšiu slobodu operačného priestoru, než by ju mal politický minister. Myslím to v tom slova zmysle, že nemusím stále kalkulovať s voľbami. Ale krátkosť mandátu je výrazným faktorom, ktorý na to vplýva a celý rad vecí, ktoré by stáli za otvorenie v prípade štvorročnej perspektívy, tak sa pre krátkosť času jednoducho neotvorí. V tomto slova zmysle je to výzva. Kam sa človek pozrie, tam sa otvára ďalšia legitímna požiadavka. Ale to tiež patrí k tomu, že nie na každú požiadavku zostane čas. Človek si síce povie, že toto by stálo zato, ak by sa do toho niekto pustil, ale ja to byť nemôžem.

Ste človek so skúsenosťou pedagóga, lektora, manažéra. V súčasnosti ste tiež v intenzívnom kontakte so žiakmi a ich učiteľmi na školách v rámci rôznych diskusií. Akou optikou sa s vašimi skúsenosťami po absolvovaných stretnutiach pozeráte na zvládanie resp. zvládnutie zmien vo vzdelávaní, ktoré sa vzťahujú aj na kultúru myslenia učiteľa. V čom to môže byť pre učiteľov výzva, prípadne, ktoré možné bariéry by ste im dali do pozornosti?

Myslím, že táto otázka v sebe obsahuje paradigmu, ako keby sme mali jeden jasný stav učiteľstva a školstva, vzdelávacieho systému a kvality vzdelávania. V istom slova zmysle nevieme, či slovenské vzdelávanie je iné oproti napríklad českému, japonskému. Je to nielenže škála, ale je to pri najmenšom dvojdimenziálna matica. Máme školy, ktoré dnes v sebe obsahujú nejaký modernizačný epos. Je tam tá optika, že učíme deti žiť v novej spoločnosti. Teda nejakým spôsobom reflektujeme modernú spoločnosť a jej nie úplne známe požiadavky, napr. aj požiadavky trhu práce (ktorý si žiada učiť moderne, prakticky, s dopredu pozerajúcim pohľadom). Už dnes môžeme povedať, že máme školy, ktoré toto zadanie plnia. Nerobia tak posledný rok, ani dva, ale plnia ho posledných 10-20 rokov. Naopak, máme aj školy, ktoré tomuto zadaniu veľmi nerozumejú, pomôžem si slovami môjho kolegu Romana Baranoviča, s ktorým spolupracujeme: „*Dobrá škola je tá, ktorá má v poriadku pedagogickú dokumentáciu.*“ Je to samozrejme aforizmus, ale celkom dobre to vystihuje ešte stále pretrvávajúcu paradigmu medzi jestvujúcou časťou škôl. Ja som posledný, ktorý si to z pozície ministra môže dovoliť trúfnuť povedať, aké sú to percentá škôl, ale som si istý, že to nie je jedno alebo dve percentá. To číslo je podľa mňa výrazne vyššie, takže možno 10 - 30 percent.

Samozrejme, nevieme, čo na školách môžeme očakávať v ďalších podobách. *Čo to vlastne znamená, že decká majú byť pripravené na život v modernej spoločnosti?* To neznamena, že sa na to pozeráme cez základné kľúčové kompetencie, ako je schopnosť riešiť problémy, triedenie informácií, schopnosť samostatného rozhodovania a konania. Takto to máme v jednotlivých dokumentoch aj napísané, ale my tam musíme dodávať celý rad ďalších vecí. Napríklad to, ako sme pripravení na život v kontexte obrovských zmien klímy. Tie môžu znamenať, že ďalšia generácia detí, keď naše deti budú v našom veku, teda od tridsiatnikov do päťdesiatnikov, budú niesť na svojich pleciah bremeno správy tejto krajiny, života v nej a zodpovednosť. Možno, že budú musieť používať úplne iné modely ekonomického, rodinného a dopravného fungovania, a to v kontexte globálnej klimatickej zmeny. Dôležité je pritom to, ako sme pripravení robiť s takýmto typom zmien. Pretože to nie je iba o jednodimenzionálnom testovaní matematických zručností alebo schopnosti práce s textom, teda o nejakých základných kognitívno-problémových zručnostiach. Tie v školách určite sú, ale ani to nestačí. Chcem tým povedať, že aj dnes máme školy, ktoré

to už robia a potom sú tu školy, ktoré sú na ceste a smerujú pomalými krokmi k týmto zmenám.

Vy ste dobre povedali, že je to nejaká zmena. To samotné slovo zmena totiž predpokladá, že už dnes máme nejakú celkovú predstavu, ako má zmena na konci vyzerieť. Keď sa na to pozrieme z hľadiska štátu, tak štát je schopný povedať „iba to“, že budeme potrebovať také typy škôl, ktoré sa budú schopné chystať na takýto typ výziev, pričom nikto nevie, čo s nami urobí umelá inteligencia. A s týmito typmi výziev z hľadiska potrieb, zručností, spôsobilosti kompetencií, ktoré deti budú o 10-15 rokov potrebovať, tušíme, ktorým smerom to bude. Vieme už desaťročia, že budeme potrebovať interakciu ľudí s informačnými systémami, s robotmi a tak ďalej. Už dnes je to realita a zoči-voči tomu, a tiež obrovskej dynamike v tejto oblasti vieme, že to, čo sme mali doteraz, stačiť nebude. Ale čomu všetkému sa máme venovať, to môžeme len odhadovať. Tušíme iba oblasti a v nich najmä kognitívne veci. Okrem toho je tu problém solving. Stopercentne sem budú patriť veci, ktoré sa týkajú vlastnej mentálnej stability, emočnej zrelosti, schopnosti pracovať v neistom prostredí, čo je súčasť emočnej zrelosti, schopnosti nejakého základného seba porozumenia, dokonca až spirituality. Aj takto by som to povedal. To znamená rozpoznať, čo sú naše konflikty, ktoré nás držia vo chvíli, keď sa nám okolitý svet rozochvieva. To nie je filozofická debata, pretože vidíme a videli sme to v čase covidu, že odrazu mnohé otázky na nás dolahli s obrovskou silou.

A teraz sa pýtame: „*Aká je úloha pedagóga?*“ Už totiž nestačí, aby úloha pedagóga spočívala len v odprednášaní či odučení učiva. Veľká optika spočíva aj v tom, že nikto na svete, a už vôbec na Slovensku nemá jednu jasnú predstavu, ako to má vyzerieť. Ale niekedy si to na školách myslíme, že „*tam na ministerstve je nejaká skupina pomazaných hláv a tí to celé vymyslia, a tí nám povedia, ako to má byť. My to urobíme a už potom bude dobre.*“

Toto nie je svet, ktorý zodpovedá realite. Toto je vymyslený svet. Ja tomu rozumiem, že túžba tam je, ale ona sa veľmi nestretáva s realitou. Ani sa s ňou nemôže stretnúť, pretože realita je komplikovanejšia. Inak povedané, že naučiť sa učiť a učiť sa samostatne myslieť a konať by sa mali najskôr učitelia, a až potom to môžeme očakávať a viesť k tomu naše deti.

Zažiť v škole úspech je predpoklad dobrej motivácie chcieť sa učiť a mať radosť z učenia. V jednom z Vašich rozhovorov ste uviedli, že žiakov prvého ročníka sa zmeny nebudú výrazne dotýkať. Nepodceňujeme tento prvý ročník? Robíme dobre, ak sa súčasťou výučby nadobúdania elementárnej gramotnosti sústreďujeme skôr na techniku čítania a v menšej miere sa venujeme tomu, kde a kedy prečítané slovo môže žiak v komunikačnej situácii využiť? Môžete, prosím, objasniť, čo

by sa malo diať v 1. ročníku, aby bol už tu reflektovaný duch kurikulárnej zmeny, ako úspešný štart do 1. cyklu?

Myslím, že to ste úplne a presne vystihli, že základná vec je dopad iného spôsobu učenia, ktorý je praktickejšie orientovaný. Obsah prvého ročníka má menšiu šírku, ale ten bude o to významnejší, o čo vo vyšších ročníkoch sa ocitneme. Pretože tam už je a bude väčší dôraz na faktografiu. Zároveň úplne súhlasím s tým, že nielen úspech je pre dieťa dôležitý, ale aj prežívanie vlastného prijatia a uvedomenie si vlastnej sebahodnoty, snád' až identity, je pre jeho ďalší rozvoj tiež dôležité. To potrebujeme s deťmi budovať nie až od prvého ročníka, ale už v predškolskom období, presnejšie, úplne od ranej úrovne vzdelávania. Nepochybne, trochu dôraz kladiem na vyššie ročníky aj preto, lebo vo väčšine prípadov to tam začína byť komplikovanejšie. Dovolím si povedať, že naše deti ešte stále rady chodia do školy. To „nechodenie“ príde neskôr. Keď si zoberiete prvákov, ten typický prvák/prváčka sa do školy teší. Ak máte iné skúsenosti, ja ich nepopieram, ale vo všeobecnosti platí, že väčšina prvákov sa do školy teší. Samozrejme, sú učitelia alebo školy, ktoré dokážu deti znechutiť už na začiatku, ale vo väčšine prípadov sa toto nedeje. Stane sa to až neskôr. Môže to byť aj kvôli tomu, že samotné prvácke, druhácke učivo je viac chránené od prílišného dôrazu na fakty.

Plne s Vami súhlasím, ale možno by som upozornila na to, že do istej miery sa to môže odvíjať aj od metód, ktorými učíme žiakov napríklad čítať a písať. Myslím teraz na analyticko-syntetickú metódu, na ktorú máme od polovice 50-tych rokov pripravovaných tisíce učiteľov a len okrajovo sa dotýkame napríklad globálnej metódy, ako možno efektívnejšie učiť prvákov čítať a výskumy nám to hovoria. Ako som spomenula, sústreďujeme sa skôr na techniku čítania, aby to bolo prečítané „krasousto“ a v úzadí zostáva to, čo sme prečítali, kde to slovo a v akých situáciách budeme potrebovať. Tu sa začína túžba učiť sa čítať a učiť sa.

Myslím že Vaša argumentácia je dobrá. Tu je otázka, či sme na to pripravení z hľadiska vzdelávania učiteľov. Toto, čo teraz otvárate, tak tam je obrovské množstvo ďalších vecí, ktoré sme zatiaľ akoby ani nepomenovali. A možno že sme to pomenovali, ale nedosiahli. Je to otázka nových učebníc, metodických materiálov, na ktorých sa robí. Ale predsa bude toho veľa, až po prípravu učiteľov.

Mne sa teraz zdá, že zatiaľ školy, ktoré sú v kontakte z RCPU (red. regionálne centrum podpory učiteľov), že väčší dôraz ako na takéto konkrétne metodiky učenia napríklad na 1. stupni, bol dôraz na celkové zladenie sa do roly učiteľa ako partnera, ktorý sprevádza dnešného človeka a ktorý to potom žiakovi prerozpráva. Myslím, že na tom je to celé postavené.

A zároveň súhlasím s tým čo hovoríte, že to nenahrádza didaktickú stránku. Takže, ak som to povedal v niektorom rozhovore, tak som to povedal v tomto obmedzení. Dobre ste to pomenovali.

Dovolím si povedať, že učitelia aj vychovávatelia, resp. vedenie škôl má už niekoľko rokov možnosť slobodne sa rozhodnúť pre vyučovanie s dôrazom na aktivizujúce metódy a obsahovú variabilitu. V čom vidíte príčiny, že veľa učiteľov, vychovávateľov ale aj riaditeľov túto možnosť nevyužilo?

To je ďalšia skupina tých, o ktorých si myslím, že je spojená akousi paradigmou alebo mentálnou predstavou inšpekcie, ktorú vnímali ako strašiaka. To je až taká „uhorsko-feudálna“ predstava. Proste na mňa to tak pôsobí, ale v tejto predstave nie je ani zďaleka pravdy o vzťahu inšpekcie k praxi. Áno, aj tá predstava sa môže stať z času na čas reálnou, že ju niekto naplní, zaeviduje. Ale potom ju treba riešiť. Nie je to validované realitou, ale napriek tomu je to mentálna predstava – „*možno pred 15-timi rokmi bola u nás kontrola, raz nám niečo vytkli a vytýkajú nám tiež hlúposti a všetci sú z toho znechutení.*“ Áno, môžu sa aj báť a to aj na úkor rodičov. Keď si zoberiem tvorivého učiteľa, ktorý môže mať dokonca aj od rodiča „tichú“, možno až neférovú požiadavku a riaditeľ/riaditeľka občas narazí aj na takéto nedorozumenie zo strany rodiča.

V súvislosti s tým, že Slovensko nie je veľmi konzervatívna krajina v mnohých veciach, každá zmena sa tu deje už až, keď je skoro prehraté. Neviem čo pod tlakom krajina zvládne, ale viem, že nie sme veľmi inovatívni. Povedzme, možno v niečom, skôr však v ničom, teda ani v týchto požadovaných zmenách. Nie sme veľmi inovatívni a veci veľmi nebežia. Napriek tým školám, a nie je ich 5 alebo 10, sú ich naozaj desiatky, ktoré takto učia, to bude obrovská zmena zo slobody, ktorá bola pôvodne iba *vzdorovaná* naprieč systémom a posledné roky bola niečo medzi vzdorovaním na strane daných škôl a toleranciou na strane štátu. A to chce aj istú generačnú zmenu a nejakú konzistentnosť zo strany štátu. A teraz sa dostávame tiež k takej veci, že je tu niečo, s čím máme problém. Je to aj kvôli politickej nestabilite, ale aj kvôli tomu, že sa tu ministri menia ako na bežiacom páse. No, nie je to len tým, že sa menia, pretože sú krajiny, kde sa tiež menia. Nedávno sme hovorili, že za posledných 14 mesiacov bolo päť ministrov. Dobré, ale v skutočnosti, keď sa pozrieme do Británie, tak je to podobné. Pod tým je však obrovská vrstva úradníkov a slovo *úradník* nie je pejoratívne slovo. To je popis a úradníci v Británii majú obrovskú stabilitu a veľmi vysokú kvalitu a oveľa menej sa vymieňajú ako u nás.

Teraz budem veľmi konkrétny. Aj pánovi ministrovi Horeckému a potom aj mne sa „podarilo“, a budme féroví, aj kvôli tým krátkym mandátom, nerobiť veľmi veľké výmeny. Má to aj svoj nevyužitý potenciál takýchto

zmien, ale súvisí to aj s inou filozofiou vedenia. My sme vlastne urobili to, čo je v západnej Európe oveľa bežnejšie. Neznamená to, že nie sú žiadne zmeny, tie sú vždy. Ide však o mieru, a to súvisí s tým, že ide o základnú kontinuitu a konzistenciu toho, čo štát má robiť. Ja sa naozaj nemôžem čudovať tým, ktorí sa na tie zmeny pozerajú tak, *že všetko je to také aprílové počasie, že príde búrka, zahrmí, zaprší a uvidíme, že o chvíľu vyjde slnko a bude sucho a po tom slnku zase zaprší*. Ja sa držím toho, čo viem a čomu rozumiem. Mám tam nejakú základnú istotu, to prostredie.

Ako vnímate fakt, že učiteľ, ktorý bol v minulosti pripravovaný skôr na pamäťové učenie má pred sebou úlohu učiť žiakov myslieť – samostatne, angažovane, kriticky, tvorivo, aj s dôrazom na ich špecifické potreby učenia. Mnohí učitelia sa netaja tým, že ich obavy zo zmien vo vzdelávaní nevychádzajú z obsahových zmien, ale skôr z ich osobných kompetencií, napríklad zo schopností pružne reagovať na tieto zmeny, nedokážu vystúpiť zo svojej komfortnej zóny a vyučovať žiakov napr. dialógom. Akými slovami by ste ich povzbudili?

Odpoviem vám cez príklad, ktorý možno na prvý pohľad s tým nesúvisí. Moja dcéra je učiteľka vo Veľkej Británii. Keď začala učiť, tak si pripravovala v lete triedu a celú ju oblepila výroky na povzbudenie. Relatívne najväčšia časť tých výrokov sa týkala toho, že aké sú chyby skvelé, keď ich robíme. Skvelé sú v tom, že sa z nich niečo naučíme. My potrebujeme „veľmi, veľmi, veľmi“, aby naši učitelia vedeli pracovať s chybou. To deti posúva dopredu. Ak ja takto budem deti učiť čokoľvek, úspešné a autentické to bude vtedy, keď to bude vychádzať zo mňa samého. Keď ja ako učiteľ neviem pracovať s vlastnou chybou, ako chcem deti viesť k tomu, aby zistili, že chyba je prospešná. A tu sa dostávame k tomu, že my skúšame tak málo práve preto, že sa bojíme vlastnej chyby a zlyhania. Koľko učiteľov má dnes problém povedať deťom: „*Tak toto neviem.*“ Pritom je to jedna z najsilnejších vecí, ktorú deťom môžem ponúknuť. Samozrejme, to neznamená, že to mám flákať, že sa neviem pripraviť. Súvisí to skôr s tým, že na mnohé otázky prirodzene ani neviem odpovedať. Veď nevieme ich ani my, tak o čo je normálnejšie, že neviem ich ani ja ako učiteľ. Učitelia sa často boja s deťmi viesť obyčajný demokratický dialóg. Sú učitelia, ktorí vám povedia: „*No, keď si potykáme s deťmi, nebudeme mať žiadnu autoritu.*“ Ja viem, čo to znamená potykať si s deťmi a nikdy som nemal pocit, že by bol nejaký problém s autoritou. Nemá totiž zmysel, ak je autorita stavaná napríklad na tom, že formálne musí žiak vstať, keď vojdem do triedy, alebo na vykaní, či všetko musí byť presne tak a tak. V tom prípade sa naozaj učiteľ musí opierať o tieto vonkajšie prejavy autority. Tie vonkajšie prejavy sú však iba barličky.

Ale aby som bol férový, je pravdou, že pre kvalitnú prípravu a podporu učiteľov to znamená úlohy pre pedagogické fakulty, ale aj úlohy pre NI-

VaM a RCPU. V súčasnosti máme našťastie aj veľký rad ďalších mimoštatných organizácií. Som rád, že sme sa v tomto segmente veľmi posunuli. Máme dnes vynikajúce skupiny odborníkov v teréne. Myslím si, že cez ne aj relatívne staršie spôsoby učenia učiteľov, ktoré boli len okolo bývalých metodicko-pedagogických centier, sa budú postupne modernizovať. Toto my absolútne potrebujeme, pretože bez moderného pretrénovania, je hrozne neférové žiadať od učiteľov, ktorých v minulosti kritizovali za to, že vybočili z normy, aby sa netrápili normou a aby sme ich nepodporili. To je niečo podobné, ako keby sme hrávali celý život bowling a mali sme tam riadne dráhy. My tie dráhy teraz dáme preč a čudujeme sa a pripomíname im, že im tá guľa ide kade-tade. Je to tým, že sme ich dostatočne nepodporili.

Kľúčová bude podpora pre učiteľov. Medzitým je však dôležité, aby sme teraz my ako riaditelia škôl a my ako rodičia dokonca učiteľov vyzývali, aby išli do „experimentu“. Toto experimentovanie však nie je experiment na deťoch. To chcem zdôrazniť a je veľmi dôležité to povedať. Je to skôr test, skúšanie či overovanie si nových metód, ktoré nepovedú k tomu, že **„to učivo musím prebrať a musím učiť len toto učivo.“** To dávajme, prosím, až na druhé miesto. Najdôležitejšie je, že si poznatky budú vedieť prepájať s inými vecami, ktoré budú potrebovať v živote. To ja nikdy neurobím tým, že žiakom to učivo len poviem. Ja ich to musím nechať objaviť inak a súvisí to aj s učením prostredníctvom dialógu. Napríklad ja, ako učiteľka, vojdem do triedy a nemám pripravené odpovede, ale mám primárne pripravené otázky, na ktoré spoločne so žiakmi hľadáme odpovede. A buďme si istí, že ak sa ja ako učiteľ prvýkrát v triede niečo opýtam a dovtedy som s nimi ten dialóg nevedol, tak nedostanem žiadnu odpoveď. To ale neznamená, že otázky nebudeme ďalej klásť. Potrebujeme to robiť znova a znova a hlavne s trpezlivosťou. Tu chcem zdôrazniť, že to je potom naozaj úloha aj pre riaditeľov, pre výmeny dobrej praxe.

Keď som si teraz robil cestu po Slovensku, po školách vo všetkých krajoch, ktoré sú zapojené do postupného zavádzania, kľúčovým momentom pre tie školy, ktoré váhali, či sa majú do toho zapojiť bolo, že to zažili niekde inde. Ten zážitok nebol v tom, že by si to prečítali, alebo po nejakom rozhovore, čo je tiež fajn, alebo dokonca že by videli vystúpenie na konferencii, čo ešte lepšie. Čo je najlepšie, keď sa idem pozrieť do školy, kde to už používajú. To ale znamená (a teraz nás čaká veľké obdobie), že by sme sa mali vzájomne vidieť, navštevovať, robiť si takzvané medziškolské pozorovania (**poznámka redakcie: venovali sme sa tomu v Pedagogických rozhľadoch číslo 2/2023**). Toto je veľmi dôležitá vec. Komunitná flexibilita je asi jeden z najlepších nástrojov, ktoré tam vidíme. A nebuďme sklamaní, ak sa nám v našich podmienkach nebude dariť na prvýkrát. To je, ako keď si pozriem, že niekto dokonale zide svah vo farbu vyznačenej dráhy a má nejaké super lyže. Ja nemôžem očakávať, že prvýkrát to zbehnem tak, že

z mojej doterajšej techniky pluhu sa dostanem na jeho úroveň, napriek tomu, že mám rovnaké lyže. Treba to cvičiť a treba byť trpezlivý.

Máte za sebou viaceré vzdelávacie a manažérske projekty. Čo by ste poradili učiteľom, aby sa nebáli odpútať sa od svojich istôt v podobe overených stereotypov vo vyučovaní, ktoré vždy nemusia vyhovovať žiakom a cieľom vyučovania? Odkiaľ majú začať a akých zásad sa držať, ak sa chcú bezpečne pohybovať v novom obsahovom poli vzdelávania na základnej škole?

Ja by som si dovoľil teraz použiť kompromisné slová v zmysle, že pohyboval by som sa a pozeral by som sa po príležitosti. Ak mám otvorené oči, tak sa príležitosť môže naskytnúť kdekoľvek. Môže sa naskytnúť vtedy, keď dostanem dobrú metodickú príručku, môže sa naskytnúť vtedy, keď mám nového kolegu alebo kolegyňu. Prvé, čo by som spravil je, že sa snažím ísť k nemu či k nej niekoľkokrát na hodinu a dať si potom spätnú väzbu, porozprávať sa o tom, ako to prebiehalo. Príležitosť môže byť, že bude dobrá konferencia, aj teraz nám jedna postupne vzniká. Sme predsa v novom svete plnom technológií, kde vznikajú desiatky výborných videí. Sú tu desiatky organizácií, ktoré poskytujú perfektné metódy moderného učenia. Kľúčové pre mňa je ísť do toho, nebyť v tom sám. Ja ako učiteľ môžem urobiť obrovskú chybu, ak som v tom sám. Znamená to, že sa rozprávam s riaditeľom a rozprávam sa s inými kolegami. Ak náhodou v zborovni nemám parťáka alebo parťáčku, tak by som komunikoval s rodičmi. Ak mám niekoľkých v rodičovskej komunite, s ktorými sa rozprávam o tom, ako to môže vyzeráť, čo si o tom myslia, keď poviem, ako uvažujem o niečom. Aby sme spolu hovorili, ako by sme to mohli vyskúšať. Neznamená, že musím urobiť presne to isté, čo som videl v inej škole, ale môžem si z toho vytiahnuť iba niektoré prvky. Kľúčové je teda nebyť sám a využívať tie rozmanité naskytujúce sa príležitosti, ktoré vidíme okolo seba. Teda vidieť inú školu, iného učiteľa, iný workshop a s niekým sa o tom rozprávať – to je kľúčové.

Tých zdrojov je dnes naozaj veľa. V tomto sme sa obrovským spôsobom posunuli za posledných desať rokov. Ja si myslím, že organizácie, ktoré sa tu objavili, posilnili obraz o modernej škole. Napríklad *Indícia* je obrovská pomoc aj pre tradičnejších školiteľov. Povedal by som však, že aj oni mali a majú veľmi veľa dôvodov k tomu, aby už skúšali iné cesty. Lebo aj oni mohli byť takí, že vyskúšali nové veci a tradicionalisti im povedali, „že to na nás neskúšajte.“ Ale mení sa to príležitosťami a očakávaním.

Náročnú úlohu v tomto procese budú mať aj riaditeľky a riaditelia škôl. Nie všetci učitelia v ich škole sú priaznivo naklonení k plánovaným zmenám. Viete im poradiť z Vašich skúseností, ako hľadať a nájsť kľúč k tomu, aby kolegov/kolegyne nastavili pozitívne na tieto príchádzajúce zmeny?

júce zmeny? Čo by ste osobitne poradili riaditeľom, ktorí majú sami negatívny postoj k tejto kurikulárnej zmene?

Toto je moja téma. Takže si musím dať pozor, aby som sa vyjadril krátko. Roky robím akadémiu riaditeľov. Riaditelia tu majú viacero možností, ako sa zdá. Začal by som vždy tým, že musím si robiť mapu školy. Podvedome si to robíme, ale mali by sme si tú mapu našej školy nejako popísať. Znamená to, že si môžem pokojne urobiť taký semafor – zelená, žltá, červená. Zaznamenám si, že mám ľudí, ktorí sú veľmi dobre nastavení. To isté si môžem urobiť na rodičov, teda nejakú distribúciu. A tam by som sa vždy pozrel na to, kto sú potenciálni spojenci. Ale potom by som sa pozrel na to ešte inak. Ja ako riaditeľ potrebujem rozprúdiť nejaký druh dialógu a diskusie so školskou komunitou. Pod komunitou myslím viaceré školské skupiny. A v skutočnosti tá debata je veľmi často. Keď sa z pozície riaditeľa opýtam: „Čo by sme mali zlepšiť, čo potrebujeme?“ Tak dostaneme odpoveď, že potrebujem viacej počítačov, viacej peňazí, vymeniť okná a nové basketbalové lopty. Toto sú v určitom kontexte správne a v inom kontexte zase úplne mylné odpovede.

S organizáciami, s ktorými pracujeme podľa procesov riadenia P5, si kladieme otázky typu Čo je naším cieľom? Čo je naším poslaním? Čo je naša misia? Čo je naša vízia? Môžeme si odpovedať takto:

- *My sme školy a sme tu na to, aby sme deti niečo naučili.*
- *Dobre, tak to má každá škola. Čo my chceme konkrétne spraviť? Čo ich vlastne chceme naučiť?*
- *No tak poďme sa rozprávať o tom, prečo to robíme? Ako si predstavujeme, ako by sa naša škola mohla stať dobrou školou? Čím sa vyznačuje dobrá škola?*

Na prvý pohľad je to triviálny dialóg, avšak on má svoje pokračovanie.

- *Dobre, ale čo to teraz bude? Budeme teda dobre učiť? Čo ale znamená dobre učiť, čo znamená dobré učenie? Je to to, že k nám deti budú chodiť rady?*
- *Aha, k nám budú chodiť deti, ktoré sa budú učiť zručnosti. Ktoré zručnosti sa naučia?*
- *Už sme sa pozreli niekto do štátneho vzdelávacieho programu, k akým zručnostiam by sme ich mali viesť?*

Takouto debatou sa snád' dostaneme k poznaniu, že to, čo sme robili doteraz, vlastne nestačí. A toto sú tie debaty. Keď to niekedy riaditeľky/riaditelia počávajú alebo počujú prvýkrát takéto seriózne názory, tak ten prvý možno povie: „*Tak ja na toto nemám čas.*“ Odpoviem. *Takže milá pani riaditeľka, milý pán riaditeľ, to je tvoja prvá úloha. Keď nemáš čas sa o tomto rozprávať, čo tam robíš?*

Inak povedané, to, čo riešime v augustových plánoch. Respektíve sú značné rozdiely v tom, kto čo rieši v auguste. V auguste už máme mať všetko

nachystané. Je to dobré všetko riešiť počas školského roka smerom na budúci rok. Je taká dobrá veta, že každé skutočne dobré zmeny sa pripravujú najneskôr vo februári, ak chceme, aby sa v ďalšom roku mohli prejaviť (nie ako telesná výchova a tretia hodina). Môžem v auguste tohto roku začať plánovať, ako by to malo vyzeráť od prvého septembra 2024. To je seriózny prístup, o tomto sa potrebujeme rozprávať. ***Tak načo to vlastne potrebujeme? Ako to má prakticky vyzeráť? Ako sa vieme k tomu dostať?***

Robíme si niečo, čo voláme v organizačných zmenách ako misia a vízia. Misia vyzerá ako hodnoty, princípy fungovania. Toto vyzerá ako triviálna vec, ale od nich sa všetko odvíja. Ak chceme školy zlepšovať, tak si musíme povedať: ***Prečo to robíme? Čo tým sledujeme? Ako to má na konci vyzeráť?*** Skúsime si to vizualizovať a musíme sa o tom rozprávať. Nehovorím, že podme si na 15 minút urobiť nejakú prezentáciu. To všetci budú po pár minútach zívajú a prestanú počúvať. Musíme sa o tom rozprávať hodiny a opakovane, musíme si klást niektoré otázky aj desaťkrát. Na jedenástykrát niektorým kolegom (lusk) svitne. Aha, veď to mi ešte nenapadlo, že sa takto na to môžem pozrieť. Toto je proces a postupoval by som takto znova.

Pozrel by som sa ešte na to, že existuje jeden jednoduchý model, ktorý možno poznáte. Používa sa pri manažmente zmien a pri zavádzaní inovácií. Máme päť skupín inovátorov, a to inovátori, skorí osvojovatelia, osvojovatelia skorá väčšina, neskorá väčšina a oneskorenci. Platí to v každom systéme a pre celú spoločnosť. Platí to aj dnes. Máme takto rozdelené školy, platí to pre každú zborovňu. Keď máme zborovne s 25 ľuďmi, vieme povedať, že tam bude distribúcia týchto skupín. Otázka je, že aká je to inovácia. Niekedy sa stane, že ak sú všetci nútení, tak tú inováciu už máme zvládnutú. Napríklad, keď prišiel covid, nejako sme reagovali a museli sme naskočiť na online vzdelávanie. Práve inovátori boli tí, ktorí to už robili predtým a bez problémov začali hneď v prvých dňoch. Následne boli skorí osvojovatelia, ktorí na to skočili prvý – druhý týždeň a najdôležitejšou skupinou je napokon „skorá väčšina“. Táto skupina zápasí o neskorú väčšinu a o oneskorencov, ktorí, keď sa už inak nedá, no tak po pol roku už aj oni sa o to pokúsia. Tu nemá zmysel nad tým horekovať, je to normálny priebeh aj v rámci takejto zvonku vynútenej inovácie.

Keď som si toho ako riaditeľ vedomý, tak sa pozriem na to, ako mám v zbere distribúciu týchto skupín. Potom hľadám spojencov. A preto som povedal, že keď nemá riaditeľ spojencov medzi učiteľmi, tak hľadá medzi rodičmi. Dokonca ich môže nájsť v tomto prípade medzi staršími žiakmi. S prvým stupňom to nemôžem robiť, ale s ôsmakmi – deviatkami už môžem, pretože v niektorých prvkoch sú skoro dospelí ľudia a viem s nimi diskutovať.

To je najkratšia odpoveď, ktorú som mohol dať. ☺

Treba povedať, že v súčasnosti majú školy väčšie problémy skôr výchovného než vzdelávacieho charakteru. Zodpovední rodičia s dôverou púšťajú svoje dieťa do prostredia, v ktorom je denne konfrontované s negatívnymi sociálno-komunikačnými situáciami. Tie sú do istej miery výsledkom hodnotového systému nastaveného z rodinného prostredia. Aby sme pripravovali slušných, vzdelaných a zodpovedných ľudí, treba v stratégii uvažovať aj o vzdelávaní rodičov (A), alebo to treba nechať skôr na formy spolupráce školy s rodinou (B)?

Výborná otázka a keď chcete výbornú binárnu odpoveď, tak poviem, že B - formy spolupráce s rodinou a zároveň súčasťou dobrého B je aj A. Výchovné problémy z rodiny nie sú jedinou príčinou. Kým nemáme aspoň predstavu o tom, ako dobre spolupracovať s rodičmi, potom sa nedá vo vzdelávaní rodičov ísť inou cestou než „väzenstvom“. Iná hra je, keď chcú rodičia prísť, napríklad keď robia v škole akadémiu pre rodičov. Uvediem konkrétny prípad: *Narnia* v Bratislave, s ktorou spolupracujeme 20 rokov, posledných šesť-sedem rokov robí raz do roka akadémiu pre rodičov. Je to celodenná záležitosť a potom tri-štyrikrát do roka sú také štvrtďňové či poldňové aktivity. Za ten celý deň tam príde 250 rodičov, pričom tam majú 40 workshopov. Svoje možnosti však treba iste zväžiť, nie je to pouziteľné ihneď všade. Predstavte si učiteľku, ktorá nevie, čo má robiť s tínedžermi bez rodičov a dovedieme jej tam rodičov. To by bolo neférové voči nej a neférové aj voči žiakom. Ale dá sa s tým experimentovať.

To, že nakoľko sú rodičia vtiahnutí do fungovania a do života školy, to je obrovská téma. Treba zároveň zdôrazniť to, že ide o tému so svojimi úskaliami a ohraničeniami. Myslím tým, že sa môžeme dostať aj do stavu, že škola nastaví pravidlami tak silné mantinely, že rodič tam v podstate nemá čo robiť. V niektorých školách máme taký model, že sa do nich rodič ani nedostane. Môžeme rodičov prizvať, ale je tu celá škála, čo sa s tým dá robiť.

Ale na opačnej strane sú aj nie úplne vhodné príklady. Nemusí platiť, že čím viacej sú rodičia v škole, tým je to lepšie. Tiež to má svoje ohraničenie. Jedno z ohraničení je, že niektorí asertívni rodičia alebo vyslovene známi, ktorí sa potom snažia presadzovať svoje, môžu si v škole pretlačiť, čo chcú. Môže to byť od podmieňovania známosti rodičov detí, až po vlastné predstavy, ako má čo v škole fungovať a vyzeráť.

A to môže mať potom škola aj takú *karikatúrnu* podobu v zlom slova zmysle. Myslím tým takú školu, že rodičia tú školu riadia. Toto samozrejme hrozí viac súkromným školám alebo neštátnym školám, ale môže sa to stať aj inde. Otázka je: ***Aký kredit, ale aj aké základy vedenia školy si máme predstaviť?*** Pretože nakoniec je to tak, že tie kľúčové rozhodnutia musí urobiť manažment alebo zriaďovateľ.

V súčasnosti je do postupného zavádzania zapojených 39 škôl, ktoré idú v súlade s kurikulárnou reformou. Ktoré piliere ako istú záruku kvality vzdelania by ste uviedli ako inšpiráciu pre ďalšie školy, ktoré uvažujú o možnosti zapojiť sa v druhej vlne od septembra 2024?

Dobrá zriaďovateľ a škola to spolu robia v aktívnej spolupráci s rodičmi. Pritom sa nezriekajú svojej zodpovednosti za vlastné rozhodnutia, aby tieto neboli ovplyvňované podľa toho, aká skupina rodičov sa mu v škole momentálne objavuje. Nebudem odpovedať cez piliere, ale skúsím to inak. Keď som navštevoval tieto školy, pričom som hovoril s polovičkou z nich, plus s ďalšími, ktoré nie sú v postupnom zavádzaní, tak sme trochu reflektovali na to cez tie RCPU. Regionálne centrá podpory učiteľov sú ale len nástroj. Veľmi dobrý, ale je to iba nástroj. Rozprávali sme s nimi o tom, že ktoré školy idú do postupného zavádzania ako prvé a samozrejme, že tie kontakty s RCPU sa ani zďaleka nesústredovali iba na prvé ročníky. Sústredili sa na to, ako sme hovorili v prvej otázke, že čím tie školy už dnes žijú.

V čom nám tie RCPU vlastne pomohli? Ja hovorím, že presne tým, že dnes vieme, že to budú tie prvé ročníky, ale ešte si nevieme predstaviť ten koniec. Dnes vidíme na tých školách, že už dnes sa „snažia“ fungovať novým, modernejším spôsobom. Tie prvky modernejšieho spôsobu vieme pomenovať, ale konkrétne ciele a výsledky sú a môžu byť rôzne. Vieme, že sú to prvky väčšej angažovanosti, väčšej spolupráce a zásadné zmeny učiteľa z takého učiteľa, ktorý dáva veľa informácií na sprievodcu, ktorý deťom umožňuje učiť sa a objavovať. A zároveň takého učiteľa, ktorý sa nezdáva roly dospelého v triede v súlade s mierou, ktorá zodpovedá veku v rôznych formách prejavov partnerstva.

Mne sa osobne zdá, že toto sú prvky, ktoré budú v prvom ročníku na prvý pohľad menej viditeľné. Môže to byť v metodike, o ktorej sme hovorili, ako učiť čítať, ale prvý ročník nakoniec vedie k tomu, že či budeme mať medzi tretiakmi, piatakmi, siedmakmi, deviatakmi decká, na ktorých po rokoch uvidím, že zodpovedajú svojmu veku, budú klášať dobré otázky, budú schopné narábať s hypotézami a budú brať ako normálnu vec to, že niekto má iný názor a že je to v poriadku. Samozrejme, daný názor musí byť aj vyargumentovaný. Ja si môžem vymyslieť, čo chceme, ale mal by som aj skúsiť nájsť nejaké argumenty k tomu. Proste, toto sú pre mňa kľúčové prvky.

Ďalšia z vecí, ktorá by asi tiež mala byť zohľadňovaná v školách, sú výsledky medzinárodných meraní. My z týchto prieskumov (napr. PISA) okrem základných gramotností vieme vyčítať ešte niekoľko ďalších dôležitých javov. Jedným z nich sú globálne kompetencie, v ktorých sme relatívne nízko. Potrebujeme sa im seriózne venovať. V druhej rovine, na otázku, či naše deti chodia rady do školy, tam Slovensko bolo veľmi bezpečne medzi

tými najhoršími krajinami. Tá škola je hrozná nuda, príšerná nuda. Počul som vetu, že „škola nemá byť zábava ale škola má deti baviť“. Myslím, že toto je veľmi dobré pomenovanie. Nemá to byť cirkus, v ktorom sa len hrajú a smejú. Ak ich škola bude baviť, budú sa do nej tešiť ráno, budú sa tešiť v septembri či v nedeľu. A myslím, si že toto je dosiahnuteľná ambícia.

Na záver snád' až príliš typická otázka. Čo by ste odkázali našim žiakom, ich rodičom a pedagogickým zamestnancom v kontexte nastavenej kurikulárnej reformy?

Ja si myslím, že ako krajina sme na tom lepšie, ako si myslíme. Aj ten potenciál máme väčší, ako si veríme. Filozof Ralf Dahrendorf písal približne v 90-tom roku, bolo to necelý rok po nežnej revolúcii v New York Times o tom, že veľké zmeny vo východnej Európe rozdelil na právne zmeny, ekonomické zmeny a sociálne zmeny. Tvrdil, že právna zmena sa dá realizovať za 6 dní. Napríklad, keby sme chceli zmeniť politický režim. Postaviť základy ekonomickej zmeny sa podľa neho dá za šesť rokov, ale sociálne zmeny, čo znamená vybudovanie otvorenej občianskej spoločnosti v demokratickom duchu je projekt na 60 rokov. Hovoril to v čase, keď sme boli rok po revolúcii a ľudia sa pýtali, či už o dva roky budeme žiť tak, ako v Rakúsku. Pamätám si tú vlastnú frustráciu, keď som to čítal a to bol rok po revolúcii.

Prešlo 33 rokov, čiže už sme za polovicou. Ralf Dahrendorf, ktorý bol aj veľký sociológ, bol mimochodom ešte skeptickejší ako ľudia, ktorí to prirovnávali k putovaniu Židov cez púšť. Ich cesta trvala 40 rokov. Videl analógiu v tom, že musí prísť generačná zmena. Ralf Dahrendorf vlastne hovorí, že musí prejsť dvojité generačné zmeny. Aj ja si preto myslím, že teraz sme na tom lepšie, ako si myslíme. Lebo ja tu už vidím novú generáciu, ktorá je schopná si klásť otázky. Máme generáciu, ktorá už má skúsenosti a niektorí z nich študovali v zahraničí, či ďalší, ktorí boli vzdelávaní v tých obrazne povedané „MBA“ programoch. To je obrovská zmena a na Slovensku nedocenená. To, že máme veľké množstvo rôznorodého know-how. Ak hovoríme o pedagogickej praxi, pedagogickom výskume – my ich potrebujeme, ale nepotrebujeme vymýšľať nové veci, my potrebujeme, aby sme vytvárali prepojenia medzi prvkami. My potrebujeme, biologicky povedané, zosynapsovať tie miliardy neurónov, teda stovky a tisícky skvelých ľudí a ich iniciatívne nápady. To, čo potrebujeme urobiť, je vytvárať prepojenia medzi nimi. Myslím si, že sme na tom lepšie, ako si myslíme a potenciál máme väčší, ako si uvedomujeme.

Rozhovor realizovala Dana Kollárová

DIDAKTICKÉ ASPEKTY KURIKULÁRNEJ REFORMY

Štefan Porubský, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Anotácia: *Aktuálna kurikulárna reforma prináša mnohé problémy a otázky. Príspevok sa venuje jej dvom aspektom, ktoré súvisia so zvyšovaním profesijnej autonómie učiteľov ako základného predpokladu jej úspešnosti. Prvým je kurikulárna spôsobilosť učiteľa, ktorá znamená adekvátny výber a didaktickú transformáciu vzdelávacích obsahov. Druhým aspektom je didaktická spôsobilosť, ktorá učiteľovi umožňuje vytvárať v procese vyučovania také pedagogické situácie, ktoré sú príležitosťou pre žiakov k učeniu sa.*

Kľúčové slová: *kurikulárna reforma, profesijná autonómia učiteľa, kurikulárna spôsobilosť, didaktická spôsobilosť, systémový prístup*

Úvod

„Keď počujem slovo reforma, otvára sa mi nožik vo vrecku“, je autentická výpoveď učiteľa v súvislosti s aktuálnou kurikulárnou reformou. Tento expresívne vyjadrený postoj zrejme reprezentuje aj postoje mnohých iných učiteľov. Je vyjadrením skepsy, ktorú učiteľia pociťujú vo vzťahu k neutíchajúcemu prúdu vzdelávacích reforiem, ktorých výsledkom bolo v prevažnej väčšine prípadov ich narastajúce byrokratické zaťaženie a „novoty“, ktoré sa ničím neodrazili na kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu v školách. Je preto legitímna otázka, či skutočne potrebujeme zavádzať reformy v školách a nebolo by lepšie nechať učiteľov v pokoji pracovať? Ako na ktorýkoľvek iný spoločenský jav, ani na tento neexistuje jednoznačná odpoveď, ale verejná diskusia, vyjadrenia odborníkov z rozmanitých inštitúcií, ktoré sú „odberateľmi“ produktov našej školy jednoznačne signalizujú, že zmeny, a zásadné, sú v našich školách dôrazne vyjadrovanou požiadavkou spoločnosti. Ako to však urobiť tak, aby to bolo prínosné a reformy sa nezastavili pred dverami školských učební? Tento príspevok nemá ambíciu hľadať komplexnú odpoveď na túto otázku. Chceli by sme poukázať na to, čo by sa malo zmeniť za dverami školských učební základných škôl tak, aby reformné zmeny pocítili hlavne žiaci tým, že pobyt v škole budú prežívať ako pozitívny zážitok z poznávania, ktoré bude mať kvality zodpovedajúce požiadavkám 21. storočia.

Kurikulum

Kategória kurikulum, resp. školské kurikulum sa objavila v slovenskom (československom) pedagogickom diskurze až v deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Spočiatku ako novotvar prevzatý z anglosaského jazykového prostredia, ktorým sa módne nahrádzal pojem učebné osnovy. Postupne

sa však aj u nás vykryštalizovalo jeho súčasné ponímanie, ktoré má komplexnejší charakter.

Škola ako inštitúcia sleduje určité ciele a plní určité funkcie. Spôsob, ako tieto ciele realizovať a funkcie naplňovať, je určený kurikulumom. Kurikulum teda neposkytuje len vzdelávacie obsahy, ale dáva im zmysel, organizačnú podobu a vymedzuje hodnotovú orientáciu všetkým procesom, ktoré v súvislosti s výchovou a vzdelávaním prebiehajú v škole. Školské kurikulum určuje obsahovú, normatívnu a procesuálnu stránku jej fungovania, ktorá je formovaná historickými, kultúrnymi, hospodárskymi, politickými danosťami, v rámci ktorých existuje.

Všeobecným problémom, pred ktorým stojí posledné desaťročia škola ako inštitúcia, je zrýchľujúca sa dynamika zmien vo svete, ktoré škola nestíha absorbovať. Narastá rozsah toho, čo sa v spoločnosti pociťuje ako dôležité, ale škola sa tomu dostatočne nevenuje. J. Reid (2011) tento jav nazval nulovým kurikulumom. Nulové kurikulum vyjadruje to, čo by sa malo v škole učiť, ale sa neučí. To je jeden z dôvodov, nie však jediný (pozri viac Porubský, 2020, Walterová, 2015), pre ktorý sa zaviedol aj u nás v roku 2008 model dvojúrovňového kurikula. Prvá úroveň je národné kurikulum (u nás štátny vzdelávací program). Na tejto úrovni sú rámcovo vymedzené kľúčové konceptuálne rámce a spôsobilosti, ktoré si majú žiaci osvojiť a ktoré sú predpokladom ich gramotnostnej vybavenosti na požadovanej úrovni. Hovoríme o rámcovo vymedzených vzdelávacích obsahoch, ktoré predstavujú určité trvalé základy kultúry, do ktorej dieťa vrasť. Keďže na tejto úrovni a takto vymedziť tie vzdelávacie obsahy, ktoré sa vzťahujú k aktuálnym spoločenským potrebám, a ktoré sa môžu veľmi dynamicky meniť, je takmer nemožné, zavádza sa teda druhá úroveň kurikula – školské kurikulum (u nás školský vzdelávací program). Jeho úlohou je, medzi iným, vyplniť reálnym vzdelávacím obsahom priestor tzv. nulového kurikula. Čím a ako, to je v rukách konkrétnej školy a jej učiteľov. Vychádza sa z predpokladu vysokej miery profesijnej autonómie učiteľov, ktorí o tom vedú kvalifikovane rozhodnúť. Preto je dôležité, ako bude koncipovaný v našej kurikulumárnej reforme štátny vzdelávací program, aby vytváral priestor v školách k naplňaniu nulového kurikula. Ale podstata reformy leží predsa len trochu niekde inde. Je to v naštartovaní procesov zvyšovania profesijnej autonómie našich učiteľov, lebo tá v našich podmienkach nemá tradície. Ak učitelia nebudú na túto ich novú rolu dostatočne pripravení, kurikulumárna reforma nemôže byť úspešná. Nulové kurikulum bude ďalej narastať a vzdelanostná úroveň našich žiakov bude ďalej upadať. Čo budú učitelia potrebovať pre úspešnosť tejto reformy, sú dve nové profesijné spôsobilosti: kurikulumárna a didaktická.

Kurikulárna spôsobilosť sa týka schopnosti na profesijnej úrovni rozhodovať o tom, čo sa bude ako vzdelávací obsah zaraďovať do vzdelávacieho procesu danej školy, presahujúc aj rámce štátneho vzdelávacieho prog-

ramu. Tieto vzdelávacie obsahy bude potrebné didakticky transformovať vzhľadom k potrebám žiakov. Odborná literatúra hovorí o didaktickej znalosti obsahu (pozri Janík, 2009). Je to pedagogická kategória, ktorá tvorí jadro učiteľskej profesie, ale u nás sa jej nevenuje dostatočná pozornosť ani v koncepciách prípravy budúcich učiteľov, ani v oblasti ich ďalšieho profesijného rozvoja. I napriek tomu, že sme tu niekoľkokrát použili slovo didaktika, resp. didaktický, stále sme v medziach kurikulárnych spôsobilostí učiteľa. Tým, že v podstate od 18. storočia fungujú školy na Slovensku v systéme centralizovaného kurikula, je osvojovanie kurikulárnej kompetencie našimi učiteľmi asi jednou z najdôležitejších zmien, ktoré by mala aktuálna kurikulárna reforma priniesť. Dokázať didakticky transformovať vzdelávacie obsahy však nie je cieľom reformy, ale iba prostriedkom, ako dosiahnuť zmenu charakteru vzdelávacích procesov. A tu už hovoríme o didaktickej kompetencii učiteľov.

Od učenia k učeniu sa

Ak by sme mali vymedziť najzásadnejšiu zmenu v didaktike za posledné dve-tri desaťročia, tak je to určite zmena nazerania na vyučovací proces a postavenie učiteľa v ňom. V predchádzajúcich obdobiach (u nás až doteraz) sa učiteľ vnímal ako hlavný hýbatel' vyučovacieho procesu. Didaktika sa sústreďovala na to, ako ho vybaviť dostatočným arzenálom metód a foriem sprostredkovania vzdelávacích obsahov žiakom. V súčasnosti ide skôr o to, aby učiteľ dokázal vytvoriť vo vyučovacom procese dostatočne podnetné prostredie pre naštartovanie procesov učenia sa na strane žiakov. Povedané jednoducho, kým stará didaktika bola zameraná na to, ako má učiteľ učiť, súčasná didaktika sa koncentruje na to, ako má učiteľ podnecovať procesy učenia sa žiakov.

V súčasnosti vieme o procesoch učenia sa podstatne viac, ako pred niekoľkými rokmi. Mnohé výskumy potvrdzujú to, čo pedagogická skúsenosť generácií tvorivých učiteľov už tušila prinajmenšom od začiatku 20. storočia. Ide o to, že procesy učenia sa prebiehajúce v mozgu na neuro-chemickej úrovni, majú komplexnú povahu a sú podmienené aj ďalšími faktormi, kde podstatnú úlohu zohráva emocionálna zložka osobnosti.

Na objasnenie komplexnosti procesu učenia sa vytvoril kognitívny vedec D. Willingham (2021) jednoduchú schému fungovania ľudského mozgu v rámci tohto procesu. Vychádza z toho, že vonkajšie prostredie produkuje pre naše vedomie podnety – zmyslové, verbálne a pod., ako aj problémy, ktoré čakajú na riešenie. Tieto vonkajšie podnety spracovávame v našej pamäti, ktorá má dve úrovne. Pracovná pamäť, ktorá je aj sídlom časti nášho vedomia a mysle. Druhú úroveň predstavuje dlhodobá pamäť, ktorá funguje ako rozsiahly sklad, kde si uchováme naše faktické poznatky o svete, ako aj procedurálne poznatky o tom, čo treba robiť, keď... To, na

čo práve v súvislosti so spracovaním vonkajších podnetov myslíme, sa realizuje v pracovnej pamäti, ktorá pri spracovaní podnetov čerpá arzenál zo skladu dlhodobej pamäti. Komponenty dlhodobej pamäti, ktoré majú podobu faktických a procedurálnych znalostí, sú mimo nášho uvedomenia do tej chvíle, kým ich na základe nejakého podnetu nepotrebuje. Vtedy vstupujú do priestoru pracovnej pamäti a nášho uvedomenia.

Myslenie nastáva vtedy, keď pod vplyvom vonkajších podnetov, ktoré sú nové, dochádza v mysli (pracovná pamäť) k ich kombinácii s faktickými a procedurálnymi znalosťami novým spôsobom. Osvojiť si mentálnu schopnosť takúto novú kombináciu uskutočniť správne, je predmetom nášho učenia sa. Keďže náš mozog, ako píše D. Willingham, evolučne nie je dizajnovaný na myslenie, v školskom prostredí je na učiteľovi, aby vytvoril adekvátne podnety, ktoré budú motivovať žiakov k mysleniu, a teda k učeniu sa. Žiak sa učí dobre, ak si vytvára čo najviac faktických a procedurálnych znalostí, a tieto potom dokáže adekvátne využívať na riešenie problémov a v komplexných reakciách na podnety z vonkajšieho prostredia. Aby sa skúsenosti s riešením problémov a s komplexnými reakciami na podnety z vonkajšieho prostredia ukladali do dlhodobej pamäti ako faktické a procedurálne znalosti, je potrebné „ukladacie tlačidlo“, ktorým je neurotransmiter zvaný dopamín. Zodpovedá za motiváciu a kognitívne procesy a jeho vyplavovanie do mozgu (akoby stlačenie ukkladacieho tlačidla) je spájané s emocionálnymi stavmi organizmu, ktoré sa viažu na pozitívne zážitky. Z toho vyplýva, že procesy skutočného učenia sa sú aj v školskom prostredí viazané na pozitívne emočné stavy žiakov. Úlohou učiteľa teda nie je učiť v zmysle prebrať učivo, ale vytvárať také prostredie, v ktorom nastáva učenie sa žiakov v tu uvedenom zmysle. Vyučovanie sa vníma ako vytváranie príležitostí k učeniu sa (Janík a kol. 2013).

Systemový prístup

V súvislosti s doteraz uvedeným vzniká prirodzená otázka, čo sa má v práci učiteľa zmeniť, aké nové metódy má použiť, aby sa naplnila požiadavka vytvárania príležitostí k učeniu sa žiakov vo vyučovacom procese? Odpoveď je trochu zložitejšia, než nám umožňuje tento príspevok, preto uvedieme aspoň niekoľko dôležitých faktorov. V minulosti pri zavádzaní novôt do vzdelávania sa uplatňoval tzv. dichotomický princíp – staré zlé, nové dobré. V súčasnosti sa už aj na túto problematiku pozeráme zo systémového hľadiska. Preto nie je správne uvažovať o tom, ktoré didaktické metódy a formy práce sú dobré a ktoré sú zlé. Didaktické uvažovanie z takéhoto systémového pohľadu je založené na tom, že sleduje, v ktorých pedagogických situáciách a v prípade ktorých žiakov aké metódy a formy práce sú tie, ktoré evokujú učenie sa. Bohatosť vzdelávacích obsahov a pedagogických situácií v škole si vyžaduje, aby učiteľ disponoval širokou škálou metód a foriem práce a didaktickou spôsobilosťou vedieť tieto metódy

a formy adekvátne využívať pre sledovanie konkrétnych pedagogických cieľov. Nestačí ovládať techniku využívania metód a foriem práce. Učiteľ má za úlohu meniť „dopamínovú púšť“ na „emocionálnu oázu“. To znamená vytvárať také učebné prostredie, v ktorom sa procesy učenia sa budú viazať na pozitívne emócie a zážitky ako spúšťače „ukladacích tlačidiel“.

V súvislosti s takto projektovaným vyučovaním sa učiteľove didaktické úvahy pohybujú vždy v štyroch rovinách, ktoré predstavujú otázky, na ktoré by mal mať jasné odpovede ešte predtým, než vstúpi do učebne:

- a. **O čom sa budú žiaci učiť?** Ide o vecnú zložku vzdelávacieho obsahu. Predstavuje okruh tých zložiek kultúry, ktoré sú osvojované na úrovni vedomostí, teda to, o čom sa žiaci učia: pojmy, fakty, zovšeobecnenia.
- b. **Čomu sa budú žiaci učiť?** Aby na základe toho, o čom sa učia, u nich vytvorilo spôsobilosti vedieť ako správne konať v životných situáciách tým, že na vyučovaní si osvoja určité zručnosti a schopnosti, nejakú zbehosť a obratnosť a osvoja si určité procesy (vrátane psychických procesov), postupy, činnosti, ako je schopnosť rozhodovania sa a pod.
- c. **Prečo sa to budú žiaci učiť?** Ktoré postoje žiakov k tomu, o čom sa učia a čomu sa učia, budú formovať ich hodnotiaci vzťah k realite, aby poznali a osvojili si spoločensky akceptované dôvody, prečo niečo považovať za dobré/zlé, pekné/nepekné, vhodné/nevhodné, želané/neželané, kvalitné/nekvalitné, prospešné/neprospešné, funkčné/disfunkčné a pod.
- d. **Ako sa to budú žiaci učiť?** Odpoveď učiteľ neformuluje v zmysle, že čo on bude robiť, aby prebral učivo, ale o tom, čo budú robiť žiaci, aby si dané učivo osvojili a čo urobí on, aby ich k týmto činnostiam motivoval.

Výzvy

Sme aktuálne v prvej fáze našej kurikulárnej reformy. Ukazuje sa, že je to veľmi komplexný proces, ktorý ide ďaleko nad rámec vytvárania nového štátneho vzdelávacieho programu. V princípe tu ide o štyri fundamentálne úlohy, ktoré by sa vo vymedzených časových limitoch mali splniť preto, aby sme mohli hovoriť o jej úspešnej realizácii:

1. Výber vzdelávacích obsahov, ktoré budú vytvárať záväzný rámcový okruh toho, o čom a čomu sa budú žiaci v škole učiť aj s odôvodnením, prečo práve toto je pre nich dôležité a na akej minimálnej úrovni by si tieto obsahy mali osvojiť.
2. Vymedzenie podmienok, ktoré určujú, ako a do akej miery môžu školy a ich učitelia naplňať tzv. nulové kurikulum, teda to, čo nie je vymedzené rámcovými vzdelávacími obsahmi.
3. Systematické, priebežné a komplexné vzdelávanie učiteľov a budúcich učiteľov v oblasti zvyšovania ich profesijnej autonómie minimálne v dvoch oblastiach – v nadobúdaní a rozvíjaní ich kurikulárnej

a didaktickej spôsobilosti. To znamená vedieť vytvárať vzdelávacie obsahy a tieto adekvátne sprostredkovať žiakom tak, aby si ich v procese učenia sa reálne osvojili.

4. Zabezpečiť podporné mechanizmy v podobe finančného, materiálneho, technického a personálneho vybavenia škôl tak, aby sa kurikulárna reforma nezúžila na administratívne opatrenia a vytváranie nových dokumentov bez toho, aby reformu pocítili žiaci ako zmenu obsahu a štýlu vzdelávania v škole.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

JANÍK, T. 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-186-7

JANÍK, T. et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6349-5.

PORUBSKÝ, Š. 2020. *Kurikulárna reforma a súčasné kurikulum v medzinárodnom kontexte*. In Porubský, Š. et al.: *Reflexia kurikulárnej reformy v pedagogickej práci učiteľov základných škôl*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1687-9

REID, J. 2011. *Australia, you're standing in it: curriculum in its place*. In Doecke, G. P. B., Sawyer, W. S. W. (Eds.): *Creating an Australian Curriculum for English*. Putney, NSW: Phoenix Education, 2011. ISBN 9781921586538.

WALTEROVÁ, E. 2016. *Proměny kurikula v teoriích, projektech a praxi*. In Porubský, Š. et al.: *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1092-1.

WILLINGHAM, D. 2021. *Why don't students like schools?* Hoboken: Jossey – Bass. ISBN 978111975801 (epub).

Summary: The current curriculum reform raises many problems and questions. The article focuses on two aspects of the reform, which are related to the increase of teachers' professional autonomy as a prerequisite for its success. The first one is the curricular competence of teachers, which means adequate selection and didactic transformation of educational contents. The second aspect is the didactic competence, which enables the teacher to create pedagogical situations in a process of instruction which are opportunities for pupils to learn.

TVORBA ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV PODĽA NOVÉHO ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Petra Fridrichová, oddelenie manažmentu kurikulárnych zmien NIVaM

Anotácia: *Vytváranie školských vzdelávacích programov je jedným z nástrojov, ako školy môžu pružne reagovať na potreby a potenciál svojich žiakov v plánovaných cieľoch a následnom obsahu vzdelávania. V príspevku sumarizujeme základné kroky, ktoré sú odporúčané pri tvorbe školského vzdelávacieho programu. Vysvetľujeme potrebu práce učiteľa s cieľmi vzdelávania a ich úlohu pri vymedzovaní obsahu a následnej voľbe vyučovacích stratégií, ale aj pri hodnotení výsledkov vzdelávania. Popísané kroky vytvárania školského vzdelávacieho programu reflektujú požiadavky na tieto programy vymedzené v Zákone o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. a zároveň majú ambíciu zdôrazniť didaktický aspekt plánovania výchovno-vzdelávacieho procesu na úrovni školy. Predložený text nie je vyčerpávajúcou metodickou tvorby ŠkVP, predstavuje len základné informácie, ktoré môžu pomôcť pri uvažovaní, kde začať a ako postupovať pri práci na vlastnom programe.*

Kľúčové slová: *školský vzdelávací program, štátny vzdelávací program, projektovanie výučby, zmeny vo vzdelávaní, školská reforma*

Jednou z úprav v novom štátnom vzdelávacom programe je pomenovanie očakávaných výstupov žiakov po dlhších časových úsekoch, tzn. cykloch. Vyučujúci tak môžu lepšie prispôsobiť vzdelávanie v školách potrebám a potenciálu učiacich sa. To, samozrejme, predpokladá aj ich väčší vklad do tvorby vlastných učebných osnov školského vzdelávacieho programu, ktorými sa môžu školy medzi sebou líšiť z hľadiska ambicióznosti, ale aj preferencií v spôsobilostiach, na ktoré budú klásť dôraz.

Vytváranie vlastných obsahov vzdelávania pre školy nie je na Slovensku populárna a ani žiadaná zmena. Vyučujúci sa nepovažujú za tvorcov obsahu vzdelávania, avšak cesta k vytváraniu školského prostredia citlivého k rozmanitým potrebám detí vedie aj cez vytváranie alebo aspoň úpravy obsahu vzdelávania na úrovni školy podľa rámcov vymedzených v štátnom vzdelávacom programe. Zároveň tvorba školských vzdelávacích programov (ďalej ŠkVP) nemusí byť vnímaná ako byrokratická činnosť. ŠkVP môže byť dokumentom reprezentujúcim, ale aj spoluvytvárajúcim kultúru školy.

Školský vzdelávací program (ŠkVP) obsahuje časti vymedzené v § 7 Zákona č. 245/2008 Z.z. (ďalej „školského zákona“):

- názov vzdelávacieho programu,
- vymedzenie cieľov a poslania výchovy a vzdelávania a zameranie školy; v stredných školách aj profil absolventa,
- stupeň vzdelania, ktorý sa dosiahne absolvovaním školského vzdelávacieho programu a príslušnú úroveň Slovenského kvalifikačného rámca a Európskeho kvalifikačného rámca,
- dĺžku štúdia a formy výchovy a vzdelávania,
- učebný plán okrem materských škôl,
- učebné osnovy,
- vyučovací jazyk podľa § 12,
- hodnotenie detí a žiakov.

Novela školského zákona zjednodušila štruktúru ŠkVP. Dôležitým východiskom je, že základná škola, v zmysle § 7, ods. 3 školského zákona, môže vypracovať jeden program pre všetky poskytované stupne vzdelávania. Navyše, môže byť jeho súčasťou aj program pre výchovné zariadenia, napr. školský klub detí. Spolu tak môže existovať **jediný dokument s oddielmi, ktoré špecifikujú vzdelávanie, ale aj činnosti mimo vyučovania spracované vo vzájomnom prepojení.**

Ako teda jednoducho postupovať pri vytváraní školských programov v zmysle toho, ako ich obsah vymedzuje školský zákon? V skratke by sme mohli pomenovať niekoľko **klúčových krokov**:

1. zistenie vzdelávacích a rozvojových potrieb žiakov a žiačok školy,
2. pomenovanie, kam chceme ako škola smerovať,
3. rozpracovanie výchovno-vzdelávacích cieľov až na úroveň cyklov,
4. časové rozvrhnutie vyučovacích predmetov do ročníkov v súlade s formulovanými cieľmi,
5. rozpracovanie výkonových štandardov v jednotlivých predmetoch do cieľov a obsahov,
6. kontrola medzipredmetovej nadväznosti a súdržnosti cieľov, kontrola gradácie výstupov zo vzdelávania,
7. stanovenie spôsobu overenia očakávaných výsledkov zo vzdelávania.

V nasledujúcich častiach v základných rámcoch konkretizujeme jednotlivé kroky. Bližšie informácie budú rozpracované v rámci metodiky pre tvorbu školských vzdelávacích programov, ktorá bude publikovaná začiatkom roka 2024 na NIVAM-e ako súčasť metodической podpory pre implementáciu zmien v základnom vzdelávaní.

Krok 1: Zistenie vzdelávacích a rozvojových potrieb žiakov a žiačok školy

Vytváranie školských vzdelávacích programov (ŠkVP) by malo reagovať

na konkrétnych žiakov a ich potenciál a potreby. Ukazuje sa, že školy, ktoré pracujú so zisteniami o potrebách, potenciáloch a očakávaniach ich žiakov a žiačok, dokážu lepšie vytvárať podmienky na ich vťahnutie do učenia sa. Ciele a očakávania sú formulované ako výzvy, ktoré sú motivujúce a zároveň sú primerané na to, aby sa učiaci neobávali zlyhania. Škola môže tiež uskutočňovať reflexiu realizovaných aktivít a získať spätnú väzbu od rodičov žiakov. Poznanie súčasného a očakávaného stavu je krokom k pomenovaniu vzdelávacích potrieb, od ktorých je už len krok k naformulovaniu programových cieľov, ktoré budú skutočne riešiť existujúci stav školy.

Analýzu vzdelávacích potrieb je možné realizovať prostredníctvom rôznych dotazníkov, štruktúrovaných alebo pološtruktúrovaných rozhovorov príp. fókusových skupín, ale aj prostredníctvom rozboru vzdelávacích výsledkov (tu sa môže brať do úvahy napríklad výsledok v Testovaní 9 alebo výstupné testy pri ukončení ročníka a pod.). Niektoré dotazníky poskytnú prehľad, iné vedia poukázať na názory dopytovaných na rôzne témy spojené s kultúrou školy alebo so vzdelávacích procesom či na obsah vzdelávania. Analýza vzdelávacích výsledkov môže škole poukázať na nedostatky, silné stránky, môže odhaliť pretrvávajúci problém u istej skupiny žiakov atď. Rozhovory dokážu odpovedať na otázku, prečo je to tak a umožnia ísť viac do hĺbky pri zisťovaní dôvodov problémov v škole, napr. neuspokojivá klíma, časté prípady záškoláctva, zlyhávanie v testoch.

Jednotlivé dáta získané z rozhovorov, rozborov testov alebo z dotazníkov je potrebné analyzovať a abstrahovať z nich to, čo je pre školu podstatné z hľadiska tvorby ŠkVP. Rozborom je možné pomenovať problémy a ich možné príčiny. Tie následne môžu tvoriť východisko pre formulovanie prípadných programových cieľov školy¹.

Krok 2: Pomenovanie svojej vízie vrátane programových cieľov, ktoré predstavujú jasne a kontrolovateľne pomenovaný výstup dosiahnuteľný po realizácii ŠkVP

Ak má škola realizovanú analýzu rozvojových potrieb, teda vie povedať, čo sú potreby, očakávania, ale aj potenciál jej žiakov, pomerne jednoducho dokáže naformulovať svoje programové ciele, a teda pomenovať aj víziu, kam sa chce dopracovať. Stanovenie cieľov, ktoré pomenujú očakávanú, viditeľnú a kontrolovateľnú zmenu je krokom k progresu. Dobré stanovený cieľ by mal byť primerane ambiciózný, mal by popisovať zmenu, ktorú chceme sledovať a mal by hlavne hovoriť o tom, v čom bude kvalitatívna zmena vo vzdelávacích výsledkoch alebo v charakteristike školy.

Príklad pre formulovanie programových cieľov:

- Do roku 2030 minimálne 75% žiakov 9. ročníka našej školy bude

¹ Programové ciele chápeme v tomto kontexte ako víziu zmeny formulovanú ako kontrolovateľný, merateľný, jednoznačný výsledok po určitej dobe.

dosahovať úroveň čitateľskej gramotnosti na úrovni 2.

- Do roku 2026 pri riešení úloh bude aspoň 50% žiakov od 2. cyklu iniciovať spoluprácu.
- Do roku 2028 budú vytvorené podmienky na pravidelnú organizáciu žiackych volieb do žiackeho parlamentu školy.

Jednou z ciest, ako stanoviť dobré ciele, je postupne si odpovedať na otázky: Vyjadruje cieľ očakávanú zmenu v našej škole? Reaguje na naše potreby, na naše problémy? Je cieľ explicitne kontrolovateľný? Vyjadruje merateľnú zmenu? Obsahuje čas, za ktorý sa má zmena dosiahnuť/zrealizovať? Je reálne tento cieľ v podmienkach školy naozaj dosiahnuť?

Viac informácií o tvorbe cieľov môže priniesť aj stratégia SMART, príp. ďalšie návrhy a návody na tvorbu jednoznačných cieľov.

Škola v úvodnej časti ŠkVP tiež *opisne vyjadruje svoju víziu*. Tá by jej mala pomôcť v rozvoji a napredovaní, v pomenovaní vlastnej charakteristiky, pretože vychádza z vlastných hodnôt. Vízia by mala zohľadňovať predstavu nielen o vzdelávacích výsledkoch, ale aj o samotnej kultúre školy a mala by vyjadrovať spoločné zámery. Nemusí byť rozsiahla. Je však dôležité, aby vznikala spoločne s učiteľmi v škole a ideálne aj v participácii so žiakmi a rodičmi. Tí sa môžu k vízii vyjadriť prostredníctvom ankiet, dotazníkov alebo rozhovorov. Dôležitá je najmä zhoda učiteľov na vízii školy, lebo takto sa môže stať významným motivátorom a tmelom medzi učiteľmi aj medzi učiteľmi a vedením školy. Viac o vízii školy a jej význame a prístupoch k tvorbe píše Brestovanský, Grohová a Baranyai (2023).

Ak má škola pomenovanú svoju vlastnú víziu a programové ciele, ktoré sú vo vzájomnom súlade, môže pristúpiť k ďalším krokom v tvorbe školského vzdelávacieho programu, a to k pomenovaniu vzdelávacích cieľov, k tvorbe učebného plánu, vytvoreniu učebných osnov a princípov hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov.

Krok 3: Rozpracovanie výchovno-vzdelávacích cieľov až na úroveň cyklov

V rámci úvodnej časti ŠkVP si škola pomenuje aj výchovno-vzdelávacie ciele školy, ktoré predstavujú kosť vzdelávacieho procesu. Pri ich formulovaní môže a mala by vychádzať zo všeobecných cieľov vymedzených v štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie, ktoré sú v tomto dokumente spresnené tak, aby reagovali na potreby a možnosti žiakov školy (viac v MŠVVaŠ SR, 2023, s. 7).

Ciele v Štátnom vzdelávacom programe (ďalej ŠVP) sú všeobecným vyjadrením profilu absolventa základného vzdelávania. Základná škola si ich precizuje vo vzťahu k svojim žiakom a žiačkam, podmienkam školy a aj

vlastnej vízii. Svojím spôsobom je precizovanie a formulovanie vzdelávacích cieľov odpoveďou na otázky: „Akí sú absolventi a absolventky našej základnej školy? Čo ich charakterizuje? Aké majú a aké by mali mať vedomosti, zručnosti a spôsobilosti? Čo sú schopní konať, akými hodnotami sa riadia?“ Pomenovanie si toho, akí sú žiaci a žiačky pri ukončovaní deviateho ročníka pomáha pedagogickým aj odborným zamestnancom lepšie sledovať to, čo je podstatné v projektovaní vlastných predmetov a súvisiacich intervencií.

Pri formulovaní cieľov vzdelávania je vhodné dodržiavať niekoľko všeobecných pravidiel a princípov. Môže sa javiť, že formulovať ciele môže byť nadbytočnou záťažou, je potrebné si uvedomiť, že sú to práve ciele, ktoré nám pomáhajú lepšie sa koncentrovať na to, čo vlastne chceme a potrebujeme rozvíjať u žiakov a žiačok. Dobre formulovaný cieľ:

- nastavuje hranice, aby sme neubiehali mimo to, čo sme považovali v čase plánovania za kľúčové,
- poháňa, aby sme mali stále na pamäti, čo je predpoklad, čo je podmienka a čo je skutočný komplexný a hlavný zámer,
- usmerňuje v hodnotení, aby sme mali vytvorený rámec pre to, čo považujeme za dôležité sledovať vo vzdelávacích výsledkoch učiacich sa,
- stanovuje výzvu, aby deti spolu s učiteľom mali pred sebou métu, ktorú je potrebné dosiahnuť, čo ich poháňa dopredu,
- motivuje k ďalším krokom, aby bolo možné postupne dosiahnuť vymedzené zámery.

Ak by sme vychádzali zo všeobecných zásad pre stanovenie cieľov, platilo by, že cieľ by mal byť:

- *Vyjadrený ako činnosť žiaka (alebo ako očakávanie činnosti žiaka) – cieľ by mal odpovedať na otázku, čo žiak vie?, čo je schopný urobiť/zrealizovať?, čo je schopný predviesť?, čo žiak vníma alebo čo žiak ocení?, aké správanie a konanie žiak preferuje? Z cieľov by sa nemal stať výpis úloh, ktoré má spraviť učiteľ (napr. oboznámiť žiakov s..., poukázať na...), ale mal by to byť komplexný súhrn vedomostí, zručností a postojov, ktorými učitelia disponujú alebo sa nimi prejavujú po istom období.*
- *Vyjadrením očakávaného výsledku – cieľ by mal vyjadrovať výsledok procesu učenia sa, nie jeho proces. Prakticky to znamená, že vyjadruje čo žiak vie – prečítať, vymenovať, analyzovať, alebo čo žiak oceňuje/vníma – prosociálne správanie pre udržiavanie priateľstiev; prípadne čo je schopný vykonať – odmerať, preskočiť a pod. Cieľ by nemal byť formulovaný ako budúci stav, ale ako to, čo vidíme ako výsledok.*
- *Kontrolovateľný – téma kontrolovateľnosti v sebe zahŕňa ďalšie charakteristiky cieľa, akými sú napríklad: cieľ obsahuje konkrétny výkon, ktorý očakávame, normu tohto výkonu a podmienky splnenia (sám, v skupine, za pomoci niekoho alebo niečoho). Kontrolovateľnosť cieľa je pomerne jednoznačná a ľahko uchopiteľná pre kognitívne a psychomotorické ciele, je však ťažšie aplikovateľná pre ciele afektívne, keďže sa viac prejavujú*

v konaní a správaní dieťaťa.

- *Jednoznačný a zrozumiteľný – pre uchopiteľnosť a realizovateľnosť cieľa je podstatné, aby sa nedal vysvetliť inak, ako ho myslíme. Príliš náročné a krkolomné formulácie za účelom splnenia mnohých požiadaviek vedú k tomu, že cieľ sa stane nejasným a nevyjadruje, čo vlastne očakávame. Aj v tomto prípade platí, že cieľ má svoje pravidlá pre formulovanie, ale najdôležitejšie je to, aby každý, kto si ho prečíta, rozumel, čo vyjadruje.*
- *Primeraný, ale vytvárajúci výzvu – primeranosť cieľa patrí medzi jednu z najväčších výziev. Cieľ by mal rešpektovať možnosti detí, učiacich sa. Nie je to len o vekovej primeranosti, ale aj o tom, aby zohľadňoval ich rôzny potenciál: jazykový, kognitívny, telesný a i. Primeranosť vieme korigovať jednak úpravou očakávaní na výkon (nižšie kognitívne úrovne), ale aj podmienkami (nemusí samostatne, môže byť v spolupráci s niekým alebo za pomoci niečoho, napr. kalkulačky, knihy) a stanovenou normou (kratšie texty, menej príkladov, menej slovíčok, a pod.).*

Je potrebné myslieť aj na to, že súbor cieľov by mal byť komplexný, zasahovať by mal teda celú osobnosť žiaka – kognitívnu, afektívnu a ak je to vhodné s ohľadom na charakter predmetu aj psychomotorickú stránku.

Následným krokom je, vo väzbe na očakávané ciele, pristúpiť k tvorbe učebného plánu.

Krok 4: Časové rozvrhnutie vyučovacích predmetov do ročníkov v súlade s formulovanými cieľmi

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (MŠVVaŠ SR, 2023) vymedzuje v rámcových učebných plánoch (RUP) súhrnný počet hodín za vzdelávacie oblasti a cykly. Existujú 3 varianty RUP – pre školy v vyučovacom jazyku slovenským, školy s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny a školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Pre všetky varianty platí, že okrem vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia majú všetky vzdelávacie oblasti rovnaký počet hodín pre vzdelávací cyklus. Rozdiely nájdeme aj v rozsahu disponibilných hodín. RUP sa nachádzajú ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu na stranách 13 – 24 (MŠVVaŠ SR, 2023).

Pri vytváraní učebného plánu školy platí, že súčet hodín v ročníku nemôže presiahnuť počet hodín vymedzený v rámcovom učebnom pláne (viď Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Súčet hodín v ročníku podľa ŠVP

Časové dotácie v ročníkoch	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
školy v vyučovacom jazykom slovenským	22	23	25	26	27	29	30	30	30
školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny	23	25	27	28	30	31	32	32	32
školy s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny									

Zdroj: MŠVVaŠ SR, 2023, s. 13

Časová dotácia v jednotlivých ročníkoch sa môže navýšiť za predpokladu, že sú hodiny financované z vlastných zdrojov. Najvyšší počet hodín v súčte všetkých ročníkov môže byť 79 hodín v 1. cykle, 59 hodín v 2. cykle a 131 hodín v 3. cykle.

Disponibilné hodiny môže škola využiť podľa svojej profilácie, pomáhajú jej naplniť víziu a programové aj výchovno-vzdelávacie ciele. Počet disponibilných hodín sa mení v závislosti od variantu rámcového učebného plánu.

Tabuľka 2 Počet disponibilných hodín v RUP podľa ŠVP

Voliteľné (disponibilné) hodiny v RUP	1.	2.	3.
školy v vyučovacom jazykom slovenským	6	4	16
školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny	7	3	11
školy s vyučovaním jazyka národnostnej menšiny	6	5	14

Zdroj: MŠVVaŠ SR, 2023, s. 13

V rámci učebného plánu školy je potrebné rozhodnúť o spôsobe vyučovania predmetov s jednohodinovou dotáciou v rámci jedného roka. Takými predmetmi sú napríklad výchovy (hudobná, výtvarná alebo Človek a svet práce a pod.). Tieto predmety môže škola zaradiť ako jednohodinové každý týždeň, alebo ich môže vyučovať ako dvojhodinové každý druhý týždeň, príp. jeden predmet sa môže vyučovať v rámci jedného polroka ako viachodinový predmet a naopak, iný predmet sa bude vyučovať v 2. polroku. Alternatívy popisuje poznámka č. 2 RUP (MŠVVaŠ SR, 2023, s. 14).

Novinkou v Rámcovom učebnom pláne sú tzv. tematické dni. V 2. a 3. cykle škola **musí plánovať štyri tematické dni v každom polroku**. Cieľom tematických dní je podporiť rozvíjanie spôsobilostí viazaných na prierezové gramotnosti (napr. čitateľská a vizuálna, finančná, občianska, digitálna, environmentálna alebo sociálna a emocionálna gramotnosť). Škola

si plánuje tematické dni pre každý ročník 2. a 3. cyklu tak, aby už v rámci učebného plánu bolo zjavné, akým témam/oblastiam budú venované.

Alternatívny prístup k tvorbe učebného plánu školy umožňuje 3. cyklus vo vzdelávacích oblastiach človek a príroda a človek a spoločnosť. Tieto vzdelávacie oblasti je možné vyučovať ako integrované predmety počas celého cyklu, prípadne len v jeho časti. Možnosťou je tiež integrované vyučovať tie témy, ktoré sú dobre prepojitelné a umožnia žiakom pochopiť učivo v širších súvislostiach. Ak sa však vyučujúci v škole rozhodnú, v 3. cykle môžu vyučovať predmety patriace do vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť a Človek a príroda ako samostatné. Uvedenú skutočnosť je potrebné zaznamenať v učebnom pláne, vrátane časovej dotácie pre predmety v jednotlivých ročníkoch.

Oblasti Človek a príroda a Človek a spoločnosť prinášajú zmenu aj do 1. a 2. cyklu. Obidve vzdelávacie oblasti predstavujú dva integrované predmety, ktoré sa vyučujú od 1. ročníka základnej školy. V 1. cykle majú 3 hodiny počas 3 rokov, ktoré môže škola vyučovať ako jednododinové predmety alebo ich môže vyučovať ako dvojhodinové predmety každý druhý týždeň, príp. zvoliť blokové vyučovanie (postupuje sa v zmysle poznámky č. 2 RUP, MŠVVAŠ SR, 2023, s. 18).

Súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť sa stali aj predmety etická výchova a náboženská výchova. Tieto predmety majú samostatne vyčlenené počty hodín tak, aby sa vyučovali minimálne 1 hodinu v každom ročníku základnej školy. **Predmety sa naďalej vyučujú ako alternatívy, žiaci si vyberajú etickú alebo náboženskú výchovu.**

Učebný plán vytvorí základnú mapu predmetov s časovými dotáciami a prostredníctvom neho sa začína bližšie dotvárať edukačná realita konkrétnej školy. V učebnom pláne sa začína zhmotňovať vízia, ale aj ciele, ktoré si vyučujúci, ale aj vedenia a rodičia s deťmi pomenovali ako kľúčové. K jednotlivým hodinám a k cieľom je potrebné postupne dotvárať obsah, ale ideálne je aj popísať, ako sa budú ciele dosahovať, teda, aké sú preferované stratégie, metódy a formy výučby.

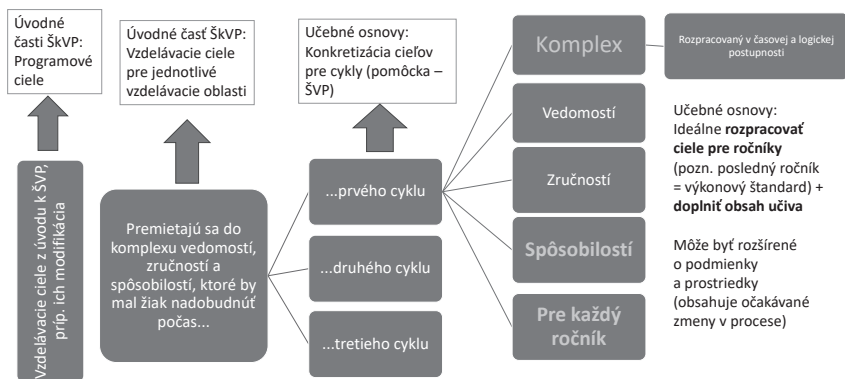
Krok 5: Rozpracovanie výkonových štandardov v jednotlivých predmetoch do ročníkových cieľov a prislúchajúcich obsahov

Vo vzťahu k stanoveným cieľom učiteľa jednotlivých stupňov vzdelávania v cykloch postupne sledujú výkonové štandardy. Výkonové štandardy pomenávajú spôsobilosti, ktorými má žiak v jednotlivých komponentoch vzdelávacej oblasti disponovať. V tomto bode musia učitelia dobre zvážiť, ktoré výkonové štandardy sú pre ich žiakov dosiahnuteľné za jeden rok (v tomto prípade sa výkonové štandardy môžu stať konkrétnym cieľom, ku ktorému sa v komponente v danom ročníku smeruje) alebo je potrebné výkonový štandard rozčleniť na parciálnejšie ciele a výkonový štandard

sa dosiahne až po dlhšom časovom období. Možnosť upravovať náročnosť jednotlivých ročníkov aj flexibilnou prácou s výkonovými štandardmi je jednou zo základných výhod členenia vzdelávacích štandardov do cyklov. Škola sama rozhoduje o náročnosti, tempe a logickej nadväznosti cieľov, avšak s vedomím potenciálu a možností svojich žiakov.

V závislosti od cieľov, ktoré sú v jednotlivých ročníkoch pomenované, sa formuluje obsah vzdelávania. Obsah sa tak stáva predpokladom pre dosiahnutie formulovaných cieľov. Nie je podstatný rozsah tém, ale to, aby žiak preukázal konkrétnu spôsobilosť, ktorá sa od neho očakáva. Túto spôsobilosť pritom môže dosiahnuť za pomoci rôzneho obsahu, ktorý je v rámci obsahových štandardov vymedzený. V tomto momente sa ukazuje, že dôležitým prvkom nie je len pomenovanie toho, čo a v akej kvalite má žiak vedieť alebo byť schopný zrealizovať, či ako sa má správať. Podstatná je aj cesta, akou sa k stanoveným cieľom dopracuje.

Celkovo by sme základnú schému pri tvorbe učebných osnov mohli vyjadriť nasledovne:



Obrázok 1 Základná štruktúra tvorby učebných osnov
(Zdroj: vlastné spracovanie na základe Prášilová, 2006)

Pomôckou pre učiteľov a učiteľky môže byť aj pomenovanie stratégií, metód a foriem výučby ako súčasť učebných osnov. Práve tie dokážu efektívne pomenovať, ako rozvíjať očakávané spôsobilosti pretavené do cieľov v jednotlivých ročníkoch a zjednodušiť učiteľom vnímanie toho, čo a ako chcú v danom ročníku učiť. Učebné osnovy tak okrem cieľov a obsahu môžu byť formulované ako zoznam učív usporiadaných v logickej nadväznosti alebo zoznam tém, ktorým sa bude venovať priestor. Ich súčasťou môžu byť aj konkrétne návrhy na realizáciu (napr. projektové vyučovanie, exkurzia, práca s knihou, diskusia, beseda s diskusiou, blokové vyučovanie a pod.). Pri tomto type projektovania učiteľia a učiteľky uvažujú nielen

nad tým, čo sa má „prebrať“, ale vo vzťahu k cieľom hľadajú efektívne cesty na ich dosiahnutie. Premyslenie si rámcového postupu pri jednotlivých zámeroch eliminuje tendenciu sklúzať do rutiny a odkloniť sa tak od pôvodného zámeru. Súčasťou učebných osnov či plánov sa môžu stať aj námety na printové alebo digitálne učebné zdroje.

Inováciu je možné sledovať aj v rámci *prierezových gramotností*. V samotnom štátnom vzdelávacom programe už nie je možné nájsť samostatne vyčlenený obsah tzv. prierezových tém. Prierezové gramotnosti (čitateľská a vizuálna, digitálna, finančná, sociálna, emocionálna, environmentálna a občianska) majú svoje ciele a obsahy rozpracované v rámci existujúcich vzdelávacích oblastí. Mnohé z nich našli prienik najmä s cieľmi vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť.

Napriek tomu je potrebné, aby škola pri hodnotení obsahu vzdelávania najmä vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť, Človek a príroda, Človek a svet práce identifikovala témy, ktorých ciele vyžadujú dlhodobejší a systematickejší prístup v rámci blokového vyučovania alebo je potrebný vstup externého odborníka, ktorý môže s výučbou témy pomôcť. Pre takéto prípady, ako sme uviedli už v časti pri rámcových učebných plánoch, si škola plánuje pre každý ročník 2. a 3. cyklu tzv. tematické dni v rozsahu štyroch dní v polroku. Tematický deň trvá 6 vyučovacích hodín a môže byť zameraný napríklad na témy z oblasti environmentálnej gramotnosti alebo z oblasti občianskej gramotnosti.

Súčasťou učebných osnov môžu byť aj pomenované výstupy zo vzdelávania. Pre učiteľov a učiteľky je výhodou, ak si pri jednotlivých tematických celkoch pomenujú, už v rámci projektovania daného ročníka, čo očakávajú od žiakov a žiačok pri výstupe. Práve tieto výstupy môžu byť základným kameňom pri plánovaní systému hodnotenia vzdelávacích výsledkov.

Krok 6: Kontrola medzipredmetovej nadväznosti a súdržnosti cieľov, kontrola gradácie výstupov zo vzdelávania

Pri projektovaní vlastných predmetov, ich cieľov a učiva sa nesmie zabudnúť na vzájomné prepojenie medzi vzdelávacími oblasťami, predmetmi, ale aj medzi cyklami. Pri finalizácii vlastných cieľov a ich zaradenia do jednotlivých ročníkov je potrebné realizovať kontrolu v rámci jednej vzdelávacej oblasti, ale aj medzi vzdelávacími oblasťami. Táto kontrola by sa mala zameriavať najmä na to, aby sa ciele a očakávania jednotlivých predmetov medzi sebou nepredbiehali a vzájomne na seba nadväzovali.

V rámci kontroly je tiež vhodné sledovať, či ciele a obsahy na seba vzájomne nadväzujú, postupne gradujú a vytvárajú tak kompaktný celok. Gradáciu je potrebné sledovať aj na úrovni očakávaných výstupov zo vzdelávania.

Krok 7: Stanovenie spôsobu overenia očakávaných výsledkov zo vzdelávania

Hodnotenie vzdelávacích výsledkov je súčasťou plánovania už v rámci ŠkVP. Východiskom pri hodnotení sú formulované očakávané výstupy zo vzdelávania. Ak sa očakáva, že žiaci budú v danej téme schopní analyzovať vybraný problém, aj hodnotenie vzdelávacích výsledkov by sa malo orientovať na ich schopnosť realizovať rozbor problematiky. Ak sa očakáva zvládnutie konkrétneho gramatického javu, v rámci hodnotenia sa bude sledovať to, ako žiaci v rôznych kontextoch zvládajú konkrétny gramatický jav. Zladenie očakávaní výstupu s metódami hodnotenia je dôležitým faktorom konzistentnosti ŠkVP vo všetkých jeho zložkách.

V rámci ŠkVP môžu školy pomenovať svoje stratégie viažuce sa k priebežnému aj záverečnému hodnoteniu. Pri priebežnom hodnotení je dôležité vybrať také stratégie, ktoré budú dostatočne výpovedné pre žiakov a žiačky školy, ale súčasne nebudú predstavovať záťaž pre vyučujúcich do takej miery, že by mohli predstavovať prekážku v poskytovaní spätnej väzby. Jadrom môžu byť práve metódy formatívneho hodnotenia. Je potrebné si uvedomiť, že plánovať formatívne hodnotenie a pomenovať stratégie a metódy, ktoré škola využíva pri predmetoch, podáva jasnú informáciu o tom, čo sa sleduje a ako sa poskytuje informácia o kvalite dosahovania stanoveného cieľa. Rovnako potrebné je pomenovať aj to, akým spôsobom sa realizuje záverečné hodnotenie a aké informácie obsahuje. Téma hodnotenia vo väzbe na zmeny v štátnom vzdelávacom programe predstavuje komplexný problém, preto mu bude v niektorom z ďalších čísiel časopisu venovaný samostatný priestor.

Záver

Súčasti školského vzdelávacieho programu sa po novele školského zákona redukovali. Ak sa pozrieme na to, aké časti ostali, je zrejmé, že program má ambíciu stať sa kľúčovým a najmä živým dokumentom školy. Prvá verzia programu nebude jeho poslednou. Je prirodzené, že sa program bude vyvíjať, a to aj s ohľadom na prvé skúsenosti s jeho zavádzaním do školskej praxe. Je v poriadku, ak po čase škola zistí, že v niektorých cieľoch bola prehnane ambiciózná a v iných naopak podcenila potenciál svojich žiakov. Je preto vhodné ŠkVP vnímať ako dokument, ktorého finálna verzia nebude nikdy existovať. Táto myšlienka môže byť do istej miery frustrujúca, pretože indikuje neustálu prácu na vylepšovaní jedného dokumentu. Súčasne však otvára cestu k experimentovaniu a hľadaniu tej najlepšej cesty pre všetkých, ktorých sa ŠkVP týka. Nebáť sa pracovať na programe, ktorý bude vytvárať motivujúce prostredie pre žiakov, ale aj pre pedagogických a odborných zamestnancov školy, je cestou k zvyšovaniu nielen formálnej, ale reálnej autonómii základných škôl a postupnému zvyšovaniu pedagogického sebavedomia učiteľov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BRESTOVANSKÝ, M. – GROHOVÁ, V. – BARANYAI, L. 2023. *Príbeh učiacej sa školy*. Bratislava : NIVaM, 2023. ISBN 978-80_565-1518-1

HANDZELOVÁ a kol. 2023. *Autoevalvácia školy*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2023. ISBN 978-80-974470-2-1

MŠVVaŠ SR. 2023. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. Bratislava : MŠVVaŠ SR, 2023.

PRÁŠILOVÁ, M. 2006. *Tvorba vzdelávacieho programu*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-712

PUPALA, B. – FRIDRICHOVÁ, P. a kol. 2022. *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Bratislava: ŠPÚ, 2022. ISBN 978-80-8118-293-8

Summary: School educational program is one of the tools by which schools can respond flexibly to the needs and potential of their students in the planned goals and subsequent content of education. Basic steps which are recommended when creating a school educational program are summarized in the article. We explain the need for the teacher to work with educational goals and their role in defining the content and the subsequent choice of teaching strategies, but also in the evaluation of educational results. Described steps of creating a school educational program reflect the requirements for these programs defined in the Education and Training Act no. 245/2008 Coll. and at the same time they have the ambition to emphasize the didactic aspect of planning the educational process at the school level. The presented text is not a comprehensive methodology for the creation of the school educational program. However, it presents basic information which can help when considering where to start and how to proceed when working on your own program.

ŠKOLA AKO UČIACA SA ORGANIZÁCIA – PRÍKLAD ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Roman Baranovič, riaditeľ Združenia škôl CSLewisa

Anotácia: Tento text sa zaoberá konceptom “škola ako učiaca sa organizácia” a jeho aplikáciou na Cirkevnej základnej škole (CZŠ) Narnia v Bratislave. Autor textu sa pokúša vysvetliť tento koncept a jeho kľúčové prvky, ako aj jeho význam pre vzdelávanie na základných školách. Koncept zdôrazňuje zlepšovanie vzdelávacích systémov a procesov s cieľom podporiť profesijný rozvoj učiteľov a dosiahnuť lepšie výsledky žiakov. Autor popisuje, ako na CZŠ Narnia tento koncept implementovali, vrátane zmeny hierarchického vedenia, vytvorenia tímov a tímlídov, spolupráce s rodičmi a iných aspektov podporujúcich trvalý profesijný rozvoj.

Celkovo text poskytuje pohľad na to, ako môže škola prejsť transformáciou na učiaca sa organizáciu a aké kroky môžu byť podniknuté na dosiahnutie tohto cieľa. Autor taktiež zdôrazňuje dôležitosť spolupráce a komunikácie medzi všetkými zainteresovanými stranami v škole. Text je inšpiratívnym príkladom, ako môže škola aktívne pracovať na zlepšení kvality vzdelávania a dosahovania lepších výsledkov pre všetkých svojich členov.

Kľúčové slová: škola ako učiaca sa organizácia, transformácia, riadenie a vedenie, profesijné spoločenstvo, učenie sa a reflexia, individuálny rast žiakov, zapojenie rodín a komunity, vízia, hodnoty, tím, spätná väzba, procesy

“Kvalita vzťahov je deriváciou času, ktorý spolu strávime.”

Roman Baranovič

Úvod

Jeden zo základných konceptov projektu zmien v obsahu a forme vzdelávania na základných školách, ktorý tiež voláme „kurikulárna reforma“, je aj predstava transformácie školy na tzv. učiaca sa organizáciu. Čo presne tento pojem znamená a čo by to malo znamenať pre naše školy? Je to pre naše školy novinka alebo už mnohé školy takto fungujú? Čoho presne sa takáto „transformácia“ školy dotýka? Na úvod by sa dalo napísať, že budeme hovoriť o kultúre fungovania našich škôl, procesoch v nich a cieľoch, ktoré si v školách kladieme. Pokúsime sa tiež vysvetliť základné myšlienky tohto konceptu a ich konkrétnu aplikáciu v Cirkevnej základnej škole (ďalej len CZŠ) Narnia.

V čom spočíva koncept „škola ako učiac sa organizácia“?

Koncept školy ako učiacej sa organizácie je prístup, ktorý zdôrazňuje zlepšovanie školských systémov, štruktúr a procesov s cieľom podporiť trvalý profesijný rozvoj učiteľov a dosiahnuť lepšie výsledky žiakov. V rámci tohto konceptu je kladený dôraz na systematické a kontinuálne zlepšovanie vzdelávacieho prostredia a vzťahov medzi všetkými zainteresovanými stranami. Niektoré kľúčové prvky školy ako učiacej sa organizácie zahŕňajú nasledovné aspekty.

- 1. Podporu riadenia a vedenia:** školské vedenie podporuje učiteľov v ich profesijnom rozvoji, poskytuje im potrebnú podporu a zdroje na zlepšovanie vyučovania a riadenia školy ako celku.
- 2. Vytváranie profesijného spoločenstva:** učitelia pracujú spolu ako tímy, zdieľajú svoje poznatky, skúsenosti a najlepšie postupy. Navzájom sa podporujú, aby zlepšili svoje vyučovacie metódy a prispôbili sa meniacim sa potrebám žiakov.
- 3. Učenie sa a reflexiu:** učitelia sa aktívne angažujú v procese trvalého vzdelávania a samoreflexie. Sledujú výsledky svojich študentov, vyhodnocujú svoje vyučovacie techniky a hľadajú spôsoby, ako ich zlepšiť.
- 4. Zameranie na individuálny rast žiakov:** škola sa snaží identifikovať potreby a záujmy jednotlivých žiakov a prispôbiť svoje vzdelávacie programy, aby im poskytla relevantné a zmysluplné vzdelávanie.
- 5. Zapojenie rodín a komunity:** škola spolupracuje s rodinami a miestnou komunitou na dosiahnutí spoločných cieľov a vytváraní prostredia, ktoré podporuje učenie a rozvoj žiakov.

Ako vidíme, škola ako učiac sa organizácia je založená na princípoch vzdelávania a výskumu a prispieva k neustálemu zlepšovaniu kvality vzdelávania a dosahovaniu lepších výsledkov pre všetkých zúčastnených.

Vízia, misia a hodnoty našej školy

Škola CZŠ Narnia Bratislava je súčasťou siete škôl zriadenej zriaďovateľom Združením škôl C.S. Lewisa, ktoré je cirkevnou organizáciou a je teda cirkevnou základnou školou. Všetky školy v tejto sieti sa riadia spoločným textom misie organizácie: Každého žiaka vzdelávame a vychováваме k tvorivému a kritickému mysleniu, k zodpovednosti voči sebe, druhým a svetu a k schopnosti tvoriť komunity v duchu kresťanských biblických hodnôt.

Takto sformulovaný text misie priamo nabáda k fungovaniu školy ako učiacej sa organizácie. Prípomína napríklad potrebu individuálneho rastu každého žiaka. Najdôležitejším aspektom v texte misie je ale snaha o vedenie k schopnosti tvoriť komunity. Komunita v škole, ako ju chápeme my, je tak praktickou realizáciou profesijného spoločenstva, ako ho pomenávajú princípy konceptu školy ako učiacej sa organizácie. V neposlednom

rade aj spôsob vzniku misie organizácie bol participatívny. Na jej formulácii či pripomienkovaní sa podieľali aj učitelia.

Ako sme pristupovali k ďalším prvkom konceptu učiacej sa organizácie na našej škole

Na mnohých slovenských školách panuje prísne hierarchická štruktúra na čele s riaditeľom, ktorý sa viac považuje za riaditeľa organizácie a manažéra procesov, ako za lídra ľudí. Toto platí aj o jeho zástupcoch. Riaditeľ organizácie tak považuje často za najvyššiu prioritu mať v poriadku administratívnu dokumentáciu a tomu venuje aj svoj čas a najväčšiu kapacitu. Na vedenie ľudí ostáva menej času. Organizácia školy je často hlavne formálna, učitelia sú síce zaradení podľa stupňa na ktorom učia, ale málokeď tvoria skupinu so znakmi skutočného tímu. Reflektovanie a plánovanie sa deje často mimovoľne počas príležitostných stretnutí „na káve“ alebo reaktívne, ak vznikne problém. Tímové porady sa konajú len príležitostne, hlavne v podobe stretnutia pedagogickej rady, ktorá je často organizovaná veľmi formálne. V druhej hierarchickej úrovni sa učitelia združujú na úrovni predmetových komisií alebo metodických združení, ktoré sa opäť stretávajú hlavne formálne k plneniu si povinností vyplývajúcich z potreby organizácie školského vzdelávacieho programu a podobne. Predmetové komisie vzájomne často nekomunikujú a nespolupracujú. Nedostatočná komunikácia medzi učiteľmi a vzájomná spolupráca je práve častým sprievodným javom nefungujúcich tímov, ktoré sa radšej nazývajú kolektívom.

Na našej škole sme začali od vedenia. Ako prvé sme prestali používať pojem zástupca a nahradili sme ho pojmom *tímlíder*, aby sme tak zdôraznili jeho úlohu viesť svojich ľudí v tíme. Jeho úlohou je starať sa o nich, zabezpečovať dohody a spoluprácu, pravidelne organizovať ich stretnutia. Do práce tímlídra potom patrili pravidelné osobné rozhovory s členmi tímu, minimálne dvakrát počas školského roku. Na začiatku išlo o nastavenie si povinností ako aj cieľov a na konci školského roku realizoval s členmi tímu hodnotiaci rozhovor o tom, ako sa to podarilo naplniť. Hodnotiace rozhovory sa podľa potreby mohli viesť aj počas školského roku. Samostatne prebiehalo taktiež stretávanie sa s novými učiteľmi.

Na škole pôsobili nasledovné tímy – tím prvého stupňa, tím druhého stupňa, tím hodnotového programu, tím ŠKD, tím jazykového programu a podporný tím. Takéto rozdelenie reflektovalo aj veľkosť školy, ktorú navštevuje približne 630 žiakov (menšia škola si samozrejme môže tímy vytvoriť aj inak). Samostatný tím tvorili aj triedni učitelia na druhom stupni a noví učitelia v školskom tíme. Vedenie školy tak tvorili tímlídra jednotlivých tímov spolu so zástupkyňou riaditeľa pre nepedagogickú činnosť a školským digitálnym koordinátorom.

Na tomto mieste treba poznamenať, že ako nešťatná škola s finančným príspevkom od rodičov sme si mohli dovoliť nastaviť voľnejšie úväzky tímlídrom, aby mali čas a kapacitu na všetky potrebné stretnutia. Stretnutia tímov boli pravidelné a z pohľadu učiteľa to bola hodina v jeho rozvrhu. Popísané kroky nám tak umožnili začať naplňovať jednotlivé prvky konceptu školy ako učiacej sa organizácie. Tím vedenia školy sa transformoval z hierarchickej pozície riadiacej školu do pozície podporujúcej prácu učiteľov, jednotlivé tímy učiteľov sa pre nich stali ich profesijným spoločenstvom a vytvorili sme priestor na diskusie a reflexiu. Vedenie podľa potreby zabezpečilo aj metodikov. Pre profesijný rast kolegov sme využívali dni riaditeľského voľna, na jeseň sme predĺžením jesenných prázdnin získali dva dni na tímbuildingy, školenia a vzdelávania pre učiteľov, podobne to prebiehalo na jar pred Veľkou nocou alebo v máji príslušného školského roka.

Na škole pôsobil už od roku 2012 podporný tím v zložení niekoľkých špeciálnych pedagógov, psychológov a pedagogických asistentov. Tento tím bol vedený svojím tímlídom, ktorý sa staral o členov svojho tímu, zabezpečoval kontrolu a rozdelenie práce pedagogických asistentov podľa potrieb detí. Tímlíder bol súčasťou vedenia školy a teda prinášal na porady vedenia, plánovania a reflexie aj dôležitý pohľad podporného tímu. Aj takto sa darilo naplňovať štvrtý bod konceptu a síce zameranie na individuálny rast žiakov.

K individuálnemu rastu žiakov prispieva aj hodnotový program, ktorý realizujeme so žiakmi na škole. Sú to aktivity cez náš nástroj dávania spätnej väzby žiakom, ktorý nám nahrádza a zásadne vylepšuje systém rôznych poznámok v žiackej knižke. Pri dávaní spätnej väzby tak žiaci nedostávajú len informáciu o tom, ako sa im darilo v akademickej oblasti, ale aj v oblasti, ktorú nazývame budovaním charakteru. To je napríklad oblasť osvojovania si hodnôt, ale aj nadobúdania životných zručností, ktoré sa prakticky prejavujú vo fungovaní a správaní detí v škole. Je to oblasť akademickej cti, prípravy na vyučovanie ale aj správania sa v triedach medzi sebou navzájom alebo vo vzťahu k učiteľom a dospelým v škole. Deti podobne môžu ako spätnú väzbu dostať ocenenie, a to napríklad za dobrovoľnícky čin, ktorý urobili ale aj „sadpoint“ za niektoré zlyhania (napríklad žiak sa neprezul). Takýto „sadpoint“ v sebe obsahuje aj možnosť si svoje zlyhanie odčiniť, napríklad v prípade neprezutého žiaka pomôcť po vyučovaní s uprataním priestorov školy. V konečnom dôsledku, takto prehľadne v jednom nástroji realizovaná spätná väzba, podporuje všestranný rast každého žiaka. To sa ale dá dosiahnuť len dlhodobým nastavovaním kultúry školy v tejto oblasti. Neznamená to, že žiaci nezlyhávajú a nenastávali aj klasické výchovné problémy, ale rodičia vždy oceňovali transparentnú priebežnú komunikáciu týchto zlyhaní.

Základnou súčasťou kultúry školy bola aj spolupráca s rodičmi ako dôležitými partnermi pri výchove a vzdelávaní ich detí. V praxi to znamenalo pravidelné štvrtročné konzultácie ako príležitosť stretnutia pre rodičov s učiteľmi. Začali sme realizovať aj iné pravidelné aktivity, kde boli rodičia prizývaní do vzdelávacieho procesu v rôznych projektoch. S menšími deťmi sme realizovali napríklad projekt typu Hviezda týždňa, v rámci ktorého bolo vždy jedno dieťa z triedy „hviezdou“ týždňa a rodičia prichádzali do školy predstaviť rodinu a širšie sociálno-kultúrne pozadie každého dieťaťa. Ďalším príkladom je projekt Čítanie otcov, v rámci ktorého vždy otec jedného zo žiakov prichádza ráno do školy na 30 minút čítania svojej obľúbenej knihy pred ostatnými spolužiakmi.

Spolupráca s rodičmi znamenala aj organizovanie prednášok pre rodičov na rôzne témy. Pre rodičov prvákov sme zorganizovali napríklad workshop o tom, ako pracovať s deťmi, workshop o vyučovaní angličtiny, či workshop o Hejného metóde. Každoročne pripravíme konferenciu pre rodičov. Je to sobota plná prednášok a workshop na rôzne vzdelávacie témy. Snažíme sa tak uviesť do reality tézu, že rodič je dôležitým partnerom pre učiteľov a školu a nestačí to iba deklarovať, je nutné na tom aj pracovať.

Na záver

Naša škola určite nie je jediným a ani dokonalým príkladom školy ako učiacej sa organizácie. Bolo by do budúcnosti výborné, ak by na Slovensku existovala systematická mapa škôl, ktoré sa podobne ako my, snažia tento koncept reálne naplniť, s cieľom posúvať sa navzájom prostredníctvom výmeny skúseností. Na začiatku totiž býva dôležitým impulzom najmä inšpirácia. Tou mal byť napokon aj tento príspevok. Je o tom, ako sa možno takýmto smerom vydať a meniť kultúru školy na úrovni viacerých procesov, ale hlavne všetkých jej členov.

Summary: This text deals with the concept of “school as a learning organization” and its application at the Narnia Church Elementary School in Bratislava. The author of the text tries to explain this concept and its key elements, as well as its importance for education in primary schools. The concept emphasizes the improvement of educational systems and processes in order to support the professional development of teachers and achieve better student results. The author describes how they implemented this concept at Narnia Church Elementary School, including a change in hierarchical leadership, creation of teams and team leaders, cooperation with parents and other aspects supporting permanent professional development.

Overall, the text provides insight into how a school can transform into a learning organization and what steps can be taken to achieve this. The author also emphasizes the importance of cooperation and communication between all interested parties in the school. The text is an inspiring example of how a school can actively work to improve the quality of education and achieve better results for all its members.

AKO NA PRVÝ CYKLUS V PRÍRODOVEDNOM VZDELÁVANÍ?

**Kristína Žoldošová, Katarína Kotuláková, Pedagogická fakulta
Trnavskej univerzity v Trnave**

Anotácia: *V príspevku predstavujeme gradáciu vo vzdelávacích cieľoch, obsahových a výkonových štandardoch vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Uvádzame východiská pre plánovanie a praktickú aplikáciu zmien v kurikule v prvom cykle. Objasníme, ako je potrebné postupovať pri plánovaní vzdelávacích činností pre prvý cyklus v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Najskôr sa budeme venovať kľúčovým princípom reformy v prírodovednom vzdelávaní a následne vysvetlíme, ako je potrebné preklopiť ich do učebných plánov a konkrétnych vzdelávacích intervencií.*

Kľúčové slová: *prírodovedné vzdelávanie, kurikulum, prírodovedná gramotnosť, koncepty, spôsobilosti vedeckej práce, postoje*

Kľúčové zmeny v prírodovednom kurikule, ktoré majú vplyv na plánovanie vzdelávania v prvom cykle

Netradične začneme tým, čoho sa zmeny prírodovedného vzdelávania nedotkli. Aktuálna reforma nemení pôvodný zámer vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Tak ako doposiaľ, aj podľa reformných dokumentov, pôjde o *rozvoj prírodovednej gramotnosti*. Identifikovaným problémom súčasného základného prírodovedného vzdelávania je jej neefektívny rozvoj, nie absencia tohto zámeru v kurikulárnych dokumentoch. Neefektívny rozvoj prírodovednej gramotnosti je sčasti spôsobený nedostatočnou gradáciou vzdelávacích zámerov naprieč základnou školou, najmä nedostatočným zladením pedagogického pôsobenia v rámci prvého a druhého stupňa základnej školy, ale čiastočne aj opakovaním sa vybraných obsahov vo viacerých vzdelávacích oblastiach. Zmeny preto nastali najmä v usporiadaní obsahu prírodovedného vzdelávania tak, aby poznanie žiakov postupne gradovalo v súčinnosti s rozvojom ich kognitívnych spôsobilostí. Obsah bol preusporiadaný tak, aby bolo zrejmé, aké predispozičné predstavy sa rozvíjajú v nižších stupňoch vzdelávania a vytvárajú priestor pre zmysluplné napredovanie v tom, čo už žiak vie. Zámerom bolo vyčistenie kurikula od duplicitných tém a zdôraznenie línie rozvoja základných prírodovedných predstáv, ktorými by mal disponovať každý žiak po ukončení základnej školy.

Okrem plynulej gradácie v rozvoji prírodovedných predstáv je cieľom reformných dokumentov zdôrazniť zámer vzdelávacej oblasti, ktoré doposiaľ zostávali v úzadí praktického uchopenia prírodovedného obsahu. Už

pomerne dlhú dobu je v cieľoch vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* ukotvená snaha rozvíjať všetky zložky prírodovednej gramotnosti, nielen tú obsahovú. Dlhodobou zanedbávaným je rozvoj spôsobilostí vedeckej práce a rozvoj prírodovedných postojov, ktorých súčasťou je rozvoj adekvátnej predstavy o povahe vedy a vedeckého skúmania. Snahou preto bolo vytvoriť gradáciu nielen v obsahu prírodovedného vzdelávania naprieč cyklami základnej školy, ale klásť dôraz aj na gradáciu rozvoja postojov a spôsobilostí vedeckej práce, ktoré funkčne prispievajú k objektívnej práci s informáciami, k argumentácii podloženej dôkazmi a nakoniec k racionálnemu a kritickému mysleniu.

Očakávané zmeny v pedagogickej praxi by sa preto mali týkať najmä spôsobu realizácie prírodovedného vzdelávania, a to tak, aby bolo možné hovoriť o postupnom rozvoji prírodovednej gramotnosti. Pri plánovaní vzdelávania v prvom cykle je potrebné klásť dôraz na vytváranie predispozícií pre ďalší rozvoj prírodovedných predstáv, spôsobilostí a postojov vo vyšších cykloch vzdelávania.

Gradácia v obsahových štandardoch ako východisko plánovania vzdelávania v 1. cykle

Koncept reformovaných vzdelávacích štandardov je vystavaný na myšlienke, že prírodovedné poznanie žiaka sa netvorí náhle, ale postupne. Modifikuje sa vplyvom rôznych informácií, ktoré dieťa vníma spontánne, alebo sú mu postupne sprostredkované cielene a systematicky. V určitom momente žiak disponuje predstavami o prírodných javoch, ktoré vo svojom okolí pozoruje, avšak často sú to nedokonalé až naivné predstavy. Prvým krokom úspešného rozvoja prírodovednej gramotnosti je uvedenie si toho, že v rámci prvého cyklu prírodovedného vzdelávania nedokážeme doviest tieto predstavy do dokonalosti. Cieľom je naučiť žiaka s jeho aktuálnym poznaním pracovať, čiastočne ho zdokonaľiť a rozvinúť u neho spôsobilosti, pomocou ktorých bude naďalej rozvíjať svoje prírodovedné poznanie. Cieľom nie je poskytovať mu vysvetlenia, ktoré sú nad rámec toho, čo dokáže pochopiť. Výsledkom budú nie dokonalé, ale o niečo rozvinutejšie predstavy v porovnaní s tými, s ktorými žiak do vzdelávania v prvom cykle vstupuje.

Uvedený princíp opisuje Harlenová s jej tímom v publikáciách, ktoré sú kľúčovými koncepčnými zdrojmi reformovaných vzdelávacích štandardov vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* (tzv. koncepcia Big Ideas of Science Education, Harlen 2010; Harlen 2015). Harlenová hovorí o postupnom rozvoji tzv. „malých“ predstáv smerom k „veľkým“ predstavám, pričom ani samotné „veľké“ predstavy nereprezentujú dokonalé predstavy. Repräsentujú úroveň poznania prírodných javov, ktorou by mal disponovať každý žiak, ktorý absolvuje základné vzdelávanie bez ohľadu na to, či má alebo nemá prírodovedné ašpirácie.

Akceptujúc problematiku tvorby a modifikácie detských naivných predstáv autorský tím Wynne Harlenovej charakterizoval obsah kľúčového základného prírodovedného vzdelávania v podobe opisu konceptov (predstáv), a to na takej úrovni rozvoja, ktorú by v modifikácii príslušných konceptov mohli dosiahnuť žiaci v špecifických úrovniach základného prírodovedného vzdelávania. Zámerne preto autorský tím nehovorí o základných vedeckých myšlienkach, ale o ucelených konceptoch (predstavách), ktoré sa vytvárajú na základe empirického poznania reality žiakov špecifickej vekovej kategórie a sú s ním v súlade.

Samotný termín „*Big Ideas in Science Education*“ sa prekladá pomerne ťažko, pretože v zmysle teórie Harlenovej (Harlen 2000) je *veľkosť* vnímaná skôr v zmysle komplexnosti, nie (aspoň prioritne nie) v zmysle nosnosti či podstatnosti. Prácu s prekonceptami Harlenová charakterizuje ako posun od *malých* k *veľkým* predstavám, pričom samotný posun v predstave nie je lineárny (modelovo opísané ako stúpanie po rebríku), ale veľmi komplexný či viacdimerenzionálny.

V súvislosti s formovaním *veľkých vedeckých (prírodovedných) predstáv* sa okrem spomínaného modelu rebríka používa aj model puzzle. Kým základným objasňujúcim prvkom modelu rebríka je skutočnosť, že na novú úroveň rozvoja predstavy je možné sa posunúť len po zvládnutí predchádzajúcej úrovne, model puzzle vysvetľuje modifikáciu a zároveň aj zdokonaľovanie predstáv tým, že konkrétny puzzle obrázok môže byť skladaný rôznym postupom. Všeobecne sa postupuje spájaním drobných kúskov, ktoré k sebe sedia, ale je možné postupovať od jedného „jadra“ obrázku jeho plynulým rozširovaním alebo vytvorením viacerých drobných častí – „jadier“ a ich následným spojením do výsledného obrazca. Táto analógia je zaujímavá aj tým, že puzzle sa ľahšie skladá, ak vieme, aký má byť výsledný obraz (veľká vedecká predstava).

Zaujímavým modelom opisu posunu od *malých* predstáv k *veľkým* je model tvorby podhubia (podľa Thagard 2001), v ktorom predstavujú uzly podhubia samotné koncepty. Uzly podhubia sú tvorené spojmi medzi jednotlivými uzlami a čím viac je spojení, tým je uzol „väčší“. Spojenia vznikajú neustále (zmyslovým vnímaním, učením) a tým sa štruktúra kompletizuje. Postupne je možné sa k tým istým informáciám (uzlom podhubia v mentálnej sieti) dostať cez najrôznejšie asociácie, čo podporuje aj samotnú využiteľnosť jednotlivých konceptov či parciálnych informácií, ktorými sú koncepty tvorené. Týmto spôsobom sa vytvárajú komplexnejšie a abstraktnejšie náhľady na realitu – vysvetlenia.

Každý model má svoje limity a neexistuje taký, ktorý by kopíroval všetky princípy progresívnej modifikácie predstáv. Z každého modelu však vyplýva, že tvorba prírodovedného poznania spočíva v postupnom

obohacovaní *malých* predstáv tak, aby sa z nich stali *veľké* predstavy, a to v zmysle viacúrovňovej komplexnosti v postupnosti od opisu k vysvetľovaniu.

„Malé“ predstavy sa od „veľkých“ odlišujú najmä tým, že „malé“ predstavy reprezentujú skôr empirické poznanie. Žiaci disponujú predstavami o tom, ako sa určité javy v rôznych podmienkach dejú. „Veľké“ predstavy sú už sústredené na vysvetlenie a kauzalitu javov. Žiaci majú snahu vysvetliť (si), prečo sa javy dejú tak, ako sa dejú. Druhou charakteristikou „malých“ predstáv je ich špecifickosť a individuálnosť. Týkajú sa zvyčajne konkrétnych zažitých situácií a nemajú zovšeobecňujúci charakter. Naopak, „veľké“ predstavy sa vyznačujú ich komplexnosťou. To znamená, že postupným spájaním „malých“ predstáv na základe ich logických súvislostí, a najmä prostredníctvom indukcie a zovšeobecňovania, vznikajú komplexnejšie predstavy o prírodných javoch a tvoria sa „veľké“ prírodovedné predstavy.

Zámerom prvého cyklu vzdelávania je vytvoriť dostatočné množstvo „malých“ predstáv, ktoré budú východiskom pre budovanie komplexnejšieho poznania v ďalších cykloch. Z toho vyplýva, že učitelia v prvom cykle by mali sústrediť pozornosť predovšetkým na rozvoj „malých“ predstáv a nemať snahu určitý jav vysvetľovať deťom do hĺbky v zmysle kauzálneho objasňovania. To bude úlohou učiteľov v ďalších cykloch.

Je dôležité zdôrazniť, že učitelia v druhom a treťom cykle by mali aktívne pracovať s predstavami, ktoré vytvorili učitelia v prvom cykle a nezačínať v každej prírodovednej téme „od nuly“. Učitelia v rôznych cykloch vzdelávania by sa mali v tomto gradačnom procese vedieť vzájomne na seba spoľahnúť a sústrediť sa na tú časť procesu rozvoja prírodovedného poznania, ktorá je charakterizovaná pre daný cyklus. Z uvedeného vyplýva potreba nielen sa oboznámiť so vzdelávacími štandardmi daného cyklu, ale vnímať ich v kontexte toho, čo bolo rozvíjané v predchádzajúcom cykle a čo bude rozvíjané v ďalšom cykle.

Opísaný koncept rozvoja prírodovedného poznania je vo vzdelávacích štandardoch aplikovaný vo všetkých troch cykloch prostredníctvom desiatich tém, ktoré predstavujú obsahový štandard (tab. 1, obr. 1).

Tabuľka č. 1: Obsahové tézy prírodovedného vzdelávania vzdelávacej oblasti Človek a príroda

	Názov tézy	Charakteristika tézy
1	Látky	Všetky látky (materiály) vo vesmíre sú tvorené malými časticami.
2	Interakcie	Telesá môžu ovplyvňovať iné telesá na diaľku.

3	Sily	Zmeny v akomkoľvek systéme sú spôsobené silou.
4	Energia	Celkové množstvo energie je rovnaké, ale energia môže byť transformovaná, ak sa podmienky zmenia alebo ak zmenu vyvolajú.
5	Zem	Zloženie Zeme, jednotlivé sféry Zeme a v nich prebiehajúce procesy tvarujú jej povrch a následne ovplyvňujú klímu.
6	Vesmír	Slnčná sústava je len veľmi malou súčasťou jednej z miliónov galaxií vo vesmíre.
7	Organizmus	Základná stavebná a funkčná jednotka živých organizmov je bunka.
8	Ekosystém	Organizmy potrebujú energiu a látky, o ktoré súťažia s inými organizmami.
9	Dedičnosť a premenlivosť	Genetická informácia sa prenáša z jednej generácie organizmov na ďalšiu.
10	Evolúcia	Rôznorodosť organizmov, ich prežitie a vyhynutie je výsledkom evolúcie.

Z praktických dôvodov sú tézy označené len názvami (Obr. 1). Základným cieľom je, aby sa žiak, postupne vedený prírodovedným vzdelávaním cez všetky tri cykly, nakoniec dopracoval k objaveniu poznania v zmysle toho, ako je téza charakterizovaná v Tabuľke 1. Napr. v prípade tézy *Interakcie* je cieľom, aby žiak skúmal rôzne prírodné javy tak, aby nakoniec objavil, že telesá môžu ovplyvňovať iné telesá na diaľku. V rámci prvého cyklu pôjde o také činnosti, prostredníctvom ktorých žiak napríklad objavuje, že magnet pôsobí na rôzne objekty, avšak nie na všetky, že niektoré magnety pôsobia do väčšej vzdialenosti, iné do menšej. Žiak si môže všimnúť, že vplyvom pôsobenia svetla vznikajú tieň, v prípade priesvitných farebných materiálov aj farebné a pod. Učiteľ teda sústredí pozornosť na vytvorenie malých predstáv, ktoré opisujú vybrané javy tak, ako sa v prostredí dejú.

Vo vyšších cykloch potom žiak svoje poznanie rozvíja, objavuje nové súvislosti, napríklad, že vplyvom pôsobenia svetla sa môžu niektoré objekty zahrievať, pričom niektoré sa zahrievajú viac, iné menej a skúma od čoho to závisí. Ďalej je vedený ku skúmaniu zvukových či elektrických efektov a postupne identifikuje, čo majú tieto situácie spoločné, a objavuje, že niektoré objekty môžu pôsobiť na iné objekty aj na diaľku. V zmysle toho, ako bol vysvetlený rozvoj prírodovedných predstáv od „malých“ k „velkým“, je žiak postupne vedený najskôr skúmať jednotlivosti, následne v nich hľadať podobnosti, súvislosti a vytvárať si tak všeobecnejšie uplatniteľné porozumenie javom. Len poznatky, ktorým žiak rozumie, vie následne využiť v bežnom živote.

Obsahové štandardy sú sústredené do spomínaných desiatich téz. V rámci každej tézy je možné pozorovať gradáciu rozvoja predstavy od “malých” k “väčším”, komplexnejším predstavám. Napríklad v téze **Vesmír** (tab. 2) sú žiaci v prvom cykle najskôr vedení k skúmaniu tých častí vesmíru, ktoré sú pozorovateľné zo Zeme. Pozorujú Slnko, Mesiac, súhvezdia a pokúšajú sa opísať periodické javy, ktoré s nimi súvisia, napr. zdanlivý pohyb Slnka po oblohe, či zmeny v tvare osvetlenej časti Mesiaca na oblohe. V prvom cykle javy iba opisujú, nepátrajú po ich príčinách. Vytvárajú sa situačné, skúsenostou podložené „malé“ predstavy.

V druhom cykle sa žiaci k téze **Vesmír** vracajú. Sú vedení k využívaniu toho, čo už o blízkyh pozorovateľných vesmírnych telesách vedia. Ďalej skúmajú blízky vesmír, tentokrát už aj s pomocou sekundárnych zdrojov informácií, čo im umožní „nazrieť“ do blízkeho vesmíru nielen priamym pozorovaním zo Zeme, ale napríklad aj pomocou rôznych modelov, animácií či aplikácií. Postupne sú vedení k uvažovaniu nad súvislosťami medzi niektorými pravidelne sa opakujúcimi javmi na Zemi a pohybom vesmírnych telies vo vesmíre. Vytvárajú si tak čiastočné súvislosti medzi informáciami. Žiaci napríklad zisťujú, že zdanlivý pohyb Slnka po oblohe je spôsobený tým, že Zem sa točí okolo vlastnej osi, čo zároveň spôsobuje aj striedanie dňa a noci. Oveľa komplexnejším javom je striedanie ročných období, keďže je spôsobené viacerými faktormi. Tomuto javu sa preto venujú až v treťom cykle a na tvorbu vysvetlenia nevyužívajú len „malé“ predstavy, ktoré boli formované v rámci tézy **Vesmír**, ale zároveň sú vedení napríklad k využívaniu predstáv o vzniku tieňov či o pôsobení svetla na rôzne objekty a jeho dopadu pod rôznym uhlom.

Tabuľka č. 2: Príklad gradácie obsahových štandardov v téze *Vesmír*

1. cyklus	2. cyklus	3. cyklus
<ul style="list-style-type: none"> – Najbližšou hviezdou k planéte Zem je Slnko. Okrem Slnka je možné na oblohe v noci pozorovať aj ďalšie hviezdy. 	<ul style="list-style-type: none"> – Slnko je základným zdrojom energie na Zemi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Slnčná sústava – Astronomická jednotka
<ul style="list-style-type: none"> – Slnko sa každý deň zdanlivo pohybuje po oblohe od východu na západ. 	<ul style="list-style-type: none"> – Centrom Slnčnej sústavy je hviezda nazývaná Slnko, okolo ktorej obieha osem planét: Merkúr, Venuša, Zem, Mars, Jupiter, Saturn, Urán a Neptún. 	<ul style="list-style-type: none"> – Model Slnčnej sústavy – Vzájomné pohyby Slnka, Zeme a Mesiaca a ich súvis s dĺžkou roka, mesiaca a dňa

1. cyklus	2. cyklus	3. cyklus
<ul style="list-style-type: none"> – Na nočnej oblohe je možné pozorovať rôzne stále zoskupenia hviezd, ktoré nazývame súhvezdia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Zem sa točí okolo vlastnej osi a zároveň obieha okolo Slnka. 	<ul style="list-style-type: none"> – Hviezdy, planéty a mesiace – Azimut a výška
<ul style="list-style-type: none"> – Medzi najznámejšie, na Slovensku pozorovateľné súhvezdia, patria: Veľký voz (Veľká medvedica), Labuť, Kasiopea, Orión. 	<ul style="list-style-type: none"> – Striedanie dňa a noci na Zemi je spôsobené rotáciou Zeme okolo vlastnej osi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Východ a západ slnka v rôznych obdobiach roka
<ul style="list-style-type: none"> – V rôznych ročných obdobiach dominujú na nočnej oblohe rôzne súhvezdia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Jeden obeh Zeme okolo Slnka trvá jeden rok. 	<ul style="list-style-type: none"> – Hviezdna obloha počas dňa a počas roka
	<ul style="list-style-type: none"> – Okolo Zeme obieha Mesiac – prirodzená družica Zeme. 	

Obsahový štandard v prvom a druhom cykle nemôže byť charakterizovaný len pojmami, lebo cieľom nie je nadobudnutie pojmov, ale rozvoj čiastkových („malých“) predispozičných predstáv, ktoré je potrebné v treťom cykle využiť na formovanie komplexnejších predstáv a pojmov (viď tab. 2). Gradácia obsahového štandardu naznačuje snahu vytvárať z nedokonalých, spontánne vytvorených čiastkových predstáv o niečo dokonalejšie a komplexnejšie predstavy, pričom ide o rozvoj v dvoch kontextoch:

- Od skúmania toho, ako sa javy dejú k skúmaniu ich kauzality (od opisu k vysvetľovaniu).
- Od chápania jednotlivostí k chápaniu súvislostí (od jednoduchých ku komplexným predstavám).

Pri plánovaní vzdelávania pre prvý cyklus je potrebné myslieť na to, k čomu sa vo vyšších cykloch vytvára poznatkový predpoklad a ako bude rozvoj poznania neskôr napredovať. Nie je vhodné predbiehať rozvoj predstáv v rámci cyklov. Je skôr potrebné klásť dôraz na precíznejšie rozvíjanie tých predispozičných predstáv, ktoré sú v rámci prvého cyklu v obsahovom štandarde špecifikované.

Gradácia vo výkonových štandardoch ako východisko k plánovaniu vzdelávania v 1. cykle

Z predchádzajúceho textu je zrejmé, že cieľom vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* je postupný rozvoj desiatich základných téz prírodovedného

vzdelávania, ktorých obsah pre jednotlivé ročníky graduje. Okrem gradácie je v sprostredkovanom prírodovednom obsahu v rámci reformovaného kurikula identifikovateľná aj gradácia v spôsobilostiach a činnostiach, prostredníctvom ktorých žiaci rozvíjajú svoje prírodovedné poznanie. Ide o gradáciu v cieľoch a výkonových štandardoch.

Gradácia v rozvoji kognitívnych spôsobilostí, ktoré zabezpečujú prácu s prírodovednými prekonceptami, sa opäť riadi aktuálnymi poznatkami v oblasti rozvoja prírodovednej gramotnosti, konkrétne ide o postupný rozvoj myslenia žiakov pri spracúvaní prírodovedných poznatkov od *základných spôsobilostí vedeckej práce* k *integrovaným spôsobilostiam vedeckej práce* (podľa Padilla 1990). Počas prvého a druhého cyklu vzdelávania sa venujeme najmä rozvoju základných spôsobilostí vedeckej práce, pričom pri porovnaní s prvým cyklom je v druhom cykle viditeľný posun najmä v oblasti rozvoja práce so sekundárnymi zdrojmi informácií, keďže deti už postupne uchopujú písanú formu reči. V treťom cykle sa rozvinuté spôsobilosti vedeckej práce ďalej používajú v nových kontextoch. Základné i integrované spôsobilosti vedeckej práce sú kombinované v stratégiách a postupoch, ktoré umožňujú žiakovi riešiť komplexnejšie otázky a problémy (NRC 2012).

V treťom cykle rozvíjame napríklad prácu s premennými, ktorá umožňuje oboznámiť žiakov s princípmi jednoduchého experimentovania, v ktorom zohráva významnú úlohu napr. kontrola premenných tak, aby bolo možné určiť, čo spôsobilo výslednú pozorovateľnú zmenu medzi výsledkami kontrolnej a experimentálnej skupiny. Ak by sme v prvom a druhom cykle žiakov nevedli k tomu, aby vedeli precízne a cielene pozorovať tak, aby zistili, že niekedy je potrebné určité vlastnosti pozorovaných objektov merať a vyberať na to vhodné nástroje, nebolo by možné neskôr očakávať, že v treťom cykle žiaci náhle pochopia, aký význam má návrh experimentu a ako precízne je potrebné ho realizovať, aby sme výsledkom mohli dôverovať.

Pre učiteľov prvého a druhého cyklu je dôležité pochopiť, aká je ich úloha v rozvoji žiaka a kam sa ďalej spôsobilosti, ktoré rozvinú, budú posúvať. Dôležitá je dôvera učiteľov tretieho cyklu, že v prvom a druhom cykle ich kolegovia zabezpečia rozvoj základných spôsobilostí vedeckej práce. Zároveň je nevyhnutné, aby učителиa v prvom a druhom cykle nemali snahu prekračovať to, čo sa od nich vyžaduje a čo je určené štandardom, t.j. neviest žiakov často pomerne naivným, prvoplánovým postupom k tomu, aby realizovali experiment, ak neboli doposiaľ u žiakov rozvinuté spôsobilosti, ktoré sú predispozíciou pre pochopenie procesu a významu experimentovania².

² Experiment je v tomto prípade potrebné vnímať ako proces, pri ktorom sú regulované podmienky skúmania tak, aby všetky premenné zostali konštantné, experimentálna vzorka sa od kontrolnej odlišuje len v sledovanej premenej.

V prvom a druhom cykle je v cieľoch vzdelávacej oblasti a vo výkonových štandardoch možné identifikovať snahu rozvíjať tzv. základné spôsobilosti vedeckej práce:

- spôsobilosť pozorovať,
- spôsobilosť merať,
- spôsobilosť kategorizovať,
- spôsobilosť tvoriť predpoklady,
- spôsobilosť usudzovať.

Na rozvinutých základných spôsobilostiach sa bude ďalej stavať a v treťom cykle sa budú rozvíjať aj tzv. integrované spôsobilosti vedeckej práce. Na ich rozvoj je nevyhnutné začať v nižších cykloch s rozvojom tých základných:

- spôsobilosť interpretovať dáta,
- spôsobilosť kontrolovať premenné,
- spôsobilosť formulovať hypotézy,
- spôsobilosť experimentovať,
- spôsobilosť konštruovať tabuľky a grafy,
- spôsobilosť opísať vzťahy medzi premennými,
- spôsobilosť tvoriť závery a zovšeobecnenia.

Gradáciu v cieľoch a výkonových štandardoch demonštrujeme na gradácii v rámci prvého vzdelávacieho cieľa naprieč vzdelávacími cyklami (Tabuľka 3). Cieľ je zameraný na rozvoj spôsobilostí vedeckej práce a zdôrazňuje, na ktoré spôsobilosti je potrebné dať v ktorom cykle dôraz.

Tabuľka č. 3: Príklad gradácie v cieľoch a výkonových štandardoch

cieľ vzdelávania pre 1. cyklus: Prostredníctvom jednoduchších foriem skúmania – pozorovaním, usudzovaním, triedením a meraním rozvíjať svoje aktuálne poznanie.

Žiak vie/dokáže:

na základe formulovanej jednoduchej výskumnej otázky pozorovať tak, aby získal informácie potrebné na zodpovedanie danej otázky, formulovať predpoklad a zdôvodniť ho skúsenosťou, pri pozorovaní získať presné a spoľahlivé údaje, a ak je to potrebné, pozorovanie opakovať, zdôvodniť triedenie objektov do vopred určeného počtu špecifikovaných skupín, porovnať podobnosti a odlišnosti objektov s cieľom identifikovať možné znaky triedenia, navrhnúť jednoduché vlastné meradlá, používať jednoduché štandardné meradlá, vnímať nepotvrdený predpoklad ako novú informáciu, nie ako chybu, vyhýbať sa chybám pri práci s údajmi.

cieľ vzdelávania pre 2. cyklus: Prostredníctvom jednoduchších foriem skúmania – pozorovaním, usudzovaním, triedením, meraním a vyhľadávaním v informačných zdrojoch rozvíjať svoje aktuálne poznanie.

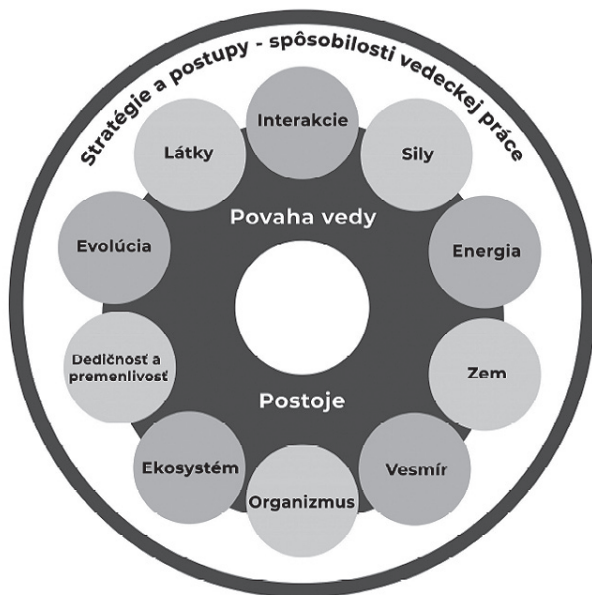
Žiak vie/dokáže:
 opísať pozorovaný objekt, jav, situáciu, proces s použitím odbornej terminológie,
 identifikovať zámer pozorovania a formulovať výskumnú otázku,
 formulovať zdôvodnený predpoklad súvisiaci so skúmaným problémom,
 rozhodnúť sa pre jeden z ponúknutých predpokladov a svoj výber zdôvodniť,
 navrhnúť postup a podmienky pozorovania na základe stanovenej výskumnej otázky,
 realizovať pozorovanie s cieľom overiť predpoklad,
 odlíšiť pri pozorovaní to, čo je pre zodpovedanie výskumnej otázky podstatné,
 vytvoriť kategórie a podkategórie triedenia objektov a zaradiť objekty do vytvorených kategórií,
 identifikovať vlastnosť (premennú), ktorú je potrebné merať,
 merať vlastnosti pozorovaných objektov a materiálov/látok štandardnými meradlami a vyjadriť výsledok v štandardných jednotkách,
 porovnať údaje získané skúmaním so svojím predpokladom a predpoklad vyhodnotiť,
 vytvoriť úsudok o vzťahoch a súvislostiach pozorovaných premenných,
 vyhľadať chýbajúce informácie a na podnet ich overiť v ďalších informačných zdrojoch,
 overiť si výsledok svojho skúmania vyhľadávaním v informačných zdrojoch.

cieľ vzdelávania pre 3. cyklus: Plánovať a realizovať experiment.

Žiak vie/dokáže:
 formulovať výskumné otázky, na ktoré môže získať odpoveď vlastným skúmaním,
 formulovať hypotézu,
 navrhnúť spôsob získavania údajov,
 identifikovať a zaznamenať podobné a odlišné znaky a vlastnosti objektov, látok, alebo javov,
 rozhodnúť, ktoré znaky vedú k identifikácii kategórií a následnému triedeniu,
 navrhovať a realizovať rôzne druhy merania,
 vykonať odhad skúmanej veličiny a vybrať vhodné meradlo,
 spresniť hodnotu meranej veličiny opakovaným meraním,
 navrhnúť a používať vhodné nástroje (meradlá, technologické postupy) na získanie presných údajov,
 identifikovať závislú a nezávislú premennú a vyjadriť medzi nimi predpokladaný odôvodnený vzťah,
 realizovať experiment podľa žiakom navrhovaného postupu,
 určiť podmienky experimentu a sledovať ich,
 kontrolovať premenné experimentu,
 použiť a zdôvodniť využitie kontrolnej vzorky v experimente,
 zostaviť aparatúru a opísať jej časti (podľa schémy alebo vopred daného postupu, podľa vlastného návrhu).

Vzhľadom na skutočnosť, že samotný obsah prírodovedného poznania (v našom prípade rozvoj poznania žiaka v rámci desiatich kľúčových tém – “veľkých” prírodovedných predstáv do primerane komplexnej podoby) je tvorený a modifikovaný prostredníctvom ďalších dvoch dimenzií gramotnosti, ich potenciálny rozvoj je viazaný na implementáciu konceptu rozvoja prírodovednej gramotnosti v ucelenej podobe, kde predispozíciou dosahovania takto stanovených cieľov je zmysluplná a systematická implementácia induktívnych vzdelávacích činností (Harlen 2013).

Komplexné pôsobenie učiteľa na žiaka je pri rozvoji prírodovednej gramotnosti objasnené aj v reformnom kurikule pre prírodovedné vzdelávanie (Obr. 1). Rozvoj prírodovednej gramotnosti je realizovaný prostredníctvom poznávania reálnych javov a procesov a má dominantne činnostný a induktívny charakter (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023). Na pozadí rozvoja desiatich základných prírodovedných tém, ktoré sa rozvíjajú od malých k “veľkým” predstávam, sa nachádza zámer rozvíjať prírodovedné poznanie prostredníctvom poznávacích procesov typických pre prírodné vedy, a teda popri obsahu rozvíjať aj spôsobilosti vedeckej práce, aby žiak získal adekvátnu predstavu o povahe vedy a vedeckého skúmania.



Obr. 1 Oblasti prírodovednej gramotnosti vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*

Rozvoj predstavy o povahe vedy je ukotvený vo vybraných cieľoch vzdelávania a tiež vo vybraných výkonových štandardoch. Ide napríklad o ciele, v rámci ktorých má žiak na konci prvého cyklu dôverovať výsledkom svojej vlastnej výskumnej činnosti či kooperovať s vrstovníkmi na riešení čiastkových úloh a aplikovať pritom mäkké zručnosti. Všeobecne je možné v prvom cykle viesť žiakov tak, aby pochopili, že veda sa snaží byť **objektívnou**, že má **kooperatívny** charakter a že funguje na princípe **verifikácie** predikcií (je testovateľná; podľa Holton 1999). Prakticky to znamená, že je dôležité organizovať vzdelávacie činnosti tak, aby žiaci pochopili, že ak chcú výsledkom svojho skúmania dôverovať, je potrebné realizovať pozorovanie, meranie či komplexnejšie skúmanie dostatočne precízne, so snahou opakovať ho. Takýto prístup prispeje k vyššej dôveryhodnosti výsledkov. Je vhodné odvolávať sa na to, že aj výskumníci si vyhradia na skúmanie dostatok času a často pozorovanie či meranie niekoľkokrát opakujú. Podobne je možné uvažovať nad kooperatívnosťou vedy. Zdieľanie rôznych úsudkov a návrhov môže viesť k nájdeniu toho najdôveryhodnejšieho či najpresnejšieho a diskutujúci sa môžu vzájomne rôznymi úsudkami či námetmi inšpirovať. Vyžaduje si to však rozvoj kooperácie, kedy žiaci nebudú mať pocit, že je potrebné si vlastníctvo svojich nápadov chrániť, ale budú ochotní dostatočne voľne zdieľať svoje poznanie, nápady a námety. Podobne pri vedeckom skúmaní výskumníci zvyčajne vytvárajú výskumné tímy, v ktorých zdieľajú nielen svoju expertízu, ale spoliehajú sa na kooperatívne riešenie problémov.

Odporúčania k plánovaniu prírodovedného vzdelávania v prvom cykle

● Ako na hodinovú dotáciu (RUP) pre prírodovedu v prvom cykle?

Prírodovedné vzdelávanie v prvom cykle má vymedzenú hodinovú dotáciu 3 hodiny za týždeň pre celý cyklus. Aj napriek tomu, že je možné začleniť jednu hodinu prírodovedy pre každý ročník prvého cyklu, uvažovať sa dá aj o iných alternatívach. Napríklad je možné začať s prírodovedným vzdelávaním až v druhom ročníku či sústrediť prírodovedný obsah len do tretieho ročníka v dotácii 3 hodiny.

Výhodou začlenenia prírodovedy do každého ročníka je zachovanie kontinuity rozvoja žiaka v prírodovednej oblasti a plynulý rozvoj spôsobilostí vedeckej práce v súčinnosti s postupne rozvíjanými kompetenciami v oblasti ovládania písanej reči a používania relevantného matematického aparátu. Naopak, výhodou začlenenia obsahu len do tretieho ročníka je možnosť spoľahnúť sa na už rozvinuté spôsobilosti žiaka práce s písaným textom či na rozvinuté spôsobilosti práce s číslami, meraním a s tým spojenými matematickými operáciami. Rozhodne ale nie je možné tvrdiť, ktorá z možností je efektívnejšia. Efektivita závisí od toho, ako bude zaradenie hodín prírodovedného vzdelávania do ŠKVP prispôbené osobitostiam danej školy.

- ***Ako rozdeliť prírodovedný obsah do ročníkov v prvom cykle?***

Dosahovanie výkonových štandardov sa realizuje prostredníctvom činností, ktoré sú viazané na voliteľný prírodovedný obsah, preto je vhodné rozdeliť obsahový štandard do jednotlivých ročníkov. Ten je sústredený do spomínaných desiatich tém, ktoré v jednotlivých cykloch postupne gradujú.

V základnej línii plánovania je možné uvažovať o viacerých spôsoboch rozdelenia obsahu do ročníkov. Prvým spôsobom je snaha venovať sa rozvoju každej tézy v každom z troch ročníkov prvého cyklu, čím by sa zabezpečila aj akási gradácia obsahu v rámci jedného cyklu. Druhým spôsobom je rozdelenie tém do jednotlivých ročníkov tak, že v určitom ročníku sa budú žiaci venovať len vybraným témam. Napríklad v prvom ročníku tri tézy, v druhom ďalšie tri tézy a v poslednom zvyšné tézy. Okrem uvedených dvoch spôsobov je možné vytvárať plány aj hybridne, čo reprezentuje pôvodnú myšlienku formulovať vzdelávací obsah tak, aby školy a učitelia nestrácali voľnosť v prispôbovaní obsahu vzdelávania špecifikám školy či konkrétnych žiakov. Nakoniec nie je možné uvažovať nad tým, ktorý z uvedených spôsobov je efektívnejší, nakoľko efektivita závisí skôr od toho, ako budú konkrétne aktivity vedúce k dosahovaniu štandardov akceptovať vekové osobitosti žiaka daného ročníka.

- ***Ako prepájať plnenie obsahového a výkonového štandardu?***

Bez ohľadu na spôsob distribúcie obsahového štandardu do jednotlivých ročníkov, pri plánovaní vzdelávania je potrebné myslieť na to, že obsah je len nástrojom dosahovania výkonových štandardov a cieľov danej vzdelávacej oblasti. Dôležité je klásť dôraz na dosahovanie obsahového štandardu takými nástrojmi vzdelávania, ktoré popri rozvoji prírodovedného poznania zabezpečia aj rozvoj požadovaných spôsobilostí vedeckej práce a postojov a vytvoria u detí elementárnu predstavu o povahe vedy a vedeckého skúmania. Konkrétne vzdelávacie činnosti je preto potrebné navrhovať tak, aby sa popri sprostredkovaní prírodovedného obsahu u žiakov rozvíjali aj spôsobilosti vedeckej práce ukotvené vo výkonových štandardoch a cieľoch vzdelávania. Je ale na učiteľovi, či bude rozvíjať napr. pozorovaciu, či kategorizačnú spôsobilosť žiakov v témach Látky a organizmus alebo v iných či priamo vo všetkých témach. Kým niektoré obsahové štandardy akoby navádzali priamejšie na rozvoj určitých spôsobilostí vedeckej práce, s určitosťou je možné vo všetkých témach rozvíjať všetky spôsobilosti vedeckej práce a dosahovať tak určené výkonové štandardy.

Prírodovedné vzdelávanie má mať dominantne činnostný a induktívny charakter, čo však neznamená, že všetky prírodovedné aktivity musia mať charakter bádania či výskumu. Spôsobilosti vedeckej práce a predstavu o povahe vedy je možné rozvíjať aj cez činnosti deduktívneho charakteru,

pri ktorých je úlohu žiakov pracovať s informáciami, ktoré im poskytne učiteľ (alebo učebný materiál). Žiaci sú vedení k porovnávaniu, usudzovaniu, zovšeobecňovaniu tak, aby porozumeli a výsledkom nebolo len zapamätanie prírodovedných poznatkov, ktoré pre dnešnú informačnú spoločnosť nemá adekvátnu hodnotu, nehovoriac o neschopnosti žiakov používať poznatky naučené jednoduchým zapamätaním v bežnom živote.

● ***Ako zabezpečiť naplnenie vízie gradácie prírodovedného obsahu naprieč cyklami?***

Je dôležité držať sa formulácií vzdelávacích štandardov, aby sa do vyučovania zbytočne nedostávalo veľké množstvo obsahu, ktorý nie je nevyhnutné sprostredkovať, či ktorý sa neskôr v rámci určitého konceptu objaví v niektorom z nasledujúcich cyklov. Opakovane sa stávalo, že učitelia prvého stupňa za nízko nastavenými vzdelávacími štandardmi videli zložitú prírodnú javy a ich vysvetlenia, ktoré mali snahu žiakom poskytovať nad úroveň cieľov štandardu. Častým dôsledkom tohto prístupu bolo, že učitelia druhého stupňa nedôverovali tomu, čo žiakov učitelia v prírodovede na prvom stupni naučili a samotní učitelia prvého stupňa sa v prírodovede ani necítili komfortne. Pri plánovaní vzdelávacích činností pre prvý cyklus je preto potrebné si všimnúť gradáciu tézy vo vyšších cykloch a pri plánovaní činností sa sústrediť len na to, čo určuje obsahový štandard pre daný cyklus.

● ***Ako navrhovať vhodné prírodovedné vzdelávacie aktivity?***

Základným zámerom vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* v prvom cykle je rozvoj prírodovednej gramotnosti. Je preto potrebné navrhovať také aktivity, ktoré prispievajú nielen k dosahovaniu obsahového štandardu, ale zabezpečia aj rozvoj spôsobilostí vedeckej práce, postojov a predstáv o povahe vedy – budú dosiahnuté aj výkonové štandardy. Činnosti, ktorými je možné takýto stav dosiahnuť, sú v Štátnom vzdelávacom programe špecifikované v rámci obsahového štandardu. Výkonové štandardy zamerané na rozvoj spôsobilostí vedeckej práce, prírodovedných postojov a predstavy o povahe vedy sú dosahované plánovaním činností zameraných na rozvoj vybraných prírodovedných predstáv. Prioritou je rozvoj objektívneho spôsobu uvažovania, práce s informáciami, nie nadobudnutie poznatkov, ktorých zoznam nájde učiteľ v obsahovom štandarde. Bez rozvoja procesuálnej a postojovej stránky prírodovednej gramotnosti budú nadobudnuté poznatky opäť len statické, pretože žiak nebude disponovať nástrojmi postupného rozvoja týchto predstáv a ani nástrojmi praktickej aplikácie poznania v bežnom živote.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

HARLEN, W., 2013. *Assessment and Inquiry-Based Science Education: issues in policy and practice*. Trieste: Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme. ISBN: 978-1-291-33214-8. [online]. [cit. 2016-07-07]. Dostupné na: <<http://www.interacademies.net/>>

HARLEN, W., edit., 2010. *Principles and big ideas of science education. Herts: Association for Science Education*. ISBN: 978086357 4 313. [online]. [cit. 2016-07-07]. Dostupné na: <www.ase.org.uk>

HARLEN, W., edit., 2015. *Working with Big Ideas of Science Education*. Science Education Programme of IAP: Trieste. ISBN: 9788894078404. [online]. [cit. 2016-07-07]. Dostupné na: <<http://www.interacademies.net/>>

HARLEN, W., 2000. *The Teaching of Science in Primary Schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.

HOLTON, G., 1999. *Věda a antivěda*. Praha: Academia. ISBN: 80-200-0717-2.

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

National Research Council, 2012. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. Dostupné na: <https://doi.org/10.17226/13165>.

PADILLA, M. J., 1990. The Science Process Skills. *Research Matters – To the Science Teacher*, No. 9004. Reston, VA: National Association for Research in Science Teaching (NARST). Dostupné na: <https://narst.org/research-matters/science-process-skills>

THAGARD, P., 2001. *Úvod do kognitívni vědy (Mysl a myšlení)*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-445-1.

Summary: In the article, we present the gradation in educational goals, content and performance standards in the educational field of human and natural sciences. We present the starting points for planning and practical application of changes in the curriculum in the first cycle. We clarify how it is necessary to proceed when planning educational activities for the first cycle within the educational area of human and natural sciences. We will first address the key principles of the reform in science education and then explain how they need to be translated into curricula and specific educational interventions.

ČO SA STALO S PRVOUKOU A VLASTIVEDOU?

**Zuzana Danišková, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
v Trnave**

Anotácia: *Pri pohľade do aktuálneho kurikula prvého a druhého cyklu si učiteľ všimne, že sa v dokumente neobjaví názov prvouka a ani názov vlastiveda. Cieľom tohto textu je na jednej strane popísať základné a zásadné zmeny, ktoré sa k obojm predmetom viažu; na strane druhej bude našou snahou ilustrovať na príkladoch, ako pracovať v prvom cykle.*

Kľúčové slová: *prvouka, vlastiveda, socio-humanitné poznávanie, zmena koncepcie*

Dôvody zmien

Socio-humanitné vzdelávanie bolo doposiaľ na primárnom vzdelávaní sprostredkované cez dva učebné predmety, pričom sme tento stav s malými zmenami poznali zhruba od roku 1933. Už od tých čias sa o prvouku a vlastivede medzi dobovými odborníkmi viedla pomerne živá diskusia, pričom mnohé nastolované problémy a dilemy neboli vyriešené dodnes. Problematizácia vyučovania nebola však len akademickou diskusiou, ale práve naopak, vychádzalo sa z poznania jeho reálnej podoby, ktorá prinášala neželané efekty. Nielen reformná pedagogika medzivojnového obdobia akcentovala práve vo vlastivede viac terénnej činnosti a menej beletrizovanej podoby (oba predmety boli dokonca chvíľu súčasťou čítania), témy blízke žiakom a ich aktivizáciu s utlmaním verbálneho vyučovania. Tieto námietky voči škole formulujeme dodnes. Z hľadiska koncepcného šlo najmä o tri problémy:

Prvý problém sa týka svojbytnosti socio-humanitného poznávania. Prvouka je integrovaný učebný predmet zložený z dvoch častí. Zastúpenie oboch zložiek nie je vyvážené, čo je možné bez hlbšej analýzy vidieť pri nahliadnutí do štátneho vzdelávacieho programu. Charakter učiva „prvoučného“ však nie je len prírodovednej povahy. Prvouka by mala byť propeedeutickým predmetom pre oblasť ľudského poznania v rámci prírodných, rovnako aj socio-humanitných vied. Pri **Vlastivede** je situácia podobná. Keďže v jej obsahoch nesúperi integrovaná prírodovedná zložka so socio-humanitnou, na prvý pohľad sa môže zdať, že nevyváženosť tu nie je problémom. Avšak nosnými disciplínami pre vlastivedné učivo sú história a geografia. Zemepisné témy v obsahu vyučovania vlastivedy hrajú prím a dostávajú väčší priestor ako historické témy. Preferencia nás však sprevádza od začiatku školského života vyučovania

vlastivedy a prvouky. Černý (1930-1931) spočítal ešte v roku 1931 zápis v triednej knihe a zistil, že v druhom ročníku prevládala prírodovedná zložka v 34 týždňoch zo 42. Najzávažnejším problémom nevyváženosti zložiek je status ich nerovnocennosti. Prírodovedné obsahy sú socio-humanitným nadradené a táto nadradenosť následne implikuje nadradenosť prírodovedných disciplín, kde ide o mocenské postavenie prírodných vied v systéme vied. Túto neférovú „nadvládu“ odovzdávame deťom implicitne v domnienke alebo vedome pod pláštikom legitimacy, že príroda je im skúsenostne bližšia ako abstraktné princípy, na ktorých stoja socio-humanitné témy. Čas a priestor však nie sú pojmy, ktoré „patria“ systému prírodovedného poznávania (štruktúra roku, zmeny v prírode a pod.), ale sú neutrálnymi kategóriami, „nástrojmi alebo médiami, ktorými si ľudia môžu odovzdávať odkazy“ (Hall in Klusák 2001, s. 377).

Druhý problém pre vyučovaciu prax je zásadnejším problémom. Je to status oboch predmetov v porovnaní s inými učebnými predmetmi. Ak je základom vyučovacieho predmetu niekoľko disciplín, predmet sa často vníma ako „neutriedený, neujasnený a bez systému“ (Podroužek 1996, s. 3), čo potom znamená, že si ťažko obháji svoju legitimitu napríklad v očiach žiakov. S dôkazmi prišiel vo svojej etnografickej štúdii Klusák (2002), ktorý na základe pozorovaní vyučovacích hodín a na základe rozhovorov so žiakmi odhalil viaceré zaujímavé vzorce. Pri výpovediach o školskom učení žiaci ani v jednom prípade neodkazujú na prvouku, pri dodatočných otázkach priamo na ňu sa často objavovali výpovede o tom, že tam *nič nerobia, robia si čo chcú, občas sa učia, rozprávajú sa, kreslia*. Klusák používa slovný zvrät, že z učenia v prvouke žiaci „nemajú pojem“ (2001, s. 369). Nezáväzná je nielen samotné učenie, ale aj štruktúra obsahu, ktorú vyjadruje výrazom „nespojená spojitosť“ (2001, s. 370). Vysvetľuje ju rôznorodosťou a nesúrodosťou obsahu, ktorému chýba hmatateľná postupnosť a nadväznosť. Dochádza tiež k „omielaniu“ každoročných obsahov v naivnej domnienke, že ide o rozširovanie poznania (blízke/vzdialené) (tento fakt si všíma Černý už v roku 1930-31 aj Strnad 1966). Štruktúrou roka, zmenami v prírode (tzv. fenologický cyklus) a znakmi ročných období sa deti konfrontujú neustále od materskej školy a v týchto obsahoch ostávajú až do vlastivedy tretieho ročníka. Tiež je nutné zvážiť istú prirodzenosť poznávania dieťaťa – mnohé obsahy objavujúce sa v prvouke sú pre žiaka triviálne, pretože ich automaticky poznáva práve tým, že do školy chodí (viac Klusák 2001; 2002).

Tretí problém sa týka samotného obsahu oboch predmetov. Ich „monolitný“ obsah ešte nezaručuje úspech. Nejde totiž len o ich súrodosť, ale aj o adekvátnosť smerom ku dnešnému žiakovi. Socio-humanitné obsahy formujú žiaka tak, aby posilňoval demokraciu, súdržnosť, súžitie alebo sociálnu spravodlivosť. Obsahy tohto typu však na úrovni primárneho vzdelávania takmer absentujú. Nikdy počas vývoja učebných predmetov ne-

zaznieva potreba obohatenia o širšie spektrum spoločenských tém (napr. služby a inštitúcie v okolí, riadenie obce, starostlivosť o verejný priestor, ekonomické koncepty). Túto diery sa predchádzajúce reformy snažili kompenzovať napr. zavedením prierezočných tém, pričom mnohé z nich prirodzene patrili práve sem.

Nová koncepcia

Poznanie tohto veľmi stručne popísaného kontextu je nevyhnutným predpokladom toho, aby sme porozumeli, prečo bolo nevyhnutné pristúpiť k nasledovným zmenám. Novo nastolená koncepcia sa vytvárala s vierou, že sa takto dajú isté problémy zmierniť alebo minimalizovať.

Na úrovni všetkých cyklov máme jednu spoločnú vzdelávaciu oblasť *Človek a spoločnosť*, ktorá pod seba vzala aj učebné predmety z pôvodnej oblasti *Človek a hodnoty*. Poznávanie je vystavané na štyroch komponentoch (geografický, dejepisný, občiansky komponent, eticko-osobnostný komponent) a smeruje k naplneniu desiatich všeobecných cieľov vzdelávacej oblasti. Každý z nich je vždy konkretizovaný pre samostatný vzdelávací cyklus (tab. č. 1).

Tabuľka č. 1: Ciele vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*: všeobecné a transformované na úroveň prvého cyklu

Cieľ	Všeobecný	Pre 1. cyklus
1.	Disponovať znalosťami o vybraných spoločenských, geografických a historických procesoch a javoch v rôznych kontextoch a situáciách.	Identifikovať javy, procesy, udalosti a osoby významné pre život žiaka, komunitu a obec.
2.	Využívať rôzne metódy získavania, spracovávania, interpretácie informácií a prezentácie výsledkov vlastného bádania.	S pomocou učiteľa využívať základné metódy získavania, analýzy a interpretácie informácií, osvojiť si základy spolupráce v skupine.
3.	Rozlišovať procesy kontinuity a zmeny, porozumieť súvislostiam, príčinám a dôsledkom historických a spoločenských javov a procesov.	Identifikovať zmeny v čase a priestore vo svojom okolí.
4.	Posúdiť vzťahy v rámci prírodných zložiek krajiny a vzájomné vzťahy medzi životným prostredím a činnosťou človeka od lokálnej po globálnu úroveň; rozumieť potrebe udržateľného využívania prírodných zdrojov.	Rozlišovať a skúmať vzťahy medzi prírodným prostredím a činnosťou človeka na lokálnej úrovni, rozumieť potrebe starostlivosti o životné prostredie na príkladoch z miestnej krajiny.

5.	Rozpoznať rôzne vrstvy svojej identity, rešpektovať a oceňovať rozmanitosť ľudí a skupín v globalizovanom svete.	Uvedomiť si jedinečnosť a vzácnosť seba samého a druhých.
6.	Zvládať svoje emócie, prejavíť empatiu, rozumieť rozličným názorom a postojom, formulovať vlastný názor, aktívne spolupracovať a konštruktívne komunikovať.	Komunikovať s ľuďmi vo svojom okolí ohľaduplným a primeraným spôsobom.
7.	Mať rozvinuté charakterové vlastnosti, presadzovať morálne a etické princípy, vymedziť vlastnú hodnotovú orientáciu pre svoje rozhodnutia a napĺňanie osobných cieľov.	Identifikovať morálne dobro v konaní druhých a vo vlastnom konaní.
8.	Uplatňovať práva a povinnosti, pravidlá a normy spoločenského života v demokratickej spoločnosti, niešť zodpovednosť za vlastné rozhodnutia.	Chápať zmysel a význam pravidiel, práv a povinností vo svojom živote i v spoložití s inými.
9.	Orientovať sa v zdrojoch informácií, prejavíť kritický a rozlišujúci postoj k médiám, bezpečne a eticky sa prezentovať v online prostredí.	Vysvetliť, odkiaľ sa berú informácie, aké sú ich zdroje a rozumieť dôsledkom rôznych typov správ.
10.	Prejavovať záujem o dianie okolo seba, vo svete a participovať na veku primeraných prospešných aktivitách.	Zapájať sa do prospešnej aktivity na úrovni triedy a školy.

Zdroj: *Vzdelávacie štandardy, 2023*

Na úrovni primárneho vzdelávania (prvý a druhý cyklus) bude škola ponúkať jeden integrovaný predmet s rovnakým názvom ako vzdelávacia oblasť: *Človek a spoločnosť*. Socio-humanitné poznávanie takto dostáva samostatný a svojbytný priestor: rovnaký učebný predmet je prítomný v rozvrhu kontinuálne štyri až päť rokov, čo mu predpovedá vážny status, záväznosť obsahu aj záväznosť učiva (škola môže a nemusí predmet nasaďiť už v prvom ročníku).

Zastúpenie vyvážených obsahov v predmete je garantované nielen zariadením spoločných cieľov, ale aj existenciou troch komponentov, ktoré majú potenciál vyvážiť geografickú časť učiva, ktorá doposiaľ vo vlastivede dominovala. Okrem rovnocenného zastúpenia obsahov napĺňajú dva komponenty (občiansky, eticko-osobnostný komponent) aj inú funkciu: obohacujú pôvodný vlastivedný obsah o témy občianstva, o problematiku spravovania obce, o fungovanie ekonomických vzťahoch alebo o mediálnu výchovu. Tieto témy žiaci v dnešnej prvouke/vlastivede nemajú.

Eticko-osobnostný komponent smeruje k poznávaniu seba samého, svojich charakterových vlastností a vytváranie vzťahov k iným ľuďom v rámci komunity, v ktorej žiak žije. Rozvíjanie charakteru žiakov a ich zmyslu pre hodnoty bude prítomné nielen v predmetoch etická výchova a náboženská výchova, ale bude prirodzenou súčasťou tém, ktoré sa primárne orientujú na občianske, dejepisné či geografické zložky vzdelávania (*napr. úcta k druhým pri téme život obce, stanovovanie priorít a sebaregulácia pri téme harmonogramu dňa a týždňa alebo porozumenie druhým pri téme odlišností života vo vlastnej obci a inde vo svete*). "Prekyprenie" obsahu sa udialo s ambíciou vzbudiť záujem žiakov o dianie okolo nich a o fungovanie spoločnosti. Takto sa formuje vedomie o tom, že socio-humanitné poznávanie nie je druhoradé.

Socio-humanitné vzdelávanie sa v každom komponente špecifikuje cez obsahové a výkonové štandardy. Avšak nový prvok, ktorý dopĺňa obsahový štandard, sú tzv. činnosti. Tento prvok bol zaradený so zámerom zdôrazniť nevyhnutné postupy aktivizujúce samotných žiakov, v ktorých dochádza k odklonu od transmisívneho vyučovania k ich aktívnemu učniu sa. Žiaci sú vystavení riešeniu takých úloh a otázok, ktoré navodzujú podmienky pre rozvoj myslenia. Činnosti sú formulované napríklad takto:

Skúmanie vybraného problému v obci a jej okolí, ktorý je spôsobený nevhodnou činnosťou človeka (napr. nevhodné zaobchádzanie so zvieratami, vandalizmus, znečistenie verejných priestorov, nelegálna skládka, spaľovanie odpadu, parkovanie na chodníkoch, vizuálny smog).

Realizácia jednoduchého prieskumu s cieľom identifikovať možnosti zlepšenia života a prostredia v triede, škole, obci a jej blízkom okolí.

Tvorba vlastného kalendára jedného mesiaca podľa aktuálneho roka, porovnanie radenia dní v mesiaci aktuálneho a minulého roka.

S dôrazom na stimuly aktivizujúce žiaka (zadania, pobyt v teréne) prichádza ruka v ruke aj navýšenie časovej dotácie (3 vyučovacie hodiny pre prvý cyklus, pôvodná dotácia plus jedna hodina z pôvodnej prvouky).

Příklad noviniek na úrovni prvého cyklu

Vzdelávacie štandardy je potrebné vnímať ako celok, nie ako súbor jednotlivých, od seba nezávislých častí. Môžu sa vhodne kombinovať, prepájať a vzájomne dopĺňať. Nie je možné zadefinovať jeden vzorec postupu tvorby školského vzdelávacieho programu, pretože závisí od lokálnych podmienok školy, ako aj schopnosti hľadať vzájomné súvislosti. Poradie, v akom sú obsahové štandardy v jednotlivých cykloch a komponentoch pod sebou uvedené, neuvádza záväznú časovú postupnosť, v ktorej majú byť v danom vzdelávacom cykle napĺňané.

Na prvý cyklus sa viažu výkonové štandardy, ktoré majú žiaci zvládnuť na konci príslušného cyklu. Spôsobilosti uvedené vo výkonových štandardoch sa dosahujú prostredníctvom viacerých obsahových štandardov, niekedy aj z rôznych komponentov. Napĺňanie výkonových štandardov je niekedy možné cez obsahové štandardy viacerých komponentov alebo cez všetky komponenty, no niekedy sa výlučne pracuje iba s jedným komponentom.

Rozvíjanie obsahového štandardu v „starej téme“

Historické vzdelávanie bolo vždy integrálnou zložkou prvouky aj vlastivedy, idúc v duchu rozlišovania dvoch perspektív času: *chronos* a *kairos*. Takto postupuje aj dejepisný komponent zložený z dvoch tematických celkov, pričom sa činnosti realizujú súbežne. Tematický celok *orientácia v čase* pripravuje žiaka na vyučovanie dejepisu, v ktorom má žiak má rozumieť vzájomným vzťahom medzi rôznymi časovými jednotkami. Preto tvorí chronológia jeden tematický celok a jednu líniu dejepisného učiva.

Ako je uvedené v názve tejto podkapitoly, uchopovanie časových rámcov nie je žiadnou novou témou kurikula. Tento príklad bol však vybraný preto, aby zdôraznil didaktickú zmenu, o ktorú sa máme usilovať. Výkony v kurikule materskej školy zaväzujú učiteľku k tomu, aby sa dieťa odchádzajúce z MŠ orientovalo v čase najmä na základe prírodných zmien, rutín a kolobehu udalostí v roku. *Úlohou prvého cyklu* je však spresniť tieto používané „merače“ a naučiť žiaka používať tie, ktoré platia v reálnom pracovnom svete. Preto žiak nemá zostávať na úrovni predškolačka, ktorý vidí a pomenuje znaky jari a jesene alebo vie, že Vianoce sú v decembri a v zime. Prvý cyklus musí mať ambíciu socializovať dieťa do konvenčných meračov času, nie ponechať ho na úrovni „charakterizovať zmeny v prírode na jar a použiť pritom vlastné pozorovania a skúsenosti (zmeny v prírode, dĺžka dňa)“ (Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie 2014, s. 5).

Schopnosť orientovať sa v čase narastá spolu s vekom, takže mnohé veci budú potrebovať čas, ale aj vhodné stimuly. Napríklad *„Zoraďovanie postupnosti udalostí (skôr, neskôr, nedávno, dávno, dnes, včera, predvčerom, zajtra, pozajtra...)“* sa deje prirodzene dennodennou činnosťou od prvého ročníka. Avšak *„Určovanie vzájomných vzťahov (pred/po) medzi susednými a nesusednými dňami a mesiacmi, opakujúci sa cyklus s vytváraním celkov (deň, týždeň, mesiac, rok)“* sa už nedeje prirodzene: je potrebné začať tým, aby žiak vymenoval dni v týždni a mesiace v roku, ale aj odzadu. Následne má určovať vzťahy (skôr-neskôr) medzi susednými aj nesusednými jednotkami (dni, mesiace), zaradenie dní do týždňov, atď. K tejto téme sa možno opakovane vracáť v priebehu dvoch rokov, pričom úsilie smeruje tam, že žiak tretieho ročníka vytvorí sám kalendár jedného mesiaca.

Od druhého polroka 2. ročníka možno porovnávať, kedy stačí orientácia podľa slnka a kedy treba vedieť, že sa obeduje o 12:00 h (Porovnanie a zdôvodnenie používania rôznych spôsobov merania času (rytmus dňa, prírody, konvenčné merače), s čím prichádza aj určovanie času na hodinách. Tieto činnosti smerujú k naplneniu cieľa *orientovať sa v čase pomocou konvenčných prostriedkov určovania času*.

V tematickom celku sa okrem tohto objavuje aj obsah spojený s personalizáciou cieľov a tvorbou časového harmonogramu. Postupným navýkaním si na rolu žiaka sa už od prvého ročníka buduje vedomie, že práca sa strieda s oddychom a povinnosti majú prioritu pred zábavou. Na konci cyklu, keď žiak rozumie časovým jednotkám ako hodina, deň, týždeň a vie určiť čas na hodinách, je možné zostrojiť časovú priamku týždňa so zastúpením času pre príslušné činnosti. Zdôvodňovanie objemu času smeruje k naplneniu cieľa *rozvrhnúť si čas na prácu, učenie, zábavu a odpočinok*.

Obsahové štandardy v „novej téme“

Nie každá téma obsiahnutá v štandardoch vyžaduje presné a prísne didaktické stratégie, sledujúc finálne očakávania. Pri niektorých témach je dôležitá ich samotná procesuálna stránka a tematizácia akcentujúca diskusiu a úvahu. Také sú mnohé témy spojené s občianstvom alebo formovaním charakteru, kde škola ani učiteľ nemôžu zaručiť exaktne postavené ciele a dosiahnuté výsledky. Explicitne nebola doposiaľ „občianska výchova“ v kurikule primárneho vzdelávania pomenovaná, avšak niektoré oblasti boli v škole zastúpené formou skrytého kurikula (pravidlá hry, fair play), zavádzaním triednej organizácie (pravidlá vo svojom živote) alebo extrakurikulárnymi (možno dobrovoľníckymi) aktivitami v komunite. Kurikulum už teraz pozná občiansky komponent, ktorý nebude vecou dobrovoľnosti alebo náhodnosti, ale povinným obsahom vyučovania. K úplne novým tematickým celkom patria témy zodpovedného hospodárenia a práca s mediálnym obsahom. Obe pripomínajú staré prierezové témy, no ich obsah je značne širší. V prípade zodpovedného hospodárenia nemáme „len“ finančnú gramotnosť, ale širšie ekonomické vzťahy v obci. Tento obsahový štandard je vhodné spojiť s tými, ktoré sú prítomné v geografickom komponente. Mediálna výchova bola tiež prierezovou témou, no realita žiackej skúsenosti nie je rámcovaná len používaním nástrojov a aplikácií pri učení, ale čoraz častejšie negatívnymi efektami informačného sveta. Preto sa už v prvom cykle zaoberáme zásadami veku primeraného používania rôznych médií, vyhodnocujeme ubližujúce správanie v online priestore alebo zmenu správania pod vplyvom reklamy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ČERNÝ, N., 1930-31. *Nové učebné osnovy prvouky*. In Komenský. 58, 272-327.

KLUSÁK, M., 2001. *Poznávání sociálního prostředí*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. Pupala, edit. *Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, s. 363-400. ISBN ?

KLUSÁK, M., 2002. *Prvouka v 1.třídě. Pražská skupina školní etnografie*. 1.-8. třída: Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. 279 s. Dostupné na: <http://kpsold.pdf.cuni.cz/psse/pdf/tridy/1/6klusak1.pdf>

PODROUŽEK, L., 1996. *Prvouka*. Plzeň: ZČU Plzeň. ISBN ?

STRNAD, E. 1966. *Věcné učení na základní škole*. Praha: SNP.

Vzdelávacie štandardy Vlastiveda – primárne vzdelávanie, 2014. Bratislava: ŠPU.

Vzdelávacie štandardy. Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť, 2023. Bratislava: NIVAM.

Summary: When looking at the current curriculum of the first and second cycle, the teacher will notice that the names of two subjects elementary science and homeland studies do not appear in the document. The aim of this text is, on one hand, to describe the basic and important changes related to both subjects; on the other hand, we will try to illustrate using examples how to work in the first cycle.

PRIEREZOVÉ GRAMOTNOSTI A ICH MIESTO V NOVOM ŠTÁTNO M VZDELÁVACOM PROGRAME

Andrej Návojský, Oddelenie manažmentu kurikulárnych zmien, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Anotácia: V príspevku predstavujeme prierezové gramotnosti ako dôležitú súčasť nového štátneho vzdelávacieho programu. Objasníme, aké zmeny sa uskutočnili v obsahu prierezových tém, respektíve gramotností a ako tieto obsahy aktualizovali vzdelávacie oblasti a predmety. Neskôr sa venujeme aj praktickým ukážkam, ktoré ilustrujú „prierezovosť“ jednotlivých gramotností naprieč vzdelávacím oblasťami a predmetom v rôznych cykloch. Na záver príspevku uvedieme ďalšie plánované kroky, ktoré pomôžu školám v implementácii prierezových gramotností aj nad rámec vzdelávacích oblastí.

Kľúčové slová: prierezové témy, prierezové gramotnosti, jadrový obsah, obsahový, postojový a procesúlny rámec

Od prierezových tém k prierezovým gramotnostiam

Pre lepšie objasnenie toho, aké zmeny prináša nový štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) v oblasti prierezových gramotností, pozrime sa najskôr na aktuálne platný inovovaný ŠVP z roku 2015, v ktorom sa uvádza: „Prierezové témy sa môžu realizovať ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov alebo prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod. Súčasne prierezové témy môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných (dostupných) hodín. Obidve formy sa môžu aj ľubovoľne kombinovať. Účinnosť pôsobenia prierezových tém sa môže zvýšiť relevantnými mimoškolskými aktivitami. V primárnom vzdelávaní majú prierezový charakter nasledujúce témy: *Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Regionálna výchova a ľudová kultúra, Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke a Ochrana života a zdravia*“ (Štátny vzdelávací program – 1. stupeň ZŠ, 2015: s. 10).

„V rámci nižšieho stredného vzdelávania majú prierezový charakter tieto témy: *Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Ochrana života a zdravia*“ (Štátny vzdelávací program – 1. stupeň ZŠ, 2015: s. 10).

Z uvedeného je zrejmé, že výber spôsobu a času realizácie prierezovej témy je v kompetencii každej školy. Samozrejme, výhodou je väčšia sloboda a profilácia školy. Zároveň ale prax na mnohých školách ukázala, že prierezové témy boli často napĺňané len v nevyhnutnej minimálnej forme, no pre mnohé z kľúčových a pre žiaka relevantných tém neboli súčasťou povinného obsahu. Práve tento rozpor bol jednou z hlavných otázok pri redefinovaní obsahov prierezových tém v novom ŠVP. Tvorcovia nových zmien si uvedomovali dôležitosť prierezových tém. Hlavným leitmotívom zmien v základnom vzdelávaní bolo prispôbenie obsahu a foriem vzdelávania 21. storočiu. Ako sa píše už v dokumente, ktorý pomenúva východiská zmien v základnom vzdelávaní, doterajší ŠVP sa viac zamerával na osvojovanie si množstva faktov a menej na rozvíjanie širších spôsobilostí a postojov žiakov. „Vznikla veľká nevyváženosť medzi získavanými vedomosťami a spôsobilosťami, ktoré sú významné a určujúce pre súčasný život detí, ich svet a súčasnú kultúru. Existujúci obsah neposkytuje širší priestor hodnotovému vzdelávaniu, mysleniu v komplexnejších súvislostiach, nepodporuje dostatočne digitálne zručnosti, neukotvuje vyváženosť duševného a telesného rozvoja žiakov a zabúda na ich spokojnosť a celkovú pohodu. Väčšina doterajších výziev a čiastkových aktivít na posilnenie čitateľskej gramotnosti, hodnotového vzdelávania, podpory kritického myslenia, prírodovedného vzdelávania, podpory digitálnych zručností nebola v doterajších čiastkových úpravách kurikula systematicky zapracovaná“ (Vzdelávanie pre 21. storočie 2022, s. 10).

Prierezové témy sú pri zámere orientovať vzdelávanie na súčasný život detí kľúčové, zachytávajú totiž dynamiku spoločenských zmien, reflektujú meniaci sa svet a aktualizujú obsahy vzdelávania, aby sa tieto zmeny prenášali aj do vyučovania. V novom ŠVP je výrazná snaha o posun práve k širším spôsobilostiam – gramotnostiam. Obsah vzdelávania teda nemá byť zameraný len na izolované fakty a vedomosti, ale má smerovať práve k porozumeniu súvislostí, získaniu gramotností ako aj k rozvíjaniu hodnotového rámca osobnosti a vlastného potenciálu žiaka.

Cieľom základného vzdelávania je, aby každý žiak:

1. „získal rozvinutú všestrannú a funkčnú gramotnosť v súlade s požiadavkami spoločnosti, vedel ju uplatniť v každodennom osobnom a spoločenskom živote a pri napĺňaní svojich osobných, vzdelávacích, kultúrnych a sociálnych potrieb,
2. mal vybudovaný základný hodnotovo-kultúrny rámec svojej osobnosti, ktorý ho orientuje a sprevádza pri plánovaní a dosahovaní individuálnych životných cieľov, ako aj pri participácii na širších spoločenských, kultúrnych a globálnych aktivitách,
3. získal reálne vedomie o vlastnom osobnostnom potenciáli pre svoj ďalší vzdelávací rast a celostný rozvoj.“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023, s. 4 - 5).

4. Hlavné ciele sa dosahujú prostredníctvom:
 - a. „vytvárania a upevňovania kultúry a étosu školy,
 - b. vyučovania zameraného na nadobúdanie doménových a prierezových gramotností,
 - c. spolupráce s externým prostredím a neformálnym vzdelávaním“
(Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023, s. 4 - 5).

V procese revízie ŠVP sa pri zmenách v prierezových gramotnostiach uvažovalo nad dvomi hlavnými aspektami. Prvým bolo postavenie prierezových gramotností v novom ŠVP a forma implementácie do obsahu základného vzdelávania. Druhým dôležitým krokom bolo definovanie nových prierezových gramotností a aktualizácia obsahu pôvodných prierezových tém tak, aby dostatočne reflektovali nové spoločenské výzvy a trendy, a taktiež prispievali k všeobecným cieľom vzdelávania.

Aké miesto majú prierezové gramotnosti v ŠVP a ako môžu byť začlenené do obsahu základného vzdelávania

V úvode sme vysvetlili dôvod zmeny z prierezových tém k prierezovým gramotnostiam. Táto zmena podčiarkuje dôležitosť zmeny od izolovaných tém, faktov ku komplexnejším spôsobilostiam, gramotnostiam, ktorých rozvíjanie prispieva k napĺňaniu hlavných cieľov vzdelávania.

V novom ŠVP sa pre každú vzdelávaciu oblasť (ďalej len VO) definuje kľúčová gramotnosť, tieto gramotnosti nazývame ako doménové. Tie dopĺňajú prierezové gramotnosti, ktoré sa neviažu k jednej VO, ale prierezovo k viacerým. Nad gramotnosťami ešte stoja prierezové komponenty *Meta-kognícia* a *Charakter*, ktoré posilňujú zameranie základného vzdelávania na dva hlavné ciele, a to rozvíjanie hodnotovo-kultúrneho rámca osobnosti žiaka a reflektovanie vlastného potenciálu a jeho rozvoj v procese vyučovania.

Ako sme uviedli v úvode článku, v inovovanom ŠVP boli definované prierezové témy (nie gramotnosti). Školy si mohli zvoliť spôsob ich začlenenia, témy mohli byť súčasťou obsahov predmetov alebo napĺňané cez projekty, kurzy alebo semináre. Niektoré školy si v rámci svojej profilácie definovali nové predmety z disponibilných hodín.

Pri tvorbe nového ŠVP sa zvolila na posilnenie obsahov prierezových gramotností iná cesta. K pôvodným prierezovým témam sa vytvorili odborné autorské tímy, ktoré zadefinovali štandardy pre jednotlivé témy. Následne vyznačili *jadrový obsah*, teda kľúčové spôsobilosti a obsahy, pre ktoré sa hľadal priestor v štandardoch jednotlivých VO. Vzdelávacie štandardy tak boli doplnené po vzájomnom dialógu s autorskými tímami pre jednotlivé gramotnosti.

Ilustrovať to môžem na príklade regionálnej výchovy a tradičnej ľudovej kultúry. Autorský tím najprv vytvoril vzdelávacie štandardy, ktoré vychádzali z nasledovných tematických okruhov:

- **Historické a prírodné osobitosti** - Tematický okruh sa zameriava na lokálnu a regionálnu históriu, významné historické osobnosti (*osobnosti, udalosti, historické pamiatky a pamiatkové inštitúcie atď.*), prírodné špecifiká vymedzenej geografickej oblasti.
- **Tradičná materiálna kultúra** - Tematický okruh obracia pozornosť na zdroje obživy a zamestnania, remeselnú a domácku výrobu, staviteľstvo, ľudový odev a stravovanie.
- **Výtvarné umenie a folklór** - Tematický okruh pracuje s oblasťou mestského, vidieckeho folklóru, hudobného, tanečného a slovesného folklóru a ľudovým divadlom, zahrňuje takisto výtvarné prejavy a ornamentiku.
- **Sviatky, obyčaje a sociálna kultúra** - Tematický okruh sa zameriava na etnické a národnostné skupiny, konfesijnú štruktúru, rodinu a príbuzenstvo, život a sociálnu štruktúru lokálneho spoločenstva, kalendárny obyčajový cyklus, obyčaje životného cyklu a pracovné a iné obyčaje.

Následne sa hľadali prieniky s relevantnými VO, ktorých obsah sa „doplnil“ o danú prierezovú gramotnosť. V oblasti *Človek a spoločnosť* sa tak v prvom a druhom cykle viac akcentovali významné osobnosti či udalosti obce a regiónu, vo výtvarnej výchove nájdeme výkonové štandardy ako napríklad *vyjadriť pocity a zážitky z návštevy výstavy, galérie, múzea, iných inštitúcií a objektov z obce a regiónu*, alebo obsahové štandardy typu *výtvarné laborovanie s postupmi vybraných ľudových tradičných remesiel*. Presahy regionálnej výchovy je tiež možné nájsť v oblastiach Jazyk a komunikácia, napr. v žánroch hovoreného textu alebo *Človek a svet práce*, kde sa žiaci zoznamujú s tradičnými ľudovými technikami pri zhotovení jednoduchých predmetov.

Zásadná zmena v implementácii prierezových gramotností je teda v tom, že *jadrové obsahy* prierezových gramotností sú integrálnou súčasťou štandardov jednotlivých VO, a tak sa stávajú povinným obsahom. V tejto súvislosti uvediem príklad *environmentálnej gramotnosti*.

Skúsme si environmentálnu gramotnosť ilustrovať cez tému zmeny klímy. V treťom cykle VO *Človek a spoločnosť* sa žiaci zoznamujú s rozdielmi medzi počasím a klímou, spoznávajú klimatické činitele. Očakáva sa, že žiaci budú schopní vysvetliť, ako človek ovplyvňuje životné prostredie od lokálnej po globálnu úroveň a určiť prejavy a dôsledky zmeny klímy v rôznych častiach Zeme. Na najzávažnejšie environmentálne problémy (okrem zmeny klímy sa hovorí okrem iných aj o znižovaní biodiverzity, dezertifikácie, znečistenia riek, oceánov a ovzdušia) budú hľadať možnosti riešenia na úrovni jednotlivca a celej spoločnosti.

Téme sa venuje aj VO *Človek a príroda* - napríklad posudzovaním environmentálnych aspektov spojených s uhlíkovými, ťažba, transport a spracovanie fosílnych palív. Budú modelovať vplyv skleníkových plynov na meniacu sa klímu a skúmať ako zmena klímy ovplyvňuje jednotlivé typy ekosystémov. ŠVP poskytuje priestor pre rozvoj angažovanosti žiakov pri riešení environmentálnych problémov. VO *Človek a príroda* poskytuje priestor pre navrhovanie, realizovanie a prezentovanie riešení v ochrane prírody, v *Človek a spoločnosť* je priestor pre aplikáciu stratégií aktívneho občianstva za účelom pozitívnej zmeny či pre návrh a realizáciu prospešných aktivít smerujúcich k udržateľnosti.

Žiaci sa vo VO *Človek a svet práce* učia nielen o vlastnostiach technických materiálov (papier, textil, plasty, drevo, kov), ale aj o surovinách potrebných pre ich výrobu a o spôsobe opätovného použitia týchto materiálov. Napríklad v druhom cykle je výkonovým štandardom *identifikovať a riešiť technický problém so zohľadnením dizajnu, estetických kvalít, kultúrneho významu a ochrany životného prostredia*. V treťom by zas mali tvoriť produkt s využitím modelu obehového hospodárstva, t.j. navrhnuť produkt určený na zdieľanie, opätovné využitie, opravu a recykláciu.

Environmentálne témy sú súčasťou tematických okruhov vyučovania jazykov a literatúry. V prvom cykle sa jedná o témy ako príroda okolo nás či človek ako súčasť prírody. V druhom cykle sa venujú témam ako ohrozenie a ochrana životného prostredia a v treťom cykle sa zameriavajú na globálne problémy pri ochrane životného prostredia.

Environmentálna gramotnosť je prítomná aj v etickom a náboženskom vzdelávaní. Napríklad v náboženstve Cirkvi bratskej sa očakáva uvedomelé ekologické konanie vrátane projektov zameraných na reálnu pomoc prírode. Náboženstvo pravoslávnej cirkvi v treťom cykle analyzuje vzťah ekológie a teológie.

Aktualizácia o prierezové gramotnosti neznamená automatické navyšovanie obsahu VO, vo väčšine prípadov ide o mierne modifikovanie štandardov, doplnenie o obsahy prierezových gramotností či zvýraznenie predtým implicitných prepojení. Aktuálne sa pripravuje digitálna verzia ŠVP, ktorá okrem iných funkcionalít poskytne aj názorné prepojenia štandardov VO s prierezovými gramotnosťami.

Vhodnou ilustráciou je aj nasledujúca tabuľka, v ktorej sú uvedené vybrané štandardy výtvarnej výchovy a ich prieniky s prierezovými gramotnosťami. Farebne odlíšené sú štandardy podľa troch hlavných komponentov výtvarnej výchovy – *komunikácia, umenie a vizuálna kultúra a osobnosť*.

Tabuľka č. 1: Ukážka štandardov výtvarnej výchovy v prierezových gramotnostiach

Štandardy výtvarnej výchovy	VG	DG	FG	OG	MG	IG	EG	SG
vyjadriť myšlienky a rozvíjať fantáziu prostredníctvom hravého experimentovania, skúmania nástrojov, materiálov, techník, technológií a postupov	x	x	x	x	x	x	x	x
identifikovať dostupné digitálne zariadenia na tvorbu digitálneho obsahu	x	x			x			
výtvarné asociácie na rôzne zmyslové podnety	x							x
výtvarné laborovanie s postupmi vybraných ľudových tradičných remesiel	x			x		x		
tvorenie prostredníctvom rôznych nástrojov, materiálov, technológií a postupov – kresba, maľba, grafika, modelovanie, priestorová tvorba, pohybová expresia a experimentovanie s nimi	x	x	x		x		x	x
výtvarné aktivity v interiéri a exteriéri, aj v prírode	x							
tvorivo interpretovať diela a opísať podnety z umenia, tradičného ľudového umenia, online prostredia, vizuálnej kultúry a okolitého sveta	x	x		x	x	x	x	x
porovnať diela niekoľkých predstaviteľov výtvarného umenia	x	x				x		
vyjadriť pocity a zážitky z návštevy výstavy, galérie, múzea, iných inštitúcií a objektov z obce a regiónu	x			x				x
identifikovať kultúrnu rozmanitosť a jej prejavy	x			x		x		x
reklama v rôznom prostredí	x	x		x	x	x		
reflektovať proces vlastnej tvorby a tvorbu iných	x					x		x
kooperatívne pracovať v skupine				x		x		x
pomenovať, zdieľať rôzne osobné hodnoty	x					x		x
tvorenie kolektívnych prác	x					x		x
pocity a emócie vyjadrené v umení a vizuálnej kultúre	x							x

Vysvetlivky: *VG - Vizuálna gramotnosť, DG - Digitálna gramotnosť, FG - Finančná gramotnosť, OG - Občianska gramotnosť (vrátane regionálnej výchovy, MG - Mediálna gramotnosť, IG - Interkultúrna gramotnosť, EG - Environmentálna gramotnosť, SG - Sociálna a emocionálna gramotnosť.*

Ďalší príklad ukazuje dôležitosť špecifických prierezových gramotností pre konkrétne vzdelávacie oblasti. Jedná sa o *mediálnu gramotnosť*. Okrem toho, že je táto gramotnosť silne prítomná vo VO *Jazyk a komunikácia*, svoje špecifické miesto má vo VO *Človek a spoločnosť*. Zastúpená je už v hlavných cieľoch VO, rovnako tak aj v čiastkových cieľoch a výkonových štandardoch pre jednotlivé cykly.

Hlavný cieľ VO *Človek a spoločnosť* odkazujúci na mediálnu gramotnosť je: *Orientovať sa v zdrojoch informácií, prejaviť kritický a rozlišujúci postoj k médiám, bezpečne a eticky sa prezentovať v online prostredí.*

Tabuľka č. 2: Ciele a výkonové štandardy VO Človek a spoločnosť odkazujúce na mediálnu gramotnosť

	1. cyklus	2. cyklus	3. cyklus
Ciele	Vysvetliť, odkiaľ sa berú informácie, aké sú ich zdroje a pomenovať dôsledky rôznych typov správ	Rozlíšiť dôveryhodnosť zdrojov informácií a bezpečne sa správať v online prostredí	Analyzovať mediálne obsahy, vrátane sociálnych sietí a ich vplyv na správanie a postoje ľudí, regulovať vlastné správanie v online prostredí
Výkonové štandardy	Pomenovať rôzne zdroje informácií	Rozlíšiť kvalitu informačných zdrojov a rôznych typov médií	Rozlišovať vybrané mediálne obsahy ako zdroj informácií o aktuálnom dianí doma a vo svete
	Rozpoznať druhy a základnú úlohu médií	Uviesť príklady dôveryhodných a nedôveryhodných zdrojov informácií	Rozpoznať dezinformácie a nepravdivé mediálne obsahy
	Uviesť príklad nepravdivej správy	Poznať zásady správania sa v online prostredí aj vo vzťahu k iným	Eticky a rešpektujúco sa prezentovať v online prostredí
	Identifikovať, ktoré mediálne výstupy sú reklamou	Pomenovať prínosy a riziká sociálnych sietí, audiovizuálnej produkcie a reklamy	Pomenovať zásady kyberbezpečnosti
			Identifikovať vhodné a nevhodné mediálne obsahy a ich vplyv na sebaobraz a vlastné postoje

Okrem toho, že jadrové obsahy sú súčasťou štandardov VO, školy majú ďalšie možnosti rozvíjať prierezové gramotnosti:

- v rámci disponibilných hodín si môžu vytvoriť samostatný predmet (rovnako je tomu aj pri inovovanom ŠVP),
- a v druhom a treťom cykle v rámci tzv. tematických dní.

K tematickým dňom nájdeme usmernenie v novom ŠVP. „Škola realizuje v 2. a 3. cykle pre každú triedu tematické dni zamerané na rozvoj prierezových gramotností v rozsahu najmenej 4 vyučovacích dní v jednom školskom polroku, pričom jeden vyučovacích deň predstavuje šesť vyučovacích hodín. Ciele a obsah tematických dní pre jednotlivé ročníky, ktoré vychádzajú zo vzdelávacích štandardov a podporujú dosiahnutie cieľov základného vzdelávania, si škola zadefinuje v školskom vzdelávacom programe“ (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie 2023, s. 14 – 15).

V praxi sa teda škola môže rozhodnúť, že sa niektorým prierezovým gramotnostiam bude venovať viac cez interaktívne workshopy, semináre, či exkurzie v rámci tematických dní. Podporí sa tým profilácia škôl a taktiež reflektovanie potrieb žiakov v daných oblastiach.

Zmeny v obsahu prierezových gramotností

Pri tvorbe nového ŠVP nastali zmeny aj v definícii a obsahu samotných prierezových gramotností. Tieto zmeny boli nevyhnutné najmä preto, že od roku 2015 bolo potrebné reagovať na nové spoločenské výzvy a prispôbiť obsah vzdelávania pre 21. storočie.

Výborným príkladom je *mediálna výchova*. Kým v inovovanom ŠVP nenájdeme tému sociálnych sietí, za posledné roky je práve táto téma pre život detí, ich komunikáciu, orientáciu vo svete informácií kľúčová. Preto sú práve *sociálne siete* jednou zo 4 hlavných tematických celkov definovaných v obsahoch mediálnej gramotnosti.

Zmena sa týka aj *interkultúrnej gramotnosti*. Väčší dôraz sa kladie na témy identity a rozmanitosti, ale aj porozumenie perspektív iných ľudí a aktívne konanie proti diskriminácii. Gramotnosť je teda viac zameraná na individuálny prístup k druhým, činnosť zameranú na vytváranie rešpektujúceho prostredia.

V porovnaní s inovovaným ŠVP chýba téma *ochrana života a zdravia*, tá sa totiž stala jednou z kľúčových tém VO *Zdravie a pohyb*. Vzhľadom na aktuálnu veľkú potrebu tém ako celková pohoda a duševné zdravie žiakov vznikla „nová“ *sociálna a emocionálna gramotnosť*. Tá rozširuje osobnostný a sociálny rozvoj z inovovaného ŠVP práve o emocionálne aspekty, témy duševného zdravia a pohody. Zároveň v sebe zahŕňa aj obsahy *vzťahovej a sexuálnej výchovy*, ktorá taktiež rozvíja zdravé a rešpektujúce vzťahy s inými, k sebe samému a svojmu telu.

Novou na mape gramotností je aj *občianska gramotnosť*. V súvislosti so širšie koncipovanými gramotnosťami združuje obsahy *interkultúrnej, mediál-*

nej a regionálnej výchovy. Tie sú stále jasne pomenované v textovej časti ŠVP v charakteristike gramotností (pozri nižšie), ale smerujú k rozvíjaniu spôsobilostí, ktoré pomáhajú k aktívnemu, rešpektujúcemu a kriticky uvažujúcemu občianstvu a zdravému vlastenectvu.

A poslednými novými gramotnosťami sú *vizuálna a čitateľská gramotnosť*. Opäť vznikli z aktuálnych potrieb a súčasného života detí, ktoré žijú vo vizuálnej dobe a tento typ gramotnosti im pomáha k lepšej orientácii vo svete. Čitateľská gramotnosť je zároveň jednou z kľúčových pri národných a medzinárodných testovaniach, preto je veľká snaha rozvíjať ju prierezo-vo vo viacerých VO, nielen dominantne vo VO *Jazyk a komunikácia*.

Pribudli tiež *finančná a digitálna gramotnosť*, taktiež kľúčové vzhľadom na aktualizáciu obsahu vzdelávania. V úvode ŠVP sú definované tri základné piliere – škola inkluzívna, digitálna a environmentálna. *Environmentálna gramotnosť* je v novom obsahu vzdelávania výrazne posilnená a objavuje sa v rôznych vzdelávacích oblastiach.

Zmeny oproti inovovanému ŠVP (ďalej len iŠVP) ilustruje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka č. 3: Od prierezových tém k prierezovým gramotnostiam

Prierezové témy v iŠVP	Prierezové gramotnosti v novom ŠVP
	<i>Vizuálna a čitateľská gramotnosť</i>
<i>Multikultúrna výchova</i> <i>Mediálna výchova</i> <i>Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra</i>	<i>Občianska gramotnosť</i> (vo vymedzení gramotností v ŠVP sa definuje samostatne aj interkultúrna a mediálna výchova, taktiež ciele pre regionálnu výchovu)
<i>Osobnostný a sociálny rozvoj</i> <i>Výchova k manželstvu a rodičovstvu</i>	<i>Sociálna a emocionálna gramotnosť</i> (vrátane vzťahovej a sexuálnej výchovy)
<i>Environmentálna výchova</i>	<i>Environmentálna výchova</i>
	Digitálna gramotnosť
	Finančná gramotnosť
Dopravná výchova	
Ochrana života a zdravia	

Charakteristiky prierezových gramotností sú vymedzené v samostatnej prílohe ŠVP. Každá prierezová gramotnosť obsahuje charakteristiku

(klúčové spôsobilosti), ktoré sú špecifikované v obsahovom, postojovom a procesuálnom rámci (ten pomenúva činnostný rozmer spôsobilostí).

Podporné kroky k lepšej integrácii prierezových gramotností

Vzhľadom na zmeny v definícii, obsahu i forme začlenenia prierezových gramotností je nevyhnutné poskytnúť školám podporné mechanizmy. Čo sa týka obsahov VO, samozrejme bude nevyhnutné reflektovať nové obsahy v učebniciach, metodických materiáloch a programoch vzdelávania. V súvislosti s uchopením prierezových gramotností v podobe tematických dní alebo samostatných predmetov, pripravuje NIVaM dva kľúčové podporné mechanizmy.

Jedným z nich je *Sprievodca pre integráciu prierezových gramotností*. Ten poskytne pre každú prierezovú gramotnosť rozšírené obsahy (pre potreby predmetu alebo tematických dní) a návody, ako danú gramotnosť efektívne začleniť nielen do vyučovania, ale aj kultúry školy. Poskytne tiež odporúčania pre učiteľov, ktoré by uľahčili realizáciu tematických dní či samostatného predmetu.

Druhým krokom je vytvorenie *podpornej online komunity*. Bude sa jednať o živý online priestor, v ktorom učители nájdu odporúčania, inšpirácie, zdroje, metodiky či príklady dobre fungujúcej praxe zo škôl. Komunita bude vznikať pod webovým portálom www.vzdelavanie21.sk v *nasledujúcom školskom roku*. *Vieš ju bude expert v oblasti prierezových gramotností, ktorého úlohou bude aj mapovať potreby škôl pri zavádzaní nového ŠVP.*

Ako sme spomínali vyššie, pripravuje sa tiež *digitálna verzia ŠVP a jednou z funkcionalít bude aj praktické vyhľadávanie prierezových gramotností v štandardoch VO.*

Zmeny v obsahu (nielen) prierezových gramotností sú nevyhnutné vzhľadom na aktuálne výzvy ako informačná preťaženosť, umelá inteligencia, prehľtenosť v digitálnom priestore, klimatická kríza, duševné zdravie, nárast extrémizmu a podobne. Je preto dôležité orientovať vzdelávanie aj na tieto výzvy a priblížiť relevantnosť obsahu vzdelávania potrebám a životu žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015.

Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pd

Štátny vzdelávací program. Nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, 2015.

Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023.

Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania, 2022.

Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Príloha – Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť, 2023.

Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11812_vymedzenie-gramotnosti-a-ich-gradacna-postupnost.pdf

Summary: In the article, cross-sectional literacy is presented as an important part of the new state educational program. We clarify what changes have taken place in the content of cross-cutting themes, respectively literacy, and how these contents have updated educational areas and subjects. Later, we also deal with practical examples which illustrate the “cross-cutting nature” of particular literacy across educational areas and subjects in different cycles. At the end, we present further planned steps which will help schools in the implementation of cross-cutting literacy beyond the scope of educational areas.

REALIZOVANÉ A PLÁNOVANÉ KOMUNIKAČNÉ AKTIVITY V KONTEXTE KURIKULÁRNYCH ZMIEN

**Natália Priškinová, oddelenie manažmentu kurikulárnych zmien
NIVAM, Bratislava**

Úvod

Schválením nového Štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy (ŠVP) sa splnil dôležitý mílnik Plánu obnovy a odolnosti SR, ktorého cieľom je naplnenie potrieb vzdelávania pre 21. storočie. Nový ŠVP umožňuje pretvárať školu na prostredie, v ktorom sa namiesto memorovania a odovzdávania hotových vedomostí učia žiaci takým spôsobom, aby sa na základe nich učili samostatne získavať poznatky a na základe nich samostatne myslieť a zodpovedne konať. Kurikulárne zmeny nadväzujú na viaceré predošlé reformné zámery. Majú predovšetkým zvýšiť kvalitu a efektivitu vzdelávania, zlepšiť výsledky žiakov v školách, uplatňovať metódy učenia založené na bádani a aktívnej činnosti žiakov, pričom sa vo výraznej miere kladie dôraz na potreby jednotlivca.

Verejné konzultácie vzdelávacích štandardov

Prípravu kurikulárnej reformy sprevádzal náročný a dlhodobý proces, ktorý si vyžadoval systematickú koordináciu autorských tímov zložených z viac ako 300 expertov. Tento proces by sa nezaobišiel bez odvahy iniciovať zmeny, prinášania kompromisov, kreativity a odborného i osobného nasadenia všetkých zainteresovaných strán. Jednou z priorít tvorby bola participácia s verejnosťou a otvorený prístup. Z tohto dôvodu dokumenty prechádzali tromi kolami verejných konzultácií, do ktorých sa mohli zapojiť učitelia, rodičia a ďalší zúčastnení z odbornej i laickej verejnosti, ktorí svojimi podnetmi pomohli k ich finalizácii.

Verejná konzultácia k Projektu nového kurikula pre všetky cykly prebiehala v troch etapách :

- od 1. - 16. decembra 2022 - do prvej verejnej konzultácie sa zapojilo 101 pripomienkujúcich, ktorí spoločne prispeli 327 komentármi;*
- od 6. - 20. februára 2023 - do druhej verejnej konzultácie, zameranej na vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie oblasti prispelo svojimi komentármi 1109 respondentov;*
- od 31. mája do 14. júna 2023 - prebiehala verejná konzultácia minimálneho učebného výstupu, ktorý bude tvoriť súčasť vzdelávacích štandardov nového ŠVP pre základné vzdelávanie; učiteľom pomôže pri stanovení základnej úrovne vedomostí a zručností, či spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné pre postup žiakov do ďalšieho vzdelávacieho cyklu alebo stupňa vzdelávania.*

Pripomienkovanie sa realizovalo elektronicky - formou komentárov, v prípade decembrovej a februárovej verejnej konzultácie aj formou recenzných posudkov. Možnosť pripomienkovania dokumentov v časovom rozpätí dvoch týždňov poskytla dostatočný časový priestor pre všetkých, ktorí sa chceli podieľať na procese pripomienkovania. Súčasne toto časové obdobie limitovalo množstvo komentárov tak, aby boli zapracovateľné v relatívne krátkom čase. Verejné konzultácie vzbudili veľký záujem o zmeny, rozprúdili množstvo diskusií a podnietili angažovanosť všetkých aktérov vzdelávacieho procesu na Slovensku. Z niektorých komentárov vyplynuli obavy z realizovateľnosti zmien, čo poukazuje na dôležitosť podpory a poskytnutia konkrétnych krokov uľahčujúcich implementáciu zmien. Zároveň sa potvrdilo, že realizácia podobných aktivít v budúcnosti si bude vyžadovať lepšie a včasné informovanie verejnosti s ohľadom na výber takých termínov, pri ktorých je pravdepodobnosť dostupnosti pripomienkovateľov čo najvyššia, napríklad, aby dátumy nekolidovali s termínmi školských prázdnin či štátnych sviatkov.

Zo všetkých verejných konzultácií boli spracované podrobné správy s najdôležitejšími štatistikami a najzásadnejšími typmi pripomienok, ktoré sú sprístupnené na stránke vzdelavanie21.sk.

Online diskusie o zmenách vo vzdelávacích oblastiach

V druhej polovici apríla 2023 zrealizoval NIVaM 11 moderovaných online diskusií, prostredníctvom ktorých členovia užších pracovných tímov nového ŠVP predstavili najzásadnejšie zmeny v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Webinárom predchádzala informačná kampaň s cieľom povzbudiť k účasti na diskusiách všetkých záujemcov o realizované zmeny z odbornej i laickej verejnosti. Diskusií sa zúčastnilo 1240 ľudí, z ktorých takmer 90 % tvorili učitelia základných škôl. Vysoká účasť a množstvo kladných otázok potvrdila veľký záujem učiteľov o aktuálne dianie. Účastníci mali možnosť klásť svoje otázky už v registračnom formulári, na ktoré sa autori štandardov mohli pripraviť vopred. Otázky prichádzali aj priebežne počas webinárov. Napriek ich veľkému počtu sa autorskému tímu podarilo väčšinu z nich zodpovedať. Online diskusie boli celkovo hodnotené veľmi pozitívne, prebiehali v príjemnej a konštruktívnej atmosfére. Účastníci ocenili najmä kontakt s autorskými tímami, odbornosť vstupov a vysvetlenie zmien na konkrétnych príkladoch. Z kladných spätných väzieb rezonovala otvorenosť k zmenám, rezervy boli vnímané najmä v tom, ako sa budú zmeny aplikovať na konkrétnych školách. Webináre vo výraznej miere potvrdili potrebu intenzívne informovať o kurikulárnych zmenách, diskutovať o nich a poskytovať náležitú metodickú podporu pre učiteľov na ceste zavádzania zmien. Záznamy z online diskusií sú dostupné na webovom sídle vzdelavanie21.sk.

Informačné semináre o kurikulárnych zmenách

Na diskusie o zmenách vo vzdelávacích oblastiach plynule nadviazali informačné semináre. Ich cieľom bolo predstaviť riaditeľom a učiteľom základných škôl v regiónoch kľúčové zmeny v novom ŠVP a proces postupného zavádzania zmien. Informačná kampaň prebiehala od 2. mája do 23. júna 2023 v každom okrese, v celkovom počte 78. Stretnutia v regiónoch sa realizovali za prítomnosti zástupcov NIVaM, RCPU, MŠVVaŠ SR a autorov nového kurikula. Spätná väzba bola zosumarizovaná z dvoch zdrojov – od samotných účastníkov informačných seminárov a zo spracovaného výstupu z reflexie zo strany zamestnancov krajských pracovísk NIVaM, ktorí semináre organizačne zastrešili. Stretnutí sa zúčastnilo 3746 zástupcov škôl. Najvyšší záujem bol zaznamenaný v Prešovskom kraji (638 účastníkov) a najnižší v Bratislavskom kraji (203 účastníkov). Zber otázok do diskusie počas prezentácií prebiehal viacerými spôsobmi, avšak jedným z najefektívnejších spôsobov z hľadiska podnietenia diskusie bolo kladenie otázok prostredníctvom mobilných aplikácií.

V diskusiách boli účastníci aktívni, prejavovali záujem o pripravované zmeny, pre niektorých boli infosemináre impulzom pre prihlásenie sa v čo najbližšom možnom termíne do experimentálneho overovania. Viaceré krajské pracoviská NIVaM potvrdili realizáciu neformálnych rozhovorov na tému kurikulárnych zmien aj počas prestávok a po ukončení infoseminára. To podporilo uvoľnenú a podnetnú atmosféru a vytvorilo bezpečné prostredie na kladenie ďalších otázok. Väčšina respondentov hodnotila infosemináre kladne. Učiteľia ich považovali za veľmi prínosné, zmysluplné a potrebné v kontexte aplikácie zmien v školách. Účastníci najviac ocenili osobné stretnutia, otvorenú diskusiu a profesionalitu prednášajúcich. Z pozitívnych reakcií v spätnej väzbe ďalej vyplynulo, že infosemináre poskytl učiteľom množstvo inšpirácií, ujasnili im odpovede na viaceré otázky z praxe a prispeli k lepšiemu zorientovaniu sa v procese tvorby nového ŠVP. Účastníci vo väčšine prípadov z podujatia odchádzali motivovaní, povzbudení a odhodlaní čeliť novým výzvam. Okrem uvedených skutočností, infosemináre priniesli pocity pozitívneho naladenia sa na nastávajúce zmeny, uistenia a podpory zo strany rezortu školstva, ktorá je, samozrejme, vítaná i naďalej.

Môžeme konštatovať, že negatívne ohlasy sa objavili iba v minimálnej miere. Negatívne reakcie poukazovali na teoretický obsah a absenciu praktických ukážok. Vyskytli sa aj podnety spojené s neistotou z hľadiska organizačného, ale aj legislatívneho či metodického usmerňovania (napríklad neplnoorganizované školy a ich činnosť vo vzťahu k prechodu na predĺženie primárneho vzdelávania na 5 rokov a delenie na 2 cykly, osemročné gymnáziá a ich zapojenie do zmien v základnom vzdelávaní). V spätnej väzbe sa najčastejšie vyskytovala potreba intenzívne informovať o pripravovaných zmenách celé kolektívy škôl, rodičov a verejnosť aj

v záujme eliminácie potencionálnych obáv. Učitelia by ďalej uvítali vzdelávania, metodickú podporu a realizovanie ďalších podujatí, na ktorých by bol priestor na vzájomné sieťovanie a prezentovanie skúseností zo zavádzaním nového kurikula, vrátane konkrétnych praktických ukážok realizácie vyučovania v súlade s kurikulárnymi zmenami.

Ďalšie kľúčové kroky v komunikácii

V septembri 2023 prvých 39 základných škôl vstupuje do experimentálneho overovania nového ŠVP, na ktorých sa žiaci 1. ročníka budú vzdelávať podľa nového kurikula. V tejto prvej skupine škôl sú zastúpené školy z veľkých miest i menších obcí, ako aj rôzne typy škôl – štátne, súkromné, cirkevné, plnoorganizované i neplnoorganizované. Od septembra 2023 sa budú realizovať viaceré merania ktoré zabezpečia exaktné mapovanie a zároveň poskytnú výsledky, ktoré sa budú komunikovať v podobe prívych skúseností s postupným zavádzaním nového kurikula.

V školskom roku 2024/2025 sa očakáva zapojenie ďalších škôl, ktoré sa budú môcť nezáväzne registrovať ako záujemcovia o vstup do implementácie na jeseň 2023. Od školského roka 2026/2027 by malo byť nové kurikulum zavedené v prvých ročníkoch všetkých základných škôl. Plánované kurikulárne zmeny sú zavádzané postupne, čo školám umožňuje zváženie pripravenosti vstupu do implementačnej fázy, v ktorej sa začne vzdelávanie podľa nového ŠVP. Prvým zavádzajúcim školám poskytne NIVaM v súčinnosti s RCPU metodické a didaktické usmernenie pri tvorbe vlastných školských vzdelávacích programov, mentoring i ďalšie vzdelávania pre pedagogických zamestnancov a manažment školy. Jedným z takýchto programov bude napríklad inovačné vzdelávanie zamerané na podporu školských kolektívov pri tvorbe školských vzdelávacích programov v súlade s novým ŠVP. Jeho hlavným cieľom bude nielen získať spôsobilosti k tvorbe ŠkVP, ktorý by reagoval na potreby žiakov konkrétnej školy a v kontexte spoločenských výziev, ale aj aktualizovať profesijné kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov v zmysle komplexnejšieho porozumenia zmien v základnom vzdelávaní. Jednotlivé moduly programu vzdelávania budú zostavené tak, aby svojím obsahom pokrývali dôležité tematické celky, medzi ktoré patria napríklad zmeny v obsahu vzdelávania, tvorba učebného plánu a osnov vzdelávacieho programu, metódy, formy a stratégie výučby, hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov či vytváranie inkluzívneho prostredia školy. Program by mal vo výraznej miere podporiť spoluprácu kolektívov škôl, nakoľko bude vyžadovať riešenie úloh v tímoch. Do konca roka 2023 by mala byť pripravená aj digitálna verzia ŠVP, ktorá by mala prispieť k uľahčeniu práce so ŠVP a umožniť rýchlejšiu orientáciu vo vzdelávacích štandardoch.

Na stránke NIVaM je zverejnený *Katalóg odborných činností a programov vzdelávania* na školský rok 2023/2024, ktorého zámerom je poskytnutie

kvalitnej a adresnej podpory pre školy. Za účelom posilnenia implementácie zmien sú k dispozícii viaceré odborné podujatia a programy, ktoré približujú zmeny a umožňujú školám ich adekvátnu prípravu. Ponuka vzdelávania je priebežne aktualizovaná a dopĺňaná podľa potrieb, vychádza z aktuálne platnej legislatívy, požiadaviek školskej praxe a moderných domácich i zahraničných skúseností.

V súvislosti s mechanizmom podpory NIVaM odštartoval aj prípravu podporných materiálov – sprievodcov a metodických materiálov k novému ŠVP, ktoré uľahčia prenos kurikulárnych zmien v kľúčových oblastiach priamo do vyučovania a života školy. V procese poskytovania podpory sa bude spolupracovať s odborníkmi z praxe, ktorí sa budú podieľať na vytváraní živých virtuálnych komunít pre učiteľov základných škôl. Kandidáti na pozíciu expertov pre kľúčové oblasti kurikulárnych zmien sa mohli prihlasovať do 15. augusta 2023 prostredníctvom online formulára zverejneného na stránke vzdelavanie21.sk. Obsah virtuálnych komunít by mali tvoriť príklady dobre fungujúcej praxe zo škôl, inšpirácie, osvedčené praktické zdroje, inovatívne postupy a návody. Okrem skúseností a postrehov učiteľov zo škôl zavádzajúcich nový ŠVP, tu budú zakomponované aj odpovede na často kladené otázky. Virtuálne komunity sa budú zameriavať na tie tematické oblasti, ktoré sú z hľadiska implementácie zmien dôležité, často diskutované a zo strany pedagógov veľmi žiadané. Nebude v nich chýbať prehľad didaktických inovácií vo vzdelávacích oblastiach, problematika hodnotenia žiakov, rozvíjania kultúry školy, téma integrácie prierezových gramotností či príklady inkluzívnych prístupov vo vyučovaní.

Koncom roka 2023 NIVaM plánuje zrealizovať ešte dve väčšie podujatia určené pre širšiu verejnosť. Prvým z nich bude konferencia v novembri pre nové a zapojené školy, ktorá by mala mať charakter edukačného festivalu s cieľom poskytnúť učiteľom „ochutnávku“ praktických zmien v podobe konkrétnych námetov a tvorivých ukážok implementácie kurikulárnych zmien do praxe. Druhým pripravovaným podujatím je decembrová konferencia pre odbornú a širšiu verejnosť, na ktorej by sa riaditelia škôl mali dozvedieť o prvých skúsenostiach so zavádzaním nového ŠVP.

Záver

Bližšie informácie ohľadom aktuálneho diania a novinkách v rámci kurikulárnych zmien sú priebežne zverejňované na webovom sídle www.vzdelavanie21.sk. *Veríme, že všetky pripravované aktivity na najbližšie obdobie budú reflektovať dopyt účastníkov zo zrealizovaných podujatí a požiadavky verejnosti prispesú ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu a zároveň pomôžu pri naplňaní ďalších výziev a cieľov pripravovanej kurikulárnej reformy základného vzdelávania.*

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

5/2023

Ročník 32

Editor:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Šéfredaktor: Dana Kollárová

Zástupca šéfredaktora: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:

Martina Kosturková, Branislav Pupala,

Eva Pupíková, Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Sídlo redakcie:

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Krajské pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

e-mail: marian.valent@nivam.sk, miroslava.hajtmankova@nivam.sk

www.mpc-edu.sk

Tlač, grafická, redakčná a jazyková úprava: Rokus, s.r.o., www.rokus.sk

Vyšlo: 29. septembra 2023

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

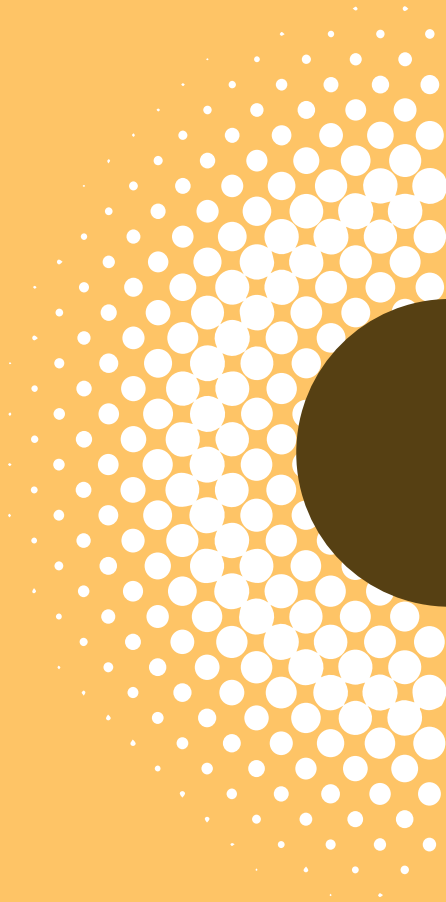
ISSN 1335-0404

**Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria
členovia redakčnej rady časopisu.**

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.

Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.

Nevyžiadané rukopisy nevraciam.



ISSN 1335 - 0404