

**Digitálna transformácia a národná kurikulárna reforma základného a  
nižšieho stredného vzdelávania v Slovenskej republike  
(P176583)**

**Kurikulárna reforma od tvorby politiky na národnej úrovni  
k implementácii na úrovni školy:  
Získané skúsenosti**

Diego Ambasz  
Angela Demas  
Iordan Iossifov  
Husajn Abdul Hamid  
Branislav Pupala

December 2022  
Globálna prax v oblasti vzdelávania  
Región Európy a Strednej Ázie



© 2022 Medzinárodná banka pre obnovu a rozvoj / Svetová banka  
1818 H Street NW  
Washington DC 20433  
Telefón: 202-473-1000  
Internet: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)  
ISBN: 978-80-565-1544-0  
EAN kód: 9788056515440

Toto dielo je výsledkom práce zamestnancov Svetovej banky s externým príspevím. Zistenia, interpretácie a závery vyjadrené v tomto diele nemusia nevyhnutne odrážať názory Svetovej banky, jej Rady výkonných riaditeľov alebo vlád, ktoré zastupujú.

Svetová banka nezaručuje presnosť, úplnosť ani aktuálnosť údajov obsiahnutých v tejto práci a nepreberá zodpovednosť za akékoľvek chyby, vynechania alebo nezrovnalosti v informáciách, ani zodpovednosť v súvislosti s použitím alebo nepoužitím uvedených informácií, metód, postupov alebo záverov.

Nič z toho, čo je uvedené v tomto dokumente, sa nesmie považovať za obmedzenie alebo zrieknutie sa výsad a imunit Svetovej banky, ktoré sú výslovne vyhradené.

Preklad z anglického originálu: **Digital Transformation and National Curriculum Reform of Primary and Lower Secondary Schools in Slovakia (P176583). Curriculum Reform from Policy Design at the National Level to Implementation at the School Level: Lessons Learned.** Zodpovednosť za slovenskú verziu prekladu nesie prekladateľ.

Preklad: Marek Trávníček

#### **Práva a oprávnenia**

Materiál v tomto diele podlieha autorským právam. Keďže Svetová banka podporuje šírenie svojich poznatkov, toto dielo sa môže reprodukovať, a to celé alebo jeho časti, na nekomerčné účely, pokiaľ sa uvedie úplný odkaz na toto dielo.

Akékoľvek otázky týkajúce sa práv a licencií vrátane subsidiárnych práv je potrebné adresovať World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; fax: 202-522-2625; e-mail: [pubrights@worldbank.org](mailto:pubrights@worldbank.org).

Všetky fotografie: fotografie Svetovej banky. Na opätovné použitie je potrebné ďalšie povolenie.

## Obsah

PodĎakovanie .....	5
Skratky .....	6
<b>I. Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>II. Primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie na Slovensku: Kontext kurikulárnej reformy a výsledky vzdelávania .....</b>	<b>8</b>
2.1 Kľúčové aspekty kurikulárnej reformy na Slovensku.....	8
2.2 Výsledky vzdelávania na Slovensku .....	12
<b>III. Pokrok v procese kurikulárnej reformy na Slovensku .....</b>	<b>18</b>
<b>IV. Prístup k úlohe .....</b>	<b>29</b>
<b>V. Porovnávané krajiny: kontext EÚ a stručné profily krajín.....</b>	<b>31</b>
5.1 Ciele EÚ a dôsledky nedostatočných výsledkov .....	31
5.2 Estónsko .....	34
5.3 Portugalsko.....	36
5.4 Slovinsko.....	38
5.5 Holandsko.....	39
5.6 Nemecko.....	41
<b>VI. Tematické oblasti, získané skúsenosti a dôležité body, ktorým je potrebné venovať pozornosť .....</b>	<b>42</b>
6.1 Tematické oblasti, krížové odkazy a potenciálne príspevky .....	42
6.2 Získané skúsenosti a kľúčové body relevantné pre Slovensko .....	43
<b>VII. Diskusia .....</b>	<b>68</b>
7.1 Prístupy ku kurikulárnej reforme s osobitným dôrazom na realizáciu reforiem na úrovni školy .....	68
7.2 Proces tvorby kurikula na centrálnej úrovni aj na úrovni školy: úlohy, koordinácia, metodika a kompetentnosť.....	68
7.3 Časová štruktúra inovovaného kurikula: vzdelávacie etapy a cykly .....	69
7.4 Úloha a miesto občianskej výchovy v rámci kurikula .....	69
7.5 Úroveň autonómie školy v procese zavádzania kurikulárnej reformy, postoje učiteľov a riaditeľov k autonómii a jej dynamika za posledné tri desaťročia.....	69
7.6 Dôsledky inovácie kurikula pre učebnice a iné zdrojové materiály: politika, prax a perspektívy.....	70
7.7 Jazykové aspekty vzdelávania s osobitným dôrazom na menšinový alebo materinský jazyk v politike vzdelávania, praxi, diskusiách a výsledkoch vzdelávania.....	70
7.8 Reforma kurikula a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami .....	70
<b>VIII. Prílohy .....</b>	<b>71</b>
<b>IX. Bibliografické odkazy.....</b>	<b>76</b>

## Zoznam obrázkov

Obrázok 1: Slovenský vzdelávací systém a medzinárodné prieskumy výsledkov .....	11
Obrázok 2: Výsledky vzdelávania: Slovensko a OECD, PISA 2018 .....	13
Obrázok 3: Dynamika výsledkov vzdelávania na Slovensku: PISA.....	14
Obrázok 4: Percentuálny podiel SR a ČŠ EÚ, ktoré nedosahujú dostatočné výsledky v čítaní s porozumením v PISA 2009 a 2018 v porovnaní s referenčnou hodnotou ET2020 .....	15
Obrázok 5: Výsledky vzdelávania na Slovensku: PIRLS 2016 a dlhodobé trendy.....	16
Obrázok 6: Slovenské výsledky TIMSS 2019 podľa referenčných hodnôt a v medzinárodnom kontexte .....	17
Obrázok 7: Trendy výsledkov TIMSS na Slovensku v rokoch 2007 – 2019.....	18
Obrázok 8: Časový harmonogram procesu kurikulárnej reformy do konca roku 2022 .....	25
Obrázok 9: Časová os procesu kurikulárnej reformy po roku 2022 .....	26
Obrázok 10: Identifikované oblasti politiky a implementácie na národnej, regionálnej a miestnej úrovni .....	29
Obrázok 11: Politické poradenstvo v oblasti implementácie kurikulárnej reformy, riadenia a hodnotenia kvality s využitím TZ.....	30
Obrázok 12: Úroveň plnenia cieľa č. 4 štúdie PISA v EÚ .....	32
Obrázok 13: Nedostatočné výsledky v čítaní podľa sociálno-ekonomického postavenia: Slovensko a ostatné členské štáty EÚ (2018).....	33
Obrázok 14: Výsledky vzdelávania v Estónsku: PISA .....	34
Obrázok 15: Výsledky vzdelávania v Portugalsku: PISA .....	36
Obrázok 16: Výsledky vzdelávania v Slovinsku: PISA .....	38
Obrázok 17: Výsledky vzdelávania v Holandsku: PISA .....	39
Obrázok 18: Výsledky vzdelávania v Nemecku: PISA .....	41
Obrázok 19: Poučenie z diskusií o reforme kurikula v Holandsku: voľba regulácie a modely politického riadenia .....	47
Obrázok 20: Skúsenosti získané v Austrálii: interakcia medzi autonómiou školy a inými aspektmi politiky a prvkami pri riadení kurikula.....	49
Obrázok 21: Percentuálny podiel rozhodnutí prijatých na jednotlivých úrovniach verejnej správy pre verejné nižšie stredné školy: Estónsko a OECD, 2017 .....	53
Obrázok 22: Žiaci s nedostatočnými výsledkami v Estónsku a priemer OECD.....	65
Obrázok 23: Poľská reforma školských stupňov a zmena výsledkov PISA .....	67

## Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Občianska výchova a autonómia školy, ICCS 2016 .....	63
Tabuľka 2: Spôsoby výučby občianskej výchovy v krajinách zapojených do ICCS 2016.....	64

## Podakovanie

Tento dokument bol vypracovaný na základe ustanovení administratívnej dohody medzi Európskou komisiou v mene Európskej únie a Medzinárodnou bankou pre obnovu a rozvoj týkajúcej sa časti II Programového fondu jedného donora Európa 2020, ktorá bola podpísaná 16. 8. 2021. Správu vypracoval tím pod vedením Diega Ambasza (vedúci pracovnej skupiny, senior odborník na vzdelávanie, Globálna prax vo vzdelávaní, Európa a Stredná Ázia) v zložení Angela Demasová (spoluvedúca pracovného tímu, senior odborníčka na vzdelávanie), Husein Abdul-Hamid (spoluvedúci pracovného tímu, senior odborník na vzdelávanie), Iordan Iossifov (konzultant) a profesor Branislav Pupala, ktorý bol hlavným autorom kapitoly III a poskytol cenné pripomienky a spätnú väzbu k celému dokumentu. Profesor Nuno Crato konzultoval návrh a realizáciu konkrétnych činností, ktoré prispeli k vypracovaniu dokumentu, mimoriadne cenným spôsobom prispel k pochopeniu kurikulárnych reforiem v Portugalsku prostredníctvom online seminára, preskúmal dokument a poskytol cenné pripomienky.

Tím Svetovej banky by rád vyjadril vďaku za vynikajúcu spoluprácu, angažovanosť a odhodlanie tímu Národného ústavu vzdelávania a mládeže Slovenskej republiky, ktorý sa podieľal na aktivitách projektu. Slovenský tím koordinovala Denisa Ďuranová (výskumná a vývojová zamestnankyňa pre oblasť jazykovej politiky a medzinárodnú spoluprácu, Národný inštitút vzdelávania a mládeže). Tím Svetovej banky je obzvlášť vďačný Eve Toome (projektovej manažérke pre vzdelávanie v Estónsku v Harno/The Education and Youth Board of Estonia) za jej kľúčovú úlohu pri organizovaní a podpore aktivít, ktoré prispeli k obsahu správy, a za jej príspevky súvisiace s obsahom a Gunde Tire, (projektová manažérka PISA/Talis National Project Manager v Harno/The Education and Youth Board of Estonia) a Marinusovi (Rien) Rouwovi (strategický poradca, oddelenie pre vedomosti a stratégiu Ministerstva školstva, kultúry a vedy Holandska) za mimoriadne cenné príspevky, ktoré poskytli prostredníctvom online seminárov o estónskom a holandskom školskom vzdelávacom systéme. Tím Svetovej banky je tiež vďačný Agote Kovacsovej (koordinátorke pre krajinu, Policy Officer, GR REFORM) za jej nepretržitú spoluprácu počas celého projektu.

Na tomto dokumente sa podieľali usmerneniami a podporou Harry Anthony Patrinos (poradca hlavného ekonóma pre Európu a Strednú Áziu), Rita Almeida (manažérka pre globálnu prax vo vzdelávaní pre Európu a Strednú Áziu) a Lasse Melgaard (stály predstaviteľ pre Bulharsko, Českú republiku a Slovensko) a pomáhali mu Lalaina Noelinirina Rasoloharison (asistentka programu HECED), Adela Delcheva (asistentka pre operácie ECCBG) a Barbara Maria Skwarczynska (asistentka programu ECCPL).

## Skratky

CIDREE	Konzorcium inštitúcií pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania v Európe
CPD	Kontinuálny odborný rozvoj
VPŠD	Vek povinnej školskej dochádzky
DTV	Digitálna transformácia vzdelávania
EK	Európska komisia
CVDRD	Centrum vzdelávania detí v ranom detstve
EE	Estónsko
ESCS	Ekonomický, sociálny a kultúrny status
EÚ	Európska únia
VV	Všeobecné vzdelávanie
MŠOVV	Medzinárodná štúdia občianskej výchovy a vzdelávania
IKT	Informačné a komunikačné technológie
MAHVV	Medzinárodná asociácia pre hodnotenie výsledkov vzdelávania
KMK	Konferencia ministrov kultúry a vzdelávania
CV	Celoživotné vzdelávanie
MŠ	Ministerstvo školstva
MŠVVŠ	Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu
ČŠ	Členské štáty
NUCEM	Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav
NIVAM	Národný inštitút vzdelávania a mládeže
OECD	Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj
PIRLS	Medzinárodná štúdia čitateľskej gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Program pre medzinárodné hodnotenie žiakov
PT	Portugalsko
RCPU	Regionálne centrá podpory učiteľov
POO	Plány obnovy a odolnosti
ŠVVP	Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
TIMSS	Trendy v medzinárodnom štúdiu matematiky a prírodných vied
TZ	Teória zmeny
UNCRC	Dohovor OSN o právach dieťaťa (United Nations Convention on the Rights of the Child)
SB	Svetová banka

## I. Úvod

Svetová banka podporuje vládu Slovenskej republiky pri reforme systému všeobecného vzdelávania prostredníctvom projektu poradenských služieb a analýz s názvom *Digitálna transformácia a národná kurikulárna reforma základného a nižšieho stredného vzdelávania v Slovenskej republike* (P176583). Projekt sa realizuje v spolupráci s Generálnym riaditeľstvom EK pre podporu štrukturálnych reforiem (DG REFORM) a je financovaný z nástroja technickej podpory Európskej únie.

Celkovým cieľom projektu je podporiť slovenské vzdelávacie inštitúcie v efektívnej implementácii digitálnej transformácie a zlepšiť kapacity pre riadenie implementácie nového kurikula na základných a nižších stredných školách.

Táto porovnávacia štúdia o príslušných stratégiách riadenia kurikula, postupoch a skúsenostiach získaných z predchádzajúcich a prebiehajúcich kurikulárnych reforiem vo vybraných európskych krajinách je súčasťou Výstupu 3 v rámci projektu. Táto správa bude slúžiť ako základ pre formulovanie návrhu opatrení v oblasti implementácie, riadenia a hodnotenia kvality inovatívnej kurikulárnej reformy na Slovensku. Jej súčasťou bude aj metodická príručka pre riadenie implementácie inovovaného kurikula pre základné a nižšie stredné školy.

V porovnávačej štúdii sa hodnotia získané skúsenosti a pozornosť sa venuje kurikulárnym reformám a ich implementácii ako i riadeniu procesu kurikulárnej reformy. Prevažná väčšina získaných poznatkov je čerpaná z piatich porovnávaných krajín, ktorými sú: Estónsko, Portugalsko, Slovinsko, Holandsko, Nemecko. Vzhľadom na účel a funkciu textu sa štúdia prirodzene zameriava na poznatky a skúsenosti získané v členských štátoch Európskej únie (EÚ). Sporadicky sa uvádzajú i príklady z iných krajín.

Táto štúdia podporuje prebiehajúci proces kurikulárnej reformy na Slovensku. Tematicky sa zaoberá otázkami a výzvami identifikovanými v rámci konzultačného procesu medzi tvorcami politik na Slovensku a tímom Svetovej banky (SB) pri realizácii projektu *Digitálna transformácia a národná kurikulárna reforma základného a nižšieho stredného vzdelávania v Slovenskej republike* (P176583). Poznatky a body, ktoré tvoria jadro textu, sú cielene vybrané tak, aby sa zaoberali otázkami a výzvami relevantnými pre proces reformy. Spadajú do ôsmich tematických okruhov, ktoré boli konkrétne identifikované v rámci prvej, vysoko interaktívnej etapy projektu. Uskutočnilo sa množstvo workshopov, online stretnutí a iných komunikácií s cieľom pochopiť a stanoviť priority, pokiaľ ide o problémy, ktorým čelia nielen kľúčové inštitucionálne zainteresované strany procesu kurikulárnej reformy na Slovensku (Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Štátna školská inšpekcia atď.), ale aj realizátori, predovšetkým učitelia a riaditelia. Ďalej boli zorganizované špeciálne workshopy s poprednými odborníkmi z dvoch porovnávaných krajín (Estónsko a Portugalsko), ktoré prispeli k načrtnutiu škály konkrétnych otázok, s ktorými sa stretávajú slovenskí tvorcovia politik. Uskutočnil sa i ďalší workshop s kolegami z Holandska, ako aj študijné návštevy v Portugalsku a Estónsku, pričom informácie z týchto podujatí pomohli doladiť poznatky získané z ich skúseností s kurikulárnou reformou.

Správa sa zaoberá obsahovými (tvorba a implementácia kurikula) aj procesnými (riadenie procesu kurikulárnej reformy) zmenami v slovenskom systéme školského vzdelávania. Organizácia textu umožňuje rôzne možnosti využitia, a to od rýchlej konzultácie konkrétneho príkladu až po podrobný prehľad relevantných postupov slovenskej kurikulárnej reformy.

Prvá kapitola *Primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie na Slovensku: kontext kurikulárnej reformy a výsledky vzdelávania* slúži ako východiskový bod pre pochopenie prebiehajúcej reformy, ako aj zadania tejto

komparatívnej štúdie. Získanie predstavy o tom, čo sa na Slovensku doteraz udialo, a to tak z hľadiska nahromadených skúseností s reformou kurikúl, ako aj z hľadiska registrovaných výsledkov vzdelávania a ich interpretácie v širšom kontexte (OECD, EÚ), umožňuje pozorne sledovať prebiehajúci proces a lepšie pochopiť príslušné výzvy. Táto problematika je rozdelená do dvoch častí v kapitole 2, z ktorých jedna sa zameriava na slovenské úsilie o kurikulárnu reformu v 21. storočí a druhá skúma evidenciu výsledkov vzdelávania v krajine. V kapitole 3 je stručne načrtnutý priebeh reformného procesu na Slovensku. Kapitola 4 predstavuje prístup k úlohe a načrtáva jej metodologické východiská. Nasledujúce dve kapitoly obsahujú jadro textu. Kapitola 5 *Porovnávané krajiny: Kontext EÚ a stručné profily krajín* sa zameriava na porovnávané krajiny (Estónsko, Portugalsko, Slovinsko, Holandsko, Nemecko), pričom každá z nich je predstavená v rámci stručného profilu krajiny, podľa identickej štruktúry s výnimkou Nemecka, pri ktorom namiesto časti o *kurikulárnom vývoji, reformách a kontexte* je pozornosť sústredená na konglomerátny charakter školského vzdelávacieho systému v krajine. Kapitoly, ktoré sa venujú prehľadu vzdelávacích výsledkov porovnávaných krajín, sú zamerané na Program medzinárodného hodnotenia žiakov (PISA). Existuje viacero dôvodov, prečo uprednostniť práve tento medzinárodný prieskum výsledkov pred ostatnými, ktoré sa skúmajú v kapitole o Slovensku: meria výsledky vzdelávania vo veku, ktorý (takmer) znamená ukončenie povinnej školskej dochádzky v hodnotených krajinách. Účasť v PISA bola pravidelnejšia a priťahovala väčšiu pozornosť (verejnosti) ako výsledky iných prieskumov (PIRLS, TIMSS) a údaje v štúdiu PISA poskytujú bohatšie kontextové informácie. Pred profilmi porovnávaných krajín sa v tej istej kapitole nachádza časť, v ktorej sa skúma úloha EÚ v oblasti vzdelávania, ciele EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy a zameriava sa na jediný cieľ EÚ v oblasti vzdelávania, ktorý je tematicky relevantný pre súčasnosť. Kľúčové zistenia prehľadu sú uvedené v kapitole 6 *Tematické oblasti, získané poznatky a dôležité body, ktorým je potrebné venovať pozornosť*. Jej prvá časť má skôr vysvetľujúcu a usmerňujúcu funkciu, zatiaľ čo druhá časť *Poučenia a relevantné body pozornosti* sa zameriava na ústrednú úlohu štúdie a tvorí jadro textu. Uvedené získané poznatky sú výberom nahromadených zahraničných relevantných skúseností.

Tím SB si uvedomuje, že vzdelávacia politika a riadenie vzdelávania vo všeobecnosti a najmä implementácia a inovácia kurikula sú dynamické procesy s bohatými nedávnymi skúsenosťami a s veľkou pravdepodobnosťou ešte bohatšieho ďalšieho vývoja. Uvedomujúc si prirodzené obmedzenia hodnotiacej štúdie, cieľom správy je poskytnúť slovenským partnerom optimálnu podporu a prispieť k lepšiemu pochopeniu kľúčových aspektov riadenia a implementácie kurikulárnej reformy na regionálnej a školskej úrovni. Namiesto záveru správa ponúka súhrnné body na diskusiu, usporiadané podľa ôsmich identifikovaných tematických oblastí. Napokon, prílohy poskytujú bohaté doplňujúce informácie, z ktorých niektoré nie sú začlenené do hlavnej časti textu len z dôvodu jeho rozsiahlosti.

## II. Primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie na Slovensku: Kontext kurikulárnej reformy a výsledky vzdelávania

**Potreba kurikulárnej reformy a najmä potreba zlepšiť jej realizáciu na Slovensku s cieľom podporiť lepšie výsledky vzdelávania sa opiera prinajmenšom o tri otázky.** Po prvé, krajina sa snaží optimalizovať svoje kurikulá pre základné a stredné školy už od roku 2001, keď vláda prijala Národný program výchovy a vzdelávania s názvom Milénium, ktorý v roku 2002 ho schválil parlament.<sup>1</sup> Po druhé, napriek snahe o optimalizáciu kurikula zostávajú výsledky vzdelávania slovenských žiakov problémom, a po tretie, hoci sa digitálna transformácia vzdelávania (DTV) dostala do popredia, predstavuje výzvu, ktorú je potrebné riešiť.

**Existujú tiež najmenej tri silné stimuly pre kurikulárnu reformu a ďalšie intervencie v oblasti vzdelávacej politiky zamerané na lepšie výsledky vzdelávania.** Medzinárodné hodnotiace štúdie ukazujú, že výsledky vzdelávania sa zhoršujú a sú už pod priemerom OECD. Žiadna z predchádzajúcich snáh o reformu národného

---

<sup>1</sup> Zdroj: Zimenová, Z. (2009) Reforma vzdelávania v dátumoch. Nové školstvo, portál o reformách vzdelávania. Dostupné online na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>



kurikulárneho rámca nebola považovaná za úspešnú. Digitálna transformácia vzdelávania (DTV) sa v slovenskom vzdelávacom systéme, podobne ako všade inde vo vyspelom svete, v rôznych formách zrýchľuje a je potrebné sa jej venovať systematicky, aby zapadala do súčasného kurikulárneho rámca.

## 2.1 Kľúčové aspekty kurikulárnej reformy na Slovensku

**Viaceré cesty kurikulárnej reformy za posledných 20 rokov nevedli k jasnému a presvedčivému kurikulárnemu prístupu.** Hoci program Milénium navrhoval systémové zmeny s dvanástimi špecifickými oblasťami, ktoré tvorili koncepčné piliere národného programu<sup>2</sup>, v rámci programu neboli určené priority a nebola vypracovaná stratégia implementácie. V dôsledku toho sa program Milénium nikdy netransformoval na ucelenú reformnú stratégiu. V tejto situácii a bez politickej podpory sa jeho realizácia stala od začiatku problematickou. Vplyv reformy na organizáciu vzdelávacieho procesu, resp. na tvorbu a implementáciu kurikula, podporili legislatívne akty, ktoré sa presadili v roku 2004, resp. 2008. Legislatíva *o štátnej správe v školstve a školskej samospráve*,<sup>3</sup> prijatá v roku 2003 a účinná v roku 2004, „decentralizovala celoštátny vzdelávací systém na osem autonómnych samosprávnych krajov. Základné školy, predškolské zariadenia a školské zariadenia spravujú obce, zatiaľ čo stredné školy spravujú samosprávne kraje”.<sup>4</sup> Dvojúrovňovú riadiacu štruktúru školského vzdelávacieho systému odzrkadľoval aj školský zákon z roku 2008<sup>5</sup>, ktorý stanovil dvojúrovňový systém „vzdelávacích programov”, resp. Štátny vzdelávací program a Školský vzdelávací program. Zatiaľ čo „Štátny vzdelávací program definuje povinný obsah vzdelávania v školách a stanovuje všeobecné ciele a kľúčové kompetencie pre vzdelávanie na Slovensku. ... Školský vzdelávací program je kurikulárny dokument upravený pre jednotlivé školy, ktorý opisuje, ako môžu školy dosiahnuť všeobecné ciele a obsahové štandardy požadované Štátnym vzdelávacím programom s ohľadom na špecifické regionálne a školské podmienky”.<sup>6</sup> Od školského roka 2015/2016 bol zavedený nový Štátny vzdelávací program s názvom Inovovaný štátny vzdelávací program, („IŠVP”). Napriek názvu<sup>7</sup> jeho zavedenie znamenalo krok späť smerom k centralizácii: „Tvorba Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu v roku 2015 obmedzila autonómiu škôl<sup>8</sup> vrátane otázok priamo súvisiacich s plnením kurikula”. Predpísané zmeny zahŕňali „*dodatočné hodiny slovenského jazyka a literatúry, opätovné zavedenie matematiky a prírodovedné predmety (Základy prírodovedy [Prvouka] boli opätovne zavedené pre prvý a druhý stupeň) a výrazné zníženie počtu voliteľných hodín, ktoré si školy riadili samy*”.<sup>9</sup>

**Implementácia kurikula, najmä po roku 2008, zostala na Slovensku výraznou výzvou.** Učitelia neboli vyškolení na podporu procesu tvorby Školského vzdelávacieho programu (ŠKVP) a vo všeobecnejšej rovine – na prechod na dvojúrovňový kurikulárny systém. Reformy z roku 2008 viedli k nespokojnosti a negatívnym postojom učiteľov, ktorí

<sup>2</sup> Projekt Milénium navrhol systémové zmeny vrátane zmeny filozofie, ktorá by sa stala viac tvorivo-humanistickou, posun obsahu smerom ku kľúčovým kompetenciám, vzdelávania učiteľov smerom k osobnostnému a profesijnému rozvoju a zmeny metód výučby a riadenia vzdelávania. Program bol rozpracovaný do 12 samostatných oblastí, ktoré tvoria koncepčné piliere národného programu vrátane kurikulárnej reformy smerom k dvojúrovňovému kurikulárnemu modelu, inovácií vzdelávacích stratégií, diverzifikácie vyučovacích metód a foriem, decentralizácie riadenia vzdelávania, profesijného a kariérneho rozvoja učiteľov, zvýšeného financovania vzdelávania, systému podporných služieb pre školy, digitalizácie a ďalších zmien vrátane tých, ktoré zabezpečujú rámec odolný voči politickým zmenám. Zdroj: tamtiež.

<sup>3</sup> Zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2003). Získané z (v slovenčine): <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-596>

<sup>4</sup> Galádová A. (2019) Encyklopédia TIMSS 2019: Vydanie: TIMSS: Vzdelávacia politika a kurikulum v matematike a prírodných vedách. Slovenská republika. Získané z: TIMSS 2019 Encyclopedia: (bc.edu)

<sup>5</sup> Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). Prevzaté z: 245/2008 Z. z. Školský zákon | Aktuálne znenie (zakonypreludi.sk)

<sup>6</sup> Galádová A. (2020) Slovenská republika. In Kelly, D.L., Centurino, Victoria, Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.) (2020). *Encyklopédia TIMSS 2019: TIMSS: Vzdelávacia politika a kurikulum v matematike a prírodných vedách*. Prevzaté z: TIMSS 2019 Encyclopedia: (bc.edu)

<sup>7</sup> V angličtine sa zrejme prekladá aj ako „Innovative”.

<sup>8</sup> Čevorová, Kr., (2017) Slovenská republika. In Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). *Encyklopédia PIRLS 2016: Vydanie: PIRLS: Education Policy and Curriculum in Reading (Vzdelávacia politika a kurikulum v oblasti čítania)*. Online: Encyklopédia PIRLS 2016: Language/Reading Curriculum in the Fourth Grade - PIRLS 2016 Encyclopedia (bc.edu)

<sup>9</sup> Galádová A. 2019.

často zdôrazňovali, že neboli na zmeny pripravení, že nerozumeli termínom, cieľom a procesom a že nedostali potrebnú podporu.<sup>10</sup>

**Hoci sa hlavná výzva objavila na úrovni implementácie, najmä pokiaľ ide o rozvíjanie spôsobilostí učiteľov, škôl a riadiacích pracovníkov v oblasti vzdelávania, vzdelávacia politika sa zamerala na úroveň návrhu vzdelávacej politiky so zámerom napraviť chýbajúce porozumenie.** Zmeny vzdelávacej politiky z roku 2015, premietnuté do IŠVP, znamenali ústup od decentralizačného prístupu z roku 2008 a zvýšili úroveň podrobnosti v predpisoch Štátneho vzdelávacieho programu v očakávaní, že bude plniť úlohu *účinného* odporúčaného kurikula. Stále je potrebné riešiť nedostatok centrálné poskytovaných užívateľsky priateľských nástrojov a usmernení pre školy na podporu tvorby ŠkVP a jeho efektívnej implementácie do bežnej vyučovacej činnosti.

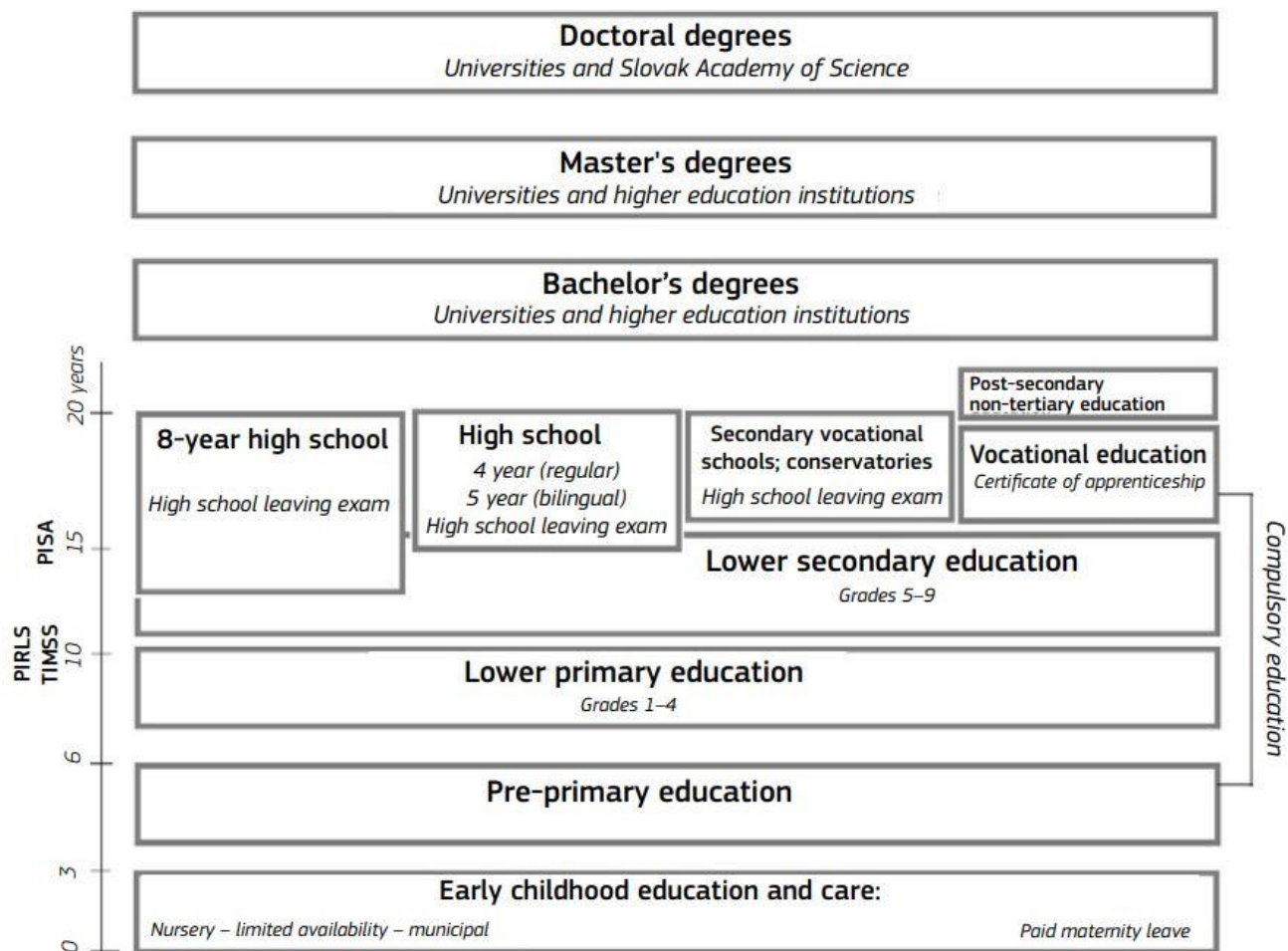
**V kontexte neustálych snáh o vytvorenie a doladenie moderného kurikula vyvolávajú klesajúce trendy vo výsledkoch vzdelávania slovenských žiakov obavy.** Výsledky vzdelávania v prvých dvoch dekádach 21. storočia charakterizuje stále klesajúci výkon žiakov a stagnácia spolu s prehlbujúcimi sa rozdielmi vo výkone medzi Slovenskom a rovesníkmi z krajín OECD. Nasledujúca časť sa osobitne venuje najnovším výsledkom a trendom, ktoré zaznamenali medzinárodné porovnávacie štúdie hodnotiace výsledky vzdelávania žiakov. Pred priblížením dynamiky vzdelávacích výsledkov slovenských žiakov však do popredia vystupujú dva kontextuálne aspekty. Po prvé, ide o uvedomenie si nevyhnutne rastúcej úlohy digitalizácie v súčasnom školskom vzdelávaní. Po druhé, schematická vizualizácia štruktúry slovenského vzdelávacieho systému je konfrontovaná s vekom žiakov a vzťahom k medzinárodným prieskumom výsledkov a rozsahom povinnej školskej dochádzky.

**Novovznikajúca výzva digitalizácie si vyžaduje zmeny v obsahu (čo sa vyučuje/učí/hodnotí) aj v prístupe (ako sa vyučuje/učí/hodnotí) k vzdelávaniu.** Narušením zaužívanej rutiny vzdelávacieho procesu v školách spolu s krátkodobými logistickými a technologickými ťažkosťami priniesla kríza Covid-19 do agendy tvorcov vzdelávacích politík a odborníkov zásadné otázky súvisiace s digitalizáciou vzdelávacieho procesu v školách, obsahom a riadením. Digitalizácia globálne napreduje a pokrok, ktorý dosiahli partnerské krajiny pri využívaní technologicky podporovaného vyučovania, bude udržiavať tlak na každú krajinu, ktorá zaostáva v poskytovaní najlepších digitálnych kompetencií (vedomostí, zručností a postojov) svojim žiakom. Udržať krok s tými najlepšími v oblasti vzdelávania sa nedá obnovením analógového prístupu k vyučovaniu a učeniu. Digitalizácia vzdelávacieho obsahu a vzdelávacích procesov sa už stala súčasťou revízie kurikúl všetkých krajín.

---

<sup>10</sup> Porubský a kol., 2015

**Obrázok 1: Slovenský vzdelávací systém a medzinárodné prieskumy výsledkov**



Reprodukované z: Zamborová, K. & Zacharová, Zl. (2022) Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania na Slovensku vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

**Povinná školská dochádzka na Slovensku sa začína vo veku 6 rokov a trvá do 16 rokov.** V roku 2021 sa stal povinným jeden rok predškolského vzdelávania so zaradením všetkých 5-ročných detí. Školská časť povinného vzdelávania zahŕňa deväť rokov základného vzdelávania (primárne vzdelávanie, ročníky 1. – 4. a nižšie sekundárne vzdelávanie, ročníky 5. – 9.) a jeden rok vyššieho sekundárneho vzdelávania (10. ročník).<sup>11</sup>

**Trojica potrieb v oblasti vzdelávania – inovované kurikulum, lepšie výsledky vzdelávania a digitalizovaný vzdelávací systém, ktorý bude schopný reagovať na rastúce a budúce výzvy – vyvolala novú reakciu slovenských tvorcov vzdelávacích politík.** Nová vláda, ktorá nastúpila do funkcie po voľbách v roku 2020, oznámila, že je potrebná systémová kurikulárna reforma. Na žiadosť novovymenovaného ministra školstva tím odborníkov zo Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) predložil v júni 2021 návrh s názvom *Vzdelávanie pre 21. storočie* obsahujúci rámec systémovej kurikulárnej reformy základných škôl, ktorá zahŕňa primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie. Stratégia kurikulárnej reformy sa zameriava na zmeny v piatich oblastiach: 1) *zabezpečenie lepších vzdelávacích výsledkov žiakov najmä v oblasti základnej gramotnosti (nad priemerom OECD)*; 2) *stanovenie*

<sup>11</sup> Zamborová, K. & Zacharová, Zl. (2022) Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania na Slovensku vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

cieľov vzdelávania a poskytnutie obsahu relevantného pre potreby modernej (a budúcej) spoločnosti, čo nevyhnutne súvisí s digitalizáciou; 3) reforma vyučovacieho procesu s cieľom prejsť od poskytovania encyklopedických vedomostí k rozvoju kompetencií; 4) zameranie sa na vzdelávanie orientované na žiaka rešpektujúce individuálne potreby a zvyšujúce rozvojový potenciál každého žiaka a 5) posilnenie autonómie školy. Posledné tri oblasti možno považovať za vnútorne súvisiace s prvými dvoma, ako aj za ich predpoklady.

## 2.2 Výsledky vzdelávania na Slovensku

**Výsledky vzdelávania sa pravidelne merajú, aby sa zistilo, do akej miery je vzdelávací systém schopný efektívne poskytovať kvalitné služby, ktoré vedú k rozvoju vedomostí a zručností žiakov.** Podľa UNCRC „vzdelávanie dieťaťa má smerovať k rozvoju jeho osobnosti, talentu a duševných a telesných schopností v plnom rozsahu.<sup>12</sup> Predpokladom operacionalizácie predpisu UNCRC je robustný súbor ukazovateľov, na základe ktorých by sa mala hodnotiť výkonnosť vzdelávacieho systému. Porovnávanie výkonnosti vzdelávacích systémov navzájom, najmä krajín s porovnateľnou úrovňou sociálno-ekonomického rozvoja, pomáha hodnotiť, či daná krajina robí všetko pre to, aby zabezpečila *rozvoj schopností dieťaťa v plnom rozsahu*. Na hodnotenie a porovnávanie schopností (školských) vzdelávacích systémov plniť svoje ciele, ako slúžiť čo najlepšie vzdelávacím záujmom svojich žiakov, sa čoraz častejšie využíva množstvo medzinárodných prieskumov výsledkov vzdelávania. Pokiaľ ide o žiakov základných a nižších stredných škôl, takéto medzinárodné prieskumy zahŕňajú PIRLS, TIMSS a PISA.

*Medzinárodné prieskumy výsledkov, ktoré vykonáva Medzinárodná asociácia pre hodnotenie výsledkov vzdelávania (IEA) a Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) od svojho vzniku v 60. rokoch 20. storočia neustále rastú, pokiaľ ide o ich rozsah a globálny význam. Vlády na celom svete s napätím očakávajú výsledky týchto referenčných meraní, aby mohli zhodnotiť efektívnosť svojich vzdelávacích systémov, posúdiť výsledky žiakov, ako je čítanie a prírodovedná a matematická gramotnosť, a napokon posúdiť účinnosť svojich národných vzdelávacích politik.*<sup>13</sup>

V tejto časti sa stručne oboznámime s najnovšími študijnými výsledkami slovenských žiakov, ako aj s výkonnostnými trendmi v rámci dedičstva vzdelávacích a kurikulárnych reforiem, ktoré sa na Slovensku uskutočnili od prelomu storočí.

**Vzdelávacie výsledky 15-ročných slovenských žiakov zostávajú pod priemerom OECD, a to aj pod priemerom susedných krajín OECD vo všetkých oblastiach (PISA 2018).**<sup>14</sup> Podiel najlepších žiakov na Slovensku aspoň v jednej predmetovej oblasti zaostáva za priemerom OECD, zatiaľ čo podiel slovenských žiakov s nedostatočnými výsledkami sa v matematike vyrovná OECD a v čítaní ju jasne prevyšuje (obr. 2).

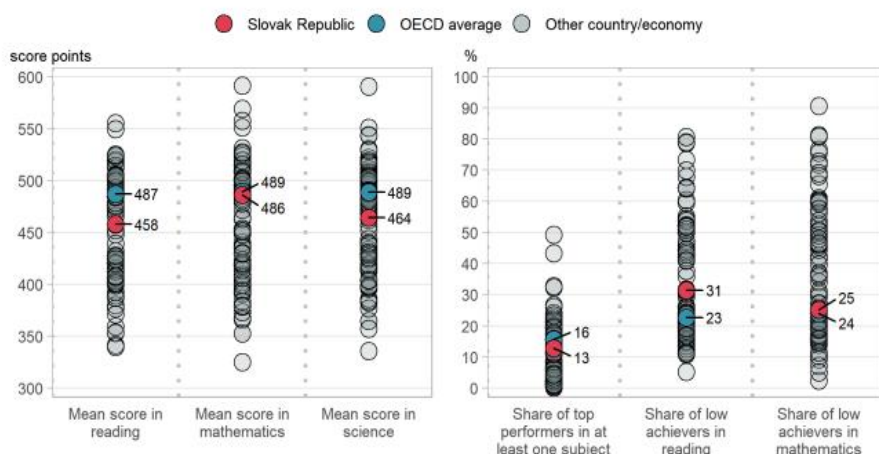
---

<sup>12</sup> UNCRC, článok 29.

<sup>13</sup> Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a výsledky vzdelávania: stručná história* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

<sup>14</sup> Výsledky Slovenskej republiky v testovaní PISA 2018 sú nižšie ako výsledky všetkých susedných krajín OECD (Česká republika, Maďarsko, Poľsko, Rakúsko) vo všetkých troch oblastiach (čítanie, matematika, prírodné vedy) a nižšie ako výsledky Ukrajiny v dvoch oblastiach (čítanie a prírodné vedy).

**Obrázok 2: Výsledky vzdelávania: Slovensko a OECD, PISA 2018<sup>15</sup>**



Note: Only countries and economies with available data are shown.  
Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I.1 and I.10.1.

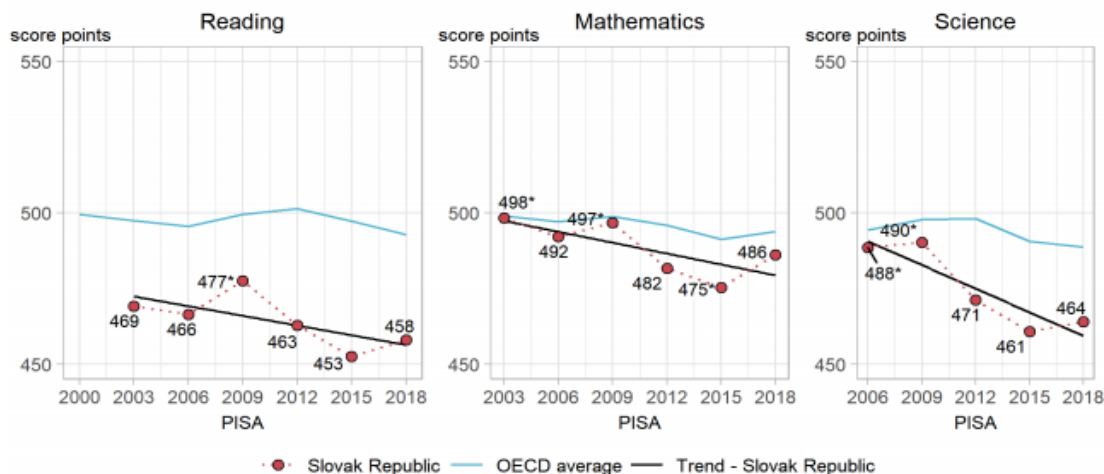
**PISA 2018 tiež odhaľuje pretrvávajúce nerovnosti v kvalite vzdelávania poskytovaného slovenským vzdelávacím systémom.** Zatiaľ sa mu nepodarilo poskytnúť správnu kombináciu podpory deťom zo znevýhodneného prostredia, aby mohli naplno rozvinúť svoj potenciál (UNCRC). Výsledky slovenských žiakov sú výrazne ovplyvnené ich sociálno-ekonomickým zázemím, ktoré vysvetľuje 18 % rozptylu vo výsledkoch v čítaní v porovnaní s 11 % priemeru OECD (PISA 2018).<sup>16</sup>

**Napriek prelomeniu klesajúceho trendu z predchádzajúceho desaťročia zostáva celkový trend výsledkov slovenských žiakov v testovaní PISA vo všetkých troch oblastiach, teda v čítaní, matematike a prírodných vedách, podpriemerný.** Dôležité je, že výsledky v roku 2018 sú vo všetkých troch predmetových oblastiach lepšie ako najnižšie zdokumentované výsledky v roku 2015. Napriek tomu je pokrok mizivý, meraný jednocifernými číslami v čítaní (5), prírodných vedách (3) a dvojciferný nárast dosiahol iba v matematike (11), čo značí, že najlepšie zaznamenané výsledky z roku 2009 zostali spomienkou spred desiatich rokov (obr. 3).

<sup>15</sup> Reprodukované z: OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Slovenská republika, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVK.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVK.pdf)

<sup>16</sup> Koncepčná poznámka

**Obrázok 3: Dynamika výsledkov vzdelávania na Slovensku: PISA<sup>17</sup>**



Notes: \*Indicates mean-performance estimates that are statistically significantly above or below PISA 2018 estimates for the Slovak Republic. The blue line indicates the average mean performance across OECD countries with valid data in all PISA assessments. The red dotted line indicates mean performance in the Slovak Republic. The black line represents a trend line for the Slovak Republic (line of best fit).  
Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12.

Výsledky vzdelávania sú aj napriek reformám zameraným na implementáciu kurikula (2008, 2015) stále slabšie ako v susedných krajinách OECD. Rok po zavedení Školského zákona 2008 predstavuje vrchol slovenských výsledkov v PISA a začiatok dlhého obdobia poklesu výkonov. Zhoršovanie bolo dostatočne dlhé na to, aby sa dalo očakávať, že súbor po sebe idúcich výsledkov PISA možno čiastočne vysvetliť reformami z roku 2008. Vnímanie vplyvu kurikulárnej reformy učiteľmi podporuje takáto úvaha. Podľa výskumu Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela boli učitelia najskeptickejší voči pozitívnemu vplyvu kurikulárnej reformy z roku 2008 na „zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov“ a ich „chuť do učenia“.<sup>18</sup> Stále však treba overiť, do akej miery vnímanie učiteľov<sup>19</sup> korešponduje s presvedčivo preukázanou koreláciou medzi kurikulárnou reformou z roku 2008 a vzdelávacími výsledkami, keďže neexistuje *rámec na hodnotenie vplyvu kurikulárnych zmien*.<sup>20</sup> Bude tiež predčasné presvedčivo spájať prelomenie negatívneho trendu v roku 2018 so zavedením IŠVP z roku 2015.<sup>21</sup> Tak či onak, reformy vzdelávania vrátane kurikulárnych zmien zatiaľ nevedli k takým výsledkom vzdelávania 15-ročných žiakov, ktoré by sa dali očakávať v krajine s úrovňou sociálno-ekonomického rozvoja Slovenska a ktoré jednoznačne zostávajú pod priemerom OECD.

**Celkový trend zostáva nepriaznivý a vzdelávacie výsledky 15-ročných slovenských žiakov nevykazujú presvedčivý pokrok, pričom sa objavujú aj náznaky regresu.** Napríklad čitateľské zručnosti sa na Slovensku zhoršili medzi dvoma štúdiami PISA, ktoré sa zameriavali na čítanie s porozumením v rokoch 2009 a 2018 (obr. 4), pričom túto zmenu Európska komisia považovala za štatisticky významnú.<sup>22</sup>

<sup>17</sup> Reprodukované z: OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Slovenská republika, OECD 2019 Zväzky I-III. Zdroj online: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVK.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVK.pdf)

<sup>18</sup> Porubský, Š. et al. 2015. Kurikulárna reforma na Slovensku s ohľadom na postoje učiteľov základných škôl. Pedagogická orientace, Brno, 25/6 (2015), s. 777-797.

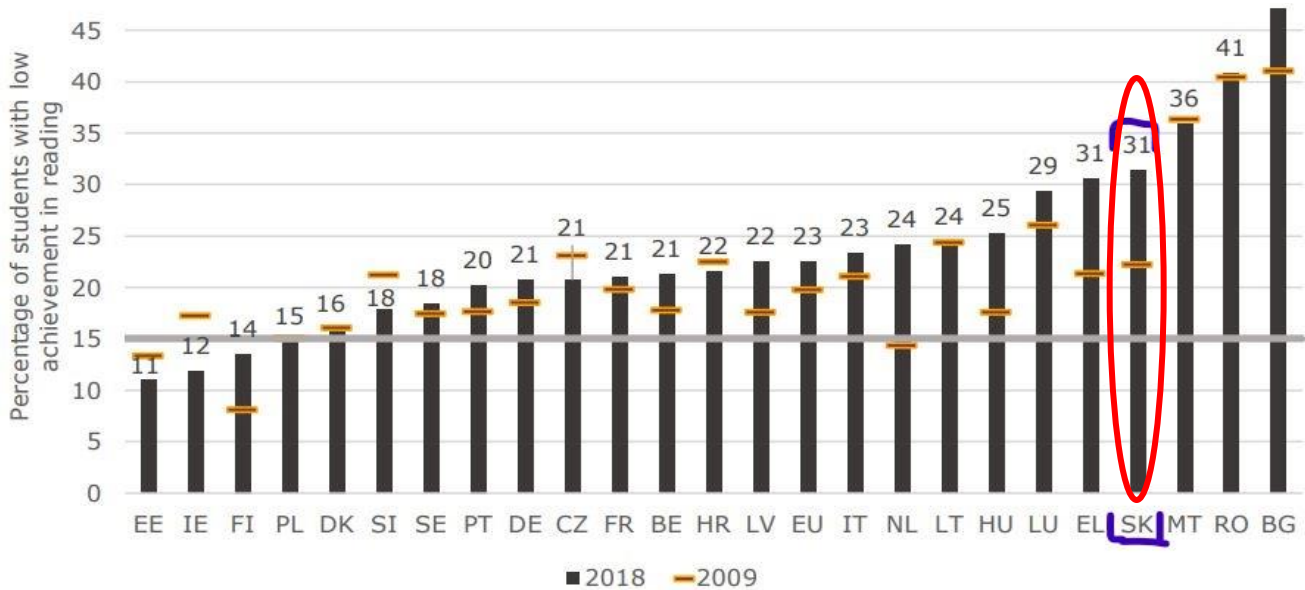
<sup>19</sup> V rámci štúdie bolo oslovených 954 učiteľov zo 63 základných škôl (prvý a druhý stupeň ZŠ) z celého Slovenska, ktorí sa zamerali na postoje učiteľov ku kurikulárnej reforme na Slovensku z roku 2008 a požiadali ich, aby prezentovali svoj pohľad na kvalitu novokoncepcovaného kurikula v kontexte primárneho a nižšieho sekundárneho stupňa.

<sup>20</sup> Koncepcná poznámka.

<sup>21</sup> Okrem toho je vzhľadom na krátke obdobie medzi zavedením (školský rok 2015/2016) a hodnotením (2018) ťažké overiť vplyv zmeny. Ani v tomto prípade nie je tímu SB známa štúdia, ktorá by stanovila koreláciu medzi výsledkami PISA 2018 a zavedením IŠVP v roku 2015.

<sup>22</sup> Európska komisia (2020) Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2020 Generálne riaditeľstvo pre vzdelávanie, mládež, šport a kultúru,

**Obrázok 4: Percentuálny podiel SR a ČŠ EÚ, ktoré nedosahujú dostatočné výsledky v čítaní s porozumením v PISA 2009 a 2018 v porovnaní s referenčnou hodnotou ET2020**



NB: The grey line shows the ET 2020 benchmark.

Source: OECD PISA 2018 data (OECD, 2019).

Reprodukované z: Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a výsledky vzdelávania: stručná história vo Volante*, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

**Výsledky vzdelávania mladších slovenských žiakov (4. ročník) v medzinárodných testoch úspešnosti sú paralelné s výsledkami PISA 15-ročných žiakov.** Podpriemerné vzdelávacie výsledky Slovenska, ktoré preukazujú vzdelávacie výsledky 15-ročných žiakov, sa odrážajú na skorších stupňoch vzdelávania tak v čitateľských kompetenciách meraných v rámci medzinárodnej štúdie *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), ako aj v matematike a prírodných vedách meraných v rámci medzinárodnej štúdie *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS).

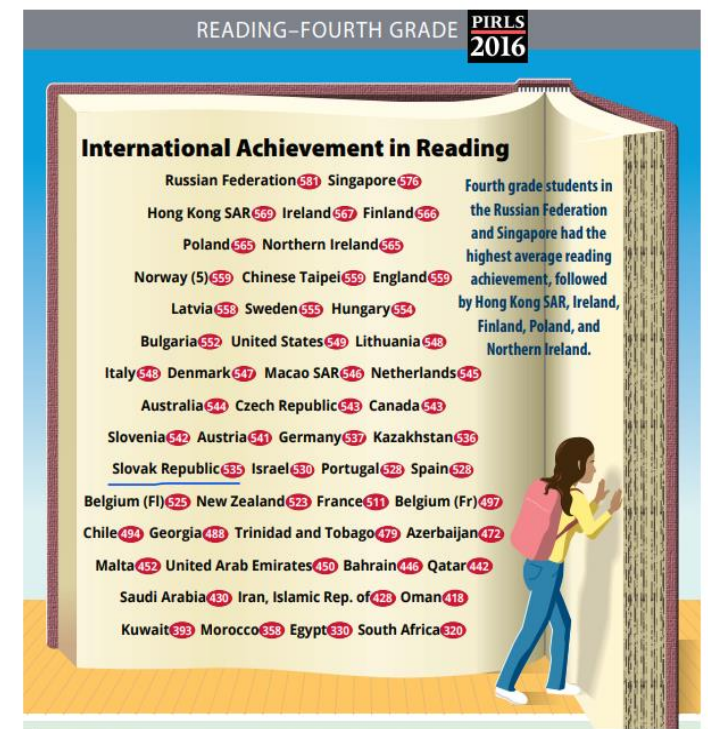
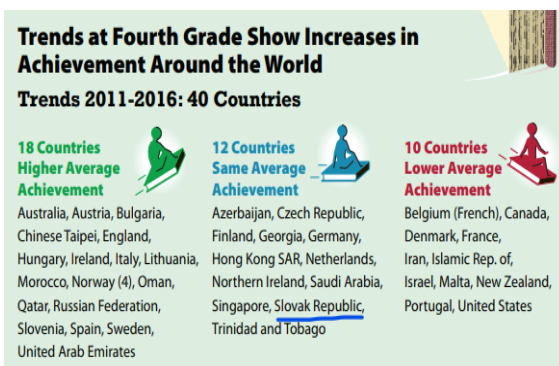
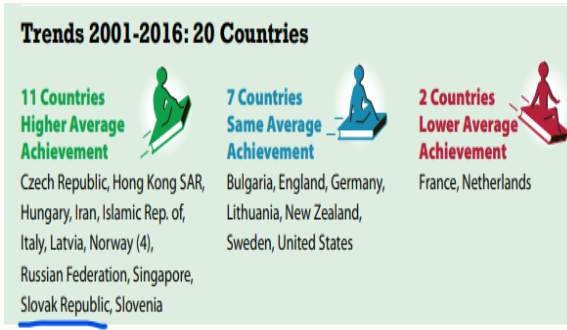
**Napriek dosiahnutým pozitívnym výsledkom na začiatku 21. storočia sú priemerné čitateľské kompetencie 10-ročných slovenských žiakov slabšie ako kompetencie ich rovesníkov zo všetkých susedných členských krajín OECD.** Hoci Slovensko v TIMSS a PIRLS predstihli<sup>23</sup> všetci zúčastnení susedia<sup>24</sup>, Medzinárodné študijné centrum uznalo, že krajina v PIRLS v období 2001 – 2016 stále napredovala a zaradilo ju do zoznamu krajín s vyšším než priemerným výkonom. Bližšie skúmanie trendu však ukazuje, že pokrok sa obmedzil na počiatočnú časť obdobia 2001 – 2016. Rovnaké hodnotenie zamerané na obdobie 2011 – 2016 posunulo krajinu na zoznam krajín s rovnakou priemernou úspešnosťou (obr. 5).

Malta, Úrad pre publikácie. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/9254>

<sup>23</sup> Hoci dva z nich (Rakúsko a Česká republika) dosiahli bodové ohodnotenie v tesnej blízkosti.

<sup>24</sup> Na PIRLS 2016 sa zúčastnili všetci členovia OECD susediaci so Slovenskom (Rakúsko, Česká republika, Maďarsko, Poľsko); Ukrajina, jediný sused mimo OECD, sa na PIRLS 2016 nezúčastnila.

Obrázok 5: Výsledky vzdelávania na Slovensku: PIRLS 2016 a dlhodobé trendy



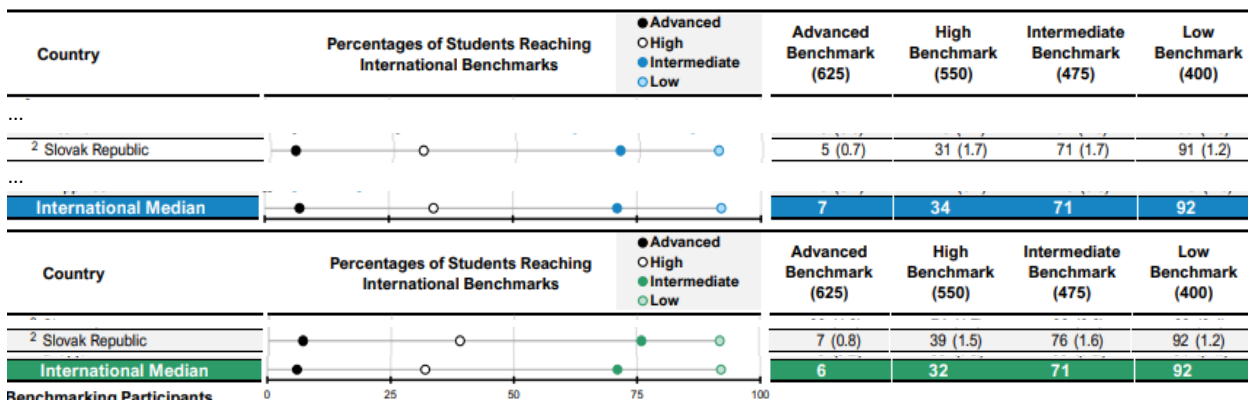
Zdroj: Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *Medzinárodné výsledky PIRLS 2016 v čítaní*. Získané z Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Online: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.



**Slovenskí žiaci 4. ročníka dosiahli horšie výsledky ako ich rovesníci zo susedných krajín OECD aj v matematike a prírodných vedách.** Napriek zlepšeniu oproti predchádzajúcemu hodnoteniu Slovensko nedokázalo dobehnúť svojich susedov z OECD a vo všetkých predmetových oblastiach v TIMSS 2019 dosiahlo nižšie skóre ako oni. Vo výsledkoch v matematike sú výrazné rozdiely v porovnaní so všetkými štyrmi susedmi z OECD a vo výsledkoch v prírodných vedách sú výrazné rozdiely s Českou republikou a Poľskom.<sup>25</sup> V prílohách 1 a 2 sú znázornené rozdiely v TIMSS 2019 medzi Slovenskom a jeho susedmi z OECD.

**Aj v porovnaní s najvyspelejšími krajinami (OECD) odhaľujú slovenské výsledky TIMSS 2019 dôvody na znepokojenie: vzdelávacie výsledky slovenských žiakov hodnotené podľa referenčných hodnôt nepresahujú medzinárodné priemery, resp. sú pod nimi.** Podiel slovenských žiakov 4. ročníkov, ktorí dosiahli v matematike pokročilú referenčnú hodnotu (625), je nižší ako medzinárodný medián,<sup>26</sup> zatiaľ čo podiel slovenských žiakov 4. ročníkov, ktorí dosiahli v matematike skóre pod nízkou referenčnou hodnotou (400), je väčší. V prírodných vedách sú slovenské výsledky lepšie, pokiaľ ide o pokročilú, vysokú a strednú úroveň, ale zostávajú na rovnakej úrovni ako nízka referenčná úroveň (obr. 6). Posledný údaj by opäť mohol naznačovať, že slovenské školstvo má problémy dostať sa na úroveň svetového priemeru a nedokáže podporiť žiakov pri dosahovaní ich *plného potenciálu* bez ohľadu na ich pôvod, a tak slovenské školstvo neprispieva k zvyšovaniu sociálnej mobility/sociálnej spravodlivosti. Obavy vyplývajú z toho, že výpočet medzinárodného mediánu zohľadňuje výsledky veľkého počtu krajín s (oveľa) nižšou úrovňou sociálno-ekonomického rozvoja, ako je úroveň Slovenska.

**Obrázok 6: Slovenské výsledky TIMSS 2019 podľa referenčných hodnôt a v medzinárodnom kontexte**



Zdroj: IEA (2020) Trends in international study of mathematics and science - TIMSS 2019 Prevzaté z <http://timss2019.org/download>

**Rovnako ako v prípade výsledkov vzdelávania 15-ročných žiakov ani v prípade výsledkov žiakov 4. ročníkov nemožno pripísať jednoznačný (pozitívny) vplyv predchádzajúcej kurikulárnej reforme.** V *prehľade o Slovensku v kontexte PIRLS 2016*<sup>27</sup> sa zdôrazňuje, že „žiaci v PIRLS 2016 boli vzdelávaní podľa predchádzajúcej vzdelávacej politiky”,<sup>28</sup> teda pred zavedením Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu z roku 2015, a preto pokles zo zoznamu žiakov s lepšími výsledkami na zoznam žiakov s rovnakými výsledkami nemôže nijako súvisieť s IŠVP 2015. TIMSS 2019, ktorý sa uskutočnil tri roky po zavedení IŠVP, zaznamenal mierne zlepšenie priemerných výsledkov v matematike aj prírodných vedách a vo všeobecnosti s podobnými výsledkami, aké boli dosiahnuté predtým, čo naznačuje, že vhodnou interpretáciou výsledkov je skôr *oživenie* ako *pokrok*. Pri skúmaní celkového

<sup>25</sup> IEA (2020) Trends in international study of mathematics and science – TIMSS 2019. Online: <http://timss2019.org/download>

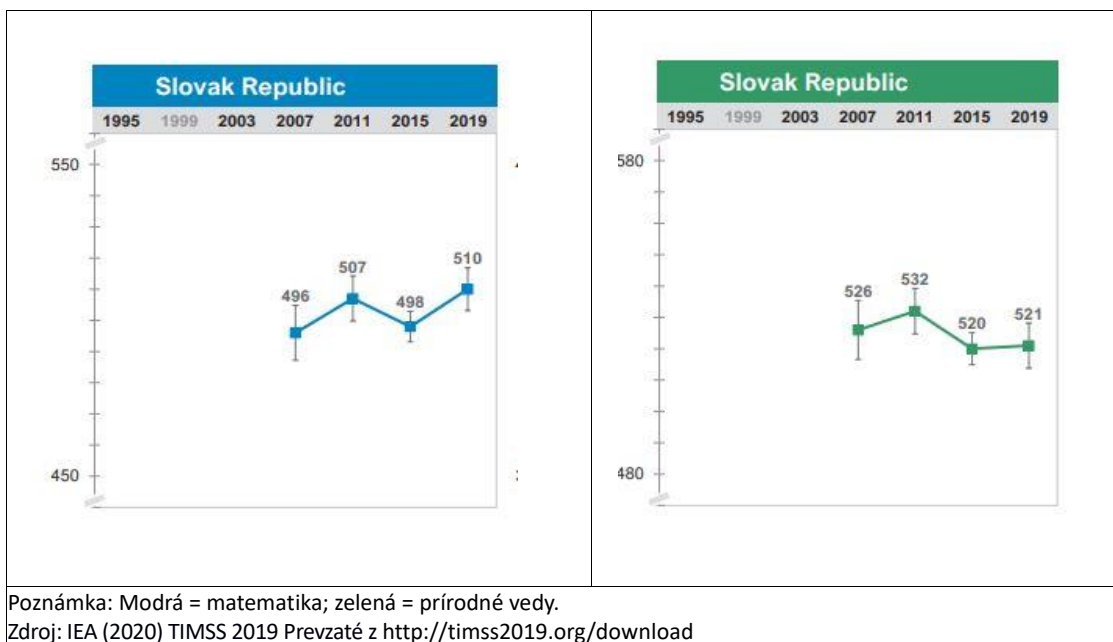
<sup>26</sup> Týka sa všetkých krajín, nielen krajín OECD, teda aj krajín s nižšou úrovňou sociálno-ekonomického rozvoja.

<sup>27</sup> Vydalo Medzinárodné študijné centrum TIMSS a PIRLS.

<sup>28</sup> Čevorová, Kr., (2017) Slovenská republika. In Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). *Encyklopédia PIRLS 2016: Vydanie: PIRLS: Education Policy and Curriculum in Reading (Vzdelávacia politika a kurikulum v oblasti čítania)*. Získané z Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: PIRLS 2016 Encyclopedia (bc.edu): Language/Reading Curriculum in the Fourth Grade - PIRLS 2016 Encyclopedia (bc.edu).

trendu výsledkov slovenských žiakov v TIMSS údaje predstavujú obraz stagnácie. Toto kľúčkovanie v rámci obmedzeného rozsahu a časového obdobia sa odohrávalo na pozadí nedôsledne realizovanej kurikulárnej politiky.

**Obrázok 7: Trendy výsledkov TIMSS na Slovensku v rokoch 2007 – 2019**



### III. Pokrok v procese kurikulárnej reformy na Slovensku

**Táto kapitola sa zameriava na prebiehajúci proces kurikulárnej reformy. Začína sa prehľadom vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré ovplyvňujú koncepciu, dynamiku a logiku reformy.** Dva hlavné vonkajšie faktory, ktorých vplyv sa skúma, sú pandémia Covid-19 a slovenský Plán obnovy a odolnosti podporený EÚ. Okrem toho sa uvádzajú aj ďalšie vonkajšie faktory, ako napríklad vojna na Ukrajine a jej vplyv na slovenský systém všeobecného vzdelávania (VV). Medzi vnútorné faktory patrí získanie kritickej masy podpory učiteľov potrebnej pre reformu, digitálna transformácia vzdelávania (DTV), rozsah zmien v kurikulu, ako aj a spôsob, akým sa reformný proces vzťahuje na vertikálnu štruktúru slovenského vzdelávacieho systému.

**i) Základné rozhodnutia, vízia, aspekty realizácie, činnosti a dynamika prebiehajúcej reformy tvoria ďalšiu významnú časť tejto kapitoly.** Zhrnutie stručných prehľadov každého z týchto aspektov slúži na načrtnutie komplexného obrazu prebiehajúceho procesu. Podrobnejšie sa tu venujeme trom implementačným aspektom, ktoré zavádzajú nové národné kurikulum do slovenských tried, a to: i) funkciám, procesom tvorby, obsahu a forme školského vzdelávacieho programu a mechanizmom jeho premeny na živý, funkčný a flexibilný dokument tvoriaci základ pre implementáciu kurikula v školách; ii) úlohe a funkciám učebníc, ďalších zdrojových materiálov vrátane digitálnych a koordinácii a spolupráci s ich autormi a vydavateľmi; iii) hodnoteniu výsledkov vzdelávania a príslušnému hodnoteniu žiakov.

**V závere kapitoly je načrtnutá otvorená otázka, ktorá si stále vyžaduje riešenie v rámci prebiehajúceho procesu kurikulárnych reforiem, a to dilema komplexného vzdelávania vs. vzdelávania zameraného na školu.** Táto otázka je stručne načrtnutá a na pozadí existujúceho normatívneho rámca je načrtnuté jej možné riešenie.

## Faktory ovplyvňujúce prebiehajúcu kurikulárnu reformu

### Vonkajšie faktory

**Aby sme pochopili náročné prostredie, v ktorom sa formovala koncepcia a dynamika kurikulárnej reformy, je potrebné explicitne pomenovať niekoľko vonkajších faktorov.** Keď sa s nástupom novej vlády v roku 2020 a s príslušnou prípravou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu (MŠVVaŠ) objavila dostatočná politická vôľa na dlho potrebnú kurikulárnu reformu, pandémia Covid-19 bola v plnom prúde. Tento globálny fenomén verejného zdravia viedol k bezprecedentnej politickej reakcii EÚ zavedením národných plánov obnovy a odolnosti (POO) podporovaných EÚ. Vzdelávanie, a najmä kurikulárna reforma, sa v slovenskom POO ocitli na poprednom mieste. Účinky pandémie a POO, či už samostatne, alebo aj spoločne, mali rôzne, nie vždy okamžité zjavné vplyvy na začiatok procesu kurikulárnej reformy.

**Vplyv pandémie COVID-19 na vzdelávanie a na kurikulárnu reformu bol dvojaký: stimulujúci a ohrozujúci.** Pandémia prinútila vzdelávací systém prispôbiť implementácie kurikula novým, neznámym a mimoriadnym podmienkam v krátkodobom a bezprostrednom časovom horizonte a urobiť ho adaptabilnejším v strednodobom a dlhodobom horizonte. Vyžadovala si tiež vyrovnať sa s dlhodobým a neočakávaným zatvorením škôl a s nutnosťou prispôbiť vzdelávací proces hybridnému a dištančnému spôsobu vyučovania/učenia. Kurikulum základného vzdelávania sa po vypuknutí pandémie upravilo tak, aby sa zvýšila jeho flexibilita, zohľadnili podmienky potrebné na fungovanie služieb žiakom na diaľku a poskytla individuálna podpora. Pritom sa zaviedli niektoré základné princípy nového štátneho kurikula, ktoré sa plánovali ešte pred pandemiou, a postupne sa tieto princípy zavádzali do praxe. Zmeny sa sústredili najmä na i) nové definovanie vzdelávacích štandardov a cieľov vzdelávania tak, aby sa vzťahovali na dlhšie obdobia ako jeden rok (namiesto očakávaných výsledkov podľa ročníkov/školských rokov sa zaviedlo definovanie očakávaných výsledkov podľa vzdelávacích cyklov,<sup>29</sup>), ii) stanovenie priorít určením podstatnejších a menej podstatných predmetov v základnom vzdelávaní a iii) podporu stále významnejšieho príspevku samotného vzdelávacieho procesu k digitalizácii vzdelávania. Dôležité je, že v tejto fáze sa začala vytvárať podpora rodičov pre myšlienku, že je potrebná kurikulárna reforma. Rodičia, ktorí mali oveľa bezprostrednejšie dojmy z každodenného učenia sa vlastných detí a boli oveľa hlbšie zapojení do procesu učenia, sa stávali čoraz kritickejšími voči existujúcemu kurikulu.

V súvislosti s kritikou existujúceho kurikula a novými základnými princípmi nového kurikula, ktoré sa má implementovať, bolo prijaté rozhodnutie odporučiť školám postupovať podľa uvedených úprav existujúceho kurikula. Na základe odpovedí na výzvu na predkladanie návrhov a s podporou Štátneho pedagogického ústavu (ŠPÚ) bola vytvorená sieť približne 20 základných škôl s cieľom systematicky implementovať kurikulárne zmeny v rámci pilotného projektu a vyhodnocovať ich. Takto pandémia Covid-19 poslúžila ako podnet a urýchľovač dlho potrebných zmien. Covid-19 a jeho mimoriadne negatívne dôsledky na verejné zdravie a sociálnu oblasť zároveň silne zasiahli slovenské školstvo, najmä slovenských učiteľov. Okrem nevyhnutnej psychickej záťaže a ničenia sociálnych aspektov vzdelávacieho procesu Covid-19 vytvoril vysoko náročné prostredie, ktoré veľké množstvo učiteľov vnímalo nielen ako výzvu, ale aj ako záťaž. Pandemická situácia si vyžiadala zmenu vyučovacích stratégií, osvojenie si nových pedagogických zručností, zavedenie mnohých organizačných a riadiacich zmien. Všetky tieto udalosti sa istým spôsobom stali neočakávanou reformou vzdelávania, ktorá si od učiteľov vyžadovala množstvo prispôbení. V takomto prostredí bolo ešte ťažšie zaviesť nové systémové zmeny kurikula a motivovať učiteľov, aby ich podporovali.

**Narastajúce výzvy nielen v oblasti vzdelávania a nielen na Slovensku si vyžiadali rozsiahlu reakciu zo strany vzdelávacej politiky. V členských štátoch EÚ mala podobu národných plánov obnovy a odolnosti.** Podobne ako

---

<sup>29</sup> Vzdelávacie cykly boli určené koncom tretieho, piateho a deviateho ročníka.

ostatné ČS EÚ aj Slovensko pripravilo Plán obnovy a odolnosti,<sup>30</sup> systémový národný program reforiem, ktorý bude financovaný Európskou úniou a ktorého cieľom sú zásadné investičné opatrenia na podporu postpandemickej obnovy nielen krajiny, ale celej Európskej únie. *Vzdelávanie sa stalo jednou z piatich základných priorít POO v SR a ambiciózne reformy základného vzdelávania a kurikula tvoria významnú časť tohto plánu.*

**Začlenenie kurikulárnej reformy do Plánu obnovy a odolnosti SR má významné dôsledky z hľadiska zabezpečenia dlhodobej finančnej a politickej podpory, ako aj konzistentnosti implementácie.** Kurikulárna reforma je rozpracovaná do podrobných krokov, míľnikov, cieľov a časového harmonogramu. V rámci POO SR je vyčlenená značná finančná podpora, ktorá zabezpečuje zdroje na reformu do roku 2026. Toto obdobie zahŕňa dôležité fázy prípravy nového kurikula základného vzdelávania, ako aj zabezpečenie nových učebníc a didaktických materiálov. Okrem zaručeného financovania, ktoré by nebolo možné zabezpečiť, ak by sa spoliehalo len na štátny rozpočet Slovenskej republiky, má začlenenie kurikulárnej reformy do balíka POO aj ďalšie významné dôsledky. V prvom rade je to politická stabilita vo vzťahu ku kurikulárnej reforme. Presunutie váhy finančnej podpory z národnej politickej oblasti do technokratickejšej politiky EÚ znižuje riziko ad hoc politických zásahov do priebehu kurikulárnej reformy a dodáva ďalšiu úroveň predvídateľnosti a konzistentnosti.

**Postoje rodičov k reformám kurikula/vzdelávania sa môžu stať zásadným faktorom v procese riadenia reformy.** Slovenskí rodičia sa doposiaľ do reformného procesu výrazne nezapájali, ale napriek tomu ho podporovali. Zapojenie rodičov do dištančného vzdelávania, ktoré sa zaviedlo počas pandemického obdobia, spôsobilo, že mnohí rodičia si uvedomili, že v slovenskom školstve sa musí niečo zmeniť. Celkovo sa teda rodičia považovali za podporovateľov procesu kurikulárnej reformy, ale v súčasnosti neexistujú žiadne kontinuálne, systematické a ucelené prieskumy, ktoré by pravidelne zisťovali postoj rodičov ku kurikulárnej reforme. Prebiehajúci reformný proces sa musí zaoberať minimálne tromi aspektmi vo vzťahu k rodičom:

- i. je potrebné potvrdiť predpoklad, že slovenská kurikulárna reforma sa môže opierať o podporu rodičov,
- ii. po spoľahlivej a riadnej identifikácii postojov rodičov je potrebné pozorne a dôsledne sledovať dynamiku postojov rodičov, ako sa to robí napríklad v Estónsku. Tam sa pravidelné prieskumy spokojnosti žiakov a učiteľov so vzdelávaním rozšírili aj na prieskum spokojnosti rodičov,<sup>31</sup>
- iii. zapojenie rodičov do prebiehajúceho procesu kurikulárnej reformy by sa mohlo formovať štruktúrovanejším spôsobom, ako to bolo napríklad v prípade zapojenia učiteľov do procesu tvorby kurikula.

**Na Slovensku je potrebné uvedomiť si riziko, že sa postojom rodičov nevenuje dostatočná pozornosť.** Skúsenosti nazbierané v iných krajinách ukazujú, ako sa postoje rodičov rýchlo transformujú do vnímania širšej verejnosti. To by následne mohlo viesť k situáciám, keď politika začne nenápadne zatieňovať tvorbu stratégie, a dokonca tak, keď sa administratíva snaží hrať na city rodičov a širokej verejnosti, aby ospravedlnila svoje nedostatky.<sup>32</sup>

**Ďalším vonkajším faktorom, ktorý ovplyvnil počiatkové obdobie kurikulárnej reformy, je vplyv vojny na Ukrajine.** Zhoršujúca sa svetová hospodárska situácia, najmä prudký nárast inflácie, a vojna na susednej Ukrajine sú faktory, ktoré ovplyvňujú celkovú spoločenskú klímu, v ktorej sa reforma uskutočňuje. Tieto vplyvy

<sup>30</sup> GoS (2021) Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky, online: <https://www.planobnovy.sk/>.

<sup>31</sup> Pozri nižšie kapitolu VI, ako aj OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, online: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>32</sup> Iossifov, I., Tere, G., (2022) Aká dôležitá je stratégia: Čo sa Bulharsko môže naučiť vzdelávacieho systému v Estónsku, Mediapool, uverejnené 28. septembra 2022. Online: <https://www.mediapool.bg/kolko-vazhna-e-strategiyata-kakvo-mozhe-da-nauchi-bulgaria-ot-estonskoto-obrazovanie-news340214.html>

vojny jednoznačne prispievajú k rastúcemu pocitu sociálnej neistoty. Slovenská republika ako susedný štát Ukrajiny je priamo ovplyvnená prílevom ukrajinských žiakov. Náhly príchod žiakov z Ukrajiny predstavoval pre mnohé slovenské školy množstvo okamžitých výziev. Masívny prílev v polovici školského roka prispel k pocitu naliehavosti a krízy. Kombinácia všetkých týchto vonkajších udalostí a ich synergické psychologické účinky vyvolali pocit napätia, ktorému je potrebné venovať náležitú pozornosť, resp. ho riešiť, pretože by mohlo ohroziť vyhlídky na zabezpečenie verejnej podpory pre reformy.

### **Vnútorne faktory**

**Hlavným vnútorným faktorom, ktorý ovplyvňuje úspech kurikulárnej reformy, je zabezpečenie podpory kritickej masy učiteľskej komunity. Dôkazy ukazujú, že medzi šancou na úspech kurikulárnej reformy a aktívnou podporou a zapojením učiteľov existuje dobre preukázateľný vzťah.**<sup>33</sup> Z tohto dôvodu MŠVVaŠ SR a Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM) aktívne zapojili slovenských učiteľov do fáz prípravy reformy a ponúkli im podstatnú časť zodpovednosti za proces s cieľom získať si ich podporu. Vzhľadom na to, že úplná podpora zo strany akejkolvek profesijnej komunity je nedosiahnuteľná, slovenské inštitúcie zamerali svoje úsilie na realističtější cieľ zapojiť a spolupracovať s kritickou masou učiteľov. Títo učители, ktorí si osvojili ciele reformy, a ich motivácia prispieť k realizácii cieľov, by mali tvoriť hybnú silu medzi učiteľskou komunitou. Zabezpečenie podpory takejto kritickej masy učiteľov bolo aj jedným z poznatkov predchádzajúcich reformných pokusov na Slovensku<sup>34</sup> a stalo sa samostatným priebežným cieľom reformy.

**Po zavedení inovovaného národného kurikula je potrebné, aby ho motivovaní učители a riaditelia uviedli do kontextu, vytvorili nové alebo prispôbili existujúce kurikulum a implementovali ho do tried.** Zapojenie učiteľov a posilnenie ich podpory prebiehajúcej kurikulárnej reformy je na Slovensku mimoriadne citlivou úlohou, pretože učiteľská komunita je vystavená rôznym vplyvom, ktoré sú schopné podkopať samotnú myšlienku o reformách vo vzdelávaní. Slovenský vzdelávací systém sa už o reformy vzdelávania pokúšal, ale boli skôr formálne, nie príliš úspešné a neprinesli očakávané výsledky. Učители neboli zapojení do prípravy predchádzajúcich reforiem a nerozumeli ich cieľom, prístupom a nástrojom. Boli tiež zaťažení byrokratickými aspektmi zmien a voči ďalším reformám vzdelávania nadobudli pocit rezervovanosti, ak nie nedôvery. *Na základe opatrného predpokladu je dôvera učiteľskej komunity k akýmkoľvek kurikulárnym reformám znížená a ich očakávania sú nižšie, ako by sa očakávalo pri realizácii reformy.*

**Súčasná nespokojnosť slovenských učiteľov s ich odmeňovaním, veková štruktúra zamestnancov, trendy odchodu do dôchodku a klesajúca príťažlivosť učiteľského povolania tiež ovplyvňujú šance na kurikulárnu reformu.** Ako uznalo samotné MŠVVaŠ SR v máji 2022, rastúci nedostatok kvalifikovaných učiteľov v školách je spôsobený nespokojnosťou s finančným ohodnotením, znižovaním atraktivity učiteľského povolania, odchodom učiteľov do iných profesií, nárastom počtu žiakov v triedach a dynamikou odchodu do dôchodku.

**Očakáva sa, že trend nedostatku učiteľov sa bude zrýchľovať a v roku 2023 ich bude o 3 500 menej a v roku 2025 približne o 8 600 menej.** Podľa Inštitútu vzdelávacej politiky bolo v roku 2022 zamestnaných približne o 1 300 učiteľov menej ako v roku 2021. V takejto situácii je veľmi ťažké mobilizovať učiteľskú obec pre akúkoľvek zmenu, nehovoriac o reformách, ktoré si vyžadujú vysokú odbornú spôsobilosť a motiváciu, ako aj ochotu zapojiť sa do ďalšieho vzdelávania, aby sa zabezpečila úspešná implementácia inovovaného kurikulárneho rámca. Potreba masívnej účasti učiteľov na reformnom procese je však podmienkou sine qua non, ktorú je potrebné splniť od samého začiatku kurikulárnej reformy. Učители sa už podieľajú na tvorbe nového národného kurikula, boli otvorené rôzne diskusné platformy s učiteľmi, vytvárajú sa regionálne centrá podpory učiteľov (podporované v rámci kurikulárnej reformy z rozpočtu Plánu obnovy a odolnosti). V záujme zvýšenia efektívnosti procesu reformy a synergie jej organizačnej infraštruktúry boli v júli 2022 hlavné verejné inštitúcie

<sup>33</sup> Pozri nižšie kapitolu VI. *Tematické oblasti, získané skúsenosti a príslušné body pozornosti, napr. body 17. – 26.*

<sup>34</sup> Pozri vyššie, kapitola II.

zapojené do koordinácie kurikulárnej reformy, a to Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrum a Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NUCEM), zlúčené do Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM). Kľúčovým bezprostredným cieľom novej inštitúcie je zosúladiť programy profesijného rozvoja učiteľov s potrebami reformy. Cielená pozornosť bude venovaná najmä riaditeľom základných škôl.

**Digitálna transformácia vzdelávania (DTV) na Slovensku má obrovský potenciál prispieť k dosiahnutiu dôležitých cieľov v oblasti vzdelávania, ako je podpora kľúčových kompetencií a personalizácia vzdelávacích ciest.** DTV môže mať v mnohých krajinách rôzne podoby a formy. Na Slovensku postupuje DTV vo vzdelávacom systéme rôznym tempom, pričom na niektorých miestach je pokrok rýchlejší a systematickejší ako na iných. Napríklad v rámci novovzniknutého NIVAM-u sa začali prípravné práce a pracovníci inštitútu sa už začali zameriavať na vývoj digitálneho vzdelávacieho obsahu, ktorý dodržiava základné princípy nových kurikulumov. Ďalším príkladom sú dokončené pilotné projekty podporujúce učiteľov pri koordinácii a zdieľaní digitálneho vzdelávacieho obsahu.<sup>35</sup> O potenciál DTV sa intenzívne zaujímajú pracovníci NIVAM-u, ktorí sú zodpovední za zosúladenie hodnotenia s novonavrhnutými kurikulumami. Celkovo možno vývojové štádium DTV na Slovensku charakterizovať ako štádium, ktoré naberá na obrátkach, ale ešte stále nie je vyzreté. V tejto súvislosti je veľmi dôležité zabezpečiť priaznivé prostredie pre DTV, vrátane podpory kritickej masy odbornej komunity učiteľov aj rodičov.

**Rozsah kurikulárnej reformy a plynulé vertikálne prepojenie inovovaného kurikulárneho rámca sú tiež kľúčovými vnútornými aspektmi, ktoré ovplyvňujú reformu.** Prebiehajúca reforma na Slovensku sa zameriava na primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie, ktoré je však potrebné posudzovať spolu s povinným predprimárnym a vyšším sekundárnym stupňom vzdelávania. Ani dokonale navrhnutá a realizovaná kurikulárna reforma neprinesie výrazné zlepšenie, ak nebude dobre vertikálne koordinovaná. Už sa objavili výzvy na reštrukturalizáciu vnútornej organizácie základného vzdelávania s cieľom predĺžiť ho zo štyroch na päť rokov, resp. skrátiť nižšie stredné vzdelávanie na štyri roky. Jej zámerom je lepšie vyvážiť rozsah primárneho a sekundárneho vzdelávania. Dôvodom je zavedenie komplexnej koncepcie základného vzdelávania bez toho, aby sa vytvárali dva samostatné štátne vzdelávacie programy, jeden pre primárne a druhý pre nižšie stredné vzdelávanie.

**Prebiehajúca kurikulárna reforma je na dobrej ceste k zabezpečeniu funkčnej vertikálnej koordinácie s predškolským vzdelávaním.** Nedávne zmeny kurikula pre predprimárne vzdelávanie, ktoré sa uskutočnili v roku 2016, už zahŕňali princíp funkčnej koordinácie a kontinuity medzi predprimárnym a primárnym stupňom vzdelávania. Tento pokrok sa ešte prehĺbil zavedením povinného predprimárneho vzdelávania v roku 2021. V tejto súvislosti by prebiehajúca kurikulárna reforma mala posilniť systémové prepojenia medzi týmito dvoma vzdelávacími stupňami. Kľúčovým cieľom by malo byť, aby vzdelávacie štandardy predprimárneho vzdelávania v koordinácii so vzdelávacími postupmi v primárnom vzdelávaní umožnili čo najplynulejší prechod žiakov do základnej školy. Vzhľadom na kontinuitu v rámci odborných tímov zodpovedných za tvorbu kurikula predprimárneho a primárneho vzdelávania by malo byť splnenie takéhoto cieľa dobre dosiahnuteľné.

**Plynulý vertikálny prechod smerom nahor k vyššiemu sekundárnemu vzdelávaniu nepokročil.** Na zabezpečenie plynulého prechodu smerom nahor je potrebná silnejšia mobilizácia politickej vôle a odborných kapacít. Hoci už existujú predbežné návrhy na modernizáciu vyššieho sekundárneho vzdelávania, musia sa ešte podrobne rozpracovať. S reformou vyššieho sekundárneho vzdelávania sa nepočíta ani v slovenskom pláne obnovy a odolnosti. Preto existujú oprávnené obavy, že pokroky dosiahnuté v primárnom a nižšom

---

<sup>35</sup> Ako môžu medzipredmetové vzťahy zvýšiť motiváciu žiakov k učeniu pomocou IKT (ZŠ J. A. Komenského, Sereď) Online: <https://www.youtube.com/watch?v=OIT9osFnEvY>

sekundárnom vzdelávaní na Slovensku sa nemusia udržať, ak záverečný stupeň všeobecného vzdelávania zostane nereformovaný.<sup>36</sup>

### **Základná voľba, vízia, aspekty realizácie, činnosti a dynamika prebiehajúcej reformy**

**Základné rozhodnutie zaviesť nový kurikulárny rámec bolo prijaté na začiatku prebiehajúcej kurikulárnej reformy.** Po nahromadení politickej vôle a odbornej podpory pre kurikulárnu reformu začala v programe návrhu reformy dominovať otázka hĺbky reformy. Mala by reforma prebiehať postupne, cestou zlepšovania a inovácií v rámci existujúceho kurikula, alebo by sa mal vytvoriť nový model kurikula? Slovensko si vybralo druhú možnosť a v čase písania tohto textu sa vytvára nové základné kurikulum (zahŕňajúce primárne a nižšie stredné vzdelávanie), po ktorom bude nasledovať tvorba nových školských vzdelávacích programov. Dôvody tejto voľby korešpondujú s i) cieľom vytvoriť harmonizované a metodicky komplexné kurikulum, ktoré je koherentné vertikálne (v celej dĺžke primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania) aj horizontálne (vo všetkých vzdelávacích oblastiach a predmetoch), ii) víziou, ktorá je konzistentná, presvedčivá a motivujúca pre kritickú masu odborníkov v oblasti vzdelávania.

**Kľúčovým počiatočným krokom reformy bolo sformulovanie jej vízie a princípov v rámci interaktívneho participatívneho procesu.** Výsledkom cieľavedomého úsilia široko reprezentatívnych pracovných skupín (zahŕňajúcich učiteľov, akademikov atď.) a spätnej väzby získanej v rámci verejných diskusií, do ktorých sa zapojila učiteľská obec a ďalšie zainteresované strany, bol dokument zverejnený v roku 2022 s názvom *VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*<sup>37</sup>. Dokument definoval ciele základného vzdelávania, vytvoril spoločné chápanie jeho princípov, objasnil terminológiu a zdôvodnil výber jeho súčastí (vzdelávacích oblastí, vzťahov medzi nimi a kľúčových kompetencií utváraných v rámci vzdelávacieho procesu). Boli definované nielen charakteristiky nového slovenského základného vzdelávania, ale aj cesta, ako k nemu dospieť. Dokument formuloval ciele kurikulárnej zmeny, jej východiská a princípy na všeobecnej úrovni základného vzdelávania i v rámci jeho širších vzdelávacích oblastí. Dokument môže slúžiť ako základný rámec pre prebiehajúci reformný proces: poskytuje metodické východiská pre tvorbu nového štátneho kurikula, ako aj koncepčné usmernenie pre tvorbu nových školských vzdelávacích programov.

**Prvým aspektom implementácie kurikulárnej reformy je jej uvedenie do praxe a zavedenie do slovenských škôl a tried.** Dôležitou súčasťou kurikulárnej reformy je jej zavedenie na úrovni školy. To si vyžaduje prehodnotenie funkcií školských vzdelávacích programov, vypracovanie protokolov, obsahov a foriem. Cieľom je, aby každá škola bola schopná premeniť svoj školský vzdelávací program na živý, funkčný a flexibilný dokument, ktorý usmerňuje proces manažmentu kurikula v škole. Ako sa uvádza<sup>38</sup> od roku 2008, keď vznikla školám v Slovenskej republike povinnosť vypracovať školské vzdelávacie programy, sa tieto dokumenty v drvivej väčšine prípadov zmenili na skôr formálne dokumenty a často boli učiteľmi a vedením škôl vnímané ako byrokratická záťaž. Pokusy o sprehľadnenie a usmernenie prostredníctvom normatívnych zmien, a to aj do školského zákona, nepriniesli želané výsledky. Aktuálnym problémom zostáva definovanie najrealizovateľnejšieho modelu školského vzdelávacieho programu spolu s formovaním vhodných usmernení na jeho tvorbu, modernizáciu a implementáciu. Zabezpečenie odbornej spôsobilosti na tvorbu, používanie a hodnotenie je ďalším, síce súvisiacim, ale samostatným problémom, ktorý je potrebné bezodkladne riešiť. Skúsenosti získané v niektorých

---

<sup>36</sup> Štrukturálne úpravy kurikulárnej reformy vychádzajú zo sprievodného výskumného projektu „Štruktúra národných vzdelávacích systémov a súčasná kurikulárna politika: rozpory foriem a programov vzdelávania“ (VEGA 1/0002/21, Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskej akadémie vied).

<sup>37</sup> Online (v slovenčine): <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/05/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>

<sup>38</sup> Pozri kapitolu II.

porovnávacích krajinách, ktoré boli preskúmané v tejto správe<sup>39</sup>, naznačujú, že napriek výzvam je táto úloha zvládnutelná.

**Predpokladá sa, že regionálne centrá podpory učiteľov (RCPU), ktoré vznikli ako priama súčasť kurikulárnej reformy, budú zohrávať kľúčovú úlohu pri spracovaní školských vzdelávacích programov a ich aplikácii v školskej praxi.** Tieto centrá sú partnerskými organizáciami MŠVVaŠ SR a zriaďujú ich napríklad obce, školy, nadácie, neziskové organizácie v jednotlivých regiónoch. Tieto centrá vytvárajú lokálne školské partnerstvá, sieťové subjekty podporujúce činnosť škôl na regionálnej úrovni, poskytujú školám podporu prostredníctvom svojich mentorov (najlepších učiteľov z regiónu) tak, aby boli školy a učelia postupne pripravovaní na kurikulárne zmeny, skvalitňovanie vlastných vzdelávacích programov a inováciu vzdelávacích postupov. Doteraz bolo zriadených už 16 takýchto centier, pričom do roku 2025 by ich malo byť 40, aby rovnomerne pokrývali potreby všetkých škôl v každom regióne.

**Učebnice a iné zdrojové materiály, vrátane online materiálov, tvoria ďalší kľúčový aspekt implementácie nového kurikula do vzdelávacích služieb poskytovaných slovenskými školami.** Bezprostredne pred súčasnou kurikulárnou reformou prijalo MŠVVaŠ SR opatrenia na liberalizáciu vysoko centralizovaného systému vydávania a distribúcie učebníc a na poskytnutie voľnosti školám pri výbere učebníc. To bol predpoklad pre lepšiu kurikulárnu politiku a začiatok reformy ako takej. Tento zásah však nezohľadnil skutočnosť, že kurikulárne zmeny vyplývajúce z reformy si budú vyžadovať nové súbory učebníc, ktoré budú odrážať novú kurikulárnu štruktúru, nové usporiadanie vzdelávacieho obsahu, nové prístupy (napríklad možnosť integrovaného vyučovania) a zmeny samotného vzdelávacieho obsahu. Vydavateľstvá boli otvorené spolupráci, ale v relatívne malej krajine s nasýteným trhom, akou je Slovensko, si môžu dovoliť zapojiť sa až po oficiálnom schválení nového národného kurikula. Preto by sa prvé sady nových učebníc mali očakávať až po pilotnom zavedení nového kurikula na jeseň 2023.

**Vydavatelia sú dôležitými aktérmi v procese kurikulárnej reformy, pretože aktívne poskytujú učiteľom kontinuálny odborný rozvoj v súvislosti s knihami a inými materiálmi, ktoré vydávajú.** Vzhľadom na to, že na Slovensku sa učelia pri plánovaní a realizácii vyučovania spoliehajú viac na učebnice ako na národné alebo školské kurikulum, môžu vydavatelia slúžiť ako kľúčoví podporovatelia cieľov kurikulárnej reformy. To zároveň poukazuje na potrebu kontroly kvality učebníc. Tá by sa mohla uskutočniť prostredníctvom revízie a certifikácie nezávislými subjektmi. Takýto dodatočný krok, najmä vo chvíli nerozhodnosti alebo zmeny týkajúcej sa kurikula, môže byť rozhodujúci na zabezpečenie vysokej úrovne kvality.

**Tvorba a zavádzanie digitálneho vzdelávacieho obsahu sú bezprostredne spojené s procesom digitálnej transformácie vzdelávania a jeho príspevkom ku kľúčovým cieľom vzdelávania, ako je podpora kľúčových kompetencií a schopností celoživotného vzdelávania a individuálnych vzdelávacích ciest.**

**Ďalším dôležitým aspektom procesu implementácie kurikulárnej reformy je úprava a doladenie systému hodnotenia výsledkov vzdelávania a vytvorenie národného rámca hodnotenia žiakov.** Napriek všetkému doteraz dosiahnutému pokroku (posun v príprave samotných národných kurikul<sup>40</sup>) nebude trvalá a zmysluplná kurikulárna zmena udržateľná, ak nebude správne fungovať relevantný a komplexný systém hodnotenia vzdelávania na národnej úrovni, na úrovni škôl a žiakov. Na Slovensku sa na tom stále pracuje. Súčasné ciele súvisia s umožnením inovácie systému hodnotenia, ktorý by mal jasne stanoviť, čo, ako a kedy sa má u žiakov hodnotiť, aké nástroje môžu mať školy k dispozícii na hodnotenie a aké postupy hodnotenia majú učelia uplatňovať.

---

<sup>39</sup> Pozri kapitolu V a kapitolu VI.

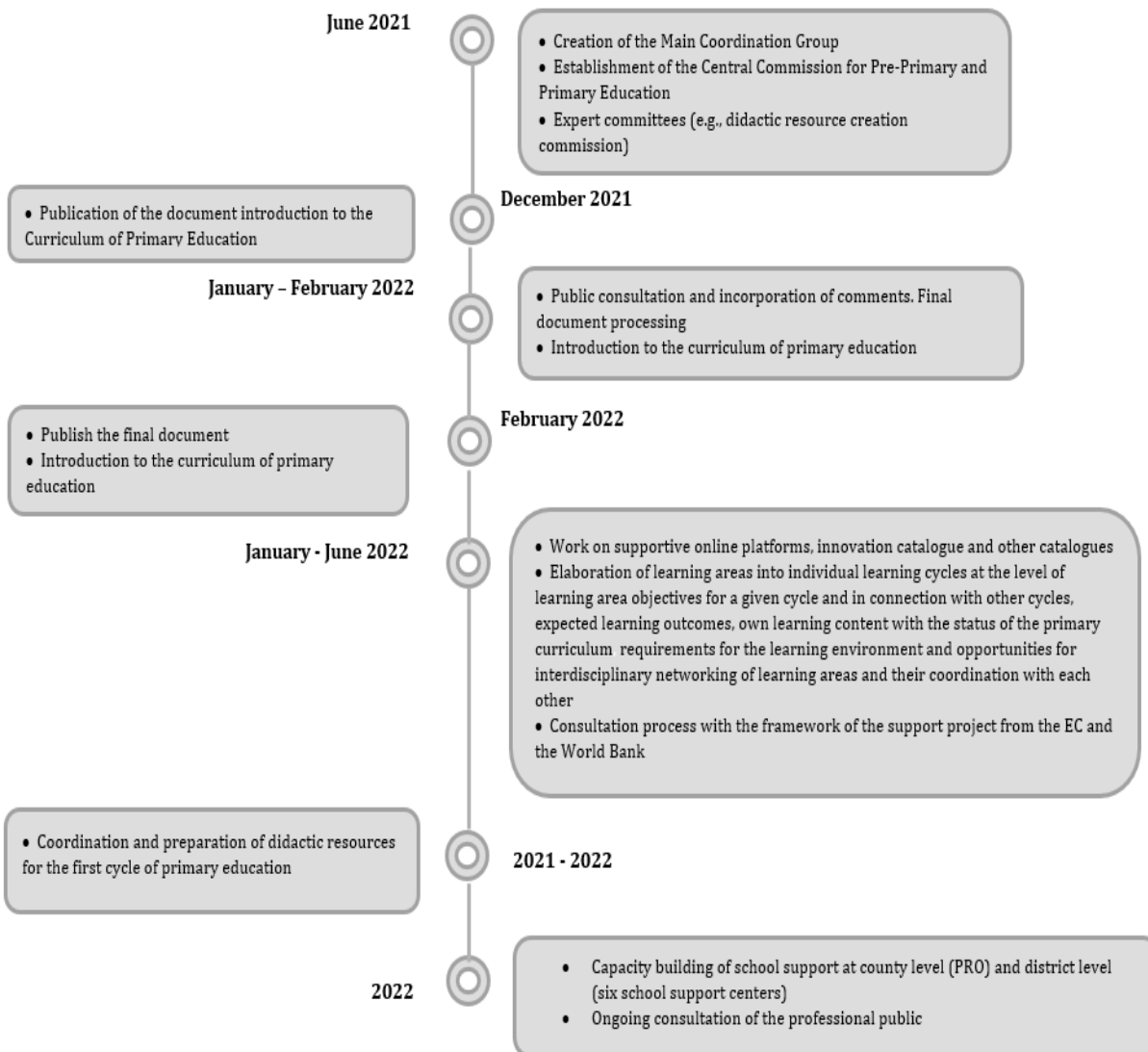
<sup>40</sup> To znamená: spracovanie jednotlivých vzdelávacích oblastí vo forme výkonových a obsahových štandardov pre všetky tri vzdelávacie cykly základného vzdelávania. Malo by byť dokončené do konca roku 2022.



## Stručný prehľad plánovaných činností, ktoré sa doteraz zrealizovali, a toho, čo nás čaká

**Výsledky v procese implementácie reformy.** Doterajšie kroky pri príprave a implementácii kurikulárnej reformy prebiehali v súlade s predpokladaným časovým harmonogramom na obrázku 8. Všetko smerovalo k vytvoreniu nového štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie až po úroveň detailného rozpracovania jednotlivých vzdelávacích oblastí prostredníctvom ich cieľov, výkonových a obsahových štandardov vrátane ich vzájomnej koordinácie naprieč vzdelávacími cyklami a medzi oblasťami.

**Obrázok 8: Časový harmonogram procesu kurikulárnej reformy do konca roku 2022**



Zdroj: [Timetable - Education21 \(vzdelavanie21.sk\)](https://www.education21.sk/)

**Doterajšie skúsenosti ukazujú, že proces kurikulárnej reformy na Slovensku môže byť participatívny a interaktívny.** Tvorba každého dokumentu vychádzala z viacerých konzultácií, zapojenia viacerých subjektov do diskusií a pripomienkovania materiálov. Očakáva sa, že minister školstva schváli vzdelávací program (komplexný kurikulárny rámec) po dosiahnutí spoločenského konsenzu vo verejných konzultáciách na základe predfinálnej verzie programu predloženej v prvom štvrtroku 2023.

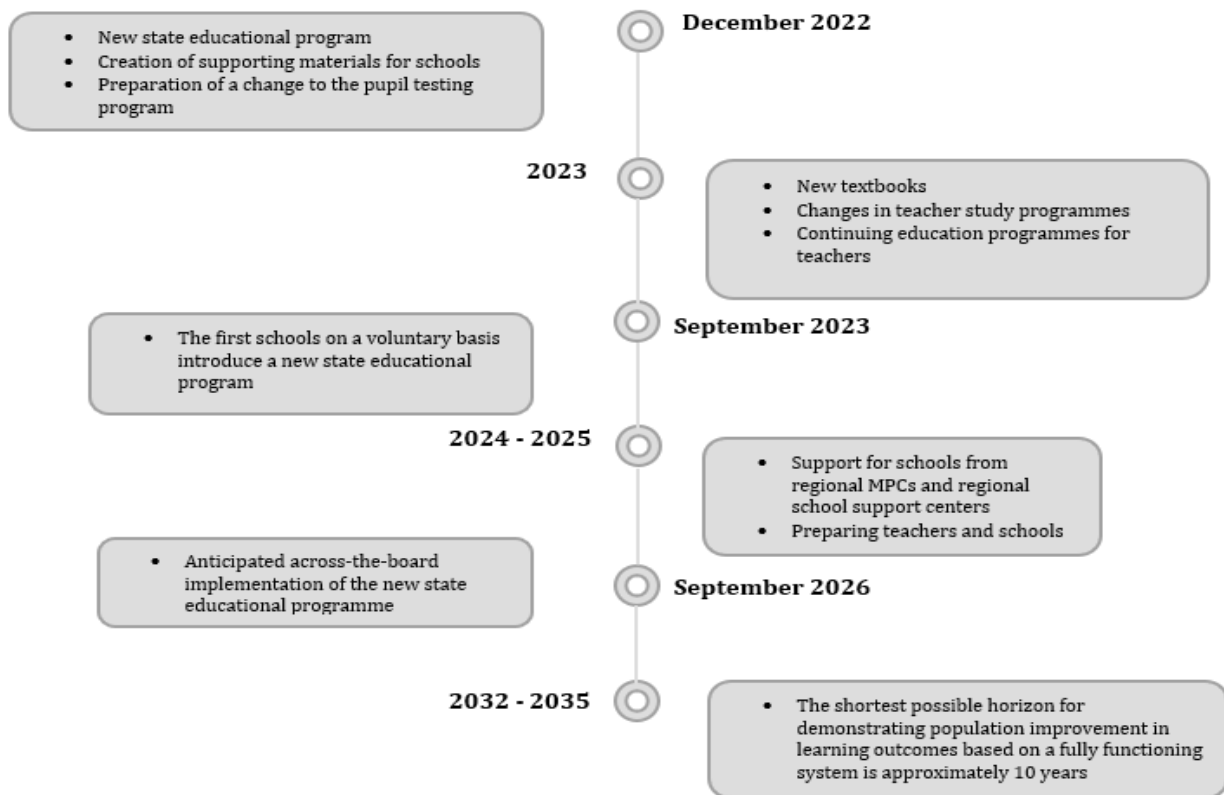
Súčasne boli zavedené podporné legislatívne opatrenia, ktoré pomôžu pri uplatňovaní nového kurikula v praxi. Novela zákona o výchove a vzdelávaní z roku 2021<sup>41</sup> znížila byrokratické požiadavky štátneho vzdelávacieho programu, zlepšila definovanie vzdelávacích štandardov a vytvorila flexibilnejšie podmienky pre organizáciu vzdelávania v školách. Zároveň novely zákona o vysokých školách umožnili vytvorenie nových programov prípravy učiteľov, ktoré zodpovedajú cieľom reformy (konkrétne možnosti programov prípravy učiteľov, ktoré pripravujú pedagógov na vyučovanie integrovaných predmetov, ako sú prírodné alebo spoločenské vedy).

Cieľom zriadenia NIVAM-u je podporiť reformu zlepšením koordinácie všetkých procesov, ktoré podmieňujú úspešné a efektívne zavedenie kurikulárnych reforiem do vzdelávacej praxe. Dôležitým prvkom pri realizácii reformy a príprave škôl na zmeny je aj postupný vznik a aktivity vykonávané RPCU.

### Ďalšie kroky v procese implementácie kurikulárnej reformy

Konečná verzia štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie a jeho schválenie ministrom školstva, vedy, výskumu a športu sa očakáva do konca roka 2022.

**Obrázok 9: Časová os procesu kurikulárnej reformy po roku 2022**



Zdroj: [Timetable - Education21 \(vzdelavanie21.sk\)](https://www.education21.sk)

<sup>41</sup> Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.: 245/2008 Z. z. Školský zákon | Aktuálne znenie (zakonypreludi.sk)

Najdôležitejším krokom, ktorý bude nasledovať, je postupná pilotná implementácia nového kurikula, ktorá sa začne v septembri 2023. Aby sa to mohlo uskutočniť, bude potrebné:

- **Vytvoriť presnú metodiku pilotného zavedenia nového programu od prvého cyklu, stanoviť podrobné pravidlá hodnotenia výsledkov vzdelávania na úrovni žiakov, škôl a na celoštátnej úrovni.**
- Zabezpečiť dostupnosť nových učebníc a učebných materiálov, ktoré musia sprevádzať zavedenie kurikulárnych zmien.
- Poskytnúť realizovateľný model školských vzdelávacích programov, aby školy mohli vytvárať skutočne funkčné a užitočné dokumenty pre svoje potreby.
- Zabezpečiť účinnú, transparentnú a koordinovanú pomoc a všestrannú podporu učiteľom a školám pri implementácii nového kurikula prostredníctvom NIVAMu, RCPU a vydavateľov učebníc.
- S postupným zavádzaním inovovaného kurikula koordinovať legislatívne zmeny, ktoré zakotvia inovácie vo všeobecných predpisoch základného vzdelávania.
- Zapojiť širokú verejnosť, najmä rodičov, do podpory realizácie zmien v základnom vzdelávaní.

**Zabezpečenie udržateľného úspechu kurikulárnej reformy si vyžaduje aktívnu účasť a spoluprácu s kľúčovými externými stranami školského vzdelávacieho systému, predovšetkým s akademickou obcou.** Na Slovensku je až 22 fakúlt, z ktorých mnohé sa zaoberajú prípravou učiteľov základných a stredných škôl. Tieto fakulty sú s procesom kurikulárnej reformy spojené minimálne prostredníctvom:

- i) absolventov, budúcich učiteľov, ktorí musia byť pripravení na implementáciu inovovaného kurikula,
- ii) výskumného potenciálu fakúlt, ktorý možno využiť na výskum a hodnotenie reformných procesov,
- iii) úlohy regionálnych orgánov v sieti škôl s cieľom podporovať spoluprácu a poskytovať komplexnú rozvojovú pomoc,
- iv) potenciálu podieľať sa na vývoji nových učebníc a iných vzdelávacích materiálov (a online vzdelávacích platforiem) a
- v) schopnosťou zvýšiť atraktivnosť vedy o vzdelávaní.

Aktívna spolupráca a účasť príslušných fakúlt na prebiehajúcom procese kurikulárnej reformy bola doteraz cenným prínosom a znakom zjavného pokroku. Novelou zákona o vysokých školách, ktorá sa uskutočnila v roku 2022, sa umožnilo fakultám vytvárať študijné programy pre výučbu v integrovaných predmetoch (učiteľstvo prírodných vied alebo učiteľstvo spoločenských vied). V spolupráci s Akreditačnou agentúrou sa menia pravidlá akreditácie učiteľských študijných programov tak, aby fakulty mohli modernizovať študijné programy zosúladené s potrebami reformy. Bola vytvorená nová platforma dekanov pedagogických fakúlt, ktorá má stimulovať a koordinovať spoluprácu. POO tiež predpokladá ciele financovanie pedagogických fakúlt s cieľom podporiť inovatívny príspevok k procesu kurikulárnej reformy.

### **Otvorené otázky a výzvy**

**Otvorenou otázkou, ktorej prebiehajúca kurikulárna reforma stále čelí, je dilema komplexného vzdelávania verus vzdelávania zameraného na školu.** Mali by sa národné vzdelávacie programy obmedziť len na formálne, školské vzdelávanie, alebo by sa mal národný kurikulárny program snažiť koordinovať a rozšíriť aj na mimoškolské aktivity? Na Slovensku tradične neboli *mimoškolské aktivity* zahrnuté do národného (ani školského) vzdelávacieho programu. Poskytovatelia akýchkoľvek mimoškolských aktivít si na Slovensku vytvárali vlastné programy. V rámci EÚ je však ľahko badateľná zmena vzdelávacej politiky a praxe, čoho príkladom sú

vznikajúce a rozvíjajúce sa postupy v iných členských štátoch EÚ. Viditeľným priekopníkom v integrácii mimoškolských aktivít do formálneho vzdelávacieho rámca je Slovinsko<sup>42</sup> a nechýbajú ani príklady z iných krajín, napr. zo Švédska. Prispôsobenie podobných zahraničných postupov slovenskému primárnemu a nižšiemu sekundárnemu vzdelávaniu by: i) vytvorilo potenciál pre vzájomné obohacovanie pedagogických prístupov a postupov medzi tradičnými (školami) a novými poskytovateľmi vzdelávania (poskytovateľmi mimoškolských aktivít), ii) otvorilo školy inovatívnym postupom a iii) bolo v súlade s odôvodnením, že učenie je celoživotný proces, ktorý prebieha aj v neformálnom a informálnom prostredí.

**Nie je úlohou tejto analytickej správy odpovedať na tieto otvorené otázky, ale ak sa rozhodne, že Slovensko by malo nasledovať príklad týchto priekopníkov, akými sú Slovinsko a Švédsko, malo by sa splniť niekoľko podmienok a zrealizovať investície.** Prijatím prístupov integrácie mimoškolských aktivít do prostredia formálneho vzdelávania a kontextualizáciou relevantných odporúčaní EÚ týkajúcich sa podpory kľúčových kompetencií a celoživotného vzdelávania (CŽV) by slovenský vzdelávací systém mal investovať do lepšej koordinácie formálneho, školského vzdelávania s aktivitami, ktoré prebiehajú v rámci mnohých už existujúcich štruktúr, ako sú napríklad tzv. školské kluby detí. Títo poskytovatelia služieb sú často organicky prepojení so školami, ale ich programy nikdy neboli zosúladené so štátnymi vzdelávacími programami. Takéto zosúladenie si vyžaduje zásahy na normatívnej úrovni, ktoré vyústia do novelizácie zákona o výchove a vzdelávaní. Z tohto pohľadu si realizácia tejto iniciatívy opäť vyžaduje získanie dostatočnej politickej vôle a odbornej podpory.

## IV. Prístup k úlohe

Základným cieľom úlohy (projekt *Digitálna transformácia a národná kurikulárna reforma pre základné a nižšie stredné vzdelávanie na Slovensku*, P176583) je podporiť implementáciu procesu kurikulárnej reformy na Slovensku. Technická pomoc obsahuje príspevky týkajúce sa obsahu<sup>43</sup>, ako aj procesu<sup>44</sup>. Hlavnou súčasťou úlohy je pomôcť slovenským tvorcom politik optimálne využiť relevantné zahraničné skúsenosti. To sa uskutočňuje v dvoch krokoch: i) analytickom a ii) poradenskom.

Táto správa je výsledkom prvého z týchto dvoch krokov. Ponúka zoznam obsahových a procesných poznatkov a bodov, na ktoré je potrebné upozorniť, získaných na základe nadobudnutých relevantných skúseností, väčšinou v porovnávaných krajinách: Estónsko, Portugalsko, Slovinsko, Holandsko a Nemecko. Príležitostne sú uvedené odkazy na iné krajiny v rámci EÚ (napr. Poľsko, Bulharsko, Írsko) aj mimo nej (Austrália). Správa ťažila zo štruktúrovaného a cielene interaktívneho procesu. Hlavným cieľom tohto procesu bolo maximalizovať pochopenie problémov a výziev, ktorým čelia slovenskí tvorcovia politik počas prebiehajúcej fázy procesu kurikulárnej reformy, a ponúknuť konkrétnu podporu nielen na riešenie týchto výziev, ale aj pridanú hodnotu pre strednodobý časový horizont a za jeho rámec.

---

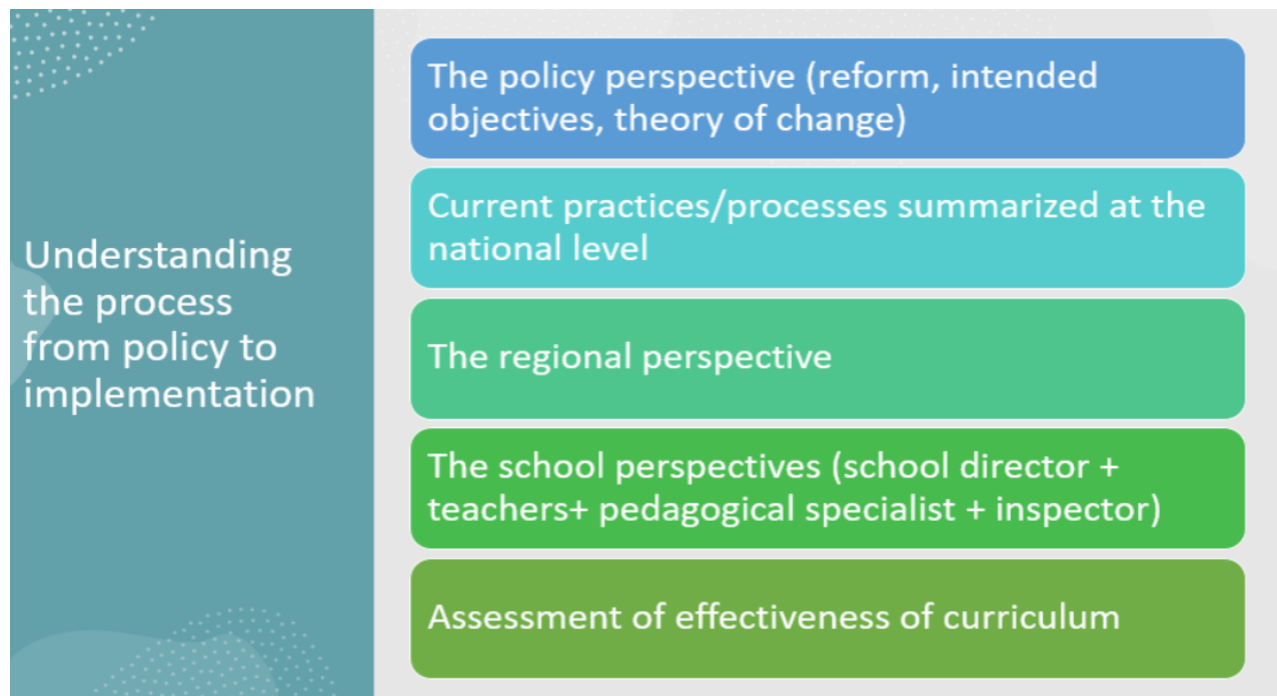
<sup>42</sup> Pozri nižšie kapitolu VI. Tematické oblasti, získané skúsenosti a príslušné body, ktorým je potrebné venovať pozornosť, ako aj príloha 1, tabuľka 3 Získané skúsenosti, s krížovými odkazmi na jednotlivé tematické oblasti a oblasti vzdelávacej politiky a implementácie.

<sup>43</sup> Napr. doladenie návrhu kurikula a plynulá implementácia inovovaného kurikula na úrovni školy.

<sup>44</sup> Napr. podpora prebiehajúceho riadenia procesu kurikulárnej reformy.

V úvodnom kroku bolo identifikovaných päť oblastí vzdelávacej politiky a implementácie, a to: i) národná politická perspektíva reformy, ii) postupy a procesy implementácie reformy na národnej úrovni, iii) perspektíva procesov implementácie reformy na regionálnej úrovni, iv) procesy implementácie reformy na úrovni škôl (vrátane perspektívy riaditeľa, učiteľa a ďalších pedagogických pracovníkov), v) procesy hodnotenia účinnosti kurikulárnej reformy (meranie výsledkov vzdelávania) (obr. 10).

**Obrázok 10: Identifikované oblasti politiky a implementácie na národnej, regionálnej a miestnej úrovni**



Zdroj: Hamid, H.A. & Iossifov, I., 2021.

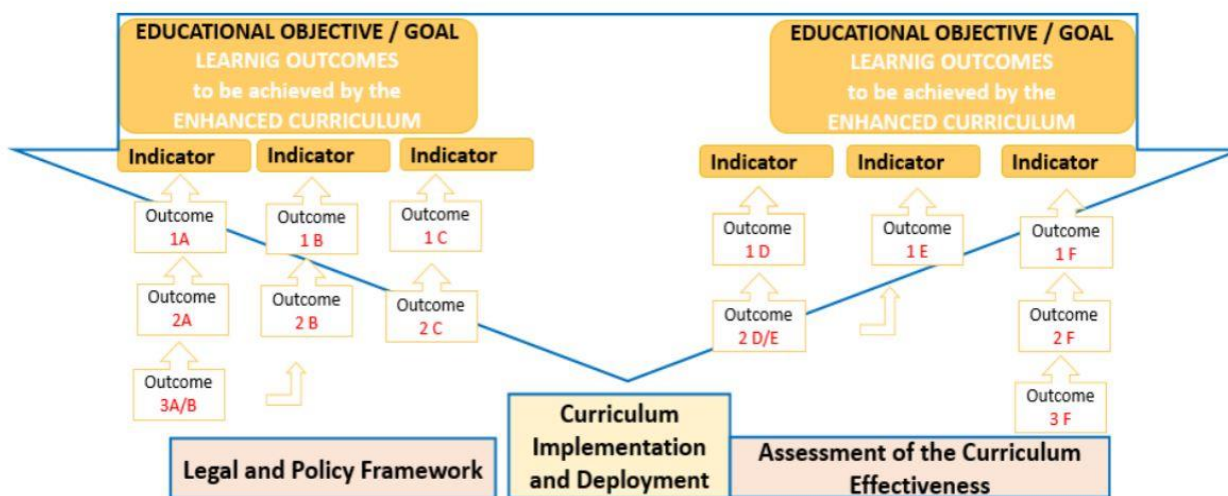
Konzultačný proces medzi slovenskými partnermi a tímom SB, ktorý sa týkal týchto piatich širokých oblastí politiky a implementácie, viedol k identifikácii ôsmich tematických oblastí, ktoré sú obzvlášť dôležité pre slovenský proces kurikulárnej reformy. Vzhľadom na obmedzenia súvisiace s Covid-19 sa konzultačný proces uskutočnil online a pozostával z interaktívnych online workshopov. Na zasadnutiach sa odrážali nielen problémy, s ktorými sa stretávajú tvorcovia politiky a rozhodovacie orgány, ktoré usmerňujú prebiehajúci proces kurikulárnej reformy (zastupujúce inštitúcie, ako sú Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NUCEM), Ministerstvo školstva (MŠ), Inšpekcia atď.), ale aj problémy odborníkov z praxe (učiteľov, riaditeľov, školských psychológov), ktorí sú v centre jej implementácie. Bolo identifikovaných osem špecifických tematických oblastí, okolo ktorých sa sústreďuje toto preskúmanie:

- i) možné prístupy ku kurikulárnej reforme s osobitným dôrazom na *realizáciu reformy na úrovni školy*,
- ii) proces tvorby kurikula na centrálnej aj školskej úrovni: *úlohy, koordinácia, metodika, program*,
- iii) časová štruktúra inovovaného *kurikula: vzdelávacie etapy a cykly*,
- iv) úloha a miesto *občianskej výchovy* v rámci kurikula,
- v) *autonómia školy*: jej rozmery a úloha v procese implementácie kurikulárnej reformy, postoje učiteľov a riaditeľov k autonómii, jej dynamika a faktory, ktoré ju formujú,
- vi) *dôsledky inovácie kurikula pre učebnice* a iné zdrojové materiály: politika, prax a perspektívy,
- vii) jazykové aspekty vzdelávania s osobitným dôrazom na *menšinový/materinský jazyk* v politike *vzdelávania*, praxi, diskusiách a výsledkoch vzdelávania a
- viii) zohľadnenie špecifických potrieb žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP).

Po tomto procese identifikácie nasledovali online semináre s poprednými zahraničnými odborníkmi, ktorí významne prispeli k reformám kurikúl vo svojich krajinách a zastupovali krajiny s významnými výsledkami v oblasti vzdelávania. Workshopy s odborníkmi sa zameriavali na identifikované tematické oblasti a zároveň i na preskúmanie literatúry. Dôležitým aspektom, ktorý je potrebné uviesť, je eurocentrické zameranie revízie s cieľom zohľadniť členstvo Slovenska v EÚ ako i ambície a zmýšľanie krajiny.

Ďalším krokom je poradenstvo v oblasti vzdelávacej politiky, ktoré sa má zhmotniť v *strategickom dokumente o možnostiach politiky v oblasti realizácie kurikulárnej reformy, riadenia a hodnotenia kvality*, ktorá bude prirodzene využívať tento analytický text. Sformulovanie odporúčaní vzdelávacej politiky sa bude tiež opierať o vysokú mieru interaktivity a spolupráce so slovenskými partnermi a bude organizované ako proces teórie zmeny. Základná logika Teórie zmeny (TZ) ponúka vhodný metodologický základ z hľadiska filozofie aj praxe. Implementácia kurikula, definovaná a uplatnená podľa formálne štruktúrovaných postupov a podrobená systematickému monitorovaniu a hodnoteniu, sa dá spätne mapovať podľa kauzálneho logického reťazca s cieľom dekonštruovať politiky a postupy definujúce kurikulum a analyzovať ich jednotlivé stavebné prvky. V prípade potreby je tento postup vhodný na generovanie relevantných nápadov na doladenie alebo prepracovanie elementov kurikulárnej reformy alebo ich skupín. Obrázok 11 vizualizuje logiku procesu navrhovania poradenstva v oblasti politik prostredníctvom interaktívneho spätného mapovania.

**Obrázok 11: Politické poradenstvo v oblasti implementácie kurikulárnej reformy, riadenia a hodnotenia kvality s využitím TZ**



Zdroj: Hamid, H.A. & Iossifov, I., 2021.

Odporúčania vzdelávacej politiky sa vypracujú na základe definovania predpokladaných výsledkov a budú sa od nich odvíjať v spätnom poradí a v aktívnej konzultácii so slovenskými tvorcami politiky a rozhodovacími orgánmi. Medzi ďalšie možné príspevky by mohol patriť dodatočný workshop s kolegami z Holandska, o ktorom sa v čase písania tejto správy uvažovalo a ktorý môže tiež prispieť externými úvahami k i) definovaniu výsledkov a ii) ich štruktúrovaniu do *cesty zmeny*.

## V. Porovnávané krajiny: kontext EÚ a stručné profily krajín

### 5.1 Ciele EÚ a dôsledky nedostatočných výsledkov

**Vzdelávanie je oblasť, v ktorej Európska únia uplatňuje zásadu subsidiarity<sup>45</sup> a za realizáciu vzdelávacích politik sú plne zodpovedné národné vlády.** Na rozdiel od iných oblastí politiky v EÚ je národná suverenita v oblasti vzdelávania pevne zachovaná a sú to práve národné vlády<sup>46</sup>, ktoré formujú politiky v oblasti vzdelávania. Zároveň sa v EÚ (ako nadnárodnom subjekte) čoraz viac uznáva význam vzdelávania a potreba lepšie koordinovať a podporovať spoluprácu medzi vzdelávacími systémami členských štátov.<sup>47</sup> To následne vedie k stále väčšej podpore a usmerňovaniu zo strany EÚ pre ČS v oblasti vzdelávania. Boli stanovené spoločné ciele EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy a pokrok pri ich dosahovaní sa pravidelne monitoruje a oznamuje ako súčasť ambiciózneho úsilia poskytovať členským štátom usmernenia a podporu založenú na dôkazoch.

**Rozmanitosť národných politik a jednotnosť sledovaných cieľov poskytuje každému členskému štátu množstvo potenciálne relevantných skúseností v oblasti politiky vzdelávania a jej realizácie.** Nasledujúce časti sa zameriavajú na také skúsenosti získané v iných členských štátoch EÚ, ktoré môžu odpovedať na otázky a výzvy, ktorým čelia slovenskí tvorcovia politik a rozhodovacie orgány v tejto fáze kurikulárnej reformy v krajine. Táto časť sa začína kontextom: i) vymenovaním spoločných cieľov EÚ a zameraním sa na jeden, ktorý má pre Slovensko značný význam, a ii) načrtnutím profilov niekoľkých porovnávaných krajín.

Štyri ciele EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy:<sup>48</sup>

1. menej ako 9% osôb, ktoré predčasne ukončili vzdelávanie a odbornú prípravu (vo veku 18 – 24 rokov),
2. najmenej 45 % vysokoškolsky vzdelaných osôb (vo veku 25 – 34 rokov),
3. 96 percent detí vo veku povinnej školskej dochádzky vo vzdelávaní v ranom detstve ,
4. menej ako 15 percent žiakov s horšími výsledkami v čítaní, matematike a prírodných vedách medzi 15-ročnými žiakmi.

**Zo štyroch cieľov EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy je *percento žiakov s nedostatočnými výsledkami v čítaní, matematike a prírodných vedách* ústredným bodom pre tvorcov politik, ktorí sa zaoberajú kurikulárnou reformou pre základné vzdelávanie.** PISA je vo všeobecnosti hlavným nástrojom na porovnávanie členských štátov EÚ a môže motivovať tvorbu politik v snahe zlepšiť výsledky. Ciele pokrývajú čiastkové oblasti vzdelávania a odbornej prípravy od raného veku až po dospelosť. Členské štáty EÚ sa pravidelne spoliehajú na trojročné pravidelné prieskumy výsledkov PISA, aby mohli monitorovať a analyzovať svoj pokrok pri dosahovaní cieľa č. 4 (obr. 12). Výsledky štúdie PISA sa využívajú na zamyslenie sa nad úspechmi, výzvami a perspektívami každej krajiny.

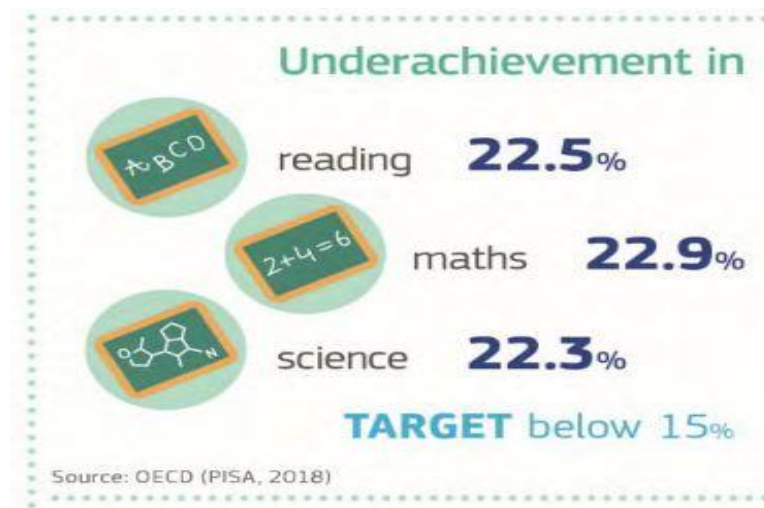
<sup>45</sup> Základná zásada EÚ, podľa ktorej sa všetky rozhodnutia prijímajú na najnižšej možnej úrovni.

<sup>46</sup> S významnou výnimkou Nemecka, pozri profil tejto krajiny nižšie.

<sup>47</sup> Na obzore sa črtá *Európsky priestor vzdelávania*, ktorý je vyvrcholením prebiehajúceho procesu podpory spolupráce v oblasti vzdelávania v rámci EÚ.

<sup>48</sup> [Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2021 - Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie \(europa.eu\)](#)

**Obrázok 12: Úroveň plnenia cieľa č. 4 štúdie PISA v EÚ**



Zdroj: EÚ (2021) Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2021 – Úrad pre vydávanie publikácií EÚ (europa.eu)

Vzhľadom na rastúci význam medzinárodných prieskumov výsledkov pri analýze výsledkov vzdelávania a vyvodzovaní ponaučení sa v každom z nasledujúcich prehľadov profilu krajiny venuje pozornosť trendom výsledkov štúdie PISA v danej krajine. Ďalej sa v prehľadoch stručne uvádza, ako sa vyvíjali kurikulárne reformy v porovnávaných krajinách (okrem Nemecka, ktoré je de facto konglomerátom 16 regionálnych vzdelávacích systémov).

**Podiel žiakov s nedostatočnými výsledkami a ich sociálno-ekonomické zázemie odhaľujú cenné poznatky o spravodlivosti všeobecných vzdelávacích systémov v členských štátoch EÚ, ich schopnosti korigovať sociálne nerovnosti a o celkovej kvalite každého z týchto školských systémov.** Súvislosť medzi sociálno-ekonomickým statusom a úrovňou vzdelávania/výsledkami vzdelávania sa pozoruje vo viacerých krajinách. Čím menej sociálno-ekonomický status žiaka určuje jeho výsledky vzdelávania, tým viac je príslušný vzdelávací systém schopný korigovať sociálno-ekonomické nerovnosti a tým viac prispieva k sociálnej spravodlivosti. Konečným testom (a meraním), ktorý označuje potenciál vzdelávacieho systému v oblasti sociálnej spravodlivosti, je podiel akademicky odolných študentov.<sup>49</sup>

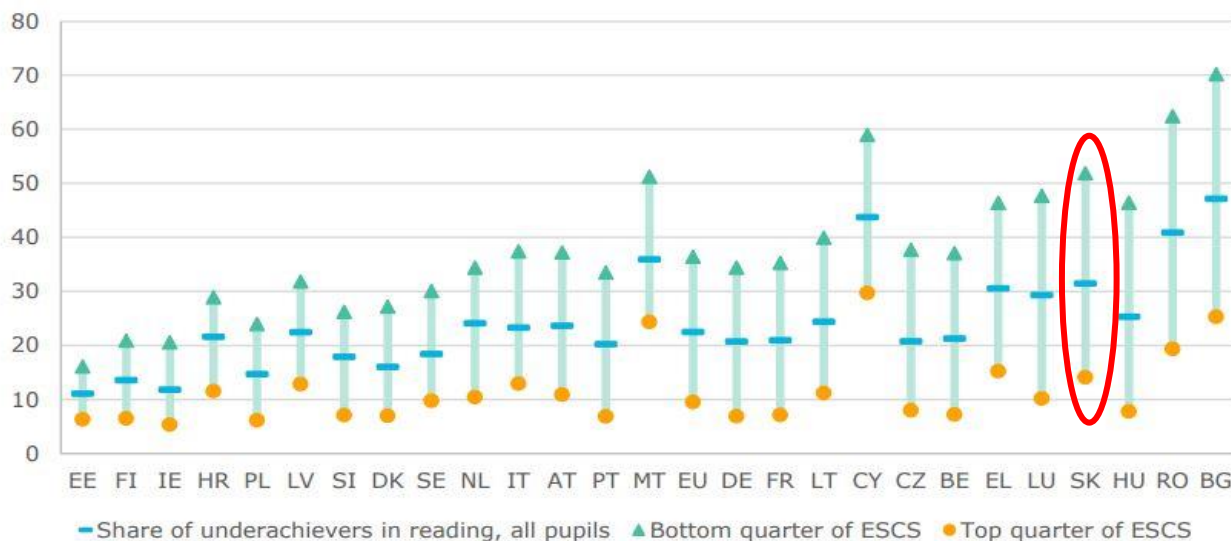
**Údaje o čítaní podľa sociálno-ekonomického statusu (ESCS) tiež poskytujú cenné informácie o nedostatočných výsledkoch žiakov a škôl.** Je zrejmé (obr. 13), že čím menší je podiel žiakov s horšími výsledkami v dolnej štvrtine ESCS, tým je vzdelávací systém rovnejší a sociálne spravodlivejší. Estónsko dosahuje najlepšie výsledky nielen spomedzi vybraných porovnávaných krajín, ale aj v rámci celej EÚ. Výsledky troch západoeurópskych porovnávaných krajín (Nemecka, Holandska a Portugalska) sú navzájom porovnateľné, pričom medzi nimi a Estónskom sa nachádza stredoeurópske Slovinsko. Slovinsko sa nachádza medzi Estónskom a západoeurópskou skupinou (Nemecko, Holandsko a Portugalsko) aj z hľadiska rozdielu v podiele menej

<sup>49</sup> Akademicky odolní žiaci sú znevýhodnení žiaci, ktorí sa nachádzajú v dolnom kvartáli indexu ekonomického, sociálneho a kultúrneho postavenia (ESCS) štúdie PISA vo svojej krajine/ekonomike, ale dosahujú výsledky v hornom kvartáli v čítaní v danej krajine/ekonomike. Títo žiaci sú akademicky odolní, pretože napriek svojmu sociálno-ekonomickému znevýhodneniu dosahujú vynikajúce výsledky vo vzdelávaní podľa národných noriem. Akademická odolnosť je relatívnym meradlom, pričom sociálno-ekonomické znevýhodnenie aj prahové hodnoty výkonnosti sú definované v rámci každej krajiny/ekonomiky. Zdroj: OECD (2019) PISA 2018 Results (Volume II): Kde všetci žiaci môžu uspieť online: Akademická odolnosť a pohoda znevýhodnených žiakov | PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org)



výkonných krajín medzi hornými a dolnými kvartálmi ESCS. Estónsko má nielen najnižší podiel žiakov z dolného kvartálu ESCS, ale aj rozdiel v sociálno-ekonomickom zázemí medzi žiakmi s horšími výsledkami sa približuje k tomu, čo by mohla byť iba štatistická odchýlka. Na opačnom konci kontinua sa nachádzajú krajiny ako Bulharsko, Cyprus, Malta a Rumunsko, kde 20 až 30 % žiakov s vysokým sociálno-ekonomickým statusom dosahuje slabšie výsledky. Aj bez podrobnej analýzy tieto zistenia naznačujú, že v týchto krajinách dosahujú slabšie výsledky nielen žiaci, ale aj vzdelávacie systémy. Slovensko sa pripojilo k Bulharsku, Rumunsku a niekoľkým ďalším krajinám v členských štátoch EÚ s najväčším rozdielom v podiele žiakov s vysokým SES (14 %) a žiakov s nízkym SES (52 %), ktorí nedosahujú dostatočné výsledky.

**Obrázok 13: Nedostatočné výsledky v čítaní podľa sociálno-ekonomického postavenia: Slovensko a ostatné členské štáty EÚ (2018)<sup>50</sup>**



Source: PISA 2018, OECD.

Note: Countries are sorted in ascending order according to the underachievement gap between the bottom and top quarter of the socio-economic index. Data not available for ES.

**Podiel slovenských žiakov s prvého kvartálu ESCS, ktorí dosahujú nedostatočné výsledky, patrí medzi najvyššie v EÚ a to môže naznačovať, že problémy presahujú sociálno-právne spektrum a je potrebné prijať komplexné opatrenia na zabezpečenie kvality.** Slovensko podobne ako Grécko nasleduje hneď za štyrmi vymenovanými krajinami EÚ, v ktorých žiaci s vysokým sociálno-ekonomickým statusom dosahujú nedostatočné výsledky. Takýto vysoký podiel žiakov s nedostatočnými výsledkami medzi žiakmi, ktorých pôvod by nemal byť vážnou prekážkou na realizáciu ich vzdelávacieho potenciálu, je symptómom, ktorý je potrebné urýchlene riešiť. Stojí za zmienku, že citované údaje pochádzajú z kola PISA 2018, teda dávno predtým, ako Covid-19 ovplyvnil kvalitu vyučovania a učenia.

**Rozdiel v percentuálnom podiele žiakov z dolného kvartálu ESCS na Slovensku je tiež alarmujúci a vyžaduje si prehodnotenie úlohy, ktorú vzdelávací systém zohráva z hľadiska sociálnej spravodlivosti a sociálnej súdržnosti.** Viac ako polovica žiakov z dolného kvartálu ESCS nedosahuje dostatočné výsledky a krajina, ktorá toleruje takúto úroveň nedosahovania výsledkov, riskuje výrazné straty v oblasti rozvoja ľudského kapitálu.

<sup>50</sup> Európska komisia (2020) Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2020 Generálne riaditeľstvo pre vzdelávanie, mládež, šport a kultúru, Malta, Úrad pre vydávanie publikácií EÚ. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/9254>

## Profily porovnaných krajín – Estónsko, Portugalsko, Slovinsko a Holandsko

### 5.2 Estónsko

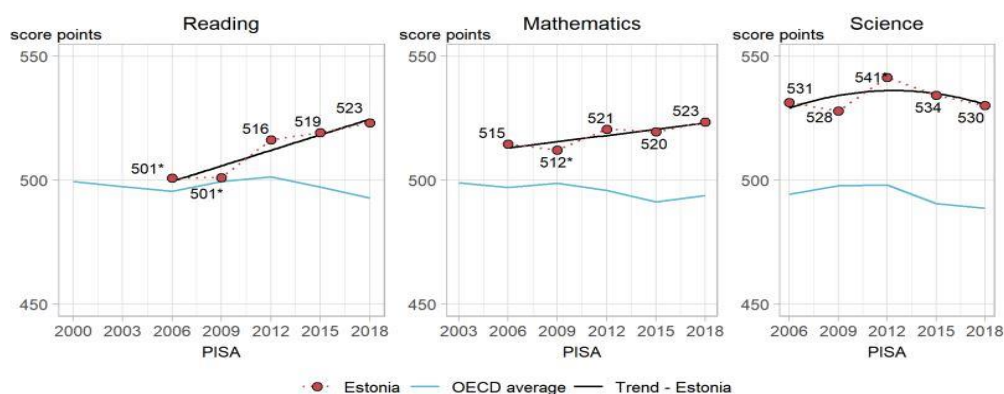
#### Úvod

Estónske reformy vzdelávania si vyžiadali určitý čas, ale nakoniec priniesli vyvážené kurikulum a širšie rámce vzdelávacej politiky, ktoré fungujú mimoriadne dobre. Estónsko, ktoré dosahuje najlepšie výsledky v Európe a patrí medzi svetových lídrov v oblasti výsledkov vzdelávania, sa zameriava na zabezpečenie kvality vzdelávania minimálne tak dlho ako moderný estónsky štát. Estónska učiteľská komunita sa zapojila do iniciatív zameraných na reformu kurikúl ešte predtým, ako krajina získala nezávislosť od Sovietskeho zväzu. V nadväznosti na svoje vynikajúce výsledky v oblasti vzdelávania Estónsko naďalej modernizuje a rozvíja svoj vzdelávací systém, pričom dolaďovanie učebných kurikúl aj digitálna transformácia sú na poprednom mieste na zozname priorit vzdelávacej politiky.

#### Výsledky vzdelávania Trend: PISA

Výsledky Estónska v štúdiu PISA sú neustále vyššie ako priemer OECD, majú jasný stúpajúci trend a až na malé výnimky dosahujú najvyššie výsledky spomedzi vybraných porovnaných krajín vo všetkých oblastiach vzdelávania/hodnotenia vo všetkých kolách prieskumu PISA.

Obrázok 14: Výsledky vzdelávania v Estónsku: PISA<sup>51</sup>



Notes: \*indicates mean-performance estimates that are statistically significantly above or below PISA 2018 estimates for Estonia. The blue line indicates the average mean performance across OECD countries with valid data in all PISA assessments. The red dotted line indicates mean performance in Estonia. The black line represents a trend line for Estonia (line of best fit). Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12.

Prvá účasť Estónska v testovaní PISA v roku 2006 sa vyznačovala pôsobivo vysokými výsledkami spolu s porovnateľnou krajinou Holandskom. Na rozdiel od Holandska sa Estónsku podarilo udržať si svoj výkon a dokonca ho zlepšiť, najmä v čítaní. Estónsko sa jednoznačne zaradilo medzi svetových lídrov v oblasti výsledkov vzdelávania a nesporne najlepšie výsledky dosiahlo nielen medzi hodnotenými krajinami, ale aj v celej Európe, čím dokázalo, že dosahovanie vynikajúcich výsledkov vo vzdelávaní je uskutočniteľné pre malú otvorenú ekonomiku, ktorá sa zaviazala dosahovať vynikajúce výsledky vo vzdelávaní.

<sup>51</sup> Reprodukované z: OECD 2019 PISA 2018 Správa o krajine: Estónsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_EST.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf)

### **Kurikulárny vývoj/reformy a kontext**

Estónske kurikulárne reformy majú korene v reformných hnutiach estónskych a pobaltských učiteľov koncom 80. rokov.<sup>52</sup> Postupne<sup>53</sup> sa dosiahla rovnováha medzi rôznymi vzdelávacími filozofiami a prístupmi a krajine sa podarilo udržať svoj vzdelávací systém v rovnováhe až do súčasnosti: „Efektívnemu vzdelávaniu slúži jemná rovnováha medzi tradíciou a inováciou, prísnosťou a slobodou, skupinou a jednotlivcom”.<sup>54</sup> Pozoruhodné je, že proces inovácie estónskeho kurikulárneho rámca sa nikdy nezastavil a kurikulum sa aktualizuje približne každých desať rokov.<sup>55</sup> Prístup postupných, ale výrazne cielených a cieľavedomých zmien sa týka celého systému vzdelávania a prejavil sa v prvej *Estónskej stratégii celoživotného vzdelávania (2014 – 2020)* a v novoprijatej *stratégii vzdelávania do roku 2035*. Prvým z piatich strategických cieľov a opatrení v *Estónskej stratégii celoživotného vzdelávania (2014 – 2020)* bola zmena prístupu k vzdelávaniu. Odráža snahu zlepšiť proces školského vzdelávania tým, že sa preorientuje z vyučovania na učenie sa a ťažisko pozornosti sa presunie na učenie sa zamerané na žiaka<sup>56</sup> a týmto spôsobom sa implementovali tieto požiadavky do všetkých učebných plánov prijatých vo formálnom vzdelávaní na štátnej úrovni počas posledného desaťročia s dôrazom na žiaka.<sup>57</sup> Nástupca *estónskej stratégie celoživotného vzdelávania (2014 – 2020)*, *estónska stratégia vzdelávania 2035*, predpokladá jasné kroky smerom k individualizácii vzdelávania, pričom vychádza z pokročilého štádia digitálnej transformácie vzdelávania v Estónsku a korešponduje s e-Estonia, národnou víziou budovania digitálnej spoločnosti.

## **5.3 Portugalsko**

### **Úvod**

Portugalsko zaznamenalo pozoruhodný pokrok v dôslednom zlepšovaní výsledkov vzdelávania až do roku 2015 a je dobrým príkladom úspešne realizovanej kurikulárnej a širšej reformy vzdelávania. Hlavný rozdiel oproti Estónsku spočíva v tom, že Portugalsko vychádzalo z výrazne nižšej východiskovej úrovne výsledkov vzdelávania, ktorá sa vo väčšej miere podobala počiatočným výsledkom slovenskej štúdie PISA. Portugalsko prešlo dlhým obdobím postupných zmien v školskom vzdelávaní, pričom podstatnú úlohu v reformnom procese zohrávala inovácia kurikula.

### **Výsledky vzdelávania – trend**

Výsledky portugalskej štúdie PISA boli až do roku 2018 považované za trvalý úspech, ktorého hlavnou charakteristikou bola inkluzívnosť. Zlepšenia boli zaznamenané vo všetkých skupinách žiakov a kategóriách výsledkov vzdelávania. Komplexnosť portugalských výsledkov treba oceniť aj vzhľadom na to, že Portugalci dokázali od roku 2005 do roku 2015 „posunúť všetkých nahor” vo výkonoch v prírodných vedách, matematike a čítaní<sup>58</sup> zvýšením počtu žiakov s najlepšimi výsledkami a zároveň znížením počtu žiakov, ktorí nedosahujú

---

<sup>52</sup> Sarv, Ene-Silvia a Rõuk, Vadim (2020) Estónske kurikulum: Stať sa nezávislým. Zdroj online:

<https://doi.org/10.22364/bahp-pes.1990-2004.05>

<sup>53</sup> Tabuľka (autori: Sarv, E., & Rõuk, V. (2020), ktorá je uvedená v prílohe, ilustruje opis zložitosti a trvania tohto procesu, ktorý vypracoval jeden z jeho účastníkov.

<sup>54</sup> Tire, G., (2021) Estónsko: Estónsko: pozitívna skúsenosť s PISA, v: *PISA 2018 výsledky z 10 krajín*, Crato, N. (editor), Springer. Online: Estónsko: A Positive PISA Experience | SpringerLink (zase s odkazom na Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Kreatívne školy*. VEĽKÁ BRITÁNIA: Penguin Books).

<sup>55</sup> Tamtiež.

<sup>56</sup> OECD (2020), Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

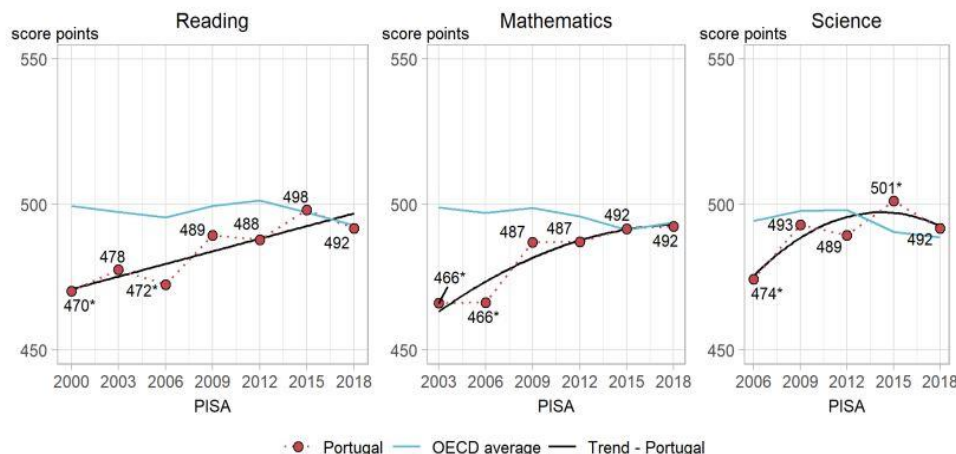
<sup>57</sup> Estónske ministerstvo školstva a výskumu. (2014). Estónska stratégia celoživotného vzdelávania 2020. Online: [estonian\\_lifelong\\_strategy.pdf\(hm.ee\)](http://estonian_lifelong_strategy.pdf(hm.ee))

<sup>58</sup> Portugalsko je jediným sebestačným národným vzdelávacím systémom, ktorý dosiahol takýto pokrok. Macao, hoci nie je krajinou, je jediným ďalším vzdelávacím systémom, ktorý dosiahol podobný pokrok. Na štúdiu PISA sa zúčastnilo ako samostatná jurisdikcia.

základnú úroveň zručností. Ich skúsenosti ukazujú, že vzdelávacie systémy môžu podporovať najlepších žiakov a zároveň pomáhať žiakom, ktorí majú problémy.<sup>59</sup>

Výsledky Portugalska v štúdiu PISA 2018 nepotvrdili úplne presvedčivý pozitívny trend, keď priemerné výsledky v matematike boli na rovnakej úrovni a o niečo nižšie ako výsledky v čítaní a prírodných vedách, ktoré krajina dosiahla v roku 2015. Aj po zohľadnení týchto hodnotiacich pripomienok zostáva pokrok, ktorý Portugalsko dosiahlo, príkladný.

**Obrázok 15: Výsledky vzdelávania v Portugalsku: PISA<sup>60</sup>**



Notes: \*Indicates mean-performance estimates that are statistically significantly above or below PISA 2018 estimates for Portugal. The blue line indicates the average mean performance across OECD countries with valid data in all PISA assessments. The red dotted line indicates mean performance in Portugal. The black line represents a trend line for Portugal (line of best fit).  
Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12.

Rozsah pokroku Portugalska v oblasti výsledkov vzdelávania sa týka všetkých oblastí vzdelávania hodnotených v rámci štúdie PISA. S odvolaním sa na zverejnenú správu PISA 2018,<sup>61</sup> je Portugalsko „jedinou krajinou OECD s pozitívnym trendom vo všetkých troch oblastiach počas obdobia PISA 2000 až 2018“.<sup>62</sup> Toto tvrdenie sa týka konzistentného vzostupného pokroku vo všetkých oblastiach vzdelávania hodnotených v rámci prieskumu PISA, teda v čítaní, matematike a prírodných vedách.

### **Kurikulárny vývoj/reformy a kontext**

Trvalý pokrok Portugalska sa pripisuje dlhodobému dôslednému dodržiavaniu dvoch zásad: i) dobre štruktúrované kurikulum umožňuje žiakom napredovať rýchlejšie a solídnejšie, ako by to bolo možné pri rozptýlenom súbore aktivít alebo pri voľnom kurikule, a ii) spôsob, ako zlepšiť vzdelávanie ľudí zo znevýhodneného prostredia, je práve prostredníctvom náročného, dobre štruktúrovaného a ambiciózneho vzdelávania. To je možné dosiahnuť štandardizovaným, nezávislým externým hodnotením. Externé hodnotenie je rovnako dôležité ako zabezpečenie rovnosti v prístupe ku kvalitnému vzdelávaniu, „pomáha vzdelávaciemu

<sup>59</sup> OECD (2016), Výsledky štúdie PISA 2015 (zväzok I): PISA, vydavateľstvo OECD, Paríž. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Zdôraznenie tímu WB.

<sup>60</sup> Reprodukované z: OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Portugalsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Zdroj online: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf)

<sup>61</sup> OECD (2019) Výsledky štúdie PISA 2018 (zväzok I): Čo žiaci vedia a dokážu: Publishing (ed.). <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

<sup>62</sup> Marôco, J., (2021) Portugalsko: The PISA Effects on Education (Vplyv štúdie PISA na vzdelávanie), v: *PISA 2018 Výsledky v 10 krajinách*, Crato, N. (editor), Springer. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>.

systemu napredovať a regulovať sa bez dotieravého mikromanažmentu zo strany štátnych orgánov”.<sup>63</sup> Je tiež dôležité poznamenať, že politické zmeny, ku ktorým prišlo v roku 2016 v Portugalsku, viedli k zmenám vzdelávacej politiky, ktoré narušili konzistentnosť uvedenej vzdelávacej politiky a konkrétne prístupy k implementácii kurikula. Tieto zmeny sa považujú za faktor, ktorý prispel k prerušeniu pozoruhodného pokroku portugalských vzdelávacích výsledkov pozorovaného pri porovnávaní výsledkov krajiny v testoch PISA 2018 a PISA 2015. Bývalý portugalský minister školstva to vysvetľuje takto:

*„V roku 2016 sa krajina dostávala z ťažkého obdobia a nová parlamentná väčšina zmenila kurz. Nová vláda priamo a verejne zaútočila na predchádzajúce smerovanie ...*

*Vzdelávacia atmosféra v krajine sa úplne zmenila, a to tak v administratívnej orientácii, ako aj vo vnímaní verejnosti. Je zrejmé, že táto zmena súvisí s okamžitým zhoršením výsledkov vzdelávania.”<sup>64</sup>*

## 5.4 Slovinsko

### Úvod

Podobne ako Slovensko a Estónsko, aj Slovinsko získalo nezávislosť začiatkom 90. rokov 20. storočia a čelilo otázkam, ako štruktúrovať svoj vzdelávací systém, čo zachovať z dedičstva Juhoslávie a čo zmeniť. Jeho výsledky v oblasti kurikulárnych reforiem aj výsledkov vzdelávania predstavujú strednú cestu medzi voľbami a bojmi, ktoré sa odohrali v Estónsku a na Slovensku. Slovinsko je príkladom krajiny, ktorá sa napriek vzostupom a pádom v oblasti výsledkov vzdelávania posunula vpred a do roku 2018 už dokázala prekonať priemery OECD vo všetkých oblastiach hodnotenia.

### Výsledky vzdelávania – trend

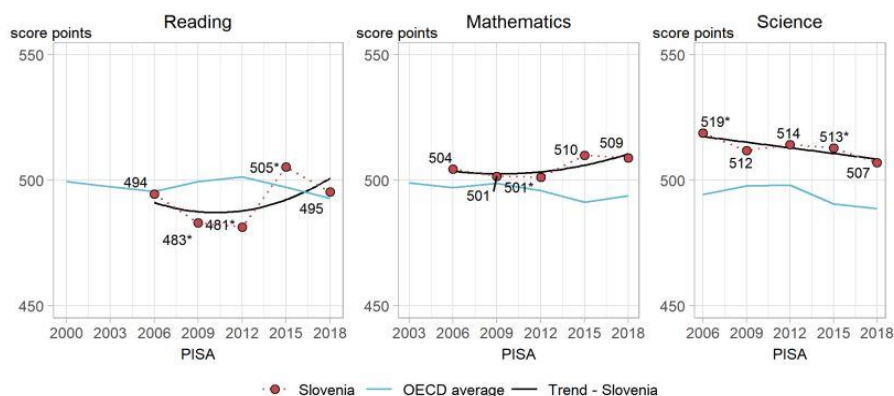
Slovinské trendy výsledkov vzdelávania sú menej jednoznačné ako estónske a portugalské. Výsledky v čítaní klesajú pod priemer OECD a potom sa k roku 2015 zotavujú, ale zrejme len dočasne, keďže výsledky v čítaní v rámci testovania PISA 2018 klesli o 10 bodov a dostali sa tesne nad priemer OECD. Výsledky v matematike sa udržali nad priemerom OECD a v neskorších kolách PISA sa mierne zlepšili, zatiaľ čo výsledky v prírodných vedách, ktoré sú tiež pevne nad priemerom OECD, majú klesajúcu tendenciu. Celkovo Slovinsko vykazuje výsledky vzdelávania na dostatočne vysokej úrovni na úrovni priemeru OECD alebo nad ním.

---

<sup>63</sup> Crato, N. (2022) Matematické kurikulum má význam: Štatistické dôkazy a portugalské skúsenosti. V časopise Európskej matematickej spoločnosti, 124 / jún 2022. Online: [Crato: Matematické kurikulum má význam - Nuno Crato](#)

<sup>64</sup> Tamtiež.

**Obrázok 16: Výsledky vzdelávania v Slovinsku: PISA<sup>65</sup>**



Notes: \*indicates mean-performance estimates that are statistically significantly above or below PISA 2018 estimates for Slovenia. The blue line indicates the average mean performance across OECD countries with valid data in all PISA assessments. The red dotted line indicates mean performance in Slovenia. The black line represents a trend line for Slovenia (line of best fit).  
Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12.

Z výsledkov štúdie PISA 2018 vyplýva, že Slovinsko je schopné ponúknuť kvalitu vzdelávania prevyšujúcu priemer OECD a približuje sa ideálu UNCRC, ktorým je „rozvíjať schopnosti detí v plnom rozsahu“.<sup>66</sup> V porovnaní s priemerom OECD dosiahol vyšší podiel žiakov v Slovinsku aspoň v jednom predmete najvyššiu úroveň vedomostí (úroveň 5 alebo 6); zároveň vyšší podiel žiakov dosiahol aspoň v jednom predmete minimálnu úroveň vedomostí (úroveň 2 alebo vyššia).<sup>67</sup> Rovnosť vo vzdelávaní zároveň zostáva témou, ktorá si vyžaduje pozornosť vzdelávacej politiky, keďže v Slovinsku sú žiaci s horšími a lepšími výsledkami zoskupení v tých istých školách častejšie, ako je priemer OECD.<sup>68</sup>

### **Kurikulárny vývoj/reformy a kontext**

Proces reformy školského vzdelávacieho systému v Slovinsku sa začal krátko po oddelení krajiny od Južoslávie. V 90. rokoch 20. storočia sa Slovinsko zapojilo do procesu zmeny vzdelávacieho systému. Na definovaní oficiálnych školských poznatkov sa podieľalo veľké množstvo odborníkov.<sup>69</sup> Nasledovala rozsiahla kurikulárna reforma realizovaná v rokoch 2008 až 2011. Reforma bola komplexná,<sup>70</sup> riadená EÚ a zameraná na kompetencie. Zahŕňala systémové otázky vzdelávania a kurikula povinných predmetov na základnej škole. Jedným z dôležitých postojov poslednej kurikulárnej reformy je skutočnosť, že Slovinsko bolo integrované do Európy, a preto by jeho kurikulum malo zahŕňať aj rozvoj kľúčových európskych kompetencií.<sup>71</sup> Kľúčový význam má skutočnosť, že proces inovácie sa týkal nielen obsahu vzdelávania, ale aj prístupu k jeho realizácii, pričom osobitná pozornosť sa venovala digitalizácii. V rokoch 2009 až 2013 bol vytvorený systém elektronického vzdelávania (e-education), ktorý zahŕňal vzdelávanie učiteľov a riaditeľov škôl s cieľom dosiahnuť elektronický štandard. V roku 2011 boli

<sup>65</sup> Reprodukované z: OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Slovinsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVN.pdf)

<sup>66</sup> UNCRC, článok 29. Pozri tiež vyššie časť o výsledkoch vzdelávania na Slovensku.

<sup>67</sup> OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Slovinsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVN.pdf)

<sup>68</sup> Tamtiež.

<sup>69</sup> Svetlík, I., Lakota, A. (2000) Kurikulárna reforma: Prípád Slovinska. Príspevok na konferencii. Online zdroj: k3 (unesco.org)

<sup>70</sup> Presahoval rámec všeobecného vzdelávania a zahŕňal aj odborné vzdelávanie a prípravu a „praktickú odbornú prípravu u zamestnávateľa“. Zdroj: Slovinské ministerstvo školstva, vedy a športu. 2017. OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools Country Background Report (Prehľad politik OECD na zlepšenie efektívnosti využívania zdrojov v školách), Slovinsko.

<sup>71</sup> Sova, R. & Kemperl, M. (2012) Kurikulárna reforma výtvarnej výchovy na základnej škole v Slovinsku z hľadiska niektorých komponentov európskej kompetencie kultúrneho povedomia a vyjadrovania. Časopis Centra pre výskum vzdelávacej politiky Roč. 2, č. 2, 2012 Online zdroj: Centrum pre výskum vzdelávacej politiky: EJ1130112.pdf (ed.gov)

navrhnuté prvé štyri pilotné e-učebnice a do roku 2017 existovalo viac ako 40 e-učebníc pre prírodovedné predmety v základnej škole.<sup>72</sup>

## 5.5 Holandsko

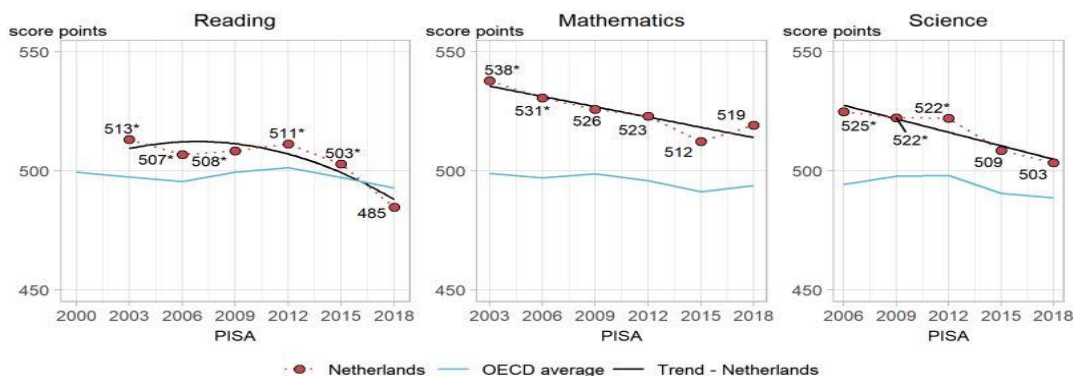
### Úvod

Na rozdiel od Estónska a Slovinska a oveľa viac v porovnaní s krajinami ako Slovensko a Fínsko je Holandsko krajinou s jasným klesajúcim trendom vo vzdelávacích výsledkoch meraných v rámci štúdie PISA. Holandsko sa roky riadilo politikou stanovovania povinných vzdelávacích cieľov, ale nie povinných národných kurikúl. Tesne pred vypuknutím pandémie COVID-19 krajina začala proces *inovácie kurikula* a v máji 2019 predložila svoje úplné návrhy OECD na preskúmanie v rámci *mapovania obsahu kurikúl EDUCATION 2030*.<sup>73</sup> Kríza spôsobená pandemiou Covid-19 oddialila začiatok reformného procesu.

### Trend vzdelávania a výsledkov

Holandsko, ktoré na začiatku svojej účasti v štúdiu PISA v roku 2003 zaznamenalo vysoké počiatkové hodnoty vo všetkých troch oblastiach hodnotenia vzdelávania, má odvtedy klesajúcu tendenciu. V roku 2018 dosiahli holandskí žiaci v *čítaní* po prvýkrát výsledky pod priemerom OECD.

**Obrázok 17: Výsledky vzdelávania v Holandsku: PISA<sup>74</sup>**



Notes: \* indicates mean-performance estimates that are statistically significantly above or below PISA 2018 estimates for Netherlands. The blue line indicates the average mean performance across OECD countries with valid data in all PISA assessments. The red dotted line indicates mean performance in Netherlands. The black line represents a trend line for Netherlands (line of best fit).  
Source: OECD, PISA 2018 Database, Tables I. B1.10, I. B1.11 and I. B1.12.

Podľa najnovších zverejnených výsledkov PISA sa Holandsko nachádza na polceste medzi Slovenskom a Estónskom, pričom v *matematike* a *prírodných vedách* sa stále drží nad priemerom OECD. Výsledok v *čítaní* za ten istý rok znamenal doteraz najhorší výsledok a potvrdil klesajúci trend. Pokles skóre PISA v *čítaní* odráža zväčšujúcu sa priepasť medzi žiakmi s najlepšimi a najhoršími výsledkami. Medzi najúspešnejšími žiakmi nebol zaznamenaný žiadny pokles výsledkov v čítaní, ale medzi žiakmi s najnižšími výsledkami bol zaznamenaný rýchly pokles.<sup>75</sup> Zhoršenie výsledkov vzdelávania žiakov s najnižšími výsledkami bolo zaznamenané aj v *matematike* a

<sup>72</sup> SMOESS 2017. Online zdroj: backgroundreportSlovenia.pdf (oecd.org)

<sup>73</sup> OECD (2019) Education 2030 Curriculum Content Mapping: Analýza holandského návrhu kurikula.

<sup>74</sup> Reprodukované z: OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Holandsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_NLD.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_NLD.pdf)

<sup>75</sup> Tamtiež.

*prírodných vedách*, tam sa však odzrkadlilo na výkone žiakov s lepšími výsledkami a bolo súčasťou konzistentného zhoršovania vo všetkých oblastiach.

### **Kurikulárny vývoj/reformy a kontext**

Národné kurikulum a riadenie všeobecného vzdelávania v Holandsku boli tak dlho organizované *laissez-faire* spôsobom, že by sa to mohlo ľahko vnímať ako krajina bez *národného kurikula*, aspoň v krajinách, ktoré sú zvyknuté na prísne regulované kurikulá. Napriek liberálnym tradíciám, alebo skôr vďaka nim, sa diskusia o úrovni regulácie v školskom vzdelávaní vrátane vzťahu ku kurikulám, autonómii škôl, hodnoteniu atď. udržiava pri živote a dostáva sa do popredia v prebiehajúcim procese revízie a reformy kurikula. Autonómia škôl v Holandsku je neoddeliteľne spojená s koncepciou *slobody vzdelávania*, normatívne zakotvenou v ústave<sup>76</sup> z roku 1917.<sup>77</sup> Miesto *slobody vzdelávania ako hlavného princípu* bolo odôvodnené historickým kontextom a spoločenským a vzdelávacím vývojom v Holandsku, ako aj tradične silnými politicko-filozofickými diskurzmi a spoločenskou praxou. Základný význam tohto princípu nebol spochybnený, ale jeho interpretácia a zavedenie do praxe, najmä pokiaľ ide o autonómiu školy a niektoré kurikulárne aspekty (napr. občianska výchova<sup>78</sup>), priťahujú čoraz väčšiu pozornosť. Z nedávnych diskusií a vývoja v Holandsku možno vyvodiť niekoľko bodov, ktoré sú pridanou hodnotou pre doladenie kurikulárnej reformy na Slovensku:

- i) dobre navrhnutá kurikulárna reforma by mala **nájsť rovnováhu** medzi výhodami a nedostatkami spojenými s výberom medzi *príliš prísne definovaným kurikulárnym rámcom na jednej strane a úplnou dereguláciou kurikula* na strane druhej,
- ii) národné kurikulá by sa mali zamerať na *to, čo* sa žiaci učia, a ponechať na škole, aby rozhodla, **ako** sa to budú učiť,
- iii) **regulácia vstupov by mala predchádzať regulácii výstupov**: absencie, nedostatky alebo nejasnosti kurikula by sa nemali funkčne nahrádzať požiadavkami na hodnotenie, usmerneniami a protokolmi, ktoré vedú k situácii, keď sa „*testy a dohľad menia na akési skryté kurikulum v pozadí*“<sup>79</sup>,
- iv) kurikulum by malo **reagovať na spoločenské a technologické trendy a vývoj** a malo by byť dostatočne flexibilné, aby sa rýchlo prispôbilo novovznikajúcim potrebám, trendom a príležitostiam,
- v) **štruktúrovanie kurikulárneho rámca** pomocou stavebných blokov základného učebného obsahu poskytuje **potrebnú flexibilitu a prispôsobivosť kurikula**.

Napokon, nedávna štúdia v Holandsku, ktorej cieľom bolo „nájsť východiská pre návrh revízie holandských kurikul“<sup>80</sup> a ktorá využila aj zahraničné skúsenosti, určila šesť zásad, ktoré musí úspešná kurikulárna reforma dodržiavať. Ide o tieto zásady:

- i) aktívne pracovať na **zosúladení so** spoločným chápaním,
- ii) profesijný rozvoj **pedagógov** zameraný na **uskutočnenie zmien** v triede,
- iii) odborný rozvoj zameraný na **kurikulárne líderstvo**,
- iv) **súdržnosť a koordinácia** v rámci celého vzdelávacieho systému,
- v) **uznanie rozdielov** a ich zviditeľnenie,
- vi) cyklický prístup: tvorba kurikula nie je jednorazová záležitosť, je to **kontinuálny proces**.<sup>81</sup>

<sup>76</sup> Článok 23.

<sup>77</sup> Timmermans, A. C., et al. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Holandsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

<sup>78</sup> Pozri nižšie stručný prehľad stavu občianskej výchovy v Holandsku v kontexte získaných skúseností vrátane medzinárodných štúdií o úspechoch ako podnetu na reformu.

<sup>79</sup> Kuiper W., Nieveen N., & Berkvens J. (2013) Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox in *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe (Hľadanie rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikula v Holandsku – Záhľadný paradox pri Hľadaní rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikul v Európe)*, CIDREE: Konzorcium inštitúcií pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania v Európe.

<sup>80</sup> Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspectieven op curriculumverandering Buitenlandse lessen voor de Nederlandse context. Nederlandstalige samenvatting van: Perspektívy inovácie kurikula: Prehľadová štúdia na poskytnutie poznatkov pre holandský kontext*. Enschede: University of Twente.

<sup>81</sup> Tamtiež.



## 5.6 Nemecko

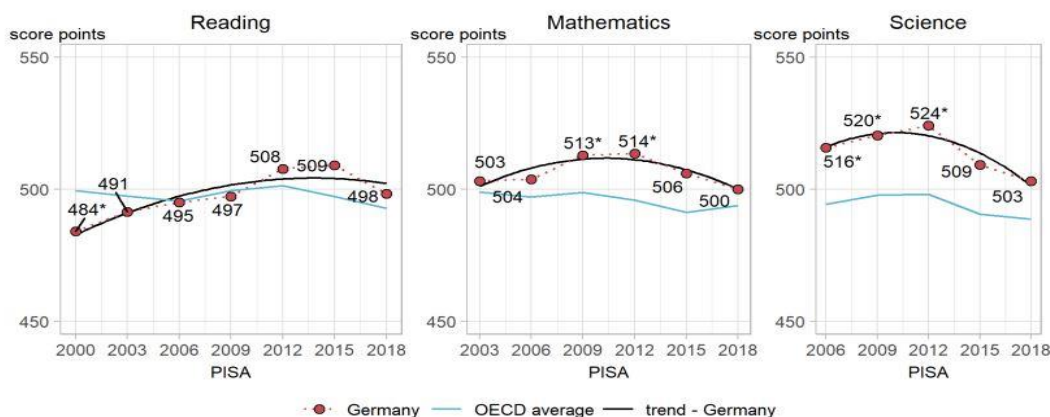
### Úvod

Nemecký regulačný rámec v oblasti vzdelávania odráža federálne usporiadanie štátu. Prakticky to z Nemecka robí konglomerát vzdelávacích systémov so školským aj univerzitným vzdelávaním v rámci legislatívneho a administratívneho mandátu 16 spolkových krajín, a teda tvorí 16 vzdelávacích systémov.<sup>82</sup> Existujú snahy o koordináciu a dokonca o vytvorenie spoločných štandardov. Od roku 2003 16 spolkových krajín koordinuje svoju činnosť prostredníctvom Stálej konferencie ministrov školstva a kultúry spolkových krajín v Nemeckej spolkovej republike (*Kultusministerkonferenz, KMK*) a začalo proces implementácie spoločných *Bildungsstandards* (vzdelávacích štandardov KMK).<sup>83</sup> Napriek tomu na úrovni kurikul pretrváva roztrieštenosť. Neexistujú žiadne federálne kurikulá a všetky kurikulárne reformy sa uskutočňujú na úrovni spolkovej krajiny (*Bundesland*). V takto regulovanom prostredí sa Nemecko zúčastňuje na medzinárodných prieskumoch výsledkov a výsledky sa vykazujú ako jednotný vzdelávací systém.

### Výsledky vzdelávania – trend

Najhorší výsledok Nemecka v testovaní PISA v čítaní bol dosiahnutý v roku 2000 (výrazne pod priemerom OECD), pričom v roku 2000 sa čítaniu venovala značná pozornosť na národnej úrovni<sup>84</sup>, a išlo o klasický prípad *šoku z PISA štúdie*. Ďalšie kolá testovania PISA nastolili pozitívny trend vo všetkých troch vzdelávacích oblastiach, ktorý sa obrátil v roku 2012 v prípade matematiky a prírodných vied a v roku 2015 v prípade čítania.

### Obrázok 18: Výsledky vzdelávania v Nemecku: PISA<sup>85</sup>



Note: \*indicates statistically mean-performance estimates that are significantly above or below PISA 2018 estimates.

Posledné zverejnené výsledky štúdie PISA 2018 ukazujú pokles oproti predchádzajúcim rokom vo všetkých troch oblastiach vzdelávania a regres v matematike a prírodných vedách v porovnaní s východiskovými hodnotami, ale stále nad priemerom OECD vo všetkých troch oblastiach. Nejednoznačný celkový obraz sa zhorší pri podrobnejšom preskúvaní údajov. Medzi najväčšie obavy, spolu so zvráteným pozitívnym trendom v rokoch

<sup>82</sup> McElvany, N. (2022) Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Nemecku vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

<sup>83</sup> Tamtiež.

<sup>84</sup> Tamtiež.

<sup>85</sup> Reprodukované z: OECD (2019) PISA 2018 Country Note: *Germany*, OECD 2019 Volumes I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_DEU.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU.pdf)

2012 – 2015, patrí rozdiel vo výkone medzi žiakmi s lepšími a horšími výsledkami a súvislosť medzi vzdelávacími výsledkami a sociálno-ekonomickým zázemím. „Nemecko malo relatívne vysoký podiel mladých ľudí s mimoriadne dobrými čitateľskými zručnosťami. Zároveň bol rozptýl výkonov v Nemecku v medzinárodnom porovnaní mimoriadne vysoký a v roku 2019 väčší ako v rokoch 2009 a 2015.“<sup>86</sup> Napriek tejto pretrvávajúcej nerovnosti vo výkone a jasne zistenej pretrvávajúcej korelácii medzi sociálno-ekonomickým zázemím žiakov a ich výkonom existujú náznaky, že sa nahromadila únava a vôľa prelomiť túto väzbu sa znižuje. Pôvodný názor, že vzájomný vzťah medzi rodinným zázemím a úrovňou výkonu je zdrojom obáv a mal by sa aktívne vyvažovať opatreniami vzdelávacej politiky, sa trochu oslabil a tento vzťah sa v súčasnosti v niektorých kruhoch akceptuje ako nešťastný, ale bežný výsledok takýchto štúdií.<sup>87</sup> Ak sa takáto akceptácia skutočne rozširuje, možno to samo osebe označiť za problém súvisiaci so vzdelávacou politikou.

## VI. Tematické oblasti, získané skúsenosti a dôležité body, ktorým je potrebné venovať pozornosť

### 6.1 Tematické oblasti, krížové odkazy a potenciálne príspevky

V počiatočnej fáze úlohy sa určilo päť oblastí vzdelávacej politiky a implementácie, v ktorých by sa mohla diskutovať a ponúknuť technická pomoc a odborné znalosti. Išlo o tieto oblasti:

1. otázky politiky na vnútroštátnej úrovni/rozmer,
2. riadenie procesu kurikulárnej reformy,
3. vzdelávacia politika a implementácia na regionálnej úrovni/dimenzii,
4. implementácia na úrovni školy/dimenzie, ktorá zahŕňa aj rozmer učiteľa a žiaka,
5. hodnotenie.

Týchto päť oblastí vzdelávacej politiky a implementácie sa v priebehu spolupráce slovenských zainteresovaných strán s tímom SB postupne rozšírilo na osem tematických oblastí. V súlade s prebiehajúcim reformným procesom sa osem tematických oblastí uvedených nižšie považovalo za oblasti s vyšším potenciálom pridanej hodnoty technickej pomoci tímu SB. Rozšírené oblasti vzdelávacej politiky a implementácie sú nasledujúce:

1. Možné prístupy ku kurikulárnej reforme s osobitným dôrazom na *realizáciu reforiem na úrovni školy*
2. Proces tvorby kurikula na centrálnej úrovni aj na úrovni školy: *úlohy, koordinácia, metodika, program*
3. Časová štruktúra inovovaného kurikula: *vzdelávacie etapy a cykly*
4. Úloha a miesto *občianskej výchovy* v kurikulárnom rámci
5. *Úroveň autonómie školy* v procese zavádzania kurikulárnej reformy, postoje učiteľov a riaditeľov k autonómii a jej dynamika za posledné tri desaťročia
6. *Dôsledky inovácie kurikula pre učebnice* a ďalšie zdrojové materiály: vzdelávacia politika, prax a perspektívy
7. Jazykové aspekty vzdelávania s osobitným zameraním na *jazyk menšín alebo materinský jazyk vo vzdelávacej politike, praxi, diskusiách a výsledkoch vzdelávania*
8. Kurikulárna reforma a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

<sup>86</sup> McElvany, N. (2022) Cross-national Achievement Surveys and educational monitoring in Germany in Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., Cross-National Achievement Surveys for Monitoring Educational Outcomes: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

<sup>87</sup> Tamtiež.

Táto kapitola sa zameriava na skúsenosti získané z vybraných porovnávaných krajín a na kľúčové body, ktorým je potrebné venovať pozornosť, zaznamenané v iných členských štátoch EÚ a ktoré sa týkajú ôsmich tematických oblastí. Relevantnosť viacerých ponaučení a kľúčových bodov sa vzťahuje na viaceré tematické oblasti a oblasti vzdelávacej politiky a implementácie. Poradie, v akom sú skúsenosti/kľúčové body uvedené ďalej, nesúvisí so žiadnou konkrétnou prioritou, ale skôr vychádza z logických a niekedy aj náhodných vzťahov medzi samotnými skúsenosťami/kľúčovými bodmi a snaží sa uľahčiť čitateľovi ich usporiadanie do logického toku.

Získané poznatky / kľúčové body z vybraných krajín môžu byť podkladom pre prebiehajúci proces dolaďovania koncepcie a zlepšovania implementácie slovenskej kurikulárnej reformy.

## 6.2 Získané skúsenosti a kľúčové body relevantné pre Slovensko

**1. Súdržné a jasné chápanie cieľov kurikulárnej reformy má mimoriadny význam pre kurikulárnu reformu a implementáciu na úrovni školy a presahuje rámec školy aj na rodičov, autorov učebníc a recenzentov.** Presvedčivé príklady nevyhnutnosti osvojenia si a zosúladenia sa s cieľmi kurikulárnej reformy možno nájsť vo všetkých skúmaných krajinách a dobre ich zhrnul profesor Nuno Crato s odkazom na nadobudnuté skúsenosti v Portugalsku:

*Toto všeobecné zosúladenie sa ukázalo ako nevyhnutné na to, aby sa všetci podieľali na dosiahnutí rovnakých cieľov. Hoci sa to zdá byť samozrejmé, je vhodné to zdôrazniť: dobře definované kurikulum pomáha učebniciam zosúladiť sa so želanými cieľmi, pomáha učiteľom, pomáha pri vypracovaní spoľahlivých a platných národných hodnotení, pomáha rodičom, pomáha žiakom.<sup>88</sup>*

Postupnými reformami Portugalsko zaviedlo nové štandardy, ktoré pomohli objasniť základné témy, ktoré si žiaci musia osvojiť, a lepšie a prehľadnejšie usporiadať témy. Tieto štandardy mali byť zároveň zrozumiteľné pre všetkých zúčastnených:

- Učitelia by lepšie pochopili, čo by mali žiaci ovládať.
- Rodičia by mohli pomáhať svojim deťom a kontrolovať, ako napredujú v triede.
- Autori učebníc by mali lepšie vedieť, čo sa od nich očakáva
- Externí recenzenti a certifikátori učebníc by mali jasnejšie usmernenia týkajúce sa hodnotenia a certifikácie učebníc
- Tvorcovia skúšok a národných hodnotiacich testov by lepšie vedeli, čo vybrať na testovanie a aká úroveň výsledkov sa od žiakov očakáva.<sup>89</sup>

Hoci sa „všeobecné zosúladenie“ ukázalo ako základný prvok, tempo a spôsob jeho dosiahnutia závisí od kontextu krajiny a jej východiskového bodu v reformnom procese. Ak to prenesieme do slovenského kontextu, je potrebné uviesť, že na Slovensku sa tentoraz využili nadobudnuté skúsenosti a značné úsilie sa venovalo na zabezpečenie koherentného a jasného porozumenia aspoň medzi učiteľmi a ďalšími odborníkmi v oblasti vzdelávania. V prípade Portugalska sa pozornosť výslovne venovala aj ďalším zainteresovaným stranám, ako sú *rodičia, autori učebníc a externí recenzenti*.

**2. Ciele kurikulárnej reformy sústrediť sa na konkrétne, jasne definované vedomosti, zručnosti a kompetencie, ktoré majú žiaci získať.** Ďalším faktorom ovplyvňujúcim realizáciu kurikulárnej reformy, najmä na úrovni školy, je charakter cieľov kurikulárnej reformy. V porovnávaných krajinách sa za kľúčový cieľ kurikulárnej reformy považuje *nadobudnutie kompetencií*. Cieľom *estónskej* národnej kurikulárnej reformy z roku 2014 bolo postaviť žiakov do centra vzdelávania. Kurikulum pre základné a vyššie stredné školy je teraz založené na ôsmich

<sup>88</sup> Crato, N., (2020) Kurikulárne a vzdelávacie reformy v Portugalsku: Ako vlády menia ciele vzdelávacích systémov. Reimers, F.M., (ed.) Springer, Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>.

<sup>89</sup> Tamtiež.

kompetenciách, ktoré by sa mali rozvíjať počas celého vzdelávania mladého človeka.<sup>90</sup> Základné hodnoty a postoje<sup>91</sup> prispievajúce k formovaniu kompetencií 21. storočia dostávajú čoraz významnejšie miesto v inovovaných kurikulumoch v *nemeckých spolkových krajinách* (napr. *Bádensko-Württembersko*) a v prebiehajúcom procese kurikulárnej reformy v *Holandsku*.<sup>92</sup> Aj *Slovinsko* prešlo takýmto procesom a v rokoch 2008 až 2011 boli modernizované kurikulá povinných predmetov v základnej škole. Modernizácia bola spojená s rozvojom kľúčových kompetencií, tzv. kompetenčným prístupom.<sup>93</sup> Zabezpečenie dosiahnutia minimálnej garantovanej úrovne základných vedomostí bolo v Portugalsku prioritou do roku 2015, *potom sa pozornosť presunula na kompetencie*. Získavanie kompetencií ako cieľ kurikulárnej reformy bolo na Slovensku už súčasťou diskusie o kurikulárnej reforme a predpokladalo sa jeho začlenenie do inovovaného kurikulárneho rámca.

**3. Kurikulárny rámec slúži ako katalóg vedomostí, ktoré sa majú získať, a zároveň zohľadňuje širšie ciele vzdelávania a môže tiež usmerniť učiteľov a zabezpečiť vnútro- a medzipredmetovú súdržnosť (prepojenia v rámci predmetov/učebných oblastí, vzdelávacích stupňov/ročníkov atď.).** Preskúmanie úlohy a funkcií kurikulárneho rámca je prirodzenou súčasťou procesu kurikulárnej reformy. Inovovaný kurikulárny rámec *na úrovni vzdelávacej politiky* má minimálne nasledujúce úlohy:

- i) Katalogizácia a štruktúrovanie vedomostí, ktoré sa majú nadobudnúť,
- ii) smerovanie k cieľom vzdelávania (kompetenciám) a
- iii) koordinácia a zabezpečenie vonkajšej a vnútornej súdržnosti (v rámci predmetov/učebných oblastí, vzdelávacích stupňov, cyklov a ročníkov a medzi nimi).

Inovovaný kurikulárny rámec slúži na obnovenie rovnováhy medzi autonómiou učiteľov a škôl na jednej strane a úrovňou regulačnej prísnosti na strane druhej. Čoraz častejšie sa objavuje trend kombinovať jasné požiadavky na dosiahnutie vzdelávacích cieľov s flexibilitou pedagogických prístupov, ako ukazuje príklad *Slovinska*.<sup>94</sup>

**3A. Bod, v ktorom sa dosiahne rovnováha medzi kurikulárnym predpisom a kurikulárnym odporúčaním, ovplyvňuje implementáciu kurikulumu na úrovni školy.** Na *úrovni vzdelávacej politiky* si vyjednávanie alebo zmena takejto rovnováhy vyžaduje citlivý prístup, čas, trpezlivosť a nahromadenie dostatočnej podpory zo strany odbornej komunity, ďalších zainteresovaných strán vzdelávacieho procesu (napr. rodičov) a spoločnosti ako celku. Na *úrovni implementácie* je nevyhnutným predpokladom dôkladná a presvedčivá príprava na vzdelávacej úrovni politiky.<sup>95</sup>

**4. Okrem funkčnej podpory žiakov, učiteľov a škôl slúži inteligentný prístup k vnútro- a medzipredmetovej súdržnosti širším vzdelávacím a spoločenským cieľom.** Flexibilita kurikulárneho rámca, medzi- a vnútro-

---

<sup>90</sup> OECD (2020) *Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko*, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>91</sup> Základné hodnoty a postoje sú základnými zložkami, ktoré spolu s vedomosťami a zručnosťami tvoria koncept kompetencií, pozri definíciu a odkaz na rámec EÚ pre kompetencie a celoživotné vzdelávanie.

<sup>92</sup> OECD (2019) *Education 2030 Curriculum Content Mapping: Analýza holandského návrhu kurikula*. Online: *Education 2030 Curriculum Content Mapping*: ([oecd.org](http://oecd.org)): Analýza holandského návrhu kurikula.

<sup>93</sup> SMOESS 2017 S odkazom na Eurydice, 2016

<sup>94</sup> "Každá z dvoch odborných rád prijíma kurikulum alebo katalóg vedomostí pre každý predmet učebných osnov. Obsahujú ciele a odporúčania pre vyučovanie, ako aj usmernenia pre medzipredmetové vyučovanie, ktoré majú podporiť učiteľov v ich snahe o štruktúrovanie obsahu vyučovania. Didaktické odporúčania pre jednotlivé predmety obsahujú pokyny pre učiteľov, ako využívať informačno-komunikačné technológie (IKT) na hodinách alebo pri domácich úlohách (získavanie informácií, učenie, komunikácia a prezentácie) a rozvíjať digitálne schopnosti. Formy výučby sú rôzne (prednášky, cvičenia, semináre, workshopy, práca v teréne, výskumné tábory, seminárne práce) a metódy výučby sú vo väčšine prípadov ponechané na uváženie učiteľov. Zdroj: MŠVVaŠ SR: SMOESS 2017.

<sup>95</sup> Okrem vyššie uvedeného portugalského príkladu zapojenia učiteľov, rodičov, prispievateľov do učebníc, expertov na skúšky atď. tento záver podporujú aj Nicolas Hübner, Corey Savage, Cornelia Gräsel a Albrecht Wacker (2021).

predmetová súdržnosť a medzipredmetové prepojenia sa čoraz viac stávajú príležitosťami na dosiahnutie vzdelávacích cieľov a modernizáciu fungovania všeobecného vzdelávania v krajine. Medzipredmetová a vnútropredmetová súdržnosť už bola uznaná ako výzva, ktorej musí slovenský systém všeobecného vzdelávania čeliť.<sup>96</sup> Takáto výzva nie je pre Slovensko ani nová, ani jedinečná. Viaceré porovnávané krajiny sa s touto výzvou už vysporiadali a uvedomili si, že jej riešenie v sebe nesie veľký rozvojový potenciál. V *Estónsku* snaha o kurikulárnu súdržnosť uľahčuje dosiahnutie širších vzdelávacích cieľov, než sú tradičné predmety/oblasti vzdelávania. Kurikulá pre špecifické predmety poskytujú príležitosti na interdisciplinárne vzdelávanie.<sup>97</sup> V *Slovinsku* súdržnosť kurikula slúži na podporu učiteľov pri implementácii kurikula na úrovni školy: „učebné plány a katalógy obsahujú usmernenia o medzipredmetových väzbách, ktoré pomáhajú učiteľom pri štruktúrovaní obsahu vzdelávania“.<sup>98</sup> Okrem toho sa tak deje „okrem [poskytovania] cieľov a didaktických odporúčaní“.<sup>99</sup>

**5. Medzipredmetová previazanosť uľahčuje zavádzanie nadväzujúcich kurikúl a tematických okruhov a prispieva k zvyšovaniu spoločenskej relevantnosti vzdelávania.** Existujú prístupy zdola nahor, ktoré zavádzajú školy, siete škôl a verejné inštitúcie spolupracujúce so školami s cieľom obohatiť kurikulum, ktoré slúžia väčším spoločenským cieľom, ako je podpora zdravého správania a životného štýlu, ako to potvrdzujú príklady zo *Slovinska*.<sup>100</sup> *Holandsko* ukazuje, že je možný aj prístup zhora nadol, ktorý zabezpečuje súdržnosť kurikula, čo zasa slúži na zosúladenie vzdelávacích cieľov so širšími sociálnymi potrebami. V krajine prebieha proces kurikulárnej reformy, v rámci ktorého sa definovali „štyri spoločné, prierezové témy, ktoré sa majú zahrnúť do rôznych vzdelávacích oblastí. Ide o tieto globálne témy: [i] udržateľnosť; [ii] technológie; [iii] zdravie; a [iv] globalizácia.“<sup>101</sup>

**6. Vytvorenie flexibilného, prispôsobivého kurikulárneho rámca uľahčuje aktualizáciu špecifických komponentov kurikula bez potreby kompletnej zmeny celej kurikulárnej infraštruktúry.** *Estónsko* a *Holandsko* patria ku krajinám, v ktorých kurikulárna reforma ako veľká *jednorazová* zmena ustupuje flexibilnejšej koncepcii pravidelnej inovácie kurikula, ktorá sa uskutočňuje v rámci stabilného kurikulárneho rámca a kde sa jednotlivé zložky kurikula môžu plynule aktualizovať alebo nahradiť, aby reagovali na spoločenský alebo technologický vývoj. Flexibilitu a prispôsobivosť tohto prístupu treba jasne odlišiť od prípadov čiastkových, eklektických, ad hoc zmien kurikula, ktoré prinášajú nesúlad v existujúcom rámci vzdelávacej politiky. V prvom prípade sú kurikulárne rámce pružné, možnosť zmien je už zohľadnená v právnych, politických, metodických a administratívnych infraštruktúrach, ktoré zaručujú fungovanie kurikúl. V druhom prípade sú zmeny reaktívne a sú vnucované rigidným kurikulárnym štruktúram so všetkými z toho vyplývajúcimi potenciálnymi problémami.

**7. Definovanie vzdelávacích oblastí v zmysle „vízie“, „podstaty“ a „stavebných prvkov“ a zabezpečenie flexibility pri využívaní „stavebných prvkov“<sup>102</sup> je prístup, ktorý Holandsko zvažuje na zabezpečenie**

<sup>96</sup> Pozri aj správy z workshopov, ktoré sa v rámci tohto projektu uskutočnili v poslednom štvrtroku 2021 a v prvom štvrtroku 2022.

<sup>97</sup> OECD (2020), *Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko*, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>98</sup> SMOESS 2017.

<sup>99</sup> Tamtiež.

<sup>100</sup> "Slovinská sieť škôl podporujúcich zdravie reaguje na problémy týkajúce sa zdravia detí a mládeže a orientuje sa na rozvojové programy na podporu zdravia, najmä v oblasti zdravej výživy a pohybu, duševného zdravia, hodnotenia preventívnych aktivít v školských osnovách, aktívneho začleňovania žiakov, miestnej a regionálnej spolupráce, vzdelávania učiteľov, koncepčného rozvoja siete a kvality štandardov (Národný ústav verejného zdravia (NIJZ), 2016). ... „Od roku 2008 prebieha projekt s názvom Zdravý životný štýl, ktorý organizuje Štátny zdravotný ústav. Obsahmi, ktoré boli identifikované ako veľmi dôležité a spojené so zdravým životným štýlom, sú duševné zdravie, konzumácia alkoholu a tabaku, zdravá strava a pohyb. Štátny zdravotný ústav vytvoril pilotný projekt v spolupráci so štyrmi základnými školami s cieľom systematicky zavádzať tieto obsahy do školského vzdelávacieho programu.“ (zdroj: SMOESS 2017.)

<sup>101</sup> OECD (2019) *Education 2030 Curriculum Content Mapping: Analýza holandského návrhu učebných osnov Online: Mapovanie obsahu učebných plánov Education 2030: Analýza holandského návrhu učebných osnov* (oecd.org)

<sup>102</sup> Tamtiež.

**prispôsobivosti svojho pripravovaného kurikulárneho rámca.** Vyhlásenie o vízii, zdôvodnenie a význam vzdelávacej oblasti a podstata vzdelávacej oblasti (jej povaha, kľúčové prvky) majú zabezpečiť stabilitu a udávať smer. Stavebné prvky alebo základný obsah v rámci vzdelávacej oblasti<sup>103</sup> sú komponenty, ktoré umožňujú flexibilitu a včasnú aktualizáciu bez toho, aby prišlo k nerovnováhe.

**8. Reforma, ktorá zavádza nový kurikulárny rámec, by mala byť komplexná.** Hoci význam flexibility a prispôsobivosti kurikula rastie, zaručenie stability rámca si vyžaduje koordináciu s mnohými ďalšími aspektmi vzdelávacej politiky. Napríklad v *Slovinsku* oblasti, v ktorých boli zavedené zmeny, zahŕňali „[I] organizáciu, [ii] ciele, [iii] obsah, [iv] plánovanie, [v] realizáciu vzdelávacieho procesu a [vi] úlohu učiteľa a dieťaťa/žiaka základnej školy/strednej školy/študenta terciárneho vzdelávania. Kurikulárna reforma sa týkala predškolského vzdelávania, základného vzdelávania, vyššieho sekundárneho vzdelávania a vzdelávania dospelých.“<sup>104</sup> Potreba komplexnej reformy bola uznaná aj v *Holandsku*. Jednou z hlavných zásad odporúčaných pre prebiehajúcu kurikulárnu reformu v Holandsku bola „súdržnosť a koordinácia v rámci celého vzdelávacieho systému“.<sup>105</sup>

**9. Medzi štandardmi, kurikulami a autonómiou by mala existovať jemná rovnováha, ktorá by v ideálnom prípade odrážala (ideologickú) rovnováhu medzi zástancami rôznych názorových smerov, pokiaľ ide o úroveň regulácie kurikul.** Uvedomenie si, že tak *prísna*, ako aj *voľná* regulácia kurikula vykazuje nedostatky<sup>106</sup>, podnietilo hľadanie rovnováhy medzi reguláciou a autonómiou. *Holandsko sa nachádza na voľnom konci kontinua, pokiaľ ide o reguláciu kurikula.* Vzdelávacia autonómia má v Holandsku hlboké, historické a sociálne korene a jej normatívny základ siaha až do ústavnej reformy z roku 1917.<sup>107</sup> V tejto situácii sa Holandsko usilovalo o dosiahnutie regulačnej rovnováhy, v ktorej by sa vzdelávacia súdržnosť, účelnosť a smerovanie zosúládili s historickými a sociálnymi základmi ideológie *slobody vzdelávania*. Možné sú rôzne varianty, a to na ideologickej aj operatívnej (regulačnej) úrovni. Obrázok 19 vizualizuje, ako sa ideologické modely premietajú do regulačných možností.

---

<sup>103</sup> Tamtiež.

<sup>104</sup> SMOESS 2017.

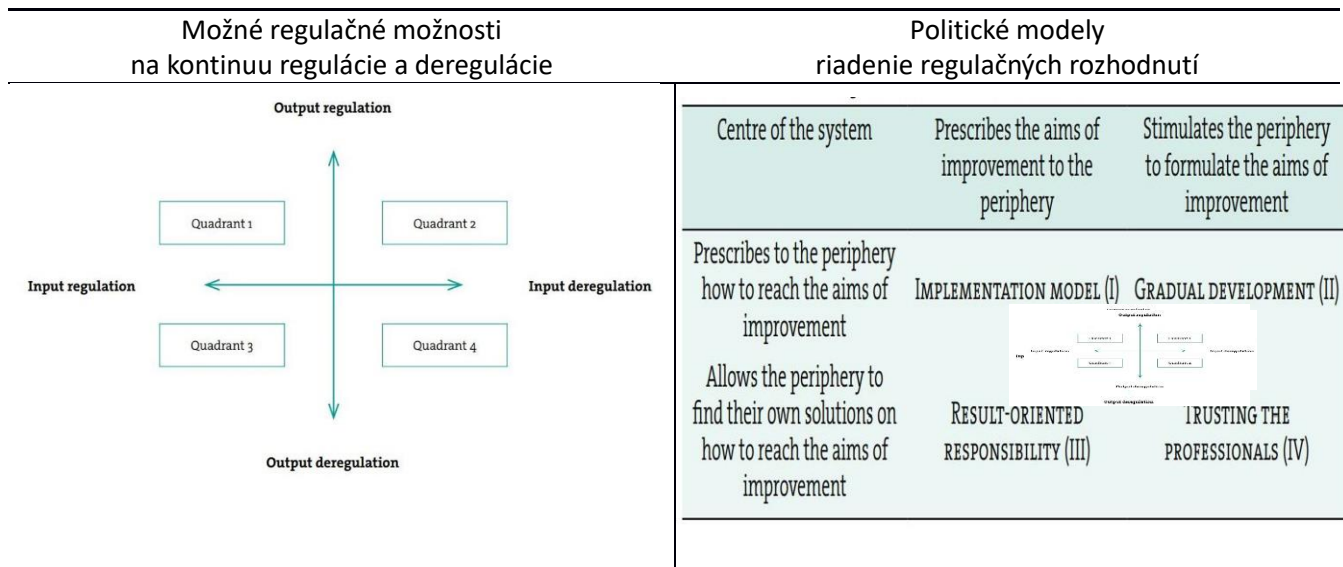
<sup>105</sup> Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspectieven op curriculumverandering Buitenlandse lessen voor de Nederlandse context. Nederlandstalige samenvatting van: Perspektívy zmeny kurikula: Prehľadová štúdia na poskytnutie poznatkov pre holandský kontext.* Enschede: University of Twente.

<sup>106</sup> Aldino, E. R. (2021) *Porozumenie kurikulárnej reformy v Holandsku.*

Zdroj: MŠVVaŠ SR: Egi Ryan Aldino | Educate: Understanding Curriculum Reform in the Netherlands | Educate. | Médium.

<sup>107</sup> Článok 23 Ústavy Holandského kráľovstva.

**Obrázok 19: Poučenie z diskusií o reforme kurikula v Holandsku: voľba regulácie a modely politického riadenia**



Prevzaté z týchto zdrojov: citované v: Kuiper W., Nieveen N., & Berkvens J. (2013) Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox in *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*, CIDREE: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, (Regulácia a sloboda kurikula v Holandsku - Záhľadný paradox pri Hľadani rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikul v Európe), CIDREE: Konzorcium inštitúcií pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania v Európe s. 144 a 146. Pôvodné kredity: obrázok o vstupnej/výstupnej de-regulácii odkazuje na a je postavený na Leat, Livingston & Priestley<sup>108</sup>; Nieveen & Kuiper, 2012<sup>109</sup>; pôvodný zdroj tabuľky o modeloch politického riadenia je citácia z Ekholm, 1996.<sup>110</sup>

**10. Flexibilita kurikula a miera autonómie učiteľov umožňujú doladiť rozhodovanie a jasne rozlišovať medzi tvorbou politiky zameranou na obsah vzdelávania („čo“) a operatívnym rozhodovaním zameraným na realizáciu („ako“).** V *Slovinsku* sa v učebných plánoch určuje vedomostný štandard, ciele vzdelávania a hlavný obsah každého predmetu. Je na každom učiteľovi, aby si zvolil vyučovaciu metódu a prispôbil kurikulá predmetov okolnostiam.<sup>111</sup> V *Estónsku* sú školy zodpovedné za autonómne vypracovanie vlastných učebných plánov v súlade s usmerňujúcim rámcom národného kurikula.<sup>112</sup> Estónsko je vynikajúcim príkladom školského systému, v ktorom sa na úrovni škôl rozhoduje o tom, ako dosiahnuť to, čo národné kurikulum stanovuje ako ciele vzdelávania. Autonómia škôl je *spojená so zodpovednosťou* dosiahnutou prostredníctvom *transparentnosti*.<sup>113</sup> To sa v súčasnosti považuje za hlavný prínos k úspechu estónskeho školského vzdelávacieho systému.<sup>114</sup>

<sup>108</sup> Leat D., Livingston K. & Priestley M. (2013) Curriculum deregulation in England and Scotland - Different directions 229 of travel? in *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*, (Deregulácia kurikula v Anglicku a Škótsku - rôzne smery 229 cesty? v Hľadani rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikula v Európe CIDREE: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe

<sup>109</sup> Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Hľadanie rovnováhy medzi slobodou a reguláciou kurikula Holandsku. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-369.

<sup>110</sup> Ekholm, M. (1996). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa - Im Schnittpunkt zwischen Zentralismus und Dezentralismus [Riadiace modely pre školy v Európe: Na priesečníku medzi centralizmom a decentralizmom]. Prednáška pri príležitosti výročného stretnutia Nemeckej asociácie pre výskum vzdelávania, Halle, 11. - 13. marca.

<sup>111</sup> SMOESS 2017.

<sup>112</sup> WB 2022 Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>113</sup> Tamtiež.

<sup>114</sup> Tamtiež. Podobnú informáciu možno nájsť aj v iných prameňoch.

**11. Flexibilita kurikula a správna miera autonómie školy sú potrebné na dosiahnutie procesu vzdelávania zameraného na žiaka.** Flexibilita kurikula a autonómia školy nie sú a nemali by sa považovať za ciele samé osebe. Sú prostriedkom na dosiahnutie cieľov vzdelávania a konkrétne na zameranie vzdelávacieho procesu na potreby a potenciál žiakov. V *Slovinsku* sa to realizuje prostredníctvom „dodatku ku kurikulu, ktorý obsahuje osobitné didaktické odporúčania, ktoré nabádajú učiteľov, aby uplatňovali také didaktické techniky, ktoré podporujú aktívnu účasť žiakov na získavaní vedomostí a rozvoji zručností a kompetencií, ako aj proces učenia sa zameraný na žiaka”.<sup>115</sup> *Estónsky* prístup je menej obmedzujúcejší, pretože „o spôsobe výučby nerozhoduje administratíva, učitelia majú *profesionálnu slobodu* formovať svoje prístupy k výučbe, pokiaľ prinášajú očakávané výsledky vzdelávania”.<sup>116</sup> Takýto prístup Estónska založený do veľkej miery na voľnom uvážení však môže byť príkladom, ktorý je ťažké nasledovať v centralizovanejších systémoch. Napríklad v *Portugalsku* je vláda a následne aj vzdelávací systém centralizovanejší. *Postoj „škôl” a učiteľov k autonómii nie je jednoznačnou záležitosťou.* V období, keď bola autonómia spojená s odporúčaniami, sa mnohé (ak nie väčšina) škôl odporúčaniami riadili.<sup>117</sup> To možno interpretovať aj ako náznak toho, že stanovenie vzdelávacieho cieľa a poskytnutie profesionálnej slobody a zodpovednosti školám a učiteľom na jeho dosiahnutie nemusí byť dostatočné a – aspoň spočiatku – by sa mala ponúknuť účelná usmerňujúca podpora. K takémuto záveru smerujú aj odborné a akademické úvahy o skúsenostiach získaných v *Holandsku*.<sup>118</sup>

**12. Flexibilita kurikula a úroveň autonómie škôl sú aspekty vzdelávacej politiky a riadenia, ktoré je potrebné koordinovať vrátane financovania a poskytovania učebníc a iných vzdelávacích zdrojov.** Estónsko a Slovinsko sú príkladmi vzdelávacích systémov, v ktorých majú učitelia autonómiu a zodpovednosť za výber učebníc a učebných materiálov. Napriek tomu tieto dve krajiny ponúkajú mierne odlišné prístupy k učebniciam a iným zdrojovým materiálom. *Estónsko* „uvoľnilo svoju pôvodne prísnu učebnicovú politiku a v súčasnosti sa pridelenie učebníc v krajine riadi princípom voľného trhu. Predtým muselo učebnice schvaľovať Ministerstvo školstva, teraz sú vydavateľia zodpovední za ich obsah a predovšetkým za to, aby odrážali (aktualizované) národné kurikulá”.<sup>119</sup> O niečo prísnejšia je úprava v *Slovinsku*, kde učebnice používané vo vyučovaní schvaľuje Rada expertov pre všeobecné vzdelávanie. Pre jednotlivé predmety je k dispozícii niekoľko učebníc a školy majú autonómiu pri výbere učebníc, pracovných zošitov a iných učebných materiálov. Musia však získať súhlas rady rodičov.<sup>120</sup> Tak či onak, výber učebníc je decentralizovaný. Účelne podporuje školu a učiteľov pri uplatňovaní ich autonómie, ale zároveň im ukladá povinnosť chrániť schopnosť žiakov dosiahnuť stanovené ciele vzdelávania (zodpovednosť).

**13. Autonómia školy je mnohostranná a nemala by sa vykladať úzko, obmedzene na čisto kurikulárne aspekty.** Jedným z poznatkov, ktoré získali *austrálski* kolegovia mimo EÚ, je, že autonómia prebieha v interakcii s rôznymi inými aspektmi vzdelávacej politiky (napr. profesijný rozvoj) a zložkami kurikulárnej reformy (napr. komunikácia o procese implementácie).

---

<sup>115</sup> SMOESS 2017.

<sup>116</sup> WB 2022 Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatzky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>117</sup> WB 2022 Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Skúsenosti získané v Portugalsku. Prezentácia: Prof. Nuno Crato. Správa: „Celoživotné vzdelávanie v školstve”. Interný projektový dokument.

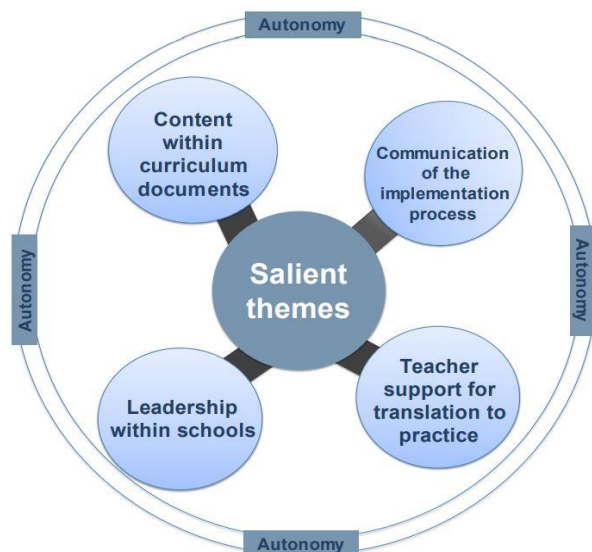
<sup>118</sup> Pozri napríklad: Aldino E. (2021) Understanding Curriculum Reform in the Netherlands (Pochopenie kurikulárnej reformy v Holandsku).

<sup>119</sup> WB 2022 Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatzky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>120</sup> SMOESS 2017.



**Obrázok 20: Skúsenosti získané v Austrálii: interakcia medzi autonómiou školy a inými aspektmi politiky a prvkami pri riadení kurikula**



Zdroj: Reprodukované z: N. Nieveen, et. al., 2022.

Tieto skúsenosti majú svoje praktické dôsledky. Jedným z nich je, že nízka úroveň autonómie núti učiteľov k nepredvídaným krokom, v konkrétnom prípade z Austrálie: k vytváraniu vlastných učebných zdrojov: „Učitelia sa sťažovali na nízku mieru autonómie, ktorá bola spojená s materiálmi C2C [„Curriculum-to-Classroom“], pretože výrazne obmedzovala ich slobodu pri tvorbe hodín a aktivít, ktoré by boli vhodnejšie a zaujímavejšie pre ich žiakov. Preto si učitelia začali navrhovať vlastné učebné materiály (Wall, 2017).<sup>121</sup> Ďalším rozmerom je veľmi praktické odporúčanie smerom k „tvorcom kurikúl, ktorí by mali starostlivo určiť rovnováhu medzi predpisovaním a autonómiou v rámci inovovaných dokumentov“.<sup>122</sup>

**14. Nájdenie optimálneho rozsahu flexibility kurikula a právomoci rozhodovať na úrovni školy by sa mohlo stať podstatnou súčasťou kurikulárnej reformy.** Cieľom *estónskej* reformy národného kurikula pre základné a vyššie stredné vzdelávanie z roku 2014 „bolo poskytnúť školám a učiteľom slobodu organizovať vzdelávací proces spôsobom, ktorý najlepšie zodpovedá kontextu školy a potrebám žiakov“.<sup>123</sup> Z konzultácií a diskusií, ktoré sprevádzajú prebiehajúcu kurikulárnu reformu na Slovensku, vyplýva, že určenie miery flexibility a autonómie je už teraz identifikované ako výzva. Predmetom diskusie sú aj konkrétne kroky, tempo a intenzita prístupu. Zahraničné skúsenosti ukazujú, že zrealizovať by sa mohli rôzne prístupy.

**15. Existuje viacero spôsobov, ako dosiahnuť produktívnu flexibilitu a úroveň autonómie pri zodpovednosti a hodnotení, a porovnané krajiny ponúkajú najmenej tri rôzne modely.** Kurikulárna flexibilita a autonómia škôl si vyžadujú koherentný systém hodnotenia, ktorý sa začína hodnotením vedomostí a zručností žiakov. V tomto prípade sa „produktívne“ spája s jasne preukázanými pozitívnymi trendmi vo výsledkoch vzdelávania (*Portugalsko*) alebo s udrжанím ich vysokej (nad priemerom OECD) úrovni (*Slovinsko*), prípadne s oboma

<sup>121</sup> Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). Perspektívy zmeny učebných osnov: An overview study to provide insights for the Dutch context (Prehľadová štúdia na poskytnutie poznatkov pre holandský kontext). Enschede: University of Twente.

<sup>122</sup> Tamtiež.

<sup>123</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

(Estónsko). Prehľad príkladov z Nemecka a Holandska je vedome vynechaný nielen z dôvodov špecifických pre danú krajinu (vnútorná rozmanitosť vzdelávacích politík Nemecka a pokračujúci proces kurikulárnej reformy Holandska), ale aj preto, že klesajúce trendy výsledkov vzdelávania, ktorých príkladom sú tieto dve krajiny, si vyžadujú opatrnosť pri ich označovaní za *produktívne* príklady.

a) **Slovinsko si zvolilo centralizovaný prístup zameraný na vnútornú súdržnosť medzi jednotlivými zložkami, ktoré treba koordinovať v záujme úspešnej kurikulárnej reformy.** V Slovinsku bol vytvorený odborný orgán s názvom *Rada expertov Slovinskej republiky pre všeobecné vzdelávanie*, ktorý dostal zodpovednosť schvaľovať nielen učebnice, ale aj (pomerne podrobné) *programy a kurikulá predmetov, ako aj štandardy hodnotenia*. Tieto programy obsahovali: „koncepčné a procesné poznatky, aktivity žiakov, návrh obsahu, didaktické odporúčania a povinné medzipredmetové väzby. Môžu obsahovať aj hodnotiace štandardy vzdelávacích cieľov“.<sup>124</sup>

b) **Portugalsko prijalo prístup postupných koordinovaných zmien, ktorý zabezpečuje účelné zosúladenie nielen medzi rôznymi zložkami, ale aj medzi kľúčovými zainteresovanými stranami reformy.** Jadro kurikulárnych zlepšení tvorili „malé postupné zmeny, ale všetky rovnakým smerom“.<sup>125</sup> Týmto „smerom“ bolo upevnenie *základných vedomostí* a ich rozširovanie v ich štruktúrovanej hĺbke.<sup>126</sup>

Namiesto toho, aby Portugalci prepísali všetky programy, začali ich upravovať prostredníctvom nových štandardov (*metas curriculares*), ktoré mali viacero pedagogických cieľov:

- Objasniť základné témy, ktoré musia študenti ovládať
- Stanoviť žiaduce úrovne dosiahnutých vedomostí pre každú tému
- Byť náročnejší na obsah každej základnej disciplíny
- Usporiadať témy lepšie štruktúrovaným a prehľadným progresívnym spôsobom
- Pomôcť rozdeliť vedomosti a zručnosti do úrovni alebo vrstiev oblastí

Tieto štandardy mali byť zároveň jasné pre všetkých zúčastnených:

- Učitelia by lepšie pochopili, čo by mali žiaci dosiahnuť.
- Rodičia by mohli pomáhať svojim deťom a kontrolovať, ako napredujú v triede.
- Autori učebníc by mali lepšie vedieť, čo sa od nich očakáva.
- Externí recenzenti a certifikačné orgány učebníc by mali jasnejšie usmernenia týkajúce sa hodnotenia a certifikácie učebníc.
- Tvorcovia testov pre skúšky a národné hodnotenie by lepšie vedeli, čo vybrať na testovanie a aké úrovne výsledkov sa od žiakov očakávajú.

Toto všeobecné zosúladenie sa ukázalo ako nevyhnutné na to, aby sa všetci podieľali na dosiahnutí rovnakých cieľov.<sup>127</sup>

c) **Estónsko zaujalo najliberálnejší prístup, keď školám poskytlo značnú autonómiu spojenú s jasnou zodpovednosťou, ktorú zabezpečuje vysoká úroveň transparentnosti.** Transparentnosť sa považuje za nástroj zodpovednosti, ktorý dokáže stimulovať zlepšenia a je „druhou stranou mince autonómie škôl“.<sup>128</sup> *Digitálny portál*<sup>129</sup> s názvom *Haridussilm (Vzdelávacie oko)* slúži ako hlavná záruka transparentnosti a poskytuje verejnosti jednoduchý prístup k informáciám o výsledkoch estónskeho vzdelávania.<sup>130</sup> Zároveň „kontextualizácia

<sup>124</sup> SMOESS 2017.

<sup>125</sup> Crato, N., (2020) Kurikulárne a vzdelávacie reformy v Portugalsku: Ako vlády menia ciele vzdelávacích systémov. Reimers, F.M., (ed.) Springer, Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>

<sup>126</sup> Tamtiež.

<sup>127</sup> Tamtiež.

<sup>128</sup> WB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>129</sup> Haridusandmete portaal | haridussilm.ee

<sup>130</sup> WB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

národného kurikula do školského kurikula je vecou zodpovednosti školy v rámci rozvoja školy a profesijnej slobody, ktorá je poskytnutá učiteľom”.<sup>131</sup>

**16. Najlepšia hodnota, ktorú možno vyťažiť zo zahraničných skúseností, sa nesústreďuje na konkrétne príklady regulácie flexibility/autonómie, ale skôr na to, ako sa im podarilo vyladiť úroveň autonómie škôl so zodpovednosťou, ktorá najlepšie slúži národným cieľom súvisiacim so vzdelávaním.** Vo všeobecnosti sa kurikulárne/vzdelávacie reformy uberali smerom k umožneniu väčšej autonómie škôl, avšak, ako naznačujú diskusie v *Holandsku*, nie je vylúčený ani opačný smer. Koncom roku 2000 si Holandsko začalo uvedomovať, že „autonómia škôl má zrejme tiež svoje hranice - podobne ako regulácia. Existujú značné výzvy veľkého verejného významu a presahujúce jednotlivé školy (napr. starostlivé rozhodovanie o klasickom kurikulu o tom, čo by sa malo učiť a vyučovať), ktoré si vyžadujú spojenie síl a regulačnú úlohu národnej vlády.”<sup>132</sup>

**17. Poskytnutie väčšej autonómie učiteľom pri rozhodovaní by malo byť založené na „kultúre dôvery”, kde je učiteľ uznávaný ako profesionál.** *Slovinsko* investovalo do podpory *kultúry dôvery* a už v roku 1996 normatívne inštitucionalizovalo tento prístup a zabezpečilo operacionalizačné mechanizmy na jeho realizáciu. *Kultúra dôvery a úroveň autonómie školy sa navzájom posilňujú.*<sup>133</sup>

**18. Zapojenie učiteľov je základnou podmienkou úspechu kurikulárnej reformy alebo širšej reformy vzdelávania.** Tvrdenie, že *kurikulárna alebo vzdelávacia reforma nemôže byť úspešná bez podpory učiteľov*, sa zdá byť intuitívne a stále existujú príklady, vrátane minulých skúseností zo Slovenska, keď sa o reformy pokúšali bez toho, aby mali zabezpečenú podporu učiteľov. Úspešné reformné skúsenosti z porovnávaných krajín, ako aj výskum poukazujú na potrebu včasného a zmysluplného zapojenia učiteľov. Dôkazy potvrdzujú významnú úlohu, ktorú učiteľia zohrávajú pri dosahovaní úspechu kurikulárnej reformy. Prebiehajúca reforma dokazuje, že *Slovensko* sa z tejto lekcie poučilo a tentoraz boli učiteľia zapojení od počiatkovej fázy reformiem. Skúsenosti z iných krajín ukazujú, že toto úsilie musí byť kontinuálne, cieľavedomé a že zapojenie učiteľov má rôzne aspekty, napr. podpora zo *strany učiteľov*, podpora učiteľov v kontexte reformy, *kompetentnosť* atď.

**19. Úroveň podpory učiteľov pre kurikulárnu/vzdelávaciu reformu úzko súvisí s charakteristikami, ako je veková štruktúra učiteľského zboru, a mohla by byť posilnená dobre navrhnutými intervenciami.** Nedávna nemecká štúdia skúmajúca prediktory hodnotenia reformy zo strany učiteľov<sup>134</sup> po kurikulárnej reforme v *nemeckej spolkovej krajine Bádensko-Württembersko* potvrdila, že na veku záleží. Zistil sa „*štatisticky významný negatívny vzťah medzi vekom učiteľov a celkovým hodnotením reformy*”, čo znamená, že „*starší učiteľia vo všeobecnosti hodnotili reformu menej priaznivo*”.<sup>135</sup> Učiteľia vo vyššom veku v Európe v súčasnosti prevládajú a tvorcovia politik v niektorých krajinách začali tento problém aktívne riešiť. Napríklad *Estónsko* uznalo, že učiteľia predstavujú jednu z najrýchlejšie starnúcich skupín pracovníkov v EÚ a v rámci krajín OECD<sup>136</sup> a vo svojej *Stratégii celoživotného vzdelávania (2014 – 2020)* si stanovilo za cieľ zvýšiť podiel učiteľov, ktorí majú menej ako 30 rokov, na 12,5 % do roku 2020<sup>137</sup> poskytovaním „dotácií na podporu začiatku kariéry” novým záujemcom o toto povolanie.<sup>138</sup> Zmena vekovej štruktúry učiteľskej komunity však nie je ani jednoduchým, ani rýchlo

<sup>131</sup> Tamtiež.

<sup>132</sup> Kuiper W., Nieveen N., & Berkvens J. (2013) Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox in *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*, (Regulácia a sloboda kurikula v Holandsku – Záhadný paradox pri Hľadaní rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikul v Európe), CIDREE: Konzorcium inštitúcií pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania v Európe.

<sup>133</sup> SMOESS 2017. Pozri tiež: *Eurydice, 2008*.

<sup>134</sup> Hübner, N., Savage, C., Gräsel, C. & Wacker, A. (2021) Who buys into curricular reforms and why? Skúmanie prediktorov hodnotenia reformiem zo strany učiteľov v Nemecku, *Journal of Curriculum Studies*, 53:6, s. 802-820.

<sup>135</sup> Tamtiež.

<sup>136</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>137</sup> Tamtiež.

<sup>138</sup> Tamtiež.

dosiahnuteľným cieľom a pri navrhovaní kurikulárnych reforiem sú potrebné iné, oveľa uskutočniteľnejšie intervencie zabezpečujúce podporu učiteľov. Podporu učiteľov pre kurikulárnu reformu možno očakávať, keď uvidia, ako im reformy pomôžu alebo prispajú k lepšiemu vzdelávaniu. Napríklad učitelia v súlade s predchádzajúcimi štúdiami<sup>139</sup> oceňujú „zrozumiteľnosť cieľov reformy, jej vnímanú hodnotu pre rozvoj školy, motiváciu učiteľov a pridanú hodnotu pre žiakov“.<sup>140</sup> Tieto zistenia nemožno automaticky prenášať z nemeckého do slovenského kontextu, ale môžu slúžiť ako návod pre slovenských tvorcov politik pri formovaní ich komunikácie so slovenskými učiteľmi.

**20. Úspech kurikulárnej reformy závisí aj od podpory učiteľov v oblasti profesijného rozvoja počas reformy a po jej ukončení.** Tá istá nemecká štúdia, opäť potvrdzujúca predchádzajúci výskum,<sup>141</sup> tiež zistila súvislosť medzi cieľnou podporou učiteľov a ich podporou reformy, čo „vo všeobecnosti zdôrazňuje dôležitosť sprevádzania reforiem primeranými programami profesijného rozvoja“.<sup>142</sup> Štúdia skúmala, aký vplyv majú na učiteľov nielen „programy profesijného rozvoja zamerané na reformu“ v rámci kurikulárnej reformy v Bádensku-Württembersku, ale aj širšia kvalita podporných nástrojov<sup>143</sup>, ktoré reforma učiteľom poskytovala. Modernizácia a udržiavanie vysokej kvality podpory profesijného rozvoja sa oplatia, pokiaľ ide o získanie podpory učiteľov, keď sa krajiny zapájajú do procesov kurikulárnej reformy.

**21. Profesionálny rozvoj zohráva úlohu aj pri pomoci pedagógom pochopiť, osvojiť si, zaviesť a udržať inovovaný kurikulárny rámec.** Profesionálny rozvoj môže byť obzvlášť užitočný pri pomoci učiteľom plne pochopiť požiadavky a porozumieť cieľom reformy, čo môže mať tiež pozitívny vplyv na vnímanú pridanú hodnotu.<sup>144</sup> Napríklad v *Slovinsku* si učitelia a vychovávatelia v predškolských zariadeniach zvyčajne vyberajú vzdelávacie programy. V prípade rozsiahlych zmien kurikul alebo reforiem je vzdelávanie zamerané na nové inovácie buď povinné, alebo veľmi vhodné a bodovo ohodnotenú pri zvyšovaní mzdy.<sup>145</sup> Tento typ školení pre nové inovácie spojený s odmenami sa inštitucionalizuje a stáva sa súčasťou kultúry školského a vzdelávacieho systému. Sieť profesijného rozvoja učiteľov tiež pomáhajú budovať podporné štruktúry a môžu byť užitočnou hnacou silou implementácie politiky (napr. Lieberman, 2000).<sup>146</sup> V *Holandsku* podporili kultúru neustáleho zlepšovania tým, že podporili profesionálny rozvoj učiteľských tímov v školách.<sup>147</sup> Ide o proces postupného budovania, ktorý sa začal cieľnou intervenciou. Holandský *program Schoolnet* je súčasťou väčšieho programu s názvom *Leerkracht*, ktorého hlavný cieľ je inšpirovaný medzinárodnou verejnou a podnikateľskou praxou. Slúži na stimuláciu, uľahčenie a zabezpečenie kultúry neustáleho zlepšovania v holandských školách. Program sa začal v roku 2015 s malým počtom stredných škôl a stal sa populárnym programom, do ktorého sa zapojilo viac ako 1 000 základných a stredných škôl.<sup>148</sup>

**22. Pri navrhovaní opatrení na podporu profesijného rozvoja je potrebné zohľadniť heterogenitu učiteľov ako profesijnej komunity.** Rôzne podpory oslovujú rôznorodý učiteľský kolektív a majú rôznu relatívnu váhu. Učitelia v rôznych vekových kohortách majú tendenciu vyžadovať rôzne typy podpory pre reformné procesy. Typ školy môže byť ďalším prediktorom postojov učiteľov k reformnému procesu a kultúra školy slúži ako prenosový mechanizmus. Zdá sa, že rôzne typy škôl vykazujú rôzne školské kultúry, a hoci sa zdá, že učitelia na týchto

---

<sup>139</sup> Príslušné odkazy zahŕňajú: *Fullan & Quinn, 2015; Garvin & Roberto, 2005; Rogers, 2003.*

<sup>140</sup> Hübner, et. al., 2021.

<sup>141</sup> Pozri: *Choi & Walker, 2018; Crockett, 2007; Donnell & Gettinger, 2015; Fishman et al., 2003.*

<sup>142</sup> Hübner et.al., 2021.

<sup>143</sup> Tamtiež.

<sup>144</sup> Tamtiež.

<sup>145</sup> *SMOESS 2017.*

<sup>146</sup> Hübner et.al., 2021.

<sup>147</sup> Svetová banka 2021. Slovensko: V tomto roku sa uskutoční konferencia s medzinárodnou účasťou, na ktorej sa zúčastní aj Svetová zdravotnícka organizácia. Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB 2021 Bulgaria: Road Map for Teacher Policies) Online: BG-1\_Roadmap\_final.pdf (sbugb.info)

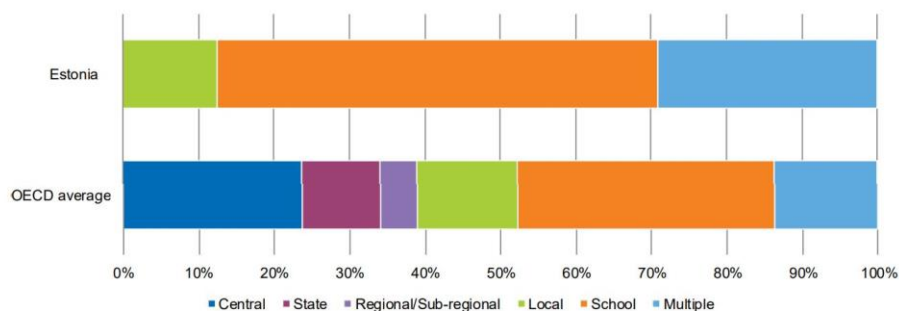
<sup>148</sup> Tamtiež.

rôznych typoch škôl oceňujú niektoré veci podobne ako vo vzťahu ku globálnemu hodnoteniu reformy, v niektorých ukazovateľoch sa tiež líšia.<sup>149</sup> Poučenie z Nemecka je, že namiesto zastrešujúcich, univerzálnych programov môže byť na úspešnú implementáciu kurikulárnych reforiem potrebná špecifickejšia štruktúra podpory a implementácie, ktorá zodpovedá špecifikám kultúry danej školy.<sup>150</sup> Konceptia opatrení na podporu profesijného rozvoja musí odrážať heterogenitu komunit pedagógov. To platí aj pre intenzitu, mechanizmy nasadenia, motivačné stimuly. Napríklad je potrebné počítať s rozdielmi v digitálnych zručnostiach učiteľov (pozri tiež nižšie časti o digitálnych zručnostiach a agilite smerom k hybridnému/dištančnému vyučovaniu).

**23. Kompetentnosť učiteľov a riaditeľov je významným faktorom v procese implementácie kurikula a pokiaľ ide o operacionalizáciu vzdelávacieho procesu, v najúspešnejšej európskej krajine, Estónsku, prevláda pri rozhodovaní úroveň školy.** Rozhodovacia právomoc na miestnej a školskej úrovni v Estónsku prevyšuje priemer školskej diskretnosti OECD a štruktúra rozhodovania je pomerne decentralizovaná, pričom 70 % je sústredených na miestnej a školskej úrovni (obr. 21), pokiaľ ide o: i) organizáciu výučby, ii) personálny manažment, iii) plánovanie a štruktúru a iv) zdroje.

**Obrázok 21: Percentuálny podiel rozhodnutí prijatých na jednotlivých úrovniach verejnej správy pre verejné nižšie stredné školy: Estónsko a OECD, 2017**

Figure 7. Percentage of decisions taken at each level of government for public lower secondary schools (2017)



Note: This figure considers four domains of decision-making: 1) Organisation of instruction; 2) Personnel management; 3) Planning and structures, and; 4) Resources.

Source: OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

Zdroj: OECD (2020) *Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko*, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

**24. Kvalifikácia učiteľov, digitálne zručnosti, schopnosť rýchlo prepínať medzi rôznymi režimami fungovania a pružnosť školského systému sú vzájomne prepojené a vzájomne sa posilňujú.** Estónsko je nielen európskou špičkou, ale aj svetovým lídrom v oblasti digitalizácie. Vyššia úroveň rozhodovania na úrovni školy v kombinácii s vysokými digitálnymi zručnosťami poskytuje estónskemu všeobecnému vzdelávaciemu systému schopnosť prispôbiť sa. Spôsob, akým krajina reagovala na vzdelávacie aspekty krízy Covid-19, to jasne ukázal. Agilnosť estónskeho školského systému predstavuje v čase reforiem dôležitú výhodu. Umožňuje rýchlejšie zavádzanie reforiem a učelia dostávajú včasnú a cielenú podporu pri zavádzaní zmien, ako sa ukázalo počas reforiem v roku 2014. Agilnosť, otvorenosť k digitalizácii a schopnosť prispôbiť sa a profesionálne rásť pomohli vzdelávaciemu systému aj v náročnejších obdobiach a podľa OECD „rozvoj digitálnych zručností podporil

<sup>149</sup> Hübner et.al., 2021., s. 802-820.

<sup>150</sup> Tamtiež.

prechod na online vzdelávanie počas krízy COVID-19".<sup>151</sup> Slovensko už identifikovalo kvalifikáciu učiteľov v kontexte digitálnej transformácie a uvedomuje si, že každý zahraničný model ako dobrá prax musí byť zasadený do kontextu.

**25. K úspechu kurikulárnej reformy prispievajú cielene vytvorené a trpezlivo zavádzané podporné mechanizmy pre učiteľov.** Rýchle schválenie dobre navrhnutých, ale nedostatočne pripravených a podporovaných zmien brzdilo predchádzajúce pokusy o kurikulárnu reformu na Slovensku. V súčasnosti si vláda SR uvedomuje význam riadnej prípravy a časovej dotácie. Existuje množstvo dobrých príkladov o trpezlivých a cielenejších programoch prípravy učiteľov z iných ČŠ EÚ. Jedným z konkrétnych ponaučení je dôležitosť venovania dostatočného času pilotným projektom, reflexii, doladovaniu a rozširovaniu. Napríklad *Slovinsko* prijalo postupný prístup k realizácii trojročného pilotného projektu pre profesiu novokvalifikovaných učiteľov, ktorý bude slúžiť na rozvoj kľúčových prvkov a rámcových nástrojov.<sup>152</sup> *Írsko* tiež slúži ako príklad školského systému, ktorý pilotne zaviedol program nástupu novo kvalifikovaných učiteľov, pričom začal s obmedzeným počtom pilotných škôl.<sup>153</sup> Aj tieto dva príklady naznačujú, že na to, aby boli intervencie na podporu profesijného rozvoja úspešné, musia byť interaktívne a nielen jednorazové vzdelávacie programy, a musia zahŕňať priebežné monitorovanie a metodickú podporu.<sup>154</sup>

**26. Priebežná inovácia kurikula si vyžaduje plánované pilotné projekty a nové prístupy, ktoré súčasne koordinujú základné aspekty implementácie nového kurikula.** Jednorazové kurikulárne reformy sa postupne nahrádzajú kontinuálnym procesom inovácie kurikula (pozri č. 6). Ťažkou úlohou je to, ako zabezpečiť fungovanie kontinuálneho procesu. *Estónsko* ponúka možnú odpoveď. „Estónsko vypracovalo akčný plán na vypracovanie nových učebných osnov v roku 2016 a na aktualizáciu základného kurikula v roku 2018. Jeho súčasťou je návrh učebných osnov pre IKT a podnikanie na nižšom a vyššom sekundárnom stupni. Tieto návrhy sú v súčasnosti vo forme pilotného projektu [2020] s cieľom posúdiť ich vhodnosť ako základu pre nové kurikulum a identifikáciu potreby nových tematických oblastí a odbornej prípravy učiteľov.“<sup>155</sup>

**27. Príprava ucelených politických, regulačných a obsahových rámcov potrebných pre úspešnú kurikulárnu reformu je časovo náročná a vyžaduje si riadny proces riadenia.** Toto je lekcia, ktorú si Slovensko odnieslo z vlastných predchádzajúcich skúseností s reformami v roku 2008 a od susedov z EÚ. Proces, ktorým sa riadilo *Slovinsko*, sa podobá procesu prebiehajúcich reforiem, ktoré sa uskutočňujú na Slovensku. Zahŕňajú: (i) odborné podklady pre právny rámec a obsah kurikula, ktoré zvyčajne vypracúva verejná inštitúcia v závislosti od oblasti/témy tvorby politiky, ii) odborné podklady pre novú legislatívu alebo zmeny systému, ktoré sa vypracúvajú v úzkej spolupráci s ministerstvom a zvyčajne obsahujú analýzu situácie i návrhy nových riešení a (iii) ministerstvo analyzuje aj riešenia iných národných systémov a poskytuje právne záväzné prvky navrhovanej legislatívy - opis úprav v právnych systémoch najmenej troch krajín Európskej únie.<sup>156</sup>

---

<sup>151</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>152</sup> WB 2021 Bulharsko: V roku 2015 sa uskutočnila konferencia s názvom Пътна карта на политиките за учители. Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB 2021 Bulgaria: Road Map for Teacher Policies) Online: [BG-1 Roadmap\\_final.pdf](http://BG-1_Roadmap_final.pdf) (sbug.info)

<sup>153</sup> Tamtiež.

<sup>154</sup> „Krajiny monitorujú a hodnotia implementáciu svojich politík pre učiteľov prostredníctvom ukazovateľov monitorovania a hodnotenia. Monitorovanie poskytuje upozornenia v prípade problémov vo výkone.“ Zdroj: MŠVVaŠ SR: Tamtiež.

<sup>155</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>156</sup> SMOESS 2017.

## 28. Skúsenosti porovnaných krajín s riadením reformného procesu poukazujú na rôzne ponaučenia pre Slovensko.

a) **Slovinsko ukazuje, ako organizovať proces aktualizácie a rozvoja kurikula.** Slovinský prístup je štruktúrovaný a riadený proces, ktorý koordinuje kurikulum a hodnotenie a definuje úlohy zainteresovaných strán, ale umožňuje určitú mieru flexibility.<sup>157</sup>

b) **Estónsko preukazuje strategický prístup pri plánovaní pridelovania učiteľov a investícií do ľudských zdrojov po skončení reformy.** Estónsko postupuje strategicky v spôsobe riadenia profesijného rozvoja učiteľov a v spôsobe, akým „krajina využíva údaje na národnej úrovni na rozvoj systému hodnotenia potrieb trhu práce na monitorovanie a prognózovanie dopytu po učiteľoch“.<sup>158</sup> *V roku 2014 bol zavedený nový kariérny poriadok založený na kompetenciách a proces certifikácie učiteľov.* Štruktúra má štyri kariérne stupne od učiteľa po „majstra učiteľa“. Každý stupeň je založený na kvalifikácii, odborných kompetenciách a skúsenostiach. Proces certifikácie pozostáva z hodnotenia portfólia a 30-minútového pohovoru s externou komisiou. Nový proces sa viac zameral na pedagogickú prax. Keďže estónska asociácia učiteľov je orgánom udeľujúcim kvalifikáciu, učiteľská profesia získala aj zodpovednosť za tento proces. V správe OECD z roku 2016 sa uznáva, že nová štruktúra má mnoho výhod oproti predchádzajúcemu systému akreditácie učiteľov, ktorý bol zložitý a náročný na zdroje.<sup>159</sup>

c) **Skúsenosti Portugalska sa zameriavajú na zabezpečenie súdržnosti vzdelávacej politiky a implementácie a na zabezpečenie podpory kľúčových zainteresovaných strán bez ohľadu na sociálno-ekonomický kontext.** Trvalý a postupný nárast výsledkov vzdelávania v Portugalsku ukázal, že pokrok sa dá dosiahnuť aj v neoptimálnych (sociálno-ekonomických, administratívnych, finančných, verejných) podmienkach, ak je prístup konzistentný a všetky kľúčové zainteresované strany sú zjednotené na dosahovaní rovnakého cieľa. Kurikulárna reforma je dlhý proces a jej riadenie si vyžaduje trpezlivosť, preto je veľmi dôležité postupovať postupne. Učiteľom a školám je potrebné poskytnúť čas na prispôbenie, čo tiež posilňuje podporu a spokojnosť učiteľov.<sup>160</sup>

**29. Široké a včasné zapojenie zainteresovaných strán do reformného procesu a budovanie kultúry reflexie a účasti prostredníctvom zavedenia prieskumov spokojnosti môže poskytnúť bohaté možnosti konzultácií a spätnej väzby pri formovaní reformy.** Strategické plánovanie pre „Inteligentné a aktívne Estónsko 2035“ zahŕňa vstupy od rôznych zainteresovaných strán. Tri odborné pracovné skupiny stanovili celkovú víziu a ciele stratégie. Ministerstvo školstva a výskumu zriadilo ďalšie pracovné skupiny na vypracovanie podrobnejších plánov rozvoja. Tieto pracovné skupiny zahŕňali partnerov z miestnej samosprávy, mladých ľudí, rodičov, výskumníkov a podnikateľov.<sup>161</sup> Estónsky konzultačný proces je bohatší a inkluzívnejší ako ten, ktorý Slovensko doteraz zažilo, a to by sa malo považovať za bod na diskusiu a možnosť zlepšenia. *Estónsko navyše postupne buduje kultúru reflexie a zapojenia zavádzaním pravidelných prieskumov spokojnosti so vzdelávacím systémom.* Prieskumy sa týkajú všetkých úrovní vzdelávacieho systému, od predprimárneho až po terciárne vzdelávanie a vzdelávanie

<sup>157</sup> Úloha vzdelávacej inštitúcie pri tvorbe kurikula a tvorbe kritérií hodnotenia účastníkov vzdelávania sa líši z hľadiska oblasti a úrovne vzdelania. Je prevažne priama a pravidlá dávajú určitý manévrovací priestor učiteľovi pri posudzovaní obsahu a hodnotení vo vzdelávacom procese. Národný ústav vzdelávania organizuje predmetové skupiny pre rôzne predmety alebo oblasti venované rozvojovej práci v predmetoch alebo oblastiach. Tieto skupiny tvoria učiteľia orientovaní na rozvoj spolu s akademickými odborníkmi a konzultantmi z Národného ústavu vzdelávania. Výsledky ich práce sa šíria medzi ostatnými učiteľmi počas študijných stretnutí a iných školení organizovaných inštitútom. Zdroj: Inštitút pre vzdelávanie: SMOESS 2017.

<sup>158</sup> WB (2021) Bulharsko: V roku 2015 sa uskutočnila konferencia s názvom Пътна карта на политиките за учители. Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB 2021 Bulgaria: Road Map for Teacher Policies) Online: [BG-1 Roadmap\\_final.pdf \(sbugb.info\)](#)

<sup>159</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>160</sup> WB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Portugalsku. Prezentácia: Prof. Nuno Crato. Správa: V rámci konferencie sa uskutočnila konferencia o vzdelávaní na univerzitách, ktorá sa uskutočnila v roku 2015. Interný projektový dokument.

<sup>161</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

dospelých. Žiaci všeobecných škôl sú predmetom prieskumu každý rok a prieskumy na ostatných úrovniach vzdelávania, ako aj prieskumy medzi rodičmi a učiteľmi sa uskutočňujú každé tri roky.<sup>162</sup>

**30. Pri vytváraní školských sietí je dôležité uplatňovať systematický prístup.** Regionálne centrá na Slovensku sa môžu poučiť z prístupu v Slovinsku a v Holandsku. Skúsenosti *Slovinska* zdôrazňujú dôležitosť systematického prístupu pri vytváraní sietí škôl. Ten sa odráža vo fáze výberu, aby sa „zmiešali školy rôznych typov a stupňov vzdelávania a s rôznymi výsledkami žiakov v nich“.<sup>163</sup> Ďalším dôležitým aspektom je dbať o to, aby sa podporovalo a odmeňovalo „učenie a snaha o tímovú prácu, nie súťaženie medzi školami“.<sup>164</sup> Holandský program Schoolnet, o ktorom sa hovorí v bode 21, zdôrazňuje úlohu siete v profesionálnom rozvoji učiteľov, aby pochopili, osvojili si, zaviedli a udržali inovovaný kurikulárny rámec.

**31. Vytvorenie štruktúry siete škôl je náročné, nemalo by byť samoučelné a jej návrh musí zohľadňovať špecifiká sledovaného cieľa.** Charakteristiky školských sietí v *Slovinsku* a *Holandsku* sú podmienené cieľmi intervencií. Hoci siete môžu slúžiť rôznym politickým cieľom, je potrebné zdôrazniť tri prvky pri investovaní do sietí:

- orientácia na obsah,
- zameranie na podporu vzdelávania a profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov,
- výmena informácií medzi školami o ich výsledkoch.<sup>165</sup>

Regionálne centrá, ktoré sa na Slovensku pripravujú, by mali zvážiť možnosť spojiť ich s cieľným navrhovaním a zavádzaním sietí škôl v jednotlivých regiónoch.

**32. Regionálne centrá musia podporovať školy, aby si vychovávali vlastné schopné líderstvo.** Je dôležité, aby si regionálne centrá na Slovensku uvedomili potrebu silného líderstva na úrovni školy a regiónu, a preto poskytli podporu každej škole a pritom zabránili nadmernej koncentrácii kapacít v regióne a umožnili rozvoj líderstva na školách. V tomto smere môžu *estónske* skúsenosti poskytnúť relevantný návod. Prilákanie, udržanie a rozvoj kvalitných lídrov na školách je kľúčom k zlepšeniu kvality vzdelávacieho prostredia a podpore efektívneho vedenia škôl. Lídri škôl v Estónsku majú v porovnaní so svojimi kolegami v iných krajinách OECD rozsiahle povinnosti. Estónsko zaviedlo *celý rad opatrení na zlepšenie počiatkovej prípravy a ďalšieho profesijného rozvoja vedúcich pracovníkov škôl*.<sup>166</sup> Tieto opatrenia zahŕňajú: i) ďalšie vzdelávanie, ii) medzinárodné vzdelávacie aktivity, iii) profesijné štandardy a iv) profesijný rok (odborný program podporovaný univerzitou).<sup>167</sup> Vzorové opatrenia sú nepochybne aplikovateľné aj v slovenskom kontexte a môžu prispieť k výchove dostatočného počtu vedúcich pracovníkov škôl, aby sa predišlo rôznym rizikám súvisiacim s ľudskými zdrojmi pri obsadzovaní regionálnych centier.

**33. Úspešné reformy, ako sa ukázalo v Estónsku a Slovinsku, sa zvyčajne začínajú jasným štátnym kurikulumom, a dávajú školám zodpovednosť za implementáciu inovovaného kurikulárneho rámca, ktorý dávajú do kontextu a zavádzajú prostredníctvom plánov rozvoja školy.** Tieto príklady dosahujú rovnováhu medzi predpisovaním kurikula a rozhodovaním na úrovni školy (autonómia) a úspešným zapojením učiteľov do reformného procesu.

---

<sup>162</sup> Tamtiež.

<sup>163</sup> WB 2021 Bulharsko: V roku 2015 sa uskutočnila konferencia s názvom Пътна карта на политиките за учители. Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB 2021 Bulgaria: Road Map for Teacher Policies) Online: [BG-1 Roadmap final.pdf \(subbg.info\)](#)

<sup>164</sup> Tamtiež.

<sup>165</sup> Tamtiež.

<sup>166</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>167</sup> Ministerstvo školstva a výskumu 2016 *Vzdelávanie a rozvoj*. Online: Vzdelávanie a rozvoj | Ministerstvo školstva a výskumu (hm.ee)



**A. Ročné plány škôl v Slovinsku zabezpečujú stabilitu prebiehajúceho vzdelávacieho procesu a umožňujú zavádzanie kurikula v predvídateľnom prostredí s jasným rozdelením zodpovednosti.** Školy si pripravujú vlastné *ročné plány práce* v súlade so štátnym kurikulumom a učebnými osnovami. Plán, za ktorý zodpovedá rada školy, vymedzuje na úrovni školy obsah, rozsah a organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu vrátane mimoškolských aktivít a povinne voliteľných obsahov na príslušný školský rok.<sup>168</sup>

**B. Slovinské školy tiež formulujú a dodržiavajú program rozvoja školy, ktorý slúži ako nástroj seberealizácie.** Okrem ročného plánu práce školy v *Slovinsku* vypracúvajú aj *program rozvoja školy*.<sup>169</sup> Zodpovednosť za vypracovanie programu je rozdelená medzi riaditeľa školy, ktorý ho vypracúva, a radu školy, ktorá ho schvaľuje. Keďže legislatíva bola mimoriadne stručná, *slovinský* Národný inštitút vzdelávania pripravil usmernenia, podľa ktorých sa dali vypracovať programy. *Program rozvoja školy v Slovinsku* má obsahovať minimálne tieto prvky:

- vízia rozvoja školy,
- analýzu situácie,
- ciele rozvoja,
- činnosti na dosiahnutie cieľov a
- očakávané výsledky a ukazovatele.<sup>170</sup>

**C. Rovnaký princíp sa uplatňuje aj v Estónsku, ale je menej direktívny.** Školy implementujú národné kurikulum tak, že ho kontextualizujú na úrovni školy, a majú zodpovednosť za prijatie a implementáciu vlastných plánov rozvoja školy. Hoci miera autonómie škôl v *Slovinsku* nie je rovnaká ako v *Estónsku*, prístupy oboch krajín k implementácii národného kurikula na úrovni škôl sa riadia rovnakým zásadami. Kontextualizácia národného kurikula do školského vzdelávacieho programu je v *Estónsku* v kompetencii školy. Kontextualizácia sa uskutočňuje prostredníctvom implementácie vlastného *plánu rozvoja školy* a prostredníctvom profesijnej slobody, ktorá je poskytnutá učiteľom. Každá škola musí mať vlastný školský vzdelávací program a vlastný *plán rozvoja školy*, ktorý zobrazuje jej prebiehajúci a predpokladaný rozvoj. Škola môže používať ten istý školský vzdelávací program približne tri roky.<sup>171</sup>

**D. Estónsko aj Slovinsko ponúkajú mimoškolské aktivity na podporu kurikula na úrovni školy.** V *Slovinsku* sú mimoškolské aktivity zahrnuté do ročných plánov práce škôl. Cieľom je zabezpečiť zlepšenie koordinácie medzi kurikulárnymi a mimoškolskými vzdelávacími procesmi a „zahrnúť relevantné faktory pre celoživotné vzdelávanie z vnútorného a širšieho prostredia”.<sup>172</sup> Takáto súdržnosť by mala prispieť aj ku „kvalitnej realizácii programov mimoškolskej činnosti”.<sup>173</sup> Zdôrazňujú spoluprácu a spolurozhodovanie žiakov, ktoré im umožňuje vyberať si, dobrovoľne sa zapájať, spoluvytvárať a rozvíjať vlastné aktivity. V *Estónsku* školské kurikulárne a mimoškolské aktivity „prebiehajú plynulo a uvoľnene” a zároveň umožňujú lepšiu koordináciu a dokonca súdržnosť v rôznych vzdelávacích oblastiach, ako napríklad v oblasti jazykov, občianskej výchovy a podnikania.<sup>174</sup>

**34. Zmena hodnotenia v súlade s kurikulárnou reformou si vyžaduje pozornosť na operatívnu implementáciu aj na zaradenie hodnotenia do štruktúry reformného procesu.** Prehľady a analýzy z porovnávaných krajín umožňujú formulovať určité odporúčania, čo „robiť” a „nerobiť”, ktoré vznikli na základe ich skúseností s hodnotením.

---

<sup>168</sup> SMOESS. 2017.

<sup>169</sup> Ako je stanovené v článkoch 48 a 49 Zákona o financiranju vzgoje in Izobraževanja (Zákon o financovaní vzdelávania) Zdroj: Zdroj: MŠVVaŠ SR. 2017.

<sup>170</sup> SMOESS. 2017.

<sup>171</sup> Svetová banka. 2022. Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>172</sup> SMOESS. 2017. Cit. slovinské ministerstvo školstva (2008) Mimoškolské aktivity v 9-ročnej základnej škole.

<sup>173</sup> Tamtiež.

<sup>174</sup> Svetová banka. 2022. Študijná návšteva v Estónsku, P176583, interná správa.

### Čo robiť:

- Používať profesionálne a štandardizované nástroje na zber údajov.
- Podporovať a podnecovať využívanie údajov zo škôl s cieľom stimulovať zlepšovanie na škole prostredníctvom pedagogických tímov a riaditeľov škôl.
- Zhromažďovať a využívať výsledky monitorovania a hodnotenia na národnej úrovni s cieľom prezentovať kvalitu implementácie v školách a silné a slabé stránky vyučovacích postupov a politík pre učiteľov.
- Organizovať konzultácie s odborníkmi na zber údajov, monitorovanie a hodnotenie.
- Udržiavať jednoduché, spravodlivé a rôznorodé ukazovatele.

### Čo nerobiť:

- Podporovať využívanie údajov na úrovni školy na zlepšenie školy učiteľmi, učiteľskými tímami a riaditeľmi škôl.
- Nepoužívať tie isté údaje na súhrnné hodnotenie a vykazovanie školy.<sup>175</sup>

**35. Vzťah medzi kurikulárnym rámcom a hodnotením musí byť jasne štruktúrovaný prostredníctvom odpovede na otázku: Ako by malo/nemalo hodnotenie prispievať k plneniu kurikula?** Skúsenosti z Holandska potvrdzujú, že regulácia vo fáze vstupu (národné štandardy/požiadavky na kurikulum) by mala usmerňovať reguláciu vo fáze výstupu (hodnotenie) a nie naopak. Regulácia na vstupnej úrovni (napr. národné štandardy) musí byť stanovená čo najskôr – inak hrozí, že školy budú navrhovať/realizovať školské učebné osnovy *smerom späť na základe* skúseností s hodnotením. „Ak na začiatku chýba dohoda o tom, „čo“ a „prečo“ vo vzdelávaní a jasnosť v tejto otázke, potom sa testy a dohľad menia na akési skryté kurikulum v pozadí.“<sup>176</sup> Ak chýba regulácia na vstupnej úrovni, kontrolné a dozorné orgány (napr. inšpektorát školstva) sa môžu neúmyselne zmeniť na tvorcov kurikula tým, že zvýšia dôležitosť „testovania a zodpovednosti na základe testovania a dohľadu“<sup>177</sup> do tej miery, že (výstupné) testy sa stanú hybnou silou návrhov a implementácie kurikula na úrovni škôl. To bolo uznané aj na najvyššej (politickej) úrovni: „Inšpekcia školstva vypracovala v deväťdesiatych rokoch svoju vlastnú víziu o didaktike (aktivizácia učenia) a konala s ňou aj v rámci slobody politiky škôl. Neexistoval na to žiadny právny základ.“<sup>178</sup>

**36. Ak je medzi jednotlivými formami hodnotenia súlad, navzájom sa posilňujú a posilňujú pokrok žiakov.** Hodnotenie žiakov je komplexný systém, ktorý konkrétne zahŕňa formatívne hodnotenie na úrovni triedy alebo školy, interné sumatívne hodnotenie na úrovni triedy alebo školy a externé sumatívne hodnotenie na celoštátnej alebo regionálnej úrovni. Hodnotenie systému je širšia úloha, ktorá by však mala vychádzať z hodnotenia vedomostí a zručností žiakov, interpretovaných v spoločenskom a školskom kontexte. Získanie súladu medzi týmito formami hodnotenia si vyžaduje jasnosť v súvislosti so všeobecnými vzdelávacími cieľmi, najmä ak existuje určitý stupeň autonómie školy a flexibility kurikula.

<sup>175</sup> WB 2021 Bulharsko: V roku 2015 sa uskutočnila konferencia s názvom Пътна карта на политиките за учители. Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB 2021 Bulgaria: Road Map for Teacher Policies) Online: [BG-1 Roadmap\\_final.pdf \(sbug.info\)](#)

<sup>176</sup> Kuiper W., Nieveen N., & Berkvens J. (2013) Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox in *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*, (Regulácia kurikula a sloboda v Holandsku – Záhadný paradox pri hľadaní rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikula v Európe) CIDREE: Konzorcium inštitúcií pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania v Európe; pozri tiež vyššie uvedený profil krajiny Holandsko.

<sup>177</sup> Tamtiež.

<sup>178</sup> Samenvatting eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (Zhrnutie záverečnej správy výboru holandského parlamentu o obnove vzdelávania, tzv. Commissie Dijsselbloem) Získané z: <https://www.parlement.com/9291000/d/svrapportonderwijs.pdf>

**37. Optimalizácia hodnotiacich protokolov, dosiahnutie koherencie hodnotenia, koordinácia externého hodnotenia škôl s interným hodnotením škôl a jeho zosúladienie s hodnotením učiteľov zostávajú témami, ktorým sa venuje pozornosť aj v krajinách s príkladnými výsledkami.** Nastavenie optimálneho rámca hodnotenia je naďalej výzvou pre tvorcov politik a odborníkov z praxe aj v krajinách s nadpriemernými alebo zlepšujúcimi sa vzdelávacími výsledkami. Jeden z popredných portugalských tvorcov politik poukázal na to, že *hodnotenie by malo byť účelné, pravidelné, ale nie príliš zaťažujúce, a dobre navrhnuté.*<sup>179</sup> Presvedčivo apeloval na pravidelné, štandardizované a predovšetkým cielené hodnotenie:

*Kritika prílišného hodnotenia alebo hodnotenia, pri ktorom nie je jasné, čo sa meria, je úplne pochopiteľná. Ak je však hodnotenie dobre navrhnuté a jasné (z hľadiska toho, čo meria, ako slúži na zlepšenie výsledkov vzdelávania), a teda účelné, potom môže len pomôcť a s hodnotením by nemal byť problém. Nie je potrebné hodnotiť každý rok, ale je dobré hodnotiť pravidelne, sledovať dynamiku, pokrok. Je potrebná zmena kultúry v súvislosti s hodnotením. Buďte si vedomí a vyhýbajte sa „predstieranému hodnoteniu“. Čím je hodnotenie štandardizovanejšie, tým je lepšie, spravodlivejšie.*<sup>180</sup>

V iných krajinách vrátane *Slovinska* a *Estónska* zohrávajú úlohu rôzne ďalšie aspekty súvisiace s hodnotením. Nedávno sa riešili otázky ako prepojenie hodnotenia s hodnotením učiteľov<sup>181</sup> a štruktúrovanie a načasovanie hodnotenia<sup>182</sup>.

**38. Hodnotenie žiakov môže aktívne prispieť k dosiahnutiu cieľov vzdelávania a k zapojeniu zainteresovaných strán do vzdelávacieho procesu.** Účelnosť hodnotenia môže byť mnohostranná. *Estónske* skúsenosti s využívaním hodnotenia sú cenné okrem iného ako ukážka toho, (i) ako priamo prispieva k zlepšeniu výsledkov vzdelávania prostredníctvom štruktúrovaných mechanizmov spätnej väzby a (ii) ako zapája všetky zainteresované strany do kariéry žiaka vrátane rodičov. Učitelia sú povinní poskytovať žiakom pravidelnú ústnu a písomnú spätnú väzbu na základe očakávaných výsledkov vzdelávania a školy poskytujú písomnú sumatívnu spätnú väzbu najmenej dvakrát ročne. Cieľom štandardizovaných testov a projektového hodnotenia na konci základnej školy je poskytnúť porovnateľnú spätnú väzbu žiakom, rodičom, školám a štátu a informovať o pokroku žiakov.<sup>183</sup>

**39. Hodnotenie zohráva zásadnú úlohu pri dosahovaní rovnosti a prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu.** K nevyhnutným predpokladom úspešnej reformy patrí presne, dobre štruktúrovaný, jasne komunikovaný cieľ a nezávislé a náročné hodnotenie. „Náročné vzdelávanie nie je jediným nástrojom na to, aby slabí mohli napredovať.“<sup>184</sup> To je možné dosiahnuť len so štandardizovaným, nezávislým externým hodnotením. Rovnako dôležité ako zabezpečenie rovnosti v prístupe ku kvalitnému vzdelávaniu je aj „externé hodnotenie, ktoré pomáha vzdelávaciemu systému napredovať a regulovať sa bez dotieravého mikromanažmentu zo strany štátnych orgánov“.<sup>185</sup>

---

<sup>179</sup> WB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznanky získané v Portugalsku. Prezentácia: Prof. Nuno Crato. Správa: V rámci konferencie sa uskutočnila konferencia o vzdelávaní na univerzitách, ktorá sa uskutočnila v roku 2015. Interný projektový dokument.

<sup>180</sup> Tamtiež.

<sup>181</sup> Pozri nižšie hodnotenie učiteľov v Estónsku, č. 41.

<sup>182</sup> „Nedávnu zmenou sa externé hodnotenie s nízkou známkou na konci druhého stupňa presunulo z konca VI. triedy na začiatok VII. triedy, čo sa zdôvodnilo tým, že učitelia a žiaci si môžu užiť letné prázdniny, ale aj tým, že sa získa spätná väzba o tom, ako udržateľné je osvojovanie vedomostí.“ Zdroj WB 2022 Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznanky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný dokument projektu.

<sup>183</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>184</sup> Crato, N., (2020) Kurikulárne a vzdelávacie reformy v Portugalsku: Ako vlády menia ciele vzdelávacích systémov. Reimers, F.M., (ed.) Springer, Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>

<sup>185</sup> Tamtiež.

**40. Okrem toho, že hodnotenie zabezpečuje výsledky vzdelávania, zohráva čoraz väčšiu úlohu pri presadzovaní očakávaného (sociálneho) prínosu vzdelávacích systémov.** Úsilie *Estónska* o vytvorenie digitálnej spoločnosti sa začalo poskytnutím internetu do všetkých škôl už v 90. rokoch 20. storočia a odrazilo sa v jeho hodnotiacom rámci: „V rámci úsilia o zlepšenie digitálnych kompetencií obyvateľstva *Estónsko* vyvinulo nástroje na hodnotenie digitálnych zručností študentov a na hodnotenie digitálnej infraštruktúry škôl”.<sup>186</sup>

**41. Pokročilé systémy monitorovania a hodnotenia umožňujú lepšiu transparentnosť, monitorovanie na úrovni jednotlivých žiakov, ako aj celoštátne porovnávanie.** V *Slovinsku a Estónsku* existujú pokročilé systémy, ktoré umožňujú dezagregáciu údajov na akejkoľvek relevantnej úrovni (žiak, trieda, škola, región). Tieto údaje umožňujú školám a regiónom porovnávať svoje výsledky s celoštátnymi porovnateľnými údajmi, ale aj identifikovať žiakov, ktorí potrebujú dodatočnú podporu.<sup>187</sup> *Estónsko* spája tieto výhody s vysokou úrovňou transparentnosti, ktorú dosahuje prostredníctvom digitálneho portálu *Haridussilm (Vzdelávacie oko)*.<sup>188</sup> Na tomto digitálnom portáli sa uvádzajú neustále aktualizované informácie o každej škole, jej učebných plánoch, výsledkoch a plánoch rozvoja. Keďže ide o verejne prístupnú databázu, umožňuje transparentnosť a je kľúčovým nástrojom zodpovednosti (na vyváženie autonómie) a hlavným stimulom na sebazdokonaľovanie.<sup>189</sup>

**42. Hodnotenie učiteľov a riaditeľov sa čoraz viac uznáva a zahŕňa ako súčasť všeobecného regulačného rámca.** V roku 2016 OECD odporučila zosúladiť hodnotenie učiteľov s procesom atestácie učiteľov a zaviesť povinnú atestáciu učiteľov. Zdôraznila tiež potrebu vypracovať proces hodnotenia lídrov škôl.<sup>190</sup> Dokonca aj v krajinách s najviac laissez-faire prístupom získava hodnotenie regulačnú pozornosť. *Estónsko* zaviedlo interné hodnotenie učiteľov a nepovinné procesy atestácie učiteľov, ktoré umožňujú prístup k vyšším stupňom kariérneho poriadku. Táto vec bola označená za prioritu v stratégii *Inteligentné a aktívne Estónsko 2035*.

**43. Jazykové aspekty vzdelávania majú tendenciu odrážať všeobecné ústavné (právne) a politické rozhodnutia krajiny, čo ovplyvní politiku a prax v oblasti vyučovacieho jazyka.** Jazyk výučby v škole je skôr politickou ako strategickou voľbou a tvorcovia vzdelávacej politiky, ktorí sa podieľajú na realizácii kurikulárnej reformy, majú štandardne obmedzené možnosti. Ich politické rozhodnutia sa musia riadiť existujúcim rámcom upraveným na ústavnej alebo nižšej právnej úrovni a politickou realitou v krajine. Vzhľadom na to existujú rôzne príklady usporiadania jazykových aspektov a využívania *menšinového/materinského jazyka vo vzdelávaní na úrovni politiky aj praxe*. Napríklad *jednojazyčný školský systém* a používanie *menšinového/ materinského jazyka ako vyučovacieho jazyka* (pozri č.43 a 44).

**44. Je dôležité zväziť cielené politické intervencie, ktoré zlepšia výsledky osôb hovoriacich menšinovým jazykom v krajinách so školskými systémami s jedným vyučovacím jazykom, kde deti hovoriace menšinovým jazykom dosahujú slabšie výsledky vo vzdelávaní.** Patrí medzi ne zavedenie mediátorov vzdelávania, asistentov učiteľa, podpora účasti na predškolskej výchove a vzdelávaní s cieľom lepšej pripravenosti na školu a včasné zavedenie vyučovacieho jazyka. V *Bulharsku* bola v roku 2016 zavedená komplexná reforma školského vzdelávania prijatím nového (kodifikačného) zákona o predškolskom a školskom vzdelávaní. V ňom sa stanovil vek povinnej predškolskej dochádzky na 5 rokov a jednou z jeho posledných noviel (2021) sa tento vek ešte znížil na 4 roky. Medzitým sa hlavné programy a investície na realizáciu vzdelávacej politiky zamerali na

<sup>186</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: *Estónsko*, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>187</sup> Svetová banka 2021. Slovensko: V tomto roku sa uskutoční konferencia s medzinárodnou účasťou, na ktorej sa zúčastní aj Svetová zdravotnícka organizácia. Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB 2021 Bulharsko: Cestovná mapa pre vzdelávacie politiky) Online: [BG-1 Roadmap final.pdf \(sbubg.info\)](#)

<sup>188</sup> Haridusandmete portaal | [haridussilm.ee](http://haridussilm.ee)

<sup>189</sup> Svetová banka. (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v *Estónsku*. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>190</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: *Estónsko*, dostupné na: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

urýchlenie intervencií zameraných na pripravenosť na školu, konkrétne na zlepšenie znalostí vyučovacieho jazyka a na poskytovanie dodatočnej podpory deťom, žiakom a ich pedagógom hovoriacim jazykom menšín.<sup>191</sup>

**45. V krajinách, kde sa menšinové jazyky ponúkajú ako vyučovacie jazyky, môže mať na to, ako sa vyučovanie v menšinovom jazyku realizuje na úrovni školy, vplyv skôr úroveň autonómie školy než právne a/alebo politické hľadisko.** Napríklad v *Estónsku* môžu školy s vyučovacím jazykom ruským používať učebnice ruského jazyka pochádzajúce z Ruska, ak učebnica prispieva k cieľom stanoveným v kurikulu.<sup>192</sup> Dokonca aj v podmienkach Estónska, ktoré dosahuje dobré výsledky, má systém pochybnosti o zachovaní školského systému s dvojitým vyučovacím jazykom, keďže žiaci navštevujúci školy s menšinovým jazykom dosahujú neustále slabšie výsledky. „Hoci celkové výsledky estónskych žiakov v štúdiu PISA sú veľmi pozitívne, výsledky štúdie PISA identifikovali rozdiely vo výkonoch žiakov v estónskych a ruských jazykových školách. Rozdiel je 42 bodov v čítaní a prírodných vedách a 29 bodov v matematike v prospech žiakov škôl s estónskym jazykom.“<sup>193</sup> Aj keď sú priemerné výsledky žiakov v ruských jazykových školách nižšie ako výsledky ich estónskych rovesníkov, sú *nad priemerom OECD*.<sup>194</sup> Mal by sa uskutočniť pokus o zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov menšinových jazykov na úkor zrušenia vyučovania v ich materinskom jazyku? Táto diskusia presahuje oblasť vzdelávacej politiky a má širšie sociálne a politické dôsledky. Toto zistenie štúdie PISA vyvolalo medzi tvorcami politik a politikmi diskusiu o tom, či by Estónsko malo zachovať vzdelávací systém s dvoma jazykmi, alebo vytvoriť jednojazyčný systém, aby sa estónska spoločnosť lepšie integrovala.<sup>195</sup>

**46. Rastúci význam občianskej výchovy by sa mal zohľadniť pri definovaní základných cieľov všeobecného vzdelávania a požadovaných výsledkov vzdelávania.** Občianska výchova sa neustále dostáva do popredia a dosahovanie výsledkov vzdelávania v oblasti občianskej výchovy sa posúva k jadrú cieľov všeobecného vzdelávania. Príkladom rastúceho významu občianskej výchovy je *Holandsko*. Dokonca aj krajina s vysokou mierou autonómie a zodpovednosti škôl (autonómia je v Holandsku ústavne zaručená<sup>196</sup>) ukazuje, že je pripravená konať na legislatívnej úrovni a usmerňovať školy, aby dosahovali požadované výsledky vzdelávania v oblasti občianskej výchovy.

**47. Medzinárodné hodnotiace štúdie môžu upriamiť pozornosť na oblasti vzdelávania nad rámec čítania s porozumením, matematiky a prírodných vied a slúžiť ako podnet na reformu.** Príkladom sú výsledky holandských študentov v ICCS a snahy o zlepšenie občianskej výchovy v Holandsku. „*Trochu neuspokojivé*“ výsledky holandských žiakov v kole ICCS v roku 2009, po ktorých nasledovali výsledky z roku 2016, priniesli a udržali občiansku výchovu opäť v spoločenskej a politickej agende a upriamili pozornosť na neschopnosť mnohých škôl preniesť normatívne požiadavky na občiansku výchovu z roku 2006 do svojich kurikúl.<sup>197</sup> Pri dodržiavaní zásady *slobody vzdelávania bola* občianska výchova v *Holandsku* ponechaná na uváženie škôl. Opakované neuspokojivé výsledky ICCS sprevádzané ďalšími dôkazmi však podnietili holandskú vládu, aby v roku 2021 zmenila regulačný rámec a zaviedla nové, direktívnejšie právne predpisy týkajúce sa občianskej výchovy. Všeobecné zadanie pre základné a stredné školy bolo rozšírené a teraz zahŕňa: „podporu vedomostí a

<sup>191</sup> Svetová banka (2021) Bulharsko Predškolské vzdelávanie a starostlivosť, všeobecné vzdelávanie a inklúzia. Situačná analýza a odporúčania pre politické smerovanie.

<sup>192</sup> Svetová banka (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznanky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>193</sup> Tire G. & Värä, E. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Estónsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg

<sup>194</sup> Tamtiež.

<sup>195</sup> Tamtiež.

<sup>196</sup> Pozri vyššie uvedený profil krajiny Holandsko.

<sup>197</sup> Timmermans, A. C., et al. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Holandsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg (pozri tiež Maslowski et al., 2012, Munniksma et al., 2017).

rešpektovanie: rozmanitosti náboženstva, etnického pôvodu, politickej orientácie, hendikepov a sexuálnej orientácie [Zákon o základnom vzdelávaní 2021<sup>198</sup>].”<sup>199</sup> Tento vývoj signalizuje zmeny, ktoré budú pravdepodobne naďalej nabrať na význame, prinajmenšom v Holandsku. Napríklad dominancia vysokej miery autonómie škôl sa bude naďalej oslabovať a bude sa hľadať vyváženejší prístup medzi reguláciou obsahu vzdelávania a dereguláciou, najmä v oblastiach (vzdelávania), ktoré sa považujú za oblasti osobitného spoločenského významu.

**48. Obsah, rozsah a organizácia vyučovania a hodnotenia občianskej výchovy sa v jednotlivých krajinách líši, pričom špecifiká sú ponechané na rozhodnutí škôl.** Buď ju zavádzajú ako samostatný predmet, alebo majú obsah občianskej výchovy rozdelený medzi viaceré predmety/vzdelávacie oblasti. V *Portugalsku* môže byť občianska výchova súčasťou iného predmetu/oblasti vzdelávania alebo môže byť samostatná. Školy majú autonómiu pri organizovaní občianskej výchovy podľa svojho kontextu, ale stanovujú jasné požiadavky na to, čo by sa malo zahrnúť. Napríklad je dôležité pochopiť demokraciu a jej fungovanie. Niektoré školy môžu považovať dejepis za najvhodnejší predmet na dosiahnutie tohto cieľa a nevyučovať samostatne občiansku výchovu alebo mať osobitne venované hodiny demokracii.<sup>200</sup> Podobne aj v *Holandsku* niektoré školy ponúkajú v rámci stredoškolského vzdelávania samostatné predmety (t. j. predmet „štúdium spoločnosti“ alebo „štúdium občianstva“), ale väčšina škôl sa občianstvu venuje prostredníctvom prierezového programu v predmetoch, ako je geografia, dejepis a ekonómia, a/alebo prostredníctvom mimoškolských aktivít a podujatí (Dijkstra et al, 2018; Maslowski a van der Werf, 2013).<sup>201</sup>

---

<sup>198</sup> Wet op het primair onderwijs (Zákon o základnom vzdelávaní) Online: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2021-10-01>

<sup>199</sup> Timmermans, A. C., et al. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Holandsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg

<sup>200</sup> WB (2022) *Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Portugalsku*. Prezentácia: Prof. Nuno Crato. Správa: V rámci konferencie sa uskutočnila konferencia o vzdelávaní na univerzitách, ktorá sa uskutočnila v roku 2015. Interný projektový dokument.

<sup>201</sup> Timmermans, A. C., et al. (2022) *Cross-national Achievement Surveys and educational monitoring in the Netherlands* in Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Cross-National Achievement Surveys for Monitoring Educational Outcomes*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg

Tabuľka 1: Občianska výchova a autonómia školy, ICCS 2016<sup>202</sup>

Country	Percentages of students at schools with full or quite a lot of autonomy for:						
	Choice of textbooks and teaching materials	Establishing student assessment procedures and tools	Curriculum planning	Determining the content of in-service development programs for teachers	Extracurricular activities	Establishing cooperation agreements with organizations and institutions (e.g. universities, local authorities, associations, foundations)	Participating in projects in partnership with other schools at national and
Belgium (Flemish)	100	▲	27 (4.2) ▼	99 (0.9) ▲	98 (0.9) ▲	97 (1.4) ▲	94 (2.3) ▲
Bulgaria	96 (1.6) ▲	90 (2.3)	82 (3.4)	95 (1.9) ▲	98 (1.1) ▲	95 (1.9) ▲	92 (2.1) ▲
Chile	67 (3.9) ▼	91 (2.4) ▲	83 (3.5)	71 (3.7) ▼	91 (2.3)	80 (3.3)	74 (3.6) ▼
Chinese Taipei	99 (0.8) ▲	99 (1.0) ▲	96 (1.8) ▲	97 (1.4) ▲	100	90 (2.7)	71 (3.9) ▼
Colombia (r)	88 (3.4)	98 (1.3) ▲	98 (1.1) ▲	84 (3.1)	92 (2.6)	85 (3.4)	83 (3.9)
Croatia	89 (2.7)	85 (3.1)	91 (2.9) ▲	74 (3.8)	93 (2.7)	93 (2.7) ▲	86 (3.1)
Denmark <sup>†</sup>	99 (0.8) ▲	65 (4.0) ▼	87 (2.7) ▲	77 (3.5)	71 (3.9) ▼	94 (1.9) ▲	93 (1.8) ▲
Dominican Republic (r)	41 (4.4) ▼	77 (3.9) ▼	66 (4.3) ▼	47 (4.7) ▼	82 (3.6) ▼	72 (4.6) ▼	59 (5.0) ▼
Estonia <sup>†</sup> (s)	88 (2.8)	79 (4.3)	76 (5.1)	83 (4.0)	98 (1.1) ▲	89 (3.3)	93 (2.7) ▲
Finland	100	90 (2.2)	89 (2.4) ▲	87 (2.8) ▲	96 (1.5) ▲	83 (2.6)	94 (1.7) ▲
Italy	98 (1.1) ▲	98 (1.1) ▲	99 (0.8) ▲	98 (1.2) ▲	98 (0.9) ▲	98 (0.4) ▲	92 (2.0) ▲
Lithuania	94 (2.6) ▲	87 (3.1)	83 (4.0)	75 (3.7)	100	98 (1.2) ▲	97 (1.4) ▲
Lithuania	97 (1.6) ▲	87 (3.0) ▲	78 (2.9)	95 (1.7) ▲	97 (1.4) ▲	98 (1.1) ▲	98 (1.1) ▲
Malta	49 (0.4) ▲	56 (0.4) ▼	50 (0.4) ▼	70 (0.4) ▼	97 (0.2) ▲	73 (0.5) ▼	80 (0.5) ▼
Mexico	73 (2.9) ▼	90 (2.3)	68 (3.6) ▼	44 (3.9) ▼	72 (3.8) ▼	60 (3.5) ▼	45 (3.4) ▼
Netherlands <sup>†</sup> (r)	98 (1.6) ▲	99 (1.0) ▲	100	100	99 (1.2) ▲	88 (3.3)	96 (2.1) ▲
Norway (9) <sup>†</sup>	96 (1.7) ▲	78 (3.4) ▼	93 (2.2) ▲	44 (4.5) ▼	71 (4.1) ▼	80 (3.7)	88 (2.9)
Peru	37 (3.2) ▼	76 (2.8) ▼	79 (3.1)	60 (3.3) ▼	70 (3.4) ▼	70 (3.4) ▼	54 (3.8) ▼
Russian Federation	82 (3.2)	89 (2.5)	84 (2.8)	81 (3.7)	97 (1.3) ▲	94 (1.5) ▲	93 (1.9) ▲
Slovenia	95 (1.9) ▲	87 (3.0)	49 (4.4) ▼	83 (3.2)	96 (1.6) ▲	94 (2.2) ▲	94 (2.1) ▲
Sweden <sup>†</sup>	97 (1.4) ▲	84 (3.4)	99 (1.0) ▲	91 (2.6) ▲	88 (2.8)	81 (3.7)	90 (2.7) ▲
ICCS 2016 average	85 (0.5)	86 (0.6)	80 (0.7)	79 (0.7)	91 (0.5)	86 (0.6)	84 (0.6)
<b>Countries not meeting sample participation requirements</b>							
Hong Kong SAR <sup>†</sup>	95 (2.3)	98 (1.5)	97 (1.8)	97 (2.0)	96 (2.0)	93 (2.6)	87 (3.4)
Korea, Republic of <sup>†</sup>	98 (1.1)	98 (1.7)	98 (1.3)	98 (0.9)	100	89 (3.2)	71 (5.5)
<b>Benchmarking participant not meeting sample participation requirements</b>							
North Rhine-Westphalia (Germany) <sup>†</sup> (r)	97 (2.0)	90 (3.2)	85 (4.5)	100	99 (0.7)	100	96 (2.8)

**National percentage**  
 ▲ More than 1.0 percentage points above ICCS 2016 average  
 △ Significantly above ICCS 2016 average  
 ▼ Significantly below ICCS 2016 average  
 ▼ More than 1.0 percentage points below ICCS 2016 average

**Notes:**  
 0 Standard errors appear in parentheses. Because results are rounded to the nearest whole number, some totals may appear inconsistent.  
 (9) Country deviated from International Defined Population and surveyed adjacent upper grade.  
 † Met guidelines for sampling participation rates only after replacement; schools were included.  
 ‡ National Defined Population covers 90% to 95% of National Target Population.  
 § Country surveyed target grade in the first half of the school year.  
 An (s) indicates that data are available for at least 70% but less than 85% of students.  
 An (r) indicates that data are available for at least 50% but less than 70% of students.

49. Občianska výchova je vzdelávacou oblasťou, v ktorej sa výrazne prejavuje autonómia školy. Opisy spôsobov vyučovania občianskej výchovy v Portugalsku a Holandsku (vyššie, č. 46., 47., 48.) boli ich autormi úzko spojené s autonómiou škôl a boli považované za príklady jej operacionalizácie.<sup>203</sup> Prehľad rôznych aspektov

<sup>202</sup> Prevzaté z: Schulz, W. et al. (2018) Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Online: [978-3-319-73963-2 Book OnlinePDF.pdf \(springer.com\)](https://www.iesea.org/Portals/0/Book_OnlinePDF.pdf); nadpis tabuľky v pôvodnom zdroji znie: „Občianske vzdelávanie a výchova: „Percento žiakov v školách, kde riaditelia uviedli autonómiu školy pri plánovaní rôznych aspektov občianskej a občianskej výchovy“.

<sup>203</sup> Tamtiež; SB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Portugalsku. Prezentácia Prof. Nuno Crato. Správa. Interný projektový dokument.

spôsobu vyučovania občianskej výchovy v krajinách zapojených do posledného<sup>204</sup> publikovaného ICCS (2016) ukázal veľmi vysokú mieru autonómie školy, pokiaľ ide o: i) výber učebníc a učebných materiálov; ii) stanovenie postupov a nástrojov hodnotenia žiakov; iii) plánovanie kurikula; iv) určovanie obsahu programov ďalšieho profesijného rozvoja učiteľov; v) mimoškolské aktivity; vi) uzatváranie dohôd o spolupráci s organizáciami a inštitúciami; vii) účasť na projektoch s inou školou.

**Tabuľka 2: Spôsoby vyučovania občianskej výchovy v zúčastnených krajinách ICCS 2016<sup>205</sup>**

Country	Approaches to civic and citizenship education at the target grade				
	Taught as a separate subject by teachers of subjects related to civic and citizenship education	Taught by teachers of subjects related to human/social sciences (e.g., history, geography, law, economics)	Integrated into all subjects taught at school	An extracurricular activity	Considered the result of school experience as a whole
Belgium (Flemish)		●	●		●
Bulgaria		●	●	●	●
Chile		●	●		●
Chinese Taipei	●	●	●	●	●
Colombia			●		
Croatia		●	●	●	
Denmark	●	●	●		●
Dominican Republic		●	●		
Estonia			●	●	●
Finland	●	●	●		●
Hong Kong SAR	●	●	●	●	●
Italy		●	●		●
Korea, Republic of		●			
Latvia	●	●			
Lithuania		●	●	●	●
Malta		●			
Mexico	●	●	●		
Netherlands		●		●	
Norway	●	●	●	●	●
Peru	●	●			
Russian Federation	●	●		●	●
Slovenia	●	●	●		●
Sweden		●	●		●
<b>Benchmarking participant</b>					
North Rhine-Westphalia (Germany)	●	●	●		●

**50. Vyučovanie občianskej výchovy možno začleniť do všetkých predmetov/oblastí vzdelávania tým, že sa jej ciele stanú súčasťou rámca kompetencií, ktorý presahuje rámec špecifických predmetových kompetencií.** Estónsky prístup k občianskej výchove sa od portugalského a holandského líši tým, že je integrovaný nie do niektorých, ale do všetkých predmetov/oblastí vzdelávania. Vzdelávacie ciele občianskej výchovy sú povýšené

<sup>204</sup> Posledný ročník ICCS sa uskutoční v roku 2022.

<sup>205</sup> Prezaté z: Schulz, W. et al. (2018) *Becoming Citizens in a Changing World* IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Online: [978-3-319-73963-2\\_Book\\_OnlinePDF.pdf \(springer.com\)](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2_Book_OnlinePDF.pdf); nadpis tabuľky v pôvodnom zdroji znie: „Občianske vzdelávanie a výchova: Zamýšľané prístupy k občianskej výchove v učebných osnovách pre žiakov cieľových ročníkov v zúčastnených krajinách podľa údajov z národného kontextového prieskumu ICCS 2016.“



na úroveň *všeobecných kompetencií*, ktorých získanie „odráža potrebu pripraviť žiakov na život v sociálne a technologicky dynamickom prostredí. V roku 2002 sa zaviedlo rozlišovanie medzi všeobecnými a predmetovými kompetenciami, pričom všeobecné kompetencie odrážajú spoločenský význam príslušnej oblasti (napr. životné prostredie a trvalo udržateľný rozvoj, bezpečnosť atď.)“<sup>206</sup>

**51. Potenciál preklenutia občianskej výchovy možno využiť na podporu školských vzdelávacích systémov, aby plnili svoje funkcie v oblasti rovnosti, integrácie a sociálnej súdržnosti, najmä pokiaľ ide o prisťahovalcov a utečencov a žiakov z iných ako majoritných prostredí.** Porovnávané krajiny poskytujú rôzne príklady opatrení, v ktorých sa občianskej výchove pripisujú funkcie sociálnej súdržnosti alebo očakávania. Štandardne je potrebný dôležitý prvok vzdelávania učiteľov. Slovinský príklad zobrazuje „úspešnú integráciu detí imigrantov a utečencov, ktorá zahŕňa primerané metódy práce s deťmi z majority vo vzdelávacom procese prostredníctvom programov kontinuálneho profesijného rozvoja učiteľov“<sup>207</sup> realizovaných v rámci projektu slúžiaceho na „podporu rovnosti príležitostí vo vzdelávaní“.<sup>208</sup>

**52. Prispôsobivosť obsahu občianskej výchovy a jej medzipredmetový charakter umožňujú jej jednoduché rozšírenie na rôzne stupne škôl.** V *Slovinsku* školy ponúkajú diskusie na rôzne témy, „prierezové a všeobecné témy, napríklad: výchova k rodine, mieru a nenásiliu, environmentálna kultúra, zdravotná výchova, podnikanie, kultúrne a umelecké aktivity, dobrovoľná sociálna práca, preklady, občianska kultúra, kurz efektívneho učenia a prvej pomoci, ako aj kurzy dopravných predpisov“.<sup>209</sup> Na vyššom sekundárnom stupni sa kladie dôraz „na spoločnú interakciu medzi predmetmi základnej a voliteľnej časti na úrovni obsahu, realizácie a cieľov vzdelávania“.<sup>210</sup>

**53. Zohľadnenie potrieb, problémov a rozvojového potenciálu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci kurikulárnej reformy je citlivá úloha, ktorá si vyžaduje súdržnosť.** Preskúmanie už načrtlo enormnú komplexnosť, ktorú musí zohľadniť každý návrh reformy kurikúl. Vzdelávacie záujmy žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) ďalej komplikujú už aj tak náročnú úlohu. Súdržnosť prístupu – platná pre kurikulárnu reformu vo všeobecnosti (pozri č. 4, 5, 8.) – má zásadný význam. Pokiaľ ide o ŠVVP, zameranie tohto prehľadu je sústredené len na jednu krajinu: *Estónsko*. Dôvody sú dva. Na jednej strane boli ŠVVP v Estónsku identifikované ako osobitný bod, ktorému sa venuje pozornosť v priebehu realizácie reformy vzdelávania (kurikula). Na druhej strane, výsledky vzdelávania estónskych žiakov, vrátane žiakov s nedostatočnými výsledkami, boli vysoké a zlepšovali sa v priebehu 21. storočia. Podiel žiakov s nedostatočnými výsledkami sa postupne, ale sústavne znižoval, čo prispelo k tomu, že najnižší priemerný výsledok v čítaní v Estónsku nikdy nebol horší ako priemer OECD.

## **Obrázok 22: Žiaci s nedostatočnými výsledkami v Estónsku a priemer OECD**

<sup>206</sup> WB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

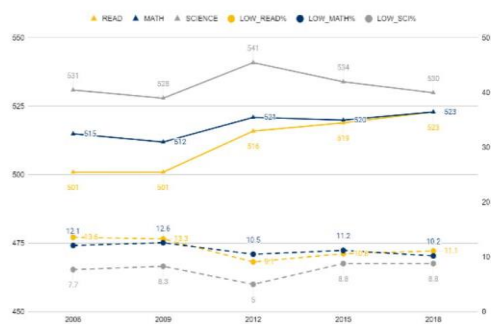
<sup>207</sup> SMOESS 2017.

<sup>208</sup> Tamtiež.

<sup>209</sup> Tamtiež.

<sup>210</sup> Tamtiež.

### PISA mean performance and underachievement rates in Estonia 2006-2018



Zdroj: Prezentácia spoločnosti Gunda Tire, 12. mája<sup>th</sup>, 2022



Note: "Min"/"Max" refer to OECD countries with the lowest/highest values.  
Source: OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Zdroj: OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko. Online: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

**54. Je dôležité poskytovať učiteľom podporu, aby sa lepšie prispôbili potrebám žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.** Estónsko jednoznačne uznalo, že je potrebné venovať sa osobitne potrebám a výzvam, ktorým čelia žiaci so ŠVVP a ich rozvojovému potenciálu: „Odborná príprava v oblasti vyučovania žiakov so špeciálnymi potrebami sa umiestnila na najvyššom mieste medzi uvádzanými potrebami profesijného rozvoja učiteľov”<sup>211</sup> a následne „profesijné štandardy pre učiteľov, ktoré tvoria základ počiatočného vzdelávania učiteľov a ďalšieho profesijného rozvoja, boli nedávno aktualizované so zvýšeným dôrazom na ... inkluzívne vzdelávanie.”<sup>212</sup> Odporúčanie OECD bolo prijaté s cieľom „podporiť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v hlavnom vzdelávacom prúde”.<sup>213</sup> Od roku 2020 sú žiaci so ŠVVP súčasťou pravidelných prieskumov spokojnosti so vzdelávaním.<sup>214</sup>

**55. Vytvorenie systému podpory SEN v Estónsku nebolo jednorazovým aktom a formovalo sa v priebehu niekoľkých etáp kurikulárnej obnovy.** V roku 2010 sa Estónsko zameralo na zohľadnenie individuálnych potrieb žiakov so ŠVVP a vytvorilo možnosť prispôbiť ich vzdelávaciu cestu.<sup>215</sup> Do roku 2014 Estónsko vytvorilo sieť *Pathfinder Centers* – „regionálnych služieb ponúkajúcich podporu a poradenstvo deťom a ich rodinám”,<sup>216</sup> nasledovalo úsilie o začlenenie žiakov so ŠVVP do bežných škôl a zameranie sa na kompetencie učiteľov pre prácu so žiakmi so ŠVVP (pozri č. 54.). Informovanosť o potrebách žiakov so ŠVVP zostala vysoká aj počas obdobia pandémie Covid-19, keď sa rýchlo zaviedli prispôbené služby na diaľku „vrátane telefonického alebo video poradenstva” a pochopenie, že „kontaktné vyučovanie” musí byť pre žiakov so ŠVVP „prioritné”.<sup>217</sup>

**56. Dva aspekty vzdelávacej politiky typické pre Estónsko: vysoká miera autonómie škôl a individualizácia vzdelávania sa premietli do prístupu k žiakom so ŠVVP prostredníctvom zavedenia „zjednodušeného vzdelávacieho plánu pre žiakov so ŠVVP s tromi úrovňami (pre ľahké, mierne a závažné duševné postihnutie)**

<sup>211</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko. Online: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>212</sup> Tamtiež.

<sup>213</sup> Tamtiež.

<sup>214</sup> Tamtiež.

<sup>215</sup> SB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

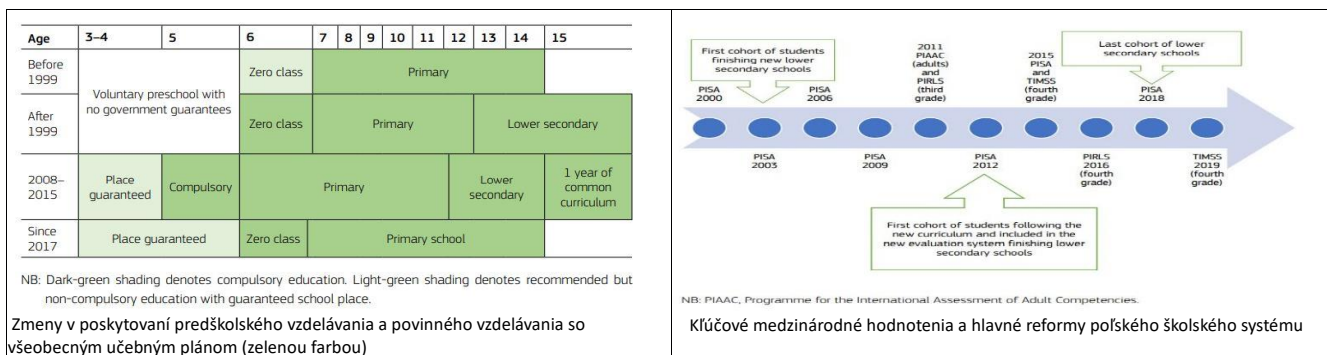
<sup>216</sup> OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko. Online: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

<sup>217</sup> Tamtiež.

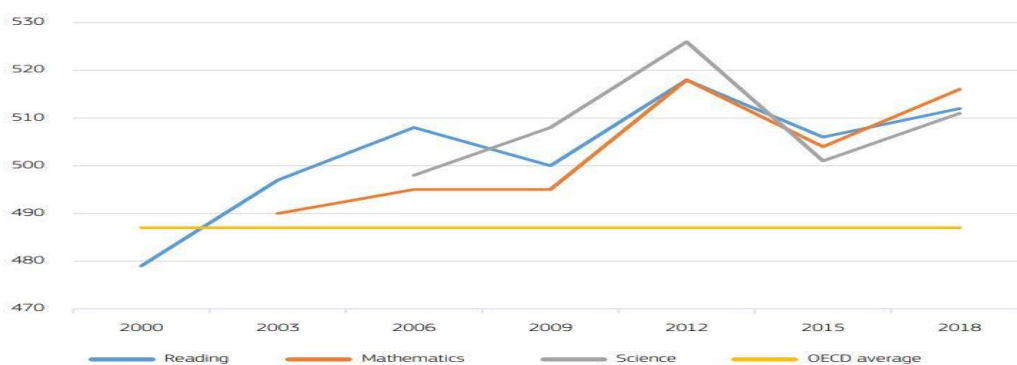
a školy, ktoré využívajú určitú odbornú pomoc, [aby] stanovili individuálne učebné plány pre žiakov s postihnutím. Individuálny plán odráža úroveň schopností žiaka so ŠVVP a školy môžu pre takýchto žiakov zaviesť individuálne učebné plány (s upraveným časovým rámcom, obsahom, procesom a prostredím). Pre žiakov so ŠVVP sa môžu upraviť aj celoštátne skúšky, čo umožní takýmto žiakom získať diplomy a úspešne ukončiť stredoškolské vzdelávanie.<sup>218</sup>

**57. Riadenie časovej štruktúry všeobecného vzdelávacieho systému nie je jednoduché, pretože je zvyčajne do určitej miery determinované historickým kontextom.** Optimalizácia časovej štruktúry sa často môže stretnúť so silným odborným a spoločenským odporom a faktormi, ako je *nostalgia učiteľov*. Hoci tvorcovia vzdelávacej politiky v *Portugalsku* teoreticky uznávajú, že lepšia organizácia školských cyklov je mysliteľná a dokonca žiaduca, vzhľadom na to, že školské cykly vždy fungovali určitým spôsobom, je ťažké zmeniť tento poriadok vinou problémov, ako je materiálna infraštruktúra (školské budovy boli postavené tak, aby slúžili existujúcemu systému školských cyklov) a odborná príprava učiteľov je organizovaná podľa tejto štruktúry (to by sa malo dať oveľa ľahšie zmeniť).<sup>219</sup> V *Poľsku* bol odpor proti optimalizácii štruktúry jednotlivých stupňov škôl taký silný, že po rokoch od jej zavedenia a dokonca aj po tom, ako po nej nasledovali ďalšie kolá testovania PISA, ktoré ukázali zlepšenie výsledkov vzdelávania, bola reforma zrušená (obr. 23).

**Obrázok 23: Poľská reforma školských stupňov a zmena výsledkov PISA**



**Vývoj výsledkov v čítaní, matematike a prírodných vedách v Poľsku v rokoch 2000 až 2018**



Reprodukované z: Jakubowski & Gajderowicz 2022

**58. Základnými prvkami časovej štruktúry estónskeho školského vzdelávania sú vzdelávacie stupne, nie triedy, čo zodpovedá filozofii hodnotenia prijatej v Estónsku.** Na úrovni základnej školy existujú tri stupne, kým žiak prejde na vyššiu strednú školu: prvý stupeň: triedy I – III; druhý stupeň: triedy IV – VI a tretí stupeň: triedy VII –

<sup>218</sup> SB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>219</sup> SB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Portugalsku. Prezentácia: Prof. Nuno Crato. Správa: V rámci konferencie sa uskutočnila konferencia o vzdelávaní na univerzitách, ktorá sa uskutočnila v roku 2015. Interný projektový dokument.

IX. Štát môže vykonať externé testovanie len na konci stupňa, nie na konci triedy v rámci stupňa. Napríklad, žiadne externé hodnotenie nie je možné v triede V. Nedávna zmena presunula menej dôležité externé hodnotenie na konci druhého stupňa z konca VI. triedy na začiatok VII. triedy, pričom dôvodom bolo umožniť učiteľom a žiakom užiť si letné prázdniny, ale aj získať spätnú väzbu o udržateľnosti osvojenia vedomostí, ktoré boli získané na druhom stupni.<sup>220</sup>

## VII. Diskusia

V nasledujúcich bodoch diskusie sú zhrnuté kľúčové body získané zo skúseností z kurikulárnych reforiem a procesov riadenia implementácie kurikula. Sú usporiadané podľa ôsmich tematických oblastí, ktoré určili slovenskí tvorcovia vzdelávacích politík (pozri kapitolu VI.). Diskusné body sú kontextovo citlivé a upravené tak, aby slúžili cieľu úlohy. Napriek svojim prirodzeným obmedzeniam môžu byť diskusné body nápomocné pri informovaní v rámci slovenského rozhodovacieho procesu v rôznych kontextoch a s rôznymi funkciami,<sup>221</sup> aj nad rámec tejto konkrétnej úlohy.

### 7.1 Prístupy ku kurikulárnej reforme s osobitným dôrazom na realizáciu reforiem na úrovni školy

Predchádzajúce veľké jednorazové reformy kurikula sa postupne nahrádzajú **procesmi priebežnej inovácie kurikula**. Aby boli úspešné, sú založené na:

- **cieľoch kurikula zameraných na žiakov a učenie sa**, ktoré sú jasne komunikované, pochopené a osvojené učiteľmi a riaditeľmi, a **vzdelávacom obsahu, ktorý sa dá aktualizovať a slúži ako flexibilný stavebný blok**,
- **súdržnosti** medzi kurikulami a v rámci nich, **flexibilitu** kurikulárneho rámca, **medzipredmetových prepojeniach** a odkazoch,
- životaschopnom prepojení s ostatnými oblasťami všeobecnej vzdelávacej politiky, ktoré sú podporované s cieľom vytvoriť koherentný prístup k najlepším vzdelávacím záujmom žiakov (ako napríklad celková organizácia školského systému, správa a riadenie, jasné rozdelenie rozhodovacích právomocí a zodpovedností, podpora infraštruktúry, jasné opatrenia na hodnotenie, ktoré sa prenášajú do škôl a pomáhajú im zlepšovať výsledky vzdelávania žiakov),
- jasnej a **funkčnej rovnováhe medzi reguláciou a dereguláciou kurikul**. Krajiny s vysokými alebo progresívnymi vzdelávacími výsledkami prevádzkujú školské systémy s vysokou, ale nie neobmedzenou **mierou autonómie škôl**, ktorá nie je cieľom sama osebe, ale **prostriedkom na realizáciu príslušných cieľov kurikula**.

### 7.2 Proces tvorby kurikula na centrálnej úrovni aj na úrovni školy: úlohy, koordinácia, metodika a kompetentnosť

Tvorba kurikula, ktorá prináša očakávané vzdelávacie ciele, je proces, ktorý zahŕňa minimálne tieto dve zložky:

<sup>220</sup> SB (2022) Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku. Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.

<sup>221</sup> Pozri vyššie: *Tematické oblasti, krížové odkazy a potenciálne príspevky*, v VI. *Tematické oblasti, získané skúsenosti a relevantné body pozornosti*

- *podrobné vymedzenie cieľov kurikula pre jednotlivé vekové/cieľové skupiny žiakov (centrálne úroveň) a zabezpečenie toho, aby bolo jasne stanovené, čo sa má žiak naučiť,*
- *zapojenie pedagógov do procesu plnenia týchto cieľov (na úrovni školy) a zverenie im právomoci rozhodovať o spôsobe výučby a učenia sa.*

### **7.3 Časová štruktúra inovovaného kurikula: vzdelávacie stupne a cykly**

Triedy sa nahrádzajú **vzdelávacími stupňami ako hlavnými jednotkami pre plánovanie, realizáciu a hodnotenie kurikula**. Tento posun korešponduje s filozofiou individualizácie vzdelávania vrátane učenia sa vlastným tempom a personalizovanými stratégiami vzdelávania. Časová štruktúra všeobecného vzdelávacieho systému býva konzervatívna, často determinovaná historickým kontextom, takže pokusy o jej optimalizáciu si môžu vyžadovať mimoriadne investície (napr. do materiálnej infraštruktúry) a stretnúť sa so silným odborným a spoločenským odporom, ako aj s nostalgiou za tradičným prístupom.

### **7.4 Úloha a miesto občianskej výchovy v kurikulárnom rámci**

Príklady z porovnaných krajín ukazujú, že medzinárodné prieskumy výsledkov by mohli byť užitočné pri upriamovaní pozornosti na lepšiu občiansku výchovu, ktorá sa dostáva do popredia, keďže výsledky vzdelávania v oblasti občianskej výchovy sa posúvajú smerom k ich začleneniu do základných cieľov všeobecného vzdelávania. Obsah, rozsah a organizácia vyučovania a hodnotenia občianskej výchovy sa môžu líšiť medzi jednotlivými krajinami aj v rámci nich, pričom špecifiká sú ponechané na rozhodnutí škôl, čo robí občiansku výchovu jednou z oblastí vzdelávania, v ktorej významnú úlohu zohráva úroveň rozhodovania na úrovni školy.

Vyučovanie občianskej výchovy možno začleniť do všetkých predmetov/oblastí vzdelávania, pričom jej ciele sa stanú súčasťou rámca kompetencií presahujúceho rámec špecifických predmetových kompetencií, alebo ju možno zaviesť ako samostatný predmet. V každom prípade (ale najmä v prvom prípade) má občianska výchova pozoruhodný potenciál preklenutia vzdelávacích oblastí a stupňov školy. Nemala by sa podceňovať schopnosť občianskej výchovy podporovať školské systémy pri plnení ich funkcií v oblasti rovnosti, integrácie a sociálnej súdržnosti, najmä pokiaľ ide o prisťahovalcov a utečencov a žiakov z iných ako majoritných prostredí.

### **7.5 Úroveň autonómie školy v procese zavádzania inovovaného kurikula, postoje učiteľov a riaditeľov k autonómii a jej dynamika za posledné tri desaťročia**

Prvé a najdôležitejšie ponaučenie, ktoré sa potvrdilo v školských systémoch vykazujúcich veľmi dobré výsledky vzdelávania (Estónsko) alebo výrazný pokrok vo výsledkoch vzdelávania (Portugalsko) je skutočnosť, že na **dosiahnutie vzdelávacieho procesu zameraného na žiaka je potrebný určitý stupeň autonómie školy**. Autonómia školy je prostriedkom na zlepšenie a nemala by sa považovať za cieľ sám osebe.

Nájdenie optimálnej úrovne flexibility kurikula a autonómie školy sú základnými prvkami na dosiahnutie hladkej implementácie kurikulárnej reformy. Po prijatí politického rozhodnutia je potrebné ho jasne oznámiť, zaviesť na úrovni školy a osvojiť si ho učiteľmi.

Úroveň autonómie poskytnutá školám pomáha **rozlišovať medzi tvorbou politiky týkajúcej sa obsahu vzdelávania** („aké" sú ciele vzdelávania) **a operatívnym rozhodovaním škôl a učiteľov o jeho realizácii** („ako" sa ciele vzdelávania dosahujú).

### 7.6 Dôsledky inovácie kurikula pre učebnice a iné zdrojové materiály: politika, prax a perspektívy

Zmysluplná inovácia kurikula má vplyv na obsah učebných materiálov, najmä učebníc, na spôsob, akým ich učitelia používajú, a na ich voľnosť pri výbere, interaktivitu materiálov atď. Všetky aspekty rozhodovacej právomoci v súvislosti s učebnými materiálmi, najmä **učebnicami, úzko súvisia s úrovňou decentralizácie vzdelávacieho systému a úrovňou autonómie školy, ktorá odráža dichotómiu voľnosti rozhodovania o tom, čo vs. ako** sa má učiť. Podobne ako v prípade iných aspektov autonómie škôl, keď školy alebo učitelia rozhodujú o tom, aké učebnice sa majú používať a ako, **úspešné vzdelávacie systémy spájajú úroveň autonómie so zodpovednosťou a transparentnosťou**. Ďalšími oblasťami, v ktorých sa rozširuje možnosť voľby školy alebo učiteľa pri výbere učebníc, sú vyučovanie žiakov so ŠVVP a občianska výchova.

### 7.7 Jazykové aspekty vzdelávania s osobitným dôrazom na menšinový alebo materinský jazyk v politike vzdelávania, praxi, diskusiách a výsledkoch vzdelávania

Vzdelávacia politika týkajúca sa používania menšinového alebo materinského jazyka počas vyučovania v škole môže byť politicky citlivou otázkou a sú krajiny, ktoré ju riešili dokonca na úrovni ústavy. Aj v prípade, že sa uvažuje o úprave osvedčených postupov, ich uplatniteľnosť by sa mala *overiť nielen vzhľadom na konkrétne podmienky školského vzdelávania, ale aj na spoločenské a politické prostredie*. Krajiny so systémami s jedným vyučovacím jazykom sa spoliehajú na posilnené programy školskej prípravenosti zamerané na to aby deti s menšinovým jazykom nadobudli plynulú znalosť vyučovacieho jazyka pri nástupe do základnej školy. Ani v najúspešnejších vzdelávacích systémoch s viacerými vyučovacími jazykmi sa diskusia o prechode na jeden vyučovacím jazyk neskončila.

### 7.8 Kurikulárna reforma a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Úspešné začlenenie opatrení pre žiakov so ŠVVP si vyžaduje **vytrvalosť a zabezpečenie koherentných opatrení**. Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné uznať, že **potreby, problémy a rozvojový potenciál žiakov so ŠVVP sa musia riešiť osobitne, ale bez umelého zmierňovania kritérií hodnotenia a oslabovania potenciálu žiakov so ŠVVP**. Aby sa to podarilo, vyžaduje si to čas, trpezlivosť a často je to výsledok prístupu „pokus – omyl“. **Nejde o jednorazovú zmenu** a fungujúce kurikulum pre žiakov so ŠVVP sa zvyčajne formuje v priebehu niekoľkých etáp kurikulárnej reformy. Príklad úspešného prístupu (zo školského vzdelávacieho systému, v ktorom žiaci so ŠVVP nedosahujú výrazne slabšie výsledky) sa môže vyskytnúť v systéme, ktorý má vysokú mieru autonómie školy a individualizácie vzdelávania. To umožňuje zaviesť zjednodušené učebné osnovy pre žiakov so ŠVVP v kombinácii s odbornou pomocou a individuálnymi učebnými plánmi zostavenými pre žiakov so ŠVVP.

## VIII. Prílohy

### Príloha 1

Výrazné rozdiely Slovenska v porovnaní so susednými krajinami OECD Matematika/TIMSS 2019

**Mathematics • Grade 4**

**Exhibit 1.2: Significance of Differences Between Countries' Average Mathematics Achievement**

IEA  
**TIMSS**  
2019

Read across the row for a country to compare performance with the countries listed along the top of the chart. The symbols indicate whether the average achievement of the country in the row is significantly higher (▲) than that of the comparison country, significantly lower (▼), or if there is no statistically significant difference.

Country	Average Scale Score	Singapore	Hong Kong SAR	Korea, Rep. of	Chinese Taipei	Japan	Russian Federation	Northern Ireland	England	Ireland	Latvia	Norway (5)	Lithuania	Austria	Netherlands	United States	Czech Republic	Belgium (Flemish)	Cyprus	Finland	Portugal	Denmark	Hungary	Turkey (5)	Sweden	Germany	Poland	Australia	Azerbaijan	Bulgaria	Italy	Kazakhstan	Canada	Slovak Republic	Croatia
Singapore	625 (3.9)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Hong Kong SAR	602 (3.3)	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Korea, Rep. of	600 (2.2)	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Chinese Taipei	599 (1.9)	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japan	593 (1.8)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Russian Federation	567 (3.3)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Northern Ireland	566 (2.7)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
England	556 (3.0)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Ireland	548 (2.5)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Latvia	546 (2.6)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Norway (5)	543 (2.2)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Lithuania	542 (2.8)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Austria	539 (2.0)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Netherlands	538 (2.2)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
United States	535 (2.5)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Czech Republic	533 (2.5)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Belgium (Flemish)	532 (1.9)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Cyprus	532 (2.9)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Finland	532 (2.3)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Portugal	525 (2.6)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Denmark	525 (1.9)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Hungary	523 (2.6)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Turkey (5)	523 (4.4)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Sweden	521 (2.8)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Germany	521 (2.3)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Poland	520 (2.7)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australia	516 (2.8)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Azerbaijan	515 (2.7)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Bulgaria	515 (4.3)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Italy	515 (2.4)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kazakhstan	512 (2.5)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Canada	512 (1.9)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Slovak Republic	510 (3.5)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲

Zdroj: IEA Trendy v medzinárodnej štúdií matematiky a prírodných vied – TIMSS 2019 Online: <http://timss2019.org/download>

Príloha 2

Výrazné rozdiely Slovenska v porovnaní so susednými krajinami OECD Science/TIMSS 2019

Science • Grade 4  
**Exhibit 2.2: Significance of Differences Between Countries' Average Science Achievement**  
 IEA  
**TIMSS**  
 2019

Read across the row for a country to compare performance with the countries listed along the top of the chart. The symbols indicate whether the average achievement of the country in the row is significantly higher (▲) than that of the comparison country, significantly lower (▼), or if there is no statistically significant difference.

Country	Average Scale Score	Singapore	Korea, Rep. of	Russian Federation	Japan	Chinese Taipei	Finland	Latvia	Norway (5)	United States	Lithuania	Sweden	England	Czech Republic	Australia	Hong Kong SAR	Poland	Hungary	Ireland	Turkey (5)	Croatia	Canada	Denmark	Austria	Bulgaria	Slovak Republic	Northern Ireland	Netherlands	Germany	Serbia	Cyprus	Spain	Italy	Portugal	New Zealand		
Singapore	595 (3.4)																																				
Korea, Rep. of	588 (2.1)			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Russian Federation	567 (3.0)	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Japan	562 (1.8)	▼	▼				▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Chinese Taipei	558 (1.8)	▼	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Finland	555 (2.6)	▼	▼	▼	▼			▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Latvia	542 (2.4)	▼	▼	▼	▼	▼								▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Norway (5)	539 (2.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼								▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
United States	539 (2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼																														
Lithuania	538 (2.5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼									▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Sweden	537 (3.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼												▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
England	537 (2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼											▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Czech Republic	534 (2.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼													▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Australia	533 (2.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼													▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Hong Kong SAR	531 (3.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																												
Poland	531 (2.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼												▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Hungary	529 (2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																										
Ireland	528 (3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																									
Turkey (5)	526 (4.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																								
Croatia	524 (2.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																					
Canada	523 (1.9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																				
Denmark	522 (2.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																			
Austria	522 (2.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																			
Bulgaria	521 (4.9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼																			
Slovak Republic	521 (3.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	
Northern Ireland	518 (3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

Zdroj: IEA Trendy v medzinárodnej štúdii matematiky a prírodných vied - TIMSS 2019 Prevzaté z <http://timss2019.org/download>



### Príloha 3

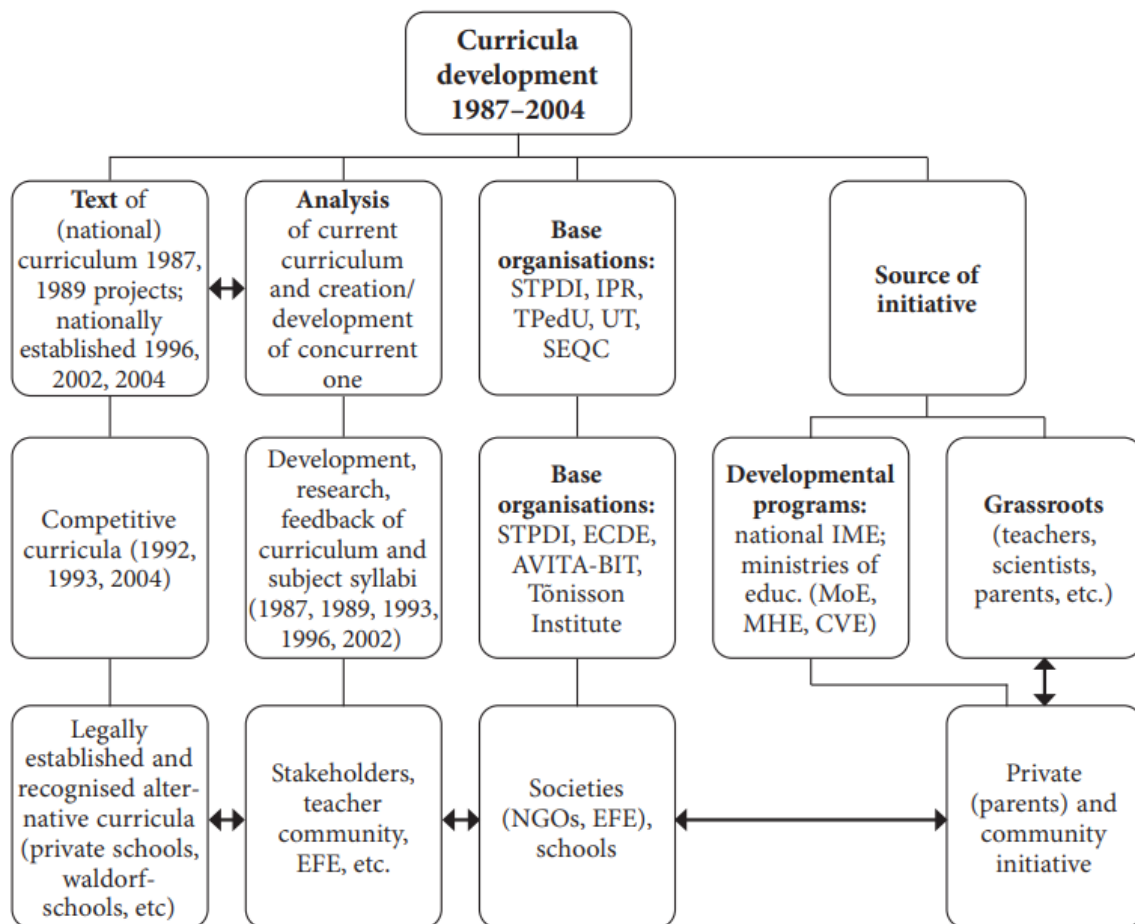
#### Vzdelávací systém v Estónsku

Doctoral degrees (4 years)	
Master's degrees (2 years)	Integrated bachelor's and master's studies (5 years)
Bachelor's degrees or applied higher education (3 years)	
General upper secondary education Ages 16–19 (3 years)	Vocational secondary education (3 years)
Basic education (primary and lower secondary education) Ages 7–16 (9 years), compulsory	
Early childhood education (ages 3–7)	

Reprodukované z: Tire G. & Värä, E. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Estonia* in Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

**Príloha 4**

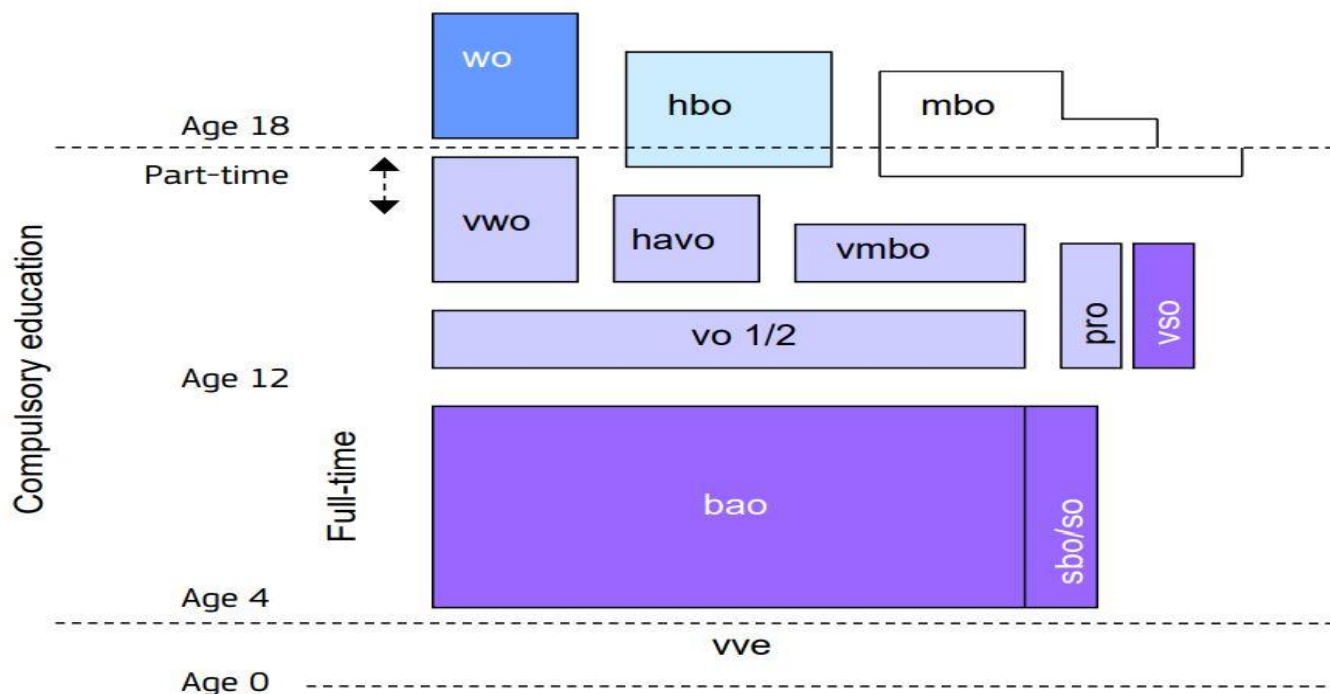
*Kurikulárny vývoj v Estónsku*



Prevzaté z: Sarv, Ene-Silvia a Rõuk, Vadim (2020) *Estónske kurikulum: Cestou k samostatnosti*. Zdroj online: <https://doi.org/10.22364/bahp-pes.1990-2004.05>

## Príloha 5

### Vzdelávací systém v Holandsku



NB: **bao**, mainstream primary education; **havo**, general secondary education; **hbo**, higher professional education; **mbo**, vocational education; **pro**, practical training; **sbo**, special primary education; **so**, special needs education; **vmbo**, pre-vocational secondary education; **vso**, special needs education secondary level; **vve**, early childhood education; **vwo**, pre-university education; **wo**, university education.

*Source:* Derived from Scheerens et al. (2019).

Reprodukované z: Timmermans, A. C., et al. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Holandsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania na monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

## IX. Bibliografické odkazy

Aldino E. (2021) Understanding Curriculum Reform in the Netherlands. (Porozumenie kurikulárnej reforme v Holandsku.) Online: Aldino | Educate: Understanding Curriculum Reform in the Netherlands | Egi Ryan Aldino. | Médium.

Centrum pre teóriu zmeny (2021) *Glosár*. ActKnowledge/Center for Theory of Change, online: <https://www.theoryofchange.org/what-is-theory-of-change/how-does-theory-of-change-work/glossary/>

Crato, N. (2022) Matematické kurikulum je dôležité: Štatistické dôkazy a portugalské skúsenosti. V *European Mathematical Society Magazine*, 124 / jún 2022. Online: Crato: Math curriculum matters - Nuno Crato.

Crato, N., (2020) *Kurikulárne a vzdelávacie reformy v Portugalsku: Ako vlády menia ciele vzdelávacích systémov*. Analýza toho, prečo a ako sa zlepšili vedomosti a zručnosti študentov v odvážnych vzdelávacích cieľoch Reimers, F.M., (ed.) Springer, Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>.

Choi, T.-H., & Walker, A. D. (2018). *Heuristický model na prispôsobenie rozvoja učiteľov reformám vzdelávania: Zameranie na nejednoznačnosť a vytváranie konfliktov*. *Výučba a vzdelávanie učiteľov*, 74, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.013>

Crockett, M. D. (2007). OP-ED: Teacher professional development as a critical resource in school reform (Profesijný rozvoj učiteľov ako rozhodujúci zdroj školskej reformy). *Journal of Curriculum Studies*, 39(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/00220270701287867>

Čevorová, Kr., (2017) Slovenská republika. In Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). *Encyklopédia PIRLS 2016: Vydanie: PIRLS: Education Policy and Curriculum in Reading (Vzdelávacia politika a kurikulum v oblasti čítania)*. Získané z Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center web stránka: PIRLS 2016 Encyclopedia (bc.edu): Language/Reading Curriculum in the Fourth Grade - PIRLS 2016 Encyclopedia (bc.edu).

Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development (Priateľnosť školskej reformy učiteľmi základných škôl: Vplyv kongruencie presvedčení, sebaúčinnosti a profesijného rozvoja). *Výučba a vzdelávanie učiteľov*, 51, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>

Ekholm, M. (1996). *Steuerungsmodelle für Schulen in Europa - Im Schnittpunkt zwischen Zentralismus und Dezentralismus* (Riadiace modely pre školy v Európe: Na priesečníku medzi centralizmom a decentralizmom). Prednáška pri príležitosti výročného stretnutia Nemeckej asociácie pre výskum vzdelávania, Halle, 11. - 13. marca.

Estónske ministerstvo školstva a výskumu. (2014). *Estónska stratégia celoživotného vzdelávania 2020*. Online: [estonian\\_lifelong\\_strategy.pdf](http://estonian_lifelong_strategy.pdf) (hm.ee)

Európska komisia (2020) Monitor vzdelávania a odbornej prípravy 2020 Generálne riaditeľstvo pre vzdelávanie, mládež, šport a kultúru, Malta, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/9254>

Fishman, B., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. (Prepojenie učenia sa učiteľov a žiakov s cieľom zlepšiť profesijný rozvoj v rámci systémovej reformy.) *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3).

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems* (Súdržnosť: Správne hnacie sily v akcii pre školy, okresy a systémy.) Corwin Press.

Galádová A. (2019) TIMSS 2019 Encyklopédia: Vzdelávacia politika a kurikulum v matematike a prírodných vedách. Slovenská republika Prevzaté z: TIMSS 2019 Encyclopedia: (bc.edu).

Galádová A. (2020) Slovenská republika. In Kelly, D.L., Centurino, Victoria, Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.) (2020). *Encyklopédia TIMSS 2019: (TIMSS): Vzdelávacia politika a kurikulum v matematike a prírodných vedách*. Prevzaté z: TIMSS 2019 Encyclopedia: (bc.edu).

Gugerty, M. K., Karlan, D., McGuire M. & Delia Welsh (2016) *Guiding Your Program to Build a Theory of Change. Innovations for Poverty Action (Usmerňujúci program na vytvorenie teórie zmen. Inovácie pre opatrenia v oblasti chudoby.)* Online: [https://www.poverty-action.org/sites/default/files/publications/Goldilocks-Deep-Dive-Guiding-Your-Program-to-Build-Theory-of-Change\\_2.pdf](https://www.poverty-action.org/sites/default/files/publications/Goldilocks-Deep-Dive-Guiding-Your-Program-to-Build-Theory-of-Change_2.pdf)

Garvin, D. A., & Roberto, M. (2005). *Change through persuasion (Zmena prostredníctvom presvedčania.)* *Harvard Business Review*, 83(2), 104-112.

Hamid, H.A. & Iossifov, I., (2021) Digitálna transformácia a národná kurikulumná reforma základného a nižšieho stredného vzdelávania na Slovensku. Prezentácia prednesená tímom WB, 2. 12. 2021.

Hargreaves, A. (2005). *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change (Zmena vo vzdelávaní trvá celé veky: Vplyv životných, kariérnych a generačných faktorov na emocionálne reakcie učiteľov na zmeny vo vzdelávaní).* *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

Haridusandmete portaal | [haridussilm.ee](http://haridussilm.ee)

Hübner, N., Savage, C., Gräsel, C. & Wacker, A. (2021) *Who buys into curricular reforms and why? Investigating predictors of reform ratings from teachers in Germany. (Kto a prečo podporuje kurikulumné reformy? Skúmanie prediktorov hodnotenia reforiem zo strany učiteľov v Nemecku).* *Journal of Curriculum Studies*, 53:6, s. 802-820.

Medzinárodná štúdia IEA o trendoch v matematike a prírodných vedách - TIMSS 2019 Online: <http://timss2019.org/download>

Jakubowski, M. & Gajderowicz, T. (2022) Cross-national Achievement Surveys and educational monitoring in Poland in Volante (Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Poľsku vo Volante), L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Cross-National Achievement Surveys for Monitoring Educational Outcomes (Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania)*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

- Kuiper W., Nieveen N., & Berkvens J. (2013) *Curriculum regulation and freedom in the Netherlands - A puzzling paradox in Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe (Regulácia kurikula a sloboda v Holandsku - Záhľadný paradox pri hľadani rovnováhy medzi reguláciou a slobodou kurikula v Európe)*, CIDREE: Konzorcium inštitúcií pre rozvoj a výskum v oblasti vzdelávania v Európe.
- Leat D., Livingston K. & Priestley M. (2013) Curriculum deregulation in England and Scotland - Different directions 229 of travel? in *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe (Deregulácia kurikul v Anglicku a Škótsku - rôzne smery 229 cesty?)* CIDREE: Konzorcium inštitúcií pre výskum a vývoj v oblasti vzdelávania v Európe).
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development (Siete ako učiace sa komunity: Tvorba budúcnosti rozvoja učiteľov). *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003010>
- Marôco, J., (2021) Portugalsko: The PISA Effects on Education (Vplyv štúdie PISA na vzdelávanie) v: *PISA 2018 Results in 10 Countries (Výsledky z 10 krajín)* Crato, N. (editor), Springer. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- Maslowski, R., van der Werf, M. P. C., Oonk, G. H., Naayer, H. M. a Isac, M. M. (2012), *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland, GION onderzoek/onderwijs, University of Groningen, Groningen.*
- McElvany, N. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Nemecku vo Volante*, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.*
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *Medzinárodné výsledky PIRLS 2016 v čítaní*. Získané z Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Online: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Munnikma, A. Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van der Werfhorst, H. and ten Dam, G. (2017), *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspectieven op curriculumverandering Buitenlandse lessen voor de Nederlandse context*. Nederlandstalige samenvatting van: *Perspektívy kurikulárnych zmien: Prehľadová štúdia na poskytnutie poznatkov pre holandský kontext*. Enschede: University of Twente.
- Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspektívy kurikulárnych zmien: An overview study to provide insights for the Dutch context (Prehľadová štúdia na poskytnutie poznatkov pre holandský kontext)*. Enschede: University of Twente.
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). *Hľadanie rovnováhy medzi slobodou a reguláciou kurikul v Holandsku*. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-369.

OECD (2020) Výhľad vzdelávacej politiky: Estónsko, online: [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Estonia-2020.pdf)

OECD (2019) Education 2030 Mapovanie obsahu vzdelávania: Analýza holandského návrhu obsahu kurikula. Online: Education 2030 Curriculum Content Mapping: (oecd.org): Analýza holandského návrhu kurikula.

OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: *Nemecko*, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_DEU.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU.pdf)

OECD 2019 PISA 2018 Správa o krajine: Estónsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_EST.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf)

OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Holandsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_NLD.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_NLD.pdf)

OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Slovenská republika, OECD 2019, Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVK.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVK.pdf)

OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Portugalsko, OECD 2019, Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf)

OECD (2019) PISA 2018 Správa o krajine: Slovinsko, OECD 2019 Zväzky I-III. Online zdroj: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVN.pdf)

OECD (2019) Výsledky štúdie PISA 2018 (zväzok I): Čo žiaci vedia a dokážu: Publishing (ed.). <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD (2019) Výsledky štúdie PISA 2018 (zväzok II): Where All Students Can Succeed (Kde všetci žiaci môžu uspieť): PISA 2018 výsledky (Zväzok II): Academic resilience and well-being amongst disadvantaged students (Akademická odolnosť a dobre podmienky pre znevýhodnených žiakov) | PISA 2018 Výsledky (Zväzok II) : Where All Students Can Succeed | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.or).

OECD (2016), Výsledky štúdie PISA 2015 (zväzok I): PISA, vydavateľstvo OECD, Paríž. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Na čo kladie dôraz tím SB.

Porubský, Š., Trnka, M., Poliach, V. & Cachovanová, R. (2015) Kurikulárna reforma na Slovensku s ohľadom na postoje učiteľov základných škôl. V *Pedagogická orientace*, Brno, 25/6 (2015), s. 777-797. DOI:[10.5817/PedOr2015-6-777](https://doi.org/10.5817/PedOr2015-6-777)

Rijksdienst voor Ondernemend Nederland (2018) Developing your Theory of Change Online: [https://english.rvo.nl/sites/default/files/2018/11/FBK\\_theory\\_of\\_change\\_guidelines\\_0.pdf](https://english.rvo.nl/sites/default/files/2018/11/FBK_theory_of_change_guidelines_0.pdf).

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (Šírenie inovácií)* (5. vyd.). Free Press.

Sarv, Ene-Silvia a Rõuk, Vadim (2020) *Estónske kurikulum: Stať sa nezávislým*. Zdroj online: <https://doi.org/10.22364/bahp-pes.1990-2004.05>

Slovinské ministerstvo školstva, vedy a športu. 2017. OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools Country Background Report (Prehľad politik OECD na zlepšenie efektívnosti využívania zdrojov v školách), Informatívna správa o krajine, Slovinsko.

Slovinské ministerstvo školstva, vedy a športu (2008). Interesne dejavnosti za deväťročné osnovno šolo (Mimoškolské aktivity v základnej deväťročnej škole).

Sova, R. & Kemperl, M. (2012) *Kurikulárna reforma výtvarnej výchovy na základnej škole v Slovinsku z hľadiska niektorých komponentov európskej kompetencie kultúrneho povedomia a vyjadrovania*. Časopis Centra pre výskum vzdelávacej politiky roč. 2, č. 2, 2012 Online zdroj: Centrum pre výskum vzdelávacej politiky: EJ1130112.pdf (ed.gov)

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, Br. Agrusti, G., & Friedman T. (2018) *Becoming Citizens in a Changing World (Stať sa občanom v meniacom sa svete)* IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. (Medzinárodná štúdia občianskej výchovy a vzdelávania IEA )Online: 978-3-319-73963-2\_Book\_OnlinePDF.pdf (springer.com)

Svetlík, I., Lakota, A. (2000) Kurikulárna reforma: Prípady Slovinska. Príspevok na konferencii. Online zdroj: k3 (unesco.org)

Timmermans, A. C., Naayer, H. M., Meelissen, M. R., Gubbels, J., Scheerens J., & Van der Werf, Gr. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Holandsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

Tire, G., (2021) Estónsko: (Estónsko: pozitívna skúsenosť s PISA) v: *PISA 2018 Výsledky v 10 krajinách*, Crato, N. (editor), Springer. Online: Estónsko: Pozitívna PISA skúsenosť | SpringerLink (s odkazom na Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Kreatívne školy*. VEĽKÁ BRITÁNIA: Penguin Books).

Tire G. & Värä, E. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania v Estónsku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

Tweede Kamer der Staten-Generaal (2008) Commissie Samenvatting eindrapport Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (Zhrnutie záverečnej správy komisie holandského parlamentu o obnove vzdelávania, tzv. Commissie Dijsselbloem) Online: Samenvatting eindrapport als bijlage bij embargo exemplaren.doc (parlement.com)

Dohovor OSN (1990) o právach dieťaťa. Online: [Text Dohovoru o právach dieťaťa | UNICEF](#).

UNHCR (2018) Teória zmeny Kľúčové komponenty. Online: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/66489>

Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania: stručná história* Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

Wall, L. (2017). Inštitucionálna logika a rozhodovanie o kurikule: prijatie austrálskeho kurikula angličtiny a gramotnosti NAPLAN. *The Australian Educational Researcher*, 44, 391-407. doi: 10.1007/s13384-017-0240-0



Svetová banka. (2021) Bulharsko Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve, všeobecné vzdelávanie a inklúzia. Situačná analýza a odporúčania pre politické smerovanie.

Svetová banka (2021) *Bulharsko: (WB (2021) Bulharsko): Пътна карта на политиките за учители*  
*Препоръки и концепции за пилотни програми въз основа на най-добрите практики в ЕС (WB (2021)*  
*Bulgaria: Plán pre učiteľské politiky)* online: BG-1\_Roadmap\_final.pdf (sbubg.info)

Svetová banka. (2022) *Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Estónsku.*  
*Prezentácia Gunda Tire. Správa. Interný projektový dokument.*

Svetová banka. (2022) *Prezentácie a diskusie o kurikulárnych reformách: Poznatky získané v Portugalsku.*  
*Prezentácia: Prof. Nuno Crato. Správa. Interný projektový dokument.*

Zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.  
Prevzaté z (v slovenčine): <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-596>

Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008).  
Prevzaté z (v slovenčine): 245/2008 Z. z. Školský zákon | Aktuálne znenie (zakonypreludi.sk).

*Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (Zákon o financovaní vzdelávania, Slovinská republika).*

Zamborová, K. & Zacharová, Zl. (2022) *Medzinárodné prieskumy výsledkov a monitorovanie vzdelávania na Slovensku* vo Volante, L., Schnepf, S. V., Klinger, D. A., eds., *Medzinárodné prieskumy výsledkov vzdelávania pre monitorovanie výsledkov vzdelávania*: EUR 30380 SK, Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie, Luxemburg.

Zimenová, Z. (2009) *Reforma vzdelávania v dátumoch. Nové školstvo*, portál o reformách vzdelávania.  
<http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>