

# Encyklopedizmus náš každodenný

Komentár 2/2018

## *Analýza kurikula v základných školách*

**Slovensko v roku 2008 realizovalo zásadnú zmenu systému určovania obsahu vzdelávania v jednotlivých druhoch škôl. Nastavenie a implementácia tejto reformy však boli poznačené viacerými nedostatkami, ktoré sa nepodarilo úplne odstrániť ani počas zmien v neskorších rokoch. Ide predovšetkým o prílišné zameranie obsahu vzdelávania niektorých predmetov na teoretické a encyklopedické vedomosti, absenciu obsahovej previazanosti medzi predmetmi a vysokú mieru jeho predpisovania a detailnosti. Preto odporúčame, aby sa do vyššej miery zjednotila koncepcia tvorby kurikula jednotlivých predmetov. Jej základom by mala byť zmena obsahu vzdelávania tak, aby sa v súlade s deklarovnými všeobecnými cieľmi a medzinárodnými trendmi dôslednejšie zameril na rozvíjanie vedomostí, zručností a postojov uplatniteľných v ďalšom živote žiakov. Súčasne by sa obsah prírodovedných a spoločenskovedných predmetov mal výraznejšie zamerať na rozvoj bádateľských zručností. Pri tvorbe kurikula odporúčame vychádzať nielen zo zahraničných vzorov, ale tiež z programov a koncepcií, ktoré boli úspešne overené aj na Slovensku. Pre posilnenie medzipredmetovej previazanosti odporúčame obsah vzdelávania dôslednejšie vymedziť prostredníctvom širších vzdelávacích oblastí.**

### Úvod

Obsah vzdelávania, teda to, čo sa majú žiaci učiť, predstavuje pomerne zložitý a komplexný problém. Obsah vzdelávania je totiž úzko naviazaný na kultúrne a sociálne tradície, ako aj na bezprostrednú spoločenskú a politickú realitu danej krajiny. To na jednej strane spôsobuje zotrvávanie na minulých prístupoch k definovaniu vzdelávacieho obsahu, na druhej strane vytvára riziko nekritického presadzovania aktuálnych spoločensko-politických záujmov v tejto oblasti. Obsah vzdelávania však musí reflektovať aj širšie globálne procesy, premeny a trendy, ktoré prinášajú nové požiadavky na vedomosti, zručnosti a postoje žiakov. V tejto súvislosti musí brať do úvahy aj skutočnosť, že obsah, ktorý si žiaci osvojujú a budujú v súčasnosti, budú využívať v budúcich nepredvídateľných podmienkach (Stabback 2016). To mnohé krajiny vedie k zásadnej revízii obsahu vzdelávania.

Problematika obsahu vzdelávania sa v medzinárodnom kontexte zahŕňa pod pojem kurikulum. Kurikulum možno chápať úzko ako súbor vyučovacích predmetov až po široké vymedzenie ako všetky skúsenosti žiakov získané v rámci a mimo školy (Oliva 2005). V tomto materiáli chápeme kurikulum predovšetkým ako štátom plánovaný a schválený obsah vzdelávania (národné, resp. štátne kurikulum). Z hľadiska teórie kurikula sa teda v našej analýze zaoberáme zamýšľaným kurikulumom (zakotvené v štátnych dokumentoch) a nehodnotíme implementované (odovzdávané učiteľmi) ani dosiahnuté (osvojené žiakmi) kurikulum (van den Akker et al. 2008). Zároveň sa primárne zameriavame na charakter a kvalitu slovenského kurikula ako takého a bližšie neanalyzujeme ďalšie podstatné faktory kvality spojené s problematikou kurikula, akými sú procesy jeho tvorby, jeho implementácia, či spôsoby jeho hodnotenia

*Kurikulum ako štátom plánovaný a schválený obsah vzdelávania.*

(Stabback 2016).

Slovensko pred desiatimi rokmi realizovalo zásadnú zmenu systému určovania obsahu vzdelávania. Dovtedy o obsahu vzdelávania rozhodoval takmer výlučne štát. Od roku 2008 sa zaviedol systém, v rámci ktorého ministerstvo školstva predpisuje povinné učivo, pričom školy majú možnosť doplniť ho o špecifický obsah v súlade s ich možnosťami a potrebami. Slovensko tým nadviazalo na prax, ktorá sa uplatňuje vo viacerých krajinách. Nastavenie a implementácia tejto zásadnej reformy však boli poznačené viacerými nedostatkami, ktoré sa nepodarilo úplne odstrániť ani počas zmien v neskorších rokoch.

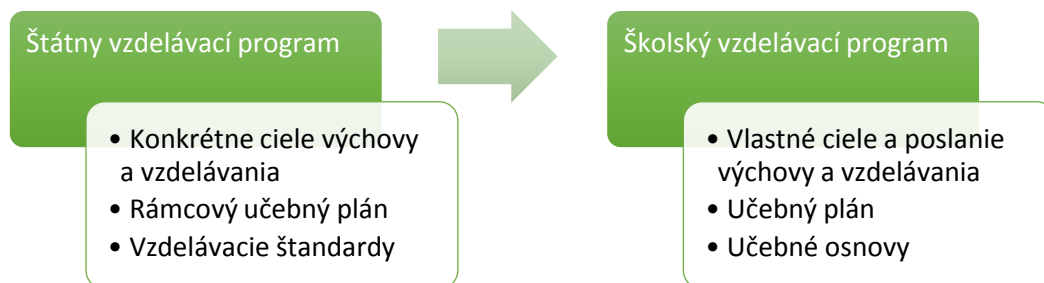
Cieľom tejto analýzy je preto opísať súčasný systém určovania obsahu vzdelávania a vymedziť jeho silné a slabé stránky. Zároveň sme analyzovali kurikulum vybraných krajín, čo nám pomohlo pri hodnotení slovenského kurikula, ako aj pri formulovaní odporúčaní na jeho zlepšenie. Pri výbere analyzovaných kurikul sme sa okrem jazykovej dostupnosti riadili aj kultúrnou blízkosťou krajín (Česko), ako aj globálne rešpektovanou kvalitou vzdelávacieho systému (Fínsko, Kanada – Ontario, Austrália). Napriek tomu, že charakter kurikula jednotlivých krajín je úzko spätý s ich vzdelávacím a spoločenským kontextom a teda jeho prenosnosť je limitovaná, viaceré prvky a prax zahraničných vzdelávacích systémov v tejto oblasti môžu byť cenné a inšpiratívne aj pre slovenskú realitu.

## Kurikulárny systém na Slovensku

*Obsah vzdelávania sa stanovuje na dvoch úrovniach.*

Na Slovensku sa obsah vzdelávania stanovuje na dvoch úrovniach. Na prvej úrovni štát prostredníctvom štátnych vzdelávacích programov definuje povinný obsah vzdelávania záväzný pre všetky školy. Následne si školy tvoria svoj vlastný školský vzdelávací program, v rámci ktorého sa môžu profilovať.

**Diagram č. 1: Kurikulárny systém na Slovensku**



## Štátne vzdelávacie programy

*Štátne vzdelávacie programy vymedzujú povinný obsah a vydáva ich ministerstvo školstva.*

Štátne vzdelávacie programy vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách. Vydáva a zverejňuje ich ministerstvo školstva<sup>1</sup>. Obsahujú konkrétne charakteristiky vzdelávacieho programu, ako napríklad jeho názov, konkrétne ciele, profil absolventa, dĺžku programu, podmienky prijímania uchádzača, vyučovací jazyk, či podmienky ukončovania. Z hľadiska obsahu vzdelávania sú kľúčovými časťami najmä vzdelávacie štandardy a rámcové učebné plány.

Vzdelávacie štandardy vymedzujú vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania. Sú stanovené pre všetky povinné vyučovacie predmety. Vzdelávacie štandardy sa členia na

<sup>1</sup> Za tvorbu štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy, základné školy, základné umelecké školy, gymnáziá, jazykové školy a vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením zodpovedá Štátny pedagogický ústav. Za tvorbu štátneho vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu pre jednotlivé skupiny odborov zodpovedá Štátny inštitút odborného vzdelávania.

výkonové a obsahové štandardy. Výkonové štandardy definujú úroveň, na akej by žiaci mali vedomosti a zručnosti zvládnuť. Sú formulované vo forme konkrétneho výkonu, resp. zručností, ktoré by mali žiaci nadobudnúť. Obsahové štandardy zase určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností. Zväčša majú charakter pojmov, ktoré by si mali žiaci osvojiť (tabuľka č. 1).

**Tabuľka č. 1: Vzdelávacie štandardy (dejepis)**

Európa v medzivojnovom období	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
<p>Žiak na konci 9. ročníka základnej školy vie/dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>objasniť základné znaky parlamentnej demokracie,</li> <li>rozlíšiť demokratický a nedemokratický charakter štátu,</li> <li>rekonštruovať každodenný život v diktatúrach,</li> <li>pracovať so školskými historickými prameňmi z daného historického obdobia.</li> </ul>	<p>parlamentná demokracia</p> <p>komunizmus, fašizmus, nacizmus</p>

Zdroj: ŠPÚ

Rámcové učebné plány obsahujú predovšetkým zoznam povinných vyučovacích predmetov. Zároveň vymedzujú najmenší počet vyučovacích hodín pre tieto predmety. Určujú aj rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Napríklad v prípade druhého stupňa základných škôl má najväčšiu minimálnu časovú dotáciu predmet slovenský jazyk a literatúra, nasledujú matematika, anglický jazyk a telesná a športová výchova<sup>2</sup>. Celkovo je pre druhý stupeň predpísaných 146 hodín<sup>3</sup> (ide o týždenný počet hodín počas piatich ročníkov), z toho 19 hodín je voliteľných (ŠPÚ 2015a). Tie môže škola využiť na predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do štátneho vzdelávacieho programu alebo na predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama vypracuje ich obsah.

Od roku 2008 boli štátne vzdelávacie programy revidované 2 razy (v roku 2011 a 2015). V roku 2011 sa začala časová dotácia pre jednotlivé predmety, ako aj vzdelávacie štandardy určovať pre celý stupeň vzdelávania<sup>4</sup> a nie po jednotlivých ročníkoch, ako tomu bolo od roku 2008. Súčasne sa zaviedol anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk. Celkové časové dotácie pre konkrétne predmety sa však medzi rokmi 2008 a 2011 zmenili len minimálne<sup>5</sup>.

V roku 2015, kedy boli schválené tzv. inovované štátne vzdelávacie programy, sa začala časová dotácia, ako aj vzdelávacie štandardy opäť definovať pre jednotlivé ročníky. Treba však poznamenať, že školy naďalej majú možnosť rozdeliť hodinové dotácie a vzdelávacie štandardy na celý stupeň vzdelávania<sup>6</sup>. Na oboch stupňoch základnej školy sa posilnila časová dotácia pre slovenský jazyk a literatúru, matematiku, prírodovedné predmety, ako aj výchovné predmety. V 1. a 2. ročníku základnej školy sa opäť zaviedla prvouka, na druhom stupni základnej školy sa výrazne posilnila technika (o 4 hodiny týždenne počas piatich ročníkov). Na

Štátne vzdelávacie programy sa revidovali v rokoch 2011 a 2015.

<sup>2</sup> Uvedené platí pre rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským.

<sup>3</sup> Škola môže po prerokovaní v rade školy v školskom vzdelávacom programe stanoviť vyšší celkový počet hodín, najviac však na 161 hodín na 2. stupni. Ak sa škola rozhodne zvýšiť počet hodín, tieto sú financované z vlastných zdrojov.

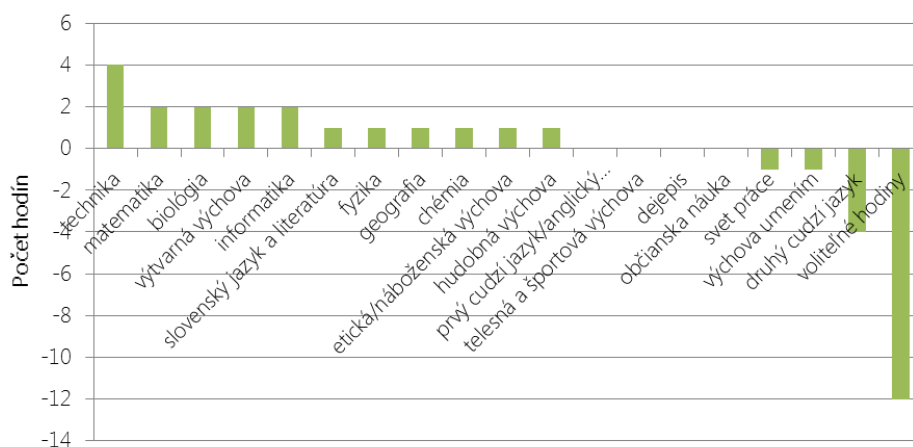
<sup>4</sup> Rozdelenie hodín a rozvrhnutie vzdelávacieho obsahu pre jednotlivé ročníky bolo v kompetencii riaditeľa školy.

<sup>5</sup> Voliteľné hodiny pre 2. stupeň ZŠ boli posilnené o 1 hodinu týždenne a dotácia pre biológiu a informatiku bola znížená o 0,5 hodiny týždenne (odstránili sa polhodinové týždenné dotácie).

<sup>6</sup> Škola môže pri tvorbe školského vzdelávacieho programu rozdeliť hodinové dotácie a vzdelávacie štandardy na celý stupeň vzdelávania pri zachovaní postupnosti jednotlivých vzdelávacích štandardov a celkového počtu vyučovacích hodín jednotlivých vyučovacích predmetov za predpokladu, že zachová ich vnútornú logickú štruktúru a zásadu veku primeranosti (ŠPÚ 2015a).

2. stupni základnej školy sa zrušil povinný druhý cudzí jazyk<sup>7</sup>, ako aj predmety svet práce a výchova umením. Zároveň sa na oboch stupňoch výrazne znížil počet voliteľných hodín, o ktorých využití mohli rozhodovať školy.

**Graf č. 1: Zmeny v rámcovom učebnom pláne pre 2. stupeň ZŠ (rozdiel 2011 a 2015)**



Zdroj: ŠPÚ

Revíziou prešli aj vzdelávacie štandardy jednotlivých predmetov. Medzi rokmi 2011 a 2015 došlo v niektorých prípadoch k redukcii výkonových a obsahových štandardov, ako napríklad v prípade dejepisu (napr. sa zjednodušilo učivo o staroveku). Zároveň badať úsilie o lepšiu zrozumiteľnosť štátnych vzdelávacích programov a postupné odpútavanie sa od obsahového štandardu a smerovanie k výkonovému štandardu (Porubský et al. 2016). Súčasne sa zjednotila formálna štruktúra vzdelávacích štandardov (rovnaká tabuľka obsahujúca výkonový a obsahový štandard). Z rovnakej štruktúry vybočujú len štandardy slovenského jazyka a literatúry (2. stupeň základnej školy) a niektorých cudzích jazykov<sup>8</sup>.

### Box č. 1: Časová dotácia pre jednotlivé predmety (medzinárodné porovnanie)

Z hľadiska prerozdelenia vyučovacieho času medzi jednotlivé predmety Slovensko kladie v porovnaní s ostatnými krajinami OECD vyšší dôraz najmä na čítanie, písanie a literatúru. Na úrovni primárneho vzdelávania tvorí čítanie, písanie a literatúra 32,3 % vyučovacieho času (priemer OECD je 24,5 %). V prípade nižšieho stredného vzdelávania je to 16,4 % vyučovacieho času oproti 14,3 % v priemere OECD. Na úrovni nižšieho stredného vzdelávania sa na Slovensku vymedzuje vyšší podiel vyučovacieho času aj na matematiku (14,4 % oproti 12,4 % v priemere OECD), techniku (3,4 % oproti 1,5 %) a informatiku (2,7 % oproti 1,1 %). To však nemusí znamenať, že sa na Slovensku aj odučí viac hodín daných predmetov, keďže počet vyučovacích hodín v školskom roku je v jednotlivých krajinách rozdielny, pričom na Slovensku je nižší ako v priemere OECD (OECD 2018).

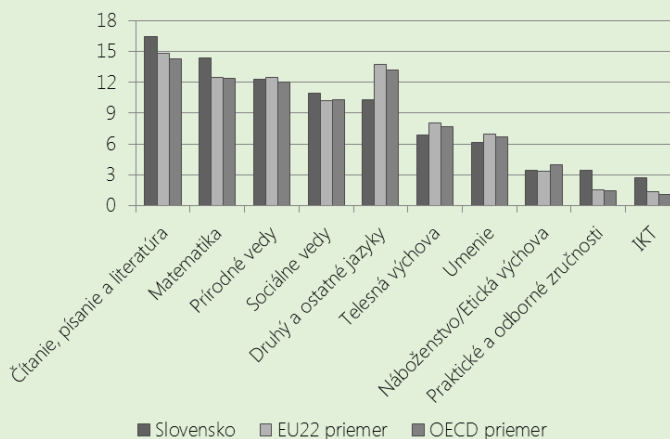
Naopak, relatívne nižší podiel vyučovacieho času sa na Slovensku centrálnne stanovuje na vyučovanie cudzích jazykov. Na druhý a ostatné jazyky sa na Slovensku na úrovni nižšieho stredného vzdelávania stanovuje 10,3 % vyučovacieho času (priemer OECD je 13,2 %). V prípade primárneho vzdelávania je nižší podiel vyučovacieho času aj na spoločenskovedné

<sup>7</sup> Škola je povinná z rámca voliteľných hodín ponúknuť žiakom 7. – 9. ročníka ako druhý cudzí jazyk jeden z jazykov: francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk podľa možnosti školy a záujmu žiakov, a to najmenej 2 vyučovacie hodiny týždenne.

<sup>8</sup> Napríklad štandardy slovenského jazyka a literatúry sa členia na aplikačný kontext – druhy textov, kľúčové kompetencie, predmetové kompetencie, výkon a pojmy, resp. obsah.

predmety (3,1 % oproti 6,2 % v priemere OECD). Približne rovnaký podiel vyučovacieho času ako priemer OECD slovenské kurikulum predpisuje prírodovedným predmetom, telesnej výchove aj umeniu (OECD 2018).

**Graf č. 2: Časová dotácia pre jednotlivé predmety na úrovni nižšieho stredného vzdelávania (% z celkového povinného vyučovacieho času)**



Zdroj: OECD

### Školský vzdelávací program

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie. Vydáva ho riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania a s príslušným štátnym vzdelávacím programom. Obsahuje napríklad vlastné ciele a poslanie výchovy a vzdelávania, vlastné zameranie školy, dĺžku štúdia, formy výchovy a vzdelávania, či podmienky ukončovania. Vlastné ciele škôl sa podľa zistení Štátnej školskej inšpekcie zväčša zameriavajú na intenzívnejší rozvoj čitateľskej a digitálnej gramotnosti, komunikačných zručností v cudzom jazyku, na environmentálnu oblasť a formovanie zdravého životného štýlu, na regionálnu a mediálnu výchovu, niekde aj na rozvoj manuálnych zručností (ŠŠI 2016).

Informácie o tom, na ktoré predmety škola použila voliteľné (disponibilné) hodiny, sa uvádzajú v učebnom pláne. Ten je rozpracovaním rámcových učebných plánov štátneho vzdelávacieho programu. Podľa prieskumu realizovaného krátko po zavedení kurikulárnej reformy nové predmety zaviedli viac ako v polovici škôl. Tieto však slúžili najmä na posilňovanie tradičných predmetov a menej na ďalšie možnosti (Bagalová 2011). Aktuálnejšie údaje školskej inšpekcie potvrdzujú, že školy posilňujú hodinovú dotáciu povinných predmetov, hlavne zo vzdelávacích oblastí jazyk a komunikácia, človek a príroda, človek a spoločnosť, zdravie a pohyb. Súčasne zavádzajú aj nové predmety (ŠŠI 2016).

Z hľadiska obsahu vzdelávania sú ďalšou kľúčovou časťou školského vzdelávacieho programu učebné osnovy. Tie vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov. Musia byť vypracované najmenej v rozsahu, ktorý ustanovujú vzdelávacie štandardy štátneho vzdelávacieho programu<sup>9</sup>. Podľa hodnotenia Štátnej školskej inšpekcie väčšina škôl vypracúva školské vzdelávacie programy na veľmi dobrej alebo dobrej úrovni. Medzi školskými rokmi 2012/2013 a 2016/2017 vykonala školská inšpekcia komplexnú inšpekciu v 992 základných školách, pričom 43,35 % z nich malo školský vzdelávací program vypracovaný na veľmi dobrej úrovni a 15,22 % na dobrej. Priemernú

Školský vzdelávací program vydáva riaditeľ školy.

Väčšina škôl vypracúva školské vzdelávacie programy na veľmi dobrej alebo dobrej úrovni.

<sup>9</sup> Učebnými osnovami povinného vyučovacieho predmetu základnej školy alebo gymnázia, ktorého časová dotácia sa v učebnom pláne nezvyšuje alebo sa zvyšuje bez rozšírenia obsahu, môžu byť vzdelávacie štandardy.

úroveň dosiahlo 28,13 % škôl, málo vyhovujúcu 9,88 % a nevyhovujúcu 3,43 %<sup>10</sup>.

## Silné stránky

Kurikulárna reforma z roku 2008 priniesla niekoľko pozitívnych zmien. Ide predovšetkým o zavedenie väčšej voľnosti pre školy v oblasti určovania obsahu vzdelávania a prihlásenie sa k zámeru rozvíjať u žiakov spôsobilosti užitočné pre život v 21. storočí (kľúčové, resp. základné kompetencie). Pozitívne možno hodnotiť aj fakt, že kurikulum niektorých predmetov je skutočne spracované tak, aby rozvíjalo tieto kompetencie. Kladným prvkom je tiež definovanie obsahu vzdelávania aj prostredníctvom opisu konkrétnych vedomostí, zručností a postojov, ktoré by si žiaci mali osvojiť alebo rozvinúť (výkonový štandard).

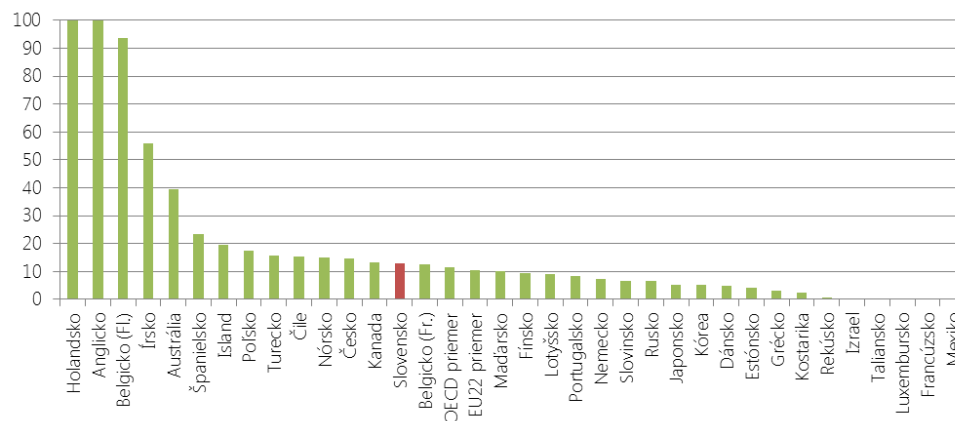
## Väčšia voľnosť pre školy v porovnaní s minulosťou

Za pozitívum aktuálneho kurikulárneho systému možno považovať skutočnosť, že školy majú v porovnaní s dávnejšou minulosťou (pred rokom 2008) väčšiu voľnosť pri koncipovaní obsahu vzdelávania. Potvrdzujú to aj vyjadrenia učiteľov v prieskume, ktorý realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Podľa neho sa 68 % učiteľov domnieva, že zavedenie štátneho a školského vzdelávacieho programu prinieslo väčšiu možnosť profilovať ich základnú školu. Zároveň 72 % učiteľov vidí prínos zavedenia štátneho a školského vzdelávacieho programu vo zvýšení možnosti zohľadniť regionálne špecifiká ich základnej školy (Porubský et al. 2016).

*Pozitívom je skutočnosť, že školy majú väčšiu voľnosť ako v minulosti, ...*

Aj z hľadiska medzinárodného porovnania majú slovenské školy k dispozícii približne rovnako voliteľného času ako ostatné krajiny OECD. Zatiaľ čo na Slovensku tvorí povinný obsah vzdelávania<sup>11</sup>, o ktorom môžu rozhodovať školy, 13 % kurikula, v OECD je to 11,6 %. Viac voliteľného času ako na Slovensku majú napríklad v Poľsku (17,4 %) alebo v Českej republike (14,8 %). Avšak menej napríklad v Maďarsku (10,2 %), Fínsku (9,4 %), či v Estónsku (4,3 %) (OECD 2018).

**Graf č. 3: Povinná časová dotácia, o ktorej môžu rozhodovať školy**



Zdroj: OECD

<sup>10</sup> V rámci hodnotenia Školského vzdelávacieho programu Štátna školská inšpekcia sledovala nasledujúce indikátory: 1. Škola má vypracovaný školský vzdelávacie program (ŠKVP), podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie, 2. V ŠKVP stanovené strategické ciele smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie, 3. Vyhotovenie učebného plánu umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania, 4. Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie a rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka v súlade s cieľmi stanovenými príslušným ŠVP, 5. Škola v ŠKVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a 6. So ŠKVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť (ŠŠI 2017).

<sup>11</sup> Povinné kurikulum je alokácia vyučovacieho času, ktorý musí poskytnúť každá verejná škola a musia ho absolvovať všetci žiaci vo verejnom sektore (OECD 2018).

Slovensko zároveň patrí medzi krajiny, v ktorých jestvuje možnosť, aby škola rozhodovala o udelení časovej dotácie pre svoje vlastné predmety alebo pre predmety z preddefinovaného zoznamu. Takáto možnosť je v 16 európskych vzdelávacích systémoch. Vo všeobecnosti však platí, že na túto možnosť sa v európskych krajinách poskytuje len menšia časť celkového vyučovacieho času (menej ako 23 %) (EC 2018).

### **Formulácia aktuálnych cieľov vzdelávania**

*...všeobecné ciele sa zameriavajú na rozvoj užitočných spôsobilostí, ...*

Pozitívne možno hodnotiť aj vymedzenie aktuálnych cieľov vzdelávania v štátnom kurikule. Štátny vzdelávací program formuluje všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sa zameriavajú na rozvoj užitočných spôsobilostí (napr. rozvíjanie funkčnej gramotnosti, kritického myslenia, objavovania, učenia sa učiť, sociálnych kompetencií). V podobnom duchu je koncipovaný aj profil absolventa daného stupňa vzdelávania (v prípade 2. stupňa základnej školy napr. uplatňovanie efektívnych techník učenia sa, používanie matematických postupov a vedomostí pri riešení praktických problémov, aplikácia osvojených poznatkov a metód prírodných vied v živote).

Ide aj o dedičstvo kurikulárnej transformácie z roku 2008, ktorá sa zaviazala k rozvíjaniu tzv. kľúčových kompetencií. Tie mali predstavovať zmenu filozofie vzdelávania tým, že sa z teoretických a neužitočných informácií presunie dôraz na osvojenie širších spôsobilostí uplatniteľných v reálnom živote. V aktuálnom kurikule z roku 2015 sa však termín kľúčové kompetencie vyskytuje už len na 1. stupni základnej školy (na 2. stupni sa uvádzajú základné kompetencie). Zároveň bol pôvodný súbor 10 kľúčových kompetencií nahradený novou formuláciou cieľov. Tie sú však do značnej miery v obsahovom súlade s pôvodným konceptom kľúčových kompetencií.

### **Kvalitné spracovanie kurikula niektorých predmetov**

*... kurikulum niektorých predmetov je kvalitne spracované ...*

Dôležitým plusom je aj to, že kurikulum niektorých predmetov je spracované v súlade s deklarovateľnými cieľmi vzdelávania. Z prírodovedných predmetov možno najlepšie hodnotiť kurikulum fyziky. To je do značnej miery postavené na praktických úlohách, experimentovaní a riešení úloh na základe výpočtov, vďaka čomu by si žiaci mali sami budovať dôležité vedomosti a rozvíjať bádateľské zručnosti. Podľa Helda (2016) v tom možno vidieť inšpiráciu dlhodobou overovaným programom FAST (Foundational Approaches in Science Teaching), ktorý je zameraný na bádateľskú a integrovanú výučbu prírodovedných predmetov. Napríklad na konci 8. ročníka základnej školy by mali žiaci dokázať overiť experimentom premenu svetla na teplo a vypočítať vzniknuté teplo, navrhnúť a zrealizovať experiment na dôkaz platnosti zákona odrazu svetla, odmerať silu vhodne vybraným silomerom, určiť jeho rozsah a chybu merania, či objaviť praktickou činnosťou rovnováhu na páke.

Zo spoločenskovedných predmetov je najlepšie spracované kurikulum dejepisu. To obsahuje vymedzenie základných predmetových kompetencií, ktoré kladú dôraz aj na skúmanie, vyšetrovanie a pátranie. Tieto predmetové kompetencie sa následne pomerne dôsledne premietajú aj do výkonových štandardov. Viaceré z nich sú totiž orientované na skúmanie a prácu s historickými prameňmi. Relatívne uspokojivo je koncipované aj kurikulum vlastivedy. To sa v 3. ročníku zameriava na poznávanie a objavovanie vlastnej obce, v ďalšom ročníku na spoznávanie jednotlivých regiónov Slovenska.

### **Definovanie obsahu prostredníctvom výkonov žiakov**

*... a učivo sa vymedzuje prostredníctvom výkonu žiakov.*

Medzi pozitívne stránky slovenského kurikula možno zaradiť tiež skutočnosť, že učivo sa vymedzuje aj prostredníctvom opisu konkrétnych činností a výkonov, ktoré by mali žiaci zvládnuť (výkonový štandard). To umožňuje lepšie definovať a špecifikovať charakter vedomostí, zručností a postojov, ktoré by si mali žiaci osvojiť, resp. rozvinúť. Tento spôsob vymedzovania učiva je v súlade s globálnym trendom definovať obsah vzdelávania prostredníctvom vzdelávacích výstupov (learning outcomes) a bol v slovenskom kurikulárnom systéme prítomný už aj pred reformou z roku 2008.

## Slabé stránky

Slabé stránky slovenského kurikula vyplývajú predovšetkým z nedostatočného napĺňania zámerov, ktoré si v oblasti určovania obsahu vzdelávania kladie slovenský vzdelávací systém v súlade s medzinárodnými trendmi v oblasti kurikula. Napriek deklarácii rozvíjať kľúčové, príp. základné kompetencie sa kurikulum niektorých predmetov stále viac zameriava na teoretické a encyklopedické vedomosti. Napriek existencii vzdelávacích oblastí naďalej absentuje obsahová previazanosť medzi predmetmi. Napriek ambícii uvoľňovať štátom predpísaný obsah vzdelávania je štátne kurikulum stále pomerne predpisujúce a detailné.

### **Prílišné zameranie kurikula niektorých predmetov na teoretické a encyklopedické vedomosti**

*Slabou stránkou je prílišné zameranie kurikula niektorých predmetov na teoretické a encyklopedické vedomosti.*

Jedným z podstatných problémov slovenského kurikula je prílišné zameranie obsahu niektorých predmetov na nadobúdanie teoretických a encyklopedických vedomostí. Deje sa tak namiesto rozvíjania porozumenia vzťahom a súvislostiam, ako aj namiesto rozvíjania kognitívnych a ďalších zručností potrebných pre budúci život žiakov. To je v rozpore s aktuálnymi kurikulárnymi trendmi, ako aj s domácimi deklarovateľnými cieľmi výchovy a vzdelávania. Kurikulum viacerých zahraničných systémov (napr. Fínsko, Škótsko, Austrália) sa totiž viac zameriava na rozvíjanie zručností, ktoré sú uplatniteľné v reálnom svete 21. storočia (box č. 2). Táto orientácia zväčša nie je len v rovine deklarácie (ako je to v prípade Slovenska), ale dôsledne sa premieta aj do konkretizácie obsahu. Rámcová analýza kurikul vybraných predmetov v základnej škole ukazuje, že kurikulum viacerých predmetov (najmä na 2. stupni) naďalej obsahuje požiadavky, ktoré sa prevažne zameriavajú na odovzdávanie izolovaných faktografických vedomostí.

#### **Box č. 2: Nové zručnosti v kurikule vybraných krajín**

V dôsledku významných spoločenských zmien (ekonomická globalizácia a rozvoj informačných a komunikačných technológií) začali viaceré vzdelávacie systémy do svojich kurikul začleňovať tzv. kompetencie 21. storočia (Voogt – Pareja Roblin, 2012).

Vo fínskom kurikule sa uplatňujú transverzálne kompetencie. Ide o vedomosti, zručnosti, hodnoty, postoje a vôľu, ako aj o schopnosť použiť vedomosti a zručnosti v konkrétnej situácii. Ich potreba vzniká zo zmien v okolitom svete. Prekračujú hranice a spájajú rozličné oblasti vedomostí a zručností a sú predpokladom pre osobný rast, štúdium, prácu a občianske aktivity v súčasnosti a budúcnosti. Ide o 7 kompetencií: 1. myslenie a učenie sa, 2. kultúrne kompetencie, interakcia a sebayjadrenie, 3. starostlivosť o seba a riadenie každodenného života, 4. všestranná gramotnosť, 5. IKT kompetencie, 6. Kompetencie pre pracovný život a podnikanie a 7. participácia, zapojenie a budovanie udržateľnej budúcnosti (FNBE 2016).

Škótske kurikulum si kladie za cieľ u žiakov rozvíjať štyri kapacity (capacities): 1. úspešní žiaci, 2. sebavedomí jednotlivci, 3. zodpovední občania a 4. efektívni spolupracovníci (SG 2008).

České kurikulum sa hlási ku kľúčovým kompetenciám. Tie predstavujú súhrn vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie každého člena spoločnosti. Ich výber a chápanie vychádza z hodnôt všeobecne prijímaných v spoločnosti a zo všeobecne prijímaných predstáv o tom, ktoré kompetencie jedinca prispievajú k jeho vzdelávaniu, spokojnému a úspešnému životu a k posilňovaniu funkcií občianskej spoločnosti. Ide o 6 kompetencií: 1. kompetencie na učenie sa, 2. kompetencie na riešenie problémov, 3. komunikatívne kompetencie, 4. sociálne a personálne kompetencie, 5. občianske kompetencie a 6. pracovné kompetencie (MŠMT 2017).

V Austrálii sa rozlišujú hlavné spôsobilosti (general capabilities). Zahŕňajú vedomosti,



zručnosti, správanie a dispozície. K ich rozvíjaniu dochádza pri efektívnom a vhodnom aplikovaní vedomostí a zručností v zložitých a meniacich sa podmienkach počas učenia sa v škole a v živote mimo školy. Ide o 7 spôsobilostí: 1. čitateľská gramotnosť (literacy), 2. matematická gramotnosť (numeracy), 3. spôsobilosť v informačných a komunikačných technológiách, 4. kritické a tvorivé myslenie, 5. personálna a sociálna spôsobilosť, 6. etické porozumenie a 7. interkultúrne porozumenie (ACARA 2013).

*Kurikulum slovenského jazyka a literatúry obsahuje množstvo teoretických pojmov.*

Kurikulum slovenského jazyka a literatúry na 2. stupni základnej školy obsahuje množstvo teoretických pojmov, ktoré si musia žiaci osvojiť. Tie sú súčasťou obsahového štandardu a ich súvis s osvojením vymedzených predmetových kompetencií je často nízky. Napriek tomu, že predmetové kompetencie a výkonový štandard vhodne pomenúvajú dôležité jazykové a čitateľské zručnosti, podľa Ligoša (2017) takto odčlenený obsahový štandard v podobe pojmov a termínov priamo vedie k tradičnému poňatiu učiva. Hrozí, že učitelia sa priklonia k poňatiu, keď obsah učiva tvorili poznatky zo štruktúrno-systémovej lingvistiky, pravopisu, funkčnej štylistiky, teórie textu, literatúry či komunikácie, čiže skrátená verzia poznatkov z disciplín, na ktorých bol postavený obsah predmetu (Ligoš 2017). Celé kurikulum je navyše zložito a neprehľadne štruktúrované, čo sa prejavuje v opakovaní a variovaní tých istých výkonových štandardov<sup>12</sup>.

Podstatou viacerých zahraničných jazykových kurikul je tiež rozvíjanie kľúčových jazykových a komunikačných zručností, ako ústna komunikácia (hovorenie), čítanie a písanie. Napríklad fínske kurikulum však na rozdiel od slovenského nedefinuje v takej miere množstvo teoretických pojmov. Naopak, badateľný je dôraz na praktický rozmer materinského jazyka, keď sa učivo zameriava na rozvíjanie konania v interaktívnych situáciách, interpretovanie textov, produkovanie textov a porozumenie jazyku, literatúre a kultúre (FNBE 2016). V prípade Ontaria je zase súčasťou jazykového kurikula aj mediálna gramotnosť<sup>13</sup> (EDU 2006).

Slabou stránkou matematického kurikula je nedostatočne zdôvodnené prepojenie predpísaného učiva na praktické využitie. Vzdelávacie štandardy majú charakter zoznamu matematických operácií, ktorých účel nie je dostatočne ozrejmý. Len zriedkavo sa vyskytujú požiadavky, ktoré by sa týkali aplikácie učiva v bežnom živote. Pozitívom je však skutočnosť, že takmer celý obsah má charakter praktických operácií, výpočtov a riešení úloh, vďaka čomu sa vytvárajú predpoklady na rozvíjanie dôležitých kognitívnych zručností z oblasti matematickej gramotnosti.

Z prírodovedných predmetov možno kriticky hodnotiť najmä kurikulum chémie. Učivo pre 7. ročník ešte obsahuje aj viaceré požiadavky založené na realizácii pokusov a mnohé témy z tzv. chémie bežného života (napríklad zdôvodniť zásady hasenia látok na modelových príkladoch zo života). V prípade 8. a 9. ročníka je však tento experimentálny a praktický aspekt minimalizovaný a dôraz sa kladie predovšetkým na osvojenie si teoretických a encyklopedických vedomostí (napr. uviesť vlastnosti a použitie derivátov, vymenovať reaktanty a produkty fotosyntézy). Podľa Helda (2016) je evidentný dôraz na pojmovú úplnosť materiálu na rozdiel od zamerania na procesnú stránku vyučovania chémie, ktorá by lepšie dokázala naplňovať deklarované kompetencie žiakov.

Aj kurikulum biológie obsahuje relatívne veľké množstvo prevažne faktograficky orientovaných poznatkov (napr. porovnať sféry zemského telesa podľa zloženia a významu, kategorizovať horniny podľa znakov). Pozitívom je však viacero výkonových štandardov vo forme pozorovania, ako aj začlenenie environmentálnych tém.

*V prípade chémie sa dôraz kladie na osvojenie si teoretických a encyklopedických vedomostí.*

<sup>12</sup> Naopak, pozoruhodný je fakt, že na rozdiel od kurikula ostatných predmetov sa učivo pre 2. stupeň základnej školy nedefinuje podľa jednotlivých ročníkov (predpísaný výkon sa viaže na absolvovanie 5., 7. a 9. ročníka) a rozlišujú sa 2 úrovne výkonu žiakov (optimálny a minimálny výkon).

<sup>13</sup> Mediálna výchova je na Slovensku prierezovou témou.

Problematické je aj kurikulum predmetu prírodoveda, ktorý sa vyučuje v 3. a 4. ročníku základnej školy. Pomerne podrobné vzdelávacie štandardy sa len v minimálnej miere zameriavajú na rozvoj bádateľských zručností a nadobúdanie vedomostí a zručností prostredníctvom skúmania. Naopak, vyžaduje sa zapamätanie a reprodukovanie množstva encyklopedických vedomostí (napr. opísať les ako spoločenstvo rastlín a živočíchov, ktoré sú vzájomne na sebe závislé, vysvetliť život živočíchov v lese, opísať spôsob života typických zástupcov lesného spoločenstva), vrátane poznania viacerých druhov rastlín a živočíchov (napr. črievičník papučka, bleduľa jarná atď.).

### Box č. 3: Výskumné zručnosti v kurikule vybraných krajín

Jednou z podstatných zložiek prírodovedných kurikulov viacerých zahraničných systémov (Fínsko, Ontario, Austrália, Škótsko) je popri porozumení základných pojmov a procesov práve rozvíjanie výskumných zručností. Škótske kurikulum sa primárne zameriava na rozvíjanie výskumných a analytických zručností žiakov. Austrálske prírodovedné kurikulum v každom ročníku podrobne rozpracúva aj prírodovedné výskumné zručnosti, ktorými sú pýtanie sa a prognózovanie; plánovanie a vykonávanie; spracúvanie a analýza údajov a informácií; vyhodnocovanie a komunikácia. Podobne fínske kurikulum si kladie za cieľ rozvíjať biologické zručnosti a výskumné zručnosti žiakov vo fyzike a chémii (FNBE 2016). V Ontariu sa v rámci každého tematického celku zvlášť definujú aj bádateľské a komunikačné zručnosti (EDU 2007).

Aj kurikulum geografie viacerých zahraničných krajín je do značnej miery postavené na rozvíjaní výskumných zručností. Austrálske kurikulum medzi ne zaraďuje pozorovanie, pýtanie sa a plánovanie; zbieranie, nahrávanie, vyhodnocovanie a reprezentovanie; interpretovanie, analyzovanie a vyvodzovanie; komunikáciu a napokon reflektovanie a odpovedanie. Fínske kurikulum si kladie za cieľ rozvíjať geografické zručnosti, medzi ktoré zaraďuje aj geografické výskumné zručnosti, či uskutočňovanie pozorovaní prostredia a jeho zmien (FNBE 2016). V Ontariu sa každý tematický okruh definuje v rámci troch častí, z ktorých jedným je bádanie (ďalšími sú aplikácia a porozumenie geografickému kontextu) (EDU 2018).

*Kurikulum geografie je rozsiahle a zameriava sa na faktografiu.*

Zo spoločenskovedných predmetov možno kritickejšie hodnotiť kurikulum geografie. To do značnej miery predpisuje, aby si žiaci osvojili množstvo teoretických a faktografických vedomostí (napr. rozlíšiť pevninské, sopečné a koralové ostrovy Oceánie, identifikovať najdôležitejšie odvetvia hospodárstva Austrálie). Túto skutočnosť zvyrazňujú aj rozsiahle obsahové štandardy. Jedinou praktickou kognitívnou zručnosťou, ktorá sa má rozvíjať, je čítanie mapy. V porovnaní s kurikulumom niektorých zahraničných krajín (Fínsko, Austrália, Ontario, Škótsko) je otázne aj štruktúrovanie učiva geografie podľa jednotlivých kontinentov. Kurikulá viacerých zahraničných krajín geografický obsah členia na základe širších tém s dôrazom na ich aktuálnosť a dôležitosť pre reálny život. Napríklad učivo geografie sa vo fínskom kurikule člení podľa širších tematických okruhov: mapa a regióny sveta; súčasný meniaci sa svet; základné podmienky pre život na Zemi; meniaci sa krajina a životné prostredie, ľudia a kultúry na Zemi; trvalo udržateľný spôsob života a trvalo udržateľné využívanie prírodných zdrojov (FNBE 2016).

### Absencia obsahovej previazanosti medzi predmetmi

*Ďalšími negatívami sú absencia obsahovej previazanosti medzi predmetmi...*

Spôsob definovania slovenského kurikula v dostatočnej miere nepodporuje obsahovú previazanosť medzi predmetmi. Učivo je totiž vymedzené prostredníctvom samostatných predmetov, ktoré do značnej miery odrážajú izolovanosť jednotlivých vedných disciplín. Deje sa tak napriek tomu, že štátny vzdelávací program štruktúruje obsah vzdelávania do vzdelávacích oblastí. Tieto vzdelávacie oblasti sa definujú ako okruhy, do ktorých patrí problematika príbuzných vyučovacích predmetov. Vzdelávacie oblasti majú zabezpečovať nadväznosť a previazanosť obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov patriacich do

konkrétnej oblasti a umožňovať rozvíjanie medzipredmetových vzťahov.

Prakticky však vzdelávacie oblasti túto funkciu neplnia, keďže učivo sa ďalej dôsledne definuje len podľa jednotlivých predmetov. Napríklad vzdelávacia oblasť Človek a príroda sa na 2. stupni základnej školy delí na predmety biológia, fyzika a chémia, vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť sa člení na dejepis, geografiu a občiansku náuku. Obsahová integrácia sa čiastočne uplatňuje len v prípade 1. stupňa základnej školy, kde sa kurikulum definuje pre obsahovo širšie koncipované predmety ako vlastiveda (3. – 4. ročník), či prvouka (1. – 2. ročník), resp. prírodoveda (3. – 4. ročník).

Pritom vo viacerých zahraničných systémoch sa predmetová integrácia uplatňuje aj vo vyšších ročníkoch, čo platí najmä v prípade prírodovedných predmetov. Fínske kurikulum do 6. ročníka základnej školy definuje obsah predmetu environmentálne štúdie, až od 7. ročníka nastupujú predmety biológia, fyzika a chémia (FNBE 2016). Podobne v Ontariu sa do 8. ročníka základnej školy (elementary school) rozlišuje predmet prírodné vedy a technológie, až následne sa začína kurikulum člení na predmety ako biológia, fyzika, chémia a veda o Zemi a vesmíre (EDU 2018). V niektorých ďalších systémoch sa integrácia uplatňuje ešte počas dlhšieho obdobia. V Austrálii sa počas 10 ročníkov vymedzuje obsah pre vzdelávacia oblasť prírodné vedy, v rámci ktorej sa časť kurikula člení na biologické vedy, chemické vedy, vedy o Zemi a vesmíre a fyzikálne vedy. V Škótsku až na úroveň strednej školy jestvuje kurikulárna oblasť prírodné vedy, ktorá sa vnútorne člení na 5 oblastí: planéta Zem; sily, elektrina a vlny; biologické systémy; materiály a aktuálna veda.

**Tabuľka č. 2: Predmety a vzdelávacie oblasti v kurikule vybraných krajín**

Ročníky	Slovensko					Fínsko			Ontario		Austrália		Škótsko
	1. - 2.	3. - 4.	5. - 9.	6. - 9.	7. - 9.	1. - 4.	4. - 6.	7. - 9.	1. - 6.	7. - 8.	1. - 7.	7. - 10.	P1 - P7, S1 - S6
<b>Prírod. predmety</b>	Prvouka	Prírodoveda	Biológia	Fyzika	Chémia	Environmentálne štúdie	Biológia	Fyzika	Chémia	Prírodné vedy a technológie	Prírodné vedy	Prírodné vedy	Prírodné vedy
<b>Spoločn. predmety</b>		Vlastiveda	Dejepis	Geografia	Občianska náuka		Dejepis	Geografia	Sociálne štúdie	Sociálne štúdie	Dejepis	Geografia	Občianske štúdie
<b>Umelecké predmety</b>	Hudobná výchova	Výtvarná výchova				Hudba		Vizuálne umenie		Umenie	Hudba	Vizuálne umenie	Expresívne umenie
											Tanec	Dráma	Mediálne umenie

Pozn.: začiatok školskej dochádzky je v prípade Škótska vo veku 5 rokov, na Slovensku, v Ontariu a Austrálii 6 rokov a vo Fínsku 7 rokov.

Zdroj: IVP

Slovenské kurikulum neuplatňuje ani iné spôsoby, ktoré by podporovali obsahovú previazanosť medzi predmetmi, ako napríklad odkazy na spoločný alebo príbuzný obsah medzi predmetmi. Čiastočnou výnimkou je len kurikulum výtvarnej výchovy, v ktorom sa v prípade tematického celku podnety dizajnu uvádza možnosť prepojenia s predmetom informatika. Tento spôsob integrácie sa však systémovo uplatňuje napríklad v írskom kurikule pre primárnu školu. Napríklad prírodovedné učivo o zvuku obsahuje odkaz na učivo z hudobnej výchovy, ktoré sa týka skúmania zvukov. Fínske kurikulum zase odporúča, aby sa v školách uplatňovalo integrované vyučovanie prostredníctvom multidisciplinárnych vzdelávacích modulov (multidisciplinary learning modules) (FNBE 2016).

### Vysoká miera predpisovania a detailnosti štátneho kurikula

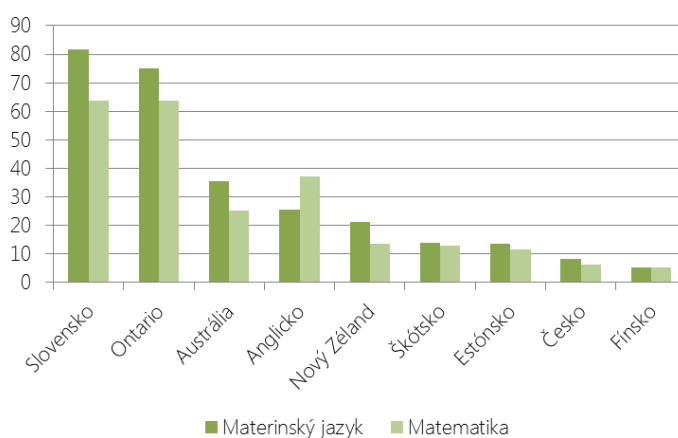
Slovensko patrí medzi krajiny s vysokou mierou predpisovania a detailnosti štátneho kurikula. Prejavuje sa to najmä relatívne vysokým počtom požiadaviek na vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré si majú žiaci osvojiť. Napríklad zatiaľ čo pre slovenský jazyk a literatúru sa na úrovni 2. stupňa základnej školy predpisuje v priemere na jeden ročník 82 požiadaviek, v českom kurikule pre český jazyk a literatúru je to len 8. Česká republika však spolu napríklad

... a vysoká miera predpisovania a detailnosti štátneho kurikula.

s Fínskom, či Škótskom patria medzi krajiny s pomerne všeobecným a rámcovým kurikulumom. Napríklad Pytagorova veta sa v slovenskom kurikule matematiky definuje prostredníctvom siedmich výkonových štandardov (napríklad žiak dokáže zapísať Pytagorovu vetu v pravouhlom trojuholníku ABC s pravým uhlom pri vrchole C vzťahom  $c^2 = a^2 + b^2$ , ale aj vzťahom pri inom označení strán pravouhlého trojuholníka). Vo fínskom kurikule sa uvádza len jedna všeobecná položka (žiaci dokážu použiť Pytagorovu vetu a goniometrické funkcie).

K slovenskému prístupu má blízko napríklad Ontario, strednú cestu v miere detailnosti kurikula predstavuje Austrália, či Anglicko. To svedčí o tom, že miera podrobnosti kurikula sa medzi jednotlivými systémami výrazne líši a môže byť podmienená viacerými faktormi (tradícia v definovaní obsahu vzdelávania, miera autonómie učiteľov a škôl, kurikulum ako východisko pre tvorbu národných testov atď.). Slovenský prístup však možno kriticky hodnotiť najmä z toho dôvodu, že zosilňuje negatívne dôsledky zamerania obsahu vzdelávania viacerých predmetov na encyklopedické vedomosti.

**Graf č. 4: Priemerný počet cieľov v jednom ročníku v kurikule vybraných krajín**



Zdroj: IVP

Slovensko sa zároveň zaraďuje medzi krajiny, kde sa kurikulum vymedzuje nielen prostredníctvom opisu zručností, resp. kompetencií, ktoré si majú žiaci rozvinúť, ale zvlášť sa predpisujú aj kľúčové pojmy, javy, či udalosti, ktoré si majú žiaci osvojiť (obsahový štandard). To na jednej strane bližšie špecifikuje požadovaný obsah a usmerňuje učiteľov, aké konkrétne vedomosti sa majú žiaci naučiť. Na druhej strane ich to však zároveň obmedzuje pri výbere konkrétneho učiva, prostredníctvom ktorého môžu rozvíjať jednotlivé spôsobilosti žiakov. Vo viacerých zahraničných systémoch sa tento obsah vymedzuje menej podrobne (Česko, Fínsko, Austrália), príp. len vo forme nepovinných príkladov (Ontario, Anglicko). V Škótsku a na Novom Zélande sa dokonca žiaden konkrétnejší obsah nevymedzuje.

## Odporúčania

*Mala by sa zjednotiť koncepcia tvorby kurikula jednotlivých predmetov.*

Odporúčame, aby sa do vyššej miery zjednotila koncepcia tvorby kurikula jednotlivých predmetov. Aktuálne kurikulá konkrétnych predmetov sú rozdielne nielen vo formálnom spracovaní (z jednotnej šablóny sa vymykajú kurikulá slovenského jazyka na 2. stupni základnej školy a cudzích jazykov), ale najmä v obsahovom poňatí (rozmanité koncepcie a metodologické prístupy k výberu a formulácii vzdelávacích štandardov). Dôsledkom tejto nejednotnosti je kolísavá kvalita kurikul jednotlivých predmetov, ako aj problematická nadväznosť medzi obsahom na 1. a 2. stupni základnej školy.

Základným pilierom tejto koncepcie by malo byť dôsledné definovanie kurikula jednotlivých predmetov v súlade s deklarovateľnými všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania a profilom absolventa. Tieto ciele vo všeobecnej a deklaratórnej rovine relatívne dobre vystihujú, aké

spôsobilosti by si mali žiaci počas vzdelávania rozvinúť. Napriek tomu, že na rozdiel od niektorých zahraničných krajín nie sú vymedzené prostredníctvom špecifickej koncepcie zručností (ako napríklad transverzálne kompetencie vo Fínsku), obsahovo sa s nimi do značnej miery prekrývajú.

*Kurikulum by malo vytvárať lepšie predpoklady na osvojenie vedomostí a zručností uplatniteľných v ďalšom živote žiakov.*

Z tohto hľadiska by sa preto malo kurikulum jednotlivých predmetov koncipovať tak, aby vytváralo lepšie predpoklady aj na osvojenie vedomostí, zručností a postojov, ktoré sa dajú uplatniť v ďalšom živote žiakov. Súčasný obsah vzdelávania je totiž vo viacerých predmetoch často príliš zameraný na osvojenie pojmov a encyklopedických vedomostí a nedostatočne rozvíja použiteľné vedomosti a kognitívne zručnosti. Odstránenie obsahu, ktorý nie je podstatný pre pochopenie obsahových súvislostí a rozvoj uplatniteľných kognitívnych a iných zručností, by zároveň mohlo prispieť k redukcii kurikula viacerých predmetov.

*Konkrétnejšie pojmy a javy by sa mali formulovať vo forme odporúčaných príkladov.*

Pre posilnenie dôrazu na aktívne osvojovanie potrebných zručností odporúčame, aby sa v prípade potreby podrobnejšie a konkrétnejšie pojmy, javy a udalosti formulovali len vo forme odporúčania, resp. nezáväzných príkladov, ako napríklad v Ontariu, či Anglicku. Záväzná by malo byť len učivo definované prostredníctvom požadovaných spôsobilostí (výkonový štandard), ktoré lepšie operacionalizujú a transformujú stanovené ciele vzdelávania a ľahšie eliminujú riziko dôrazu na memorovanie pojmov a faktov.

Z hľadiska konkrétnych vyučovacích predmetov by sa mal revidovať predpísaný pojmový aparát v kurikule slovenského jazyka a literatúry, ktorý je súčasťou obsahového štandardu. Tým by sa do istej miery mohlo eliminovať riziko, že žiaci si budú osvojovať zložité teoretické jazykovedné a literárnovedné termíny a koncepcie, ktoré nemajú súvis s predmetovými kompetenciami. Dôraz by sa mal po vzore viacerých zahraničných krajín klásť na rozvoj dôležitých komunikačných a literárnych zručností potrebných na tvorivé a kritické pochopenie, interpretáciu, ako aj produkciu písaného textu a ústnu komunikáciu. Súčasne by sa mala výrazne zjednodušiť štruktúra štátneho vzdelávacieho programu po vzore kurikula ostatných predmetov.

*Obsah prírodovedných a spoločenskovedných predmetov by sa mal výraznejšie zamerať na rozvoj bádateľských zručností.*

Obsah prírodovedných (najmä chémie a biológie) ako aj spoločenskovedných (najmä geografie) predmetov by sa mal výraznejšie zamerať na rozvoj bádateľských a výskumných zručností. Obsah by mal byť formulovaný tak, aby zohľadňoval bezprostredný svet žiakov a podnecoval vytváranie poznatkov prostredníctvom vlastných aktivít, objavov a experimentov. S výnimkou fyziky a dejepisu sú totiž kurikulá týchto predmetov do značnej miery zamerané na osvojenie teoretických a encyklopedických vedomostí. V prípade prírodovedných predmetov sa dá pri tvorbe kurikula vychádzať nielen zo zahraničných vzorov, ale aj z programov a koncepcií, ktoré boli overované aj na Slovensku, ako napríklad FAST<sup>14</sup> či IBSE (Inquiry-based science education). V prípade inovácie geografického kurikula sa dá vychádzať napríklad aj z návrhu Karolčíka, Likavského a Mázorovej (2013), ktorý sa opiera aj o dobrú prax viacerých zahraničných systémov (Anglicko, Austrália, Kanada, Fínsko, Singapur, Japonsko, Nemecko, USA).

*Počet hodín, o ktorých rozhodujú školy, by sa nemal redukovať.*

Ďalej odporúčame, aby sa neredukoval počet hodín, o ktorých distribúciu rozhodujú jednotlivé školy. Nateraz posledná zmena kurikula z roku 2015 totiž priniesla výraznú redukciu voliteľných hodín. Istá miera voľnosti v rozhodovaní o prerozdelení disponibilného času umožňuje, aby sa školy mohli čiastočne profilovať a zohľadňovať špecifiká svojej školy alebo blízkej komunity. Avšak ani vo viacerých úspešných zahraničných krajinách (Fínsko, Estónsko) nie je pravidlom, že je dotácia na tieto účely obzvlášť vysoká. V súčasnosti je slovenský systém

<sup>14</sup> U žiakov experimentálnych tried sa po troch rokoch účasti v projekte FAST v porovnaní s triedami vyučovanými tradične signifikantne zvýšila pružnosť myslenia, schopnosť prekonávať funkčnú fixáciu a tiež úroveň všeobecných rozumových schopností. V prospech projektu FAST svedčia aj výsledky výskumu tvorivosti žiakov. Testovanie vedomostí žiakov realizované v rámci štúdie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), organizované spoločnosťou IAE, zamerané na prácu s grafom, základné návyky a vedomosti z experimentálnej činnosti a časticovú stavbu látok dokázalo väčšiu úspešnosť žiakov vyučovaných podľa projektu FAST (Brestenská et al. 2014).

*Obsah vzdelávania by sa mal vymedziť prostredníctvom širších vzdelávacích oblastí.*

v tejto oblasti približne na úrovni priemeru OECD.

Pre posilnenie medzipredmetovej previazanosti odporúčame obsah vzdelávania vymedziť prostredníctvom širších vzdelávacích oblastí. Tie by mali pokrývať učivo viacerých predmetov aj na 2. stupni základnej školy. Napriek tomu, že štátny vzdelávací program vymedzuje vzdelávacie oblasti, ktoré majú prepájať učivo príbuzných vyučovacích predmetov, obsah vzdelávania sa striktno definuje prostredníctvom vyučovacích predmetov. To však neprispieva k prepájaniu učiva medzi predmetmi a teda ani k nadobudaniu vedomostí a zručností v potrebných súvislostiach. Pritom vo viacerých zahraničných systémoch (Škótsko, Ontario, Fínsko, Austrália) dochádza v rôznej miere k prepájaniu obsahu príbuzných predmetov. Napokon, aj na Slovensku bolo experimentálne overované tzv. integrované tematické vyučovanie, ktoré v súčasnosti uplatňujú viaceré školy<sup>15</sup> a v prípade prírodovedných predmetov sa uplatňoval aj projekt FAST založený na integrácii prírodovedných predmetov. Aj skúsenosti z týchto projektov by sa mohli preniesť do štátneho kurikula.

Zároveň by sa mohol obsah vzdelávania koncipovať tak, aby boli jasne naznačené tematické vzťahy a väzby medzi jednotlivými vzdelávacími oblasťami. V súčasnom kurikule chýba naznačenie väzieb medzi príbuznými témami v jednotlivých predmetoch, resp. vzdelávacích oblastiach. Takýto spôsob previazania učiva by mohol prispieť k lepšiemu osvojeniu a pochopeniu poznatkov a získaniu stanovených spôsobilostí. Príkladom takéhoto prístupu môže byť írské kurikulum pre primárnu školu.

Treba poznamenať, že k zmene obsahu vzdelávania v školách nemusí dôjsť ani po úprave kurikula. Dôležitá je aj kvalitná a dôsledná implementácia nového kurikula. Ide predovšetkým o dostatok vhodných učebných zdrojov a kvalitné vzdelávanie a prípravu pre učiteľov, ktorí budú kurikulum zavádzať do praxe<sup>16</sup>.

*Materiál prezentuje názory autora a Inštitútu vzdelávacej politiky, ktoré nemusia nevyhnutne odzrkadľovať oficiálne názory a politiky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Cieľom komentárov IVP je podnecovať a zlepšovať odbornú a verejnú diskusiu na aktuálne témy v oblasti vzdelávania, vedy a výskumu. Práca neprešla jazykovou úpravou. Za cenné pripomienky, rady a odporúčania ďakujem Michaele Bednárík, Pavlovi Galášovi, Ingrid Kováčovej, Branislavovi Pupalovi, Štefanovi Porubskému, Monike Reiterovej, Matejovi Šiškovičovi, Jánovi Tomanovi a Samovi Varsíkovi.*

<sup>15</sup> V záverečnej správe z experimentálneho overovania bol edukačný program ITV vyhodnotený ako jeden z najkomplexnejších, čo sa týka oblastí jeho pôsobenia na žiakov. Podporuje učebnú motiváciu žiakov, pozitívne ovplyvňuje ich vzťah k učeniu, zmiernuje pôsobenie školských stresogénnych faktorov, pôsobí na zlepšovanie sociálnej atmosféry v triedach. Posilňuje prosociálnosť a komunikačné zručnosti žiakov a rozvíja ich tvorivosť (Marušinová et al. 2001).

<sup>16</sup> V prípade posilnenia medzipredmetových vzťahov sa zároveň otvára otázka vytvorenia vhodných učiteľských študijných programov.

## Literatúra

- ACARA 2013. *The Shape of the Australian Curriculum Version 4.0*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [online]. Dostupné z [http://docs.acara.edu.au/resources/The\\_Shape\\_of\\_the\\_Australian\\_Curriculum\\_v4.pdf](http://docs.acara.edu.au/resources/The_Shape_of_the_Australian_Curriculum_v4.pdf).
- AKKER, J. VAN DEN et al. 2008. *A curriculum perspective on plurilingual education* [online]. Dostupné z <https://rm.coe.int/16805a1e57>.
- BAGALOVÁ, L. 2011. *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov* [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. Dostupné z [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke\\_inovacie.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf).
- BRESTENSKÁ et al. 2014. *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní* [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, Prírodovedecká fakulta. Dostupné z <http://virtual-lab.sk/claroline/claroline/backends/download.php?url=L0lub3ZhY2lIX2FfdHJlbnR5X3ZfcHJpcm9kX3Z6ZGVsYXZhbmktMS0ucGRm&cidReset=true&cidReq=DTGEO>.
- EDU. 2006. *The Ontario Curriculum Grades 1-8: Language* [online]. Ministry of Education. Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>.
- EDU. 2007. *The Ontario Curriculum Grades 1-8: Science and Technology* [online]. Ministry of Education. Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/scientec18currb.pdf>.
- EDU. 2018. *The Ontario Curriculum, Social Studies, Grades 1-6; History and Geography, Grades 7-8* [online]. Ministry of Education. Dostupné z <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2018. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice – Facts and Figures* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9fdd536a-6eb8-11e8-9483-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-71779345>.
- FNBE. 2016. *National core curriculum for basic education*. Helsinki : Finnish National Board of Education.
- HELD, L. 2016. Prírodovedné kurikulum pre základnú školu 2020. In *Zborník zo 4. národnej konferencie učiteľov chémie* [online]. Nitra : Fakulta prírodných vied UKF v Nitre. Dostupné z [https://www.zuch.sk/images/Zbornik\\_04.pdf](https://www.zuch.sk/images/Zbornik_04.pdf).
- KAROLČÍK et al. 2015. Vývoj vyučovania geografie na základných školách a gymnáziách na Slovensku po roku 1989 a návrh základných koncepčných prvkov nového modelu geografického vzdelávania. In: *Geografický časopis* [online]. Roč. 67, č. 3, s. 261 – 284. Dostupné z [https://www.sav.sk/journals/uploads/02031048Karolcik%20et%20al.pub\\_f.pdf](https://www.sav.sk/journals/uploads/02031048Karolcik%20et%20al.pub_f.pdf).
- LIGOŠ, M. 2017. Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka. In *Jazyk a literatúra* [online]. Roč. 4, č. 1 – 2, s. 2 – 36. Dostupné z [http://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/1-2-jal-2017\\_doplnenie.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/1-2-jal-2017_doplnenie.pdf).
- MARUŠINCOVÁ, E. et al. 2001. *Záverečná správa gestora o experimentálnom overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- MŠMT. 2017. *Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání* [online]. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf).
- PORUBSKÝ et al. 2016. *Kurikulum základnej školy očami učiteľov* [online]. Dostupné z <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=20327>.
- OECD 2018. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators* [online], OECD Publishing, Paris. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OLIVA, P.F. 2005. *Developing the curriculum*. Allyn and Bacon.
- SG. 2008. *Curriculum for Excellence: Building the Curriculum 3: A framework for learning and teaching* [online]. Edinburgh: The Scottish Government. Dostupné z <https://education.gov.scot/Documents/btc3.pdf>.
- STABBACK, P. 2016. *What Makes a Quality Curriculum?* [online]. UNESCO. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf>.
- ŠPÚ. 2015a. *Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským* [online]. Dostupné z

[http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup\\_zs\\_pre-z-s-vyu\\_ovac\\_m-jazykom-slovensk\\_m.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf).

ŠPÚ. 2015b. *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ: Dejepis*. Dostupné z

[http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf).

ŠŠI. 2016. *Správa o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR* [online]. Dostupné z

[https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/121\\_SS\\_KI\\_ZS\\_2015\\_2016\\_SR.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/121_SS_KI_ZS_2015_2016_SR.pdf).

ŠŠI. 2017. *Kritériá hodnotenia stavu a úrovne pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole* [online]. Dostupné z

[https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KRITERIA\\_HODNOTENIA/ZS\\_17\\_18.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KRITERIA_HODNOTENIA/ZS_17_18.pdf).

VOOGT, J. – PAREJA ROBLIN, N. 2012. A comparative analysis of international frameworks for 21st century

competences: Implications for national curriculum policies. In *Journal of Curriculum Studies* [online]. Roč. 44, č. 3, s.

299 – 321, Dostupné z [http://www.occ.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/01/1312\\_voogt\\_robin\\_a\\_comparative.pdf](http://www.occ.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/01/1312_voogt_robin_a_comparative.pdf).