

Postoje učiteľov ku školskej reforme – základný predpoklad jej úspechu¹

The attitudes of teachers to a school reform – a basic assumption of its success

Beata KOSOVÁ, Štefan PORUBSKÝ

Abstrakt: Postoje učiteľov k implementácii reformy a k školskému kurikulu sú základným sociálnym predpokladom pre naplnenie cieľov reformy. Výskumné zistenia na Slovensku potvrdzujú nedostatočné pochopenie cieľov reformy a možností dvojúrovňového kurikula, kritické postoje učiteľov k novému školskému kurikulu a nedostatočné zmeny v ich pedagogickom myslení.

Kľúčové slová: postoje učiteľov, implementácia, kurikulárna reforma, ciele reformy, dotazníkový výskum

Abstract: The attitudes of teachers to the new curricular policy at schools are the basic social assumption of their success. The research results in Slovakia show that the teachers don't understand the goals and objectives of the school reform and the new possibilities of the two level curricular policy well. They show a critical attitude to the new school curriculum and don't take active participation in the new curricular policy.

Key words: attitudes of teachers, implementation, curricular reform, aims of the reform, questionnaire research

1 Úvod

Od roku 1989 sa na poli školskej a kurikulárnej politiky na Slovensku vymedzovali proti sebe dve názorové skupiny. Názorová skupina preferujúca diachrónny pohľad vnímala slovenský edukačný systém v historickej perspektíve a jeho ďalšiu perspektívu posudzovala konzervatívne, s dôrazom na ochranu jej prisudzovaných kvalít, ktoré videla hlavne vo vysokej vedomostnej úrovni žiakov a absolventov škôl, v ich disciplinovanosti a schopnosti vynájsť sa s rozmanitých situáciách. Názorová skupina preferujúca synchronný pohľad brala do úvahy historickú perspektívu len okrajovo a slovenský edukačný systém a inštitúciu školy posudzovala vo vzťahu k tzv. vyspelým krajinám západnej Európy. Z tohto pohľadu ho vnímala ako zaostalý, nefunkčný a neefektívny. Vyčítala mu hlavne rigidné lipnutie na encyklopedických vedomostiach, ktoré nemajú praktické využitie, odtrhnutie školy od života a odmietanie názorového pluralizmu v edukačnom procese. Jeho perspektívy videla v čo najväčšom možnom zrieknutí sa výsledkov jej historického vývoja, v jeho otvorenosti voči zahraničným vplyvom, ktoré posudzovali takmer výlučne len pozitívne.

¹ Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

Za uplynulých dvadsaťšesť rokov sa interpretácie obsahov pojmov diachrónny a synchrónny ich reprezentantmi priebežne, a niekedy aj dosť zásadne, menili, v závislosti od toho, ako sa títo reprezentanti preskupovali v rámci jednotlivých názorových prúdov. Tento pohyb mal, a stále má, bezprostredný vplyv na aktuálnu vzdelávaciu politiku štátu. Ukazuje sa však, že kategorické vymedzovanie sa zástancov diachrónneho a synchrónneho pohľadu na možnosti transformácie slovenského edukačného systému po roku 1989 neboli dostatočne produktívne. Prejavovali sa v dvoch krajnostiach. Radikálny diachrónny pohľad bol v podstate extrémnym konzervativizmom usilujúcim sa zabrániť akejkolvek zmene. Z tohto dôvodu jeho protagonisti nechceli ďalej rozvíjať pozitívne historické skúsenosti v nových demokratických podmienkach. Radikálny synchrónny pohľad bol na druhej strane často až nekriticky otvorený všetkým impulzom, ktoré prichádzali z vonkajšieho prostredia tzv. vyspelého sveta. Jeho protagonisti nedokázali hľadať historické prieniky ani s blízkou, ale ani s ďalekou minulosťou. To im v skutočnosti bránilo porozumieť podstate sociálnej a kultúrnej reality (vrátane školskej), ktorú chceli meniť. V konečnom dôsledku sa to ukázalo na priebehu školskej a kurikulárnej reformy, ktorá bola iniciovaná školským zákonom z roku 2008.

2 Edukačná reforma na Slovensku po roku 2008

V slovenských podmienkach sa po roku 1989 postupne presadili také pohnútky pre realizáciu reformy edukačného systému, ktoré boli vedené v zmysle teórie M. Carnoya (1999) potrebou zefektívniť vynaložené finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov a ktoré vychádzali z úsilia vytvárať podnikateľsky ústretové prostredie pre medzinárodné kapitálové investície, od ktorých sa očakával vyšší hospodársky rast. Medzinárodný, ale aj domáci ekonomický sektor, ktorý po roku 1989 prešiel rýchlym tranzitívnym procesom, začal určovať svoje pohľady na tranzitívne procesy v ostatných sektoroch spoločnosti. To bol pravdepodobne jeden z rozhodujúcich impulzov k tomu, aby sa prijatím školského zákona v roku 2008 na nastúpenej vývojovej trajektórii postupného zblížovania slovenského školského edukačného systému so systémami vyspelých krajín EÚ a sveta prešlo na trajektóriu okamžitej „šokovej“ zmeny, ktorá takmer úplne ignorovala diachrónny pohľad na vývoj slovenského školského systému.

Prijatím nového školského zákona v roku 2008 sa na Slovensku uviedol do života, v zmysle kategorizácie, ktorú vypracovali W. S. Longstreet a H. G. Shane (1993), eklekticky orientovaný model kurikula. Jeho principiálnu podstatu by sme mohli zhrnúť do troch bodov (Kosová & Porubský, 2011):

- a) model kurikulárnej tvorby, ktorý akceptuje koncept celoživotného vzdelávania,
- b) vzdelávacie ciele orientované na osvojovanie kľúčových kompetencií, namiesto rýchlo zastarávajúcich poznatkov,
- c) decentralizovaný systém tvorby a implementácie kurikula na báze jeho dvojúrovňového participatívneho modelu.

M. Fullan (2007) hovorí o potrebe synergie medzi štrukturálnymi a kultúrnymi zmenami v škole. Keďže v prípade slovenskej reformy na základe školského zákona z roku 2008 išlo o „šokovú“ zmenu², dá sa usudzovať, že inštitucionálne prostredie školy nebolo na

² Ako upozorňujú Kosová a Porubský (2011) kurikulárna reforma na Slovensku predstavuje unikátnu skúsenosť, ktorá sa pravdepodobne vymyká zo skúsenostného rámca akejkoľvek inej školskej a kurikulárnej reformy. Na základe práce tzv. expertných skupín, ktorá prebiehala na čisto intuitívnej báze, keďže neexistovali a doteraz neexistujú žiadne seriózne analýzy východiskového stavu slovenského školstva, došlo v rekordne krátkom časovom úseku (v júni 2008 bol štátny vzdelávací program na ministerstve školstva schválený a v septembri

štrukturálne zmeny pripravené. Reformný efekt sa vytratil pred dverami školských tried (Rowan & Miller, 2007). Diachrónny a synchrónny pohľad na vývojové perspektívy slovenského školského edukačného systému sa nestretli v bode, v ktorom by sa mal požadovaný synergický efekt objaviť. Protagonisti štrukturálnej zmeny akoby vôbec nepočítali s potrebou inštitucionálnej zmeny (vzťahuje sa na procesúalnu stránku – charakter výučby). Akoby štrukturálne makroukazovatele, ako sú dvojúrovňový model kurikula, profily absolventov stupňov vzdelávania, vzdelávacie štandardy, deklarovanie cieľovej orientácie na rozvoj kľúčových kompetencií, plošné testovanie úrovne vzdelávacích výsledkov a pod., mali automaticky indikovať nové inštitucionálne mikroukazovatele, ako sú stratégie výučby, štruktúra obsahu vzdelávania, pedagogická komunikácia, interpersonálne vzťahy v procese edukácie a pod. Štát, reprezentovaný rezortnými inštitúciami (ministerstvo školstva, školská inšpekcia), preto vyžaduje v prvom rade plnenie štrukturálnych makroukazovateľov. Tým nepriamo, ale veľmi dôrazne, núti školy k tomu, aby sa na ne sústreďovali. Samotná inštitucionálna podstata školy, t. j. charakter procesu výučby, sa pritom vníma len okrajovo.

Tento tlak štátnej vzdelávacej politiky (viac Porubský, 2012) núti školy k preferovaniu utilitárnych funkčných prístupov, hoci inštitucionálne potreby školy by z pedagogického hľadiska mali smerovať skôr k jej zmenám na komplexnejší systém, schopný mapovať širšie spoločenské prostredie a prispôbiť mu svoje organizačné a riadiace štruktúry. Keďže aj v dôsledku štátnej vzdelávacej politiky sa tento školou požadovaný scenár nedarí naplňať, škola sa vo vlastnom záujme začína správať podľa scenára prežitia. Pretože sa cíti dlhodobu ohrozenú, pripúšťa zmeny iba do tej miery, aby neboli narušené jej vnútorné štruktúry. Rezistencia voči zmene preto nemusí byť vždy iba znakom neochoty meniť sa. Môže ísť aj o ochranu tých hodnôt (často intuitívnu), na ktorých škola stojí. Úspech reformných pokusov je preto možné predpokladať aj na základe toho, ako aktéri reformy dokážu využívať synergický efekt vnútorného inovačného potenciálu školy a štrukturálnych zmien, ktoré sú iniciované externým prostredím.

3 Postoje učiteľov základných škôl k priebehu a výsledkom implementácie kurikulárnej reformy

Otázky výskumu vzdelávacích, resp. školských reforiem je možné ponímať z niekoľkých aspektov. Je to jednak aspekt odboru výskumu, teda či ide o výskum z oblasti sociológie, histórie, ekonómie, psychológie, pedagogiky, resp. niektorého hraničného vedného odboru ako je napríklad vzdelávacia politika. Potom z hľadiska úrovne realizácie reformy, ktorý môžeme vymedziť na troch úrovniach: a) makroúroveň, úroveň projektovania reformy – medzinárodné, nadnárodné a národné reformné politiky v oblasti vzdelávania a školstva (OECD, EÚ, ministerstvo), b) mezoúroveň, úroveň implementácie reformy – na úrovni cieľového objektu, ktorého sa reformné politiky majú bezprostredne dotknúť, teda kde má byť požadovaná a očakávaná zmena vykonaná, v tomto prípade ide o inštitúciu školy c) mikroúroveň, úroveň realizácie reformy – na nej sa priebežne realizujú tie procesy, ktoré majú viesť k dosiahnutiu reformných cieľov, v tomto prípade ide o proces výučby prebiehajúci v konkrétnej školskej triede.

Projekt „Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“, ktorý riešia v rokoch 2013–2016 výskumní a pedagogickí pracovníci Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, je zameraný na mezoúroveň riešenia problematiky

2008 uvedený do realizačnej podoby v tzv. reformných ročníkoch základných a stredných škôl) k jednému z najzávažnejších zásahov do školského vzdelávacieho systému minimálne za posledných tridsať rokov, ak nie od 18. storočia.

vo forme empirického výskumu v školách. Výskum sa sústreďuje na tri kľúčové oblasti implementácie kurikulárnej reformy v základnej škole:

1. oblasť postupov, ktoré školy aplikovali a aplikujú pri implementácii kurikulárnej reformy transformáciou štátneho vzdelávacieho programu na úroveň projektovania školského vzdelávacieho programu,
2. oblasť faktorov, ktoré determinujú spôsoby rozhodovania a rozhodnutia školského manažmentu a učiteľov pri projektovaní školského vzdelávacieho programu a pri jeho realizácii v podmienkach školskej výučby,
3. oblasť postojov školských manažmentov a učiteľov základných škôl k procesom transformácie vzdelávacieho a školského systému po roku 1989 a špecificky oblasti kurikulárnej reformy naštartovanej v roku 2008 novým školským zákonom.

Prostredníctvom kvantitatívnych výskumných metód štatistického spracovania dát dotazníkového výskumu reprezentatívnej vzorky pedagogických zamestnancov, sa podarilo získať informácie o pohľade učiteľov a manažmentov škôl na kurikulárnu reformu. To umožňuje identifikovať silné a slabé stránky reformných procesov ako aj perspektívy ich ďalšieho možného prehlbovania a smerovania v rámci štátnej a školskej vzdelávacej politiky. Zároveň sa prostredníctvom analýzy výsledkov prevažne kvalitatívnych výskumných metód, použitých v prípadových štúdiách základných škôl, vytvorí obraz o postupoch, ktoré sa v základných školách využívajú v procese implementácie kurikulárnej reformy hlavne v procese projektovania školských kurikulárnych dokumentov (školský vzdelávací program, učebné osnovy). Identifikujú sa tie determinanty, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie školských manažmentov a učiteľov pri vytváraní a implementácii školských kurikulárnych dokumentov. Týmto sa dosiahne aj jeden z najpodstatnejších prínosov výskum, ktorým je identifikácia predmetu zmeny v oblasti kurikulárnej reformy na úrovni jej implementácie a realizácie.

Dotazníkový výskum sa uskutočnil na vzorke 954 pedagogických zamestnancov základných škôl (ISCED 1 a 2a), z ktorých bolo 820 učiteľov (359 na 1. stupni základnej školy, 522 učiteľov na 2. stupni základnej školy, 58 učiteľov na 1. a 2. stupni základnej školy a 15 učiteľov neuviedlo svoju pracovnú pozíciu) a 89 členov manažmentov škôl (45 respondentov neuviedlo svoju pracovnú pozíciu). Dotazník obsahoval, okrem demografických údajov, 17 tematických položiek s celkom 139 ponúkanými položkami s možnosťou výberu odpovede na päťstupňovej škále. Tematické položky boli rozdelené do 5 pojmových úrovní. Každá z úrovní tematizuje iný pohľad na implementáciu kurikulárnej reformy v konkrétnej škole. Ide o úroveň: hodnoty, obsahy, procesy, činitele a kontext (viac Políach, 2014).

Výskumný tím vychádzal z predpokladu, že vďaka doterajšiemu priebehu reformy, celkové postoje slovenských učiteľov k reforme školstva na Slovensku po roku 2008 a spokojnosť s ním nie sú pozitívne. Tento predpoklad bol vo veľkej miere potvrdený výpoveďami respondentov v dotazníkovom výskume. Podľa dotazovaných učiteľov a manažmentov škôl kvalita vzdelania nie je prioritou našej spoločnosti (81 %)³, v školstve nenastali po roku 1989 výraznejšie pozitívne zmeny (85 %), slovenské školské reformy nie sú porovnateľné so svetom (72 %) a celkový vývoj školstva nesmeruje k zlepšeniu (81 %). Najsilnejšie negatívne výpovede vyjadrovali skúsení a transformačným vývojom najviac ovplyvnení učitelia s praxou od 10 do 25 rokov. Jedine v kategóriách najmladších, ešte entuziastických učiteľov do 10 rokov praxe, hoci aj v nej tri štvrtiny nevidia pozitívny vývoj, 18 % z nich predsa len verí, že všetko smeruje k zlepšeniu. Práve táto skupina učiteľov aj najviac podporila odpoveď, že by sa malo pokračovať v reformách, ktorú celkovo zvolilo len 51 % respondentov, žiaľ

³ Čísla uvádzané v zátvorkách sú vždy súčtom počtu respondentov, ktorí v odpovediach vybrali možnosť súhlasím a skôr súhlasím dohromady, alebo nesúhlasím a skôr nesúhlasím dohromady.

pomerne veľká skupina až 43% respondentov sa chce vrátiť k stavu pred rokom 1989. Tieto odpovede prevažujú vo všetkých kategóriách respondentov nad 15 rokov praxe.

Učitelia uvádzali, že pred reformou pociťovali najväčšiu potrebu zmeny podpory pozitívnej klímy v triede (81 %), metód a foriem vzdelávania (80 %), akceptácie špecifik dieťaťa (72 %) a cieľov vzdelávania (51%) a to na primárnom stupni vzdelávania o niečo viac ako na nižšom sekundárnom. Menšiu potrebu zmien prezentovali v oblasti učiva a učebných obsahov (47 %), pričom ale vyššiu potrebu zmien obsahu vzdelávania mali skupiny respondentov viac ako s 10-ročnou praxou, v ktorých táto s predlžujúcou sa praxou postupne rástla až na 56 %. Paradoxne, hoci pred reformou bola najviac požadovaná väčšia sloboda učiteľa a vyššia akceptácia individuality dieťaťa, sa učitelia vyjadrili, že väčšinou nechceli zmeny v oblasti decentralizácie riadenia prostredníctvom tvorby školských vzdelávacích programov (45 % nie, len 42 % áno). Dôvod takejto výpovede pripisujeme predovšetkým zlej skúsenosti s rýchlou a nedostatočne pripravenou implementáciou reformy, ktorá ich nútila bez odbornej prípravy a s istou dávkou formálnosti tvoriť školské vzdelávacie programy, čo bolo v rozpore s tým, ako si oni decentralizáciu moci predstavovali.

Rozporuplné postoje učiteľov a manažmentov škôl k školskej reforme sa prejavujú v odpovediach na prínosy zavedenia dvojúrovňového kurikula a jeho porovnania s minulým centrálnym a uniformne určeným kurikulumom. Z 21 ponúkaných možností vidia učitelia predsa len prínos zavedenia štátneho a školských vzdelávacích programov najmä pre školu ako takú – možnosť zohľadniť regionálne špecifiká (82 %), lepšie profilovať školu (68 %), v modernej koncepcii vzdelávania (64 %), ako aj v tom, čo sa dotýka istej voľnosti práce učiteľa – v slobode učiteľa (51 %), v zlepšení cieľov vzdelávania (51 %), v zlepšení metód a foriem výučby (61 %), v možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov (64 %) a vo väčšej aktivite a tvorivosti žiakov (60 %). Podľa nich ale zmeny nenastali v tých najpodstatnejších otázkach, a to v pozitívnom pedagogickom myslení učiteľov (53 % negatívnych výpovedí), v zlepšení práce učiteľského zboru (58 %), v klíme školy (56 %) a nenastali žiaľ ani v záujme žiakov o učenie sa (66 %) ani vo vyučovacích výsledkoch žiakov (60 %). Všeobecne pozitívnejšie vidia prínosy zmien učiteľa primárneho stupňa ako nižšieho sekundárneho, čo je dané zrejme tým, že pracujú celý deň s triedou sami a dvojúrovňové kurikulum im tak umožňuje realizovať omnoho viac žiaducich zmien v obsahu i organizácii vyučovacieho procesu. Ilustráciou toho je napr. odpoveď, podľa ktorej najväčšia skupina učiteľov primárneho stupňa tvrdí, že reforma priniesla hlbšie prepojenie školy s praxou, pretože si teraz môžu takto zorganizovať vyučovanie a najväčšia skupina učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa je opačného názoru, pretože vymedzená vyučovacia hodina ich predmetu im to neumožňuje.

Znepokojujúce je hodnotenie štátneho vzdelávacieho programu učiteľmi a manažmentmi škôl, ktoré je mimoriadne kritické a signalizuje vysokú nespokojnosť. Jediná charakteristika z ponúkaných deviatich, v ktorej učitelia považujú štátny vzdelávací program za lepší ako centrálny kurikulum pred reformou, je priestor pre učiteľovo dotváranie programu, ktorý za veľmi vysoký a nadpriemerný považuje 52 % respondentov. Najhoršie hodnotia štátny vzdelávací program v nasledovných charakteristikách, kde pozitívne odpovede (veľmi vysoká + mierne nadpriemerná) sú najnižšie: zrozumiteľnosť (29 %), realizovateľnosť (31 %), vyváženosť vzdelávacích oblastí (28 %), súlad a nadväznosť učiva (22 %), a logická štruktúra učiva (26 %). Tu sa odráža predovšetkým fakt, že rýchlo pripravený štátny vzdelávací program nebol na žiadnej škole pilotne overený a verejne pripomienkovaný. Preto aj odborná správnosť učiva získala len 37 % pozitívnych hodnotení, pričom najkritickejšie ju hodnotili skupiny učiteľov od 10 do 20 rokov praxe, ktorí majú nielen dostatok skúsenosti, ale sú schopní adekvátne spracovávať aj odborné vedomosti v súlade s rozvojom nového vedeckého poznania.

Nepripravenosť učiteľov na prácu s dvojúrovňovým kurikulumom a celkové nepochopenie nosných reformných zmien sa odrazili aj v hodnotení náročnosti učiva vzhľadom k deťom i učiteľom. Kým pri centrálnych učebných osnovách pred reformy bola podľa 53 % učiteľov náročnosť učiva vzhľadom k deťom vysoká a nadpriemerná, po reforme ju takto hodnotí len 38% respondentov. Domnievame sa, že učitelia hodnotili náročnosť učiva, tak ako boli predtým zvyknutí, len podľa obsahu vzdelávania, ktorý sa mierne zredukoval, ale nie podľa cieľov a výstupov vzdelávania, ktoré boli po prvýkrát formulované v podobe kompetencií žiakov a výkonových štandardov. Pritom dosiahnutie požadovanej kompetencie je omnoho zložitejšie ako pamäťové osvojenie učiva, avšak v myslení učiteľov tieto cieľové požiadavky ešte nezohrávajú rozhodujúcu úlohu. Paradoxne pritom sa ale náročnosť pre spracovanie učiteľom pred a po reforme temer nezmenila (44 % ku 48 %), hoci práve tá by mala u učiteľov, ktorí sa vnímajú ako tvorcovia kurikula, výrazne vzrásť. To opäť potvrdzuje, že sa s touto myšlienkou ešte nestotožnili.

V uvedených súvislostiach potom nie sú prekvapujúce ani ďalšie výpovede učiteľov, že informácie o povinnosti vytvárať školské vzdelávacie programy prijali najmä s obavami (72 %), že k ich vytváraniu nemali dostatok času (51 %) ani dostatok odbornej podpory (55 %), či potrebných informácií (56 %). Napriek tomu však svoju účasť na jeho vytváraní hodnotia ako inšpiratívnu (51 %) a najpočetnejšia skupina z respondentov ju označila tiež za zaujímavú (45 %) a zmysluplnú (47 %).

4 Záver

Žiaľ výsledky výskumu potvrdzujú závery externého hodnotenia slovenskej školskej reformy spoločnosťou McKinsey (2011), ktorá realizuje výskum a analýzy vývinu školských systémov a ich reforiem a hodnotí ich na piatich stupňoch: slabý – uspokojivý – dobrý – výborný – vynikajúci (excelentný). Podľa nej Slovensko uviazlo v úrovni dobrý, dosahuje stabilné výsledky, avšak dlhodobo sa nezlepšuje. Opatreniami, vedúcimi k dvojúrovňovému kurikulu a vyššej pedagogickej autonómii, sa pokúsilo o dosiahnutie najvyššej úrovne skokom bez prípravy ľudí, keď vynechalo zabezpečenie rozvoja profesionality učiteľov, riaditeľov a zvýšenie kvality vnútorných kooperatívnych procesov v škole. Administratívne opatrenia, ktoré slovenské ministerstvo školstva v poslednej dobe robí, sú zamerané späť na úroveň uspokojivý, čo kvalitu školského systému nemení.

Ukazuje sa tiež, že problematika školskej a kurikulumnej reformy je medzi učiteľmi a manažmentmi základných škôl na Slovensku stále živá. Učitelia síce vnímajú potrebu zmien v školách smerom k ich efektívnemu fungovaniu, sú však výrazne skeptickí k tomu, ako tento problém uchopila štátna vzdelávacie politika. Je otázkou, do akej miery centrálna moc dokáže reflektovať tento postoj učiteľov a reformovať reformu tak, aby táto bola nielen vecou štátnej moci, ale aj samotných jej aktérov. Na druhej strane je tu otázka, do akej miery sleduje tento postoj učiteľov na Slovensku všeobecný trend, alebo je to špecifický jav, ktorý je dôsledkom nesúlady medzi diachrónnym a synchrónnym pohľadom na priebeh a ciele školskej a kurikulumnej reformy na Slovensku.

Literatúra

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO, IIEP.

Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa. 1978. Bratislava: SPN, 1978.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change. (4th edition)*. New York: Teachers College Press.
- Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Longstreet, W. S. & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millenium*. Boston: Allyn and Bacon.
- McKinsey&Company. (2011). *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ 8. júla 2011 v Bratislave.
- Poliach, V. (2014). Heuristická konceptualizácia výskumu implementácie školského kurikula v základných školách. In Porubský, Š. a kol., *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte* (s. 92–109). Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š. (2012). *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Rowan, B. & Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. In *American Educational Research Journal*, 2007(44), 252–297.

Kontakt

Drhc. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica, 974 11
e-mail: beata.kosova@umb.sk

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica, 974 11
e-mail: stefan.porubsky@umb.sk