

Levels of Autonomy and responsibilities of teachers in Europe. EURYDICE (Education and Culture DG, European Commission)

Brussels: Eurydice, Jún 2008. ISBN 978-92-79-08898-8, 88 s.

(Dostupné aj elektronicky na adrese www.eurydice.org)

EURYDICE je sieť zameraná na zber a zdieľanie informácií, ktoré sa týkajú vzdelávania v jednotlivých členských krajinách EÚ. Na stránke www.eurydice.org možno nájsť množstvo zaujímavých publikácií. Publikácia, ktorú som si vybrala pre prvé číslo nového elektronického časopisu Slovenskej pedagogickej spoločnosti PEDAGOGIKA.SK, *nie je prvou ani poslednou publikáciou EURYDICE venovanou učiteľom, ale akoby predznamenala vzrast (oprávneného) záujmu a prácu učiteľov a jej kontext.*

Keď OECD v júni 2009 zverejnilo zistenia medzinárodnej štúdie TALIS uskutočnenej v 23 krajinách, výsledky tejto štúdie sa prezentovali ako základ pre vzdelávaciu politiku zúčastnených krajín a významný prínos k tvorbe informovaných rozhodnutí⁵ s cieľom zlepšiť podmienky pre efektívne vyučovanie. Napriek tvrdeniu na stránkach OECD⁶, že štúdia TALIS priniesla prvé medzinárodne porovnateľné dáta o podmienkach, ktoré ovplyvňujú prácu učiteľov, existuje oveľa viac zdrojov umožňujúcich istý pohľad na túto problematiku – prácu učiteľov a faktory, ktoré ju ovplyvňujú. Okrem medzinárodných meraní výsledkov vzdelávania, ktoré tradične administrujú aj dotazníky pre učiteľov (napríklad IEA PIRLS alebo TIMSS), *venuje otázkam prípravy a práce učiteľov veľkú pozornosť aj Európska komisia.* Informácie zbiera a publikuje prostredníctvom siete EURYDICE. Informácie sa získavajú na základe vopred pripraveného rámca, nástrojov (dotazníkov), ktoré (prevažne) vyplňajú národné kancelárie EURYDICE a komparácie dostupných dokumentov. Informácie teda nie sú získané priamo od učiteľov, *prezentuje sa aktuálna platná vzdelávacia politika.* Nedostatok týchto informácií spočíva v tom, že *reálny stav nemusí byť vždy v súlade so zámerom, platnou vzdelávacou politikou.*

Bez problémov však nie sú ani *informácie zhromaždené štúdiou TALIS*, ktoré síce poskytujú príležitosť pochopiť faktory ovplyvňujúce prácu učiteľov, porovnať stav v 23 krajinách, ktoré sa zúčastnili dotazníkového prieskumu a hlbšie analyzovať situáciu v jednotlivých školských systémoch, ale *sú subjektívne*, závislé na optike a názore respondentov – učiteľov. Publikáciu venovanú medzinárodným výsledkom štúdie OECD TALIS predstavím v nasledujúcom vydaní časopisu PEDAGOGIKA.

Keď zvážime pozitíva a negatíva zberu prezentovaných informácií, čitateľovi neostáva, len postupovať a prijímať ich veľmi obozretne. Informácie zhromaždené vďaka EURYDICE v publikácii *Levels of Autonomy and responsibilities of teachers in Europe* by totiž mohli slúžiť ako *významný zdroj pre analýzu kontextu, verifikáciu a interpretáciu* štúdie TALIS, respektíve rôznych ďalších výskumov a prieskumov v rámci učiteľskej populácie a problematiky vyučovania. Publikácia poskytuje zaujímavý pohľad na *vývoj povolania učiteľa* (kapitola 1), a to najmä na *vzrast povinností* (súvisia s účasťou na tvorbe obsahu vzdelávania, potrebou kontroly

⁵ Evidence based decisions.

⁶ http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html

poskytovaného vzdelávania z dôvodu autonómie škôl – testovania, certifikačné merania a pod., ale aj riešením sociálnych potrieb – vzdelávanie integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pod.). Vyučovacia činnosť je regulovaná takmer všade národnými alebo ústrednými inštitúciami a rozhodnutie zvýšiť rozsah zodpovedností vykonávaných profesionálne kvalifikovanými učiteľmi je vo väčšine prípadov prijímané na najvyššej (národnej) úrovni, dokonca aj v krajinách s decentralizovanými inštitúciami (str. 15). Iba málo krajín – Holandsko, Portugalsko a Veľká Británia – vykonali prieskum pracovných povinností učiteľov, vedúci k radikálnej reforme ich postavenia a pracovných podmienok. Vo Veľkej Británii (Anglicko a Wales) sa v roku 2003 následne uskutočnila reforma práce učiteľov charakterizovaná znížením administratívnej záťaže a úradníckych úloh, garanciou času na plánovanie aktivít, prípravou na vyučovanie a hodnotenie, zavedením obmedzení (limitov) na suplovanie a definovaním podporných zamestnancov.

Sledovala sa oblasť vyučovania (kapitola 2), pracovný čas a pracovná náplň učiteľov (kapitola 3), oblasť ich ďalšieho vzdelávania (kapitola 4), účasť učiteľov na inováciách a reforme vzdelávania (kapitola 5) a rozsah ich zodpovednosti a pôžitkov (kapitola 6). V publikácii sa analyzovali tieto oblasti autonómie učiteľov⁷: 1. obsah vzdelávania, 2. vyučovacie metódy a 3. hodnotenie žiakov. Povinný *základný obsah vzdelávania je vo väčšine krajín EÚ taxatívne vymedzený*. Vo väčšine školských systémoch (dokonca aj tých najcentralizovanejších) si učitelia už dávno mohli zvoliť vlastné vyučovacie metódy a materiály (učebnice a pod.).

Čo sa týka organizačno-ekonomickej úrovne vzdelávania, posledných 20 rokov znamenalo neprerušený/postupný transfer zodpovednosti z centrálnych orgánov na miestnu úroveň.

Čo sa týka užitočnosti autonómie v oblasti definovania obsahu vzdelávania, tam je menej konsenzu. Na strane 12 sa zdôrazňuje, že: „rozmanitosť lokálnych interpretácií obsahu vzdelávania (pochopenia na miestnej úrovni) vytvorila významné rozdiely medzi jednotlivými školami, ktoré kompromitujú prítomnosť všeobecného vzdelávania v akomkoľvek rozumnom zmysle. Nečudo, že *niektoré krajiny od nej ustupujú*.”

V oblasti vyučovacích metód je samostatnosť učiteľov v rámci EÚ univerzálna a úplná (na druhej strane tento aspekt je kontrolovaný školskou inšpekciou).

Oblasť hodnotenia žiakov zahŕňala kritériá interného hodnotenia, rozhodovania o opakovaní ročníka žiakom a stanovenie obsahu skúšok na získanie certifikátov (kvalifikácie). V súvislosti s touto oblasťou môžeme na strane 36 nájsť o Slovensku nesprávnu informáciu⁸, že u nás nie sú certifikačné merania. Tu sa dostávame k ďalším slabším publikáciám. Prvou je potreba revízie uvedených informácií s použitím nejakého ďalšieho dostupného zdroja. Druhou je nemožnosť využiť niektoré zozbierané informácie. Na rozdiel od niektorých predchádzajúcich štúdií EURYDICE,

⁷ S použitím nasledovnej škály: *úplná samostatnosť* (škola sama prijíma rozhodnutia), *čiastočná samostatnosť* (škola si vyberá z odporúčaných možností, resp. jej rozhodnutia musia prejsť schvaľovaním u nadriadených inštitúcií) a *nesamostatnosť* (škola neprijíma rozhodnutia).

⁸ Podľa informácií v publikácii mal byť jej nečistopis aktualizovaný v apríli 2008, TESTOVANIE 9 sa uskutočnilo vo februári 2008. Predtým sa už dlhší čas realizoval MONITOR 9 a externá časť maturitnej skúšky.

najmä *Science Teaching in Schools in Europe*⁹, sa v tejto publikácii nájdu občas aj *nejasnosti spojené s definovaním pojmov, ich významu*. Napríklad na strane 43 je pri *mieste tímovej práce* za Slovensko vyznačené, že sa vyžaduje vo všetkých sledovaných oblastiach (spolupráca pri rozvoji školy, spolupráca pri plánovaní vzdelávania/vzdelávacieho programu, medzipredmetová spolupráca, spolupráca pri internom hodnotení školy aj žiakov). V publikácii však nie je jasné, kto a ako spoluprácu vyžaduje.

Paulína Koršňáková

Rogers, A.: Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?

Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2004, ISBN 962-8093-30-4, 316 s.

Publikácia Alana Rogersa *Neformálna edukácia: Flexibilné vyučovanie alebo participatívna edukácia?* predstavuje zásadnú súhrnnú analýzu problematiky neformálnej edukácie v súčasnosti. Je výnimočná nielen tým, že poskytuje medzinárodnú komparáciu teoretického vývoja, chápania a praktickej realizácie neformálnej edukácie, ale aj tým, že autor predkladá vlastnú teóriu neformálnej edukácie pre súčasnosť, či prognózuje ďalšie možnosti vývoja a uplatnenia tohto konceptu v budúcnosti.

Publikácia je tematicky členená do štyroch častí. V prvej časti sa autor venuje kontextu, v ktorom sa zrodil pojem a idea neformálnej edukácie. Vo všeobecnosti možno povedať, že to bolo v čase, kedy sa začalo široko debatovať o kríze formálnej edukácie a objavili sa snahy reformovať či dokonca výzvy zrušiť vyučovanie. Hoci by sa mohlo zdať, že neformálna edukácia je predovšetkým reakciou na zlyhávajúce systémy vzdelávania v „západnom svete“, treba uviesť, že s týmto pojmom sa stretávame najskôr pri reformných snahách vo vzdelávaní v rozvojových krajinách. Tieto snahy sú reprezentované dvomi skutočnosťami: *1. presun od deficitného diskurzu k diskurzu znevýhodnenia, čo bolo spojené s možnosťou výberu a 2. premena vnímania rozvoja z industrializácie a modernizácie na pomoc masám*, predovšetkým pochádzajúcim z vidieka. Rogers však upozorňuje, že „vzhladom k tomu, že problém s formálnou edukáciou bol v diskusii konštruovaný rozličnými partnermi rôznymi spôsobmi, funkcie prisúdené neformálnej edukácii sa líšili.“ (s. 68)

V druhej časti sa autor sústreďuje na diskusiu o charaktere neformálnej edukácie. Na základe preskúmania rozličných kontextov a uplatnení v praxi rozoznáva štyri základné typy prístupov k neformálnej edukácii (s. 69):

- a) *Advokáti*, ktorí videli neformálnu edukáciu ako všetko vzdelávanie mimo formálneho systému (extra-formálna).

⁹ EURYDICE: Science Teaching in Schools in Europe. Policies and research. EK 2006. 92 s. ISBN 92-79-01923-6