

Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku – analýza vybraných pedagogických determinantov¹

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Anotácia: *Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku – analýza vybraných pedagogických determinantov.* V texte boli podrobené analýze edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku. Vymedzené boli dve skupiny pedagogických determinantov neúspechov vo vzdelávaní: tie, ktoré sú zakorenené v školskom systéme a tie, ktoré prevládajú v didakticko-výchovných kompetenciách učiteľov. S cieľom ukázať široký aspekt vplyvu týchto determinantov sa autorka odvoláva na výsledky výskumov, ktoré potvrdzujú analyzovaný problém. Záverečná časť textu obsahuje preventívne opatrenia a všeobecný náčrt pedagogických exemplifikácií minimalizovania edukačných neúspechov žiakov, ktoré zavedené do praxe môžu podporiť žiakov v prežívaní školského úspechu. PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 1: 28-51

KLúčové slová: *neúspech, školské neúspechy, edukačné neúspechy, školský úspech, opakovanie ročníka, prevencia neúspechu vo vzdelávaní.*

Educational Failures of the Primary School Pupils in Poland – Analysis of Chosen Pedagogical Determinants. *The paper analyses educational failures of primary school children in Poland. Two groups of pedagogical determinants of educational failures were distinguished: the first one lies in the school system and the teacher's didactic-educational competence. The author quotes results of researches, which confirm the analyzed issues, in order to present broader aspect of affection of these determinants. The final part of the paper includes preventive actions and general outline of pedagogical exemplifications of minimizing pupils' educational failures, which once introduced in praxis can strengthen pupils in experiencing the school success.* PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5. (No. 1: 28-51)

Key words: *failure, school failure, school success, repeating, prevention of school failures.*

Úvod

S edukačnými neúspechmi² sa stretávame od konštituovania školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie. V Poľsku sa tento jav stal predmetom záujmu

¹ Tento text je rozšírením a doplnením analýz na tému pedagogických determinantov edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku, ktorého autorka načrtáva v článku pod titulom: Pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku – text bol odovzdaný do tlače v ACTA Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis.

na začiatku 60. rokov minulého storočia. Jedným z popredných vedcov zaoberajúcich sa problematikou edukačných neúspechov bol v tom čase Jan Konopnicki, autor publikácie: „*Niepowodzenie w nauce szkolnej – przyczyny i środki zaradcze*”, ktorá sa stala základom pre realizovanie ďalších výskumov. V Poľsku sa problematikou vzdelávacích neúspechov zaoberali Zygmunt Mysłakowski, Maria Tyszkowa, Czesław Kupisiewicz, Halina Spionek, Ludwik Bandura, Wincenty Okoń, Zbigniew Kwieciński a i. (Kojas, 1998, s. 15). Na základe uskutočnených výskumov sa vyprofilovali dva hlavné výskumné smery. Prvý z nich sa orientuje na hľadanie príčin neúspechov, druhý smeruje k možnosti ich predchádzania. Všetci autori zaoberajúci sa problematikou vzdelávacích neúspechov sa pritom zhodujú, že príčiny tohto javu sú rôznorodé a majú komplexný charakter.

Záujem o problematiku vzdelávacích neúspechov z roka na rok naberá čoraz väčší význam. O povahe a aktuálnosti tejto otázky svedčí okrem iného to, že už na začiatku 70. rokov 20. stor. boli vzdelávacie neúspechy zaradené organizáciou UNESCO medzi hlavné svetové problémy (Pauli, Brimer, 1971), pričom v polovici 90. rokov vzdelávacie grémiá Európskeho spoločenstva s prihliadnutím na konštantné, ba priam narastajúce rozmery školských neúspechov (viac ako 100 miliónov detí sa vzdalo edukácie) (Delors, 1996, s. 23), uznali boj s týmto problémom za mimoriadnu „pedagogickú výzvu pre zjednocujúcu sa Európu“ (podľa Karpińskiej, 2001, s. 146).

Cieľom predkladaného článku je priblíženie problému edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku. Analýza uvedenej problematiky sa vzťahuje na pedagogické determinanty, ktoré zohrávajú závažnú rolu v procese prejavovania sa edukačných neúspechov žiakov, čo potvrdzujú početné výskumy v danej oblasti realizované v Poľsku, ako aj v zahraničí.

Analýzu edukačných neúspechov žiakov začíname definíciou pojmu neúspech a neúspech v edukácii, na ktorú nadväzuje všeobecný náčrt príčin edukačných neúspechov žiakov. Hlbšej analýze boli podrobené pedagogické determinanty edukačných neúspechov, a to predovšetkým vo svetle školy a systému vzdelávania, ako aj didakticko-výchovných kompetencií učiteľa. Celkovú analýzu uzatvára rozbor možných preventívnych opatrení s cieľom

² V odbornej literatúre poľskej proveniencie používajú autori zaoberajúci sa problematikou školských neúspechov detí vo vyučovacom procese rovnocenné pojmy: školské neúspechy, vzdelávacie/edukačné neúspechy, didaktické neúspechy (pozri Cz. Kupisiewicz, 2000, s. 253; W. Okoń, 1995, s. 356; Domagała-Kręcioch, 2008; Dyrda, 2007). Môžeme si však všimnúť, že *školské neúspechy* sú najširším pojmom a zahŕňajú neúspechy učiteľov aj žiakov. Neúspechy učiteľov pozostávajú z: výchovných, didaktických a organizačných zlyhaní. Školské neúspechy žiakov sa pre zmenu týkajú správania a učenia sa (Łuczak, 2000, s. 7-8). V anglickojazyčnej literatúre sa na opis vzdelávacích neúspechov používa pojem *školské straty*.

minimalizovania edukačných neúspechov žiakov. V záverečnej pasáži majú svoje miesto podnety na diskusiu, ako aj odporúčania, ktoré boli sformulované poprednými poľskými vedcami v rámci početných vedeckých podujatí. Uvedené odporúčania môžu prispieť k minimalizovaniu, prípadne úplnému odstráneniu problému neúspechov v edukácii, s ktorými sa stretávajú žiaci poľských škôl.

Prezentovaná analýza problematiky (najmä jej záverečná časť) môže byť návodom pre zavedenie zmien taktiež v systéme základného vzdelávania na Slovensku, vychádzajúc z predpokladu, že žiaci všetkých škôl na celom svete sa stretávajú s väčšími či menšími neúspechmi v edukácii.

Neúspech, neúspechy vo vzdelávaní – definície

Úvahy týkajúce sa determinantov edukačných neúspechov je potrebné začať od zedefinovania pojmu „neúspech“. V literatúre je tento pojem vnímaný subjektívne, pričom označuje absenciu úspešnosti pri realizácii vytýčeného cieľa. Subjektivismus v rámci tohto javu spočíva v tom, že *„časť žiakov počíta s tým, že sa neúspechu pri učení nedá vyhnúť, že je stálou súčasťou (vo vedomí) tých, ktorí sa učia, že je to „neustála neznáma“, prejavujúca sa pri preberaní a riešení nových, náročných a častých úloh, realizovaných najmä v ťažkých podmienkach“* (Sillamy, 1994, s. 15). W. Kojs (1998, s. 15) uvádza, že *„neúspechom v širšom slova zmysle sa nedá vyhnúť – sú našou prirodzenosťou (...), sú prirodzeným determinantom našich skúseností“*.

Dieťa už v prvotnom období svojho života prežíva neúspechy, a prekračujúc prah školy rovnako tak prežíva neúspechy edukačné. Podľa názoru Wincenta Okonia (1995, s. 356) *edukačné neúspechy* predstavujú proces prejavovania sa medzier vo vedomostiach a schopnostiach, ktoré škola od žiakov vyžaduje, ako aj negatívneho vzťahu k týmto očakávaniam. Czesław Kupisiewicz (2000, s. 253) analyzujúc neúspechy žiakov vo vzdelávaní poukazuje na to, že ide o *„situácie, ktoré sú charakteristické nesúlalom medzi výchovnými a didaktickými nárokmi školy a napredovaním žiakov a ich výsledkami vo vzdelávaní, ktoré dosahujú. Požiadavky školy sú naopak v súlade s celospoločensky uznávanými cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a platnými vzdelávacími programami.“* Odlišné definičné uchopenie tohto problému prezentuje K. M. Czarnecki (1998, s. 127), ktorý edukačné neúspechy charakterizuje ako: *„rozpor medzi úsilím žiaka, ktoré vynakladá na učenia sa (samohodnotenie) a jeho edukačnými úspechmi, ktoré hodnotí učiteľ“*. Môžeme ich tiež definovať ako negatívne hodnotené efekty edukácie, ktoré sú spojené so školou (Kojs 1998, s. 16), alebo ako stav dieťaťa, prejavujúci sa v dôsledku neschopnosti splnenia podmienok stanovených školou (Konopnicki, 1966).

Vyššie uvedené definície sa vzťahujú k situačnému alebo dynamickému charakteru prejavovania sa edukačných neúspechov, na čo poukazuje o. i. Tadeusz Lewowicki (1998). O neúspechoch môžeme hovoriť tiež vo vývojovom kontexte, v rámci ktorého sa zdôrazňuje ich temporálny aspekt. V dôsledku neúspechov dochádza k oneskorenému postupu vo vzdelávaní, čo vedie k prepadnutiu žiaka, alebo k jeho odchodu zo školy. Osoby zasiahnuté problémom edukačných neúspechov majú sťažený prístup k vyšším formám vzdelávania, pričom sa znižujú ich šance na trhu práce (Dyrda, 2007, s. 32).

Vzdelávacie problémy môžu mať charakter: prechodný, odvrátiteľný, neodvratný a relatívne trvalý. V literatúre sa vyskytujú rôzne klasifikácie neúspechov žiakov v učení sa. Najpopulárnejšia v poľskej odbornej literatúre je klasifikácia edukačných neúspechov spracovaná Czesławom Kupisiewiczom (2000, s. 254 – 255). Autor vymedzuje neúspechy:

- **skryté**, ktoré sa „prejavujú vtedy, keď učitelia nespozorujú medzery vo vedomostiach, schopnostiach a návykoch žiakov, a to aj napriek tomu, že nedostatky tejto povahy z pohľadu cieľov a programu vzdelávania – skutočne u žiakov existujú.“ Často sú príčinou neúspechov explicitných;
- **explicitné**, zahŕňajúce konkrétne medzery v učive. Prejavujú sa nedostatočnými známkami z tej-ktorej časti preberaného učiva. Pokiaľ sú identifikované zavčas s využitím primeraných prostriedkov, problém je možné eliminovať a žiaka uchrániť pred opakovaním ročníka. V prípade, že nedostatočné hodnotenie žiaka zahŕňa celoročné výsledky jeho práce, musí ročník opakovať.

Príčiny edukačných neúspechov žiakov – všeobecný náčrt³

Etiológia javu edukačných neúspechov má komplexný charakter, činitele zapríčiňujúce tieto komplikácie sa často vzájomne dopĺňajú. Početné výskumy edukačných neúspechov žiakov poukazujú na tri základné skupiny príčin tohto javu. Medzi tieto skupiny patria:

- **Príčiny biopsychické (individuálne)** – vnútorné činitele, prejavujúce sa vo vnútri žiaka, t. j. psychické činitele, somatické; intelektuálna a emocionálna úroveň dieťaťa, poruchy nervového systému, mikropoškodenia mozgu, disharmónia rozvoja perцепčno-motorických funkcií, fragmentárne vývinové poruchy, fyzické vady a somatické choroby, poruchy lateralít (Lewowicki, 1977; Kupisiewicz, 2000; Karpińska, 2000).
- **Príčiny sociálno-ekonomické** – opisujúce podmienky procesu učenia sa i výučby, t. j. činitele prostredia, spojené s materiálnymi a kultúrnymi

³ Vzhľadom na tematiku článku uvádzame len vybrané príčiny edukačných neúspechov žiakov, prezentujúc ich všeobecný náčrt. Autorka cielene neuplatňuje hlbšiu analýzu týchto príčin.

podmienkami rodiny; sociálno-kultúrne podmienky rodiny, jej ekonomický status, úroveň potrieb, emocionálna klíma panujúca v rodine, emocionálna väzba dieťaťa s matkou, štruktúra rodiny, rodičovské postoje a štýl výchovy, spôsob trávenia voľného času, výchovno-opatrovateľské disfunkcie (Kupisiewicz, 2000; Tyszkowa, 1990; Karpińska, 2000).

- **Príčiny školské** – týkajúce sa represívnych, selektívnych a reprodukčných funkcií školy, tkvejúce v obsahu procesu výučby, t. j. činitele didakticko-výchovné; nesprávna organizácia a priebeh vyučovacieho procesu, prehustené programy, absencia individuálneho prístupu vzdelávania, absencia kompenzačno-vyrovnávacieho doučovania, nedostatočné vybavenie škôl didaktickými pomôckami, medzery v príprave učiteľov, ich neuspokojivá práca, verbalizmus, neadekvátne metódy didaktickej a výchovnej činnosti, absencia záujmu o žiaka, absencia schopnosti účinného diagnostikovania, negatívne osobnostné vlastnosti učiteľa, preplnené triedy a školy (Kupisiewicz, 2000, s. 16; Karpińska 1999, s. 61).

Príčiny edukačných neúspechov žiakov majú v praxi zväčša komplexný charakter. Na prejavujúce sa problémy v edukácii nevplyvajú jednotlivé činitele, ale ich zložitý súbor. Často sú úzko prepojené, takže je náročné jednoznačne vymedziť závažnosť jednotlivých aspektov.

Vzhľadom na prezentovanú tému budú predstavené hlavné pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku, s ktorými sa najčastejšie stretávame v školskej praxi. Potvrdzujú to početné výskumy realizované v tejto oblasti. Ich výsledky budú zmieňované v ďalšej časti textu.

Pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov – vybrané kontexty⁴

Mnoho súčasných pedagógov a psychológov sa stotožňuje s tým, že hlavným determinantom edukačných neúspechov žiakov je činnosť školy a učiteľa. Uvádza sa tu o. i.:

⁴ Edukačné neúspechy žiakov základných škôl zapríčiňujú rôznorodé činitele a determinanty, ktoré vyplývajú z prostredia, v ktorom je dieťa vychovávané. Vzhľadom na ich početnosť a tematiku, ktorou sa v článku zaoberáme, poukazujeme len na vybrané pedagogické determinanty. Ako vyplýva z odbornej literatúry, početných výskumov a z pozorovania vzdelávaco-výchovného procesu na školách, edukačné neúspechy žiakov majú svoj pôvod najčastejšie v pedagogických činiteľoch.

Autorka cielene neanalyzuje aspekty spolupráce školy s rodinným prostredím žiakov, keďže ide o mimoriadne širokú problematiku zahŕňajúcu celý rad rôznorodých činiteľov, ktoré môžu zapríčiňovať edukačné neúspechy žiakov. Ich početnosť predstavuje potenciálny predmet ďalšieho výskumu.

1. **Do značnej miery nepružný, v určitom zmysle priam uniformný systém výučby** sťažujúci individualizáciu didakticko-výchovnej činnosti, v mnohých prípadoch znemožňujúci spojenie školského vzdelávania s aktuálnymi potrebami dieťaťa. Tento systém odsudzuje najslabších žiakov na neúspech, pričom najtalentovanejším nevytvára podmienky potrebné na plnohodnotný rozvoj. Súčasný zreformovaný systém vzdelávania v Poľsku je založený na predpoklade, že deti sú pripravené na nástup do školy vo veku 6 rokov, čo sa rovná dosiahnutiu primeranej úrovne vývoja umožňujúceho čerpanie vedomostí z metód výučby aplikovaných v súčasnosti (do roku 2014 rozhodujú o nástupe dieťaťa do školy vo veku 6 rokov rodičia, po tomto termíne sa bude povinná školská dochádzka týkať všetkých 6-ročných detí) (Łuczak, 2000, s. 36). Povinná školská dochádzka sa 6-ročných detí dotýka v štátoch, ako napr.: Rakúsko, Belgicko, Nemecko, Česko, Dánsko, Francúzsko, Španielsko, Írsko či Luxembursko. Na Cypre, v Grécku, Holandsku či vo Veľkej Británii nastupujú do škôl pre zmenu už 5-ročné deti (Dziewulak, 2010). Výsledky výskumu *Komisie výskumov a prognóz realizovaného pre Poľskú akadémiu vied* (Polska Akademia Nauk – PAN) poukazujú na to, že zhruba 20 % šesťročných detí v Poľsku nie je dostatočne zrelých na percepciu im určenej problematiky, a o to viac na spôsob odovzdávania objemu učiva stanoveného vzdelávacím programom a verifikácie jeho znalosti. Táto situácia sa týka aj detí prejavujúcich sa štandardným intelektuálnym rozvojom, ktorý je primeraný dosiahnutému veku (podľa Przybysz-Zaremba, 2010, s. 16; Oelszlaeger, 2011, s. 138). Podobne aj Správa týkajúca sa *Kvality vzdelávania v Poľsku (Jakości edukacji w Polsce)* poukazuje na to, že miera inteligencie šesťročných detí sa pohybuje na priemernej úrovni – 56 % z nich dosahuje priemerné výsledky (percentil 25-74.) a 24 slabé (pod 25. percentil) – len 20 % šesťročných detí dosiahlo vysoké výsledky (t. j. percentil nad 75.). Zo správy vyplýva aj to, že každé tretie šesťročné dieťa nedosahovalo dobrú pripravenosť na čítanie, takmer 2/3 na písanie, skoro polovica na počítanie, pričom 70 % sa vyznačuje horšou než dobrou úrovňou logického uvažovania (podľa údajov Centrálnej skúšobnej komisie (CKE), s. 130). Trefnú úvahu prezentovala Halina Spionek (1985, s. 64) – „*Nároky, ktoré škola kladie na žiakov, sú prispôsobené – prinajmenšom podľa zámeru ich tvorcov – možnostiam detí s normálnym a harmonickým vývojom.*“ Ľahko preto môžeme predpokladať, že situácia detí, ktorých vývoj sa odlišuje od uvedeného modelu, je omnoho náročnejšia. Nielen preto, že sú „horšie“, ale mnohokrát preto, že majú rozdielne potreby a možnosti, ktoré v štruktúre školstva ani vo vzdelávacích programoch nie sú zohľadnené (Domagała-Kręciach, 2008, s. 65).

V systéme organizácie tried a výučby, ako aj v organizačných štruktúrach školy tkvie podľa názoru Joanny Bińczyckej **štrukturálne násilie**. Ako autorka uvádza: „*nepružná organizácia času podriadená potrebám programu, špecifický „programocentrizmus“ – často sa míňajúci s potrebami a povahou dieťaťa. Zameranie sa na priemernosť, na jednotnosť, čo slúži skupine „priemerných“ – a zvyšok výnimočne nadaných a tých podpriemerných školská mašinéria odhadzuje mimo dianie ako smeti*“ (Bińczycka, 1997, s. 38).

V školskej praxi je väčšina učiteľov zameraná na prácu s priemernými a slabšími žiakmi. Nároky na talentované deti sú ohraničené nárokmi, ktoré sú prispôsobené možnostiam priemerných a podpriemerných žiakov. Prevažujú úlohy spočívajúce v reprodukování vedomostí, odovzdávaní a upevňovaní učiva a rozvíjaní reprodukčného myslenia. Bokom pritom ostáva rozvíjanie schopností, záujmov a tvorivých aktivít nadaných žiakov. Pri takomto stave talentovaní žiaci vnímajú školu ako nudnú a úlohy, ktoré realizujú, ako príliš ľahké a nestimulujúce, žiaci strácajú motiváciu a nadšenie pre učenie, čoho dôsledkom je znižovanie úrovne ich výsledkov (Dyrda, 2007, s. 42).

2. **Nepripôsobenie obsahu a organizácie výučby potrebám života a sociálne podmieneným záujmom žiakov.** Dominuje „abstraktná homogénnosť“ obsahu výučby, nepripôsobenie vzdelávacieho programu odlišným spoločenským podmienkam a rôznym psychologickým typom osobností detí. Plány a vzdelávacie programy platné pre základné školy sú (najmä vo vyšších ročníkoch) prehustené, ich realizácia si vyžaduje nielen mnoho úsilia zo strany učiteľov, ale predovšetkým žiakov (dostávajú veľa domácich úloh, ktorým musia venovať veľa času, čo si vyžaduje tiež pomoc zo strany rodičov). Väčšina vzdelávacích programov nezohľadňuje špecifikum psychického rozvoja žiakov, pričom obsahuje veľa tzv. „vzdelanostnej batožiny“. Ako uvádza Marian Falski (podľa Kupisiewicz, 2000), nadmerné požiadavky plynúce z programu vo vyšších ročníkoch základnej školy predstavujú jednu z dôležitých príčin prepadnutia, ktoré je považované za nevhodné a neprimerané didaktické opatrenie. Podľa Jana Konopnického (1966), prepadnutie je „*organizačný prostriedok, ktorý prináša malý úžitok, no spôsobuje veľa strát*“. Nie je to teda účinný „terapeutický zákrok“, a o to väčšmi nie profylaktický.

Opakovanie ročníka sa v poľskom systéme vzdelávania nevzťahuje na žiakov 1 – 3. ročníka⁵. Žiak absolvujúci jeden z týchto ročníkov automaticky

⁵ Otázku hodnotenia a klasifikovania žiakov, ako aj vykonávanie testov a skúšok v štátnych školách (vrátane skúšok klasifikačných, opravných a komisionálnych,

postupuje do vyššej triedy, a to aj vtedy, ak sa u neho prejavujú nedostatky vo vedomostiach a schopnostiach. Vo výnimočných prípadoch môže pedagogická rada rozhodnúť o opakovaní ročníka na základe žiadosti triedneho učiteľa a po konzultácii s rodičmi (ešte donedávna bolo nevyhnutnou súčasťou procedúry vyjadrenie psychologicko-pedagogickej poradne, no od školského roka 2010/2011 táto povinnosť prestala platiť).

V školskom roku 2008/2009 opakovalo prvý ročník ZŠ niečo vyše 1 % (3655 žiakov) zo všetkých žiakov prvých ročníkov (356 685); v rámci druhého ročníka tento podiel klesol na hodnotu 0,5 %, podobne ako v treťom ročníku ZŠ. Dominantné skupiny v uvedených prípadoch tvorili chlapci (zo všetkých žiakov opakujúcich ročník bolo od 35 % do 40 % dievčat) (CKE, s. 141).

Otázku úspešného absolvovania, resp. postúpenia do vyššieho ročníka⁶ žiakov vyšších ročníkov základných škôl reguluje Nariadenie Ministerstva školstva z 30. apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011.

V Poľsku opakuje ročník približne 5,4 % žiakov základných škôl. Z prieskumov realizovaných v 33 európskych štátoch vyplýva, že najvyšší výskyt opakovania ročníka je v Belgicku a vo Francúzsku – týka sa 37 % žiakov (Alet, 2010).

- 3. Nedostatočné materiálne zabezpečenie, nedostatok špecializovaných učební a dobre vybavených laboratórií.** Početné vzdelávacie inštitúcie realizujúce proces vzdelávania na úrovni prvého stupňa, t. j. základné školy, s ohľadom na nedostatok finančných prostriedkov neposkytujú primerané

umožňujúcich postúpenie do vyššieho ročníka) reguluje Nariadenie Ministerstva školstva z 30. apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011.

⁶ Dôvodom opakovania ročníka môžu byť dva neabsolvované predmety – ak má žiak dve nedostatočné hodnotenia (t. j. päťky) z povinných predmetov. Nedostatočné hodnotenie z jedného predmetu neznamená opakovanie ročníka. Žiak, ktorý má nedostatočné hodnotenie z jedného alebo dvoch predmetov pritom môže absolvovať reparát, resp. opravnú skúšku, pozostávajúcu z písomnej a ústnej časti, s výnimkou skúšok z predmetov, ako napr. výtvarná výchova, hudobná výchova, umelecké resp. technické predmety, informatika či telesná výchova, ktoré si vyžadujú predovšetkým praktickú formu. Termín uvedenej skúšky určuje riaditeľ školy najneskôr do dňa ukončenia daného školského roka. Reparát je realizovaný v poslednom týždni prázdnin. Podobne ako v prípade klasifikačných skúšok, podrobné nariadenia týkajúce sa opravných skúšok reguluje Nariadenie MŠ z 30. apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011. Žiak, ktorý nezvládne reparát, nepostupuje do vyššieho ročníka, resp. opakuje ročník. Vo výnimočných prípadoch, napr. pri dlhodobej absencii žiaka v škole, špecifickej situácii v rodine, môže pedagogická rada rozhodnúť o postúpení žiaka do vyššieho ročníka, hoci neabsolvoval opravnú skúšku z povinného predmetu, pod podmienkou, že predmet je realizovaný v súlade so školským plánom výučby vo vyššom ročníku, do ktorého žiak postúpi. Toto riešenie je možné len raz v priebehu daného edukačného cyklu.

materiálne podmienky. Na základných školách situovaných v mestách sa výučba organizuje najčastejšie predpoludním a popoludní, v prípade vidieckych škôl zasa z dôvodu zhoršujúceho sa demografického vývoja dochádza k zlučovaniu tried, k tvoreniu tzv. integračných tried, čo neprospieva primeranej realizácii vzdelávacieho programu a zároveň správne osvojovaniu si vedomostí žiakmi, čoho dôsledkom je tiež výskyt edukačných neúspechov. Slabo vybavené učebne a laboratóriá, a v prípade vidieckych škôl ich častá absencia, neprispievajú k dosahovaniu úspechov v edukácii na vyšších stupňoch vzdelávania. Správa monitoringu „Právo na vzdelávanie“ spracovaná Helsinským výborom pre ľudské práva (výskumu bolo podrobených 521 základných škôl z celého Poľska) poukazuje na ťažkú situáciu poľských škôl poskytujúcich primárne vzdelávanie. Ako sa uvádza v predmetnej správe, rozpočtové výdavky lokálnych samospráv v niektorých vojvodstvách spojené s prevádzkovaním škôl neraz prekračujú polovicu ročných výdavkov, v krajných prípadoch dokonca až 2/3 výdavkovej časti rozpočtu obce. 15 % základných škôl nemá telocvičňu, polovica zo škôl participujúca na výskume nevlastní čítareň a spoločenskú miestnosť. Školám chýbajú prostriedky na nákup didaktických pomôcok, predplatné časopisov či kníh do knižnice. Mnoho škôl z finančných dôvodov obmedzuje mimoškolské aktivity, krúžky a pod. (Pilch, 1999, s. 80). Podľa *Správny kvalitatívnych výskumov* vyhotovenej *Centrom vzdelávania Kopernik vo Varšave* sú najzávažnejšími bariérami komplikujúcimi realizáciu výučby podľa názoru učiteľov: nedostatok didaktických pomôcok, zle vybavené učebne a nedostatočná dotácia hodín. Viac ako 60 % poľských žiakov deklaruje, že nikdy (alebo takmer nikdy) nevykonávali v priebehu výučby praktické cvičenia v laboratóriu, zatiaľ čo v štátoch Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) tento ukazovateľ dosiahol hodnotu 32 % (CKE, 2010).

S ohľadom na didakticko-výchovné kompetencie učiteľov je potrebné poukázať o. i. na také determinanty edukačných neúspechov žiakov, ako:

1. Nesprávna organizácia práce učiteľa počas vyučovacieho procesu.

V základných ustanoveniach vzdelávacieho programu primárneho vzdelávania čítame: „*úlohou školy je rozvíjanie predispozícií a kognitívnych schopností detí*“, (...) „*každé dieťa je nadané. Učiteľ má odhaliť toto nadanie a rozvíjať ho*“. V praxi učitelia najviac času venujú spracovaniu nového učiva a jednostrannej kontrole a hodnoteniu výsledkov výučby, a nie rozvíjaniu predispozícií a schopností detí. Zriedka deťom ozrejmuje ciele vyučovacej hodiny a didaktické úlohy, čo negatívne vplyva na motívy učenia

sa.⁷ Kazimierz Sośnicki (podľa Kupisiewicz, 2000) poukazuje na to, že ťažkosti spojené s učením závisia od:

- množstva obsahu učiva, keďže náročnosť vzrastá nielen v dôsledku väčšieho úsilia potrebného na pochopenie a zapamätanie učiva, ale tiež preto, že spolu s množstvom poznatkov rastie ich rôznorodosť a početnosť vzájomných prepojení medzi nimi;
 - množstva a rôznorodosť mentálnych funkcií zapojených v procese učenia sa, napr. vnímanie je ľahšie ako abstrahovanie a zovšeobecnenie, resp. tvorenie všeobecných súdov, myslenie vedené myšlienkami je jednoduchšie než abstraktné uvažovanie, zapamätanie si je ľahšie ako logické odvodzovanie;
 - novosti učiva a mentálnych činností s ním spojených, veľké problémy vyvoláva najmä upustenie od dovtedajších návykov myslenia;
 - emocionálne cudzieho, resp. nepríjemného obsahu učiva, voči ktorému učitelia sa zaujíma negatívny emocionálny postoj;
 - obsahu učiva a spôsobov myslenia, ktoré učitelia sa nemôže včleniť do komplexného súboru svojich vedomostí, resp. ktoré sa nevzťahujú k jeho celkovej mentálnej štruktúre.
2. **Používanie nesprávnych metód a foriem vyučovacieho procesu** – v školskej praxi učitelia najčastejšie využívajú výkladové metódy (rozprávanie, opis, vysvetľovanie určitých javov, vecí alebo činností, využitie filmovej expozície či televíznej a pod.), čím ohraničujú aktivitu žiakov (Kupisiewicz, 2000, s. 154). Výskum realizovaný Miroslawom Dąbrowským (2008) zameraný na spôsoby vyučovania matematiky v 1. – 3. ročníku poukazuje na to, že učiteľ je hlavným „nosičom“ matematických znalostí, obzvlášť algoritmov a schém postupu, pričom žiak si ich má zapamätať a vedieť použiť. Veľa času sa na hodinách venuje tréningu mechanických metód. Používanie jedinej uvedenej a učiteľom akceptovanej metódy však neraz spôsobuje matematickú bezradnosť a nízku aritmetickú vynaliezavosť žiakov. Podobne vyzerá situácia v oblasti vyučovania prírodovedných predmetov, kde dominujú tradičné metódy. Učiteľ svoje úsilie smeruje k tomu, aby žiaci zvládli učivo, a nie k tomu, aby pochopili súvislosti prírodných javov. Je to jedna z hlavných príčin ťažkostí a problémov, ktoré sa rodia na úrovni primárnej edukácie a pretrvávajú aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Aby si žiak mohol zapamätať polovicu učiva prezentovaného učiteľom musí aktivizovať zrak a sluchové analyzátory. Najlepší efekt však dosahuje vtedy, keď samostatne vykonáva danú úlohu a hovorí o jej výsledkoch – prináša to až 90% šancu na plnohodnotné zapamätanie

⁷ Potvrdzujú to o. i. výskumy realizované na vzorke žiakov 1. – 3. ročníka základných škôl autorky B. Łuczak, učiteľky primárneho vzdelávania (pozri Łuczak, 2000).

vedomostí (podľa Bogdanowicz & Adryjanek & Różyńska, 2011, s. 109)⁸. Výskum uskutočnený autorkou R. Michalak signalizuje, že takmer 80 % úloh žiakov tretích ročníkov patrí do kategórie uzavretých úloh, v ktorých je definovaná stratégia riešenia problému, a niekedy aj výsledok. Necelých 5 % úloh riešených deťmi má poloopený charakter. Ide o úlohy, v ktorých je síce zadaný výsledok, avšak žiaci musia samostatne nájsť spôsob ich riešenia. Zvyšné úlohy môžeme zaradiť do kategórie otvorených, v ktorých žiaci samostatne musia hľadať stratégiu riešenia problému, ako aj dôjsť k výsledku (Michalak 2004, s. 93). Rovnako tak výsledky testovania⁹ žiakov šiesteho ročníka poukazujú na to, že žiaci poľských základných škôl majú problémy s porozumením dlhšieho čítaného textu.¹⁰

Dominantnou formou práce so žiakmi základných škôl je kolektívna uniformná práca, zatiaľ čo k väčšej aktivite núti pestrá činnosť, najmä tímová. Samostatným nadobúdaním vedomostí si žiaci lepšie zapamätávajú učivo a aplikujú ho v praxi.

Edukácia na základných školách nemá *multisenzorický*¹¹ charakter, ale tradičný. Súčasný učiteľ by mal podľa názoru Ryszarda Pachocińskiego (1997, s. 70) prestať plniť rolu iba v oblasti odovzdávania vedomostí a mal by sa stať skôr poradcom, diagnostikom, konzultantom, trénerom, terapeutom a expertom. Mal by vytvárať rôznorodé situácie didaktickej povahy, ako aj prepájať metódy vyučovania s organizačnými formami a prostriedkami vyučovania, tvoriac mnohorozmerné didaktické modely (napr. výskumná metóda, praktický model, programové vyučovanie, učenie sa učením, multimediálny model, didaktické hry, pracovné semináre, či tiež didaktické siete) (Kupisiewicz, 2000, s. 154).

⁸ Podľa E. Dalea, žiak si zapamätá: 10 % z toho, čo číta; 20 % z toho, čo počuje; 30 % z toho, čo vidí; 50 % z toho, čo vidí a počuje; 70 % z toho, čo hovorí; 90 % z toho, čo hovorí počas realizácie.

⁹ Testovania žiakov v poslednom ročníku ZŠ sú v Poľsku realizované od roku 2002.

¹⁰

http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki_09/wstepne_wyniki_sprawdzianu_2009.pdf.

a http://www.cke.edu.pl/images/stories/001_Sprawdzian_2010/wyniki_spr_2010.pdf.

¹¹ *Multisenzorický* charakter vyučovania sa vyznačuje syntetickým myslením, t. j. spájaním nadobudnutých informácií, ich syntetizovaním do celku, resp. vzájomným prepájaním. Predmety nie sú podelené, ale integrované. Zdrojom vedomostí nie je len kniha či znalosti učiteľa, ale aj samotný žiak a prostredie, v ktorom sa pohybuje. Metódy vyučovania sú prispôbené štýlu, akým sa žiaci učia, preto medzi pomocné prvky patria aktivizujúce či audiovizuálne prostriedky (Kubiczek, 2004, s. 17; Hamer, 1994, s. 15).

3. Absencia individualizácie vyučovania. Individualizácia vyučovania znamená zosúladenie obsahu, metód a organizácie didakticko-výchovnej činnosti s úrovňou rozvoja jednotlivých žiakov v triede, hlavne zohľadnenie rozdielov týkajúcich sa všeobecných i špeciálnych schopností (napr. inteligencie žiakov, ich tvorivých schopností, úrovni operatívneho myslenia či výnimočných daností), ako aj rôznych záujmov detí a odlišného tempa práce.

Kľúčovým cieľom individualizácie je zväčšenie možností rovnako tak nadaných, ako aj priemerných a podpriemerných žiakov. Na dosiahnutie najlepších efektov individuálneho prístupu k žiakom nie sú nevyhnutné individuálne hodiny, ale zapojenie detí v čase výučby do práce v malých skupinách, pozorovanie spôsobu ich participácie na týchto činnostiach, ako aj prejavujúcich sa silných i slabých stránok dieťaťa. Z výskumov Mirosława Dąbrowského a E. Wiatraka (2009) realizovaného na vzorke učiteľov primárneho vzdelávania vyplýva, že približne 60 % skúmaných učiteľov považuje individualizáciu prístupu k žiakom v 25 – 30 člennej triede za prakticky nemožné. Učitelia podľa názoru autorov predmetného výskumu neuvažujú o organizovaní práce na vyučovaní založenej na pravidlách projektovej metódy, skupinovej a kooperatívnej práce, hoci každá z nich umožňuje – a prinajmenšom uľahčuje – takú organizáciu vzdelávania, ktorá poskytuje príležitosť prispôbenia priebehu didaktického procesu potrebám žiakov. V súvislosti s tým je možné vyvodiť záver, že učiteľom nezáleží na individualizácii výučby, pretože si vyžaduje primeranú prípravu, väčšiu aktivitu, ako aj zaangažovanie na vyučovacej hodine.

4. Nedostatky v didaktickej a predmetovej príprave učiteľov, čo sa premieta do slabej organizácie vyučovacieho procesu v triedach. Z medzinárodného porovnávacieho výskumu TEDS-M¹² kompetencií budúcich učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti matematiky (Czajkowska, Grzęda, Hauzer, Jasińska, Laskowska, Sikorska, Sitek, 2010) vyplýva, že poľskí študenti pedagogiky výrazne zaostávajú za svojimi kolegami z Ruska, Švajčiarska i Nemecka vzhľadom na predmetové i didaktické schopnosti. Potvrdilo sa, že žiaci učiaci sa v triedach, v ktorých učitelia denne organizujú prácu v malých skupinkách, dosahujú výrazne lepšie výsledky v oblasti jazykových kompetencií, čo sa týka materinského jazyka, než žiaci z tých tried, kde sa práca v troj- či viacčlenných skupinkách realizuje zriedkavo, prípadne nie častejšie ako 1 – 2 krát v týždni (Kondratek, 2009). Tento efekt je

¹² Teacher Education and Development Survey – Mathematics (skr. TEDS-M). Do výskumu boli zahrnutí študenti posledného ročníka pedagogického štúdia zo 16 štátov: Botswany, Chile, Filipín, Gruzínska, Španielska, Malajzie, Nemecka, Nórska, Ománu, Poľska, Ruska, Singapuru, USA, Švajčiarska, Thajska a Taiwanu.

pozorovaný vo všetkých hodnotených oblastiach jazykovej kompetencie (čítanie, písanie, gramatika, ortografia). Z výsledkov výskumu vyplýva, že 13 % študentov 1. stupňa a 19 % študentov 2. stupňa externého štúdia neabsolvovalo školskú prax, ktorá je základom prípravy na výkon učiteľského povolania (Czajkowska, Grzęda, Hauzer, Jasińska, Laskowska, Sikorska, Sitek, 2010). Podľa správy *Kvalita vzdelávania v Poľsku* viac ako 50 % žiakov potvrdilo, že nikdy alebo takmer nikdy od nich nebolo vyžadované, aby naplánovali, akým spôsobom sa určitý problém môže riešiť/pozorovať v laboratóriu, pričom priemer v rámci krajín Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) dosahuje v tomto smere 37 % (CKE, 2010).

5. **Slabá kontrola a hodnotenie vedomostí a schopností nadobudnutých žiakmi:**

- v mnohých školách je praktizovaná nesystematická kontrola a hodnotenie vedomostí žiakov;
- len zriedka prebieha kontrola zošitov; týka sa to najmä žiakov vyšších ročníkov základných škôl, pričom v prípade žiakov 1. – 3. ročníka sa často upúšťa od ich zavedenia, keď sa uprednostňujú tzv. *pracovné zošity* priložené ku kompletu učebníc (analyzujúc učebnice s ohľadom na ich početnosť si môžeme všimnúť, že pre každý predmet je na každý polrok vydaná učebnica spolu s cvičeniami), čoho dôsledkom môže byť absencia vytvorenia návyku systematickosti, keďže pracovné zošity sú vyplňané hlavne na vyučovaní a v niektorých školách si ich žiaci neberú domov (Łuczak, 2000);
- nezdôvodnenie nedostatočného hodnotenia žiaka zo strany učiteľa, a v prípade 1. – 3. ročníka úplné upustenie od numerického hodnotenia na úkor slovného hodnotenia, ktoré je v mnohých prípadoch pre väčšinu žiakov a ich rodičov nejasné a nezrozumiteľné, no na druhej strane v určitom zmysle znemožňujú rivalizáciu medzi žiakmi, čo pozitívne vplýva na ďalšiu edukáciu dieťaťa;
- málo atraktívne formy a metódy kontroly, a súčasne jednostrannosť kontroly a hodnotenia (často sa hodnotí stav vedomostí žiaka a nie ich nárast) (Łuczak, 2000).

6. **Nedostatočné poznanie žiakov, ktoré často vyplýva z chýbajúceho dialógu.** Medzi základné úlohy učiteľa patrí: spoznanie dieťaťa, jeho psychologicko-fyzických možností, záujmov, schopností, rodinnej situácie a zohľadnenie jeho možností a rozdielov v procese vzdelávania (Rudek & Soroka-Fedorczuk, 2009, s. 54). Aby tieto úlohy boli realizované, učiteľ by mal so žiakmi viesť dialóg, ktorý Joanna Rutkowiak (1992) charakterizovala ako „*cestu zvládnutia schopnosti vedenia dialógu, na ktorej má byť súčasne teoretikom, praktikom a žiakom v jednej osobe*“. Hlavným cieľom edukačného dialógu je poznanie, resp. získanie chýbajúcich informácií, porozumenie a sformulovanie spoločného stanoviska k danému problému

účastníkmi dialógu. Učiteľ, ktorý so žiakmi nevedie dialóg (nielen v čase vyučovania, ale ani po jeho skončení) nemá možnosť spoznať ich záujmy, predispozíciu a o to viac ani ich schopnosti (Kwaśnica & Semków [red.], 1995). Edukačné neúspechy žiakov pritom vysvetľuje ich nedostatočnou schopnosťou učiť sa alebo tiež nízkou intelektuálnou úrovňou. Niekedy dochádza k potupovaniu žiakov, ktorí z rôznych dôvodov nie sú schopní splňať vysoké nároky, čoho dôsledkom sú rôzne vývojové poruchy a neúspechy vo vzdelávaní. Čoraz častejšie môžeme pozorovať prejavovanie sa silného strachu zo školy, charakterizovaného ako školská fóbia (Spionek, 1985), niekedy tiež z učiteľov (Szkudlarek & Śliwerski, 1991). Rovnako tak škatulkovanie/nálepkovanie žiaka ako slabého, neschopného, lenivého či komplikovaného neprospeje úspechom vo vzdelávaní, ale zosilňuje edukačné neúspechy, ktoré neraz vedú až k opakovaniu ročníka.

7. Nedostatok primeranej starostlivosti o žiakov, ktorí majú problémy s učením sa – niektoré základné školy vzhľadom na obmedzené finančné zdroje upúšťajú od organizovania doplnkového vyrovnávacieho vyučovania. Niektoré školy diagnostikujú edukáciu žiakov a organizujú len také doučovanie, ktoré je zamerané na najproblematickejšie oblasti. Toto vyučovanie učiteľia často vedú v rámci tzv. 2 hodín učiteľa k dispozícii riaditeľa, ktoré sú v školskej praxi určené hlavne na mimoškolské aktivity (Karta učiteľa).

8. Osobnosť učiteľa, jeho prístup k žiakom a k vyučovaniu. Osobnosť učiteľa by sa podľa Władysława Dawida mala vyznačovať „*láskou k ľudským dušiam*“, potrebou dokonalosti vo vykonávaných povinnostiach, vnútornou pravdivosťou a morálnou odvahou, priaznivým vzťahom k deťom, pochopením ich psychiky a systematickým prístupom k nim. Ako poukazuje B. Kubiczek (2004, s. 29), v práci učiteľa je dôležitá pedagogicko-psychologická príprava, ktorá je základom vykonávania povolania. Vzhľadom na rastúce vzdelávacie potreby žiakov majú veľký význam aj tvorivé kompetencie učiteľa, ktoré sú spojené s inovatívnosťou a tvorivou, prorozvojovou účinnosťou vykonávania povolania (Dyrda 2009, s. 252). Mimoriadne dôležitá v práci učiteľa je tiež emocionálna inteligencia¹³, prejavujúca sa empatiou a otvorenosťou voči potrebám žiakov.

Učiteľ disponujúci týmito vlastnosťami a kompetenciami citlivejšie vníma potreby žiakov, pričom je otvorený posolstvám, ktoré mu vysiela druhá strana (Dyrda, 2009, s. 252). Bogdan Śliwerski (2000) uvádza, že absencia uvedených

¹³ *Emocionálna inteligencia* plní mimoriadne dôležitú rolu v privátnej sfére, ale aj vo vykonávaní učiteľského povolania, keďže napomáha profesijnému rozvoju, chráni učiteľa pred vyhorením a stimuluje lepšie vzťahy so žiakmi.

kompetencií a primeranej pedagogicko-psychologickej prípravy na vykonávanie povolania spôsobuje vážne problémy vo vzdelávaní dieťaťa.

Súčasný učiteľ podľa Doroty Klus-Stańskiej (2002, s. 185 – 191) redukuje rolu osobných znalostí žiakov, znemožňuje im prácu vykračujúcu mimo jeho priamej kontroly, nedovoľuje im robenie chýb pri samostatnej práci a vyžaduje od žiakov to, čo je odôvodnené jedine požiadavkami učiteľa. Táto situácia však so sebou prináša celý rad nepriaznivých účinkov na vývoj kognitívnych poznávacích procesov dieťaťa. Predovšetkým vylučuje možnosť aktivizovania už nadobudnutých znalostí žiakov. Nevedie k vyvolaniu osobného zaangažovania žiakov, keďže výrazne oddeľuje dovtedajšie poznanie detí a novo osvojované učivo. Zároveň blokuje interakciu skoršie nadobudnutých pojmových systémov s novými, používanými v škole, čo spôsobuje, že vedomosti žiaka získané v škole sú preberané v systéme, ktorý nie je využívaný mimo vyučovania.

Učiteľské povolanie je v súčasnosti vnímané ako neuspokojujúce a málo atraktívne. Z roka na roka sa zvyšujú nároky v oblasti vzdelávania a zväčšuje sa rozsah povinností učiteľov. Čoraz viac učiteľov vníma svoje povolanie ako povinnosť a nie vášeň, čím však negatívne vplyvajú na žiakov a odrádzajú ich od akejkoľvek didaktickej aktivity (Hamer, 1994, s. 14). Medzi demotivačné činitele patrí aj nízke platové ohodnotenie učiteľov – učelia sa neangažujú vo vzdelávaní žiakov v širšom slova zmysle.

Sumarizujúc časť venovanú didakticko-výchovným kompetenciám učiteľov môžeme sformulovať tézu, že súčasný systém vzdelávania učiteľov, realizovaný univerzitami a pedagogickými vysokými školami, „neskladá skúšku“ z toho, že v skutočnosti pripravuje – ako to bolo konštatované na jednej z interdisciplinárnych konferencií venovanej diskusii o „modeli vzdelaného Poliaka“ – „antiučiteľa“ (podľa Parzęcki, 2005, s. 269).

Ewa Misiorna (1997, s. 59) správne poukazuje na to, že „svet predstavený žiakovi v škole sa ohraničuje na hotové informácie a pravidlá. Znižuje sa tak kognitívna aktivita dieťaťa, keďže sa sústreďuje len na zapamätanie správnych odpovedí. Zaniká tiež spontánna túžba po poznávaní, lebo doplnkové otázky sú nežiaduce a negatívne akcentované. V dôsledku toho sa prejavuje a utvrdzuje reaktívny postoj, a teda pripravenosť poskytnúť správnu odpoveď – totožnú s očakávaním učiteľa, a to v príslušne pridelenom čase.

* * *

Sumarizujúc pertraktovanú problematiku môžeme skonštatovať, že jav edukačných neúspechov sa prejavuje odvtedy, čo existuje škola, avšak s pribúdajúcim časom dochádza k premenám jeho determinantov, v súčasnosti zahŕňajúcich širokú škálu činiteľov, ktoré ich podmieňujú. Predstavený prehľad vybraných pedagogických determinantov neúspechov žiakov vo vzdelávaní

prezentuje časť problematiky edukačných neúspechov žiakov základných škôl. Edukačné neúspechy žiakov nemajú svoj pôvod len v pedagogických determinantoch, úzko spojených so školou a prácou učiteľa, ale tiež v sociálno-ekonomických a biopsychických činiteľoch. Jedny činitele podmieňujú druhé, takže je ťažké jednoznačne určiť, ktoré z nich vo väčšom a ktoré v menšom stupni zapríčiňujú edukačné neúspechy žiakov.

Profylaxia edukačných neúspechov žiakov

Východiskovým bodom akejkol'vek preventívnej činnosti voči neúspechom žiakov vo vzdelávaní by malo byť hĺbkové diagnostikovanie príčin vzniknutého stavu, ako aj stanovenie terapie primeranej charakteru prejavovaných problémov a špecifickosti toho, čo ich determinuje. Nadväzujúc na koncepciu podmienenosti boli vypracované 4 skupiny spôsobov minimalizovania edukačných neúspechov žiakov:

1. **„pedagogika selekcie/výberu“** – mala by byť aplikovaná v prípade naturalistickej koncepcie, t. j. vtedy, keď sú školské výsledky determinované dedičnými činiteľmi – t. j. vnútornými, a neúspechy sú biologickej povahy (Karpińska, 2001, s. 146);
2. **„pedagogika individuálneho prístupu k žiakom, ktorí sa stretávajú s problémami pri učení“** – je sprevádzaná psychologicko-emocionálnou koncepciou, ktorej nasledovníci vidia príčiny edukačných neúspechov v ťažkostiach spojených s prispôsobením sa detí na náhle zmeny podmienok ich edukačnej existencie, napr. prechod z rodinného prostredia do škôlky, alebo prijímacie pohovory na strednú školu a s tým spojené stresové situácie (Karpińska, 2001, s. 146);
3. **„pedagogika kompenzácie“** – bola sformulovaná nasledujúc socio-kultúrnu a sociologicko-reprodukčnú koncepciu, ktorej zástancovia sa domnievajú, že široko chápaná kompenzácia bude možná len v dôsledku radikálnej premeny sociálnych vzťahov a systému vzdelávania, napr. zvyšovaním životnej úrovne chudobných ľudí, vypracovaním koncepcie doučovania vyrovnávajúceho rozdiely (Karpińska, 2001, s. 146);
4. **„pedagogika obsahovo-metodických vylepšení“** – aplikovaná nasledujúc didaktickú a interaktívnu koncepciu (Karpińska, 2001, s. 146).

Odvolávajú sa na pedagogické determinanty, ktoré sú spúšťačom edukačných neúspechov žiakov, bola vypracovaná tzv. „triáda“¹⁴ didaktických prostriedkov prevencie týchto neúspechov:

¹⁴ Pojem *triáda* uvádza Anna Karpińska vo svojej publikácii *Minimalizacja niepowodzeń szkolnych – pedagogicznym wyzwaniem dla edukacji jutra*, (w:) *Edukacja jutra*. VI Tatrzańskie seminarium naukowe, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa, 2001. Aplikujúc tento pojem poukazujeme na tri základné skupiny didactic-

- **Pedagogická profylaxia** zohľadňujúca **problémové učenie a problémové učenie v skupinách**. Podstatou problémového učenia je samostatné riešenie úloh – problémov žiakmi. Žiak sa opiera o nadobudnuté vedomosti, obohacuje ich o nové poznatky, zručnosti, hľadajúc najlepšie riešenia. Samostatná verifikácia prezentovaných hypotéz a overenie výsledkov motivuje žiakov k práci, prebúdzá vieru vo vlastné sily, učí samostatnosti a zodpovednosti. Problémové učenie v skupinách spočíva v rozdelení triedy na 4 – 6 členné skupiny, ktoré počas určených vyučovacích hodín pracujú na konkrétnych úlohách. Žiaci pracujú pod vedením učiteľa. Nakoniec sa vedie diskusia o vyriešenom probléme, počas ktorej sa pomáha najslabším žiakom v identifikovaní a zapamätaní najdôležitejších vedomostí z danej hodiny (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 165).
- **Pedagogická diagnostika**, ktorej základom sú individuálne rozhovory učiteľov so žiakmi a ich rodičmi, príležitostné a systematické pozorovanie žiakov, rozhovory, výskumné testovanie a systematické stretnutia učiteľov tzv. triednych rád, používanie rôznych foriem kontroly a hodnotenia výsledkov výučby (Žegnałek, 2005, s. 297).
- **Pedagogická terapia**, spočívajúca vo „vyplňovaní medzier vo vedomostiach žiakov a v odstránení ich príčin, pokiaľ je to možné“ (Dąbrowska-Jabłońska, 2012, s. 24). „V terapeutickú činnosť sa realizujú individuálne sedenia najčastejšie v pedagogických poradniach a vo výchovných centrách. Sú tam nasmerované deti so závažnými problémami a s vážnymi poruchami reči. Na druhej strane skupinové sedenia sú organizované pre skupiny detí, ktoré majú podobné problémy s učením sa a s rozvíjaním kognitívnych schopností. Ich cieľom je vyrovnanie vývinovej disharmónie, ako aj nedostatkov vo vedomostiach a zručnostiach do tej miery, aby dieťa malo zabezpečené normálne fungovanie v škole“ (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 163; Žegnałek, 2005, s. 297).

Vyššie uvedené didaktické prostriedky riešenia a/alebo minimalizovania edukačných neúspechov žiakov sú využívané rovnako tak učiteľmi, ktorí pracujú so žiakmi, ako aj špecialistami-terapeutmi (napr. v oblasti pedagogickej terapie), ku ktorým sú po uskutočnení holistickej (celostnej) diagnózy edukácie posielaní žiaci so špecifickými potrebami.

kých prostriedkov, t. j. pedagogickú profylaxiu, pedagogickú diagnózu a pedagogickú terapiu, ktoré pri riešení a minimalizovaní edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku využívajú učitelia, špecialisti, ako aj terapeuti. Sú to tri hlavné skupiny, ktoré sú rovnako tak v praxi, ako aj v odbornej literatúre aplikované pomerne často.

Odporúčania a riešenia v oblasti minimalizovania edukačných neúspechov žiakov

Analýzy týkajúce sa procesu základného vzdelávania v Poľsku sú pertraktované zväčša na sympóziách, vedeckých konferenciách, seminároch, ako aj odborných stretnutiach rôzneho druhu. Autori diskutujú a reflektujú danú problematiku poukazujú na potrebu zavedenia početných zmien a nevyhnutných zdokonalení do systému vzdelávania. Vzhľadom na zameranie predkladaného článku uvádzame iba vybrané návrhy zmien a vylepšení, ktoré by podľa nášho názoru mali profylaktický charakter a prispeli by k minimalizovaniu edukačných neúspechov žiakov poľských základných škôl.

- Nevyhnutná je „pedagogika školského úspechu“, na čo poukazuje o. i. Zbigniew Kwieciński (Kwieciński, Witkowski [red.], 1991) – čiže reflexia o vzdelávaní a zároveň osvetová prax, nasmerovanie na získanie úspechu v škole, ktorý sa chápe nie iba ako úspech v osvojení vedomostí a zručností typicky školských, ale hlavne dosiahnutie rozvoja všestrannej osobnosti dieťaťa opísaného v cieľoch vzdelávania (Karpińska, 2001, s. 147).
- Nevyhnutná je hlboká diferenciácia vzdelávacích účinkov, spočívajúca v individualizácii obsahu, metód, organizácie vzdelávania v súlade s psychologicko-fyzickými možnosťami účastníkov vzdelávacej interakcie, ich schopností, záujmov a očakávaní. Príkladom takéhoto prístupu z perspektívy filozofie školského úspechu je koncepcia „*mastery learning*“ (majstrovské učenie – dokonalé osvojenie učiva) B. S. Blooma, ktorej podstata vyúsťuje do tézy „*že dokonca slabí žiaci môžu dosiahnuť majstrovskú úroveň učenia sa, pokiaľ majú vytvorené priaznivé podmienky a najmä garantované dostatočné množstvo času (individualizácia tempa, miery náročnosti obsahu, schopnosti žiakov, a predovšetkým času v procese vyučovania – učenia sa, a rovnako aj neustále prebúdžanie motivácie k nadobudnutiu majstrovstva)*“ (Bloom, 1981; Kupisiewicz, 1985, s. 126-150).
- Pozornosť si zaslúži tiež návrh organizovania procesu formovania podľa konkrétnej triády, t. j. berúc do úvahy talent, tempo a temperament žiaka. Takýto model školy „chrániacej“ žiaka, jeho podstatu a individualitu podporuje Luc M. Stevens (1997).
- Alternatívu žiakom dosahujúcim priemerné výsledky a pre vyrovnávanie nedostatkov v edukácii ponúka vzdelávanie podľa mnohostranných inteligencií, prezentovaná H. Gardnerom (1993), ktorý navrhuje pri profilovaní edukačnej činnosti a tiež pri posilňovaní inteligencie menej rozvinutých žiakov zohľadňovať hlavné typy inteligencie (autor vymedzil 7 typov). Takéto hlboko profilované formovanie, berúce do úvahy individuálne rozdiely, umožňuje odhaľovať a rozvíjať inteligenciu a talenty, ako aj

zabezpečiť každému žiakovi úspech primeraný jeho intelektuálnym možnostiam. Slúžia tomu o. i. rôzne varianty viacúrovňového vzdelávania prezentované T. Lewowickým (1997), dvojúrovňové organizovanie práce v rámci primárneho vzdelávania M. Oryla (1996), akceleratívne vyučovanie pre nadaných žiakov E. Ćwioka (1989) (Karpińska, 2001, s. 149).

- Dôležitým elementom teórie školského úspechu a tiež špecifickým druhom profylaxie edukačných neúspechov žiakov je podporovanie kariéry každého žiaka, čiže tvorenie situácií, v ktorých každý môže v niečom získať úspech. Pomocou pre učiteľa môže byť neurolingvistické programovanie (NLP), ktoré sa o. i. zakladá na predpoklade, že neexistujú neúspechy, ale len dôsledky našej činnosti, čiže lekcie, na základe ktorých sa neustále môžeme poučiť. Vo vyučovaní zosúladenom so zásadami NLP musí byť zosúladený spôsob, akým učiteľ podáva informácie a spôsob, akým ho žiak prijíma. Najlepšie sa učia žiaci tých učiteľov, ktorí používajú tie isté senzorické kanály (zrakový, sluchový, pohybový, alebo ich kombináciu). Pravdepodobnosť prejavovania sa ťažkosť s učením je mimoriadne zvýšená v prípade nesúladu medzi stratégiami vyučovania a štýlmi učenia sa (Karpińska, 2001, s. 149).
- Dôležité je multisenzorické učenie, ktoré premysleným a systematickým spôsobom využíva rôznorodosť podnetov vplývajúcich na rôzne reprezentatívne systémy žiakov, a súčasne nivelizujúce rozdiely medzi štýlmi učenia a učenia sa (Karpińska, 2001, s. 149; Kubiczek, 2004, s. 29).
- Dôležitým elementom teórie školského úspechu je tiež eliminovanie prepadnutí a opakovaní ročníka. Nie však spôsobom administratívnych rozhodnutí, ale vhodného pedagogického pôsobenia (Karpińska, 1999). Prijatie cieľa, ktorým by bolo zabezpečenie úspechu v učení všetkým žiakom, môže znamenať eliminovanie prepadnutí. Tento cieľ si zároveň v školskej praxi vyžaduje mnoho intenzívnych opatrení orientovaných na školský úspech tých, ktorí boli dovtedy považovaní za potenciálnych kandidátov na prepadnutie (Karpińska, 2001, s. 150).
- Organizovanie doplnkového vyučovania/doučovania nielen pre žiakov, u ktorých sa prejavujú edukačné neúspechy, napr. vytváranie pomocných tried, konsolidujúcich špecificky zamerané vyučovanie, tzv. vyrovnávacie vyučovanie, konzultácie v priebehu školského roka, tiež cez letné i zimné prázdniny (napr. letné školy v Kanade) (Karpińska, 2001, s. 151).
- Z početných výskumov vyplýva, že v boji s edukačnými neúspechmi môžu byť nápomocné opatrenia naznačujúce ďalší smer (vďaka nim sa žiaci dozvedajú, čo, prečo a ako sa majú učiť, aké záujmy a schopnosti majú rozvíjať, aké si vybrať zameranie ďalšieho vzdelávania) (Karpińska, 2000).
- Spustenie systému individuálnych programov, zohľadňujúcich schopnosti a aspirácie žiakov (Karpińska, 2005).

- Podpora škôl prostredníctvom špecializovaných inštitúcií – v Poľsku sú to psychologicko-pedagogické poradne, napr. v Belgicku špecializované centrá PMS (Psycho-Medico-Social), podporujúce učiteľov pri riešení didakticko-výchovných problémov. Tieto inštitúcie diagnostikujú a rozhodujú o ďalších formách edukácie žiakov, organizujú vyučovanie a nápravnú činnosť vo vzdelávacích inštitúciách; poskytujú pomoc pri dopĺňaní zameškaného učiva, psychickú a morálnu podporu, ako aj núdzovú materiálnu pomoc (Karpińska, 2001, s. 152).
- Zmena filozofie (podstaty) hodnotenia a klasifikovania žiakov. Spočíva v rozhodnom odklone od selektívnych a represívnych funkcií hodnotenia, v položení dôrazu na rozvojovú funkciu hodnotenia (má aktivizovať žiakov, motivovať, formovať pocit vlastnej dôstojnosti), v zavedení rôznych druhov podpory; v komplexnom hodnotení (nahradením inštrumentálneho známkovania procedúrou diagnostikovania a podpory komplexného rozvoja žiakov, napr. Švajčiarsko, Holandsko), v dvojakom prístupe k rozhodovaniu o dosiahnutých školských výsledkoch (popri kvantitatívnom meraní tiež v kvalitatívnom pohľade na efekty edukácie – v súlade s fenomenologicko-hermeneutickou perspektívou) (Karpińska, 2001, s.151-153).

Predchádzanie edukačným neúspechom by sa malo uberať skôr cestou hľadania a vytvárania nových príležitostí a vzdelávacích možností, než cestou nápravy a vyrovnávania nedostatkov. Škola zaisťujúca úspech všetkým žiakom by mala organizovať profily činností v plnosti, zohľadňujúc očakávania žiakov v rôznych oblastiach: didaktickej, výchovnej, teleologickej, axiologickej, kultúrnej, nápravnej, športovej, turistickej, čo sa týka starostlivosti a pod. (Karpińska, 2000). Mala by vytvárať edukačné príležitosti – špecifické profily vzdelávacích činností, nazývaných „škola druhej šance“, ako forma pre tých, ktorí nie sú schopní splňať nároky programu, alebo nechcú prijať ponuku vzdelávania (*Biała Księga...*, 1997).

LITERATÚRA

- Alet, E., *Is grade repetition a second chance?* Referat wygłoszony na XXIV Annual Conference of the European Society for Population Economics, 2010. Strona internetowa: www.econ.kuleuven.be/eng/ew/papers_edupol/ALET.pdf.
- Bandura, L. *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 3. ISSN 0023-5938.
- Bińczycka, J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1997. ISBN 83-86994-34-7.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., Różyńska, M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia: Operon, 2011. ISBN 978-83-7680-434-7.

- Czarnecki, K. M., *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, (w:) *Niepowodzenia szkolne*, J. Łysek (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998. ISBN 83-86994-79-7.
- Dąbrowska-Jabłońska, I., *Terapia pedagogiczna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2012. ISBN 8373954716.
- Dąbrowski, M. *Pozwólmy dzieciom myśleć. o umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Warszawa 2008, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dąbrowski, M. & Wiatrak, E. *Nauczyciel nauczania początkowego w świetle ankiet*, (w:) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*, M. Dąbrowski (red.), Warszawa 2008, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Delors, J., *Learning The Treasure Within. Report to UNESCO*. Paris 1996.
- Domagała-Kręcioch, A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008. ISBN 978-83-7271-485-5.
- Dyrda, B. *Zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007. ISBN 978-83-7308-963-1.
- Dyrda, B., *Nauczycielskie kompetencje w pracy z uczniami zdolnymi*, (w:) *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, S. Popek, A. Winiarz (red.), Lublin: UMCS, 2009. ISBN 978-83-227-2940-3.
- Dziewulak, D. (2010). Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej. Analiza,9 (34), 1–10. Strona internetowa: [http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/A4F8763AAD6E8E70C12576EE0029DFE9/\\$file/Analiza_%20BAS_2009_34.pdf](http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/A4F8763AAD6E8E70C12576EE0029DFE9/$file/Analiza_%20BAS_2009_34.pdf).
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012. ISBN 978-83-0206-528-6.
- Hamer, H. *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Veda, 1994. ISBN 8385584218.
- Karpińska, A. *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwania dla współczesności*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 1999. ISBN 83-866-96-48-6.
- Karpińska, A., *Minimalizacja niepowodzeń szkolnych – pedagogicznym wyzwaniem dla edukacji jutra*, (w:) *Edukacja jutra*. VI Tatrzańskie seminarium naukowe, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa: Menos, 2001. ISBN 83-9157978.
- Karpińska, A., *Niepowodzenia szkolne – powody naukowej predylekcji*, (w:) *Edukacja jutra*. XI Tatrzańskie seminarium naukowe, F. Bereźnicki, K.

- Denek (red.), Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2005. ISBN 83-922254-0-6.
- Klus-Stańska, D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. ISBN 837-29-919-28.
- Kojs, W., *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*, (w:) *Niepowodzenia szkolne*, J. Łysek (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998. ISBN 978-83-7405-234-4.
- Kondratek, B., *Różnice w poglądach edukacyjnych nauczycieli klas trzecich i czwartych a wyniki uczniów*, (w:) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Część II –konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, M. Dąbrowski (red.), Warszawa 2009, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Konopnicki, J., *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*, Warszawa: PWN, 1966. ISBN brak.
- Kubiczek, B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? Poradnik Nauczyciela*, Opole: Wydawnictwo Nowik, 2004. ISBN 978-83-226-1867-7.
- Kupisiewicz, Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, 2000. ISBN 83-87988-57-X.
- Kwaśnica, R., Semków, J. (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 1995.
- Kwieciński, Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: UMK, 1991.
- Lewowicki, T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1977. ISBN brak.
- Michalak, R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet Adama Mickiewicza, 2004. ISBN 83-232-1397-6.
- Misiorna, E., *Dynamika zmian w edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, E. Misiorna (red.), Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet Adama Mickiewicza, 1997.
- Oelszlaeger, B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich a ich rzeczywiste funkcjonowanie w klasie pierwszej*, (w:) *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Warszawa: Difin, 2011. ISBN 978-83-7641-483-6.
- Okoń, W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995. ISBN 83-903103-9-2.
- Pachociński, R., *Konstrukcjonizm społeczny jako teoretyczne podłoże zmiany roli nauczyciela*, (w:) *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), Warszawa-Białystok: Wydawnictwo „Żak”, 1997. ISBN 8386770511.

- Parzęcki, R., *Nauczyciel w nowoczesnej szkole – przyczynki do nowej koncepcji kształcenia nauczycieli*, (w:) *Edukacja jutra*. XI Tatrzańskie seminarium naukowe, F. Bereźnicki, K. Denek (red.), Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2005. ISBN 83-922254-0-6.
- Pauli, L., Brimer A., *Les deperditions scolaires, un probleme mondiale*, Genève 1971.
- Pilch, T., *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999. ISBN 83-88149-05-9.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. D.U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz.17.
- Przybysz-Zaremba, M., *Szkoła czy rodzina? Kto ponosi odpowiedzialność za niepowodzenia dziecka w nauce?*, (w:) *Sukcesy i porażki w edukacji dzieci i młodzieży*, M. Przybysz-Zaremba (red.), Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Prospekt, 2010. ISBN 978-83-926979-7-8.
- Rutkowiak, J.(red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa: PWN, 1992. ISBN 83- 88508-69-5.
- Śliwerski, B., *O pierwszym roku reformy oświaty*, „Wszystko dla Szkoły” 2000, nr 10. ISSN 1425- 6843.
- Sillamy, N., *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Książnica, 1994. ISBN 83-7132-379-4.
- Spionek, H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN, 1985. ISBN 83-01-03406-8.
- Szkudlarek, T., Śliwerski, B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1991. ISBN 83-85543-06-6.
- Żegnałek, K., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2005. ISBN 8388278681.

Małgorzata Przybysz-Zaremba, docentka, profesorka na Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Pedagog, socjalna pedagogička a expertka Nadácie Kierowca Bezpečný (Bezpečný vodič). Autorka mnohých článkov na pomedzí pedagogiky, sociálnej pedagogiky, sociálnej práce a resocializácie, zverejnených doma ako aj v zahraničí a taktiež kníh, okrem iného: *Terapia profesjonalna i samopomocowa w uzależnieniu alkoholowym (Olsztyn 2006)*, *Uzależnienie młodzieży od współczesnych mediów (Olsztyn 2008)*. Redaktorka a taktiež spoluredaktorka takých publikácií, ako: *Sukcesy i porażki w edukacji dzieci i młodzieży (Olsztyn, 2010)*, *Różne oblicza funkcjonowania szkoły (Olsztyn, 2010)*, *Rodzina. Wybrane wymiary środowiska wychowawczego dziecka (Elbląg, 2011)*, *Společno-pedagogicne aspekty života rodiny (Olsztyn*

*2012), Rodzina. Przeobrażenia, problemy – pomoc (Elbląg 2013). Vedúca
výskumných projektov a postgraduálneho štúdia: Pedagogická príprava.*

Prof. nadzw. dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba
Fakulta managementu, informatiky a sociálnych vied
Vyššia škola biznisu v Dąbrowe Górniczej
Nám. Cieplaka 1C, 41-300 Dąbrowa Górnicza
mail: malgorzata.p_z@interia.pl