

PEDAGOGICKÉ DETERMINANTY EDUKAČNÝCH NEÚSPECHOV ŽIAKOV NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V POĽSKU

Pedagogical determinants of educational failures of pupils in primary schools in Poland

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Fakulta managemantu, informatiky a sociálnych vied
Vyššia škola biznisu v Dąbrowe Górniczej
Nám. Ciepłaka 1C, 41-300 Dąbrowa Górnicza
Poľsko
malgorzata.p_z@interia.pl

Abstrakt: The text presents selected educational determinants that cause educational failures of pupils at a primary school in Poland. Such determinants are followed as a teaching system, a failure to adapt a curriculum and organization of teaching to the needs of pupils, space conditions, equipment of the classes, etc. At the same time, we discuss determinants associated with educational and didactic competences of teachers, improper organization of work within school hours, application of inappropriate methods and forms of teaching, lack of individualization of teaching, etc. The study is concluded by a "triad" of didactic means necessary in preventing of pupils educational failures that cause factors present both at school and a teacher's work.

Kľúčové slová: failures, educational failures, grade retention, school, teacher

Úvod

*Vzdelávanie by malo byť realizované takým spôsobom,
aby ho žiaci považovali za vzácny dar,
a nie náročnú povinnosť.*
Albert Einstein

S edukačnými neúspechmi⁴ sa stretávame od konštituovania školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie. V Poľsku sa tento jav stal predmetom záujmu na začiatku 60. rokov minulého storočia. Jedným z popredných vedcov zaoberajúcich sa problematikou edukačných neúspechov bol v tom čase Jan Konopnický, autor publikácie: „*Niepowodzenie w nauce szkolnej – przyczyny i środki zaradcze*”, ktorá sa stala základom pre realizovanie ďalších výskumov. V Poľsku sa problematikou

⁴ 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 Kupisiewicz, 2000, s. 253; 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*.

vzdelávacích neúspechov zaoberali Z. Myslakowski, M. Tyszkowa, Cz. Kupisiewicz, H. Spionek, L. Bandura, W. Okoń, Z. Kwieciński a i. (Kojs, 1998). Na základe uskutočnených výskumov sa vyprofilovali dva hlavné výskumné smery. Prvý z nich sa orientuje na hľadanie príčin neúspechov, druhý smeruje k možnosti ich predchádzaniu. 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 nabera čoraz väčší význam. O povahe a aktuálnosti tejto otázky svedčí okrem iného aj 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 školy) (Delors, 1996,), uznali boj s týmto problémom za mimoriadnu „pedagogickú výzvu pre zjednocujúcu sa Európu“ (Karpińska, 2001, s. 146).

Neúspech, neúspechy vo vzdelávaní – definície

Úvahy týkajúce sa determinantov edukačných neúspechov je potrebné začať definovaním pojmu „neúspech“. V literatúre je tento pojem vnímaný subjektívne, pričom označuje absenciu úspešnosti pri realizácii stanoveného cieľa. Subjektivizmus 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 prežíva neúspechy v rámci učenia. Podľa W. Okoňa (1995) *edukačné neúspechy* prejavom medzier vo vedomostiach a schopnostiach, ktoré škola od žiakov vyžaduje, ako aj negatívneho vzťahu k týmto očakávaniam. Cz. Kupisiewicz (2000, s. 253) v rámci analýzy neúspechov žiakov v učení poukazuje na to, že ide o *„situácie, ktoré sú charakteristické nesúladom medzi výchovnými a didaktickými nárokmi školy a výsledkami žiakov, ktoré v učení dosahujú. Požiadavky školy sú naopak v súlade s celospoločensky uznávanými cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a platnými vzdelávacími programami.“* Odlišné definčné uchopenie tohto problému prezentuje K. M. Czarnecki (1998, s. 127), ktorý edukačné neúspechy charakterizuje ako: *„rozpor medzi úsilím žiaka, ktoré na učenia sa vynakladá (sebahodnotenie) a jeho edukačnými úspechmi, ktoré hodnotí učiteľ“*. Môžeme ich tiež definovať ako negatívne hodnotené výsledky učenia spojené so školou (Kojs 1998), alebo ako stav dieťaťa, prejavujúci sa v dôsledku neschopnosti plnenia podmienok stanovených školou (Konopnicki 1966).

Vyššie uvedené definície sa vzťahujú k situačnému alebo dynamickému charakteru prejavovania sa edukačných neúspechov, na čo poukazuje o. i. T. 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).

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 Cz. Kupisiewiczom (2000). Autor vymedzuje neúspechy skryté⁵ a explicitné⁶.

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: biopsychické (individuálne) príčiny⁷, sociálno-ekonomické príčiny⁸, školské príčiny⁹.

Príčiny neúspechov žiakov v učení majú v praxi zväčša komplexný charakter. Na prejavujúce sa problémy v rámci učenia nevplyvajú jednotlivé činitele, ale ich celý súbor. Často spolu úzko súvisia, takže je náročné jednoznačne vymedziť závažnosť jednotlivých aspektov.

Vzhlľadom na tému prezentovanej prednášky budú predstavené hlavné pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku, s ktorými sa najčastejšie stretávame v praxi.

⁵ 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.

⁶ neúspechy 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.

⁷ 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).

⁸ príčiny sociálno-ekonomické – opisujúce podmienky procesu učenia sa i výučby, t. j. činitele prostredia, spojené s materiálnymi a kultúrnymi 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).

⁹ 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-vyrovňavacieho 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 diagnostifikovania, negatívne osobnostné vlastnosti učiteľa, preplnené triedy a školy (Tyszkowa 1964; Kupisiewicz, 2000; Karpińska 1999).

Pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov

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.:

1. **Značne nepružný, v určitom zmysle priam uniformný systém výučby** sťažujúci individualizáciu didakticko-výchovnej činnosti, v mnohých prípadoch znemožňujúci prepojenie školského vzdelávania s aktuálnymi potrebami dieťaťa. Tento systém odsudzuje najslabších žiakov na neúspech, pričom najtalentovanejším nevytvára podmienky potrebné k plnohodnotnému rozvoju.

V systéme organizácie tried a vyučovania, ako aj v organizačných štruktúrach školy, tkvie podľa názoru J. Bińczyckej štruktúrne násilie. Ako autorka uvádza: „*nepružná organizácia času podriadená potrebám programu, špecifický „programocentrizmus“ – často sa nezhodujú 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 smet*“ (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 prispôbené možnostiam priemerných a podpriemerných žiakov. Prevažujú úlohy spočívajúce v reprodukovaní vedomostí, prezentovaní, opakovaní učiva a rozvíjaní reprodukčného myslenia. Bokom pritom ostáva rozvoj schopností, záujmov a tvorivých aktivít nadaných žiakov. V takejto situácii 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).

2. **Nepriprôsobenie obsahu a organizácie vyučovania potrebám života a sociálne podmieneným záujmom žiakov.** Dominuje „*abstraktná homogénnosť*“ obsahu vyučovania, nepriprôsobenie vzdelávacieho programu odlišným sociálnym podmienkam a rôznym psychologickým typom osobnosti 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 špecifiká duševného rozvoja žiakov, pričom obsahuje veľa tzv. „*vzdelanostnej batožiny*“. Ako uvádza M. Falski (podľa Kupisiewicz, 2000), nadmerné požiadavky programu vo vyšších ročníkoch základnej školy predstavujú jednu z dôležitých príčin prepadnutia¹⁰, ktoré je považované za nevhodné a neprimerané didaktické opatrenie. Podľa J.

¹⁰ Otázkou hodnotenia a klasifikovania žiakov, ako aj vykonávanie testov a skúšok v štátnych školách (vrátane skúšok klasifikačných, opravných a komisionálnych, umožňujúcich postúpenie do vyššieho ročníka), reguluje Nariadenie Ministerstva školstva z 30. Apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011.

Konopnického (1966), prepadnutie¹¹ je „organizačný prostriedok, ktorý prináša malý úžitok, no spôsobuje veľa strát“. Nie je to teda účinný „terapeutický zákrok“, a o to väčšmi nie preventívny.

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 materiálne podmienky. Na základných školách situovaných v mestách je výučba organizovaná najčastejšie predpoludním a popoludní, zatiaľčo v prípade vidieckych škôl z dôvodu zhoršujúceho sa demografického vývoja dochádza k zlučovaniu tried. Tvoria sa tzv. integračné triedy, čo neprospieva primeranej realizácii vzdelávacieho programu a zároveň správne osvojovaniu si vedomostí žiakmi, čoho dôsledkom je tiež výskyt edukačných neúspechov. Nedostatočne vybavené učebne a laboratória, 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 výdajov, 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). Podľa *Správy 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, zatiaľčo v štátoch Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) tento ukazovateľ dosiahol hodnotu 32% (CKE, 2010).

¹¹ Opakovanie ročníka sa v poľskom systéme vzdelávania nevzťahuje na žiakov 1-3. ročníka. Žiak absolvujúci jeden z týchto ročníkov automaticky 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 ročníka 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).

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

4. **Nesprávna organizácia práce učiteľa počas vyučovacieho procesu.** Štátny vzdelávací program uvádza: „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, jednostrannej kontrole a hodnoteniu výsledkov výučby, namiesto rozvíjania predispozícií a schopností žiakov. Zriedka žiakom ozrejmujú ciele vyučovacej hodiny a didaktické úlohy, čo negatívne vplýva na motívy učenia sa (Łuczak, 2000).

5. **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 či televíznej expozície a pod.), čím ohraničujú aktivitu žiakov (Kupisiewicz, 2000). Potvrdzujú to viaceré výskumy (Dąbrowski, 2008; Michalak, 2009; Kondratek, 2009), z ktorých vyplýva, že učiteľ je hlavným vysielačom vedomostí, ktoré žiak musí zapamätať a využívať. Učiteľ svoje úsilie smeruje k tomu, aby žiaci zvládli učivo, a nie k tomu, aby pochopili súvislosti prírodných javov¹².

Takmer 80% školských úloh žiakov základnej školy patrí do kategórie zatvorených úloh, v ktorých je určená stratégia riešenia úlohy a niekedy aj výsledok (Michalak 2004)¹³. Rovnako tak výsledky testovania¹⁴ žiakov šiesteho ročníka poukazujú na to, že žiaci poľských základných škôl majú problémy s porozumením dlhšieho čítaného textu¹⁵.

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*¹⁶ charakter, ale tradičný. Súčasný učiteľ by mal podľa názoru R. Pachocinského (1997) prestať plniť úlohu

¹² 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 vedomostí (podľa Bogdanowicz, Adryjanek, Różyńska, 2007). 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.

¹³ Necelých 5% úloh riešených deťmi má polootvorený 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).

¹⁴ Testovanie žiakov v poslednom ročníku ZŠ sú v Poľsku realizované od roku 2002.

¹⁵ 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

¹⁶ *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 učia žiaci, preto medzi pomocné prvky patria aktivizujúce či audiovizuálne prostriedky (Kubiczek, 2004; Hamer, 1994).

len v oblasti odovzdávania vedomostí a mal by sa stať skôr poradcom, diagnostikom, konzultantom, trénerom, terapeutom a expertom. Mal by vytvárať rôznorodé situácie didaktickej povahy, 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).

6. Absencia individualizácie vyučovania. Individualizácia vyučovania znamená zosúladienie obsahu, metód a organizácie didakticko-výchovnej činnosti s úrovňou rozvoja jednotlivých žiakov v triede, hlavne zohľadnenie rozdielov týkajúcich sa všeobecných i špeciálnych schopností (napr. inteligencia žiakov, ich tvorivé schopnosti), ako aj rôznych záujmov detí a odlišného tempa práce.

Kľúčovým cieľom individualizácie je zvýšenie možností tak nadaných, ako aj priemerných a podpriemerných žiakov. Pre dosiahnutie najlepších efektov individuálneho prístupu k žiakom nie sú nevyhnutné individuálne hodiny, ale aktívne zapájanie žiakov do vyučovacieho procesu, práca v malých skupinkách, pozorovať spôsob ich zapájania sa do týchto činností sledovať prejavy silných i slabých stránok dieťaťa. Asi 60% učiteľov základných škôl si myslí, že individualizácia práce v triede s 25 – 30 žiakmi nie je možná (Dąbrowski & Wiatrak, 2009).

7. Nedostatky v didaktickej a predmetovej príprave učiteľov, čo sa premieta do slabej organizácie vyučovacieho procesu v triedach. Z medzinárodného porovnávacieho výskumu TEDS-M¹⁷ kompetencií budúcich učiteľov základných škôl (Czajkowska, Grzęda, Hauzer, Jasińska, Laskowska, Sikorska, Sitek, 2010) vyplýva, že poľskí študenti pedagogiky sú nedostatočne vzdelaní v oblasti praktickej prípravy na učiteľskú profesiu (zaostávajú za svojimi kolegami z Ruska, Švajčiarska i Nemecka). 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 et al., 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).

8. 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) (Łuczak, 2000);
- nezdôvodnenie nedostatočného hodnotenia žiaka zo strany učiteľa, a v prípade 1. – 3. ročníka úplné upustenie od numerického hodnotenia na úkor slovného

¹⁷ 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.

hodnotenia, ktoré je v mnohých prípadoch pre väčšinu žiakov a ich rodičov nejasné a nezrozumiteľné, no na druhej strane v určitom zmysle znemožňujú rivalitu 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).

9. **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). Aby tieto úlohy boli realizované, učiteľ by mal so žiakmi viesť dialóg, ktorý J. Rutkowiak (1992, s. 15) 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 aj po jeho skončení) nemá možnosť spoznať ich záujmy, predispozíciu a o to viac ani ich schopností (Kwaśnica & Semków (eds.), 1995). Edukačné neúspechy žiakov pritom vysvetľuje ich nedostatočnou schopnosťou učiť sa alebo tiež nízkou intelektuálnou úrovňou. Niekedy dochádza k zosmiešňovaniu 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 fobia (Spionek, 1985), niekedy tiež z učiteľov (Szkudlarek & Śliwerski, 1991). Rovnako tak škatuľkovanie/nálepkovanie žiaka ako slabého, neschopného, lenivého či komplikovaného neprosieva úspechom vo vzdelávaní, ale zosilňuje edukačné neúspechy, ktoré neraz vedú až k opakovaniu ročníka.

10. **Nedostatok primeranej starostlivosti o žiakov, ktorí majú problémy s učením sa**

– niektoré základné školy vzhľadom na obmedzené finančné zdroje upúšťajú od organizovania doplnkového vyučovania. Niektoré školy diagnostifikujú edukáciu žiakov a organizujú len také doučovanie, ktoré je zamerané na najproblematickejšie oblasti. Toto vyučovanie učiteľia často vedú v rámci 2 triednických hodín, ktoré sú v školskej praxi určené hlavne na mimoškolské aktivity (Karta učiteľa).

11. **Osobnosť učiteľa, jeho prístup k žiakom a k vyučovaniu.**

Osobnosť učiteľa by sa podľa W. 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), 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).

Mimoriadne dôležitou súčasťou práce učiteľa je aj emocionálna inteligencia¹⁸, prejavujúca sa empatiou a otvorenosťou voči potrebám žiakov

Učiteľ disponujúci týmito vlastnosťami a kompetenciami citlivejšie vníma potreby žiakov, pritom je otvorený na signály, ktoré mu vysiela druhá strana (Dyrda, 2009). B. Śliwerski (2000) uvádza, že absencia uvedených kompetencií a primeranej pedagogicko-psychologickej prípravy na vykonávanie povolania spôsobuje vážne problémy vo vzdelávaní dieťaťa.

Učiteľské povolanie je v súčasnosti vnímané ako neuspokojujúce a málo atraktívne. Z roka na rok sa zvyšujú nároky v oblasti vzdelávania a zvyšuje 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). 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).

E. 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.“*

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

- **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, prebúda 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 (Gruszczuk Kolczyńska, 2012).
- **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

¹⁸ *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.

rád, používanie rôznych foriem kontroly a hodnotenia výsledkov výučby (Žegnałek, 2005).

- **Pedagogická terapia**, spočívajúca vo „*vyplňovaní medzier vo vedomostiach žiakov a v odstránení ich príčin, pokiaľ je to možné*“ (Dąbrowska Jabłońska, 2012, s. 24). V terapeutickej činnosti 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; Žegnałek, 2005).

Sumarizujúc pertraktovanú problematiku môžeme konštatovať, 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, čo komplikuje jednoznačné určenie, ktoré z nich vo väčšom a ktoré v menšom stupni zapríčiňujú edukačné neúspechy žiakov.

Zoznam použitej literatúry:

ALET, E. *Is grade repetition a second chance?* [online]. Referat wygłoszony na XXIV. Annual Conference of the European Society for Population Economics, 2010. Dostupné na internete: <www.econ.kuleuven.be/eng/ew/papers_edupol/ALET.pdf>.

BANDURA, L. *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*. In *Kwartalnik Pedagogiczny*. ISSN 0023-5938, 1959, no 3.

BIŃCZYCKA, J. *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls. 1997. ISBN 83-86994-34-7.

BOGDANOVICZ, M. - ADRYJANEK, A. - RÓŻYŃSKA, M. *Uczeń z dysleksją w dom*. Gdynia : Operon, 2011. ISBN 978-83-7680-434-7.

CZARNECKI, K. M. Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych. In ŁYSEK, J. (ed.) *Niepowodzenia szkolne*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998. ISBN 83-86994-79-7.

DĄBROWSKI, M. *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa : Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2008.

DĄBROWSKI, M. & WIATRAC, E. Nauczyciel nauczania początkowego w świetle ankiet. In DĄBROWSKI, M. (ed.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa : Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2008.

- 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. In POPEK, S. - WINIARZ A. (eds.) *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*. Lublin : UMCS, 2009. ISBN 978-83-227-2940-3.
- DZIEWULAK, D. Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej. *Analizy*, 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 nauczyciel*. 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. In DENEK, K. - ZIMNY T. M. (eds.) *Edukacja jutra*. VI Tatrzańskie seminarium naukowe, Częstochowa : Menos, 2001. ISBN 83-9157978.
- KARPIŃSKA, A. Niepowodzenia szkolne – powody naukowej predylekcji. In BEREŻNICKI, F. - DENEK, K. (eds.) *Edukacja jutra*. XI Tatrzańskie seminarium naukowe, Szczecin : Uniwersytet Szczeciński, 2005. ISBN 83-922254-0-6.
- KOJS, W. Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych. In ŁYSEK, J. (ed.) *Niepowodzenia szkolne*. 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. In DĄBROWSKI, M (ed.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Część II –konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*. Warszawa : Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2009.
- KONOPNICKI, J. *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. Warszawa : PWN, 1966.
- 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. (eds.) *Ku dialogowi w pedagogice*. Wrocław : Dolnośląska Szkoła Wyższa, 1995.
- LEWOWICKI, T. *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1977.
- 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. In MISIORNA E. (ed.) *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań : Wydawnictwo Uniwersytet Adama Mickiewicza, 1997.
- OELSZLAEGER, B. Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich a ich rzeczywiste funkcjonowanie w klasie pierwszej. In KARPÍŃSKA, A. – WRÓBLEWSKA, W. (eds.) *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. 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. In KOTUSIEWICZ, A. A. - KOĆ-SENIUCH, G. - NIEMIEC, J. (eds.) *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa – Białystok : Wydawnictwo „Żak”, 1997. ISBN 8386770511.
- PARYŻECKI, R. Nauczyciel w nowoczesnej szkole – przyczynki do nowej koncepcji kształcenia nauczycieli. In BEREŻNICKI, F. - DENEK, K. (eds.) *Edukacja jutra*. XI Tatrzańskie seminarium naukowe, 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? In PRZYBYSZ ZAREMBA, M. (ed.) *Sukcesy i porażki w edukacji dzieci i młodzieży*. Olsztyn : Oficyna Wydawnicza Prospekt, 2010. ISBN 978-83-926979-7-8.
- RUTKOWIAK, J. (ed.) *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa : PWN, 1992. ISBN 83- 88508-69-5.
- ŚLIWERSKI, B. O pierwszym roku reformy oświaty. In *Wszystko dla Szkoły*, ISSN 1425- 6843, 2000, no 10.
- 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.
- TYSZKOWA, M. *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964.
- ŻEGNAŁEK, K. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2005. ISBN 8388278681.