



NÚCEM
NÁRODNÝ ÚSTAV CERTIFIKOVANÝCH
MERANÍ VZDELÁVANIA



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť ■ Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl

Zuzana Juščáková a kolektív

Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ
v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania,
aktivita 4.1



Publikácia vznikla ako výstup z projektovej aktivity 4.1 projektu „Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania“ (ITMS kód 26110130309) spolufinancovaného z prostriedkov EÚ, ktorého riešiteľom bol NÚCEM.

Autorka:	Mgr. Zuzana Juščáková, PhD. a kolektív
Manažér projektovej aktivity:	Mgr. Zuzana Juščáková, PhD.
Riešiteľský kolektív aktivity 4.1:	Mgr. Zuzana Juščáková, PhD. RNDr. Mária Kolková, PhD. MSc. Martin Kopáčik PaedDr. Kristína Sotáková, PhD. Mgr. Martina Špringelová Mgr. Ivana Vasil'ová, PhD. Mgr. Soňa Vašíčková
Recenzenti:	prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c.
Jazyková úprava:	PhDr. Dana Guričanová
Grafická úprava:	Dušan Babjak
Vydal:	© Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Miesto vydania:	Bratislava
Rok vydania:	2013
Prvé vydanie	
Náklad:	850 výtlačkov
Tlač:	ŠEVT, a.s.

ISBN 978-80-89638-16-1



Obsah

5	Vážení riaditeľa a učiteľa, milí kolegovia,
6	Čo meriame? Čo je kvalita školy?
8	Prečo merať kvalitu školy?
10	Ako meriame?
12	Spolupracujúce školy a žiaci
13	Indikátory kvality edukácie v škole
13	Vedenie, riadenie a zabezpečovanie kvality
15	Náš výskum v oblasti Vedenie, riadenie a zabezpečovanie kvality
18	Kurikulum
18	Vyučovanie a učenie sa
20	Náš výskum v oblasti Vzájomný vzťah žiak – učiteľ
24	Náš výskum v oblasti Študijné predpoklady žiaka
37	Podpora žiakov
38	Náš výskum v oblasti Podpora žiakov
39	Výkon žiakov
40	Náš výskum v oblasti Vstupno-výstupné merania
43	Medziludské vzťahy
45	Náš výskum v oblasti Medziludské vzťahy
52	Styk s verejnosťou
54	Zdroje
55	Náš výskum v oblasti Zdroje
56	Zhodnotenie a odporúčania
58	Bibliografia



POĎAKOVANIE REGIONÁLNYM SPOLUPRACOVNÍKOM:

Mgr. Veronike Andočovej, Mgr. Zdene Babicovej, Ing. Márii Bajákovej,
Ing. Márii Bandzyovej, Mgr. Robertovi Bardymu, Mgr. Erike Beňovej,
Mgr. Eve Bernátovej, Mgr. Anne Bobulskej, RNDr. Ľubici Bošanskej,
Mgr. Jozefovi Budinskému, Mgr. Markovi Coroničovi, Mgr. Veronike Čarnogurskej,
RNDr. Vasilovi Dorovskému, Mgr. Dane Drobnej, Mgr. Andrei Dubravickej,
Mgr. Martine Slaninkovej, Ing. Lenke Danáčsovej, Ing. Petrovi Dulenčinovi, PhD.,
RNDr. Alexandre Dvončovej, PhDr. Kataríne Fabuľovej, RNDr. Márii Feckovej,
PaedDr. Zlatici Frankovičovej, PhDr. Elene Friedrichovej, PaedDr. Eve Gombíkovej,
Mgr. Elene Grúňovej, Ing. Janke Halkovej, Mgr. Zlate Hečkovej,
RNDr. Anne Homolovej, Mgr. Ildikó Horváthovej, RNDr. Jane Hvizdošovej,
PaedDr. Jarmile Janiskovej, RNDr. Elene Kacvinskej, Mgr. Lýdii Kalinovej,
Mgr. Ivane Kapitančíkovej, Mgr. Slávke Keratovej, Mgr. Michalovi Kmotorkovi,
PaedDr. Márii Kolumberovej, PaedDr. Elene Košíkovej, Ing. Jánovi Krausovi,
Mgr. Jarmile Matúškovej, Ing. Márii Mišurákovej, Mgr. Ildikó Németh,
Mgr. Márii Nikovej, RNDr. Ľudmile Nistorovej, PhDr. Jane Novákovej,
Mgr. Bohumile Novosadovej, Mgr. Silvii Oleníkovej, Ing. Andrei Oravcovej,
Mgr. Lenke Paričkovej, RNDr. Ivete Petrovičovej, Mgr. Denise Pollákovej,
Ing. Jane Rakytovej, Mgr. Helene Rehákovéj, Mgr. Milene Rejtovej,
Ing. Jane Rolincovej, RNDr. Dagmar Ružinskej, Ing. Janke Sabovej,
PhDr. Vlaste Serdelovej, Mgr. Márii Sebíňovej, Mgr. Oľge Sedliakovej,
PaedDr. Stanislavovi Sojkovi, Mgr. Alene Somogyiovej, Mgr. Andrei Stempelovej,
Mgr. Soni Svientej, Mgr. Martine Syrnej, Mgr. Štefánii Ščerbákovej,
RNDr. Danici Školníkovej, RNDr. Jozefovi Škorupovi, Mgr. Ivane Švandovej,
Mgr. Martinovi Švorcovi, Mgr. Gabriele Švorcovej, Ing. Elene Tibenskej,
Mgr. Ľubici Tomkovej, Ing. Jánovi Vančíkovi, PhDr. Eve Vrbanovej

... A KOLEGOM Z AKTIVITY 4.1:

Mgr. Michalovi Hacajovi, Mgr. Marte Kudácsekovej, Mgr. Tomášovi Mamrillovi,
Mgr. Dane Palečkovej,

ale predovšetkým kolegom, ktorí tvorili finále aktivity 4.1:

RNDr. Márii Kolkovej, PhD., MSc. Martinovi Kopáčikovi,
PaedDr. Kristíne Sotákovej, PhD., Mgr. Martine Špringelovej, Mgr. Ivane Vasilovej, PhD.,
Mgr. Soni Vašíčkovej.

Poďakovanie patrí aj manažérke projektu PaedDr. Ivane Pichaničovej, PhD. za vytváranie technických podmienok pre našu prácu a riaditeľke NÚCEM PhDr. Romane Kanovskej za cenné usmernenia.



Vážení riaditelia a učitelia, milí kolegovia,

do rúk sa vám dostala publikácia, ktorá na jednej strane stručne opisuje výskumné snaženie NÚCEM-u a na strane druhej ponúka školám inšpiráciu k niektorým stránkam autoevaluácie. **Našou úlohou bolo počas troch rokov zamerať sa na také indikátory kvality edukácie** v škole, ktoré možno **zistiť v kvantitatívnych meraniach**. Bez jasného popisu predmetu merania nie je možné vybrať správne nástroje merania a dospieť k zmysluplným interpretáciám, preto definovať, čo budeme považovať za *kvalitnú* edukáciu, bola naša prvotná úloha.

Veľmi dôležitou súčasťou našich aktivít boli naši šesťdesiat regionálni spolupracovníci – učitelia a riaditelia 36 stredných škôl, a hlavne viac ako 2 600 prvákov týchto škôl v roku 2010, z ktorých sa počas spolupráce stali v roku 2013 tretiaci.

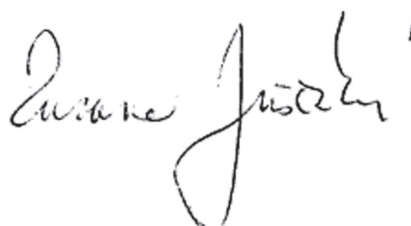
Spolupracujúce školy sme viackrát navštívili, sprostredkovali testy a dotazníky žiakom, učiteľom a riaditeľom, pripravili sedem seminárov pre regionálnych spolupracovníkov, kde prednášali takí odborníci ako profesorka Gajdošová, profesor Zelina, docentka Valihorová, doktorka Herényiová, doktor Mareš a doktor Lukas, doktorka Fülöpová, doktor Baranyai a ďalší.

Školám sme dávali detailnú a diskretnú spätnú väzbu o nameraných výsledkoch žiakov, tried a školy v porovnaní v rámci celého výberu spolupracujúcich škôl. Dúfame, že sa tak vytvoril most dôvery, ústretovosti a užitočnosti a že sme našim školám pomohli získať objektívnejší obraz o niektorých stránkach ich práce.

Iba dve školy zo spolupráce odstúpili. Väčšina regionálnych spolupracovníkov s nami zotrvala od začiatku do konca, približne tretina však uvoľnila svoje miesto kolegom zo školy, pretože práca na projekte bola náročná a popri práci v škole nemohli plniť všetky povinnosti tak, ako by si predstavovali.

Vedenie projektu v NÚCEM-e nám po celý čas vychádzalo v ústrety, ale aj tím našej aktivity sa v priebehu troch rokov menil a na štyroch až siedmich postoch sa vystriedalo celkovo dvanásť výskumníkov.

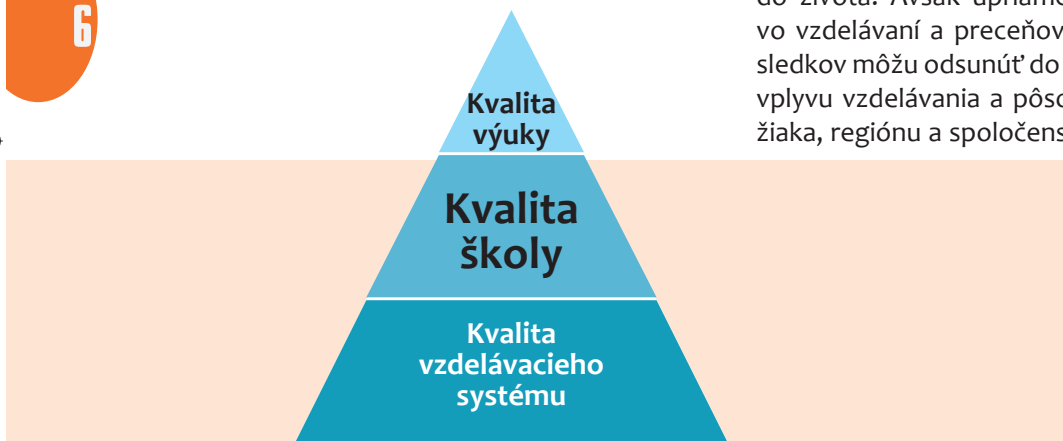
Všetkým zúčastneným zo srdca ďakujem za vytrvalosť, ochotu a nadšenie.



Čo meriame? Čo je kvalita školy?

Na začiatku šesťdesiatych rokov 20. storočia sa sledovanie kvality vzdelávania zameriavalo takmer výhradne na množstvo naučeného a kvalitu pomôcok a metód. V poslednom desaťročí minulého storočia je téma kvality vzdelávania čoraz aktuálnejšia. Názory zdôrazňujúce množstvo naučeného boli spochybnené v kontraste so schopnosťami žiaka použiť nadobudnuté vedomosti v ďalšom vzdelávaní, respektíve v živote. Takzvané gramotnosti ako príspevok vzdelávacieho systému sa stali aj vďaka meraniam PISA fenoménom číslo jeden. Čitateľská a matematická gramotnosť a ďalšie sú nesporne veľmi významné a bazálne pre ďalšiu vzdelávaciu cestu žiaka alebo jeho zaradenie do života. Avšak upriamenie sa iba na výkon vo vzdelávaní a preceňovanie štatistických výsledkov môžu odsunúť do úzadia ďalšie aspekty vplyvu vzdelávania a pôsobenia školy na vývoj žiaka, regiónu a spoločnosti.

6



Pri hodnotení *kvality vzdelávania* treba mať na zreteli oblasť, ktorej sa hodnotenie týka, kde sa odohráva. Je rozdiel, či budeme posudzovať kvalitu vzdelávacieho systému, kvalitu školy alebo kvalitu vyučovania, aj keď všetky tri stupne pyramídy navzájom súvisia a sú od seba závislé.

V súvislosti s naším vymedzením pojmu kvalita edukácie v škole, t. j. **kvalita školy**, uvádzame základné východiská:

- **Lisabonská stratégia** akcentuje potrebu pripraviť žiaka na vstup do vzdelanostnej spoločnosti so stále sa zvyšujúcou sociálnou súdržnosťou a s vysokou schopnosťou konkurencie a dynamiky.

• Pozícia každého jedinca v spoločnosti bude čoraz väčšmi určovaná na základe jeho vedomostí, ktoré nadobudol (**Biela kniha Európskej komisie**).

• **Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti**¹ predpokladá, že školské vzdelávanie by malo poskytnúť nástroje na celoživotné učenie, na schopnosť učiť sa a pestovať u žiakov motiváciu k celoživotnému vzdelávaniu potrebnému

a/ pre osobný rozvoj žiakov a študentov,

b/ na získanie schopností zamestnať sa,

c/ na rozvoj sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva.

Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2010 až 2014 považuje schopnosť Slovenska účinne využiť a zveľaďovať ľudský potenciál za predpoklad nielen ekonomického a sociálneho, ale aj mravného a kultúrneho úspechu.

Moderné štáty majú vo svojich školských zákonoch definovanú kvalitu edukácie ako kvalitnú službu žiakom, rodičom, komunite a celej spoločnosti ako po stránke znalostí a zručností nadobudnutých v škole, tak aj po stránke zabezpečenia harmonického vývoja žiaka, aby sa stal zodpovednou ľudskou bytosťou a členom spoločnosti, a to s akcentom inkluzivity.

Podľa Bielej knihy² možno zhrnúť a upraviť, že **kvalita školy je miera naplnenia vytýčených cieľov:**

- **širokej základne vedomostí,**
- **rozvíjania schopností jednotlivca zamestnať sa a zaradiť sa do ekonomického života,**
- **záujmu o získavanie nových vedomostí,**
- **humanistických princípov,**
- **užšej spolupráce škôl a podnikov,**
- **rovnocenného prístupu k investíciám do odbornej prípravy,**

pričom kvalitná edukácia bojuje proti vyľúčeniu z dôvodov zdravotného postihnutia alebo sociálne znevýhodneného prostredia.

Škola je charakterizovaná nielen svojimi produktmi, ale predovšetkým svojim fungovaním (Průcha, 2001). Úslovie „Ťažko na cvičisku – ľahko na bojisku“ nie je možné plne aplikovať v úvahách o kvalitnej škole. Školské roky trvajú príliš dlho na to, aby meniace sa dieťa mohlo znášať takúto filozofiu v jej plnom rozsahu (Juščáková, 2011). Počas školských rokov dieťa dospieva, prechádza teda vývinovými zmenami, a okrem vedomostí a sociálnych návykov si odnáša veľa neverbálnych vnemov, názorov, postojov a praktík (a niekedy aj poškodení!), často na celý život. V kvalitnej škole na každom dieťati záleží, každé dieťa zažije úspech, každé dieťa dosiahne svoje maximum, alebo k nemu konverguje. Dodávame, že v kvalitnej škole sa cíti dobre nielen žiak, ale aj učiteľ. Model medziľudských vzťahov v kvalitnej škole si žiak odnáša ako vzor aj do dospelosti. Domnievame sa, že človek vzdelaný v prostredí zodpovednosti, úcty, porozumenia a ústretovosti bude aj dobre vychovaný. Pod kvalitnou edukáciou máme teda na mysli pôsobenie na človeka tak, aby bol šťastný a prospesný súčasne. Kvalita školy je tým vyššia, čím lepšie to škola zabezpečuje pre každé dieťa.

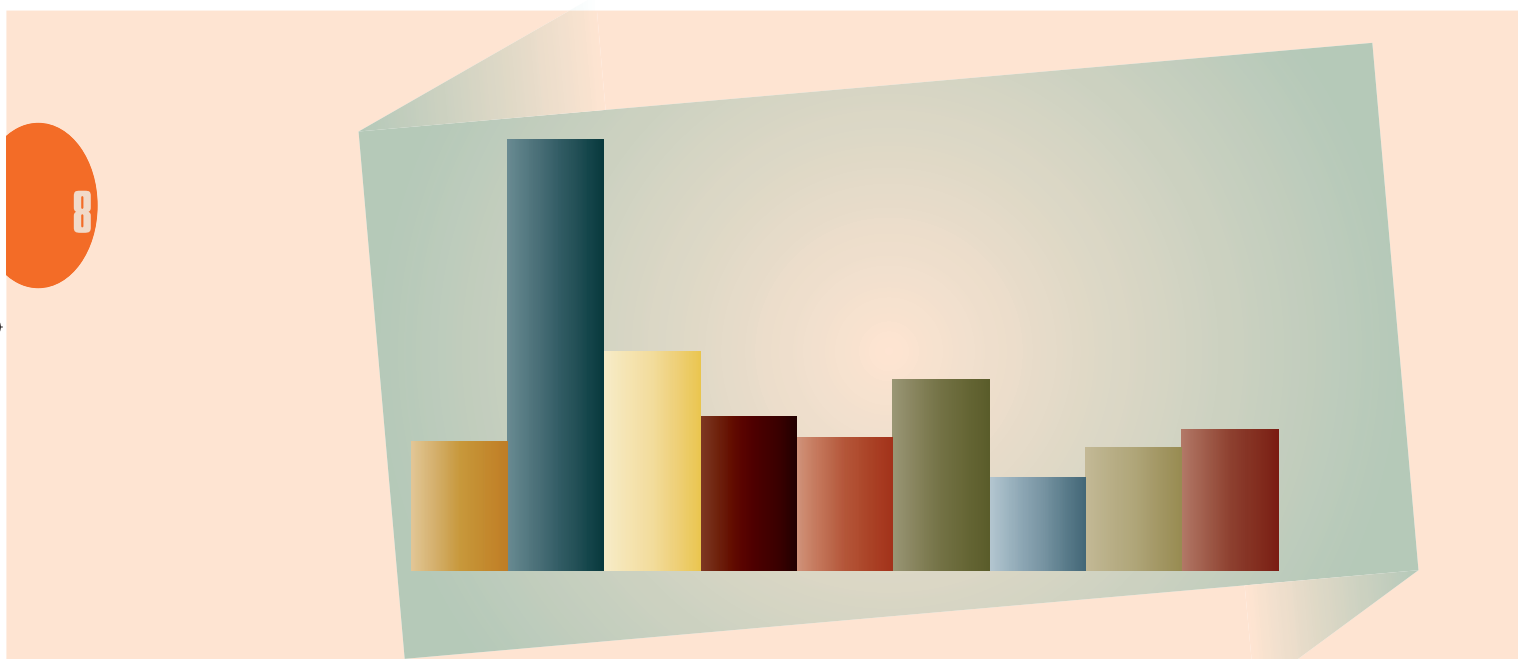
Kritériami kvality sa tak popri dobrom zvládnutí vzdelávacích úloh a príprave na profesiu stanú dobré medziľudské vzťahy na vyučovaní a celkovo v škole, medzi učiteľmi, vo vedení školy, medzi žiakmi a rodičmi navzájom, ktoré odzrkadľujú druhý aspekt edukácie – výchovu. Zažívanie úspechu pre každého žiaka, vysoký morálny kredit učiteľa a absolventa školy, zodpovednosť pri narábaní s nadobudnutými vedomosťami, právne a spoločenské vedomie, zodpovednosť za svoju užitočnosť druhým sú obsahom nekognitívnych ukazovateľov kvality. **Hodnotenie kognitívnej oblasti – hodnotenie vedomostí, školského výkonu,** má byť preto sprevádzané **hodnotením nekognitívneho pôsobenia školy na žiaka.**

1 Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti, 2010, s. 271.

2 Podľa dokumentu Biela kniha Európskej komisie, kde sa navyše uvádza aj „ovládanie troch jazykov Európskeho občianstva“ a menovite neuvádza „naplnenie humanistických princípov“.

Prečo merať kvalitu školy?

Vymedzenie obsahu pojmu kvalita školy má byť kolektívny proces. Sledovať kvalitu školy znamená zisťovať poznatky o vopred dohodnutých aspektoch práce školy, s ktorými sa následne pracuje. Výsledky tohto zisťovania majú byť interne diskutované a aktualizované vo vzťahu k predstave o kvalite, ktorá je prijatá v škole. Hovoriť o kvalite edukácie bez nadväznosti na autoevaluáciu nemá zmysel. Autoevaluácia je krokom k udržiavaniu a zvyšovaniu kvality vzdelania a výchovy žiaka a k seba-realizácii učiteľa. V procese autoevaluácie je nutné sta-












Obrázok 1 – Ako naši regionálni spolupracovníci odpovedali na otázku: Čo najviac vplýva na kvalitu školy?³

noviť oblasti, ciele, kritériá a indikátory, metódy zberu a spracovania dát. Pri hľadaní kritérií sa ukázalo, že pozornosť učiteľov a žiakov sa sústreďuje aj na nekognitívne procesy v škole. Za kvalitnú považujú školu, v ktorej prevláda duch porozumenia, úcty a ústretovosti.

³ Z ankety (Juščáková, 2010) vyplýva, že kvalita učiteľa je prvoradý činiteľ kvalitnej školy. Prihovárame sa za to, že kvalita žiaka nadobúda silnejší význam v kvalite školy s rastúcou hodnotou čísla za skratkou ISCED. V našom projekte sme sa venovali regionálnemu školstvu – spolupracovali sme so žiakmi a učiteľmi stredných škôl, ale kvantitatívne metódy diagnostikovania kvality školy v oblasti kvality učiteľa sú neuplatniteľné.

Požiadavky na kvalitu edukácie by sme si mali klásť všade tam, kde prejavujeme záujem o vývoj spoločnosti a o kvalitný život. Okrem záujmov žiaka a učiteľa, ktoré sú každodennou realitou školy, kvalitné vzdelávanie a výchova sú záujmom spoločenským, a teda aj politickým. Kvalita edukácie ako služby spoločnosti financovanej z verejných zdrojov musí byť preto sledovaná vládnymi inštitúciami – ministerstvom školstva alebo aj ministerstvom financií. Zodpovednosť škôl za kvalitu svojej práce má teda paralelu v zodpovednosti vlády za kvalitu vzdelávacieho systému.

Ak sledujeme dianie v našom školstve, musíme konštatovať, že na jednej strane školám chýba teoretická a personálna výbava na sebahodnotenie a na druhej strane inštitúcie Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR nemajú dostatok praktických informácií o živote a problémoch školy, takže ich úradnícke rozhodnutia často sprevádza neúspech, čo je jeden z argumentov pre zavedenie auto-

-  dobré materiálne a finančné zabezpečenie
-  inovácia a vzdelávanie učiteľov
-  úroveň intelektu žiaka
-  (auto)evaluácia
-  zainteresovanosť rodičov
-  vzťahy medzi učiteľmi
-  vzťah učiteľ- žiak
-  kvalita učiteľa
-  kvalita ŠkVP

evaluácie. Ďalší spočíva v objektívnosti hodnotenia výsledkov práce školy. Napríklad máme za sebou približne desaťročnú históriu celoštátnych testovaní, ale prax týchto meraní výsledkov vzdelávania naznačuje, že niektoré školy kladú prekážky objektívnosti zberu dát. Iný je príklad každoročných hodnotiacich správ o činnosti školy, ktoré už tým, že sa musia zverejňovať na internete, vo všeobecnosti nemôžu byť objektívne.

Aby sme dosiahli objektívne a relevantné meranie kvality školy, musí toto meranie slúžiť priamo škole, nesmie byť namierené proti nej. Len takéto sebahodnotenie – autoevaluácia školy môže priniesť želané ovocie, ktorým je progres žiaka a sebarealizácia učiteľa.

Ako meriame?

V záujme posúdenia kvality musíme vybrať kľúčové vlastnosti majúce zásadný podiel na hodnotenej kvalite. Tieto kľúčové vlastnosti nazývame kritériá kvality. Kritériá sú špecifikáciou kvality. Podľa našej koncepcie kvality výchovy a vzdelávania v škole, t. j. kvality školy v zmysle schopnosti splniť naplánované úlohy a ciele, sa kritériá kvalitnej edukácie delia do troch oblastí⁴:

1. „**kritérium výkonu**, množstva poznatkov, vedomostí, ktoré žiaci v škole získajú vrátane ich pochopenia, udržania v pamäti a využitia v praxi; najčastejšie to býva školský prospech, úspechy v domácich a zahraničných súťažiach, na olympiádach a podobne“, ale v súčasnosti čoraz viac aj výsledky národných testovaní NÚCEM-u,
2. „**kritérium ovplyvnenia, utvárania mimopoznávacích⁵ charakteristík osobnosti**, napríklad emócií, citov, motivácie na ďalšie poznávanie, vzdelávanie, sebazdokonaľovanie, ovplyvnenie hodnotového systému, cieľov života, ale aj autoregulácie, socializácie a tvorivosti“,
3. „**tretie kritérium je kombinácia** podielov uvedených dvoch kritérií“.

Kritérium výkonu v zmysle hodnotenia výstupov je dnes už prekonané. Zahŕňa totiž v sebe aj genetické činitele, na ktoré škola nemá vplyv. Ide predovšetkým o študijné predpoklady žiaka. Tie výrazne ovplyvňujú výsledný efekt vzdelávania, pričom prínos školy ostáva zatienený. Aby sme oddelili príspevok školy na výchove a vzdelaní žiaka pri hodnotení kvality školy od faktorov, na ktoré škola nemá dosah, je potrebné v rozmedzí posudzovaného obdobia poznať nielen výstupy, ale aj vstupy do edukácie. Navyše, ak poznáme stav vedomostí žiaka pri vstupe a jeho študijné predpoklady, máme možnosť voliť

pedagogické postupy efektívnejšie. Pod študijnými predpokladmi žiaka v širšom zmysle slova máme bez nároku na úplnosť na myslí:

- ▶ intelektový potenciál žiaka,
- ▶ socioekonomický a kultúrny status žiaka,
- ▶ motiváciu žiaka k učniu.

Uvedené kritériá možno kvantitatívnym zberom dát skúmať, podobne ako ďalšie kritériá utvárania nekognitívnych charakteristík osobnosti a kvality medziľudských vzťahov napríklad v oblasti:

- ▶ tvorivosti žiaka,
- ▶ výkonovej motivácie žiaka,
- ▶ motivácie učiteľa vykonávať pedagogické povolanie,
- ▶ štýlu práce riaditeľa,
- ▶ klímy školy a triedy,
- ▶ klímy pedagogického zboru,
- ▶ vzájomného vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Zatiaľ nemáme k dispozícii overené nástroje kvantitatívneho zberu dát na odhaľovanie ďalších príspevkov školy na vývoji žiaka a kvality ďalších procesov v škole. Tu ostáva priestor pre iné inštitúcie, aby pomohli školám tvoriť si sebaobraz, a hlavne pomohli tvoriť inštrukcie na udržanie dobrého stavu, prípadne zlepšenia zistených nedostatkov. Ako odporúča Turek (2010, s. 345): „Pedagogický výskum by sa mal v podstatne väčšej miere venovať kontrole vyučovacieho procesu. Výsledkom by mali byť okrem štandardizovaných didaktických testov a vzdelávacích štandardov najmä prakticky použiteľné prostriedky na validné a reliabilné zisťovanie postojov žiakov k vyučovaniu, vzdelávaniu, hodnotovému systému žiakov...“

Vráťme sa k otázke, ako meriame. Kritérium sa stáva indikátorom vtedy, ak je merateľné, teda ak existuje validný a reliabilný nástroj, ktorého výsledky v podobe numerických premenných opisujú stav zisťovanej vlastnosti alebo javu.

4 Zo summitu 25 ministrov školstva v Paríži 1984. In: Zelina, M., Kvalita školy a mikroyučovacie analýzy, s. 5 – 6.

5 Nekognitívnych, pozn. autorky.

Ukazovateľ/indikátor kvality je charakteristika vyjadriteľná číselnou veličinou. Ukazovateľ informuje o efektívnosti zvolených foriem napĺňania cieľov overovaných v hodnotení kvality. Miera efektivity naplnenia kvality školy priamo vyjadruje priznanú kvalitu. Správne zvolený kvalitatívny ukazovateľ musí spĺňať tieto akostné charakteristiky:

- **relevantnosť** k predmetu posudzovania, teda či hodnotíme, do akej miery je pedagogický proces z hľadiska posudzovateľa produktívny pri dosahovaní vízie,
- **zrozumiteľnosť** pre všetkých zainteresovaných, hodnotiteľov a hodnotených,
- **merateľnosť** pomocou kvalitatívnych škál alebo kvantitatívnych dát,
- **validitu** – ukazovateľ obsahovo zodpovedá kritériu kvality, ktoré reprezentuje,
- **reliabilitu** – ukazovateľ spoľahlivo informuje o predmete merania, špecifickej oblasti kvality školy, prináša stabilné informácie, ktoré je možné ďalej využívať.

Našou úlohou v projekte HKV⁶ bolo určiť kritériá a indikátory, nájsť patričné nástroje – testy, dotazníky a pod. – a overiť ich v školách nášho výberu. Odhad kritérií kvality, ktoré je možné transformovať na indikátory, sme teda podmienili aj dostupnosťou testov a dotazníkov použiteľných v skupinovom zbere dát.

Indikátory kvality školy možno deliť z viacerých uhlov pohľadu. Náš návrh štruktúry indikátorov sa zakladá na vzore prebratom zo škótskeho evaluačného systému⁷, kde členenie určujú kľúčové oblasti života školy. Doplnený je o charakteristické znaky nášho školstva tak, aby bol v súlade s existujúcou

komplexnou inšpekčnou činnosťou ŠŠI. Kľúčové oblasti života školy sú:

1. Vedenie, riadenie a zabezpečovanie kvality
2. Kurikulum
3. Vyučovanie a učenie sa
4. Podpora žiakov
5. Výkon žiakov
6. Medzil'udské vzťahy
7. Styk s verejnosťou
8. Zdroje

V našom návrhu je každá kľúčová oblasť chápaná ako indikátor, ktorý je konglomerátom viac alebo menej súrodých subindikátorov. Každý subindikátor prezentuje krátku operacionalizáciu a návrh prístupu overovania úrovne zastupovaného kritéria.⁸ Ak nie je v ďalšom texte priamo uvedené, že ide o kvalitatívne hodnotenie, tak sa pripúšťa kvantitatívny alebo kombinovaný prístup.

Náš výskum sa dotkol iba niektorých oblastí, v ktorých predpokladáme možnosť celoplošného zberu dát. Súčasne s predstavovaním jednotlivých indikátorov a subindikátorov uvádzame prvé výsledky našich zistení z tých dát, ktoré sme mali možnosť v našom projekte zozbierať.

V ďalšom texte sa stretnete s výsledkami testovaní schopností a vedomostí a s výsledkami zisťovania postojov. Ponúknuté závery sa zakladajú na štatistickom spracovaní meraní aktivity 4.1 HKV. Popisujú celkový, všeobecný pohľad na situáciu a nemožno ich aplikovať na partikulárny, individuálny prípad.

6 Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania v aktivite 4.1 Indikátory kvality vzdelávania v škole v rokoch 2010 – 2013.

7 Prepracované z How Good Is Our School?, 2001, a hierarchizované v aktivite 4.1, projektu HKV, NÚCEM.

8 Juščáková, Z., 2011, Návrh indikátorov kvality vzdelávania.

Spolupracujúce školy a žiaci



výstupnými testovaniami – tzv. malou maturitou, čiže simuláciou externej časti maturitnej skúšky v roku 2013, keď boli tretiaci.

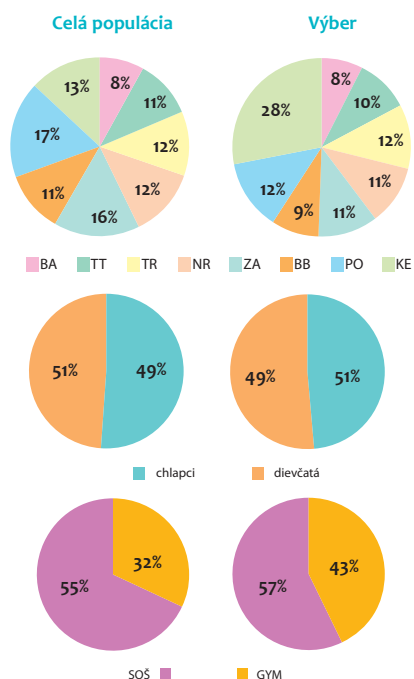
Výber gymnázií a stredných odborných škôl bol z viacerých hľadísk reprezentatívny, prehľad o tom ponúka tabuľka 1 a koláčové diagramy porovnávajúce základný súbor a náš výber.

Tabuľka 1 – Prehľad reprezentatívnosti výberu škôl a žiakov⁹

JEDNOTKA VÝBERU	TRIEDIACE KRITÉRIUM	REPREZENTATÍVNOSŤ
školy	kraj	áno
školy	zriaďovateľa	áno
školy	typ školy	nie
gymnázia	zriaďovateľa	áno
SOŠ	zriaďovateľa	áno
všetci žiaci	kraj	nie
všetci žiaci	zriaďovateľ	nie
všetci žiaci	pohlavie	áno
všetci žiaci	typ školy	nie
gymnazisti	kraj	nie
gymnazisti	zriaďovateľ	áno
žiaci SOŠ	kraj	nie
žiaci z BA	typ školy	áno
žiaci z TT	typ školy	nie
žiaci z TN	typ školy	nie
žiaci z NR	typ školy	áno
žiaci zo ZA	typ školy	nie
žiaci z BB	typ školy	nie
žiaci z PO	typ školy	nie
žiaci z KE	typ školy	nie

V aktivite 4.1 projektu HKV zotrvalo 36 škôl s viac ako 2 600 žiakmi stredných škôl. Výber žiakov bol teda sledovaný tri roky, počas ktorých sme ich zaťažili 17 meraniami rôznych aspektov výchovy a vzdelávania, niekoľkými pilotnými testovaniami vyučovacieho jazyka, cudzieho jazyka a matematiky a dvoma

12



Obrázok 2 – Porovnanie základného súboru a nášho výberu

⁹ Zdroj: Sotáková, K.

Indikátory kvality edukácie v škole

1. Vedenie, riadenie a zabezpečovanie kvality

Kvalita učiteľa je pre kvalitu školy zásadná (Obrázok 1). Vďaka sledovaniu názorov slovenských autorov¹⁰, vlastným skúsenostiam učiteľa a osobnému rozhovoru s Arthurom Ivatssom a ďalšími odborníkmi a učiteľmi dospievame k presvedčeniu, že z dlhodobého hľadiska má na kvalitu pedagogického zboru školy a v konečnom dôsledku na kvalitu školy zásadný vplyv vedenie školy, teda osoba riaditeľa.

Od riaditeľa školy sa očakáva, že bude patriť medzi odborne a pedagogicky najvzdelanejších pracovníkov školy, bude vhodným spôsobom viesť ľudí a zvládne riešenie nielen pracovných, ale aj sociálnych situácií, bude vedieť jasne formulovať normy, ciele a vízie, syntetizovať požiadavky školskej politiky štátu s požiadavkami rodičov a regiónu. Riaditeľ má zodpovednosť za finančné vedenie školy, zabezpečovanie materiálneho vybavenia a vhodných podmienok pre prácu učiteľov a žiakov, buduje pedagogický zbor optimálnym výberom uchádzačov a kreovaním ďalšieho vzdelávania učiteľov, a tak zastrešuje zodpovednosť za úroveň vyučovania a výchovy v škole.

1.1. Ciele a tvorba politiky

Kvalitatívnou škálou sa hodnotí jasnosť, primeranosť a vykonateľnosť cieľov. Hodnotí sa efektívnosť procesov tvoriacich stratégiu:

- ▶ reálny plán rozvoja školy,
- ▶ kontrolný systém školy,
- ▶ webová stránka školy,
- ▶ zavádzanie inovácií do edukácie,
- ▶ schopnosť priebežne vyhodnocovať úlohy určené vedením školy.

Ide o kvalitatívne hodnotenie.

1.2. Autoevaluácia

Kvantitatívne sa hodnotí pravidelnosť, komplexnosť a kvalitatívne objektívnosť autoevaluácie ako procesu v referencii so zisteniami Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI). Hodnotí sa korektnosť a úplnosť SWOT analýzy v rámci autoevaluácie a prepojenosť s plánovaním zlepšenia, dopad opatrení. Identifikujú sa úspechy a chyby v plánovaní.

Ide o kvalitatívne hodnotenie.

10 Blaško, M., 2010, Kanderová, D., 2013, PISOŇOVÁ, M., 2010, ŠKODOVÁ, M., 2013 a ďalší.



1.3. Vedenie ako vodcovstvo

Hodnotí sa osobnostná črta riaditeľa školy ako vodcu, schopnosť tímovej práce, organizátorský talent a étos pre vec verejnú. U zástupcov riaditeľa sa hodnotí schopnosť tímovej práce, organizátorský talent a angažovanosť v záujme rozvoja školy. V posudzovaní kolektívneho vedenia školy riaditeľom a jeho zástupcami miera roly riaditeľa sa rovná súčtu mier rolí zástupcov riaditeľa ($n \geq 2$).

1.4. Efektivita a konštelácia zamestnancov so zvýšenou zodpovednosťou

Hodnotia sa triedni učitelia, predsedovia predmetových komisií, koordinátori maturity, inkluzivity, poradenstva a podpory žiakov, predsedovia a členovia maturitných komisií a ďalší kľúčoví učitelia v zmysle spokojnosti školy s ich činnosťou.

Ide o kvalitatívne hodnotenie.

1.5. Postoje a rozvoj zamestnancov

Hodnotí sa prienik názorov zamestnancov do rozvoja školy, sebahodnotenie a plánovanie práce učiteľa, mienkotvornosť zamestnancov, rozvoj zamestnancov a ich ďalší odborný rast.

Ide o kvalitatívne hodnotenie.

1.6. Ekonomické riadenie školy

Podstatné je pochopenie základných školských mechanizmov a procesov. Hodnotí sa tvorba a spravovanie školského rozpočtu, miera použitia rozpočtu na priamu podporu učenia sa a vzdelávania. Hodnotí sa transparentnosť, teda spôsob informovanosti zamestnancov o rozpočte.

Kvantitatívne sa vyhodnocujú pripravené dokumenty rozpočtu, kvalitatívne sa vyhodnocuje spôsob narábania s rozpočtom.



Náš výskum v oblasti

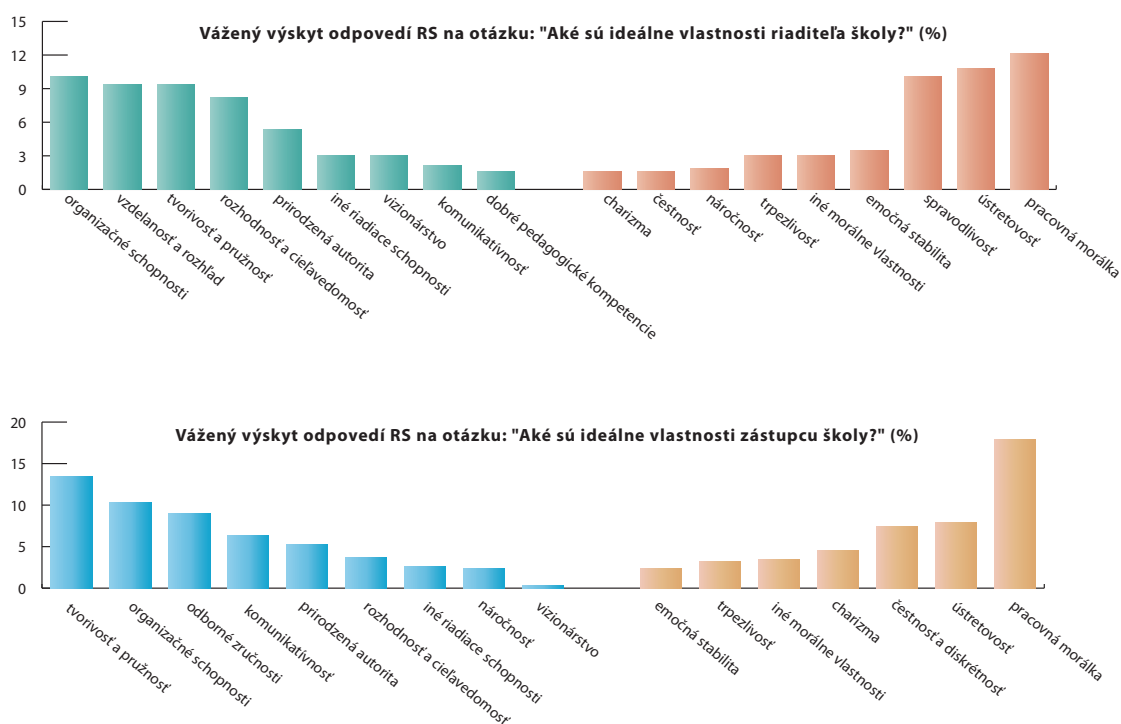
Vedenie, riadenie a zabezpečovanie kvality

„Pre mňa kvalita školy spočíva v skrytej alebo explicitnej **filozofii riaditeľa**, kde rovnosť ľudí a ľudské práva by mali byť úplne centrálné. Ďalšou dôležitou vecou je, či sú všetky deti považované za rovnako schopné. Ak v tejto škole neverí, potom je veľmi zle informovaná o dejinách ľudskosti.“

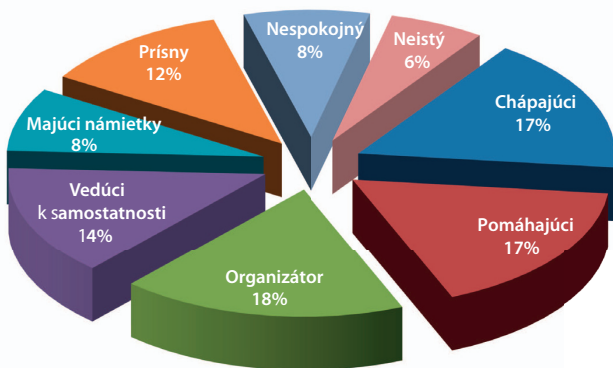
Arthur Ivatts, inšpektor OFSTED, Veľká Británia

V období október – november 2011 sme sa našich regionálnych spolupracovníkov pýtali na ich názor na schopnosti a vlastnosti, ktoré by mal mať dobrý riaditeľ školy a dobrý zástupca riaditeľa jednoduchou otázkou: **„Aké vlastnosti (najmenej tri) má podľa vás ideálny riaditeľ a zástupca? Uveďte v hierarchizovanom poradí zostupne od najdôležitejšej po menej dôležitú.“** Naši regionálni spolupracovníci nám odpovedali anonymne

elektronicky, buď zápisom do databázy, alebo mailom. Získali sme 35 odpovedí od regionálnych spolupracovníkov, čo je 58,3 % návratnosť. Rozpätie uvádzaných vlastností bolo od 2 do 19. Dáta boli vážené podľa poradia vlastnosti uvedeného respondentom. V prípade ideálneho riaditeľa vzniklo 18 kategórií, v prípade zástupcu riaditeľa sme stanovili 16 kategórií vlastností ideálneho zástupcu. (Obrázok 3)



Obrázok 3 – Výsledky ankety určenej regionálnym spolupracovníkom. Vlastnosti uvedené v ankete sú roztriedené podľa profesionálnych zručností (modrá) a morálno-etických charakteristík (červená).



Obrázok 4 – Profil priemerného správania riaditeľa.

Následne sme hľadali vhodný dotazník pre prieskum, akí riaditelia pracujú v školách nášho výberu. Nami použitý dotazník QPI¹¹ vychádza z Learyho typológie osobnosti a zisťuje prístupy, ktoré volí riaditeľ školy vo svojej práci. Dotazník tvorilo osem skupín otázok charakterizujúcich osem typov interakčného správania:

1. Riaditeľ organizátor si všíma, čo sa medzi učiteľmi deje. Organizuje, nariaďuje, určuje vývoj v škole. Vie si udržať pozornosť učiteľov.
2. Pomáhajúci riaditeľ učiteľom pomáha, prejavuje o nich záujem. Zapája sa do diskusie a správa sa priateľsky. Je všímavý, vie žartovať, snaží sa získať dôveru učiteľov.
3. Chápajúci riaditeľ učiteľom so záujmom načúva, je schopný empatie, preukazuje im dôveru a pochopenie. Prijíma ospravedlnenia, snaží sa pozeráť na veci iným, novým, spôsobom. K učiteľom je trpezlivý a otvorený.
4. Riaditeľ vedúci k samostatnosti dáva učiteľom možnosť pracovať samostatne a poskytuje im čas na ich profesionálny rozvoj.
5. Prísny riaditeľ učiteľov kontroluje, ich konanie súdi a hodnotí. Plne dôveruje pra-

vidlám a nariadeniam, v dôsledku čoho je neflexibilný až rigidný.

6. Riaditeľ majúci námietky sa často rozhnevá, na učiteľov sa díva zvrchu. Vyjadruje im svoju nespokojnosť a trestá ich.
7. Neistý riaditeľ je nerozhodný, ostýchavý a nie je si istý tým, čo robí.
8. Nespokojný riaditeľ si myslí, že učitelia nepracujú správne. Kritizuje, na všetko sa pýta a je nedôverčivý.

Treba podotknúť, že dotazník nás dovedie k poznaniu, v akom pomere má osobnosť konkrétneho riaditeľa zastúpené jednotlivé prejavy správania.

V mesiacoch jún, júl a september 2012 sme získali odpovede 933 učiteľov spolupracujúcich škôl. Učitelia sa vyjadrovali anonymne, takmer na všetkých školách administrovali tieto dotazníky priamo členovia aktivity 4.1 HKV – zamestnanci NÚCEM-u. Výsledky a interpretácie výskumu dostal iba riaditeľ školy.

Z 933 odpovedí učiteľov sme vytvorili profil priemerného správania riaditeľa (Obrázok 4), takže napríklad 18 % správania je z pohľadu učiteľov organizujúce.

Prvé tri riaditeľské štýly – organizátor, pomáhajúci a chápaný – vnímame ako priaznivé, osožné pri vytváraní dobrých medziľudských vzťahov. Až 52 % prejavov správania priemerného riaditeľa smerovalo k týmto pozitívnym štýlom. Riaditeľ vedúci k samostatnosti nemusí vyhovovať každému učiteľovi. Málo tvoriví, submisívni a v dôsledku výchovy poslušní ľudia majú pravdepodobne radšej direktívne správanie svojho nadriadeného, rigidita im natoľko neprekáža. Z povahy nášho školstva, tradícií a historického vývoja zrejme vyplýva, že iba 14 % interakčného štýlu riaditeľa učiteľia charakterizujú ako správanie vedúce k samostatnosti, pričom z ich vyjadrenia nevieme, či túto črtu svojho riaditeľa chápu pozitívne, alebo negatívne.

Úloha riaditeľa sa nezaobíde bez istých menej príjemných interakcií, ale pre výkon funkcie v rozmanitých pedagogických zboroch je prirodzené, že riaditeľ máva námietky. Namietajúce správanie riaditeľa vnímajú

¹¹ Prevzatý z voľne dostupnej pôvodnej anglickej verzie QPI 1993 autorov Lya Kremer Hayon a Theo Wubbels (In: Fishor, D., Fraser, B., Cresswell, J., 1995).

učitelia len ako málo výrazné, prejavuje sa v interakcii riaditeľa priemerne len v 8 %.

Zrejme sa zhodneme, že ďalšie štýly – prísny, neistý, nespokojný – môžu v škole pôsobiť kontraproduktívne, ak sú u riaditeľa dominantné. Celkovo sa v správaní riaditeľa prejavujú v 26 %, čiže viac než štvrtinu správania priemerného riaditeľa učitelia vnímajú ako skôr negatívnu.

Medzi interakčným štýlom riaditeľa a prospechom žiakov školy sme našli pomerne vysoké korelácie (Tabuľka 2). Ponúkajú sa

a obohacujúce prvky do vyučovacieho procesu, čo môže mať za následok zníženie kvality vyučovania a zhoršenie prospechu žiakov. Naopak, iné vysvetlenie môže upozorňovať, že slabý prospech žiakov má vplyv na školu a veci súvisiace s riadením školy, ktorými sa musí riaditeľ zaoberať. To sa môže prejavovať na zhoršení interakcie riaditeľa s učiteľmi a žiakmi.¹²

Premenná **celkový prospech** je vyjadrená aritmetickým priemerom všetkých známok žiaka na šiestich doterajších vysvedčeniach zo SŠ. Aj podľa predbežných výsledkov škôl

Tabuľka 2 – Korelačná matica interakčných štýlov a školskej úspešnosti žiakov¹³

	Chápajúci	Pomáhajúci	Organizátor	Vedúci k samostatnosti	Prísny	Namietajúci	Nespokojný	Neistý
Slovenský jazyk a literatúra	0,414*	0,486**	0,270	0,324	-0,296	-0,378	-0,537**	-0,208
Matematika	0,313	0,427*	0,292	0,289	-0,198	-0,292	-0,500**	-0,183
Celkový prospech	0,335	0,406*	0,196	0,378*	-0,340	-0,353*	-0,540**	-0,096
Známky zo správania na vysvedčeniach	0,399	0,514*	0,172	0,368	-0,345	-0,129	-0,402	0,080

dve vysvetlenia. Pri pozitívnej interakcii zo strany riaditeľa voči učiteľom sú títo motivovanejší a ochotnejší dodržiavať nariadenia alebo sa výraznejšie angažovať v prospech školy, čo môže mať pozitívny vplyv aj na vyučovanie, a teda aj na prospech žiakov. Pri častej negatívnej interakcii riaditeľa a učiteľov dochádza k poklesu motivácie učiteľov, k demotivovanosti až apatii zavádzať nové

vo vstupno-výstupných meraniach sa ukázala spojitost s osobnosťou riaditeľa (Tabuľka 3).

Pozorujeme, že na prvých pozíciách v usporiadaní škôl podľa výsledkov v malej maturite sú tie školy, ktorých riaditelia sú väčšmi chápaví, pomáhajúci, menej namietajúci a nespokojní, ako je to v prípade škôl na pozíciách posledných.

Tabuľka 3 – Pozície škôl v porovnaní zlepšenia žiakov školy v kognitívnych meraniach medzi 2010 a 2013 verzus osobnosť riaditeľa

	Chápajúci %	Pomáhajúci %	Organizátor %	Vedúci k samostatnosti %	Prísny %	Namietajúci %	Nespokojný %	Neistý %
Prvé	81,0	77,9	77,5	56,0	44,1	23,7	21,5	23,9
	82,9	78,3	79,1	59,6	35,6	15,6	14,5	19,6
Posledné	67,2	69,4	64,4	54,2	49,6	44,3	37,4	32,1
	60,0	55,8	54,9	52,1	53,2	40,3	38,4	31,3

¹² Špringelová, M., Vašíčková, S., Vasil'ová, I., Škola očami žiakov, učiteľov a riaditeľa, Učiteľské noviny, ročník LXI, 40/2014, s. 27–28.

¹³ Zdroj: Špringelová, M.

2. Kurikulum

2.1. Kvalita školského vzdelávacieho programu

Školský vzdelávací program (ŠkVP) je výpovedou školy o predstave kvality edukácie. Kvalitný ŠkVP slúži ako rámec a metodický sprievodca pre vlastné hodnotenie školy a každoročnú správu o jej činnosti. Jeho štruktúra je daná Štátnym vzdelávacím programom, ale môže byť obohatená o:

- vlastné 30 % rozšírenie školy po stránke obsahu vzdelávania v rámci nových a voliteľných predmetov,
- charakteristiku regiónu a špecifické postavenie školy v regióne, charakteristiku študentov a pedagogického zboru, zohľadnenie ich štruktúry,
- stanovenie cieľov odvíjajúcich sa od progresu žiaka, chýb a nedostatkov v minulom školskom roku,
- informácie a plány formy spolupráce s rodičmi a ďalšími partnermi,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia.

Hodnotí sa komplexnosť ŠkVP, šírka a vyváženosť jednotlivých prvkov kurikula, prepojenie horizontálnym a vertikálnym smerom, vykonateľnosť zabezpečená harmonogramom, kontinuita zabezpečujúca postupnosť krokov a rozvoj, uspôsobenie pre žiacky výber profíciacie.

Hodnotenie je kvalitatívne.

3. Vyučovanie a učenie sa

3.1. Systematickosť učiteľovej prípravy

Hodnotí sa aktualizácia pomocných dokumentov, textov a ďalších študijných pomôcok a vyučovacích metód v snahe sprostredkovať žiakom čo najviac vedomostí a zručností, schopnosť učiteľov vnímať žiakov s ich „novými“ potrebami. Dennodenná príprava na vyučovanie je zábezpekou kontinuálneho, sústredeného a systematického prístupu učiteľa k vzdelávaniu.

Hodnotí sa kvalitatívne.

3.2. Vyučovací proces

Hodnotí sa:

- rozsah a primeranosť vyučovacích metód a používanie IKT (interaktívna tabuľa, notebooky žiakov, dataprojektory a pod.), využívanie odborných učební, názorných pomôcok, odbornej literatúry, aplikácia vedomostí na praktických príkladoch, previazanosť s praxou,
- vzájomný vzťah žiak – učiteľ zakladajúci sa na dôvere a úcte k osobnosti a na demokratickom prístupe k žiakom ako profesionálnej zručnosti, priestor pre realizáciu žiaka a prezentovanie jeho názorov, rešpektovanie práv žiakov,
- podpora a rozvoj individuálnych schopností žiaka,
- poskytnutie možnosti zažiť úspech každému žiakovi na každej hodine,

- psychohygienické pravidlá a dodržiavanie času vyučovacích hodín,
- priestor pre sebahodnotenie žiaka.

Dôležitá je jednoznačnosť a účelnosť rozhodovania v sporných bodoch.

Hodnotí sa prevažne kvalitatívnymi metódami.

3.3. Študijné predpoklady žiaka

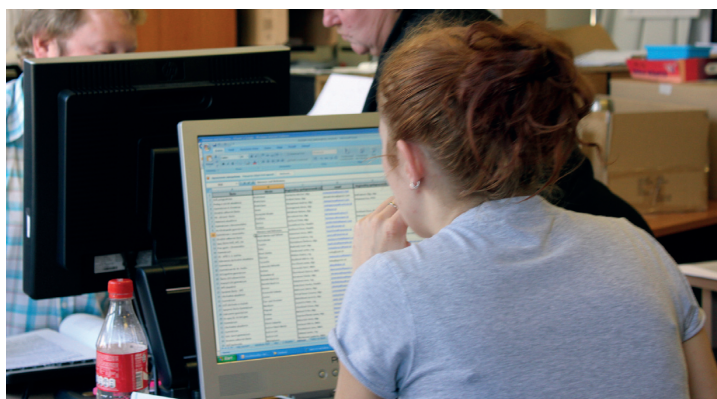
Hodnotí sa motivácia žiaka k učeniu sa, intelektové predpoklady žiaka (tempo chápania a učenia sa, nezávislosť myslenia), morálne (zodpovednosť za vlastné výsledky) a vôľové predpoklady (pracovitosť a vytrvalosť), sociálne predpoklady (interaktívnosť, aktívny podiel na vzdelávaní), podnetnosť rodinného zázemia a domáce podmienky na učenie sa.

3.4. Naplnenie žiakových potrieb

Vyjadruje ho index inkluzivity; hodnotí sa miera odhadu individuálnych potrieb žiaka a ich naplnenia tak, aby bol v rámci možností maximálne využitý jeho intelektový potenciál nehľadiac na rasové, zdravotné alebo spoločenské bariéry. Hodnotí sa vplyv prostredia triedy a školy na stimuláciu žiaka k učeniu.

3.5. Hodnotenie ako súčasť vzdelávania

Hodnotenie výkonu žiaka má dve formy: sumatívnu a formatívnu, ktoré majú byť navzájom v rovnováhe s ohľadom na stupeň zaškolenia žiaka. Klasifikačný poriadok je verejný dokument. Kvalitný systém hodnotenia je transparentný, spravodlivý, pravidelný a systematický. Žiak má byť o výsledku informovaný bezodkladne, teda aktuálne a s vysvetlením tak, aby mohol vyvodit' pre seba poučenie do budúcnosti. Škola zodpovedá za prehľad rodiča o prospievaní jeho dieťaťa. Hodnotenie je prevažne kvalitatívne.





Náš výskum v oblasti

Vzájomný vzťah žiak – učiteľ

Vyučovanie sprevádza množstvo sociálnych interakcií. Aby ich učiteľ mohol riadiť, musí ich poznať, správne a pohotovo sa zachovať. Interakčný štýl je spôsob kontaktu, ktorý učiteľ alebo žiak preferuje. Je to relatívne stabilná charakteristika, ktorá oboch aktérov dobre reprezentuje¹⁴. Umožňuje predvídať činnosť partnera a pripraviť sa na ňu. Podľa výkladu v Pedagogickom slovníku¹⁵ vzťah medzi učiteľom a žiakom ovplyvňuje priebeh a výsledok učiteľovho snaženia, žiakovho učenia sa, kvalitu ich spolupráce, sociálnej akceptácie, emocionálne a motivačné aspekty vyučovania a dodávame, že niekedy aj duševné zdravie učiteľov a žiakov.

Z dotazníka *Pohľad žiaka na ostatných v triede* od M. Koláča sme získali údaje o hodnotení žiakov, akých vyučujúcich majú v triede, z ktorých vyplynuli isté predpoklady dobrých vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi (Obrázok 5).

Na skúmanie vzájomného vzťahu učiteľa a žiaka sme použili dotazník interakčného štýlu učiteľa, ktorý zodpovedalo 2 525 žiakov a 227 učiteľov¹⁶. Žiaci sa vyjadrovali k svojim triednym učiteľom, učiteľom slovenského jazyka a literatúry a k učiteľom matematiky. Hodnotení učiteľa tvoria skupinu 227 učiteľov, ktorí hodnotili samých seba.

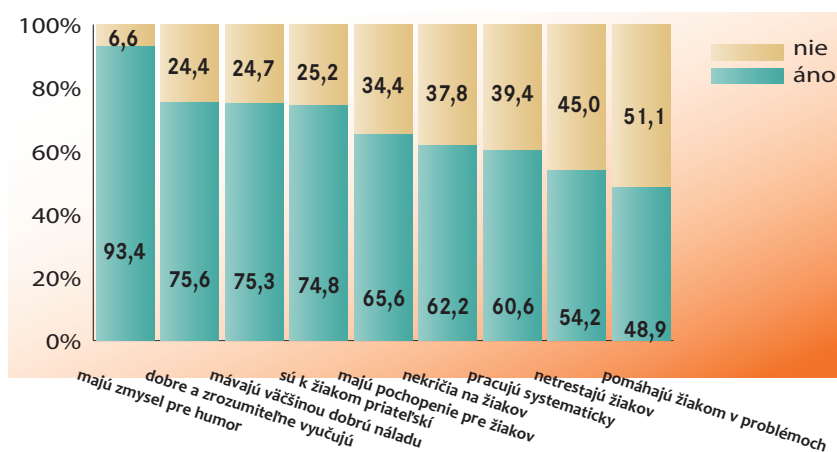
Dotazník interakčného štýlu učiteľa (DIŠU) má spoločné východiská s dotazníkom QPI,

ktorý sme použili v prípade skúmania osoby riaditeľa školy. Taktiež hodnotí osem kľúčových vlastností v tomto prípade učiteľa.

Vzhľadom na komplexnosť skúmaného vzťahu sme vytvorili vlastný dotazník Učiteľa o žiakoch (DUOŽ)¹⁷. V ňom sa učitelia vyjadrovali k prejavom správania žiakov, pričom polovica otázok bola negatívnych a polovica pozitívnych, predposledná otázka reflektovala celkový vzťah s triedou a posledná otázka bola otvorená, učitelia mohli voľne napísať svoje námety na zlepšenie vzťahu¹⁸. Administrácie prebehli v mesiacoch november a december 2012.

20

Obrázok 5
Hodnotenie pozitívnych učiteľov žiakmi podľa Koláča



14 Vašíčková, S., Správa z merania interakcie učiteľ – žiak, 2013, s. 6.

15 Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 374.

16 Wubbels et al, QTI (1985); adaptovaný Gavora, Mareš a Lukas a doplnený v aktivite 4.1 HKV o niektoré otázky demografického charakteru.

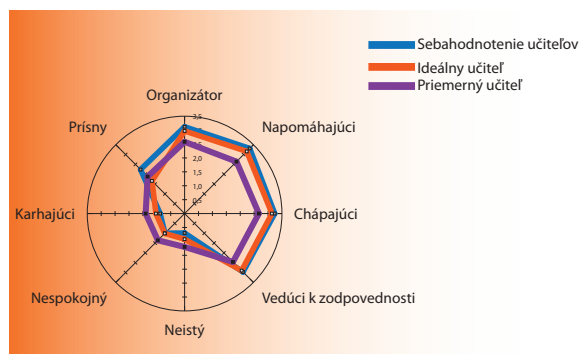
17 Vašíčková, S., Správa z merania interakcie učiteľ – žiak, s. 51.

18 Vašíčková, S., Správa z merania interakcie učiteľ – žiak, s. 11.



Pod jednotlivými charakteristikami učiteľa sa v dotazníku DIŠU myslí, že:

1. učiteľ organizátor **upozorňuje**, čo sa bude robiť, vedie, organizuje, prikazuje, zadáva úlohy, určuje postup, vysvetľuje, usmerňuje pozornosť; „*vie o všetkom, čo sa v triede deje*“,
2. napomáhajúci učiteľ **pomáha**, prejavuje záujem, pripája sa k prebiehajúcemu dňu, chová sa priateľsky alebo ohľaduplne, taktne, dokáže žartovať; „*keď niečomu nerozumieme, vysvetlí to ešte raz*“,
3. chápaný učiteľ so záujmom **načúva**, prejavuje sa empaticky, dáva najavo dôveru a pochopenie, prijíma ospravedlnenie, hľadá spôsoby, ako urovnať spory, je trpezlivý, otvorený; „*keď chceme niečo povedať, vypočuje nás*“,
4. učiteľ vedúci k zodpovednosti **dáva priestor** na samostatnú prácu; čaká, kým sa trieda odreaguje, dáva voľnosť, slobodu spolu so zodpovednosťou, rešpektuje návrhy žiakov; „*môžeme sa spolupodieľať na jeho rozhodnutiach*“,
5. neistý učiteľ sa drží bokom, **nezasahuje** do diania; ospravedľuje sa, vyčkáva, ako veci dopadnú; pripúšťa, že chyba môže byť v ňom samom; „*vyzerá, akoby nevedel, čo má robiť*“,
6. nespokojný učiteľ **čaká na ticho**, zvažuje dôvody pre a proti; vyžaduje pokoj, dáva najavo nespokojnosť; tvári sa mrzuto, zamračene, nevrlo, stále sa pýta, kritizuje; „*čokoľvek urobíme, podľa neho je to zlé*“,
7. karhajúci učiteľ býva **nahneváný**, vie si žiakov „*podať*“; býva podráždený, rozčúlený; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, karhá a trestá; „*má pichľavé poznámky*“,
8. prísny učiteľ **vyžaduje bezpodmienečnú poslušnosť**, žiakov kontroluje, prísne preskúšava, hodnotí, známkuje; vynúti si v triede ticho, udržiava na hodinách pokoj; je prísny, trvá na dodržiavaní pravidiel a predpisov; „*jeho požiadavky sú veľmi vysoké*“.



Obrázok 6 – Porovnanie postojov žiakov a učiteľov v hodnotení učiteľov žiakmi a sebahodnoteniami tých istých učiteľov. Radarový graf má poradie ôsmich charakteristík rozložené tak, aby proti sebe stáli tie, ktoré sú komplementárne podľa DIŠU.

Zo žiackych výpovedí vyplynul *priemerný* profil učiteľa, z najpozitívnejších odpovedí profil *ideálneho* učiteľa a zastúpenie jednotlivých charakteristík z výpovedí učiteľov o sebe vyznačuje *sebahodnotenie učiteľov* (Obrázok 6¹⁹). Môžeme tu pozorovať rozdielnosť postojov žiakov k učiteľom a ich sebahodnotenie, napr. učiteľia seba vidia ako prísnejších a menej karhajúcich, než ich hodnotili žiaci.

Komplementárnosť charakteristík sa najviac prejavila vo dvojici Organizátor kontra Neistý.

Dievčatá z našej vzorky v porovnaní s chlapcami vidia svojich učiteľov ako výraznejšie napomáhajúcich, chápaných a vedúcich k zodpovednosti, zároveň menej neistých, nespokojných, karhajúcich a prísnych. Žiaci súkromných škôl vnímajú svojich učiteľov ako viac organizujúcich, napomáhajúcich, chápaných, vedúcich k zodpovednosti a menej karhajúcich v porovnaní s ostatnými školami. Naopak štátne školy majú podľa žiakov viac neistých, nespokojných a karhajúcich učiteľov. Učiteľia muži sa javia svojim žiakom ako viac napomáhajúci

19 Vašíčková, S., Správa z merania interakcie učiteľ – žiak, s. 11.

**Tabuľka 4 – Vzťah interakčného štýlu učiteľa podľa DIŠU s prospechom žiakov²⁰**

	MATEMATIKÁR	SLOVENČINÁR	TRIEDNY
Napomáhajúci	0,294*		
Chápajúci	0,346*	0,274*	0,217*
Vedúci k zodpovednosti	0,447**	0,320*	0,225*
Nespokojný	-0,400**		-0,310*
Karhajúci	-0,356**		-0,244*
Prísny	-0,344*	-0,350*	

a menej prísni ako ich kolegyne. Žiakom z odborných škôl sa zdajú ich učitelia viac nespokojní a menej vedúci k zodpovednosti oproti gymnazistom, aj učitelia im v DUOŽ pripisovali viac negatívnych hodnotení. Z hľadiska dĺžky praxe učiteľov ani podľa kraja sa nám nepotvrdili žiadne štatisticky významné rozdiely. Najväčšie rozdiely sme spozorovali v porovnaní triednych učiteľov s učiteľmi matematiky a slovenského jazyka a literatúry. Žiaci ich hodnotili ako viac organizujúcich, napomáhajúcich, chápaných, vedúcich k zodpovednosti a spolu s matematikármi aj menej prísnych. Aj celkový vzájomný vzťah s triednymi učiteľmi sa javí ako najpriaznivejší. Triedni učitelia hodnotili svojich žiakov vyššími skóre v pozitívnych ale aj negatívnych hodnoteniach, čo potvrdzuje naše predpoklady, že svojich žiakov najlepšie poznajú. Ďalej uvádzame prvotné zistenia súvislosti so školskou úspešnosťou. Tam, kde sa nepreukázali štatisticky významné korelácie, sme štatistiku vynechali.

Predpokladáme synergiu javov, ale aj prirodzenú obojstrannú závislosť. (Tabuľka 4)

Premenná **progres žiaka** je vypočítaná pokročilými štatistickými metódami zo vstupno-výstupných testovaní v slovenskom jazyku a literatúre a matematike. Vyjadruje rozdiel vstupného a výstupného výkonu žiaka porovnaný so vstupno-výstupnými rozdielmi všetkých ostatných žiakov súboru. Analýza korelácií charakteristík učiteľov slovenského jazyka a literatúry s relatívnym progresom žiaka nepoukazuje na jednoznačnú súvislosť, koeficienty nie sú štatisticky významné. (Tabuľka 5)

Pôsobenie neistého a prísneho matematikára je v prograse žiaka opačné – čím prísnejší je učiteľ, tým viac sa žiak zlepšil v matematike, čím je matematikár neistejší, tým je progres žiaka slabší. Prísny matematikár klasifikuje negatívnejšie ($r_{\text{tab4}} = -0,344$), ale progres v predmete je pozitívnejší ($r_{\text{tab5}} = 0,309$). Ukázalo sa, že žiaci, ktorí posudzu-

Tabuľka 5 – Vzťah interakčného štýlu učiteľa podľa DIŠU s progresom žiakov²⁰

	MATEMATIKÁR	TRIEDNY
Napomáhajúci		0,286**
Chápajúci		0,262*
Vedúci k zodpovednosti		0,293**
Neistý	-0,304*	-0,227*
Nespokojný		-0,293**
Karhajúci		-0,258*
Prísny	0,309*	-0,221*

²⁰ Zdroj: Vašíčková, S.



jú vlastnosti učiteľov pozitívnejšie, majú aj lepší prospech a naopak.

Vplyv triedneho učiteľa sa prejavil ako významný, pozitívne figurujú charakteristiky Napomáhajúci, Chápajúci a Vedúci k zodpovednosti. Hviezdičkami sú označené koeficienty na hladine významnosti *0,05 a **0,01.

Z dotazníka učiteľia o žiakoch (DUOŽ) sa podarilo extrahovať štyri dimenzie:

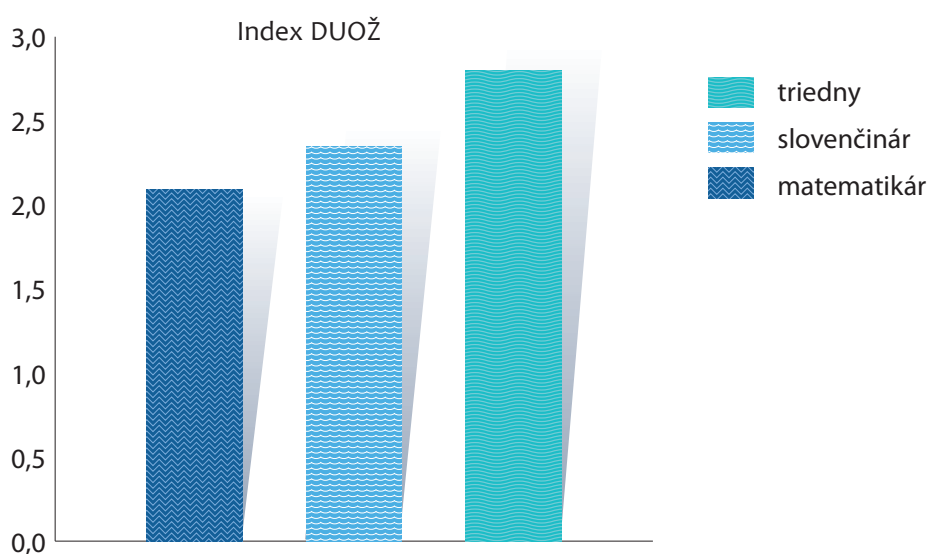
- ▶ **NS – nevhodné správanie**, ktoré nie je v súlade so školským poriadkom, slušným správaním a iné (podvádzal, ignoroval, vyrušoval, neskorý príchod, nedodrжал sľub...),
- ▶ **NK – nevhodná komunikácia** – nevhodné prejavy správania, ktoré sa týkajú predovšetkým komunikácie (tykal, vyhrážal sa, skákal do reči, nadával, telefonoval...),
- ▶ **EB – emocionálna blízkosť** – prejavy správania naznačujúce vzťahovú blízkosť (zdôveril sa, potreboval utešiť, pozval na akciu, povzbudzoval...),
- ▶ **KS – konštruktívne správanie** – prejavy správania podporujúce efektivitu vyučovacieho procesu (riešil problém, pochopil, požičal pomôcku, ponúkol

pomoc...) a následne odvodí index žiackeho správania:

$$\text{index DUOŽ} = \text{EB} + \text{KS} - \text{NS} - \text{NK}.$$

Celkove sa v našich zisteniach vyskytovali pozitívne hodnotenia žiakov dvojnásobne častejšie ako negatívne. Rozdiel v celkovom indexe DUOŽ vyšiel štatisticky významný medzi gymnáziami 67,17 % a odbornými školami 63,36 %. Potvrdil sa aj rozdiel u učiteľov matematiky v porovnaní s ostatnými učiteľmi, matematikári hodnotili žiakov negatívnejšie. Triedni učiteľia sa aj v tomto dotazníku prejavili ako tí, ktorí žiakov poznajú najlepšie. Ich hodnotenia boli vyhranenejšie ako hodnotenia slovenčinárov a matematikárov. V rámci krajov alebo podľa zriaďovateľa nie sú rozdiely štatisticky významné.

Obrázok 7 – Porovnanie hodnotení žiakov učiteľmi – priemerný učiteľ matematiky udáva najnižší index žiackeho správania, priemerne najmenej pozitívne hodnotí svojich žiakov.²¹



²¹ Zdroj: Vašíčková, S.

Náš výskum v oblasti Študijné predpoklady žiaka

Študijné predpoklady žiaka sú dané intelektom žiaka, motiváciou a rodinným zázemím, teda faktormi, ktoré na jednej strane škola neovplyvňuje, na strane druhej medzi prechodom z nižšieho stupňa vzdelávacieho systému na vyšší si pedagógovia odovzdávajú výsledky svojej práce – študijné predpoklady žiaka v tomto zmysle škola kultivuje.

INTELEKTOVÝ POTENCIÁL ŽIAKA

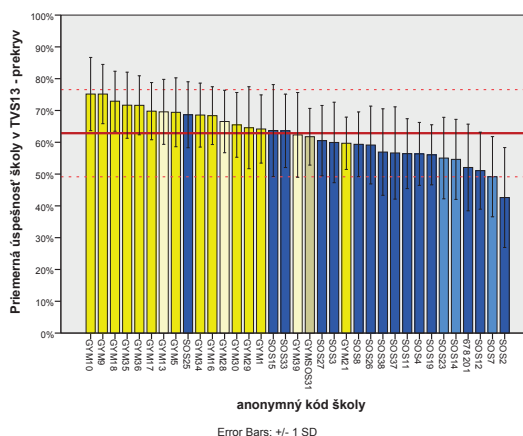
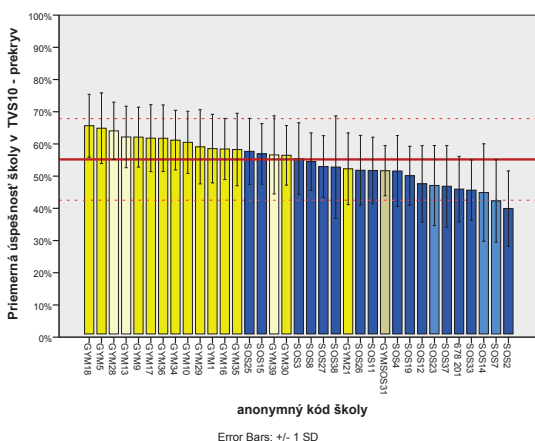
ako súhrn všeobecných schopností sme testovali testom všeobecných schopností²² – verbálny, neverbálny a numerický subtest; testom priestorových schopností²³ a testom študijných predpokladov²⁴. Všetky uvedené testy postihujú mentálne schopnosti relatívne nezávislé od vzdelávania na úrovni intelektového potenciálu.

Test všeobecných schopností (TVS) sa skladá zo štyroch subtestov. Verbálny subtest, neverbálny subtest a numerický subtest batérie TVS, ktoré sme pre žiakov vybrali,

sú konštruované tak, aby umožnili zistiť schopnosti logicky myslieť, porozumieť a prispôbiť sa novým situáciám a pracovným požiadavkám. Vychádza sa z dôležitosti uvedených schopností pri každodennom riešení problémov. TVS riešili žiaci nášho výberu dvakrát – na vstupe do strednej školy v novembri 2010 a ako výstupný bol zadaný v máji 2013, keď sa projekt HKV končil.

Môžeme predpokladať, že žiaci sa za tri roky vo využívaní všeobecných schopností zlepšili. Priemer sa medziročne zvýšil nielen v celom súbore, ale aj jednotlivým školám.

24



Obrázok 8 – Vizuálne porovnanie priemerných výkonov v roku 2010 a 2013 členených podľa škôl. Červená plná čiara označuje priemer celého súboru žiakov v daný rok, pásmo čiarkovanou čiarou označuje \pm jednu smerodajnú odchýlku celého súboru žiakov. Výsledok konkrétnej školy je vyjadrený výškou patričného stĺpca v grafe a zodpovedá hodnote aritmetického priemeru úspešnosti žiakov školy. Zvislá úsečka – tykadlá – je daná hodnotami \pm jedna smerodajná odchýlka od priemeru a ilustruje rozptyl úspešnosti žiakov školy okolo priemeru.

22 © Smith and Whetton, Psychodiagnostika, a. s., Bratislava.

23 TVS © Juščáková, VEGA 1/1407/04.

24 VEKTOR-Modul 1A © SCIO, Česká republika.

Tabuľka 6 – Korelácie výkonov v subtestoch TVS so školskou úspešnosťou (absolútne hodnoty kor. koef.)²⁵

	Celkový prospech	Priemer SLJ	Priemer MAT	Neverbálny test (priemer)	Verbálny test (priemer)	Numerický test (priemer)	Priemer vstup
Priemer SJL	0,864						
Priemer MAT	0,835	0,681					
Nonverbálny subtest (priemer)	0,383	0,339	0,433				
Verbálny subtest (priemer)	0,393	0,395	0,350	0,567			
Numerický subtest (priemer)	0,294	0,283	0,377	0,647	0,505		
Priemer vstup TVS	0,357	0,337	0,405	0,807	0,737	0,770	
Priemer výstup TVS	0,411	0,39	0,436	0,815	0,727	0,801	0,687

Slabším odtieňom sú vyznačené školy, ktoré po spárovaní vstupných a výstupných údajov mali menej ako 30 žiakov. Porovnávanie týchto škôl s ostatnými väčšími školami nie je preto možné. Vidíme školu (GYM18), ktorá prijala prevažne nadpriemerných žiakov v rámci celého súboru a školy (SOŠ2 a SOŠ33), ktoré mali, naopak, väčšinu žiakov podpriemerných. Na výstupe žiaci školy SOŠ33 preukázali pozitívny posun v aktualizácii všeobecných schopností.

Štatisticky významné rozdiely vo výkonoch vo všetkých troch subtestoch sme zistili medzi žiakmi gymnázií a žiakmi stredných odborných škôl a v numerickom teste medzi výkonmi chlapcov a dievčat.

Zaujímala nás aj súvislosť výkonu TVS, kde $(TVS_{2010} + TVS_{2013})/2$ a školskej úspešnosti, ktorú vyjadrujeme aritmetickým priemerom známok na šiestich vysvedčeniach od prvého po tretí ročník strednej školy – **celkový priemer**. V tabuľke 6 je tesnosť vzťahu popísaná korelačným koeficientom (0;1). Ide o štatisticky významný vzťah. Navyše, preukázala sa závislosť školského úspechu od všeobecných

schopností ($R^2 = 0,17$) a všeobecné schopnosti ako najvýznamnejší faktor ovplyvňujúci medziročný progres žiaka spomedzi takých, ako sú motivácia alebo rodinné zázemie.

Test priestorových schopností (TPS) je štandardnou súčasťou batérie testov všeobecných rozumových schopností, ktoré sú známe aj ako inteligenčné testy. Priestorová predstavivosť sa považuje za základný predpoklad technického nadania. Podľa známych teórií o štruktúre inteligencie sa uvádza ako jeden zo základných štyroch až deviatich aspektov, resp. oblastí inteligencie. V našom ponímaní priestorovej predstavivosti má ísť „o predpoklad narábať s jedno-, dvoj- a trojrozmernými objektmi v trojrozmernom priestore mentálne a prakticky“ (Juščáková, 2001). Nedostatok priestorovej predstavivosti konštatujú národné testovania v EČ MS v časti stereometria, učitelia technických univerzít aj výsledky nášho testovania. Podobne ako v prípade TVS sme urobili vstupné ($N_{in} = 2\ 683$) aj výstupné ($N_{out} = 2\ 300$) meranie žiakov nášho výberu. V prekryve sme získali dáta od 2 172 žiakov. Veľmi nízka priemerná

²⁵ Kopáčik, M., Perspektívy použitia Testu všeobecných schopností na školách, NÚCEM 2013, v tlači.

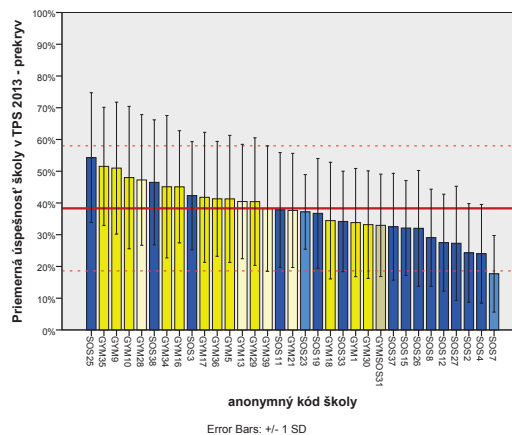
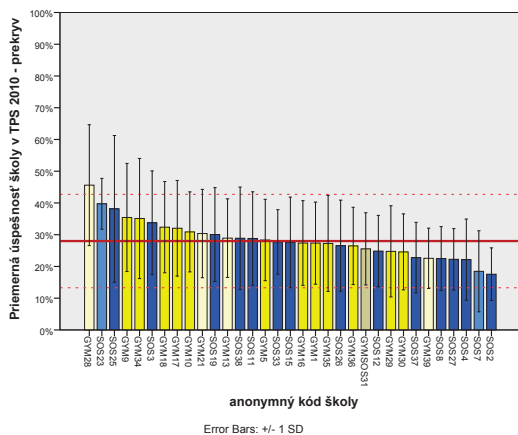


úspešnosť vstupného merania (28,0 %) sa vo výstupnom meraní zvýšila (38,3 %).

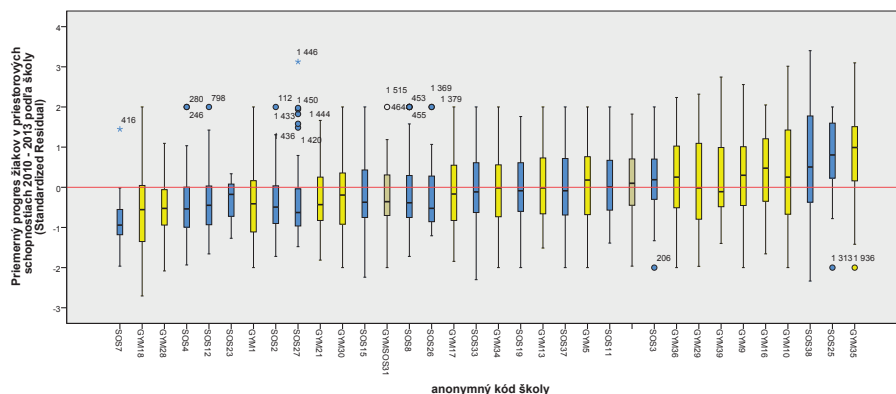
Medziročné preskupenie škôl v pomyselnom rebríčku vstupno-výstupných hodnôt vidieť lepšie na obrázku 12. Keď porovnáваме **progres žiakov školy** v priestorových schopnostiach, teda ich zlepšenie alebo

zhoršenie počas troch rokov v porovnaní s celým súborom, rozdiely medzi školami sa takmer stratia.

Priestorová predstavivosť má štatisticky významný vzťah so školskou úspešnosťou a ešte silnejší s prospechom z matematiky.



Obrázok 9 – Vizualne porovnanie, podobne ako v obrázku 8, ponúka rozloženie škôl podľa priemernej úspešnosti ich žiakov v teste priestorových schopností. I keď zastúpenie gymnázií v úspešnejšej ľavej časti výkonnostného spektra je premiešané strednými odbornými školami – ide o technické a umelecké SOŠ, vpravo sa nachádzajú hlavne SOŠ ekonomické a zdravotné, ktoré zapríčinili, že rozdiel medzi výkonmi gymnazistov a žiakov stredných odborných škôl bol štatisticky významný v prospech žiakov gymnázií. Štatisticky významný rozdiel v priestorovej predstavivosti sa preukázal medzi chlapcami a dievčatami v neprospech dievčat.



Obrázok 10 – Vstupno-výstupná priemerná hodnota školy je vypočítaná ako aritmetický priemer progresu žiakov školy a v grafe je normalizovaná tak, aby sa školy s nadpriemernými hodnotami nachádzali nad červenou čiarou. Progres žiaka je vypočítaný v lineárnej regresii. Na grafe vidieť rozptyl hodnôt žiakov okolo priemeru. Mieru rozptylu ukazujú tykadlá a medián prezentuje úsečka vnútri „škátule“. Odľahlé hodnoty žiakov (outlierov) príliš vzdialených od priemeru svojej školy sú znaky označené číslom žiaka – jeho anonymným kódom.



Tabuľka 7 – Korelácie výkonov v teste priestorových schopností so školskou úspešnosťou (absolútne hodnoty kor. koef.)

	Úspešnosť TPS_2010	Úspešnosť TPS_2013	Priemer TPS	Progres žiaka v priestorových schopnostiach
Priemer MAT	0,199**	0,212**	0,230**	0,081**
Celkový prospech	0,090**	0,129**	0,122**	0,040

Test študijných predpokladov (TŠP)²⁶ predpokladá aktivovať a merať schopnosť kritického myslenia žiaka nezávisle od konkrétnych vedomostí. TŠP delí žiakove schopnosti zodpovedajúce za predpoklady úspešného štúdia do troch oblastí. Verbálna oblasť je pokrytá úlohami vyžadujúcimi schopnosť používať jazyk v čo najširších, ale zároveň najpresnejších hraniciach. V praxi to znamená poznať a aktívne používať synonymá, antonymá, analógie, príslovia, gramatické javy, dopĺňanie vhodných výrazov do viet, extrahovanie informácií zo súvislého odborného textu, rozbor odborných textov s použitím metódy kritického myslenia. Analytická oblasť je čiastočne verbálna, ale zároveň zameraná na kombinačné a logické myslenie. Ide o schopnosť dávať do súvislosti viacero podmienok, schopnosť nájsť vhodnú stratégiu na riešenie úloh vychádzajúcich zo základov výrokovej logiky, t. j. schopnosť chápať základné typy úsudkov a dvojstupňové analógie, predikátne tvrdenia, existenčné tvrdenia a sylogizmy, schopnosť vysvetliť zdanlivo sporné prípady, argumentačné schopnosti, schopnosť zovšeobecnenia a dedukcie z odborných textov. Kvantitatívna oblasť, ktorá robí žiakom najväčšie problémy, vyžaduje numerické schopnosti využívané pri riešení elementárnych matematických úloh, napr. dopĺňať a vytvárať jednoduché a dvojité číselné rady, postupnosti, magickej štvorce, schopnosť počítat so zlomkami a vzorcami, slovné úlohy na percentá, rýchlosť a spoločnú prácu, rozbor a čítanie grafov a tabuliek, úlohy s geometrickými obrazcami a podobne.²⁷

26 Vektor-Modul1A © SCIO, Česká republika.

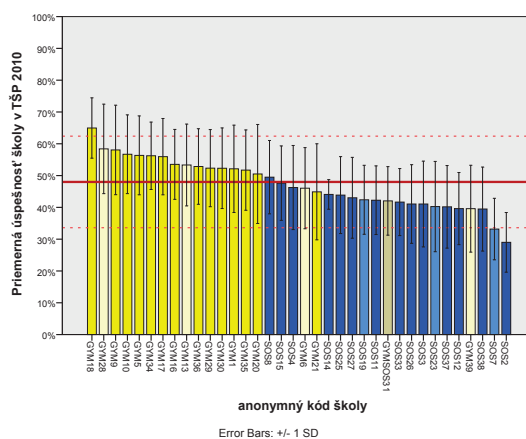
27 Sotáková, K., 2012, s. 4.

TŠP sme administrovali v novembri 2010, riešilo ho 2 713 žiakov nášho výberu a meranie sme už výstupne neopakovali.

Z grafu usporiadania škôl podľa priemeru výkonov ich žiakov v TŠP sa potvrdzuje, že školy SOŠ7 a SOŠ2 prijali v školskom roku 2010/11 do prvého ročníka žiakov s podpriemernými a škola GYM18 prijala žiakov s nadpriemernými študijnými predpokladmi.

Podobne je názorné, že študijné predpoklady žiakov gymnázií sú lepšie ako žiakov stredných odborných škôl, čo sa preukázalo aj overovaním signifikancie rozdielu priemerov. Signifikantný rozdiel sa ukázal aj medzi chlapcami a dievčatami v neprospech dievčat.

Využitie študijného potenciálu podľa metodológie SCIO sa vyčísluje ako rozdiel percentilov vo výstupnom meraní vzdelávania, v našom prípade malej maturity (MM) a TŠP, čo prakticky vyjadruje, o koľko percent žiaci



Obrázok 11 – Rozloženie škôl podľa priemernej úspešnosti ich žiakov v teste študijných predpokladov



v danom predmete dosiahli lepší či horší výkon než v meraní ich študijného potenciálu pre daný predmet. V prípade slovenského jazyka a literatúry sme použili²⁸ pre študijný potenciál verbálnu i analytickú časť (VA TŠP) (1) a v prípade matematiky numericko-analytickú časť (NA TŠP) (2).

nachádzajú pod úrovňou nula, a naopak, tie školy, ktoré pracovali nad rámec študijného potenciálu svojich žiakov, sú prezentované stĺpcami nad úrovňou nula. Napríklad škola GYM39 využila študijný potenciál svojich žiakov v slovenskom jazyku a literatúre na menej ako 80 %, avšak má hodnotených

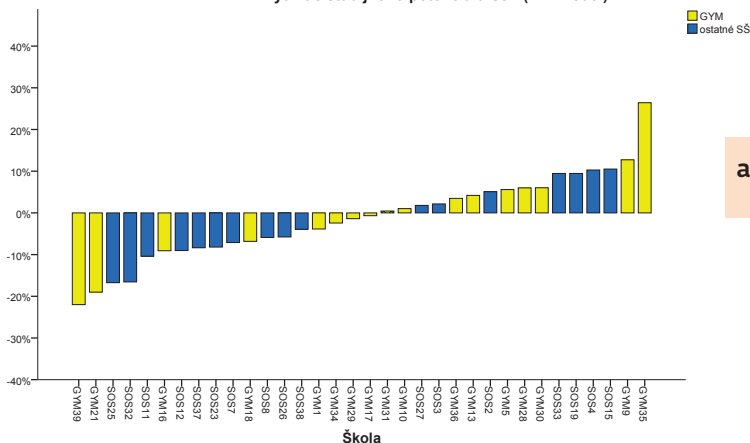
Využitie študijného potenciálu v SJL = percentil MM SJL – percentil VA TŠP [%] (1)

Využitie študijného potenciálu v MAT = percentil MM MAT – percentil NA TŠP [%] (2)

Využitie študijného potenciálu žiaka školami približuje obrázok 12 a, b, kde školy, ktoré tento potenciál nevyužili na 100 %, sa

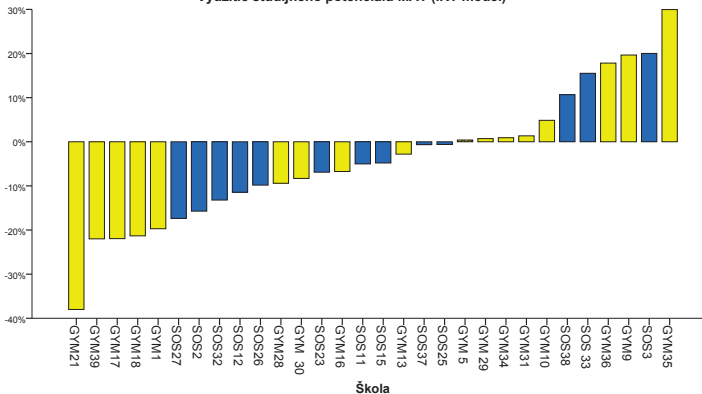
iba 25 žiakov a výsledky takýchto škôl (N<30, slabšie odtiene v obrázku 9) by sme nemali zovšeobecňovať.

Využitie študijného potenciálu SJL (IRT model)



a)

Využitie študijného potenciálu MAT (IRT model)



b)

Obrázok 12 – Rozloženie škôl podľa využitia študijných predpokladov žiakov: a) v slovenskom jazyku a literatúre, b) v matematike²⁹

28 Zdroj: Sotáková, K.

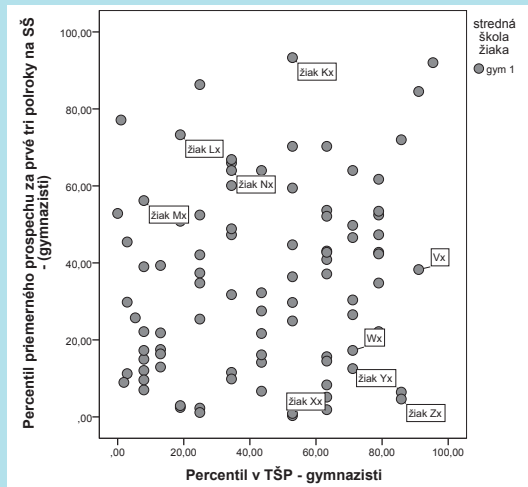
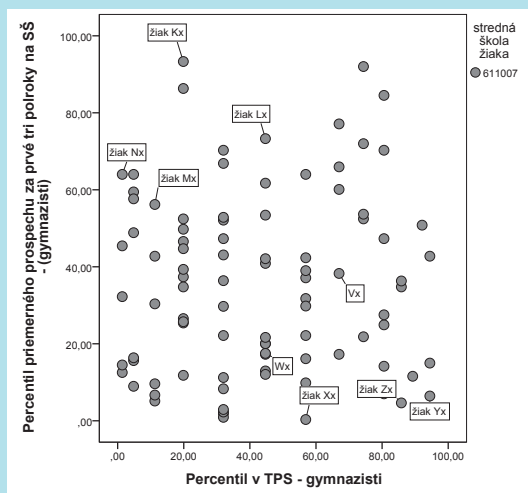
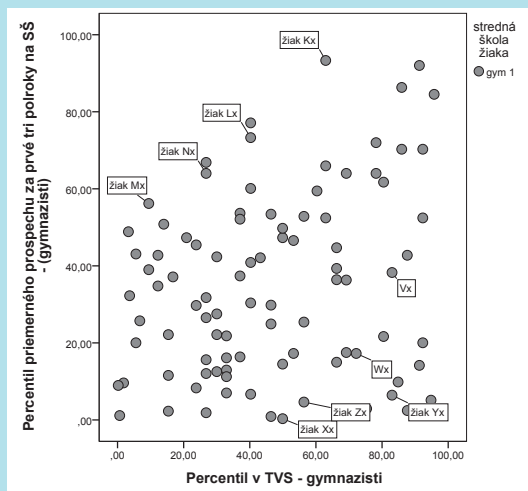
29 Zdroj: Sotáková, K.



Pre prácu školy môže mať význam poznanie všeobecných schopností žiaka pri nástupe do školy v prvom ročníku. Dali sme do súvisu výsledky v meraniach intelektového potenciálu žiakov z roku 2010 a školskú úspešnosť v podobe klasifikácie žiaka na vysvedčeniach z prvého a druhého ročníka.

Obrázky 13 – a,b,c ilustrujú, že niektorí žiaci sú inak známkovani, než by predpokladal ich intelektový potenciál. V pozíciách outlierov sa ocitajú opakovane tí istí žiaci. Individuálne konzultácie nám pomohli vysvetliť pozíciu žiaka mimo hlavného prúdu. Vľavo hore ide o prevažne silne motivovaných žiakov s vysokou pracovnou morálkou, vpravo dole sa nachádzajú žiaci s nízkou vonkajšou motiváciou alebo vysokou anxióznou alebo poruchami pozornosti a podobne.

Obrázky 13 a, b, c
– Príklad súvislosti výkonu vo vstupnom TVS, TPS a TŠP a školskej klasifikácie žiaka





MOTIVÁCIA ŽIAKA k výkonu a k učeniu je ďalším študijným predpokladom, ktorý sme sa pokúsili skúmať kvantitatívne. Nedostatok či nadbytok motivácie má často dopad na výsledok každého ľudského snaženia. Vysoká motivácia, ako sa ukázalo aj v našom výskume, pomáha často kompenzovať deficit iných predpokladov. Podobne nízka motivácia znemožňuje žiakovi presadiť, resp. zúročiť svoj intelektový potenciál. Z tohto pohľadu nás zaujímala motivácia žiakov nášho výberu, preto sme zvolili dva dotazníky – dotazník motivácie výkonu³⁰ a dotazník motivácie k učeniu³¹. Oba sme administrovali ako vstupno-výstupné, aby sme mohli pozorovať zmeny u našich žiakov a prípadne podiel školy na tejto zmene.

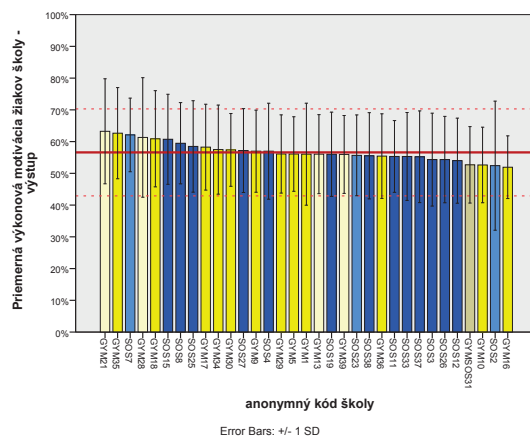
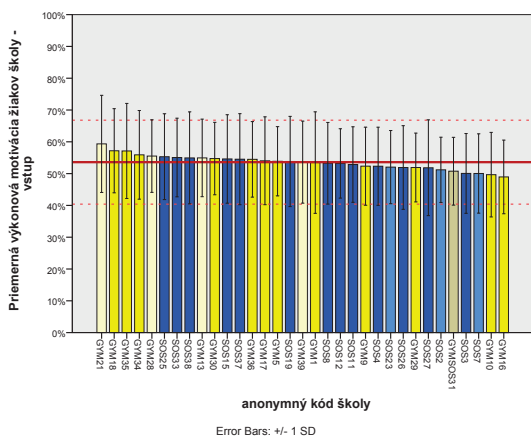
Dotazník motivácie výkonu (DMV) tvoria tri škály: škála výkonovej motivácie, škála anxiózy brzdiacej výkon, škála anxiózy podporujúcej výkon. V škále výkonovej motivácie sú obsiahnuté nasledujúce aspekty:

1. aspekt výkonového správania,
2. aspekt aspiračnej úrovne,
3. aspekt vytrvalosti v práci,
4. aspekt časovej orientácie do budúcnosti.³²

DMV sme administrovali v novembri 2010, vyplnilo ho 2 694 žiakov nášho výberu a meranie sme opakovali v máji 2013, pričom sa

zapojilo 2 440 žiakov, v prieniku 2010 a 2013 zostalo 2 018 tých istých žiakov.

Môžeme pozorovať zvýšenie výkonovej motivácie počas troch rokov (priemer₂₀₁₀ = 53,6 a priemer₂₀₁₃ = 56,7), ktoré bolo štatisticky významné (Obrázok 14). Pokles nastal v anxióze brzdiacej výkon, nárast v anxióze podporujúcej výkon, v oboch boli zmeny štatisticky významné a uznajme, že zlepšujúce situáciu žiaka. Medzi žiakmi gymnázií a žiakmi stredných odborných škôl sa rozdiely vo výkonovej motivácii signifikantne nepreukázali ani na vstupe ani na výstupe.



Obrázok 14 – Porovnanie škôl podľa priemernej výkonovej motivácie podľa DMV ich žiakov pri vstupe na SŠ v roku 2010 a na sklónku tretieho ročníka v roku 2013. Priemerná hodnota výkonovej motivácie nášho súboru je označená červenou úsečkou. Pásma čiarkovanou čiarou označuje ako vo všetkých doterajších grafoch \pm jednu smerodajnú odchýlku.

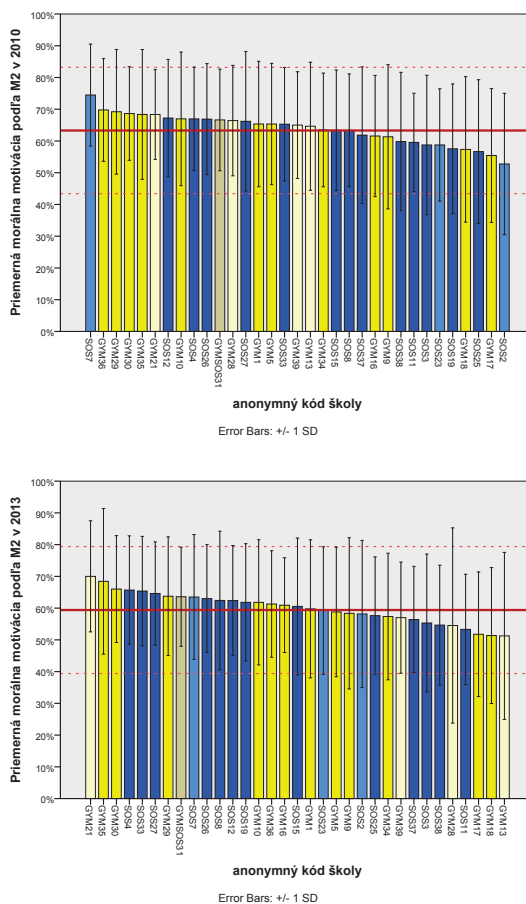
30 D-M-V © Pardel, T., Maršálová, L., Hrabovská, A., (1992).
 31 M-2 © Pavelková, I., 2002; Farková, 2009.
 32 Vasil'ová, I., 2012, s. 13.



Medzi chlapcami a dievčatami na vstupe nebol štatisticky významný rozdiel v priemernej výkonovej motivácii, ale na výstupe sa javia dievčatá priemerne viac výkonovo motivované ako chlapci.

Dotazník motivácie k učeniu (M2) zisťuje jej celkovú úroveň a to, aké motívy sú v individuálnej hierarchii daného žiaka dominantné podľa toho, ako ich vníma on sám. Zachytáva osem aspektov motivácie k učeniu a dotýka sa aj oblasti nemotivovanosti. *Poznávacia motivácia* – poznávacia činnosť sa uskutočňuje pre potešenie z nej samotnej a z nadobudnutých poznatkov, môže sa prejavovať úsilím o získanie a zmysluplné usporiadanie nových informácií či potrebou vyhľadávať a tvorivo riešiť problémy. *Výkonová motivácia* – potreba úspešného výkonu a sebarozvojová motivácia – žiak sa učí, lebo chce dosiahnuť úspech, v škole je orientovaný na cieľ, rád súťaží s rovnocennými partnermi a má tendenciu vytrvať pri riešení úloh i napriek prekážkam. *Výkonová motivácia* – potreba vyhnúť sa neúspechu: žiak sa učí, aby sa vyhol zlyhaniu, v niektorých prípadoch zo strachu, pracuje s úzkosťou z možného neúspechu, môže sa snažiť vyhnúť situáciám, v ktorých je hodnotený. *Sociálna motivácia* – potreba prestíže: žiak sa učí, aby získal alebo si udržal v triede vplyv, a to buď preto, že chce byť hýbateľom triedy, organizovať iných, dodávať im pocit sily a kompetencie, alebo preto, že chce ovládať iných pre potešenie z tohto ovládania. *Sociálna motivácia* – potreba pozitívnych vzťahov, afiliácia: žiak sa učí, lebo chce mať dobré vzťahy s inými (rodičia, učiteľ, spolužiaci a pod.), chce si získať ich náklonnosť. *Morálna motivácia* – žiak sa učí, lebo učenie chápe ako svoju povinnosť, cíti zodpovednosť za prípravu do školy a za svoje školské výsledky. *Inštrumentálna motivácia* – motivácia perspektívnymi cieľmi: žiak je k učeniu motivovaný cieľmi, ktoré si kladie do budúcnosti (úspešne zmaturovať, vízia

lepšieho zamestnania, lepšieho zárobku), resp. predpokladá, že bude získané poznatky potrebovať (v živote, v práci a pod.). *Odmeny a tresty* – žiak sa učí najmä preto, že sa usiluje o získanie nejakej vonkajšej odmeny, alebo preto, aby sa vyhol trestu, volí pragmatickú stratégiu, ktorá pri minimálnom úsilí vedie k maximálnemu školskému úspechu, o porozumenie sa usiluje len natoľko, nakoľko je to potrebné na zvládnutie skúšky. *Nemotivovanosť* – miera, do akej žiak od učenia niečo odvádza alebo odrádza (príťahujú ho iné činnosti, učenie považuje za namáhavé, nevidí v ňom zmysel atď.). Nemotivovanosť môže byť aj reakciou na neúspech.³³



Obrázok 15 – Porovnanie škôl podľa priemernej morálnej motivácie podľa M2 ich žiakov pri vstupe na SŠ a v závere tretieho ročníka.

33 Vasilíová, I., 2012, s. 11–12.



M2 sme administrovali súbežne s DMV. V roku 2010 sa v M2 vyjadriilo 2 690 žiakov a v roku 2013 to bolo 2 443 žiakov. V prekrývaní sme získali okolo 2 100 dát od tých istých žiakov.

Pozorujeme medziročné štatisticky významné **zníženie morálnej motivácie**. Aj v inštrumentálnej motivácii a v potrebe pozitívnych vzťahov nastal za tri roky štatisticky významný pokles, kladne však môžeme vnímať pokles v potrebe vyhnúť sa neúspechu a v motivácii odmenami a trestami – kde bola zmena najväčšia. Signifikantný nárast zaznamenali aspiračná úroveň, časová orientácia do budúcnosti, vytrvalosť v práci, výkonové správanie, ale aj nemotivovanosť.

Medzi žiakmi gymnázií a žiakmi stredných odborných škôl sa rozdiely v oblastiach M2 vo vstupnom meraní štatisticky preukázali v potrebe úspešného výkonu, v aspiračnej úrovni, v morálnej motivácii vyššími priemernými hodnotami gymnazistov. Žiaci stredných odborných škôl mali vyššie hodnoty v motivácii odmenami a trestami a v potrebe pozitívnych vzťahov ako gymnazisti. Vo výstupnom meraní sa rozdiely zachovali v aspiračnej úrovni, v potrebe pozitívnych vzťahov a v motivácii odmenami a trestami s rovnakým významom rozdielu ako na vstupe. Potreba vyhnúť sa neúspechu klesla u gymnazistov významne viac ako u žiakov SOŠ.

Medzi chlapcami a dievčatami sa objavili významné rozdiely v poznávacej motivácii, potrebe úspešného výkonu, potrebe vyhnúť sa neúspechu, potrebe pozitívnych vzťahov, v morálnej a inštrumentálnej motivácii, v aspiračnej úrovni a výkonovom správaní v zmysle vyšších priemerných hodnôt dievčat; nižšie priemerné hodnoty ako

chlapci dosiahli dievčatá v potrebe prestíže, v motivácii odmenami a trestami a v nemotivovanosti.

Zistili sme³⁴, že žiaci s vysokou potrebou úspešného výkonu a nízkou potrebou vyhnutia sa neúspechu patria k najúspešnejším / najlepšie klasifikovaným žiakom v SJL, v správaní a celkovom prospechu. Žiaci s vysokou potrebou úspešného výkonu a vysokou potrebou vyhnutia sa neúspechu patria k tým lepšie klasifikovaným a ich zlepšenie v matematike za tri roky strednej školy je najvyššie. Medzi žiakmi s nízkou potrebou úspešného výkonu a nízkou potrebou vyhnutia sa neúspechu sa nachádzajú žiaci s výraznou vnútornou ambivalenciou. Úlohy sú pre nich silne motivujúce a zaujímavé, ale súčasne ich brzdia obavy a strach zo zlyhania. Jednotlivé výkony potom výrazne závisia od aktuálnej situácie a osobnostných charakteristík žiaka. Tvorila skupinu, ktorá je známokovaná skôr horšie. Najhoršie sú známokovaní žiaci s nízkou potrebou úspešného výkonu a vysokou potrebou vyhnutia sa neúspechu. Táto skupina žiakov je výrazne motivovaná strachom, čo však môže narúšať ich koncentráciu a sťažovať celkový výkon. Takíto žiaci majú sklón vyhýbať sa záťažovým situáciám, najmä takým, pri ktorých by mohli zlyhať.

Vzťah školskej úspešnosti a motivácie dokumentuje tabuľka 8. Skupiny „slabých, priemerných a dobrých“ žiakov charakterizujú intervaly priemeru známok okolo 3, 2 a 1. „Slabí“ žiaci mali prevažne podpriemerné hodnoty vo väčšine aspektov motivácie k učeniu – reprezentujú ich okrové polia. Nadpriemerné hodnoty sú vyznačené bordovou, tie dominujú u „dobrých“ žiakov. Porovnaním vstupného a výstupného skóre zisťujeme, že anxiozita brzdiaca výkon sa



zmiernila „slabým“ aj „priemerným“ žiakom. Nemotivovanosť „slabých“ žiakov sa na výstupe prehĺbila. „Priemerní“ žiaci zaznamenali pri vstupe najvyššiu motiváciu k učeniu, ale tá pri výstupe poklesla. Ešte výraznejšie sa zmenila potreba pozitívnych

vzťahov. V skupine „dobrých“ žiakov pozorujeme medzi vstupom a výstupom zlepšenie vo všetkých aspektoch motivácie k učeniu (v prípade posledných štyroch aspektov môžeme hovoriť o zlepšení, ak ich chápeme ako negatívne vlastnosti).

Tabuľka 8 – Priemerné dosiahnuté hodnoty z-skóre aspektov motivácie v z- skóre pre 3 typy žiakov.³⁵

	Vstupné meranie			Výstupné meranie		
	Slabí žiaci	Priemerní žiaci	Dobří žiaci	Slabí žiaci	Priemerní žiaci	Dobří žiaci
Výkonové správanie	-0,182	-0,094	0,203	-0,265	-0,137	0,321
Ašpiračná úroveň	-0,155	-0,034	0,148	-0,244	-0,089	0,259
Výkonová motivácia	-0,147	-0,062	0,154	-0,214	-0,112	0,257
Potreba úspešného výkonu	-0,285	0,013	0,172	-0,289	-0,058	0,240
Morálna motivácia	-0,138	0,000	0,085	-0,128	-0,101	0,175
Vytrvalosť v práci	-0,069	-0,047	0,112	-0,163	-0,055	0,167
Inštrumentálna motivácia	-0,115	0,038	0,072	-0,186	-0,039	0,167
Poznávacia motivácia	-0,152	0,010	0,104	-0,197	-0,022	0,130
Motivácia k učeniu	-0,065	0,026	0,025	-0,096	-0,057	0,109
Časová orientácia do budúcnosti	-0,027	-0,006	0,014	-0,048	-0,038	0,080
Anxiozita brzdiaca výkon	-0,139	-0,029	0,107	0,015	-0,051	0,050
Anxiozita podporujúca výkon	0,124	-0,002	-0,063	0,078	-0,071	0,050
Potreba pozitívnych vzťahov	0,014	0,034	-0,025	0,039	-0,072	0,030
Potreba prestíže	0,078	0,025	-0,070	0,025	-0,003	-0,012
Potreba vyhnúť sa neúspechu	0,098	0,021	-0,064	0,156	-0,037	-0,056
Motivácia odmenami a trestami	0,234	0,072	-0,206	0,231	0,029	-0,188
Nemotivovanosť	0,279	0,032	-0,222	0,325	0,055	-0,232

35 Zdroj: Vasiľová, I.



SOCIOEKONOMICKÝ A KULTÚRNY STATUS ŽIAKA

sme v našom výskume vyjadrili indexom ESCS. Sociálny a kultúrny kontext, v ktorom dieťa vyrastá a kde sa učí, podľa mnohých výskumov³⁶ priamo ovplyvňuje školskú úspešnosť. V skúmaní tohto ukazovateľa sme využili dotazník ESCS³⁷, ktorý umožňuje určiť index ESCS s ohľadom na národné špecifiká:

$$ESCS = 0,85 * HISEI' + 0,82 * PARED' + 0,74 * HOMEPOS',$$

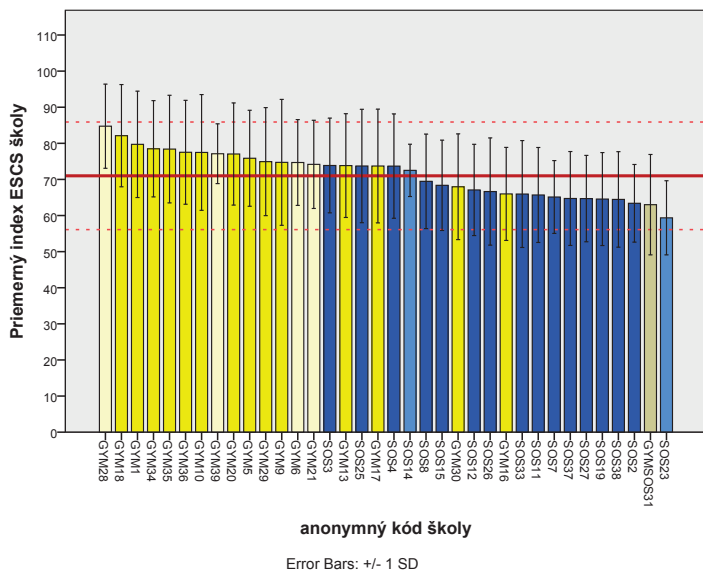
kde **HOMEPOS = WEALTH + CULTPOSS + HEDRES.**

HISEI – najvyššia pozícia rodiča v zamestnaní
PARED – najvyššie vzdelanie rodičov
HOMEPOS – vybavenie domácnosti

WEALTH – bohatstvo domácnosti
CULTPOSS – kultúrne vybavenie domácnosti
HEDRES – domáce vzdelávacie prostriedky

Dotazník ESCS sme predložili našim žiakom v mesiacoch máj – jún 2011 elektronickou formou. Získali sme odpovede od 2 765 žiakov a 2 550 úplných dát. Treba podotknúť, že vo výbere žiakov stredných škôl s maturitou sú menej zastúpení žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia oproti celkovej populácii. Maximálna hodnota indexu ESCS v SR je 116,86. Priemerná hodnota indexu ESCS nášho súboru je 71,0 označená červenou úsečkou. Pásmo čiarkovanou čiarou označuje

ako vo všetkých doterajších grafoch ± jednu smerodajnú odchýlku súboru žiakov. Obrázok 16 ukazuje, že medzi dvoma školami GYM28 a SOS23 je významný rozdiel, ale v oboch prípadoch ide o školy s malým počtom žiakov, takže zovšeobecňovania sa treba vzdať. Konštatujeme, že medzi priemerným indexom ESCS gymnazistov (75,7) a žiakov stredných odborných škôl (67,2) je štatisticky významný rozdiel.



Obrázok 16 – Porovnanie škôl podľa indexu ESCS

36 Bomba, L., Zemančíková, V., 2011; Cabanová, V., 2010; Kusá, Z., Juščáková, Z., 2013; Matějů, P., 2005 a ďalší.
37 © PISA, OECD 2009.



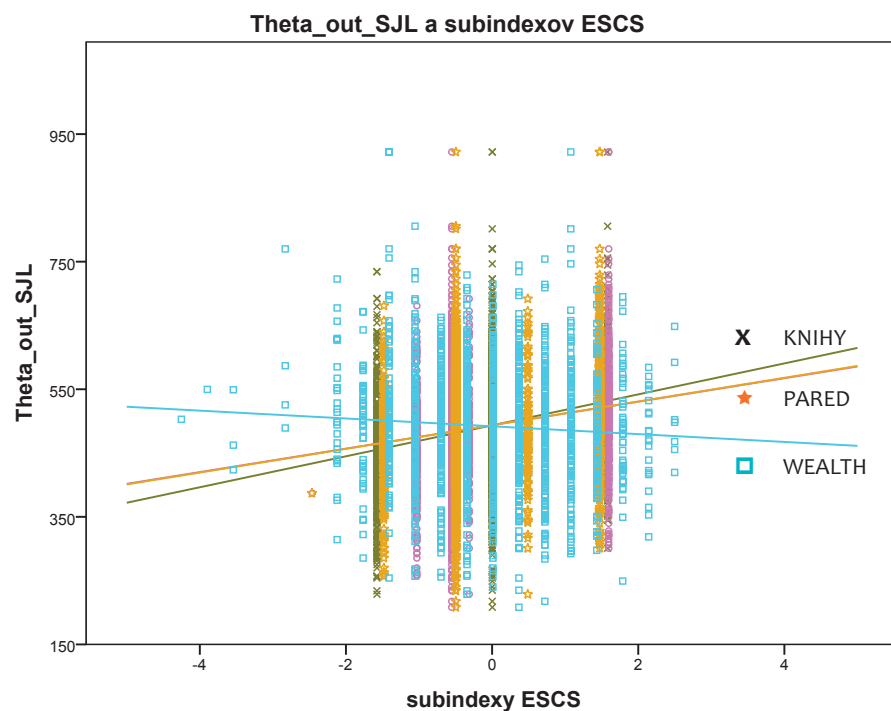
Tabuľka 9 – Korelačné koeficienty subindexov ESCS a školskej úspešnosti

	Priemer SJL	Priemer MAT	Celkový prospech
HISEI – rodič s vyššou pozíciou v zamestnaní	-0,155**	-0,095**	-0,138**
PARED – najvyššie vzdelanie rodičov prepočítané na roky štúdia	-0,172**	-0,147**	-0,172**
HOMEPOS – vybavenie domácnosti	-0,040	-0,001	-0,025
WEALTH – bohatstvo domácnosti	0,063**	0,050*	0,051*
CULTPOSS – kultúrne vybavenie domácnosti	-0,137**	-0,041	-0,091**
HEDRES – domáce vzdelávacie prostriedky	-0,040	-0,021	-0,034
KNIHY	-0,173**	-0,138**	-0,141**
Index ESCS žiaka	-0,155**	-0,095**	-0,140**

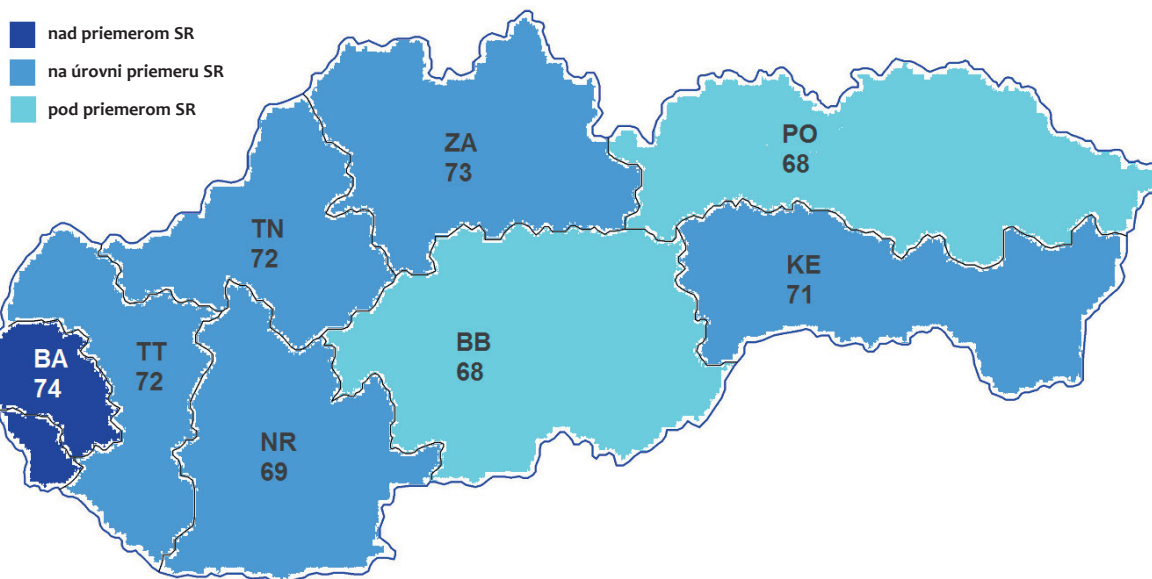
Štúdia PISA pre potreby svojich analýz vyčlenila z dotazníka ešte jeden subindex KNIHY, ktorý sa ukázal užitočný aj pre naše úvahy. Štatisticky významné rozdiely medzi gymnazistami a žiakmi ostatných stredných škôl sa preukázali aj pozdĺž všetkých subindexov – najvýraznejšie v CULTPOSS a KNIHY. Iba v prípade subindexu WEALTH, bohatstva domácnosti, sú si gymnazisti so žiakmi ostatných škôl rovní.

Predpokladaný vzťah socioekonomického a kultúrneho statusu žiaka a jeho školskej úspešnosti sme zistili aj v našom súbore. Školskú úspešnosť, tak ako doteraz, vyjadrujeme priemerom známok na polročných a koncoročných vysvedčeniach žiaka za tri roky (zo SJL, MAT a všetkých známok na vysvedčení). Korelačná matica v tabuľke 9 vyznačuje štatisticky významné vzťahy jednou alebo dvoma hviezdikami.

Obrázok 17 – Závislosť výsledkov v malej maturite zo slovenského jazyka a literatúry od subindexov ESCS

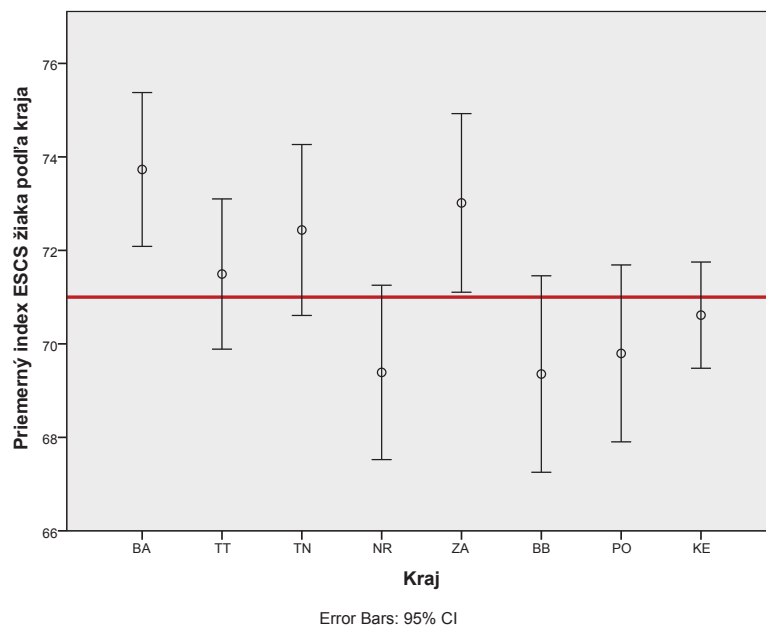


Prítomnosť kníh v domácnosti podmieňuje prospievanie žiaka v slovenskom jazyku a literatúre. V našom súbore sa závislosť preukázala ako štatisticky významná. Tak isto to môžeme tvrdiť o vzdelaní rodičov. Ako opačne pôsobiaci faktor sa prejavilo bohatstvo domácnosti, ale vplyv je miernejší.



36

Obrázok 18 –
Porovnanie krajov
podľa indexu ESCS³⁸



38 Zdroj: Árva Sklenárová, I., 2013.

4. Podpora žiakov

4.1. Duchovná starostlivosť

Hodnotia sa výsledky opatrení zaručujúcich starostlivosť, ochranu a blaho žiakov. Sleduje sa sebarealizácia, uspokojenie citových a sociálnych potrieb každého žiaka. Dôležitá je prítomnosť školského psychológa, asistentov, animátorov, vychovávateľov, spirituálov a pod.

Hodnotenie je prevažne kvalitatívne.

4.2. Kurikulárne a odborné poradenstvo

Poradenstvo usmerňuje voľbu správneho študijného odboru tak, aby vyhovoval žiakovým intelektovým možnostiam a čo najlepšie využíval jeho predpoklady. Kvalitatívnou referenciou je spokojnosť žiaka s prísunom informácií a osobnou radou, kvantitatívnym ukazovateľom je množstvo informačných zdrojov a konzultácií so žiakmi a rodičmi.

4.3. Monitoring pokroku a úspechov

Hodnotí sa metodológia monitorovacích procesov progresu žiaka, ich validita, systematickosť a opatrenia využívajúce nadobudnuté informácie. Kvalitatívnosť ukazovateľa je v celom jeho význame.

4.4. Podpora učenia

Hodnotia sa opatrenia zvyšujúce žiakovu motiváciu k učeniu, využitie technického zabezpečenia školy, rôzne formy doučovania, tútorstva, patronátu a konzultácií. Eviduje sa mimoškolská vzdelávacia činnosť žiakov. Kvantitatívnym ukazovateľom je frekvencia opatrení a mimoškolskej vzdelávacej činnosti. Kvalitatívnym ukazovateľom je dopad opatrení, žiacky progres a výkonnosť.

4.5. Implementácia zákonov o špeciálnych vzdelávacích potrebách a znevýhodneniach

Hodnotí sa vedomosť o právnych a príbuzných procedúrach a ich pochopenie, dosiahnutie zákonných požiadaviek a zavedenie legislatívy v celom komplexe špeciálnych vzdelávacích potrieb žiakov. Kvantitatívna stránka sa skúma v odpovediach ankety o rešpektovaní znevýhodnenia žiaka pre žiakov a rodičov.

4.6. Prevencia asociálnych a patologických javov

Eviduje sa výskyt nežiaducich javov ako hostilita, šikanovanie, bullying, mobbing, bossing, staffing, harassment, prejavy podvodov a iné násilie. Ďalšiu skupinu patologických javov tvorí užívanie návykových zdraviu škodlivých látok a ďalšie asociálne prejavy. Ako kvantitatívny ukazovateľ sa hodnotí efektívnosť nápravno-výchovných opatrení. Kvalitatívne sa vyhodnocuje prevencia a osвета, ktorými sa nápravno-výchovné opatrenia eliminujú.

4.7. Spolupráca so študentským parlamentom a s radou žiakov

Hodnotia sa zápisnice zasadnutí po kvantitatívnej stránke, ústretovosť vedenia školy a kooperatívny rady žiakov po stránke kvalitatívnej.

4.8. Prepojenie s organizáciami mladých, organizáciami starajúcimi sa o mládež

Kvantitatívnosť ukazovateľa je v počte žiakov pravidelne zapojených do voľnočasových aktivít školy – krúžkov a seminárov, aj do mimoškolských činností. Kvalitatívny akcent spočíva v spolupráci školy s organizáciami mladých, v nachádzaní styčných plôch na obohatenie života školy a pozdvihnutie žiakov na ceste ku kvalitnému životnému štýlu, kvalitnému tráveniu voľného času.



Náš výskum v oblasti Podpora žiakov

Prevenca asociálnych a patologických javov sa spája s monitorovaním aktuálneho stavu. Poznanie miery výskytu nežiaducich javov je potrebné tak pri ochrane žiakov ako aj pri prevencii. V našom výskume³⁹ sme v rámci skúmania klímy školy a triedy mali možnosť zistiť výskyt šikanovania v našich spolupracujúcich školách. Podľa Koláča **školské šikanovanie** chápeme ako úmyselné, väčšinou opakované týranie jedného alebo viacerých žiakov.⁴⁰

Depistážny dotazník šikanovania II – Pohľad žiaka na ostatných v triede⁴¹, ktorý bol prebratý v plnom rozsahu a znení, vyplnilo v mesiacoch december 2011 až február 2012 2 699 žiakov 38 spolupracujúcich škôl. Otázky dotazníka tvoria tri tematické okruhy: vzťahy v triede, výskyt šikanovania a spôsoby obrany proti nemu.

Vzťahy v triede

Na otázku, či je žiak v triede rád, odpovedalo „áno“ 46,4 % a „rozhodne nie“ 2,5 %.⁴² Dobrého kamaráta v triede nemá 3,3 % žiakov a až 20,4 % žiakov sa v triede nezaradilo do žiadnej skupiny. Žiaci v škole najčastejšie zažívajú pocit nudy (31,9 %), druhým najčastejším pocitom je napätie. Už menej často žiaci zažívajú pocit krivdy a najmenej boli zastúpené pocity ako nepriateľstvo, strach a obavy. Vždy ochotných zostať v škole aj po vyučovaní je 5,8 % žiakov a nikdy nie je ochotných 18,7 %. Žiaci uviedli, že v triede majú dvoch až troch negatívnych učiteľov.

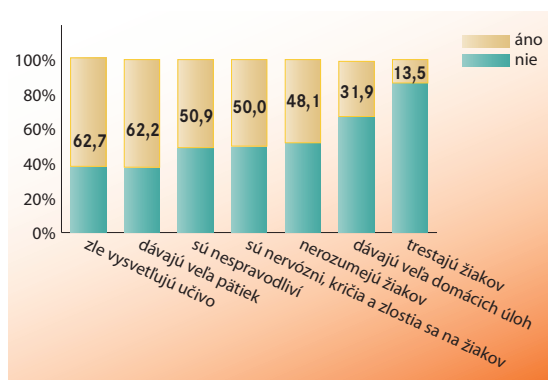
Výskyt šikanovania

Takmer dennodenne má 2,9 % žiakov pocit, že im ubližujú, odpoveď „nikdy“ alebo „takmer nikdy“ uviedlo 83,9 %. Najčastejšou

formou ubližovania je vymáhanie peňazí, fyzické napadnutie, branie vecí a ponižovanie. Svedkom ubližovania inému žiakovi bolo 31,7 % žiakov.

Spôsob obrany proti šikanovaniu

Požiadajú žiaci o pomoc učiteľa? Kto by žiakom mohol najúčinnejšie pomôcť? Obrátia sa žiaci v prípade šikanovania na rodičov? Približne 14 % žiakov sa o šikanovaní zmienilo inej osobe, ale iba 17 % oslovených osôb žiakom aj pomohlo. Napriek tomu asi polovica žiakov by sa zverila učiteľovi, rodičom by sa zverilo iba 13,2 % žiakov. Oznamenie šikanovania pomohlo potrestať vinníka len v 14,2 % prípadoch.



Obrázok 19 – Hodnotenie negatívnych učiteľov žiakmi

39 Špringelová, M., 2013.

40 Kolář, M., 2005, s. 12.

41 Kolář, M., 2005, s. 220.

42 Neutrálne možnosti odpovede nebudeme uvádzať.



5. Výkon žiakov

Výkon žiakov vyjadrujeme ako ukazovateľ študijnej úspešnosti. Máme na mysli nasledujúce subindikátory:

5.1. Celková kvalita prospievania

5.1.1 Vstupno-výstupné merania

V trojročnom cykle sa hodnotí pokrok výkonu školy prostredníctvom každoročného sledovania tzv. pridanej hodnoty v predmetoch, ktoré majú vytvorené podmienky na celoplošné merania v porovnaní s výkonom škôl s podobnými podmienkami.

5.1.2 Priebežné výkony žiakov

Štvrťročne a polročne sa sleduje žiacky výkon v učení sa prostredníctvom bežnej klasifikácie zo všetkých predmetov.

5.1.3 Ročníkové testy

Progres každého žiaka je možné sledovať ročníkovými testami na úrovni predmetových komisií, sledovaním klasifikácie v jednotlivých predmetoch a vyhodnocovať školským rankingom.

5.2. Výnimočné úspechy vzdelávania

Za výnimočné úspechy sa považuje účasť a umiestnenie vo vedomostných olympiádach, vedomostných a odbornotechnických súťažiach, umeleckých a športových súťažiach na národnej a medzinárodnej úrovni. Za výnimočné úspechy by sa malo považovať aj dosiahnutie nadpriemerných vzdelávacích výsledkov žiakov zo sociálne zaostávajúceho prostredia, znevýhodnených alebo inak ohrozených v porovnaní s ich predchádzajúcim podpriemerným výkonom.

5.3. Úspešnosť absolventov

Hodnotí sa kvantitatívne počet prijatých absolventov na ďalší stupeň vzdelávania alebo zamestnanie v odbore a miera uplatnenia sa po prvom roku od absolvovania hodnotenej školy.

V tomto projekte sme sa zamerali na skúmanie **vstupno-výstupných výsledkov** žiakov a priebežných výkonov žiakov.

Na zachytenie **priebežných výkonov žiakov** sme volili sledovanie známok na polročných a koncoročných vysvedčeniach. Po zbere klasifikácie z vysvedčení žiakov nášho výberu za tri roky a korelačnej analýze s výsledkami malej maturity sa ukázalo, že hodnotenie žiakov známkou nie je pre hodnotenie školy dostatočne štandardné. Tesnosť vzťahu medzi priemerom známok na vysvedčeniach a výstupným meraním medzi dvoma rovnako veľkými školami sa líšila až osemnásobne. Podobné skúsenosti máme aj z každoročných analýz dát EČ MS. **Známka preto nemôže byť indikátorom porovnávania kvality škôl.**



Náš výskum v oblasti

Vstupno-výstupné merania

Vstupno-výstupné meranie výkonu popisuje žiakov progres, ktorý v škole dosiahol. Domnievame sa, že z doteraz známych metód najlepšie odhaduje zásluhy učiteľa na pokroku žiaka v napĺňaní vzdelávacích cieľov.

Takzvaná pridaná hodnota školy⁴³ v danom predmete – termín, ktorý sa dostáva do formulácií odborníkov aj v školstve – má zodpovedať príspevku školy, jej zásluhy na vzdelaní žiaka a je v istom zmysle jedným z najdôležitejších indikátorov kvality práce školy. Cieľom modelov pridanej hodnoty (PH), jednoduchších i komplexnejších, je odhadnúť príspevok školy k pokroku jej žiakov za isté posudzované obdobie v danom vyučovacom predmete, oblasti predmetov alebo vo vybranej schopnosti. Štatistické modely sa zakladajú na výkonoch žiakov vo vstupných a výstupných testoch na začiatku a na konci tohto obdobia. Ideálne je, ak môžeme použiť ten istý test na vstupné aj na výstupné meranie. V pedagogickej praxi to však neprichádza do úvahy. Štandardnosť hodnotenia aj štatistické modelovanie si vyžadujú dáta frontálnych, najlepšie celoštátnych meraní, ale celoštátne merania sú finančne také náročné, že popri certifikačných meraniach budú asi ťažko ďalšie merania realizovateľné v najbližších desiatkach rokov. Ponúka sa možnosť využiť existujúce certifikačné merania. Problematika vstupných a výstupných testov je však ešte pred nami, vyžaduje dlhšie obdobie výskumu a skúseností, aby sme mohli tzv. pridanú hodnotu školám zodpovedne sprostredkovať.

40

Tabuľka 10 A, B – Príklad piatich vln tzv. pridaných hodnôt v SJL pre školy s počtom žiakov 30 a viac, pričom sme rešpektovali pravidlo vynechania zdravotne znevýhodnených žiakov z výpočtu PH.

A	1.	2.	3.	4.	5.	B	1.	2.	3.	4.	5.
GYM18	4,84	9,95	7,97	8,59	10,13	SOS4	7,11	7,97	7,69	4,73	8,68
GYM35	1,27	6,86	3,98	11,06	7,35	SOS15	5,66	1,65	3,46	6,07	5,72
GYM30	0,85	3,36	2,61	3,31	4,26	SOS3	5,95	2,89	3,31	4,47	1,70
GYM9	3,18	-1,46	1,76	5,80	2,68	SOS19	2,90	2,07	3,29	1,90	4,76
GYM34	1,64	3,49	1,10	2,57	2,68	SOS33	1,19	2,93	2,60	4,88	1,96
GYM17	1,56	1,33	3,61	-0,31	1,96	SOS26	3,06	1,39	2,40	0,83	-0,08
GYM10	0,60	1,44	-0,37	5,31	-0,34	SOS25	0,99	0,42	-0,33	4,00	-0,72
GYM5	-0,73	0,87	-1,42	-1,22	2,45	SOS24	1,22	-0,86	-1,64	-1,14	1,75
GYM31	-3,12	2,35	-0,76	-2,83	0,40	SOS11	-2,44	-2,92	-1,82	-1,74	-2,31
GYM1	0,99	-1,49	-1,93	-0,73	-1,79	SOS38	-3,11	-3,35	-6,52	-6,03	-7,59
GYM36	-2,33	-4,38	-0,13	-4,72	-3,41	SOS37	-11,13	-7,02	-3,81	-2,43	-4,08
GYM16	-7,25	-1,91	-1,25	0,26	-5,95						

43 Medzinárodne používaný termín „value added“.



V našom výskume sme posudzovali vhodnosť dát NÚCEM-u z testovania deviatakov a externej časti maturitnej skúšky **zo slovenského jazyka a literatúry**. Celkovo sme mali k dispozícii päť vln žiakov (Tabuľka 10 A, B):

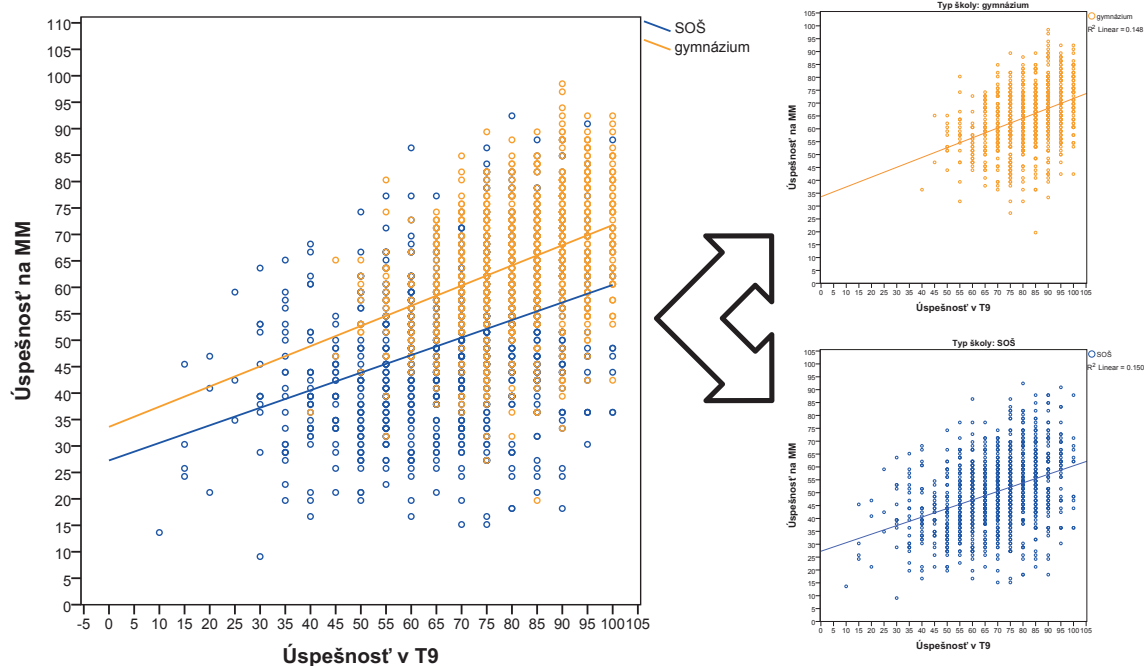
1. T9 2005 → EČMS 2009,
2. T9 2006 → EČMS 2010,
3. T9 2007 → EČMS 2011,
4. T9 2008 → EČMS 2012,
5. T9 2009 → EČMS 2013.

Žiaci nášho výberu budú maturovať v roku 2014, teda po skončení projektu, preto sme pre nich ako výstupné meranie pripravili už spomínanú simuláciu externej časti maturitnej skúšky – tzv. **malú maturitu** zo slovenského jazyka a literatúry a matematiky v roku 2013.

Ako vstupné sme použili dáta z testovania deviatakov 2010 zo SJL a MAT jednotlivo pre

každého žiaka nášho výberu z archívnych databáz NÚCEM-u. Testy malej maturity sme pripravili z položiek maturitných testov z predchádzajúcich rokov a z vybraných položiek testovania deviatakov (T9) v roku 2010. Testy boli obsahovo upravené tak, aby neobsahovali položky zamerané na dovedty neprebraté učivo. Žiaci teda riešili 66-položkový test zo slovenského jazyka a literatúry a 30-položkový test z matematiky, v ktorých boli zakomponované úlohy z T9 2010, takže si po troch rokoch zopakovali riešenie 10 úloh zo slovenského jazyka a literatúry a 6 z matematiky. Tieto úlohy sme nazvali „kotviace položky“, pomocou ktorých sme dostali výsledky T9 a MM na jednu stupnicu určením **latentného rysu**, v našom prípade pripravenosti na SJL, resp. MAT⁴⁴.

Vhodnosť našich dát pre určovanie tzv. pridanej hodnoty zo SJL a z MAT sme overovali výpočtami⁴⁵:



Obrázok 20 – Tzv. pridanú hodnotu v SJL (aj MAT) sme odhadovali zvlášť pre žiakov gymnázií a zvlášť pre žiakov ostatných stredných škôl metódou jednoduchej lineárnej regresie.⁴⁶

44 Úroveň latentného rysu umožňuje určovať IRT metóda spracovania dát, ktorá oddeľuje náročnosť testu od dispozície probanda.

45 Zložitejšie modely zohľadňujú ďalšie nezávislé premenné. Ide o faktory, na ktoré škola nemá vplyv. Predovšetkým je to intelektový potenciál žiaka pred vstupom do školy, socioekonomický a kultúrny status žiaka a čiastočne i motivácia žiaka. Je predmetom ďalšieho výskumu overiť tieto faktory a zapracovať do modelov tzv. pridanej hodnoty.

46 Zdroj: Kolková, M.



1. prostej pridanej hodnoty ako rozdielu reálnych výstupných výkonov od predikovanej úspešnosti vstupno-výstupných hodnôt pomocou lineárnej regresie⁴⁷, obrázok 20 a 21,
2. prostej pridanej hodnoty ako posunu latentného rysu,
3. prostej pridanej hodnoty ako zlepšenia riešenia kotviacich položiek na vstupe a na výstupe,
4. ako využitie intelektového potenciálu žiaka⁴⁸.

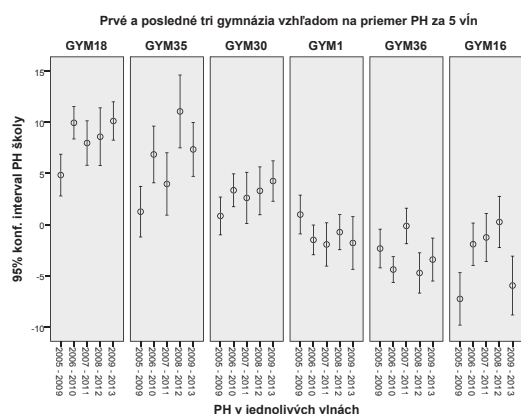
Presnosť tzv. pridanej hodnoty ako zásluhy školy na vzdelaní žiaka v danom predmete závisí od viacerých skutočností. Okrem kompatibility vstupných a výstupných testov, ich štandardnej administrácie či veľkosti školy je ďalším faktorom dĺžka hodnoteného obdobia. Zjednodušene povedané, čím kratšie obdobie, tým väčšia presnosť.

Pre sledovanie **progressu žiaka a kvality učiteľa** je najvhodnejšie rozpätie jedného školského roku, pretože prítomnosť iných

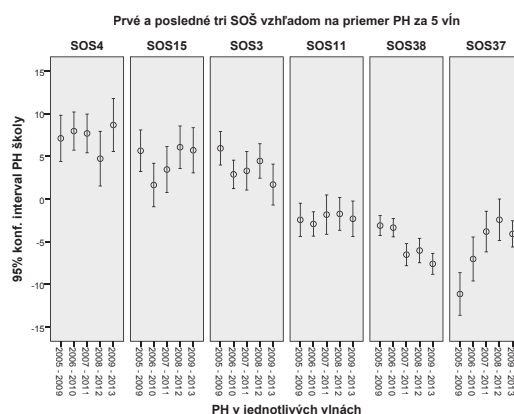
vplyvov sa môže ľahšie identifikovať. Navyše vzniká priestor na intervenciu v budúcom školskom roku. Vstupno-výstupné meranie by sa tak priamo stalo nástrojom zlepšovania kvality edukácie⁴⁹.

Tzv. pridanú hodnotu školy ako konkrétnej ustanovizne určujeme rôznymi výpočtami, pričom vždy využívame priemery výkonov žiakov, najčastejšie za obdobie troch rokov. Podľa skúseností s rôznou „vydarenosťou“ daného populačného ročníka v škole, z dôvodu medziročne rôznej kvality testov, či zmien v kurikulárnej politike sa odporúča hodnotiť školu s počtom žiakov viac ako 30 na báze troch takýchto populačných vln⁵⁰.

Na grafoch obrázok 21 A, B⁵¹ možno pozorovať, že stabilita PH za 5 vln je na školách rôzna. Sú školy, kde je PH stabilnejšia (napr. GYM30, GYM1, SOS11), a sú školy s menej stabilnou PH (napr. GYM35, GYM36, SOS38, SOS37). Zo všetkých náznakov trendov zlepšenia najpresvedčivejšie pôsobí SOŠ37.



Obrázok 21 A – Tzv. PH v piatich populačných vlnách šiestich gymnázií nášho výberu pre školy s počtom žiakov viac ako 30



Obrázok 21 B – Tzv. PH v piatich populačných vlnách šiestich SOŠ nášho výberu pre školy s počtom žiakov viac ako 30

47 Treba podotknúť, že naše dáta nie vždy spĺňajú všetky podmienky štatistických analýz. Napríklad korelácia medzi vstupom a výstupom nedosahuje požadovanú hodnotu.

48 Pozri obrázok 12.

49 Napr. holandský a americký prístup.

50 Napr. anglický prístup.

51 Zdroj: Kolková, M.



6. Medzil'udské vzťahy

6.1. Klíma a vzťahy

Sleduje sa klíma školy v zmysle kvality vnútorného prostredia školy, kolektívna percepčia rutinného správania. Dôraz sa kladie na subjektívne prežívanie, na zahrnutie všetkých jedincov, ktorí so školou prichádzajú do styku, a na procesualnosť. Za obsah pojmu klíma školy môžeme považovať étos, kultúru, sociálny systém školy, proklamované a napĺňané normy a pravidlá, vzájomné vzťahy medzi žiakmi, medzi učiteľmi, medzi žiakmi a učiteľmi navzájom, zmysel pre stotožnenie sa s prostredím, hrdosť na školu.

6.1.1 Klíma triedy

V sledovaní klímy triedy ide o sledovanie kvality vzťahov, dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede, súčinnosť žiakov pri vyučovaní a v príprave na vyučovanie mimo školy, miera priateľských vzťahov a vzájomnej pomoci. Ide o subjektívne hodnotenia žiakov, ako oni hodnotia dianie a vzťahy v triede.

6.1.2 Klíma pedagogického zboru

Klíma pedagogického zboru predznamenáva pracovné a kolegiálne vzťahy, úroveň realizácie medzipredmetových vzťahov, pracovnú a spoločenskú morálku zamestnancov. Správna klíma pedagogického zboru predpokladá vzájomný rešpekt a podporu, podnecovanie tímového charakteru práce a udáva progres školy.

6.2. Očakávania a podpora úspechu

Hodnotí sa rozdiel medzi očakávaniami a ich naplnením – miera sklamaní. Vyžaduje sa veľmi citlivý a individuálny prístup v posudzovaní miery sklamaní uplatňovaný výsostne v interných podmienkach. Využitie informácií z hodnotenia má partikulárnu povahu.

6.3. Rovnosť a spravodlivosť

Indikátor kvantifikuje, do akej miery sa napĺňajú hodnoty rovnakého prístupu k žiakom, t. j. bez ohľadu na pohlavie, rasu, rodinný pôvod, zdravotný stav. Sleduje sa prístup vedenia školy k ostatným zamestnancom školy aj učiteľov k žiakom.

6.3.1 Integrácia zdravotne a inak znevýhodnených žiakov

Ako špeciálny subindikátor indikátora 6.3 sleduje začlenenie zdravotne a inak znevýhodnených žiakov do triednych kolektívov, t. j. ako boli prijatí spolužiakmi, mieru pomoci a tolerance intaktných žiakov k postihnutým jednotlivcom.

6.3.2 Inklúzia

Hodnotí sa prispôsobenie školy žiakom so zdravotným a sociálnym znevýhodnením po stránke vytvárania podmienok pre plnohodnotné napĺňanie ich osobnostných daností:

- technické úpravy školy umožňujúce pohyb týchto žiakov v školských priestoroch, úprava učebných pomôcok a prostriedkov, ktoré používajú,
- individuálny prístup učiteľov, kvalita individuálnych študijných plánov a kvalita ich napĺňania v rámci možnosti konkrétneho žiaka.

6.4. Disciplína

Školský poriadok je verejne prístupný dokument. Pravidelne sa sledujú a v rámci celej školy sa zverejňujú údaje o žiakoch:

1. pochvaly,
2. porušenie pravidiel vo forme napomenutia, pokarhania, zníženej známky zo správania a ďalších opatrení.

V rámci pedagogického zboru, resp. vedenia sa obdobne vyhodnocujú aj pedagogickí a ďalší zamestnanci školy. Kvalitatívne sa sledujú príčiny zlého správania či priestupkov a účinok opatrení na zlepšenie stavu.

Okrem školského poriadku ako štatútu dodržiavania disciplíny v školskej dochádzke a správania na vyučovaní sa subindikátorom kvality školy po stránke disciplíny môže stať (ne)prítomnosť nežiaducich javov v triednych kolektívoch, pedagogickom zbore a v škole celkovo. Ide hlavne o také javy ako podvádzanie, klamanie, šikanovanie a ďalšie, ktoré spomína subindikátor 4.6, takže tieto ukazovatele sa prelínajú v takej miere, ako sú taxatívne ukotvené v školskom poriadku.



Náš výskum v oblasti Medziľudské vzťahy

Na pozitívnej **klíme školy** sa podieľajú všetci aktéri školy, dokonca aj rodičia⁵². Žiaci očakávajú zrozumiteľnosť požiadaviek zo strany učiteľov, spravodlivosť, záujem zo strany učiteľov. Chcú mať pocit úspechu, vlastnej sebarealizácie a bezstresového prostredia. Učitelia považujú klímu v škole za priaznivú vtedy, keď vládne rešpekt v medziľudských vzťahoch, keď je prostredie motivujúce a realizuje sa pokojná, tvorivá spolupráca so žiakmi a medzi učiteľmi navzájom. Očakávajú demokratické vedenie školy, úctu vedenia k ich práci a osobe, možnosť sebarealizácie.

Žiaci môžu mať rôzne stanovené študijné ciele a rôzne potreby na ich dosiahnutie. Ak učitelia dobre poznajú svojich študentov, projektujú svoje požiadavky v súlade s intelektuálnymi, sociálnymi a fyzickými charakteristikami žiakov.

V našom výskume⁵³ **klímy školy** sme zvolili metódu dotazníka CFK Ltd. – Profil klímy školy“ od R. S. Fox et al.⁵⁴, ktorý bol prebratý v plnom rozsahu a znení. Otázky dotazníka CFK Ltd. sa grupujú do štyroch skupín – dimenzií klímy školy:

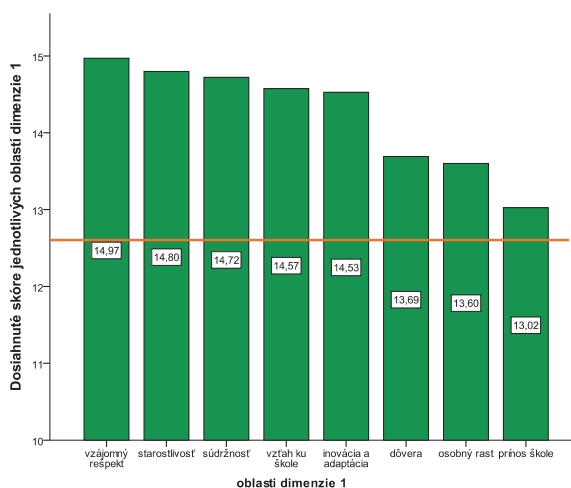
- 1. Všeobecné klimatické faktory:** vzájomný rešpekt, dôvera, vzťah ku škole, prínos škole, osobný rast, súdržnosť, inovácia a adaptácia, starostlivosť.
- 2. Programové činitele:** aktívne sebavzdelávanie, individuálny prístup, podpora, pravidlá, odmeny.
- 3. Činitele rozhodovania:** schopnosť riešiť problémy, konflikty, efektívna komunikácia, zodpovednosť, efektívne stratégie vyučovania, schopnosť plánovať budúcnosť.
- 4. Materiálne činitele:** materiálne zaistenie, podporný systém, vhodné zázemie školy.

Elektronický dotazník v decembri 2011 až februári 2012 vyplnilo 2 703 žiakov.

Žiaci pozitívne hodnotia *vzájomný rešpekt* medzi učiteľmi. Učiteľov vnímajú ako hrdých na svoje povolanie. Podľa žiakov učiteľia často vnímajú žiakov ako osobnosti a rešpektujú aj menej úspešných žiakov. Najme-

nej pozitívne žiaci hodnotili informovanie o dôležitých rozhodnutiach a udalostiach, v čom pociťujú len minimálnu účasť. V oblasti *prínos školy* žiaci majú len občas pocit, že sa s nimi v škole počíta. Vyjadrili sa, že ich nápady sú len občas vypočuté a použité. Pri rozhodnutiach o ich vlastnej osobe dostatočne nepociťujú možnosť prispieť k danému rozhodnutiu svojím názorom.

Všeobecné klimatické faktory hodnotia žiaci gymnázií pozitívnejšie ako žiaci ostatných stredných škôl. Z pohľadu zriaďovateľa sa v hodnotení prejavili významné rozdiely.

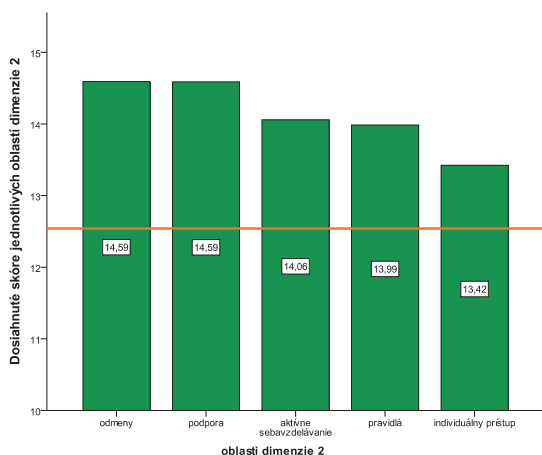


Obrázok 22 – Priemerné hodnoty všeobecných klimatických faktorov (12,5 – prelomová hranica)

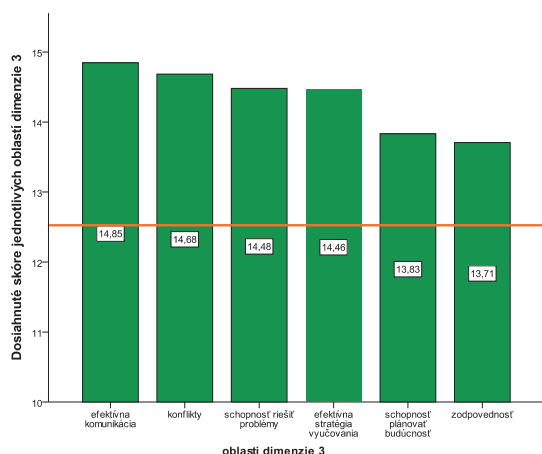
52 Petlák, M. 2006 s.119.

53 Špringelová, M., 2010.

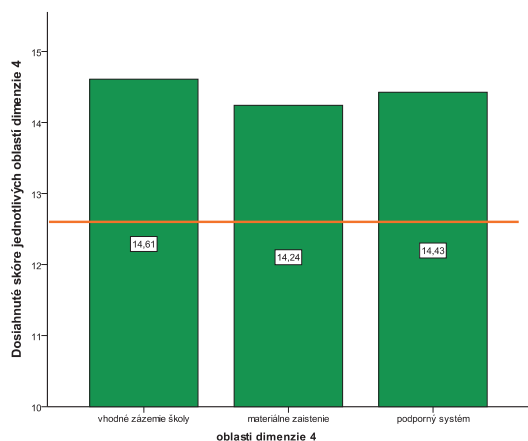
54 Čapek,R., 2010.



Obrázok 23 – Priemerné hodnoty programových činiteľov (12,5 – prelomová hranica)



Obrázok 24 – Priemerné hodnoty činiteľov rozhodovania



Obrázok 25 – Priemerné hodnoty materiálnych činiteľov

Najpozitívnejšie hodnotili dimenziu 1 žiaci súkromných škôl a najmenej pozitívne žiaci štátnych škôl.

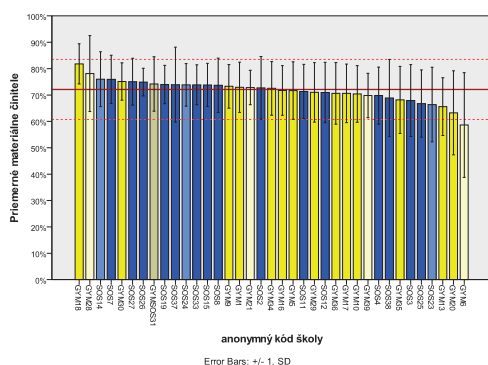
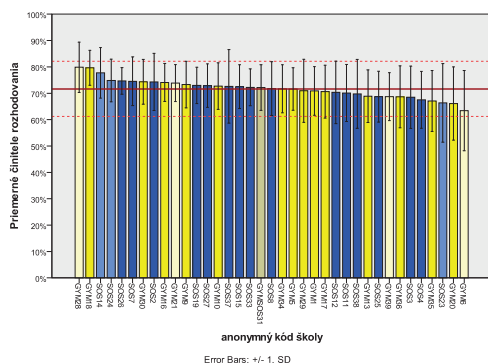
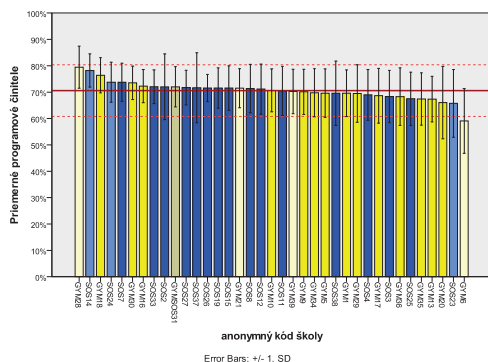
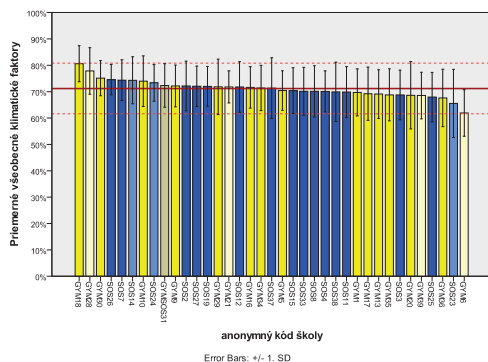
Programové činitele (Obrázok 23) vnímajú žiaci najmenej pozitívne spomedzi štyroch dimenzií, ale ani jedna oblasť štatisticky neklesla pod prelomovú hranicu negatívneho hodnotenia. Podľa väčšiny žiakov odmeňujú učiteľia každého žiaka za výkony úmerne k jeho schopnostiam. Žiaci takmer vždy poznajú hodnotiace kritériá. Vyjadrili sa, že ich učiteľia sú za kvalitné vyučovanie oceňovaní. Riaditeľ si podľa žiakov často uvedomuje, že keď žiaci alebo učiteľia urobia niečo výnimočné, tak by ich mal oceniť a toto ocenenie aj zverejniť. Žiaci dostávajú často spätnú väzbu.

Najväčšie nedostatky vnímajú žiaci v oblasti *individuálny prístup*, kde menej priaznivo hodnotia podporu výnimočných schopností každého žiaka. Okrem iného uviedli, že dostávajú rovnaké domáce úlohy. Naopak, pozitívne v tejto oblasti sú vyjadrenia, že učiteľia poznajú svojich žiakov a rešpektujú ich ako rozdielnych jednotlivcov.

Programové činitele hodnotili žiaci ostatných stredných škôl pozitívnejšie ako žiaci gymnázií, najpozitívnejšie žiaci súkromných škôl a najmenej pozitívne žiaci štátnych škôl, rozdiely boli štatisticky významné.

Aj v tretej dimenzii – činitele rozhodovania – prevládali priaznivé názory žiakov. Najpozitívnejšie vnímali oblasť *efektívna komunikácia*. Podľa žiakov v škole funguje bezproblémová komunikácia medzi učiteľmi a riaditeľom. Žiaci majú pocit, že učiteľia sú skôr priateľskí a ochotní diskutovať. Riaditeľia hodnotia skôr ako otvoreného a úprimného, učiteľov ako nápomocných. Podľa žiakov v škole prebieha komunikácia všetkými smermi – starší učiteľia s mladšími, učiteľia, žiaci a rodičia navzájom medzi sebou. Najväčšie nedostatky pociťujú žiaci v oblasti *zodpovednosť*. Osobný pocit zodpovednosti za vzdelanie nie je silný. Na hodnotení vzdelávacieho programu sa podľa žiakov podieľajú len učiteľia, rodičia a žiaci len občas.





Obrázok 26 a-d – Porovnanie škôl v jednotlivých dimenziách klímy školy

Odklonenie od vzdelávacieho programu školy a dohoda o ňom medzi žiakmi a učiteľmi je možná len niekedy. Riaditeľ síce podporuje experimentálne vyučovanie, no podľa žiakov nie vždy tomu tak je.

Žiaci hodnotia svoj vplyv na školské rozhodnutia, ktoré sa ich priamo dotýkajú, len ako slabý.

Kritické hodnotenia rezonovali aj v dimenzii 4, hoci celkovo podľa štandardu dotazníka vyznela zo všetkých dimenzií najpozitívnejšie. (Obrázok 25) Žiaci zhodnotili, že administratívni zamestnanci a iní nepedagogickí zamestnanci pracujú v ich prospech len občas. Uviedli, že vzdelávacie materiály a učebnice by mohli byť pre ich vzdelávací program vybrané aj vhodnejšie. Pri hodnotení používaných materiálov sa priklonili k negatívnejšej forme, poukazujúc na zastaranosť poznatkov a vzdelávacích prostriedkov. Exkurzie, vzdelávacie výlety, výmenné pobyty a podobne sa síce konajú, ale len niekedy. Prania a názory žiakov ohľadne učebníc a učebných materiálov sú síce vypočítané, ale nie sú vždy rešpektované.

Materiálne činitele hodnotia žiaci gymnázií a žiaci ostatných stredných škôl rovnako. Rozdiely však boli v triedení podľa zriaďovateľa, najpozitívnejšie hodnotili žiaci súkromných škôl a najmenej pozitívne žiaci cirkevných škôl.

V celom dotazníku sme zaznamenali 12,6 % negatívnych hodnotení. Vo väčšine vyjadrení sa chlapci prezentovali kritickejšie ako dievčatá. Žiaci Bratislavského a Košického kraja sa vyjadrovali kritickejšie ako žiaci ostatných krajov. Celkové výsledky svedčia o lepšej klíme súkromných škôl v porovnaní s cirkevnými a štátnymi. V delení na gymnáziá a stredné odborné školy sa v celkovej klíme rozdiely nepotvrdili.

Dopad **klímy školy na školskú úspešnosť** vystihuje korelačná matica v tabuľke 11, kde môžeme pozorovať, že najpriaznivejší vplyv na prospievanie žiaka má *podpora* žiakov k vyvíjaniu iniciatívy, keď učitelia používajú širokú škálu študijných materiálov a didak-



Tabuľka 11 – Štatisticky významné korelácie faktorov a činiteľov klímy školy s premennými školskej úspešnosti (absolútne hodnoty kor. koef.)⁵⁵

	Celkový prospech	Známka zo SJL	Známka z MAT	Zlepšenie v SJL	Zlepšenie v MAT	Úspešnosť SJL MM	Úspešnosť MAT MM
Vzťah ku škole	0,417*	-	-	-	-	-	-
Súdržnosť	0,405*	0,367*	-	-	-	-	-
Starostlivosť	0,346*	-	-	-	-	-	-
Aktívne sebavzdelávanie	-	-	-	0,384*	0,400*	0,364*	0,422*
Podpora	0,496**	0,357*	0,400*	-	-	-	-
Ocenenia	0,441**	0,419*	0,379*	-	-	0,352*	-
Konflikty	-	0,356*	-	-	-	-	-
Efektívna stratégia vyučovania	-	0,350*	-	-	-	-	-
Vhodné zázemie školy	0,347*	-	-	-	-	-	-

tických pomôcok. Ďalšími významnými činiteľmi školského úspechu je *aktívne sebavzdelávanie*, *ocenenia* a ďalšie, ktoré naše analýzy štatisticky signifikantne potvrdili.

Klíma triedy a atmosféra triedy sú terminologicky neustálené. Na posudzovanie charakteristiky triedy sme použili dotazník ŠSAT⁵⁶, ktorého autor vychádza z predpokladu, že sociálna atmosféra je vnútorným znakom každej skupiny, je teda jej dlhodobou črtou. Dotazník ŠSAT prináša diagnostiku skupiny, kolektívu, triedy s cieľom plnenia skupinových cieľov. V jeho koncepcii sa narába s tromi úrovňami vzťahov:

1	Sociálna atmosféra	
2	Činnosť-morálny faktor	Emocionálne-sociálny faktor
	Kooperácia	Psychologická atmosféra
	Komunikácia	Vzťahy medzi žiakmi
3	Štýl práce triedneho učiteľa	Rozvoj triedy
	Vzťah k štúdiu	Sociálna začlenenosť
	Zameranosť na úspech	Spokojnosť

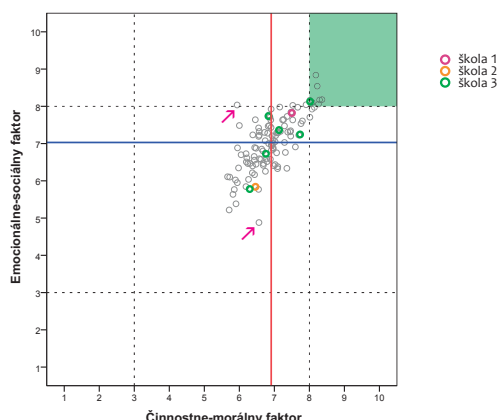
⁵⁵ Zdroj: Špringelová, M.

⁵⁶ Dotazník sociálnej a pracovnej atmosféry v triede © Kollárik, T.

Žiakov nášho výberu sme dotazníkom ŠSAT v elektronickej podobe oslovovali v decembri 2011 až februári 2012. Získali sme odpovede od 2 699 druhákov SŠ.

Výsledok na úrovni 1 – *Celková sociálna atmosféra* – je v triedach nášho výberu (priemerné skóre 6,97 z 10) pozitívny. Žiaci formujú vzťahy v triede prevažne ohľaduplne a empaticky. Na úrovni 2 môžeme konštatovať vyváženosť činnosť-morálneho (priemerné skóre 6,91) a emočne-sociálneho faktora (7,03). Spomedzi oblastí tretej úrovne priemerne najnižšiu hodnotu zaznamenal *vzťah k štúdiu* (6,24) a najvyššiu *komunikácia* (7,42). Znamená to, že v zmysle vytvárania atmosféry triedy naši žiaci kladú záujem o štúdium na posledné miesto, naopak komunikácia je pri kreovaní atmosféry v triede prvoradá. Komunikácia je vhodná, otvorená a zapájajú sa takmer všetci žiaci. Možno povedať, že tieto štatistické výsledky čiastočne charakterizujú dnešných stredoškóľakov, ale pre konkrétnu triedu





Obrázok 27 – Diagram postavenia triedy školy v porovnaní s ostatnými triedami v ŠSAT

v záujme poznania stavu a určenia intervencie je nutná konkrétna diagnostika založená na výpovediach konkrétnych žiakov.

Zostavili sme diagram, ktorý porovnáva triedy v dvojrozmernom význame. Každá trieda zo 118 vyhodnotených sa môže graficky identifikovať a posúdiť svoje prednosti či nedostatky, porovnať sa s ostatnými. Napríklad môžeme farebne vyznačiť všetky triedy

jednej školy. V grafe sme takto označili tri školy.

Veľmi priaznivé pásmo (8 – 10) dosiahlo osem tried, žiadna trieda sa neocitla v kritickú zónu od 1 po 3, kde by jediným východiskom bolo triedu rozpustiť. Len dve triedy (označené červenými šípkami) sa nachádzajú mimo hlavného prúdu – s výrazne prevažujúcimi priateľskými vzťahmi na úkor pracovného aspektu a naopak.

Sociálna atmosféra v triedach nášho výberu vyšla pozitívna, pretože žiadna trieda výrazne neklesla pod hodnotu 5, ktorá predstavuje prelom medzi pozitívnou a negatívnou sociálnou atmosférou, okrem jednej odľahlej už spomenutej triedy, ktorá je tesne pod hranicou pozitívnej emočne-sociálnej zložky.

Pri skúmaní sociálnej atmosféry v triede sme zistili, že pohlavie nie je významný determinant, chlapci a dievčatá hodnotia rovnako. Vzhľadom na kraj najpozitívnejšie hodnotili sociálnu atmosféru v triede žiaci v Žilinskom kraji a najmenej pozitívne žiaci v Banskobystrickom kraji; ale toto zistenie nemožno zovšeobecňovať na všetkých stredoškóľakov podľa kraja pre nedostatky v re-

Tabuľka 12 – Štatisticky významné korelácie faktorov sociálnej atmosféry triedy s premennými školskej úspešnosti (absolútne hodnoty kor. koef.)⁵⁷

	Celkový prospech	Známka zo SJL	Známka z MAT	Zlepšenie v SJL	Zlepšenie v MAT	Úspešnosť SJL MM	Úspešnosť MAT MM
Psychická atmosféra	0,196*	-	-	-	-	-	-
Vzťahy medzi žiakmi	0,220*	-	0,200*	-	-	-	0,234*
Rozvoj triedy	0,234*	-	-	0,216*	-	-	0,299*
Sociálna začlenenosť	0,319**	0,224*	0,275*	0,281*	-	-	0,349**
Spokojnosť	0,252*	-	-	-	-	-	0,230*
Kooperácia	0,212*	-	0,200*	0,311*	-	0,255*	0,354**
Komunikácia	-	-	-	-	-	-	-
Štýl práce triedneho učiteľa	-	-	-	-	-	-	-
Vzťah k štúdiu	0,460**	0,297*	0,312**	0,197*	-	-	0,261*
Zameranosť na úspech	0,516**	0,304**	0,435**	-	-	-	0,292*
Emocionálne-sociálny faktor	0,256*	-	0,212*	-	-	-	0,265*
Činnosťne-morálny faktor	0,364**	0,205*	0,295*	0,228*	-	-	0,275*
Sociálna atmosféra v triede	0,327**	-	0,267*	0,222*	-	-	0,288*

57 Zdroj: Špringelová, M.



prezentatívnosti. Sociálnu atmosféru v triede hodnotia žiaci gymnázií pozitívnejšie ako žiaci, ktorí navštevujú ostatné stredné školy, podľa zriaďovateľa najpozitívnejšie hodnotili žiaci zo súkromných škôl a najmenej pozitívne žiaci zo štátnych škôl.

Vplyv sociálnej atmosféry triedy na úspech žiaka dokladuje tabuľka 12. Pre celkový prospech majú najväčší prínos tieto vlastnosti skupiny: *zameranosť na úspech a vzťah k štúdiu*.

Klíma v pedagogickom zbore čoraz častejšie priťahuje pozornosť zainteresovaných. Predpokladáme, že kvalita vzťahov medzi pedagógmi sa priamo odzrkadľuje v kvalite školy, pretože z dlhodobého hľadiska podmieňuje kondíciu učiteľa, v krátkodobom význame môže synergia učiteľov zefektívňovať (a rozkol brzdiť) pokrok žiakov.

Pod klímou pedagogického zboru v našom výskume rozumieme interpersonálne vzťahy a sociálne procesy, ktoré fungujú vnútri pedagogického zboru tak, ako ich učitelia sami vnímajú⁵⁸. Použitý dotazník OCDQ-RS má dlhú históriu autorstva, posledná úprava v našich podmienkach⁵⁹ sa používa pod názvom Organizačná klíma školy. Na zistenie a porovnanie klímy pedagogického zboru našej vzorky sme použili pôvodný dotazník organizačnej klímy školy autorov Hoy, Tatter a Kottkamp, preložený do slovenského jazyka (34 položiek) a doplnený o ďalšie položky (spolu 45)⁶⁰.

Položky dotazníka OCDQ-RS predstavujú päť dimenzií:

1. Ústretovosť správania riaditeľa – USTR
2. Direktívnosť správania riaditeľa – DIR
3. Angažované správanie učiteľov – ANG
4. Frustrovanosť učiteľov – FRUS
5. Sociálna blízkosť učiteľov – SOC

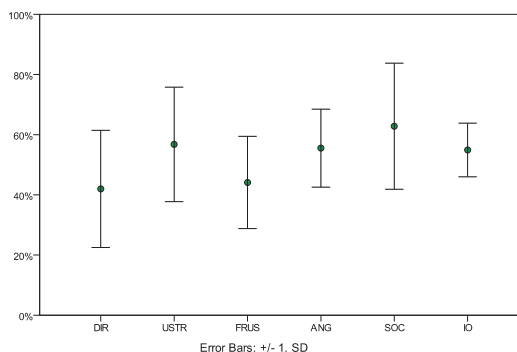
Zo vzťahu medzi dimenziami sa počíta index otvorenosti školy (IO):

$$IO = (ANG + ÚSTR) - (DIR + FRUS).$$

58 Urbánek, Chvál, 2012.

59 Braunová, Gavora, 2010.

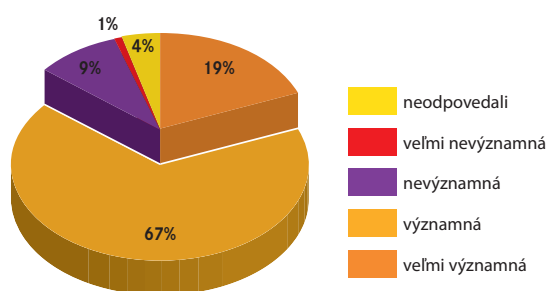
60 Vašíčková, S., 2013.



Obrázok 28 – Priemerné hodnoty podľa dimenzií dotazníka OCDQ-RS

Do výskumu sa zapojilo celkom 933 pedagógov, z čoho bolo približne 79,5 % žien a 20,5 % mužov. Priemerný vek bol 44,8 roka rovnako pre mužov ako pre ženy. Dĺžka učiteľskej praxe mužov bola 18,7 a žien 18,4 roka. Pomer medzi učiteľmi gymnázií a ostatných stredných škôl bol 42 : 58.

Z obrázka 28 vyčítame, že v hodnoteniach našich učiteľov prevažuje ústretovosť nad direktívnosťou riaditeľa a angažovanosť nad frustrovanosťou učiteľov. Sociálna blízkosť kolegov učiteľov v našich školách korešponduje s národnými črtami priateľskosti a tradíciami v našich školách. Štatisticky významný rozdiel je medzi súkromnými, cirkevnými a štátnymi školami v dimenzii ústretového správania riaditeľa v zmysle ústretovejšieho správania riaditeľov súkromných škôl a najmenej ústretového riaditeľa



Obrázok 29 – Vyjadrenia učiteľov spolupracujúcich škôl o úlohe kolegiálnych vzťahov v živote.

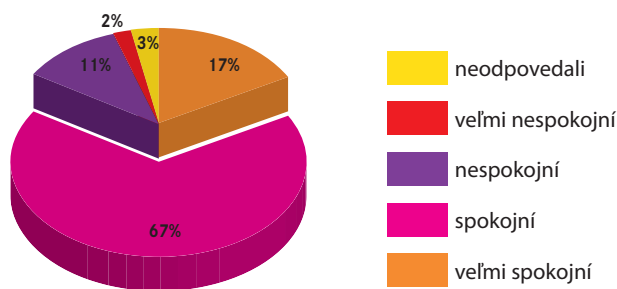


štátnych škôl. Nižšiu direktívnosť riaditeľa referujú cirkevné školy, rozdiel medzi gymnáziami a strednými odbornými školami sa ukázal štatisticky významný v zmysle väčšej direktívnosti riaditeľov SOŠ. Tento faktor sa premietol významne aj do celkového indexu otvorenosti škôl.

Angažované správanie učiteľov štátnych škôl je nižšie oproti cirkevným a súkromným školám. Staršie kolektívy majú signifikantne nižšiu mieru angažovaného správania a vyššiu sociálnu blízkosť oproti mladším kolektívom. Celkovo učitelia štátnych škôl majú najnižšiu sociálnu blízkosť spomedzi troch skupín škôl podľa zriaďovateľa. Najnižšiu frustráciu zaznamenali učitelia cirkevných škôl. Vyjadrenia mužov a žien sa v priemere nelíšili.

Takmer tretina učiteľov udáva, že kolegiálne vzťahy na ich škole majú zhoršujúcu sa tendenciu, len 6 % si myslí, že výrazne zlepšujúcu. Približne 74 % učiteľov pokladá výskum v oblasti skúmania kolegiálnych vzťahov za dôležitý, len 2 % za veľmi nedôležitý - väčšinou to boli učitelia, ktorí boli so vzťahmi na pracovisku spokojní.

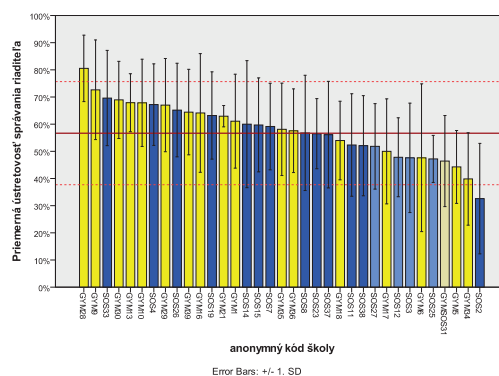
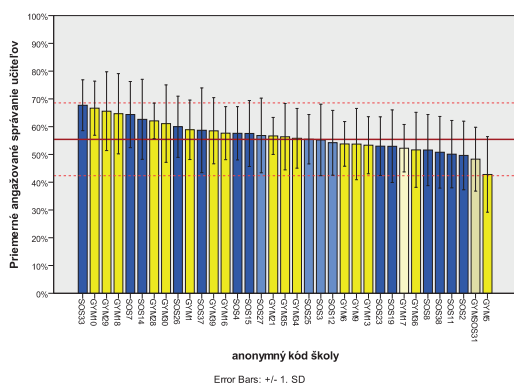
Na zlepšenie stavu navrhovali zrušiť filozofiu „ja som najlepší učiteľ“, posilniť kolegiálnu, zlepšiť vzájomnú komunikáciu, dôveru, otvorenosť, súdržnosť, úprimnosť, rovnocennosť, ochotu, trpezlivosť, snahu posúvať sa a riešiť konflikty aj za pomoci mediátora. Ďalej akcentovali potrebu zvýšiť sebareflexiu učiteľov, vstúpiť si do svedomia a začať od seba, nekritizovať všetko a všet-



Obrázok 30 – Vyjadrenia našich učiteľov k spokojnosti s kolegiálnymi vzťahmi

kých, riešiť konkrétne situácie. Zo strany vedenia požadujú jednoznačnosť pravidiel pre všetkých, spravodlivé rozdelenie pracovných úloh, väčšiu prístupnosť a otvorenosť v komunikácii, menej nátlaku, strachu a vyvolávania pocitov viny. Ďalej požadujú zmenu objemu zafazujúcej administratívy, lepšie finančné ohodnotenie, zlepšenie spoločenskej akceptácie, ale aj zlepšenie prípravy učiteľov na pedagogických fakultách. Objavili sa názory, ktoré navrhovali hľadať inšpiráciu aj v komerčných firmách pri skvalitňovaní interpersonálnych vzťahov alebo v spôsobe vedenia školy.

Prvotné analýzy **potvrdili súvis** klímy pedagogického zboru so školskou úspešnosťou žiakov. V prípade ústretového správania riaditeľa verzus školská úspešnosť žiakov korelácia bola vysoká: $r_{SJJ} = 0,501$; $r_{MAT} = 0,470$.



Obrázok 31 – Porovnanie škôl podľa prístupu učiteľov a riaditeľa



7. Styk s verejnosťou

Táto oblasť sa prelína s inými už uvedenými subindikátormi a predmet hodnotenia sa môže meniť podľa podmienok konkrétnej školy, takže štandardnosť hodnotenia by bola otázkou budúceho osvojenia systému indikátorov.

7.1. Prepojenie školy s decíznou sférou

Prepojenie školy so školským úradom alebo inými riadiacimi a správnymi inštitúciami školstva, produktívnosť interakcie, je napr. v anglických školách súčasťou evaluácie. V našich podmienkach zriaďovatelia škôl a priamo riadené organizácie MŠVVaŠ SR si spoluprácu so školami zatiaľ nevybudovali tak, aby bolo čo hodnotiť.

7.2. Partnerstvo s rodičmi

Hodnotí sa miera zapojenia rodičov do života školy prostredníctvom:

- informovanosti o prospievaní a správaní ich dieťaťa, návštevnosti rodičovských združení a konzultácií s učiteľmi,
- podpory rodičov v učení sa detí,
- poradenstva,
- aktívnej spolupráce pri disciplinárnych opatreniach,
- pomoci škole v materiálno-technickom zabezpečení,
- pomoci rodičov pri organizovaní školských akcií,
- evidencie účasti na mimoškolských aktivitách školy,
- participácie a pomoci rodičov pri projektoch školy,
- organizovaní fór neformálnych stretnutí rodičov na pôde školy.

7.3. Kultúrne a spoločenské podujatia školy

Hodnotí sa rozsah, význam a podiel školy na organizovaní kultúrnych, spoločenských a športových podujatí. Eviduje sa spôsob využívania kultúrnych/vzdelávacích poukazov.

7.4. Činnosť rady školy

Kvalita činnosti rady školy sa kvantitatívne hodnotí frekvenciou zasadnutí a účasťou na nich, mierou plnenia poverení. Hodnotia sa zápisnice zo zasadnutí.

7.5. Spolupráca s inými školami

Ukazovateľ má kvalitatívnu povahu, hodnotí sa prínos spolupráce:

- na vzdelávaco-organizačnej úrovni (spoločný postup pri zakladaní dokumentácie ŠkVP, výmena študijných materiálov, poskytovanie priestorov, výmena pedagógov a pod.),
- na hospitačnej úrovni (členstvo v maturitných komisiách, spolupráca v príjmacom konaní, bilaterálna hospitácia pedagógov, deň otvorených dverí),
- pre voľnočasové aktivity študentov, súťaže, dobrovoľníctvo a pod.,
- pre odborné-metodické aktivity učiteľov,
- pre záujmové aktivity učiteľov,
- pre medziškolské súťaže (odborné, športové),
- pre družobnú činnosť s inými školami v zahraničí,
- pre študijné pobyty žiakov,
- pre jazykové projekty.



7.6. Spolupráca s miestnou komunitou a regionálnymi inštitúciami

Hodnotiť sa má úloha školy a miera jej zapojenia do činnosti miestnych komunít. Môže ísť o jednorazové kultúrne, športové, spoločenské a verejnoprospešné akcie, kde je škola spoluorganizátorom. Ide o podiel na zveľaďovaní vzhľadu obce, dobrovoľnícku činnosť pre pozdvihnutie regiónu a o osvetovú prácu.

Opačne sa tiež sleduje podiel pomoci školy zo strany miestnych inštitúcií a komunít, hlavne psychologických poradní, zdravotníckych zariadení, vzdelávacích organizácií, ale aj rekreačných zariadení, kultúrnych (múzeá, knižnice, divadlá...) a športových zariadení. Predmetom pomoci škole často býva materiálne zveľadenie jej zariadenia.

Intenzita interakcií škola ↔ verejnosť a verejnosť ↔ škola je kvantitatívnym ukazovateľom. Kvalitatívny pohľad spočíva v tom, ako tieto výmeny prospievajú škole, jej žiakom a regiónu. Jedným z možných ukazovateľov napĺňania tejto stránky kvality školy je index otvorenosti školy.

7.7. Zahraničná spolupráca, spolupráca mimo regiónu

Hodnotí sa závažnosť spolupráce smerujúcej ku kvalite edukácie. Kvalitatívne sa cení rozšírenie obzoru učiteľov a žiakov na poli or-

ganizácie školstva, pedagogického výskumu, ďalších ambícií, cudzieho jazyka a multikulturality, kvantitatívne intenzita výmeny hodnôt.

7.8. Prepojenie s ďalším stupňom/oblasťou absolventov, zamestnávateľmi

Hodnotí sa rozsah spolupráce so školami nadväzujúceho stupňa vzdelávania, resp. so zamestnávateľskými organizáciami (exkurzie, cyklické alebo voľné prednášky, odborná alebo pedagogická spolupráca a pod.) tak, aby žiaci získali skúsenosť, ktorá im pomôže v rozhodovaní sa o svojej budúcnosti.

7.9. Imidž školy

Hodnotí sa prezentácia školy na verejnosti (logo, webová stránka, školský časopis, almanach a pod.), kvalita povedomia (počet uchádzačov a nastúpených, fluktuácia žiakov, školské akcie na verejnosti, dni otvorených dverí), úprava budovy a okolia, využívanie materiálneho zázemia školy širšou verejnosťou.



8. Zdroje

8.1. Prispôsobenie zariadenia

Hodnotí sa dostatočnosť, rozsah a primeranosť školských priestorov pre výchovu a vzdelávanie, dodržanie psychohygienických a hygienických pravidiel, zaistenie bezpečnosti a zdravia a efektívnosť prevádzky.

8.2. Zabezpečenie zdrojov

Hodnotí sa dostatočnosť, dostupnosť, rozsah, škála a vhodnosť financií a ďalších zdrojov.

8.3. Organizácia a použitie zdrojov a priestoru

Posudzuje sa efektívnosť nakladania so zdrojmi, preukázateľnosť tohto nakladania.

8.4. Personálne obsadenie

Hodnotí sa dostatočnosť a vhodnosť obsadenia zamestnancami (kvalifikovanosť a aprobácií, odbornosť a kvalifikovanosť získaná praxou, odbornosť získaná ďalším vzdelávaním), fluktuácia, vekový priemer.

8.5. Efektívnosť zaradenia zamestnancov

Hodnotí sa efektívnosť zaradenia (prekvalifikovanosť a nedostatočná kvalifikovanosť), tímová práca predmetových komisií, maturitných komisií, skladba tried a rozvrh hodín – využívanie pracovného času učiteľa a žiakov, využívanie pomocného personálu.

8.6. Bohatstvo regiónu

Posudzuje sa prosperita regiónu, v ktorom sa škola nachádza, zamestnanosť v kraji, potenciálna podpora školy.



Náš výskum v oblasti

Zdroje

Možnosti zberu dát a priblíženia sa problematike zdrojov školy determinujú šírku našich analýz. Získali sme údaje o vybavení školy

- ▶ IKT technológiami, knižnicou, špeciálnymi učebňami, laboratóriami, dielňami a rysovňami, jazykovými učebňami,
- ▶ športoviskami ako telocvičňa, posilňovňa, plaváreň, ihrisko,
- ▶ klubovňou či oddychovou zónou pre žiakov.

Ďalšie údaje sú z oblasti **ekonomickej kondície školy a regiónu:**

- ▶ rozpočet školy na žiaka v školskom roku 2012/13,
- ▶ počet žiakov na jedného učiteľa,
- ▶ priemerná nezamestnanosť v regióne v rokoch 2007 – 2011,

a ďalšie informácie o žiakoch:

- ▶ relatívny počet zdravotne znevýhodnených v škole,
- ▶ opakujúcich ročník,
- ▶ žiakov, ktorí zanechali štúdium (%).

Zozbierané údaje sú v súčasnosti predmetom analýz, v ktorých sa budeme snažiť dozvedieť, aká je miera vplyvu týchto premenných na kvalitu školy. Podľa prvých výsledkov nie je vplyv jednoznačný a bude potrebné sledovať dáta tohto druhu na väčšom výbere škôl.

Zhodnotenie a odporúčania

V tejto monografii sme ponúkli štruktúru indikátorov v hodnotení kvality školy a návrh tých indikátorov, ktoré je možné získať kvantitatívnym meraním. Štruktúra indikátorov nie je statickým a uzavretým dielom, naopak, má vytvárať skelet, ktorý môžeme aktuálne dopĺňať. Okrem poznania, že skupinový zber dát týchto indikátorov je možný, ukazuje sa aj možnosť využiť takto získané údaje na porovnanie výsledkov žiakov a škôl a pre potreby sebahodnotenia.

Uvedomujeme si, že v niektorých indikátoroch zatiaľ chýba presná operacionalizácia. Napríklad výnimočné úspechy vzdelávania alebo uplatniteľnosť absolventa je ťažko štandardizovať. Ani ponúknutú štruktúru nechápeme staticky a definitívne.

Naše školstvo potrebuje konsenzus na širšej platforme a ponúknutý model môže byť výzvou na diskusiu.

V tomto výskume nám chýbala možnosť testovania viacerých vyučovacích predmetov. V prípade gymnázií v záujme komplexnosti vzniká iné spektrum testovaných predmetov ako v prípade stredných odborných škôl. Orientácia výhradne na kognitívne schopnosti žiakov v určovaní kvality školy je pre stredné odborné školy znevýhodňujúca. Posudzovanie kreativity alebo iných schopností determinujúcich žiakov stredných odborných škôl v našom výskume absentovalo.

Prínosom aktivity 4.1 je

- » nájdenie nástrojov predovšetkým pre nekognitívne indikátory kvality edukácie,
- » zistenie nedostatkov a rezerv testov a dotazníkov a okolností zberu dát,
- » overenie pokročilých štatistických analýz nekognitívnych a kognitívnych meraní,
- » výskum súvislostí indikátorov so školskou úspešnosťou

a v neposlednom rade osveta a prínos pre zapaženie školy.

Počas spolupráce s 36 strednými školami sme dospeli k presvedčeniu o užitočnosti procesov dvojitej spätnej väzby pre usmerňovanie nášho výskumu. Reporty, ktoré od nás školy dostávali, zachytili žiaka ešte v škole, a teda vytvorili priestor na ovplyvňovanie edukačnej situácie. Reakcie, ktoré sme dostali od žiakov a učiteľov, nám pomohli zefektívniť a zrealizovať našu prácu pre školskú prax.

Skúsenosti nadobudnuté počas riešenia úlohy nás budú inšpirovať k zlepšeniu batérie dotazníkov tak, aby boli dostatočne zrozumiteľné, kompatibilné so súčasným jazykom mladých ľudí. Odstránenie redundancie a prelínania sa konštruktov skráti čas venovaný administrácii a posilní koncentráciu respondenta. Osobný kontakt so žiakmi a učiteľmi validite dáť pomáha, ale nie je vždy možný. Otázka, ako zvýšiť motiváciu žiakov a učiteľov spolupracovať v podobných výskumoch, má odpoveď vo vzájomnej dôvere a osožnosti. V nasledujúcom projekte si kladieme za cieľ urýchliť spätnú väzbu po vyplnení dotazníka alebo absolvovaní testu; žiakovi podať správu ihneď, triede a škole niekoľko dní po testovaní. Na to budú potrebné štandardizované testy a dotazníky, technické zabezpečenie a jednotný termín administrácie.

V prípade určovania progresu žiaka či tzv. pridanej hodnoty školy na pokroku svojich žiakov k naplneniu vzdelávacích cieľov sme vyskúšali viaceré štatistické modely. Bude potrebné ďalej čerpať z bohatých zahraničných skúseností a vybrať taký model, ktorý bude vyhovovať stanovenému účelu, nášmu školskému systému a našim testom, resp. dátam. Našou ambíciou pri určovaní tzv. pridanej hodnoty školy v budúcnosti je zohľadňovať tie činitele, na ktoré škola nemá vplyv, ako napríklad študijné predpoklady žiaka vrátane socioekonomického a kultúrneho statusu rodiny, mobilitu žiakov a vynechávanie dochádzky na vyučovanie, špecifiká regiónu a podobne.

Výber škôl podmienime vysokým nárokom na reprezentatívnosť a počet zapojených škôl. Väčšia vzorka umožní také analýzy, ktoré vyžadujú delenia súboru a náhodné výbery.

Z hľadiska možnej aplikácie systému indikátorov a použitia nástrojov pre základné školy bude potrebné prispôbiť dotazníky a testy nižšej vekovej kategórii. Pri výbere žiakov bude potrebné zabezpečiť vo výskume socioekonomického a kultúrneho statusu žiaka zodpovedajúci podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, teda zacieliť pozornosť aj na nižšie ročníky základnej školy.

Kontakt s riaditeľmi a učiteľmi základných škôl pri ďalšom výskume je potrebný pre oboznámenie so zámermi a účelom výskumu tak, aby sme získali presvedčených prívržencov a zanietených spolupracovníkov. Osvedčil sa nám prístup honorovania regionálnych spolupracovníkov za prácu nad rámec ich povinností zamestnanca školy zachovávajúci dôstojnosť a spoločenskú spravodlivosť.

V krajinách s vyspelými metódami edukometrie a dlhšou tradíciou celoplošných testovaní existujú verejne prístupné webové stránky zverejňovania výsledkov. Súdiac podľa osobnej návštevy Švédska, však školy nedostávajú dostatočné usmernenia, ako zistený dobrý stav udržať a zlý zlepšiť. Dáta a náročné analýzy sa stali pre školy nepotrebné a postupne ich bagatelizovali. Inú situáciu nám prezentovali v Anglicku, kde v štátnych školách za metodické usmernenie priamo zodpovedá miestny školský úrad LEA.

Tak ako pri uvažovaní o hodnotení kvality školy nemožno vynechať autoevaluáciu, pri exportovaní výsledkov meraní by sme mali uvažovať o metodickej, didaktickej a psychologickej podpore učiteľa, žiaka a ďalších účastníkov edukácie.

Každá škola má možnosť postupovať vlastnými vstupno-výstupnými ročníkovými testami. Takéto skúsenosti sú známe už z 80. rokov minulého storočia. Ročníkové testy sú veľmi vhodnou metódou sledovania kvality edukácie v škole, pretože, až na absolventský školský rok, výsledky zastihnú žiaka

ešte počas štúdia a na základe nameraných výsledkov vzniká priestor na úpravu vzdelávacej stratégie učiteľa aj žiaka. Takisto sa postupne zvyšuje výskyt školských psychologov a rádius ich služieb, takže školy môžu samy určovať svoj vývoj.

Z dlhodobého hľadiska škola na jednej strane potrebuje konfrontáciu v širšom meradle a na druhej strane spoločnosť zaujímajú trendy v efektívnosti a úrovni škôl ako jednotiek vzdelávacieho systému. Preto je potrebné koncipovať evaluačné snahy nad rámec školy. Pri pohľade zvonku sú nezastupiteľné kvalitatívne prístupy Štátnej školskej inšpekcie a jej prvoradá úloha v dohľade nad kvalitou našich škôl. Aj ďalšie inštitúcie – Štátny pedagogický ústav, Štátny inštitút odborného vzdelávania a metodicko-pedagogické centrá majú svoj podiel na zvyšovaní kvality edukácie v regionálnom školstve. Národný ústav certifikovaných meraní výsledkov vzdelávania svojím pôsobením taktiež predznamenáva trendy v kreovaní úrovne dosiahnutého vzdelania. Vďaka národným testovaniam disponuje stále kvalitnejšími databázami o výsledkoch vzdelávania žiakov základných a stredných škôl a využitie týchto dát v druhotných analýzach môže priniesť cenné výsledky.

Ponúknutá štruktúra indikátorov kvality pedagogických procesov rozširuje možnosti sledovania kvality našich škôl, naznačuje možnosti Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania, avšak bez koordinácie so Štátnou školskou inšpekciou a ďalšími priamo riadenými organizáciami Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zvyšovanie kvality našich škôl v celej svojej komplexnosti nezaručuje.

Bibliografia

- Árva, S., I., *Sociálny, ekonomický a kultúrny status žiaka a jeho vzťah k školskému prospechu*, NÚCEM 2013.
- Bernhardt, L., *Using Data to Improve Student Learning in Middle Schools*, Larchmont: Eye on Education, 2004, 296 s., ISBN 1-930556-87-X.
- Blackwell, L., S. et al., *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across and Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*, *Child Development*, 2007, Volume 78, Number 1, pp. 246 – 263.
- Blaško, M., Úvod do modernej didaktiky II, 2010, <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.
- Bomba, L., Zemančíková, V., *Vplyv socioekonomického statusu rodiny na prospech žiaka v škole – súčasný stav na Liptove*, PEDAGOGIKA.SK, 2011, Volume 2, Number 3, s. 145 – 171. <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-3/bomba-zemancikova.pdf>.
- Braun, H., I., *Using Student Progress To Evaluate Teachers*, A primer on Value-added Models. Educational Testing Service, Princeton, 2005.
- Čáp, J., Mareš, J., *Psychologie pro učitele*, 1. vyd., Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-463-X.
- Európska komisia: *Biela kniha o vzdelávaní a odbornej príprave*, 1995, http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.
- Fishor, D., Fraser, B., Cresswell, J., *Using the Questionnaire on Teacher Interaction*, *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 20, Number 1, 1995, <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=ajte>.
- Fox, S., et al., podľa Čapek, R., *Třídní klima a školní klima*, Grada publishing 2000, Praha, s. 229 – 245, ISBN 978-80-247-2742-4.
- Farková, G., *Vztah mezi motivací žáků k učení a vybranými aspekty rodinného prostředí*, diplomová práca, Masarykova univerzita, Brno 2007, http://is.muni.cz/th/75551/ff_m/dp.txt.
- Gavora, P., *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*, 2. aktualizované vydanie, Nitra, Enigma Publishing, s. r. o., 2010, s. 216, ISBN 978-80-89132.
- Gavora, P., Braunová, J., *Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy*, Pedagogická orientace, 2010, s. 39 – 59.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B., *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage, 1991.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J., *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Elementary Edition, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1997.
- Hrabal, V., Pavelková, I., *Školní výkonová motivace žáků*, Dotazník pro žáky, Praha, Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, ISBN 978-80-87063-34-7.
- How Good Is Our School?, The Stationery Office Limited, Norwich 2001, ISBN 0-11-11497299-0.
- Inštitút pre verejné otázky, SLOVENSKO 1999 – 2010, *Správa o stave spoločnosti*, Bratislava, 2011.
- Juščáková, Z., *Indikátory kvality vzdelávania a autoevaluácia školy*, DIDAKTIKA 6/2012, ISSN 1338-2845.
- Juščáková, Z., *Mentálne reprezentácie priestorovej predstavivosti*, Sborník 21. konferencie o geometrii a počítačové grafice, LDF MZLU, Brno, 2001, s. 48 – 51, ISBN 80-7157-560-7.
- Juščáková, Z., *Správa zo štatistického spracovania Testu priestorových schopností*, NÚCEM 2012.
- Kanderová, D., *Škola ako firma*, In: *Psychologické aspekty kvality školy*, s. 79, PROF-KREATIS, Bratislava 2013, ISBN 978-80-970764-1-2.
- Kolář, M., *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 2. aktualizované vydanie, Nitra, Enigma Publishing, s. r. o., 2010, s. 216, ISBN 978-80-89132.

- zované vydanie, Praha, Portál 2005, ISBN 80-7367-014-X.
- Kollárik, T. a kol., Škála sociálnej atmosféry v skupine, Psychodidaktické a didaktické testy, Bratislava, 1990.
- Kopáček, M., Hacaj, M., *Správa zo štatistického spracovania Testu všeobecných schopností*, NÚCEM 2012.
- Kudáčeková, M., Juščáková, Z., *Správa zo štatistického spracovania dotazníka ekonomického, sociálneho a kultúrneho statusu žiaka*, NÚCEM 2012.
- Laidra, K., et al., *Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school*. In: *Personality and individual differences*, 2007, č. 42, s. 441 – 421.
- Lukas, J., *Dotazník QTI a možnosti jeho využitia školníkmi psychology*, Školní psycholog/Školský psychológ 2010, AŠP SR a ČR, roč. 12, 1 – 2, s. 62 – 67, ISSN 1212-0529.
- Lukas, J., *Vzťahy medzi učiteľmi a riaditeľmi na základných školách – prehľad relevantných výzkumů*, *Studia Paedagogica*, roč. 14, č. 1, 2009.
- Malčík, M., Hudec, T.: *Vlastní hodnocení školy*, Společnost pro kvalitu, Praha 2010, ISBN 78-80-254-8254.4.
- Mareš, J., *Sociální klima třídy. Sociální klima školní třídy, přehledová studie*, Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, s. 15 – 91, http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- Matějů, P., *Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace*. In: *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2005, roč. 41, č. 1, s. 7 – 28.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR: *Správa o situácii vo vzdelávaní v SR na verejnú diskusiu. Príloha 1: Deskripcia vývoja a analýza hlavných problémov regionálneho vzdelávania*, <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=22297>.
- NÚOV, *Posilování úlohy státu při evaluaci vzdělávání*, Zpravodaj 9/20001, <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/Zp0111a.pdf>.
- Novák, M., *Prehľad klúčových javov, vlastností, posudzovaných činností vrátane tvorby inštrukčných a meracích nástrojov merania kvality školy*, podkladová štúdia ŠŠI, http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/NOVAK_17_02.pdf.
- Pardel, T., Maršálová, L., Hrabovská, A., *Dotazník motivácie výkonu*. Psychodiagnostika, a. s., Bratislava 1992.
- Pavelková, I., *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2002, ISBN 80-7290-092-7.
- Petlák, M., *Klíma školy a klíma triedy*, 1. vydanie, Bratislava, Iris 2006, ISBN 80-89018-97-1, s. 119.
- Pisoňová, M., *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*, Iura Edition 2010, ISBN 978-80-8078-402-7.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*, 2. doplnené vydanie, Praha, Portál 1998, ISBN 80-7178-252-1, s. 322, 328.
- Průcha, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178 584-9.
- Ryška, R., *Evaluace a přidaná hodnota ve vzdělávání*, Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 2009.
- Smith, P., Whetton, Ch., adaptovala Jurčová, M., 1993, *Testy všeobecných schopností – Příručka pro uživateleov testu*, © ASE NFER – Nelson, Great Britain, © Psychodiagnostika, a. s., Bratislava.
- Sotáková, K., Hacaj, M., *Správa zo štatistického spracovania Testu študijných predpokladov*, NÚCEM 2012.
- Stratégia rozvoja slovenskej spoločnosti, 2010, <http://archiv.vlada.gov.sk/old.uv/data/files/5613.pdf>.
- Škodová, M., *Problematika hodnotenia a sebahodnotenia kvality školy*, Národný projekt ŠŠI 2013, s. 3, [http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SKODOVA\(1\).pdf](http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SKODOVA(1).pdf).
- Špringelová, M., *Správa o meraní klímy školy*, NÚCEM 2012.



Špringelová, M., Správa o meraní negatívnych javov a šikany, NÚCEM 2012.

Špringelová, M., Správa o meraní sociálnej atmosféry v triede, NÚCEM 2012.

Turek, I., *Didaktika*, 2. vydanie, Bratislava, Iura Edition 2010, 598 s., ISBN 978-80-8078-322-8.

Taylor, F. G. C., *Final report: Feasibility studies for a national system of Value Added indicators*. Durham, Englad: University of Durham, 1997, <http://www.cem.org/attachments/publications/CEMWeb009%20Feasibility%20Study%20Nat%20System%20VA%20Indicators.pdf>.

Urbánek, P., *Klíma učiteľského sboru v prípadové studii základní školy*, ORBIS SCHOLAE, roč. 2, č. 3, 2008, s. 87 – 106, ISSN 1802-4637.

Urbánek, P., *Problematika interpretace výsledků šetření klimatu učitelkých sborů ZŠ*, *Klíma školy 21. storočia*, 2008, s. 179 – 182.

Vasil'ová, I., *Správa zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka M-2*, NÚCEM 2012.

Vasil'ová, I., *Správa zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka D-M-V*, NÚCEM 2012.

Vasil'ová, I., *Správa zo štatistického spracovania výsledkov dotazníka QPI*, NÚCEM 2013.

Vašíčková, S., *Správa o meraní klímy pedagogického zboru*, NÚCEM 2013.

Vašíčková, S., *Správa z merania interakcie učiteľ – žiak*, NÚCEM 2013.

Vebrovská, J., *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie*. Prešov, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006, ISBN 8080454272, s. 35.

Wubbels, et al., *dotazník v dizertačnej práci A study of student-teacher interactions as a predictor for student academic achievement and success*, <http://gradworks.umi.com/3420661.pdf>.

Zelina, M., *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*, Bratislava, OG – Vydavateľstvo Poľana, 2006, ISBN 80-89192-29-7.

