



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Marián Valent
Boris Sihelsky

Inovácie v sebahodnotení školy

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Inovácie v sebahodnotení školy

Marián VALENT
Boris SIHELKY

Bratislava 2014

Názov:	Inovácie v sebahodnotení školy
Autori:	Ing. Marián Valent, PhD. Ing. Boris Sihelsky
Recenzenti:	RNDr. Miloš Novák Ing. Gustáv Rötling
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Jazyková úprava:	Mgr. Daniela Bordášová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	56
ISBN	978-80-565-0036-1

OBSAH

Úvod	5
1/ Kvalita školy (Marián Valent)	6
1.1 Vymedzenie pojmu kvality školy	6
1.2 Vymedzenie pojmu sebahodnotenie školy	10
2/ Sebahodnotenie školy (Boris Sihelsky)	14
2.1 Škola ako systém	14
2.2 Model sebahodnotenia	17
2.3 Profil sebahodnotenia	18
2.4 Metodológia sebahodnotenia – použitie SEP	23
3/ Aktivity a metódy sebahodnotenia	32
3.1 Dotazník (Boris Sihelsky)	32
3.2 Rozhovor (Marián Valent)	37
3.3 Pozorovanie (Marián Valent)	42
Namiesto záveru	46
Zoznam bibliografických odkazov	47
Prílohy	48

Úvod

Tento učebný zdroj je informačnou súčasťou vzdelávacieho programu *Inovácie v sebahodnotení školy* a je určený predovšetkým jeho účastníkom. Hlavnou myšlienkou vzdelávania je myšlienka zlepšovania kvality školy prostredníctvom sebahodnotenia, ktoré je v tomto prípade vnímané ako súčasť jedinečnej kultúry školy a jej rozvojová perspektíva.

Obsah učebného zdroja reflektuje ciele vzdelávacieho programu, ktoré spočívajú v:

1. identifikácii a vymedzení kvality procesov a problematiky zlepšovania kvality školy;
2. zvolení oblasti sebahodnotenia a formulácii cieľov sebahodnotenia;
3. zostavení plánu sebahodnotenia, v rámci ktorého je potrebné:
 - formulovať otázky, kritériá a indikátory pre sebahodnotenie školy;
 - určiť aktivity a metódy sebahodnotenia;
 - vybrať, príp. zostrojiť sebahodnotiace nástroje;
 - realizovať zber údajov a spracovať získané údaje;
 - aplikovať vhodné metódy, techniky a nástroje na analýzu a vyhodnotenie údajov;
 - interpretovať zistenia a výsledky sebahodnotenia.

Je členený do troch kapitol. V prvej kapitole uvádzame základné vymedzenia pojmov kvality a sebahodnotenia školy. Druhá ponúka kultúrny pohľad na školu, model sebahodnotenia a postupne konkretizuje použitie sebahodnotiaceho profilu na účely sebahodnotenia školy. V tretej kapitole je spracovaný prehľad najčastejšie používaných aktivít a metód sebahodnotenia s ilustráciami ich možného využitia v školských podmienkach.

1/ Kvalita školy

Existuje množstvo názorov vyjadrujúcich rôznorodosť pohľadov na to, čo je to vlastne kvalita.

Vo všeobecnosti sa pojem kvality často vníma prostredníctvom výnimočnosti tovaru alebo služby, ktoré organizácia ponúka svojim zákazníkom. V každodennej skúsenosti človeka je možné objaviť paralely s nasledujúcimi výroky:

- kvalita je zhoda medzi vlastnosťami výrobku a predpísanou technickou dokumentáciou, t. j. bezchybnosť;
- kvalita je zhoda medzi vlastnosťami výrobku a požiadavkami zákazníka, spotrebiteľa;
- kvalita je schopnosť, možnosť použiť daný výrobok;
- kvalita predstavuje úžitok, ktorý získa zákazník z daného výrobku;
- kvalita je výrobok ponúkaný za cenu prijateľnú pre užívateľa a pri nákladoch prijateľných pre výrobcu;
- kvalita je produkt, ktorý nezneškodňuje životné prostredie ani nám, ani budúcim generáciám.

V porovnaní s uvedenými názormi je pojem kvality školy odlišným konštruktom, a to najmä preto, že nejde a ani nemôže ísť o kvalitu výrobku. Škola rozhodne nie je výrobnou organizáciou. Poslaním školy je poskytovať výchovu a vzdelávanie v intenciách štátneho vzdelávacieho programu pre konkrétny druh školy. Realizácia tohto poslania (služby) prostredníctvom školských vzdelávacích programov je nesmierne pestrá v spôsoboch, ako ho škola realizuje. Pestrosť sa prirodzene týka aj výstupov z procesov výchovy a vzdelávania. V konečnom dôsledku sa v týchto procesoch realizuje to, čomu ľudia veria (hodnoty školy) a čomu pripisujú dôležitosť v každodennom živote školy, a to (Novák 2012):

- ako „kvalitne“ ľudia v škole (žiaci, učitelia, vedenie školy...) spolu žijú a pracujú;
- aké vzťahy sa na škole podporujú a kultivujú;
- aké správanie ľudí je žiaduce, oceňované a podporované;
- ako sú prijímané a realizované rozhodnutia v škole;
- či a ako škola zisťuje impulzy z vnútorného i vonkajšieho prostredia a ako tieto impulzy využíva vo svoj rozvoj.

1.1 Vymedzenie pojmu kvalita školy

Jednotlivé opisy vychádzajú najmä z pojmov, ku ktorým sa kvalita viaže. Ešte náročnejšie je opísať kvalitu, ak sa k nej pridružia ďalšie pojmy, napr. kvalita školského systému, kvalita vzdelávania, kvalita vyučovania, kvalita kurikula (u nás štátneho a školského vzdelávacieho programu) a pod. Zároveň

nie je možné riadiť kvalitu školy, vyučovania a učenia bez existujúcich možností manažérstva kvality, ktoré je potrebné modifikovať, príp. vyvinúť vlastné modely riadenia a merania kvality školy. Nie je možné opísať všetky uvedené hľadiská chápania kvality v jednom učebnom zdroji, preto sa budeme venovať iba niektorým z nich.

Albert (2006) vychádza z toho, že škola poskytuje službu priamo svojim žiakom a sprostredkovane aj ich rodičom a budúcim zamestnávateľom, príp. školám poskytujúcim vyššie vzdelanie. Za výsledok tejto služby považuje vzdelanie. Špecifikom takejto služby je, že významným dielom sa na samotnom výsledku podieľa nielen poskytovateľ, ale aj zákazník, t. j. žiak. Bez jeho aktívnej účasti sa ani táto služba nedá efektívne vykonávať. Ide o významný rozdiel v porovnaní s inými službami, ktoré sú odlišné práve tým, že zákazník sa na nich priamo zúčastňuje a svojím spôsobom ich aj ovplyvňuje.

Podľa Chválu a Starého (2009) sa pojem kvality v pedagogickej oblasti vyskytuje v dvoch hlavných významoch:

1. ako všeobecný výraz na vyjadrenie pozitívneho alebo negatívneho označenia miery (úrovne) nejakého stavu (napr. kvalita vyučovania matematiky je vysoká/nízka);
2. ako výraz na vyjadrenie stavu, ktorý je optimálny, žiaduci, ideálny, pozitívny.

Kvalita školy nie je absolútnou hodnotou. Nie je možné vyjadriť ju len pomocou určitých charakteristík, ktoré sú merateľné (Janík, Knecht, Najvar a kol. 2010). V tomto kontexte sú za najproblematickejšie považované kritériá kvality. Okrem všeobecne záväzných kritérií vonkajšieho hodnotenia škôl (ŠŠI a NÚCEM) neexistuje dohoda, ktorá by zaviedla kritériá odrážajúce život školy a jej potreby. Mnohoznačnosť kvality sa prejavuje pri stanovovaní toho, čo ju zosobňuje. Otázne je, do akej miery rozhoduje v súčasnosti kvalita školy a vzdelávania o žiakovi a jeho učení sa. V dnešnej spoločnosti, keď na žiaka pôsobí oveľa viac vonkajších vplyvov, keď má mnoho možností, ako a kde sa učiť, nie je škola jediným zdrojom informácií (ako to bolo kedysi).

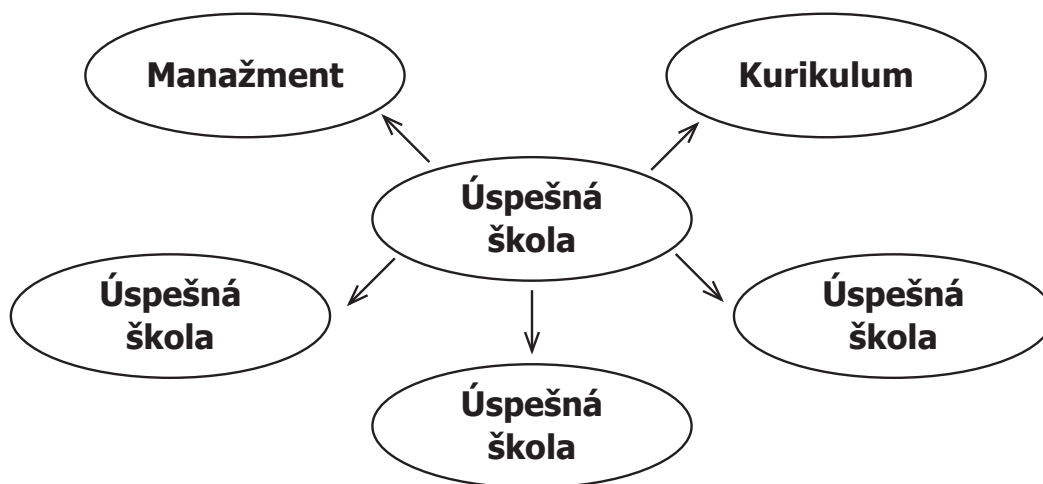
Kvalitu školy vo všeobecnej rovine vymedzujú Průcha, Walterová a Mareš (2009) ako žiaducu alebo optimálnu úroveň jej fungovania. Viacero autorov (Rötling, Spilková, Pol, Dilton, Novák, MacBeath, Schratz,...) uvádza, že koncept kvality by mal vo svojej podstate obsiahnuť tri oblasti:

1. vstupy a podmienky školy ako zamýšľané, plánované kurikulum – materiálne, finančné, personálne podmienky, sociálny a regionálny kontext;
2. proces vzdelávania a fungovania školy ako realizované (implementované) kurikulum – kultúra, spôsob riadenia, kooperácia, klíma triedy a školy, kvalita edukačných procesov, kvalita učenia sa žiaka a ďalšie;
3. výsledky vzdelávania ako dosiahnuté kurikulum – krátkodobé (vzdelávacie ciele, kompetencie) a dlhodobé (také, ktoré nie je možné v krátkodobom horizonte počas školskej dochádzky nejakým relevantne uchopiť, napr. profesijný a osobný úspech).

Jednotlivé koncepty rôznych autorov MacBeatha, Schratza, Meureta a Jacobsena (2006) sa od seba navzájom odlišujú, no všetci medzi základné oblasti zaraďujú:

1. výstupy (študijné výsledky, osobný a sociálny rast, orientácia žiakov);
2. procesy na úrovni triedy (čas a prostriedky učenia, kvalita učenia a vyučovania, podpora učebných problémov);
3. procesy na úrovni školy (škola ako miesto na učenie, škola ako sociálne a odborné miesto);
4. prostredie (škola a domov, škola a spoločnosť, škola a orientácia žiakov).

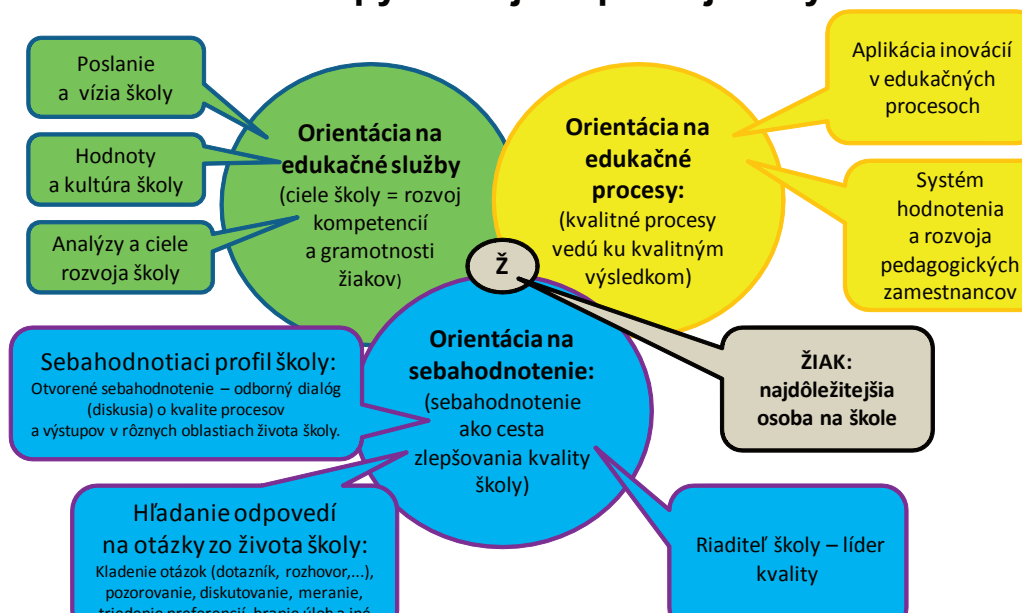
Beare, Caldwell a Milikan (1989) charakterizuje úspešnú (kvalitnú) školu pomocou týchto oblastí:



Obr. 1.1 Oblasti úspešnej školy

Sihelsky (2010) spracoval schému, ktorá približuje iný pohľad na úspešnú (kvalitnú) školu.

Princípy rozvoja úspešnej školy



Obr. 1.2 Princípy rozvoja kvality školy

Za základné princípy rozvoja školy považujeme tri vnútorne konzistentné, vzájomne súvisiace a prepojené roviny v riadení školy orientované na:

- zlepšovanie edukačných služieb (strategické riadenie školy);
- zlepšovanie edukačných procesov (pedagogické a personálne riadenie školy);
- sebahodnotenie.

Sebahodnotenie je chápané ako súčasť kultúry školy, jej každodenného života a súčasne aj ako rozvojová perspektíva školy v tých oblastiach, ktoré sú pre ľudí dôležité.

Za zaujímavé a podnetné považujeme aj vnímanie úspešnej (kvalitnej) školy podľa Bacíka (1982). Úspešná škola je determinovaná:

1. kvalitou jednotlivých prvkov systému školy (učitelia, žiaci, materiálno-technické zabezpečenie, koncepcia školy);
2. kvalitou vzťahov medzi prvkami systému školy (riaditeľ – učitelia, učitelia – žiaci, učitelia – vzdelávacie ciele, obsah, metódy, prostriedky a formy výchovy a vzdelávania);
3. kvalitou vzťahu medzi školou a jej okolím (škola – obec, škola – rodičia).

Ako podnety na identifikáciu školy je možné vnímať aj rôzne typické znaky alebo prvky kvality. V ďalšom texte predstavujeme typické znaky kvalitnej školy v USA, ktoré môžu byť inšpiráciou na vlastnú tvorbu oblastí hodnotenia.

Národná asociácia pre edukáciu vo svojom výskume, do ktorého sa zapojilo viac ako 1 000 škôl, identifikovala 6 kľúčov „otvárajúcich dvere“ výnimočnej kvality školy. Pre každý kľúč určila konkrétne indikátory kvality (Turek 2009):

1. určovanie, presadzovanie a dosahovanie náročných cieľov všetkými osobami zainteresovanými v edukácii (príklady indikátorov: ciele edukácie sú jasné a konkrétne; ŠkVP je orientovaný na žiaka; škola vychádza pri edukácii z predpokladu, že všetci žiaci sú spôsobilí učiť sa);
2. otvorená komunikácia a spoločné riešenie problémov (pri riešení problémov spolupracuje vedenie so zamestnancami; rodičia sa podieľajú na zvyšovaní kvality výchovy a vzdelávania; všetci zamestnanci spolupracujú na odstraňovaní bariér, ktoré bránia žiakom učiť sa; učitelia pravidelne komunikujú o kvalite vyučovania a vyučovacích stratégiách);
3. kontinuálne hodnotenie vyučovacieho procesu (hodnotenie žiakov sa používa na zvyšovanie kvality učenia sa žiakov; školský vzdelávací program sa pravidelne vyhodnocuje; v rámci edukácie sa používajú rozmanité metódy a formy skúšania a hodnotenia žiakov);
4. profesionálny rozvoj zamestnancov školy (má priamy vplyv na výchovu a vzdelávanie žiakov; na jeho zabezpečení spolupracuje vedenie so zamestnancami školy, súčasťou vzdelávania sú vzájomné pozorovania (hospitácie); učitelia sú pripravovaní aj na prácu so žiakmi zo znevýhodneného prostredia; profesijný rozvoj je komplexný a zameraný na riešenie problémov školy);
5. zdroje na podporu výchovy a vzdelávania na škole (podporné služby na škole sú adekvátne; priestorové podmienky sú vyhovujúce; škola je bezpečným prostredím pre žiakov, zamestnancov, návštevníkov; na škole je k dispozícii dostatok kvalitných učebných pomôcok a didaktickej techniky);

6. ŠkVP a vyučovací proces (zahŕňa aj rozvoj kompetencií žiakov učiť sa; vo vyučovacom procese sú aplikované pedagogické stratégie podporujúce rozvoj kľúčových kompetencií; neprospiievajúcim a slabo prospiievajúcim žiakom sa poskytuje pomoc a podpora v procese učenia sa; vo vyučovacom procese existuje systematická spätná väzba a individuálny prístup k žiakom, učitelia vykonávajú akčný výskum zameraný na zlepšenie kurikula a vyučovacieho procesu).

1.2 Vymedzenie pojmu sebahodnotenie školy

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznym chápaním pojmov sebahodnotenie a autoevalvácia (v literatúre sa dokonca stretneme aj s pojmom samohodnotenia). V tomto učebnom zdroji budeme oba pojmy chápať ako synonymá. To, že niektorí autori vnímajú rozdiel medzi týmito pojmi, nepovažujeme za dôležité. Podstatný je predovšetkým pohľad MacBeatha a kol. (2006) na danú problematiku v kontexte chápania sebahodnotenia. Sebahodnotenie sa stáva systematickým až vtedy, keď sa zmení náhodný chaos na postupný rad a členený model.

MacBeath (2006) pomenoval tri základné otázky, na ktoré musíme poznať odpoveď, ak máme očakávať naplnenie deklarovaných prínosov sebahodnotiacich procesov:

1. Kto (čo) definuje kritériá kvality?
2. Kto pozná príslušné dáta?
3. Aké budú dôsledky zistených informácií na rozvoj školy?

Novák (2012) pomenoval základné východiská, o ktoré sa opiera model sebahodnotenia:

1. vonkajšie hodnotenie a sebahodnotenie založené na overených údajoch;
2. hodnotenie a sebahodnotenie ako rozvojová perspektíva;
3. poznanie, že kvalita vzdelávacej služby sa rodí a realizuje lokálne v školách;
4. vnímanie školy ako neustále sa zlepšujúcej učiacej sa komunity (dôležitý je trend, nie súčasný stav);
5. vyváženosť vonkajšieho a vnútorného hodnotenia školy;
6. citlivosť na kultúru a hodnoty školy;
7. rešpektovanie cieľov a priorít školy.

Pod pojmom *sebahodnotenie* (resp. autoevalvácia) Rýdl (1998, In: Seberová, Malčík 2009) rozumie „*hodnotenie dosiahnutých cieľov a obsahov vzdelávania samotnou školou za účelom zaistenia kvality vzdelávania v rámci realizovaného vzdelávacieho programu školy. Autoevalváciu môžeme v tomto zmysle chápať ako mechanizmus sústavnej autoregulácie vlastnej pedagogickej práce školy ako celku aj jednotlivých vyučujúcich, ako užitočný prostriedok na možné rozpoznávanie silných a slabých stránok štátom garantovaného a školou realizovaného vzdelávacieho programu. Autoevalvácia tak poskytuje spätnú väzbu o úrovni a kvalite dosahovaných výsledkov vzdelávania, resp. očakávaných cieľových stavov*“.

Podľa Seberovej a Malčíka (2009) môžeme zásadné poslanie a možnosti, ktoré sebahodnotenie prináša školám, zhrnúť do niekoľkých výrokov:

- sebahodnotenie umožňuje zachytiť špecifiká školy a poznať jej skutočné možnosti, riziká aj príležitosti na rast a žiaducu zmenu, pretože nesleduje iné špecifické záujmy a ciele ako záujmy a ciele samotnej školy a jej aktérov;
- sebahodnotenie poskytuje škole a jej zamestnancom príležitosť na konštruktívne zmeny a efektívne učenie, pretože sprostredkuje kritický pohľad „vlastnými očami“;
- sebahodnotenie uľahčuje rozhodovanie, posilňuje otvorenosť a dôveru všetkých zamestnancov školy, a tým umožňuje vytváranie pozitívnej pracovnej kultúry;
- sebahodnotenie umožňuje škole byť autonómnou inštitúciou schopnou niesť zodpovednosť z vlastnej iniciatívy a z vlastnej potreby reflektovať kvalitu a nutnosť zmien v rámci poskytovaných služieb;
- sebahodnotenie umožňuje škole byť demokratickou inštitúciou, ktorá má rozhodovacie právomoci rovnomerne rozložené a tieto právomoci vychádzajú z konsenzu všetkých zúčastnených, pretože učitelia aj vedenie školy sú objektom aj subjektom sebahodnotenia, majú v nej rovnocenné postavenie;
- sebahodnotenie umožňuje škole stať sa učiacou sa organizáciou, v ktorej sú jednotlivci samostatne aj vo vzájomných väzbách subjektom aj objektom systematickej spätnej väzby umožňujúcej reálne vidieť úspechy aj neúspechy vlastnej práce;
- sebahodnotenie umožňuje škole profilovať sa svojou jedinečnosťou a súčasne ubezpečiť partnerov, že kvalita poskytovaného vzdelania zodpovedá očakávanému štandardu;
- sebahodnotenie umožňuje škole stať sa otvorenou a rešpektovanou výchovno-vzdelávacou inštitúciou s jasnými predstavami zmyslu jej existencie;
- sebahodnotenie umožňuje rozvíjať profesijnú satisfakciu učiteľov, a tým aj dôveru k možnostiam spolupodieľať sa na kvalite života žiakov;
- sebahodnotenie umožňuje rozvíjať profesionalitu učiteľstva, a tým aj jeho prestíž.

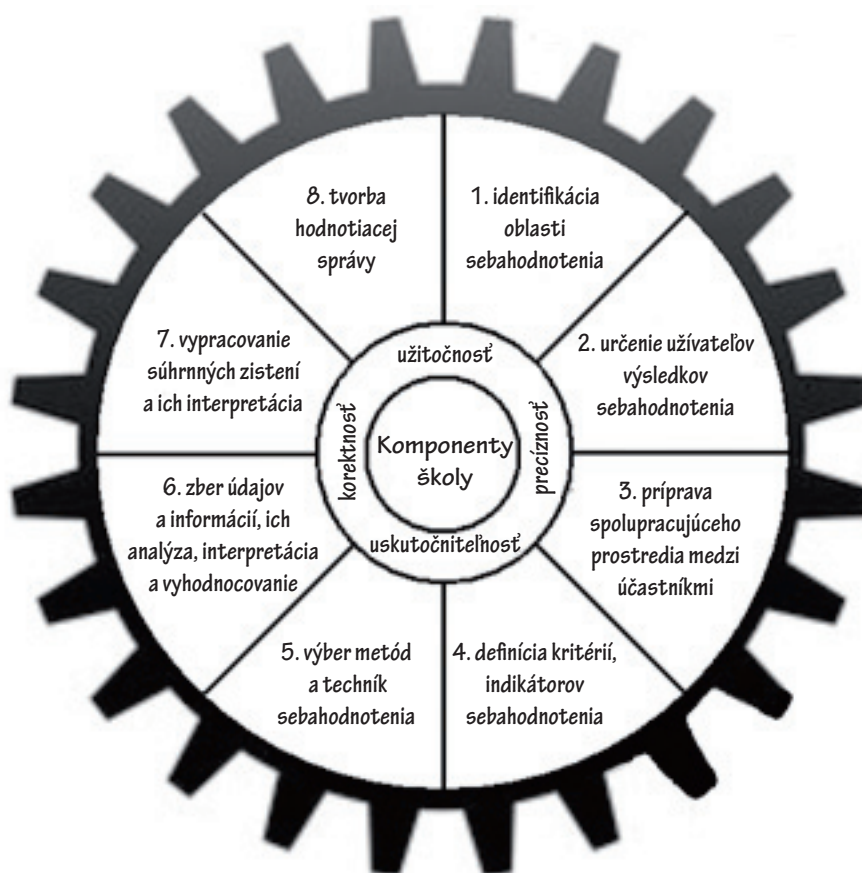
Na obrázku 1.3 (str. 12) predstavujeme upravený model sebahodnotenia školy, ktorý pôvodne vznikol v Evalvačnom centre Western Michigan University v USA (Sanders, Davidson 2003). Zobrazené ozubené koleso predstavuje posolstvo nikdy nekončiaceho procesu. Otočením kolesa o 360 stupňov sa začne točiť ďalšie, ktoré do neho zapadá. Uvedený model pozostáva z troch základných fáz: *prípravnej, realizačnej a metaevalvačnej*. Osem prezentovaných krokov zaraďujeme do prvých dvoch fáz.

V prípravnej fáze rozlišujeme tieto kroky (Seberová, Malčík 2009):

1. identifikácia oblastí sebahodnotenia v škole – v rámci tohto kroku si zvolíme, ktoré procesy školského života je žiaduce hodnotiť;
2. určenie užívateľov výsledkov sebahodnotenia – v tomto kroku ide nielen o určenie osôb, ktoré sú užívateľmi výsledkov, ale aj tých, ktorí sú zároveň ich poskytovateľmi. Ide o zainteresované osoby poskytujúce informácie. Keďže sú to dobrovoľné aktivity, očakáva sa, že úžitok vyplývajúci z týchto aktivít bude zrejмый pre každého zainteresovaného (napr. ak nám budú rodičia poskytovať informácie prostredníctvom dotazníka, očakávajú, že sa dozvedia výsledky zistení a zároveň aj

intervencie, ktoré z daných zistení pre školu vyplynuli). Ak sa tak nestane, je pravdepodobné, že sa nabudúce nestretneme s ich ochotou poskytnúť nám potrebné informácie;

3. príprava spolupracujúceho prostredia medzi účastníkmi – ide o spôsob komunikácie s cieľovými skupinami. Pri výbere ľudí do sebahodnotiaceho tímu by sa malo zvážiť, kto bude aktérom spolupráce v tíme. Atmosféra dôvery a spolupráce, vzájomnej podpory, transparentnosť práce sú východiskové parametre účelne vytvoreného tímu;
4. definícia kritérií, príp. indikátorov sebahodnotenia – kritériá a indikátory zrozumiteľne a jednoznačne pomenovávajú, čo konkrétne sa bude hodnotiť;
5. výber metód a techník sebahodnotenia – ide o štúdium zdrojov, ktoré sú dostupné a pomôžu identifikovať oblasti hodnotenia. Identifikujú sa existujúce, príp. sa vytvárajú potrebné nástroje na zber údajov v súvislosti s indikátormi a kritériami.



Obr. 1.3 Schéma modelu sebahodnotenia školy

V realizačnej fáze sa realizujú nasledujúce kroky (Seberová, Malčík 2009):

- zber údajov a informácií, ich následná analýza, interpretácia a vyhodnocovanie;
- vypracovanie súhrnných zistení a ich interpretácia – odporúča sa vyhodnotiť výsledky ku každému kritériu a jasne pomenovať, či a ako bolo dané kritérium splnené;
- v tomto kroku ide aj o zohľadnenie perspektívy všetkých zapojených účastníkov. Najdôležitejšia je interpretácia zistení, pretože je nepravdepodobné, že pohľady zainteresovaných (napr. rodičov) sa

budú zhodovať s pohľadmi ich detí. Odlišnosť pohľadov môže existovať aj medzi žiakmi a učiteľmi, učiteľmi a vedením školy a pod.;

- tvorba sebahodnotiacej správy – prostredníctvom nej je možné podať ucelené poskytovať komplexné informácie o všetkých zistených faktoch, výsledkoch, príp. dôsledkoch jednotlivých zistení;
- táto správa by mala obsahovať kroky, odporúčania, postupy, zárodky plánov, ktoré je potrebné urobiť pre rozvoj školy v danej (konkrétnej) oblasti/-iach. Dôležité je prijať a rešpektovať výsledné zistenia a prijať zodpovednosť za implementáciu navrhnutých korekcií, opatrení. Posledný krok (resp. posledné dva kroky) je krokom, prostredníctvom ktorého začíname plánovať nový cyklus sebahodnotenia.

2/ Sebahodnotenie školy

Škola predstavuje miesto, kde sa žiaci učia a učitelia sú prirodzenými hodnotiteľmi (sebahodnotiteľmi – samohodnotiteľmi). Pedagógovia hodnotia učebné výsledky a pokroky žiakov. Často uvažujú o zmysle, účelnosti, účinnosti či efektívnosti svojho vyučovania. Kladú si otázky a hľadajú na ne odpovede, napríklad: Čo sa mi dnes podarilo? V čom sa moji šiestaci za uplynulé obdobie zlepšili? Prečo sa deviataci už nechcú učiť?

Myšlienku zlepšovania kvality školy prostredníctvom sebahodnotenia nemôžeme vnímať ako niečo moderné. V skutočnosti sebahodnotenie nemá začiatok ani koniec. Sebahodnotenie je založené predovšetkým na kontinuite s predchádzajúcim obdobím života školy – odráža sa v ňom poslanie školy, jej kultúra a ciele, ktoré škola uskutočňuje v jedinečnom sociokultúrnom kontexte svojho života. Je nemožné nariadiť a poskytnúť škole jednoduchý a všeobecne platný návod, ako uskutočniť sebahodnotenie. Neexistujú a ani nikdy nebudú existovať centrálné nastavené riešenia, ktoré by v škole fungovali. Existujú však názory odrážajúce skúsenosti s možnými prístupmi k sebahodnoteniu školy, najmä ak je sebahodnotenie vnímané ako súčasť kultúry školy a chápané ako prostriedok na zdokonaľovanie, zlepšovanie kvality školy – samotný proces sebahodnotenia je procesom postupného zlepšovania kvality školy v konkrétnych oblastiach jej fungovania.

V tejto kapitole sa pokúsime načrtnúť pohľad na školu a sebahodnotenie – sebahodnotenie školy ako integrálnu súčasť kultúry školy. Postupne priblížime model a profil sebahodnotenia školy a ukážeme možnosti, ako vytvoriť profil sebahodnotenia a využiť ho na účely sebahodnotenia školy.

2.1 Škola ako systém

Z pohľadu požiadavky na vymedzenie obsahu sebahodnotenia školy a komplexnejšie pochopenie rozsahu sebahodnotenia a vplyvu kultúry školy na sebahodnotenie je vhodné nazerať na školu podrobnejšie, t. j. vnímať školu ako určitý systém.

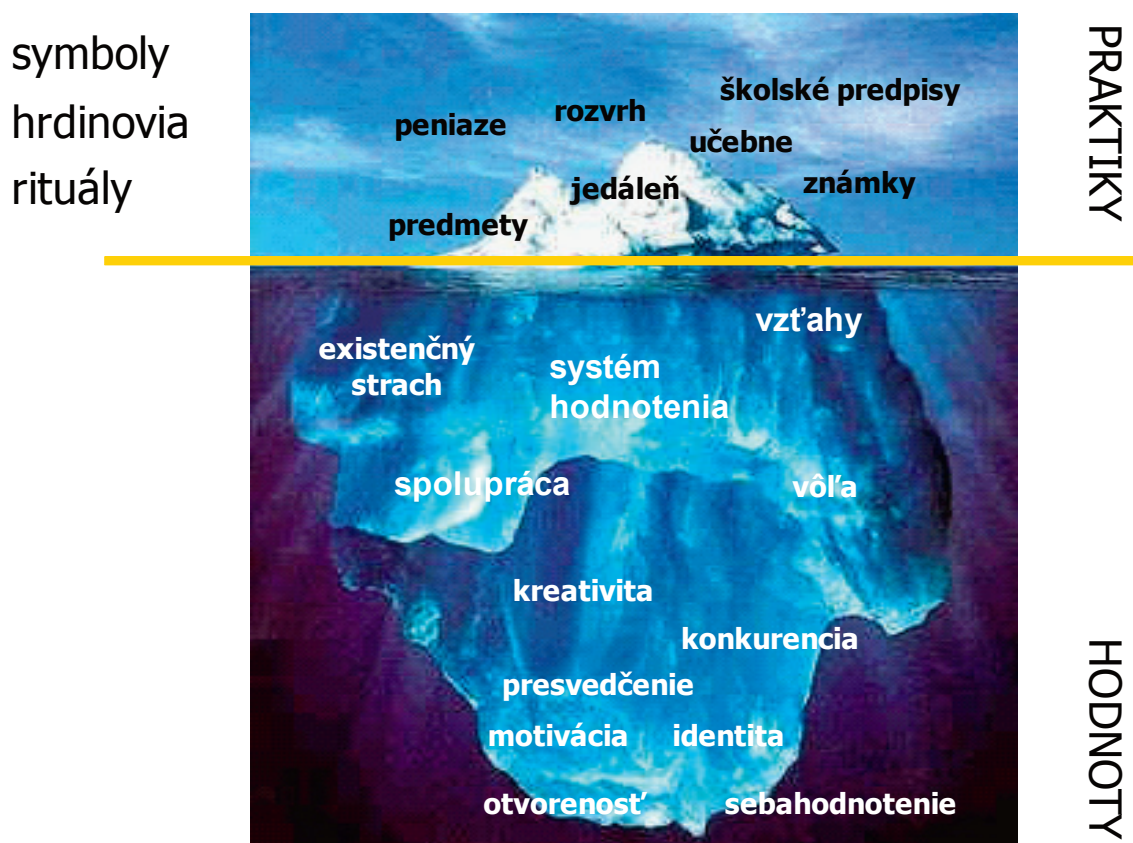
Systémový pohľad totiž dovoľuje vidieť a pochopiť školu ako celok, ktorý nie je tvorený iba svojimi časťami, ale ako celok, ktorý je tvorený svojimi časťami a ich vzájomnou konfiguráciou. Škola ako celok pozostáva zo súčastí a javov, ktoré sú relatívne samostatné a súčasne spolu vzájomne súvisia a podmieňujú sa (Novák 2012).

Hodnotiť kvalitu školy znamená zistiť stav v jednotlivých súčiastiach školy a spoznávať ich vzájomnú konfiguráciu. Kvalitu školy okrem dokumentácie a materiálneho vybavenia ovplyvňujú predovšetkým tieto súčasti (Novák 2012):

- hodnoty, na ktorých je založené riadenie školy;
- rozdelenie moci a spôsob riešenia konfliktov;
- odborný a psychologický status zamestnancov;
- spôsob hodnotenia ľudí;
- vzťahy medzi ľuďmi a ich povaha;
- pravidlá práce, ktoré sa na škole uplatňujú;
- rola učiteľa a žiaka v edukačných procesoch;
- kompetenčný profil učiteľa a žiaka.

Analýza uvedených súčastí dokazuje, že ide o pohľad, ktorý dovoľuje vidieť vzájomnú konfiguráciu jednotlivých súčastí celku a súčasne aj spoznávať kultúru určitej školy.

Schratz vysvetľuje systém školy pomocou ľadovca (Novák 2012). Zdôrazňuje fakt, že väčšia časť ľadovca je ponorená pod hladinou vody. Časť ľadovca, ktorú vidieť, je oveľa menšia, ako to, čo je ukryté pod morskou hladinou. Model systému školy:



Obr. 2.1 Schratzov ľadovec

Tento príklad nám poskytuje systémový pohľad na organizačnú kultúru prostredníctvom piatich dimenzií organizačnej kultúry (Novák 2012):

1. **dimenzia: individualizmus vs. kolektivismus** – v rámci nej sa zaoberáme otázkou, ktorý významný prvok sa v rámci procesu učenia sa zamestnancov najviac oceňuje – spolupráca alebo individuálna činnosť učiteľov;
2. **dimenzia: mocenská vzdialenosť** – v rámci nej riešime dilemu, čo sa viac očakáva a oceňuje v školskom prostredí – podriadenosť učiteľov alebo ich spoločná angažovanosť;
3. **dimenzia: vyhybanie sa neistote** – v rámci nej sa zamýšľame nad tým, čo sa v škole najviac podporuje a oceňuje – podstupovanie istého rizika, otvorenosť a práca s chybou alebo naopak opatrnosť a poddajnosť v učení sa;
4. **dimenzia: formálnosť vs. neformálnosť** – hľadáme odpoveď na otázku, čo sa v škole viac oceňuje a uprednostňuje – to, čo je možné formálne vykazovať alebo to, čo má význam priamo pre prax;
5. **dimenzia: dlhodobosť vs. krátkodobosť**, v rámci nej sa zamýšľame, čo sa oceňuje v školskom prostredí viac – dlhodobá perspektíva a rozvoj školy alebo pokoj, stabilita, nerušenie zavedených zvykov a autorít.

To, čo v schéme vidíme nad hladinou, predstavuje funkcionálny subsystém školy. Obsahuje všetky priestorové, technické, finančné a materiálne možnosti, procedúry školy a výsledky ich využívania. Ide o jednoducho kvantifikovateľné skutočnosti, resp. o javy, ktoré sa objavujú priamo v kvantifikovanej podobe (priemerný prospech, dochádzka, počet olympionikov, počet účastníkov mimoškolskej krúžkovej činnosti, počty vydaných rozhodnutí riaditeľa školy a pod.).

Do tejto skupiny zaraďujeme aj počty klasických i odborných učební a ich vybavenie, ďalšie vnútorné vybavenie školy, technický stav budov a učební, vybavenie školskou jedálňou, telocvičňou, školskou knižnicou atď. Jednotlivé prvky tohto subsystému sú ľahko identifikovateľné, a preto sa aj jednoducho externe aj interne hodnotia. Z hľadiska sebahodnotenia kvality školy poskytujú prvky funkcionálneho systému iba orientačné hodnotenie. Vo väčšine prípadov ide iba o konštatovanie stavu, ktorý odráža informácie o podmienkach výchovy a vzdelávania v škole.

Sociálny subsystém školy zahŕňa všetkých ľudí a najrozličnejšie druhy vzťahov medzi ľuďmi v organizácii, napr.: klíma predmetových komisií, klíma tried a vyučovacích hodín, organizačná štruktúra školy, vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, žiakmi a žiakmi, učiteľmi a učiteľmi, pedagogickými a nepedagogickými pracovníkmi školy, rodičmi.

Hodnotový subsystém (spolu s časťou sociálneho subsystému často označovaný ako kultúra školy) obsahuje spoločne zdieľané hodnoty organizácie, jej identitu, autonómiu a ciele. Ak hovoríme o spoločnom zdieľaní, myslíme tým hodnoty vnímané a rešpektované kolektívne aj individuálne. V subsystéme nachádzame to, čomu zúčastnení ľudia veria a v pedagogickom prístupe uplatňujú pri naplňaní poslania svojej školy v procesoch výchovy a vzdelávania. Hodnotový subsystém školy nám ponúka odpovede na otázku „prečo...?“ vo všetkých súčiastiach života školy: v cieľoch, vízií, hodnotení, spolupráci s externým prostredím, narábaní s financiami a inými zdrojmi a pod. Slúži ako filter, ktorý oddeľuje „pozitívne“ pravidlá, normy, procedúry od „negatívnych“ pravidiel, noriem a procedúr. Priamo zasahuje do sociálneho a funkcionálneho subsystému školy.

Vykonávateľmi externého hodnotenia sú centrálné štátne inštitúcie (školská inšpekcia a NÚCEM). Externé hodnotenie je na rozdiel od vnútorného hodnotenia školy zamerané na minulosť, t. j. hodnotenie uplynulého obdobia života školy. Vzťahuje sa predovšetkým na ciele štátneho vzdelávacieho programu, ciele efektívneho riadenia škôl v rámci celej SR a štandardizované ukazovatele vzdelávania, ktoré sú pre populáciu škôl vždy rovnaké.

Je zrejmé, že niektoré súčasti života školy sú prísnejšie kontrolované a hodnotené, napríklad finančné riadenie škôl, bezpečnosť pri práci, pracovné a priestorové podmienky vzdelávania, podmienky na začlenenie osôb so špecifickými vzdelávacími potrebami atď.

Medzi štandardizované ukazovatele externého hodnotenia patrí predovšetkým hodnotenie splňania kvalifikačných predpokladov učiteľov pre daný typ školy, synchronizácia reálneho procesu výchovy a vzdelávania so schváleným ŠkVP, sledovanie percenta najúspešnejších a najmenej úspešných žiakov a pod. (Novák 2012).

Sebahodnotenie na rozdiel od externého hodnotenia je zamerané práve na tie oblasti života školy, ktoré sú zvonku neviditeľné. Objektom sebahodnotenia je najmä tá časť Schratzovho ľadovca, ktorá je ukrytá pod vodou. Zo systémového hľadiska ide o súčasti života školy, ktoré sú integrované v sociálnom a hodnotovom subsystéme školy. Ich jedinečnosť a neopakovateľnosť v systéme škôl spôsobuje, že externé hodnotenie nemôže mať na túto časť života školy žiadny dosah, a to v dôsledku nejestvovania dostatočne citlivých nástrojov hodnotenia školy.

2.2 Model sebahodnotenia školy

Konkrétne oblasti, v ktorých sa môže škola zlepšovať, vyplývajú z početných diskusií žiakov, rodičov, učiteľov a ostatných účastníkov školských zmien. Možné oblasti sebahodnotenia školy je potrebné diferencovať, čím vznikne model sebahodnotenia školy. Model sa opiera o základné východiská sebahodnotenia (Novák 2012):

1. sebahodnotenie založené na overených údajoch;
2. sebahodnotenie ako rozvojovú perspektívu školy;
3. kvalitu vzdelávacej služby, ktorá vzniká a realizuje sa na lokálnej úrovni – priamo v konkrétnej škole;
4. vnímanie školy ako neustále sa zlepšujúcej učiacej sa komunity (dôležitý je trend, nie súčasný stav – orientácia sebahodnotenia na budúcnosť);
5. vyváženosť externého a vnútorného hodnotenia školy;
6. citlivosť sebahodnotenia zameraného na kultúru a hodnoty školy;
7. rešpektovanie cieľov a priorít školy.

Model vychádza z vnímania školy ako komplexne pôsobiacej výchovno-vzdelávacej inštitúcie, ktorej kľúčovým poslaním je kultivácia osobnosti žiakov v najvyššej možnej miere, a to predovšetkým prostredníctvom pedagogických prostriedkov (Novák 2012). Model približuje oblasti, v ktorých sa môže škola postupne zlepšovať.

Model sebahodnotenia zahŕňa dve zložky. Prvou je popis štyroch domén a dvanástich oblastí sebahodnotenia (viď Príloha A). Druhou zložkou je samotná metodológia sebahodnotenia školy, ktorú čitateľovi priblížime neskôr v podkapitole 2.3.

Najprv preskúmame prvú zložku modelu sebahodnotenia, a to opis domén a oblastí sebahodnotenia. Štyri domény vyššie uvedeného modelu sebahodnotenia školy pokrývajú zásadné/kľúčové okruhy života školy. Úroveň edukačných výsledkov a rozvoja žiakov či miera naplňovania očakávaní žiakov sú obsahom prvej domény a v rámci nej identifikovateľných oblastí. Tieto tri oblasti prvej domény vysvetľujú všeobecný dôvod existencie školy – jej poslanie a ciele. Sú tzv. **prvým pevným bodom** sebahodnotenia a náplňou prvej domény sebahodnotenia školy (Novák 2012).

Na kvalitu výstupov z edukačných procesov (bez ohľadu na to, či ide o vzdelávanie, socializáciu či kvalifikáciu žiakov) majú zásadný vplyv procesy uskutočňovania výstupov pomenovaných v prvej doméne modelu sebahodnotenia školy. Podmienky na uskutočňovanie výstupov a spôsoby realizácie výstupov sú hlavnými činiteľmi druhej a tretej domény modelu sebahodnotenia. Spoločne vytvárajú tzv. **druhý pevný bod** sebahodnotenia a ich poznanie je obsahovou náplňou šiestich prislúchajúcich oblastí. Výstupy zo vzdelávania prvej domény realizované v procesoch druhej a tretej domény však rozhodne nevznikajú „vo vzduchoprázdne“. Produkcia výstupov a procesov prebieha vždy v konkrétnej sociokultúre prostredia školy. Sociokultúra prostredia školy determinuje okolnosti, ktoré významne ovplyvňujú kvalitu procesov a výstupov zo vzdelávania. Tieto skutočnosti vytvárajú tzv. **tretí pevný bod** a ich spoznávanie a posúdenie je náplňou štvrtej domény vyššie uvedeného modelu sebahodnotenia školy.

Skúseným a informovaným čitateľom sa môže zdať, že toto členenie je nezlučiteľné so štandardne prezentovanými modelmi kontroly na úrovni školy, napríklad vstupy – procesy – výstupy alebo administratívna oblasť – pedagogická oblasť – organizačná oblasť. Opak je však pravdou – v navrhovanom modeli môžu aktéri sledovať oveľa bohatšie spektrum toho, čo ovplyvňuje v rozhodujúcej miere kvalitu školy. Toto poznanie umožní prijímať reálne opatrenia na udržanie úrovne tam, kde je optimálna či na jej zlepšenie tam, kde to v škole považujú za potrebné (Novák 2012).

2.3 Profil sebahodnotenia školy

Každú oblasť je potrebné vymedziť okruhom otázok. Zásadnou požiadavkou je, aby tento okruh (okruhy) otázok vymedzujúcich zvolenú oblasť (oblasti), bol pre aktérov sebahodnotenia na konkrétnej škole zaujímavý a súčasne aj dôležitý. Otázky by mali pomôcť pochopiť nielen obsah sebahodnotenia, ale neskôr, po naformulovaní kritérií a indikátorov by mali pomôcť hľadať vhodné aktivity (metódy a nástroje) na získavanie údajov prostredníctvom ktorých sa bude sebahodnotenie v škole uskutočňovať. Formulácia otázok vymedzujúcich oblasť sebahodnotenia je úplne závislá od preferencií aktérov (účastníkov) sebahodnotenia, ktoré prirodzene odrážajú hodnotový systém a kultúru školy.

Na ilustráciu si teraz uvedieme otázky, ktoré vyprodukovali školské tímy pre jednotlivé oblasti (MacBeath, Schratz, Meuret, Jacobsen, Novák 2006).

1. Študijné výsledky

Kardinálnou otázkou je: Čo sa žiaci v škole učia? Má dve stránky: obsah učiva a stupeň ovládania obsahu učiva. Uvádzame základné otázky, ktoré by mohli byť pre školy zaujímavé.

- Dosiahli žiaci postačujúcu úroveň vo väčšine predmetov po ukončení školy?
- Je miera postupu žiakov a ich predchádzajúcich výsledkov vyššia/nížšia ako sa očakávalo, alebo je vyrovnaná?
- Zväčšuje/zmenšuje sa v škole rozdiel medzi menej úspešnými a úspešnejšími, medzi chlapcami a dievčatami z pohľadu ich školských výsledkov?

2. Osobný a sociálny rozvoj

Šťastie, morálny charakter, podpora sociálneho života a stúpajúce postavenie jednotlivca nezávisí primárne od študijných vedomostí, ale od postojov, hodnôt a zručností, ktoré získava prostredníctvom triednych a mimoškolských skúseností. Odborne tomu hovoríme osobný a sociálny rozvoj. Školy by mohli hľadať odpovede na nasledujúce otázky.

- Aká úspešná je škola v procese posilňovania sociálnych hodnôt, ktoré zahŕňajú družnosť, zmysel pre spoluprácu, občiansky postoj, ohľaduplnosť, zmysel pre solidaritu a rovnosť?
- Aká úspešná je škola v produkovani samostatných jedincov schopných pozitívne čeliť budúcnosti so silným zmyslom pre morálku?
- V akom rozsahu pracuje škola na zlepšení mimoškolských zručností, ku ktorým patrí schopnosť pre tímovú prácu, riešenie problémov, efektívne zvládnutie komplikovaných situácií, uplatnenie iniciatívy a zavádzanie inovácií?
- V akom rozsahu majú žiaci vyčlenený priestor na rozvíjanie svojich postojov, názorov a zručností?
- V akom rozsahu diskutujú a rozvíjajú osobné hodnoty, zámery a sociálny rozvoj zamestnanci školy?

3. Ciele žiakov

Hodnota a úroveň školského vzdelávania je zväčša posudzovaná informáciami, s ktorými žiaci vstupujú – vystupujú do/zo sveta vzdelávania alebo do/zo sveta práce – čo robia a či im školy zaručujú/nezaručujú úspešnú životnú dráhu a uplatnenie v zamestnaní. Školy môžu hľadať odpovede na nasledujúce otázky.

- Získavajú žiaci primeranú, uspokojujúcu prácu alebo odbornú prípravu na ďalšie štúdium po ukončení školy?
- Ako úspešne pripravuje škola žiakov na tieto ciele?
- Dosiahnu všetci žiaci rovnaké ciele a školské zručnosti bez ohľadu na pohlavie, spoločenské postavenie a etnické prostredie?

4. Čas a prostriedky na učenie

Čas v škole je limitovaný a mal by byť využitý maximálne efektívne. Skúmanie časového rozvrhu je len čiastočným meradlom s malou výpovednou silou, pretože nie je zhodný s aktívnym učebným časom.

Podľa slov výskumníkov nie je zhodný s príležitosťou učiť sa. Priebežné sledovanie času učenia sa v škole aj mimo školy je užitočnou aktivitou pre samotných žiakov a pomáha im efektívne vymedziť čas na učenie. V škole by sa mohli venovať zodpovedaniu týchto otázok.

- Venuje sa dostatok času učeniu v triede v porovnaní s administráciou, riešením disciplíny, ukončením činností v triede (napr. presuny z triedy do triedy, balenie...)?
- Odpadáva veľa vyučovacích hodín z rozličných dôvodov (napr. z dôvodu záškoláctva)?
- Aké rozsiahle sú nerovnosti vo vyučovanom čase medzi najlepšími a najslabšími žiakmi?
- Koľko času strávia žiaci pri plnení domácich úloh? Je to produktívne využitý čas?

5. Kvalita učenia a vyučovania

Je prekvapujúce, že doteraz nikto z výskumníkov nezameral svoju pozornosť na efektivitu školskej činnosti ako na kľúčovú a charakteristickú vlastnosť školy. Pravdepodobne sa spája s efektívnym vyučovaním, avšak takáto jednoznačnosť nie je zjavná. Efektívne vyučovanie je vo všeobecnosti charakterizované existenciou jasných kritérií, utváraním spätných väzieb, účinných odhadov, vnímavosťou a prístupnosťou učiteľov, pracovným tempom a mnohotvárnosťou. Napriek uvedenej skutočnosti však neexistuje záruka, že sa žiaci budú učiť, pretože niektorí z nich majú dobrý prospech aj bez učenia a iní ho zanedbávajú aj napriek poskytnutým návodom na učenie a individuálnej pomoci. Vzhľadom na tieto skutočnosti je potrebné nazerať na kvalitu hodnotenia vyučovania a učenia ako na dva rozdielne prístupy. Škola by mohla vedieť zodpovedať nasledujúce otázky.

- Sú hodnotiace kritériá a vyučovacie štandardy jasné a zrozumiteľné pre žiakov aj učiteľov?
- Je proces vyučovania a učenia dosť efektívny?
- Aké postupy práce sa používajú v škole na sledovanie alebo zlepšenie kvality vyučovania, na zabezpečenie dobrých podmienok na vyučovanie a pomoc učiteľom, ktorí môžu mať ťažkosti?

6. Podpora pri učebných problémoch

Všetci žiaci sa v určitom čase dostanú do problémov súvisiacich s učením. Niektorým sa podarí zvládnuť ich ľahšie a rýchlejšie, niektorí sa s nimi „pasujú“ dlhšiu dobu, pretože podstata problému je vážnejšia. Všetky problémy si vyžadujú podporu, avšak ich riešenie je potrebné variovať v závislosti od času a intenzity. Školská spôsobilosť poznať a reagovať na túto škálu problémov je kritickou stránkou jej kvality. Škola sa môže inšpirovať týmito otázkami.

- Sú učebné problémy rýchlo a dostatočne odhalené?
- Aká je účinná podpora žiakov s učebnými problémami?
- Poskytuje škola podporu žiakom, ktorí ju najviac potrebujú alebo žiakom, ktorí ju skôr zneužívajú?
- V akom rozsahu existujú v škole problémy s učením sa v dôsledku neadekvátneho vyučovania, príp. neúspešnej organizácie školy?

7. Škola ako miesto na učenie

Škola je miestom učenia sa žiakov, ktoré neprebíha len na úrovni triedy, ale takisto aj na úrovni školy. Priestor na učenie je jedným z miest, v ktorom sa zdieľa systém názorov dotýkajúci sa záväzkov

k zvyšujúcim sa výkonom a nepretržitému zdokonaľovaniu sa. Dokonca aj úspešní žiaci sa môžu naučiť viac prostredníctvom lepšej komunikácie, dôsledného priebežného sledovania, vyšších nárokov a záväzkov školy. Uvádzame otázky, na ktoré by školy mohli hľadať odpovede.

- Sú žiaci organizovaní a zoskupení takým spôsobom, ktorý čo najviac zvýši ich šance učiť sa?
- Sú učitelia viazaní opakovaním učiva, a tým aj zaručením pokroku všetkých žiakov?
- Zaručujú metódy a spôsoby práce kvalitu a podporu pre efektívne vyučovanie?
- Sú školské osnovy prispôbené potrebám žiakov?
- Vnímajú žiaci svojich učiteľov ako ľudí ochotných im pomôcť?

8. Škola ako sociálne miesto

Škola je sociálnym miestom, je dôležitou súčasťou spoločenského života žiakov počas ich rastu. V škole sa stretávajú, uzatvárajú priateľstvá, ktoré niekedy pretrvávajú celý život. Preverujú si svoje sociálne záujmy, svoj vzťah k rovnakému i opačnému pohlaviu. Učia sa o autoritách a nezávislosti, o vzájomných súvislostiach prostredníctvom každodenných činností a oboznamujú sa s bežným životom školy. Šance žiakov na ich pozitívny osobný vývin sú úzko spojené so sociálnym prostredím, vzájomnými vzťahmi v škole i mimo nej. Je možné hľadať odpovede na to:

- či je v škole vytvorené ovzdušie vzájomného vzťahu medzi žiakmi, alebo prevláda skôr šikanovanie a neúcta;
- aká je kvalita vzťahov medzi žiakmi a učiteľským zborom;
- či škola poskytuje žiakom príležitosť konať rozhodujúco a zodpovedne;
- či sú nariadenia jasné a prijateľné pre všetkých;
- či sú odmeny a postihy uplatňované spravodlivo a nestranne;
- či sociálne prostredie školy podporuje proces učenia a rozvoj žiakov.

9. Škola ako odborné miesto

Škola je odborným miestom, má vlastný systém zbierania údajov a robí rozhodnutia, na ktorých stavia. Je dôležité, aby škola reagovala zodpovedne a profesionálne na uskutočňovanie zmien vo vnútri i mimo nej a dosahovala ciele pomocou plánovaných a dohodnutých činností. Škola je odborným miestom, ak zdokonaľuje kompetencie svojho zboru a poskytuje mu odborný rast. Kvalita školy ako odbornej vzdelávacej inštitúcie nemôže byť posudzovaná iba v rozsahu, ktorý by podporoval len učiteľov, má im taktiež pomôcť a podnietiť ich, aby prekonávali ťažkosti pomocou optimálneho rozsahu zručností. V škole je možné odpovedať na niektoré z týchto otázok.

- Ako reaguje škola na zmeny vo svojom okolí?
- Je škola schopná napredovať plánovaným smerom?
- Aká je kvalita interných diskusií tvoriacich rozhodujúce postupy v škole? Existuje v škole optimálny dohľad aktérov školskej činnosti podieľajúcich sa na týchto diskusiách?
- Poskytujú vzdelávacie kurzy učiteľskému zboru stretnutia podľa ich potrieb a potrieb školy?
- Existuje v škole dostatočná a efektívna pomoc pri ťažkostiach a problémoch zboru?

10. Škola a domov

Škola a domov tvoria dve základné miesta na učenie a rozvoj. Samotné učenie je najefektívnejšie v prípade, že tieto dve miesta spolupracujú a spejú k spoločnému koncu a zakladajú sa na rovnakých hodnotách. Udalosti a deje v škole môžu byť doplnené a obohatené domácimi udalosťami a dejmi a môžu ovplyvňovať činnosť v triede. Škola nesie isté bremeno, ktoré predstavuje informovanie rodičov o postupe a pomoci ich deťom. Snaží sa im poskytnúť najchápavejšie a najpovzbudzujúcejšie prostredie, v ktorom by sa mohli učiť. V škole je tak možné hľadať odpovede napríklad na tieto otázky.

- Sú rodičom poskytované tie informácie, ktoré potrebujú?
- Sú rodičia v škole vždy vítaní?
- Zaobchádza sa s rodičmi vždy rovnako, bez ohľadu na ich spoločenské postavenie či etnickú príslušnosť?
- Majú učitelia príležitosť dozvedieť sa od rodičov dôležité informácie o potrebách a problémoch svojich žiakov?
- Sú rodičia oprávnení podporovať učenie svojich detí? Je školská politika v tejto oblasti dostatočne rozvinutá?

11. Škola a spoločenstvo

Školy existujú v spoločenstvách a čerpajú poznatky z ich života. Komunity by mali podporovať rozvoj svojho školstva. Tieto spoločenstvá sú však veľmi hlboko postihnuté ekonomickými a sociálnymi ťažkosťami a musia zvládať následky chudoby a nezamestnanosti, predsudkov a násilia. Hodnotenie v tejto oblasti pozostáva zo skúmania rozsahu proaktívneho alebo reaktívneho vplyvu komunity na školu a spätným pôsobením spoločenstva. Škola by mohla poznať odpoveď na nasledujúce otázky.

- Ovplyvňujú životné podmienky v komunite (zdravie, zamestnanosť, súdržnosť, viera v budúcnosť) etiku a prostredie školy? Ako sa odlišujú vyhliadky v rozdielnych skupinách?
- Čo poskytuje škola komunite?
- Čo robí škola, aby pozdvihla vzájomný vzťah škola – spoločenstvo?

12. Škola a orientácia žiakov

Kvalita práce prístupná mladým ľuďom závisí od celkového rozsahu ich úspechov v škole. Z tohto dôvodu sa rodičia aj zamestnávateľia zaujímajú, v akej škole sa žiak pripravoval na svoju aktívnu fázu života. Pokiaľ existuje silné prepojenie so zamestnávateľom, môže táto skutočnosť značne pozdvihnúť úroveň školy. Takáto väzba je prospešná pre odborné školy a učilištia, pretože sa neustále zvyšuje potreba, aby mladí ľudia pobudli istý čas v práci a zamestnávateľia strávili určitý čas v škole. Škola by mohla vedieť odpovedať na nasledujúce otázky.

- Pomáha škola mladým ľuďom pri rozvíjaní ich zručností a kvalít, ktoré sú potrebné pre zamestnanie alebo pre ďalšie požadované vyššie vzdelanie?
- Podporujú zamestnávateľia a inštitúcie ďalšie vyššie vzdelávanie, poskytujú žiakom a ich rodičom potrebné informácie v súlade s ich požiadavkami?
- Je si škola vedomá toho, že nesie plnú zodpovednosť za vzdelávanie a zručnosti svojich žiakov?

Základným východiskom na tvorbu a následné použitie modelu sebahodnotenia je sloboda aktérov (účastníkov) v rozhodovaní o tom, ktoré domény a oblasti pokladá škola za dôležité vzhľadom na svoju kultúru, konkrétne špecifiká a potreby zlepšovania svojej kvality. Rovnako aj výber a formulácia otázok zo života školy, kritérií, indikátorov, aktivít a metód sebahodnotenia závisí výlučne od rozhodnutí aktérov sebahodnotenia.

Zodpovednosť školy súvisiaca s jej rozvojom je založená na slobodnej voľbe školy, ktorá sa týka sebahodnotenia a s ním súvisiacich procesov. Je nevhodné a škodlivé centralizovať tieto rozhodnutia, napríklad škole zhora nariadiť, ktoré oblasti budú sebahodnotené, ktoré otázky si majú (musia) formulovať, aké metódy alebo nástroje majú pri ich zodpovedaní použiť. Nedocenenie východiskovej požiadavky slobodného výberu a zodpovednosti školy môže viesť k formalizácii a „zúradovaniu“ sebahodnotenia (tak ako tomu bolo v Českej republike).

2.4 Metodológia sebahodnotenia – použitie SEP

Na účely riadenia procesu sebahodnotenia je dôležité, aby sa najskôr dosiahla dohoda zainteresovaných účastníkov (školský tím) o tom, prečo, čo, prostredníctvom čoho, ako a kedy sa bude hodnotiť. Výsledkom tejto dohody je metodika použitia profilu sebahodnotenia.

Naša metodika odráža metodológiu sebahodnotenia ako druhú zložku modelu sebahodnotenia opísaného v podkapitole 2.1. V metodike navrhujeme nasledujúcu postupnosť krokov (konkrétnych činností), ktorými sa postupne buduje poznanie o kvalite školy a jej možnom rozvoji.

- Vyjasnenie zmyslu (cieľa) sebahodnotenia.
- Výber domén a oblastí, v ktorých škola uskutočňuje sebahodnotenie.
- Formulácia otázok zo života školy, hodnotiacich kritérií a identifikácia indikátorov.
- Výber aktivít a metód (nástrojov) na získavanie údajov.
- Zbieranie a spracovanie údajov.
- Analýza a vyhodnotenie údajov, ktoré súvisia s položenými otázkami a hodnotiacimi kritériami.
- Tvorba sebahodnotiaceho profilu – výsledky sebahodnotenia a jeho validácia.

1. krok: vysvetlenie zmyslu (cieľa) sebahodnotenia

Ide o úvodný krok v procese sebahodnotenia školy. Hlavným zámerom tohto kroku je kritické premýšľanie o základných otázkach sebahodnotenia školy, na ktoré chce škola získať odpovede. Nasledujúca štruktúra desiatich otázok môže pomôcť školskému tímu už na začiatku sebahodnotenia vysvetliť dôležité aspekty jeho plánovania (najmä v prípravnej a pilotnej fáze tohto procesu).

CIEĽ	Na čo je to potrebné? Čo chceme zistiť pomocou vybratej otázky zo života školy?
DÔSLEDKY	Kto bude používať výsledky? Komu poslúžia odpovede na otázky? Kto využije získané informácie? Kde využijeme odpovede na otázky?
VEDLAJŠIE ÚČINKY	Aké by mohli byť nežiaduce účinky? Získavame odpovede, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne. Tieto odpovede môžu mať nežiaduce účinky pri získavaní ďalších odpovedí.
REALIZOVATEĽNOSŤ	Je možné zvládnuť takto nastavené sebahodnotenie? Zvládneme proces zisťovania odpovedí?
PRAKTICKÉ ASPEKTY	Môže to byť uvedené do praxe v rámci už existujúcej štruktúry? Môžeme použiť zvolenú metódu už teraz? Musíme použiť inú metódu? Musíme vyradiť otázku, pretože nemôžeme použiť zvolenú metódu?
ČAS	Vyhovuje časové obmedzenie našej situácii? Vyhovuje nám vymedzený časový priestor na získavanie odpovedí?
ROVNOVÁHA	Zaoberáme sa hľadaním odpovedí na nami položené otázky do hĺbky alebo len orientačne?
ÚDAJE	Aké údaje nám sebahodnotenie môže poskytnúť? Ide o kvantitatívne alebo kvalitatívne údaje, príp. ich kombináciu. Očakávanie konkrétnych údajov nám ešte môže ovplyvniť výber metódy alebo zostrojenie nástroja.
ÚČASŤ	Kto sa zúčastní procesu? Kto bude zapojený do procesu zisťovania odpovedí na zvolené otázky?
ČASOVÁ MEDZERA	Ako dlho bude trvať, kým dosiahneme spätnú väzbu? Na to, aby sme získali odpoveď, potrebujeme istý čas – respondent odpovedá v konkrétnom časovom priestore, no my reagujeme s určitým časovým odstupom od získania odpovede. (Niekoľko nám napíše, ako sa dnes cíti a my si to prečítame napr. o 4 dni neskôr.)

2. krok: výber domén a oblastí, v ktorých škola uskutočňuje sebahodnotenie

Výber domén a oblastí sebahodnotenia je výsledkom diskusií školského tímu o profile sebahodnotenia školy. Výber oblastí sebahodnotenia uľahčí predchádzajúci krok algoritmu. Predmet sebahodnotenia závisí výlučne od rozhodnutia školského tímu.

3. krok: formulácia otázok, hodnotiacich kritérií a identifikácia indikátorov

Na hľadanie odpovedí, ktoré odrážajú kvalitu školy v rôznych oblastiach SEP sú potrebné otázky. Ich existencia je východiskom skúmania vybratých oblastí SEP. Proces hľadania odpovedí na otázku a vlastne aj samotná otázka môže pomôcť vybrať si, aké kritériá sa budú používať pri sebahodnotení vo vybranej oblasti SEP.

V odbornej literatúre sa čitatelia môžu stretnúť s rôznymi chápaniami pojmov kritérium a indikátor. Seberová a Malčík (2009) hovoria o hodnotení založenom na indikátoroch (v anglickej literatúre „indicator based evaluation“) alebo o hodnotení založenom na kritériách (criterion based evaluation).

V našom modeli sebahodnotenia budeme oba pojmy rozlišovať a zároveň ich spájať do vzťahu. Podľa Slavíka (1999) je kritérium „*názov pre vlastnosť, ktorá sa vyskytuje u viacerých (odlišných) objektov, ale prípad od prípadu nadobúda rôzne miery hodnoty, čo znamená, že danú vlastnosť objekt má alebo nemá, alebo ju má len v nejakej miere*“.

Podobne vníma kritérium aj Model sebahodnotenia (ŠŠI 2012), ktorý pod pojmom *kritérium* rozumie „*podstatný, charakteristický znak, vlastnosť javu, predmetu, objektu, ktorý tento jav, predmet, objekt odlišuje od iných, zároveň však slúži ako meradlo, hľadisko na porovnávanie*“.

Indikátor je kvantitatívny alebo kvalitatívny ukazovateľ stavu nejakého vybraného javu, predmetu, objektu (ŠŠI 2012). Indikátor je ukazovateľom, ktorý zároveň predstavuje konkretizáciu kritéria a stáva sa jeho dôkazom. V niektorých prípadoch (v školstve vo väčšine) ide o viac indikátorov, ktoré smerujú k naplneniu jedného kritéria. Kritériá aj indikátory nás informujú o súčasnom stave, pomáhajú nám pri pomenovaní očakávaného stavu a poskytujú nám informáciu o tom, či sa blížime k stanovenému cieľu, aký pokrok sme zaznamenali, naznačujú, čo by sme mali zmeniť, korigovať v realizačnej rovine a v cieľoch.

V našom modeli sebahodnotenia pracujeme s kritériami a aj indikátormi v podobe otázok. Táto forma je vhodná najmä preto, že pri sebahodnotení vždy hľadáme odpoveď na otázku, ktorá ľudí zaujíma – je pre ľudí zaujímavá a hodnotná. Všeobecnejšie formulovanú otázku budeme považovať za kritérium a konkrétnejšie formulácie za indikátory.

V rámci domény Procesy na úrovni triedy pre oblasť Kvalita učenia sa a vyučovania si položili učitelia jednej základnej školy nasledujúcu otázku: Existujú rozdiely v motivácii žiakov na našej škole?

Pri hľadaní hodnotiacich kritérií k otázke učiteľia zistili, že otázka je formulovaná príliš všeobecne na to, aby sa k nej mohli určiť kritériá na jej zodpovedanie a hodnotenie. Začali teda uvažovať a diskutovať, čo by mohlo byť súčasťou hľadania odpovedí na túto otázku. Zároveň v diskusiách dospeli k poznaniu, že vhodnejšie by bolo zaoberať sa prítomnosťou podnetov, ktoré môžu vyvolať a podporovať vnútornú motiváciu žiaka učiť sa.

Výsledkom diskusií bolo analyzovanie motivačných podnetov učiteľa na vyučovaní, ktorých zámerom je rozvíjať vnútornú motiváciu žiaka:

- možnosť žiaka slobodne sa rozhodovať, vybrať si svoj spôsob a formu procesu učenia sa;
- možnosť žiaka zažiť úspech v učení sa na vyučovaní;
- ocenenie žiaka, uznanie za učebné úsilie žiaka na vyučovaní;
- možnosť pre sociálne aktivity žiaka na vyučovaní, učenie vo dvojici, v skupine,...;
- rozvoj kritického myslenia, vyjadrovanie nespokojnosti atď.

Na ilustráciu uvedieme, ako sa diskusie učiteľov (hodnotiaceho tímu) preniesli do formulácií nových otázok, ktoré učitelia považovali vo väzbe na zvolenú oblasť a pôvodnú otázku, za relevantné otázky.

- Koľko slobody poskytujú učitelia žiakom v procesoch učenia sa na vyučovaní?
- Majú žiaci možnosť slobodne sa rozhodovať, vybrať si svoj spôsob a formu učenia sa?
- Majú žiaci možnosť zažiť vo svojom učení v škole úspech?
- Sú žiaci uznávaní a oceňovaní za svoje úsilie pri učení sa?
- Majú žiaci možnosť byť na vyučovaní sociálne aktívni?

- Majú žiaci na vyučovaní možnosť učiť sa formou spolupráce vo dvojiciach, skupinách?
 - Majú žiaci na vyučovaní možnosti na rozvoj kritického myslenia, vyjadrovanie nespokojnosti...?
- Čitateľ určite postrehne skutočnosť, že sa vyššie uvedené otázky stali kritériami. Hodnotiacimi kritériami motivačného pôsobenia učiteľa sú: *sloboda rozhodovania; zážitok úspechu; uznanie a ocenenie žiaka; spolupráca v procese učenia sa; rozvoj kritického myslenia.*

Na ilustráciu si ukážeme indikátory, ktoré sú kvantitatívnym, ale aj kvalitatívnym ukazovateľom stavu v jednotlivých kritériách. Pri jednoduchých kritériách (javoch) sa obvykle používa jeden indikátor, napríklad objektívne získaný štatistický údaj (aritmetický priemer, medián, modus...). Naše kritérium (kritériá), napr. možnosť žiaka slobodne sa rozhodovať, je síce možné opísať jedným indikátorom, no jeden indikátor by nemusel byť dostatočne presným ukazovateľom stavu kritéria (slobodného výberu žiaka) a validným dôkazom toho, že žiakom je na vyučovaní poskytovaná možnosť slobodného výberu. Je potrebné ku kritériám zostaviť systém viacerých indikátorov. Požiadavka na počet indikátorov nie je poplatná myšlienke „čím viac tým lepšie“.

Doména sebahodnotenia: Procesy na úrovni triedy				
Oblasť sebahodnotenia: Kvalita učenia sa a vyučovania				
Parameter kvality: MPU (miera motivačného pôsobenie učiteľa)				
Vymedzenie oblasti – otázky: Aká je miera motivačného pôsobenia učiteľov na našej škole? Existujú rozdiely v motivačnom pôsobení učiteľov na našej škole? Je motivačné pôsobenie učiteľov dostatočne efektívne?				
Hodnotiace kritériá a indikátory (kritérium = podotázka) a (indikátor = položka MPU):	Sloboda	• Majú žiaci možnosť slobodne sa rozhodovať, vybrať si svoj spôsob a formu učenia sa?	Indikátory: položky 1, 6, 11 a 16	
	Úspech	• Majú žiaci možnosť zažiť vo svojom učení sa v škole úspech?	Indikátory: položky 2, 7, 12 a 17	
	Ocenenie	• Sú žiaci uznávaní a oceňovaní za svoje učebné úsilie?	Indikátory: položky 3, 8, 13 a 18	
	Spolupráca	• Majú žiaci na vyučovaní možnosť učiť sa formou spolupráce vo dvojiciach, skupinách?	Indikátory: položky 4, 9, 14 a 19	
	Myslenie	• Majú žiaci na vyučovaní možnosti na rozvoj kritického myslenia, vyjadrovanie nespokojnosti...?	Indikátory: položky 5, 10, 15 a 20	

Indikátormi ku kritériu *sloboda* sú konkrétne položky autodotazníka MPU.

- Umožňujete, aby vám žiaci dávali otázky, pýtali sa vás v súvislosti s porozumením učiva?
- Dávate možnosť, umožňujete žiakom, aby sa mohli na vyučovaní učiť podľa svojho individuálneho spôsobu („po svojom“)?

- Umožňujete žiakom v priebehu učenia sa, aby si mohli vybrať počet úloh, poradie úloh, náročnosť úloh, postup riešenia?
- Dávate žiakom na vyučovaní možnosť navrhovať a aj realizovať také úlohy, ktoré by oni chceli riešiť v súvislosti s učivom (témou)?

Podobným spôsobom uvažovania vzniknú aj ostatné indikátory k hodnotiacim kritériám, a to: *úspech; ocenenie; spolupráca a myslenie*. Výsledkom je premyslene skonštruovaný autodotazník MPU, v ktorom sú ku každému kritériu nastavené štyri kvalitatívne indikátory. Jednotlivé položky dotazníka v systéme nájdete v podkapitole 3.1 (konštrukcia dotazníka). Kvantitatívnymi indikátormi sú grafické hodnotiace škály, ktoré sú rovnaké pri každej položke autodotazníka.

4. krok: výber aktivít a metód (nástrojov) na získavanie údajov

Pojem metódy vo všeobecnosti charakterizuje postupnosť krokov v konkrétnej ľudskej činnosti. Je to spôsob (hodos – cesta, spôsob; métodos – postup, cesta, skúmanie), ako z konkrétneho východiskového stavu prostredníctvom konečného počtu krokov dosiahnuť cieľ, ktorý predstavuje konečný stav. V literatúre sa uvádza viacero vymedzení pojmu „metóda pedagogického skúmania“ a aj viacero kritérií klasifikácie týchto metód.

V pedagogickom slovníku (Průcha et al. 1995) sa metódy pedagogiky vymedzujú ako:

- **metódy empirického výskumu**, ktoré sú rozvinuté a sú exaktné (najmä *pozorovanie, experiment, metaanalýza, štatistická analýza, dotazník, rozhovor, obsahová analýza*);
- **teoretické metódy**, ktoré vytvárajú poznatky, hypotézy, teoretické konštrukty na základe všeobecných vedných postupov (*analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, zovšeobecňovanie a iné*).

Skalková (1983) definuje metódu a rozlišuje metódy teoretického a empirického výskumu. Průcha (1995) rozlišuje **metódy** a **techniky** pedagogického výskumu:

- **metóda** sa tu definuje ako systém princípov a predpisov, ktoré poskytujú výskumníkovi návod, čo robiť, ako postupovať, aby získal nové poznatky. Za hlavné metódy pedagogického výskumu J. Průcha považuje: *pozorovanie, experiment, dotazník, rozhovor, evaluácia, prípadová štúdia, analýza produktov, metaanalýza a scientometrická metóda*;
- **techniku skúmania** predstavuje konkrétny nástroj na získavanie, meranie, analýzu a hodnotenie empirických údajov. Hlavné techniky pedagogického skúmania sú: *testovanie, sociometrické techniky, obsahová analýza, sémantický diferenciál, asociačné techniky, delfská metóda a biografia*.

P. Gavora (2000) rozlišuje **výskumnú metódu** a **výskumný nástroj**.

- **Výskumná metóda** je všeobecný názov pre procedúru, s ktorou sa pracuje počas skúmania. Má konkrétne vlastnosti, validitu a reliabilitu, ktoré musí výskumník dodržať. Autor uvádza nasledovné výskumné metódy: *pozorovanie, škálovanie, dotazník, interview, metóda verbálnych výpovedí, projektívna metóda a experiment*.
- V rámci každej výskumnej metódy je možné vytvoriť konkrétny **výskumný nástroj**. Na pozorovanie si výskumník vytvorí *pozorovací systém*. Na zistenie potrieb žiakov si vypracuje *dotazník pre žiakov*. Nástroje buď existujú alebo je ich potrebné vytvoriť. K hotovým nástrojom by mala byť príručka (manuál), ktorá opisuje vlastnosti nástroja, jeho štruktúru, spôsob použitia a vyhodnotenia.

Model sebahodnotenia sa opiera o základné východiská sebahodnotenia, ktoré sme opísali v podkapitole 2.2. Je zrejmé, že iba škola (aktéri sebahodnotenia, školský tím) rozhoduje, čo bude predmetom (doména – oblasť – otázky – kritériá – indikátory) jej sebahodnotenia a ako sa bude sebahodnotenie v škole realizovať. Následné úvahy odrážajúce potrebu hľadať odpovede na otázky smerujú k potrebe vybrať vhodné aktivity a metódy (nástroje) na zber údajov. Nedocenenie či podcenenie tejto jedinečnosti môže mať za následok skutočnosť, že škola (hodnotiaci tím) v snahe získať údaje použije na ich zber sadu metód (nástrojov) z externého prostredia. Tieto nástroje môžu byť menej citlivé na kultúru školy a otázky, na ktoré by chcela poznať odpovede. Potom dochádza k paradoxnej situácii – škola (hodnotiaci tím) síce má potrebné údaje, no chýba jej metodika spracovania, vyhodnotenia a interpretácie. Neustále vznikajú pochybnosti o základných otázkach každého merania (Novák 2012):

- validita (platnosť) a reliabilita (presnosť) merania,
- možnosť kvalitatívnej interpretácie,
- využiteľnosť výsledkov merania na prijímanie intervencií na zlepšenie školy.

Eartlová a Katz (In: Novák 2012) tento paradox zhrnuli nasledovne: „Údaje skoro nikdy neumožňujú odpovede. Naopak používanie údajov väčšinou vedie k viac a lepšie zacielenému skúmaniu a lepším otázkam“. Upozorňujú aj na nezastupiteľnú úlohu riaditeľa školy. Vyslovujú požiadavku, aby riaditeľ školy bol údajovo gramotným školským lídrom. To znamená, že riaditeľ školy (Novák 2012):

- rozmýšľa o účele údajov,
- rozozná relevantné a nerelevantné údaje,
- ovláda koncepty štatistiky a merateľnosti,
- interpretáciu pokladá za najdôležitejšiu,
- dbá o podávanie správ vzhľadom na cieľovú skupinu.

Aktivity a metódy, ktoré je vhodné použiť vo väzbe na konkrétne kritériá a indikátory pri sebahodnotení:

Aktivita	Metóda (nástroj)
Kladenie otázok	Rozhovor (štruktúrovaný – neštruktúrovaný, otvorený – uzavretý, štandardizovaný – neštandardizovaný, kvalitatívny – kvantitatívny)
	Triangulácia rozhovoru
	Dotazník (s tvorbou odpovedí – výberom odpovede, s mierou hodnotenia – bez miery hodnotenia, otvorený – uzavretý, štandardizovaný – neštandardizovaný, kvalitatívny – kvantitatívny)
	Prieskum, anketa
	Polia síl
	Denník (písomný záznam o osobných a profesionálnych zážitkoch a skúsenostiach)
Pozorovanie	Pozorovanie (skryté – viditeľné, štruktúrované – voľné)
	Tieňovanie (sledovanie)
Triedenie preferencií	Q – triedenie (s určením priorít alebo bez určenia priorít)
Zbieranie údajov	Rozbor dokumentov
	Portfólio
Diskutovanie	Pohľad kolegu (Peer review)
	Ohnisková skupina (Focus group)
Hranie úloh – dramatizácia	Situačný dialóg
	Rozprávanie príbehu
Meranie	Metódy založené na zbere a hodnotení prevažne kvantitatívnych ukazovateľov
Kreslenie – zobrazovanie	Hodnotenie obrázka
	Fotografia, videozáznam
	Grafické znázornenie vzťahov a väzieb

5. krok: zbieranie a spracovanie údajov

V tomto kroku pôjde o aplikáciu vybranej metódy (metód) a nástroja (nástrojov), ktorý bol v škole vytvorený alebo prevzatý či adaptovaný na účel zberu údajov z externého prostredia. M. Chráska (2007) rozlišuje metódy **zberu, spracovania a analýzy údajov**.

- **Metódy zberu údajov** predstavujú postupy, ktorými sa realizuje meranie a získavajú sa údaje, ktoré vypovedajú o kvantite a kvalite premenných. Autor uvádza tieto metódy zberu údajov: *pedagogické pozorovanie, dotazník, interview, didaktické testy, sociometria, sémantický diferenciál, meranie obťažnosti učebného textu a Q-metodológiu*.
- **Metódy spracovania údajov** sa používajú v kvantitatívne orientovaných skúmaníach a interpretujú, čo tieto údaje znamenajú. Autor uvádza nasledujúce metódy spracovania údajov: *tabuľky počtosti údajov, grafické znázornenie údajov, charakteristiky polohy (aritmetický priemer, medián, alebo modus), charakteristiky variability (smerodajná odchýlka, variačný koeficient, kvartilová odchýlka, šikmosť a špicatosť rozdelenia nameraných údajov) a metódy prieskumovej analýzy údajov (S-L grafy a kvartilové grafy)*.
- **Na analýzu údajov** a testovanie hypotéz sa používajú štatistické metódy. Autor uvádza štatistické metódy na analýzu nominálnych, ordinálnych a metrických údajov s početnými nástrojmi inferenčnej štatistiky (*Chí – kvadrát test, Fisherov kombinatorický test, koeficienty kontingencie, znamienkový test, Wilcoxonov test, U-tets, Kolmogorov-Smirnovov test, Kruskalov-Walisov test, Spearmanov korelačný koeficient, Kendallov koeficient zhody, Pearsonov korelačný koeficient, bodová biseriálna korelácia, biseriálna korelácia, tetrachorický korelačný koeficient, Studentov t-test, párový t-test, Fischerov F-test, ANOVA analýza, faktorova analýza, zhukova analýza, metaanalýza*).

Je potrebné uvedomiť si, že nejde o synonymá (t. j. metóda a nástroj nie sú významovo totožné pojmy), ale o rozdiel medzi metódou a nástrojom zberu údajov. Rozdiel môžeme ilustrovať na nasledovnom príklade. V treťom kroku metodiky sú sformulované otázky, na ktoré škola (hodnotiaci tím) potrebuje získať odpovede. Na získanie odpovedí sme si zvolili metódu dotazníka. Táto metóda najlepšie odráža potrebu získať validné údaje. Konkrétna podoba dotazníkovej metódy tzn. autodotazník MPU, jeho položky so škálami a opisom použitia a vyhodnotenia (čiže **metodika dotazníka**) sú už nástrojom sebahodnotenia.

6. krok: analýza a interpretácia údajov

V tomto kroku je potrebné spracované údaje analyzovať a interpretovať v nadväznosti na otázky (kritéria a indikátory), na zodpovedanie ktorých sme údaje získavali. Obvykle sú obe tieto činnosti realizované prostredníctvom nástrojov deskriptívnej a štatistickej inferencie – vo forme tabuliek, grafov a ich slovného opisu.

V tejto etape by sme mali získať odpovede na naše otázky zo života školy. Ak sa nám nepodarilo analýzou a interpretáciou získaných údajov odpovedať na otázky, je potrebné získať ďalšie relevantnejšie údaje, ktoré nám stanovenú otázku dokážu zodpovedať.

V niektorých prípadoch je možné získané údaje overiť alebo verifikovať prostredníctvom inej metódy, iného nástroja (v kvalitatívnom skúmaní sa stretnete s pojmom „triangulácia metód“).

7. krok: tvorba sebahodnotiaceho profilu – výsledky sebahodnotenia a jeho validizácia

Po získaní odpovedí na otázky je možné prísť k vytvoreniu sebahodnotiaceho profilu školy:

Doména a oblasti	Hodnotenie				Trend		
	++	+	-	--	↑	↔	↓
Výsledky							
Študijné výsledky							
Osobnostný a sociálny rozvoj							
Ciele žiakov							
Procesy na úrovni triedy							
Čas a prostriedky na učenie sa							
Kvalita učenia sa a vyučovania							
Podpora pri učebných problémoch							
Procesy na úrovni školy							
Škola ako miesto na učenie sa							
Škola ako sociálne miesto							
Škola ako odborné miesto							
Vzťahy k vonkajšiemu prostrediu							
Škola a domov							
Škola a spoločenstvo							
Škola a orientácia žiakov							

Vysvetlivky symbolov:

Hodnotenie: ++ veľmi pozitívne, + prevažne pozitívne, - prevažne negatívne, -- veľmi negatívne

Trend: ↑ rastúci, pozitívny, ↔stagnujúci, stabilizovaný, ustálený, ↓ klesajúci, negatívny

Po jeho vytvorení je potrebné rozhodnúť, ako budú získané údaje prezentované, v akej podobe budú spracované, akú podobu bude mať záverečný výstup (pravdepodobne v podobe záverečnej správy, prípadne aj záverečnej prezentácie). Je možné rozhodnúť aj o tom, ktoré výsledky sú interné (len pre zamestnancov školy), ktoré je možné a najmä potrebné prezentovať aj cieľovým skupinám sebahodnotenia (respondentom), komu ďalšiemu budú výsledky a správa prístupné, komu poskytneme kompletnú a komu skrátenú verziu a pod.

Novák (2012) navrhuje, aby školy zverejňovali tieto informácie:

- oblasti sebahodnotenia;
- konkrétne otázky, na ktoré škola v sebahodnotení hľadala odpovede;
- použité aktivity, metódy a nástroje;
- výstižný opis realizácie sebahodnotenia;
- kvalitatívne výstupy sebahodnotenia;
- navrhované korekcie a intervencie.

Správa o sebahodnotení bude validizovaná školskou inšpekciou. Validizácia sebahodnotenia má overiť, či a do akej miery sú sebahodnotiace súdy (Novák 2012):

- komplexné a dôveryhodné;
- založené na pravdivých faktoch;
- konzistentné a nerozporuplné;
- východiskom na zlepšenie služby, ktorú škola poskytuje.

Najdôležitejším zámerom, ktorý sme chceli sebahodnotením dosiahnuť, je plánovanie zmien, korekcií, inovácií v danej oblasti sebahodnotenia. Inak by sebahodnotenie nemalo zmysel.

Je teda potrebné pomenovať dopady na dané oblasti, určiť zmeny, ktoré z daných výsledkov vyplývajú a identifikovať možnosti, ktoré by mohli nastať, ak danú zmenu uskutočníme alebo neuskutočníme. Neodmysliteľnou súčasťou prípravnej fázy zmien a inovácií je práca s ľuďmi, získavanie ľudí, tvorba tímov a komunikácia v škole.

3/ Aktivity a metódy sebahodnotenia

Vo štvrtom a piatom kroku (pozri podkapitola 2.3) rámcového plánu sebahodnotenia školy sme sa zmienili o potrebe vybrať vhodné aktivity, metódy a nástroje a následne ich uplatniť pri zbere údajov „ukrývajúcich“ odpovede na otázky zo života školy. Prehľad aktivít a metód na obr. 3.1 poukazuje na existenciu pestrosti metód v skúmaní sebahodnotenia.

V tejto kapitole chceme priblížiť 3 metódy, ktoré považujeme za metódy najviac frekventované v procesoch sebahodnotenia školy.



Obr. 3.1 Aktivity sebahodnotenia

3.1 Dotazník

Evalvačná aktivita spočívajúca v kladení otázok a metóda dotazníka je v školskom prostredí obľúbená a najviac frekventovaná aktivita používaná v súčasnom skúmaní sebahodnotenia školy. Je orientovaná na hľadanie odpovedí na problematiku, ktorú vymedzujú prvé tri kroky metodiky použitia sebahodnotiaceho profilu (podkapitola 2.2).

Pedagogický slovník vymedzuje dotazník ako výskumný a diagnostický prostriedok zhromažďovania informácií prostredníctvom kladenia otázok jednotlivým osobám. Podstatou tohto prostriedku je súbor otázok (výrokov) skonštruovaný podľa kritérií vedeckej metodológie. Dotazník je predkladaný v písomnej forme (Průcha et al. 1995).

Podľa Žiakovej et al. (2003) „*je dotazník metóda získavania empirických informácií založená na nepriamom (v porovnaní s rozhovorom) opytovaní sa respondentov (osôb odpovedajúcich na otázky s použitím vopred formulovaných písomných otázok/položiek.*“

Gavora (2000) vymedzuje dotazník ako spôsob písomného kladenia otázok a získavania písomných odpovedí. Otázky sa môžu vzťahovať k vonkajším javom (napr. názory žiakov na klímu triedy) alebo k vnútorným javom (napríklad vzťah, postoj, motív...). Samotný nástroj pozostáva zo systému premyslených dotazníkových položiek (otázok), na ktoré respondent písomne odpovedá.

Turek (2009) zaraďuje dotazníkovú metódu k tzv. exploračným metódam získavania údajov, informácií. Informácie sa získavajú prostredníctvom subjektívnych výpovedí skúmaných osôb, tzv. respondentov.

Niekedy sa v rovnakom význame slova používa pojem anketa. Nejde však o synonymum. Za anketu sa považuje „voľnejšia“ forma opytovania sa respondentov, pri ktorej sa respondenti nemusia vyjadrovať výlučne písomne a môžu sa sami spontánne zapojiť do anketového zisťovania.

Dotazník je metóda zameraná na hromadné získavanie informácií/údajov prostredníctvom subjektívnych výpovedí skúmaných ľudí. Pôvodne bol vyvinutý na účely využitia štatistických metód v sociológii (18. a prvá polovica 19. storočia).

Neskôr (na konci 19. storočia) prenikol do psychológie (meranie predstavivosti, záujmov, názorov, postojov, spokojnosti a mnoho iných). Postupne sa stal najrozšírenejšou empirickou metódou v spoločenských a humanitných vedách. Z hľadiska frekvencie použitia je dotazník najviac používaná metóda nielen v pedagogickom výskume, ale aj v učiteľskom (tzv. akčnom) skúmaní.

Informácie v podobe výpovedí skúmaných osôb sa získavajú dvoma základnými formami: písomne (dotazník) alebo ústne (rozhovor). Obidve metódy sa v odbornej literatúre označujú prívlastkom samoreferenčné (self-report). Cieľom „self-report“ metód skúmania je získať údaje prostredníctvom subjektívnych výpovedí respondentov. Respondentom sa rozumie skúmaná osoba (žiak, učiteľ, rodič...), o ktorej sa predpokladá, že môže poskytnúť subjektívne údaje vypovedajúce o existencii pedagogickej reality, ktorú poskytuje otázka (kritérium, indikátor). Tieto fakty o metódach (dotazník a rozhovor) odrážajú typický pohľad na predmet skúmania, ktorý je uplatňovaný v pomáhajúcich profesiách. Človek je tu chápaný nielen vo svojej objektivisticky zistiteľnej prirodzenosti v sociálnych vzťahoch a väzbách, ale aj ako jedinečná bytosť s neopakovateľnými mentálnymi vlastnosťami. Pri oboch metódach sa údaje nezískavajú v objektívnej podobe. Výpovede respondentov sú vždy zaťažené tým, ako a či respondenti realitu vnímajú, pociťujú a aké predstavy o existencii pedagogickej reality si vytvárajú. Ich názory na pedagogickú realitu, na objekty, javy a procesy sú predmetom skúmania. Túto skutočnosť považujeme za silnú (v prípade aplikácie validnej a reliabilnej metódy) a súčasne aj slabú stránku (v prípade „ad hoc“ metódy) samoreferenčných metód skúmania pedagogickej reality.

Postup pri uskutočnení dotazníkovej metódy (Algoritmus: N-O-P-A-S-I)

- Sformulovať otázky a určiť cieľ dotazníka (cieľ prieskumu, cieľ skúmania). Vymedziť výberový súbor (charakteristiky respondentov a ich počet). V prvom kroku tvorby je potrebné hľadať uspokojivé odpovede na nasledujúce otázky.

1. Čo chceme (potrebujeme) zistiť?
 2. Koho sa na to budeme pýtať?
- Transformovať otázky na dotazníkové otázky – položky (navrhnuť dotazníkové položky). V druhom kroku hľadajte odpovede na nasledujúce otázky:
 1. Na čo sa budeme pýtať v jednotlivých položkách dotazníka?
 2. Na čo konkrétne budú respondenti odpovedať?
 - Pilotovať zrozumiteľnosť, primeranosť navrhnutých položiek a čas na vyplnenie dotazníka. Overiť navrhnuté dotazníkové položky na pilotnej vzorke respondentov (dvadsať – tridsať osôb) a korigovať nezrozumiteľné a neprimerané položky (zostaviť konečnú verziu dotazníka). Je potrebné odpovedať na nasledujúce otázky.
 1. Sú jednotlivé položky dotazníka zrozumiteľné?
 2. Akú finálnu podobu bude mať dotazník?
 - Administrovať dotazník v cieľovej skupine (skupinách) respondentov.
 - Spracovať a analyzovať získané dotazníkové údaje.
 - Interpretovať závery vo väzbe na výskumné otázky (hypotézy).

Dotazníkové položky je možné kategorizovať podľa rôznych kritérií. Na účely našej metodiky budeme položky kategorizovať podľa Chráska (2007):

- podľa cieľa, ktorý položka sleduje;
- podľa obsahu, ktorý položka v dotazníku zisťuje;
- podľa formy požadovanej odpovede.

Nasledujúca schéma zobrazuje kategorizáciu položiek dotazníka podľa cieľa, ktorý položka sleduje. Na str. 35 schéma zobrazuje kategorizáciu položiek dotazníka podľa formy odpovede na položku.



Položky zisťujúce fakty a demografické údaje nevyžadujú veľkú námahu. Zaraďujú sa spravidla na koniec dotazníka. Položky zisťujúce vedomosti je potrebné v dotazníku formulovať veľmi opatrne.

Respondent by nemal byť kompromitovaný v prípade, že nevie na položku odpovedať. Položky zisťujúce názory, postoje, motívy, potreby a pod. sú veľmi citlivé na formuláciu a zaradenie do dotazníka. V položkách by sa rozhodne nemali vyskytovať vyjadrenia, názory, postoje, hodnotenia či predsudky autora/-ov dotazníka.

Kontaktné položky slúžia na vytvorenie kontaktu medzi respondentom a autorom (výskumníkom). Uvádzajú respondenta do skúmanej problematiky.

Filtročné položky sa používajú pri zisťovaní údajov, ktoré sa netýkajú celého súboru respondentov. Zaraďujú sa pred základné položky. Ak respondent neodpovie žiaducim spôsobom, potom sa ostatné odpovede nevyhodnocujú.

Kontrolné položky majú za úlohu overiť vierohodnosť zisťovaných údajov. Spravidla sa navrhne dvojica položiek, ktoré sledujú to isté. Pri zistení rozporu v odpovediach sa položka vylúči alebo sa vyhodnotí ako málo dôveryhodná. Iný variant kontrolnej položky spočíva v tom, že autor/-i dotazníka pozná/poznajú odpoveď respondentov na položku. Rozpor medzi skutočnosťou a odpoveďou respondenta naznačuje nízku dôveryhodnosť jeho odpovedí.

Funkcionálno-psychologické položky slúžia na odstránenie nežiaduceho napätia respondenta (po znepokojujúcich položkách). Niekedy sa používajú na uvoľnenie respondenta so zámerom prejsť na inú tému alebo na odstránenie stereotypných postojov v rámci predkladaných položiek.



Konštrukcia dotazníka ako nástroja sebahodnotenia vo väzbe na otázky a kritériá sebahodnotenia

Na ilustráciu uvedieme konštrukciu autodotazníka MPU (príloha A1). Východiskové úvahy o tvorbe dotazníka sa odvíjajú od predchádzajúcich známych, už prerozprávaných a znútorňovaných predstáv sebahodnotenia školy. Sformulované otázky (hodnotiace kritériá) sú teda východiskom tvorby dotazníka ako nástroja na zber údajov (podkapitola 2.4).

Ukážeme si postup tvorby autodotazníka MPU odrážajúceho všeobecný postup tvorby – od otázky ku kritériu (kritériám) a od kritéria k indikátoru (indikátorom).

Kritérium slobody (možnosti žiaka slobodne sa rozhodovať) je potrebné konkretizovať pomocou indikátorov. Ku kritériu sme sformulovali indikátory – konkrétnejšie otázky (budúce položky č. 1, 6, 11 a 16 autototazníka MPU).

- Umožňujete, aby vám žiaci dávali otázky, pýtali sa vás v súvislosti s porozumením učiva?
- Dávate možnosť žiakom, aby sa mohli na vyučovaní učiť podľa svojho individuálneho spôsobu („po svojom“)?
- Umožňujete žiakom v priebehu učenia, aby si mohli vybrať počet úloh, poradie úloh, náročnosť úloh, postup riešenia?
- Dávate žiakom na vyučovaní možnosť navrhovať a aj realizovať také úlohy, ktoré by chceli riešiť v súvislosti s učivom (témou)?

Rovnakým spôsobom vznikli aj ostatné indikátory k hodnotiacim kritériám:

- úspech (položky č. 2, 7, 12 a 17);
- ocenenie (položky č. 3, 8, 13 a 18);
- spolupráca (položky 4, 9, 14 a 19),
- myslenie (č. 5, 10, 15 a 20).

Súčasťou tvorby autototazníka je tvorba manuálu pre respondenta, aby mohol údaje získané nástrojom spracovať, vyhodnotiť a interpretovať.

Vyhodnotenie a interpretácia výsledkov autototazníka

- Skórovanie dotazníkových položiek (1 – 20): za každé (++) si pridelíte 5 bodov, za (+) 4 body za (X) 3 body, za (-) 2 body, a za (=) 1 bod;
- Súčet skóre z dotazníkových položiek 1, 6, 11, 16 zapíšete do tab. 1 do oblasti S (sloboda) v príslušajúcom intervale miery MPU (napr. 15 bodov, interval: 14 – 16).
- Súčet skóre z položiek 2, 7, 12, 17 do oblasti U (zážitok úspechu).
- Súčet skóre z položiek 3, 8, 13, 18 zapíšete do oblasti O (ocenenie, uznanie).
- Súčet skóre z položiek 4, 9, 14, 19 zapíšete do oblasti S (komunikácia).
- Súčet skóre z položiek 5, 10, 15, 20 zapíšete do oblasti M (myslenie).

Tab 3.1 Miera motivačných podnetov učiteľa

Autototazník MPU	Miera motivačných podnetov učiteľa					
Oblasti motivačných podnetov učiteľa (kritériá)	veľmi vysoká 20 – 17	vysoká 16 – 14	stredná 13 – 12	slabšia 11 – 9	veľmi slabá 8 – 6	žiadna 5 – 4
Sloboda (S)						
Zážitok úspechu (U)						
Ocenenie-uznanie (O)						
Spolupráca (Komun.)						
Myslenie (M)						
MPU spolu (a.p.)						

Hodnoty skóre MPU v tabuľke 3.1 odrážajú mieru motivačného pôsobenia učiteľa na vyučovaní. Možné rozdiely skóre v jednotlivých oblastiach motivačných podnetov naznačujú silnejšie i slabšie miesta

v jeho motivačnom pôsobení. Môžu poukazovať aj na iné chápanie motivácie učiteľa, ktoré môže byť odlišné od chápania motivácie od Maslowa (uspokojovanie univerzálnych potrieb človeka):

- byť slobodný: mať možnosť slobodne sa rozhodovať – sebarealizovať sa;
- byť úspešný: mať možnosť zažiť úspech;
- byť uznaný a ocenený;
- byť sociálne aktívny: zdieľať pomoc a pomáhať iným, mať možnosť spolupracovať a komunikovať;
- byť mysliacim človekom: mať možnosť, priestor na rozvoj kritického myslenia, vyjadrovania nespokojnosti...

Orientácia motivačného pôsobenia učiteľa na uspokojovanie univerzálnych potrieb žiaka môže priaznivo vplyvať na vnútornú motiváciu žiakov v oblasti autoregulovaného učenia.

V **oblasti S** sa motivácia vzťahuje na poskytovanie slobody na vyučovaní. Podrobnejšiu interpretáciu tejto oblasti je možné urobiť prostredníctvom kvalitatívnych indikátorov – jednotlivých položiek nástroja. **Oblasť otázok U** je zameraná na motiváciu podmienenú zážitkom úspechu žiaka pri učení.

Oblasť otázok O sa vzťahuje na potrebu ocenenia a uznania žiaka. **Oblasť otázok K** sa týka uspokojenia sociálnych potrieb (spolupráca, komunikácia). **Oblasť otázok M** je zameraná na vytváranie priestoru na rozvoj vyššieho i kritického myslenia žiaka.

3.2 Rozhovor (interview)

Rozhovor je prirodzený prejav človeka. Nie vždy však ide o rozhovor, tzv. interview, o ktorom budeme ďalej písať. Odborná verejnosť chápe metódu rozhovoru ako interview. V teoretickom vymedzení sa tento pojem používa často. V našom učebnom zdroji, príp. na účely komunikácie na vzdelávaní budeme považovať pojmy rozhovor a interview za synonymá.

Miovský (2006) vymedzuje interview ako rozhovor, ktorý je moderovaný a realizovaný s určitým cieľom a účelom s jednou až tromi osobami. Ako uvádza, pri vyššom počte osôb už dochádza ku skupinovej dynamike a interview sa mení na skupinové interview, resp. ohniskovú skupinu.

Podľa Chrásku (2007) je interview metóda zhromažďovania údajov odrážajúcich pedagogickú realitu. Podstatou je bezprostredná ústna komunikácia (rozhovor) výskumného pracovníka a respondenta.

Medzi výhody rozhovoru môžeme zaradiť riadenie a smerovanie rozhovoru podľa potreby – v rozhovore môžeme oproti dotazníku získať hlbšie a detailnejšie odpovede, v prípade nejasností alebo záujmu je možné sa opätovne opýtať alebo položiť doplňujúcu otázku – získame tak bohatší obraz o danej problematike. Úspešnosť v aplikačnej rovine je významne ovplyvnená zručnosťami pýtajúceho sa, nízkou mierou obáv u respondenta, jeho otvorenosťou a úprimnosťou pri odpovedaní na otázky. Pri rozhovore je náročnejšie spracovať závery, keďže si najprv vyžaduje prepísanie dát a až potom je možné pristúpiť k analýze a interpretáciám.

Chráska (2007), Miovský (2007), Švaříček a Šedová (2007) rozlišujú tieto druhy interview.

Štruktúrované interview – pýtajúci sa postupuje presne podľa pripraveného textu, presne určenej formulácie otázok a ich poradia.

Neštruktúrované interview – pýtajúci sa vie, ktoré informácie chce získať od respondentov (tzv. hlavnú tému). Sám si zvolí, ako formuluje otázky a v akom poradí ich kladie, pýtajúci sa môže vrátiť k nejasným alebo zaujímavým bodom v odpovediach respondenta.

Pološtruktúrované interview – ide o interview, v ktorom pýtajúci sa má pripravené okruhy otázok, ktorých poradie nemusí byť povinné; podľa potreby je teda možné meniť poradie okruhov, otázok, dopĺňať ďalšie otázky (napríklad keď potrebujeme doplniť odpoveď alebo ju upresniť).

Uvedené rozlíšenie poukazuje na mieru riadenia rozhovoru. Nie je možné jednoznačne určiť, ktorý druh rozhovoru by mal byť prioritne použitý na účely sebahodnotenia. Vždy to závisí od cieľa rozhovoru a od povahy údajov, ktoré potrebujeme rozhovorom získať. V sebahodnotení sa často používa pološtruktúrované interview. Hlavné otázky rozhovoru je možné počas rozhovoru dopĺňujúcimi otázkami upresňovať, čo nám umožní problematiku vysvetliť viac do hĺbky.

V našich ukážkach rozhovorov budeme pracovať s tematickými rámcami otázok, v ktorých sme si zostavili určitý počet otázok ako tzv. základ rozhovoru. Záleží od pýtajúcej sa osoby, aké ďalšie otázky respondentovi položí. Variabilita (istá pestrosť otázok) tu nie je na škodu. Dôležité je, že každý respondent bude mať rovnaké len základné otázky a tie ostatné vyplynú zo samotného priebehu interview.

Ako uplatniť metódu rozhovoru? Ako postupovať? Čo robiť?

Postup vedenia rozhovoru má svoj štandardný etalón. Je opísaný v početných výskumných (metodologicky zameraných) zdrojoch. Rozhovor je vhodné začať úvodnými informáciami (mali by respondent oboznámiť s účelom a využitím informácií poskytnutých v rozhovore). Respondent by mal mať možnosť pýtať sa, vyjasniť si prípadné pochybnosti a „všetko“ čo ho v kontexte rozhovoru zaujíma. Potom nasledujú otázky smerujúce k podstate nášho zisťovania, v prípade pološtruktúrovaného rozhovoru pretkávané otázkami, ktoré vyplynú z potreby doplnenia, upresnenia a pod. Je vhodné, aby aj respondent položil svoje otázky. To môže odľahčiť celý rozhovor a vytvoriť priestor na neformálne ukončenie.

Ako si urobiť záznam z rozhovoru?

Je možné použiť viac spôsobov zaznamenávania údajov z rozhovoru: *zapamätávanie odpovedí (a ich zápis až po odchode respondenta)*, *zapisovanie podstatných častí odpovedí počas rozhovoru alebo nahrávanie celého rozhovoru napr. na diktafón*.

Každý z uvedených spôsobov má svoje pozitíva i negatíva. V súvislosti s prvou možnosťou prevažujú negatíva, najmä z dôvodu straty informácií. Na druhej strane však tento spôsob môžu respondenti vnímať ako spôsob, ktorý ich neohrozuje, pretože si neuvedomujú, že sa odpovede zapisujú alebo nahrávajú. Nahrávanie rozhovoru má svoje výhody, najmä z dôvodu uchovania všetkých poskytnutých informácií, príp. aj tónu, akým bola odpoveď poskytnutá. Nahrávanie rozhovoru na video má výhodu

v tom, že je možné zužitkovať aj informácie odrážajúce neverbálnu komunikáciu respondenta počas rozhovoru. Pri zaznamenávaní rozhovoru na zvukovú alebo video nahrávku je nevyhnutné, aby respondent vyjadril jednoznačný súhlas pred nahrávaním rozhovoru.

Ilustrácie možných štruktúr rozhovoru

V prvej ukážke nadviažeme na autodotazník MPU z predchádzajúcej podkapitoly (príloha A1). Ide o zisťovanie údajov odrážajúcich povahu a štruktúru motivačného pôsobenia učiteľa prostredníctvom rozhovoru. Nie je možné zostaviť štruktúru rozhovoru tak, aby sme získali údaje, ktoré poskytuje dotazník. Málokedy je možné povedať, že dokážeme vystihnúť celý konštrukt napríklad motivačných podnetov učiteľa. Rovnako nie je produktívne klásť veľké množstvo otázok.

Otázky prezentované v nasledujúcich riadkoch by mohli byť základom na tvorbu pološtruktúrovaného rozhovoru. Otázky sú zoradené podľa oblastí (kritérií) autodotazníka MPU. V rozhovore nemusia byť položené v tomto poradí.

Možnosť výberu, voľby

- Aké sú možnosti výberu žiaka? Z čoho si môže žiak vybrať?
- Ako prebieha individualizácia vyučovania na vašich/tvojich vyučovacích hodinách?
- Aké možnosti majú žiaci pri výbere a riešení úloh?
- Ako si môžu žiaci sami zvoliť spôsob učenia na vyučovaní?

Zažitie úspechu

- Ako sa žiaci dozvedia, čo sa budú na vyučovacej hodine učiť?
- Ako a kedy žiakom oznamujete, čo sa budú učiť?
- Aké sú možnosti žiakov pri využívaní informácií z hodnotenia na zlepšenie svojho učenia sa?
- Majú žiaci možnosť vybrať si spôsob skúšania?

Ocenenie žiakov

- Aké kritériá hodnotenia používate?
- Ako a kedy ich oznamujete žiakom?
- Ako a kedy oznamujete kritériá klasifikácie?
- Ako informujete žiaka o jeho výsledku hodnotenia?
- Čo je obsahom poskytnutej informácie?
- Ako ďalej pracujete so žiakom/žiakmi?

Komunikácia žiakov na vyučovaní

- Aké spôsoby aktivizácie žiakov uplatňujete pri výklade učiva?
- Ako pracujete s pravidlami správania na svojich hodinách?
- Akú možnosť majú žiaci pri výbere spôsobu učenia na vašich hodinách?
- Aké možnosti skupinového vyučovania využívate na svojich hodinách?
- Aké možnosti opravy známky ponúkate svojim žiakom?

Rozvoj myslenia žiakov

Akými spôsobmi rozvíjate u žiakov:

- logické

- hodnotiace
- tvorivé
- kritické myslenie?

Akými spôsobmi hodnotíte u žiakov:

- logické
- hodnotiace
- tvorivé
- kritické myslenie?
- Ako môžu žiaci na vašich hodinách vyjadriť svoje názory, pocity,...?
- Čo je zvyčajne ich obsahom? Čo už žiakom v tejto oblasti neakceptujete?

Z predložených otázok je možné zaznamenať, že rozhovor umožňuje zistiť viac podrobnejších informácií ako dotazník. Je to najmä z toho dôvodu, že v rozhovore zisťujeme spôsoby (otázky začínajúce slovom „ako“) a konkrétne obsahy (otázky začínajúce slovom „čo“). Otázky zamerané na zisťovanie dôvodov (prečo) sme v ukážke zámerne vynechali, keďže údajne neposkytujú detailnejšie odpovede. Od pýtajúcej sa osoby sa na základe uskutočnenia viacerých rozhovorov očakáva, že dokáže sformulovať aj odpovede na otázky začínajúce slovom „prečo“.

V druhej ukážke uvedieme časť hodnotiaceho rozhovoru na konci školského roka. Otázky kladie priamy nadriadený, napríklad zástupca riaditeľa pre druhý stupeň základnej školy. Respondenti sú učitelia, ktorí absolvovali aktualizčné vzdelávanie *Tvorba textov a úloh na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov ZŠ*. Téma rozhovoru sa týka pridanej hodnoty tohto vzdelávania v uplynulom hodnotiacom období.

Otázky do pološtruktúrovaného rozhovoru

- Tento školský rok ste absolvovali aktualizčné vzdelávanie. Čo vám vzdelávanie ponúklo? Čo ste sa tam mohli naučiť? Môžete to využiť na svojich vyučovacích hodinách?
- Čo vám v danej oblasti ide najlepšie? Čo vám naopak robí problémy?
- Čo, kto vás podporoval pri zavádzaní inovácií? Čo vám naopak bránilo zavádzať inovácie?
- Čo ste v danej oblasti urobili?
- Ako na uvedené veci (zmeny, inovácie...) reagujú vaši žiaci? Ako konkrétne sa žiaci zlepšujú? Ako viete (na základe čoho) preukázať, že dochádza k zlepšeniu žiakov v čitateľskej gramotnosti?
- Ako vám môžeme pri zavádzaní zmien vo vašom vyučovaní pomôcť? V čom potrebujete podporu? Aké podmienky potrebujete mať vytvorené z našej strany, aby ste boli úspešní?

Zápis, analýza a interpretácia rozhovoru

Spôsob spracovania informácií z rozhovoru sa môže odlišovať podľa účelu, na ktorý budeme údaje ďalej používať, príp. v našom prípade aj podľa počtu respondentov. Určite bude potrebné inak spracovať rozhovory s dvomi, a inak s tridsiatimi učiteľmi. Aj nároky na spracovanie získaných rozhovorov sa počtom respondentov významne zvyšujú. Väčšina odborníkov sa zhoduje v tom, že pri plnom prepise dát trvá prepísanie 10 minút, no prepísanie rozhovoru trvá až cca 50 – 60 minút.

Spracovanie údajov z rozhovoru je možné realizovať rôznymi postupmi a technikami (Miovský 2007).

Obvykle ide o kompletný prepis nahrávok (tzv. transkripčia). Ďalej sa urobí redukcia prepisu nahrávky (redukcia prvej úrovne). Znamená to, že sa vynechajú tie časti prepisu nahrávky, ktoré neposkytujú informácie, ktoré sa týkajú témy položenej otázky (v tejto súvislosti odborná literatúra hovorí o tzv. slovnej vate). Nakoniec sa jednotlivé odpovede triedia (tzv. kódovanie dát) a editujú (doplnenie poznámok, drobné úpravy, doplnenie, rozvedenie popisu).

V našom prípade nebude nutné aplikovať vyššie uvedený sofistikovaný postup. Pre naše spracovanie údajov je potrebné z rozhovorov vybrať podstatné údaje. Pri prepisovaní je potrebné realizovať redukciu prvej úrovne a spracovať zápis na jednotlivé otázky za každého respondenta samostatne.

Analýza údajov začína prepisom a kódovaním údajov. V našom prípade môžeme použiť nasledujúce metódy:

- *metódu jednoduchého vymenovania*. Zaznamenáme odpovede respondentov na otázku (napr. č. 5) a zároveň uvedieme, koľkokrát sa daná odpoveď vyskytla (u koľkých respondentov);
- *metódu vytvárania trsov*. Ide o zámerné zoskupenie určitých výrokov do skupín, napr. podľa rozlíšenia určitých javov, miesta, prípadov, času a pod. Vzniknú tak kategórie javov, miest, prípadov;
- *metódu zachytenia vzorcov (geštaltov)*. V údajoch vyhľadávame opakujúce sa vzorce, schémy, témy, štruktúry, princípy a zaznamenávame ich;
- *metódu vyhľadávania a vyznačovania vzťahov*.

V prvom prípade ide o vzťahy, na ktoré nás explicitne upozorňujú respondenti (našou úlohou je opísať, ako respondent daný vzťah chápe, ako o ňom uvažuje a hľadať pre neho vysvetlenie). V druhom prípade ide o vyhľadávanie vzťahov medzi premennými na základe vnútorných a vonkajších súvislostí a v neposlednom rade je dôležité ako postupujeme pri spôsobe zdôvodnenia identifikovaných vzťahov (napr. na základe triangulácie dát získaných iným rozhovorom, inou metódou).

Analýza údajov je nevyhnutným predpokladom validného vyvodzovania záverov a pravdivých interpretácií zistení. V tomto prípade dochádza zväčša k redukcii informácií získaných v rozhovore. Pri interpretácii a spracovaní záverov prichádzame k rozširovaniu údajového materiálu (Švaříček, Šedová 2007).

Pod interpretáciou rozumieme systematický rozbor toho, čo znamenajú jednotlivé údaje a tiež identifikované spojenia medzi nimi. Pod sekundárnou interpretáciou rozumieme opätovné premýšľanie už analyzovaného materiálu s ohľadom na to,

- o čom naše dáta vlastne vypovedajú;
- čo všetko schémy a tabuľky znamenajú;
- prečo k opísaným javom dochádza a za akých podmienok k nim dochádza.

V prílohe B čitateľ nájde závery z rozhovorov s ôsmimi učiteľkami jednej základnej školy. Otázky sa týkali oblastí, ktoré sa nachádzajú v záhlaví každej časti. Okrem interpretácie zistení sú v jednotlivých oblastiach spracované aj názory pýtajúceho sa (kritického priateľa, ktorý bol prizvaný na spoluprácu v tejto oblasti).

3.3 Pozorovanie

Podľa Švaříčka a Šedovej (2007) je pedagogické pozorovanie zvyčajne pozorovaním:

- *priamym* (pozorovateľ sa zúčastňuje deja v čase jeho priebehu);
- *zúčastneným* (sledujeme študované javy priamo v prostredí a dochádza k interakcii medzi pozorovateľom a pozorovanými);
- *štruktúrovaným* (máme vopred vymedzené javy, ktoré pozorujeme).

Chráška (2007) vymedzuje pozorovanie ako sledovanie zmyslovo vnímateľných javov, najmä správanie osôb, priebehu dejov a iných. Medzi základné požiadavky na pedagogické pozorovanie zaraďujeme:

- špecifikáciu objektu pozorovania (čo sa má pozorovať?);
- zameranosť pozorovania na cieľ (čo je potrebné zistiť?);
- organizovanosť pozorovania (ako to dosiahnuť?);
- presný záznam pozorovania (ako to zachytiť?).

Požiadavky na pedagogické pozorovanie poukazujú na najčastejší problém tejto metódy získavania údajov. Stáva sa, že pozorovanie nespĺňa všetky štyri požiadavky súčasne. Niečo pozorovateľovi unikne, niekedy je problematické a niekedy aj nemožné identifikovať daný jav, najmä ak sa vyskytne implicitne, nepriamo. Pri pozorovaní ide vždy o subjektívne vnímanie reality (javu, procesu, času...).

V odbornej literatúre sa nezriedka objavujú názory spochybňujúce spoľahlivosť a presnosť pozorovania (Chráška 2007). Interpretácie a vyvodzovanie záverov by malo byť opatrné. Pozorovanie má zmysel najmä pre ľudí, ktorí jeho realizáciu sami vyhľadávajú a žiadajú, napr. od kolegov alebo nadriadených. Majú pocit a veria tomu, že prostredníctvom spätnej väzby z odpozorovanej hodiny sa môžu pedagogicky rozvíjať, zlepšovať sa. Chráška (2007) zvyrazňuje tri činitele, ktoré spoločne vytvárajú podmienky na presnosť (reliabilitu) pozorovania:

- *pozorovateľ* (príprava, vedomosti a zručnosti z oblasti pedagogiky a pozorovania, jeho miera skúsenosti a pod.);
- *pozorovacia technika, nástroj* (kvalita nástroja významne ovplyvňuje informácie, ktoré prostredníctvom pozorovania získame);
- *okolnosti pozorovania* (vyplývajúce z prítomnosti pozorovateľa, z jeho pozornosti, zo samotného priebehu vyučovacej hodiny, ale napríklad aj z poradia vyučovacej hodiny počas dňa alebo v závislosti od rozvrhu...).

Kľúčovou požiadavkou reliability pozorovania je príprava pozorovateľov a tvorba nástrojov pozorovania. Samotný nástroj nezabezpečí reliabilné pozorovanie, ak pozorovateľ nebude rozumieť tomu, čo má pozorovať a nebude vedieť dané prvky a javy identifikovať a zaznamenať. Príprava pozorovateľov je súčasťou učenia v školských tímoch. Aktéri sebahodnotenia môžu byť súčasne aj jeho pozorovateľmi. Existuje množstvo pozorovacích schém, ktoré si vyžadujú len posúdenie na škále. V odbornej literatúre sa posudzovanie na škále označuje názvom „rating“ v pedagogickom pozorovaní.

1. Učiteľ pri hodnotení učebných výsledkov žiakov vedie a využíva záznamy vo forme klasifikácie:
veľmi vhodne vhodné menej vhodne nevhodne
2. Učiteľ počas výkladu nového učiva používa príklady a ukážky:
veľmi často často zriedkavo vôbec nie
3. Vhodnosť organizácie a časového rozvrhu činností – vzhľadom na cieľ a podmienky:
nízka 0 12 3 4 5 optimálna
4. Bol učiteľ na vyučovacej hodine pohotový?
veľmi pohotový pohotový nepohotový veľmi nepohotový
5. Organizačná úroveň vyučovacej hodiny bola:
veľmi dobrá dobrá menej dobrá nevhodná

Rating v pedagogickom pozorovaní zahŕňa len to, čo mohol pozorovateľ vidieť počas vyučovacej hodiny. Z tohto dôvodu je menej vhodný na tvorbu pozorovacej schémy.

V prvej ukážke budeme opäť pracovať so zisťovaním motivačného pôsobenia učiteľa, tak ako je to uvedené v kapitole 3.1. Zameriame sa na oblasti, ktoré je vhodné na vyučovacích hodinách pozorovať.

Možnosť voľby

- Kladenie otázok na vyučovacej hodine (Príloha C)
- Individualizácia vyučovania (Príloha D)
- Diferenciácia úloh
- Návrhy vlastných úloh

Zázitok z úspechu

- Informácie v úvode vyuč. hodiny – ciele, priebeh, iné potrebné informácie (Príloha D)
- Oznamovanie kritérií hodnotenia (úspešnosti) – spôsob oznamovania, kvalita kritérií, pokyny, čo s nimi majú žiaci ďalej robiť (Príloha D)
- Využívanie individuálnej a sociálnej vzťahovej normy pri hodnotení

Ocenenie žiakov

- Oznámenie spôsobu hodnotenia výsledkov
- Oznámenie spôsobu klasifikácie
- Informovanie o silných a slabých stránkach žiaka (a čo s tým má žiak robiť ďalej, aby sa zlepšil)

Komunikácia

- Spôsob aktivizácie žiakov pri výklade učiva (Príloha D)
- Spôsob aktivizácie žiakov počas vyučovacej hodiny (Príloha D)
- Využívanie kooperatívneho vyučovania (Príloha D)
- Dodržiavanie pravidiel na vyučovaní

Rozvoj myslenia

- Spôsoby, ktoré učiteľ používa pri prezentovaní nového učiva (Príloha D)
- Otázky/úlohy na rozvoj vyšších poznávacích funkcií (Príloha D)
- Hodnotenie vyšších poznávacích funkcií
- Možnosti vyjadrenia žiakov na vyučovacích hodinách (najmä to, kedy dochádza k vyjadreniam a tiež čoho sa tieto vyjadrenia týkajú).

Pozorovaním môžeme získať odlišný pohľad na realitu, ako ju interpretujú dotazníkové zistenia. Dotazník nám poskytuje údaje o výskyte jednotlivých javov na vyučovacích hodinách. Pozorovanie (keďže pozorovateľ nie je na každej hodine) však môže poskytnúť hodnotnejšie informácie. Vhodným sa javí pozorovať to, čo chce učiteľ počas vyučovania zlepšovať u svojich žiakov.

Hlavná otázka:

Aké postupy učenia sa využívajú žiaci počas vyučovacích hodín?

Štruktúra pozorovacej schémy (Kasíková, Žák 2012)

- **Podporujúce situácie:**

1. zacielenie vyučovania;
2. úlohové situácie nižšieho rádu;
3. úlohové situácie vyššieho rádu;
4. podpora výkonu;
5. žiacka voľba;
6. práca s informačnými zdrojmi;
7. poskytnutie pomoci žiakovi pri problémoch, napr. s učením;
8. reflexia učebnej činnosti;
9. samostatný časový blok venovaný priamej práci zameranej na rozvoj kompetencií v učebnom procese.

- **Utlmujúce situácie:**

1. osobnostne ponížujúce;
2. didakticky neprijateľné.

- **Súhrnné charakteristiky vyučovania:**

1. časovosť situácií;
2. pozitívna atmosféra v triede;
3. kontextovosť vyučovania.

Zápis, analýza a interpretácia pozorovania

Zápis údajov počas pozorovania môže prebiehať viacerými spôsobmi. Mnohé z nich sú určené pre výskumných pracovníkov, ktorí analyzujú vyučovacie hodiny omnoho podrobnejšie, ako si vyžaduje pedagogické pozorovanie v rámci školy. Na účely zapisovania údajov počas pozorovania je vhodné tzv. prirodzené kódovanie.

Za začiatok kvantitatívnej analýzy môžeme považovať napr. frekvenciu (početnosť výskytu) každej kategórie počas jednej alebo niekoľkých vyučovacích hodín. Pokračovať môžeme zisťovaním vzťahov medzi frekvenciami rôznych kategórií alebo výpočtom rôznych indexov. Iný spôsob vyhodnocovania je tzv. sekvenčný, pri ktorom sa zisťuje sled výskytu jednotlivých kategórií, t. j. ktorá kategória nasleduje za ktorou a zisťujú sa typické alebo najčastejšie zastúpené sekvencie (Gavora 2008).

V kvalitatívnom spracovaní je najskôr potrebné sústrediť sa len na záznam javov, bez toho aby dochádzalo k vyjadrovaniu svojich názorov, hodnotení alebo záverov. Považuje sa za chybu, ak sa ne-skúsený pozorovateľ nevedomene vzdiali od opisu a hneď vyvodzuje závery. Poznámky a komentáre vyjadrujúce názory, hodnotenie, interpretáciu by mal pozorovateľ vyjadriť až po prvotnom spracovaní získaných údajov z pozorovania.

Okrem poznámok týkajúcich sa priebehu pozorovanej vyučovacej hodiny je vhodné, ak si pozorovateľ spracuje aj poznámky týkajúce sa priebehu pozorovania. Každým pozorovaním a jeho vyhodnocovaním by sa mal aj pozorovateľ učiť a zlepšovať sa v pozorovaní, čo bez reflexie svojej práce počas pozorovania nie je možné (Gavora 2008).

Namiesto záveru

Považujeme za zbytočné písať o rozdieloch v kvalite škôl, ktoré nastúpili na cestu sebahodnotenia a škôl, ktoré preferujú skôr vonkajšie hodnotenie (ŠSI a NÚCEM). Rovnako zbytočné by bolo preferovať sebahodnotenie pred vonkajším hodnotením.

Nechceme preceňovať význam sebahodnotenia ani vyhlasovať, že význam sebahodnotenia je na rozvoj školy absolútne platný, nemenný. Jeho význam vedia najlepšie reflektovať a vyhodnotiť samotní aktéri sebahodnotenia, t. j. ľudia, ktorí sebahodnoteniu veria a realizujú ho v škole. Ich skúsenosti ukazujú, že sebahodnotenie sa na škole realizuje nie preto, že ho musia robiť, ale preto, že ho môžu realizovať. Rozvoj svojej školy realizujú ako súčasť procesov, v ktorých sa hľadajú, navrhujú, skúšajú, vyhodnocujú a korigujú výchovno-vzdelávacie i organizačné procedúry riadenia školy v rôznych oblastiach jej života.

Sebahodnotenie je neprehliadnuteľné v triedach, v zborovni, v školskom klube, v telocvični, v školských dielnach či v jedálni. Bez sebahodnotenia, ktorého súčasťou je podporná komunikácia, dôvera a spolupráca, si tieto školy už nevedia predstaviť svoj rozvoj.

Zámerom autorov bolo napísať učebný zdroj, ktorý pomôže čitateľom priblížiť fenomén rozvoja kvality školy prostredníctvom sebahodnotenia. Zastávame názor, že spoznávanie a zlepšovanie kvality školy prostredníctvom sebahodnotenia môže pomôcť aktérom sebahodnotenia hľadať a nachádzať svoju vlastnú pedagogickú identitu a čiastočne aj vysvetliť zložitosť a neistotu pedagogickej praxe. Samotnej škole môže sebahodnotenie pomôcť stať sa autonómnou školou.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALBERT, A., 2006. *Metódy a techniky sebahodnotenia*. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-254-5.
- BACÍK, F., 1982. *Aktuální otázky řízení práce škol*. Bratislava: SPN.
- BEARE, H. et al., 1989. *Creating an Excellent School*. London and New York: Routledge.
- BEATH, J., SCHRATZ, N. a L. JACOBSEN, 2008. *Sebahodnotenie v európskych školách: Príbeh zmeny*. Banská Bystrica: MPC. ISBN 80-8041-494-7.
- GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výskumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, T. et al., 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-209-3.
- KASÍKOVÁ, H. a V. ŽÁK, 2012. *Učíme děti učit se* [online]. [cit. 2013-08-15]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/12_Ucime_deti_ucit_se.pdf
- MACBEATH, M. et al., 2006. *Sebahodnotenie v európskych školách: príbeh zmeny*. Banská Bystrica: MPC. ISBN 80-8041-494-7.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVÁK, M., 2012. Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností sebahodnotenia. In: *Model sebahodnotenia práce školy. Podkladové štúdie na CD*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-971114-0-3.
- PRŮCHA, J., 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SANDERS, J. R. and E. J. DAVIDSON, 2003. A Model for School Evaluation. In: *International Handbook of Education Evaluation, part two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. ISBN 1-4020-0849-X.
- SEBEROVÁ, A. a M. MALČÍK, 2009. *Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-759-5.
- SIHELKY, B., 2010. *Pedagogické riadenie školy*. Interný materiál určený pre účastníkov funkčného vzdelávania.

- SKALKOVÁ, J., 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- SLAVIK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- STARÝ, K. a M. CHVÁL, 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In: *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-180-5.
- Anonym, 2012. *Model sebahodnotenia práce školy*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-971114-0-3.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007. *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TUREK, I., 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-243-6.

Príloha A

Sebahodnotenie školy: Model sebahodnotenia

Model sebahodnotenia je koncept, ktorý môže pomôcť naprojektovať a riadiť procesy sebahodnotenia školy, najmä ak riaditeľ školy vníma sebahodnotenie školy ako **participatívny proces** (žiaci, rodičia, učitelia, zriaďovateľ, zamestnávateľia...) a zmysel tohto procesu prezentuje ako **proces zlepšovania (zdokonaľovania)** edukačných služieb školy.

	4 domény (skupiny) sebahodnotenia školy	12 oblastí sebahodnotenia školy Upravené podľa: BEATH, J., SCHRATZ, N. a L. JACOBSEN, 2008. <i>Sebahodnotenie v európskych školách: Príbeh zmeny</i>. Banská Bystrica: MPC. ISBN 80-8041-494-7.
1	Výstupy z edukačných procesov	1.1 Vzdelávacie výsledky žiakov 1.2 Osobný a sociálny rozvoj žiakov 1.3 Ciele žiakov
2	Procesy na úrovni triedy	2.1 Kvalita procesov vyučovania a učenia sa v triede 2.2 Čas a prostriedky vyučovania a učenia sa v triede 2.3 Podpora žiakov – prekonávanie problémov s učením sa žiakov
3	Procesy na úrovni školy	3.1 Škola ako miesto učenia sa žiakov 3.2 Škola ako miesto sociálneho rozvoja žiakov a učiteľov 3.3 Škola ako miesto odborného rastu zamestnancov
4	Vzťahy s vonkajším prostredím školy	4.1 Rodičia a škola 4.2 Miestna komunita a škola 4.3 Odberatelia absolventov, zamestnávateľia a škola

Príloha A1

Autodotazník motivačného pôsobenia učiteľa na vyučovaní (Rötling, Sihelsky 2002)

Ponúkame vám autodotazník, pomocou ktorého si môžete zistiť mieru vášho motivačného pôsobenia na vyučovaní. Hodnoverný výsledok dosiahnete pravdepodobne iba vtedy, ak sa pokúsite odpovedať úprimne (neexistujú správne a nesprávne odpovede).

Grafická hodnotiacia škála v dotazníku znamená:

- = nie (nikdy, vôbec)
- viac nie ako áno (iba občas, málokedy)
- X niekedy áno, niekedy nie
- + viac áno ako nie (častokrát)
- ++ áno (vždy, pravidelne)

	Autodotazník MPU (Rötling, Sihelsky 2002)	=	-	X	+	++
1.	Umožňujete, aby vám žiaci dávali otázky, pýtali sa vás na súvislosti s porozumením učiva?					
2.	Rozprávate sa so žiakmi na začiatku vyučovania o tom, čo sa naučia, čo im pri učení pomôže a čo budú vedieť urobiť na konci svojho učenia sa?					
3.	Vytvárate so žiakmi kritériá, podľa ktorých sa bude hodnotiť ich úspešnosť v učení sa?					
4.	Aktivizujete žiakov pri prezentácii nového učiva pomocou otázok?					
5.	Začínate svoje vyučovanie problémom, protirečením, situáciou zo života, experimentom, dramatizáciou a pod. v súvislosti s učivom?					
6.	Dávate možnosť, umožňujete žiakom, aby sa mohli na vyučovaní učiť podľa svojho individuálneho spôsobu („po svojom“)?					
7.	Poskytujete žiakom kritériá úspešnej práce – úspešného učenia, aby si mohli svoju činnosť, svoje učenie sa reflektovať a korigovať?					
8.	Oznamujete žiakom, akým spôsobom sa budú hodnotiť výsledky ich učebnej činnosti a kedy sa tieto budú záväzne hodnotiť – teda aj klasifikovať?					
9.	Dávate žiakom možnosť, aby si pri riešení úloh mohli vybrať spolužiaka, spolužiakov a svoje učenie realizovať v skupine?					
10.	Pripravujete pre žiakov učebné aktivity na rozvoj vyšších poznávacích funkcií (na rozvoj logického, kritického, hodnotiaceho a tvorivého myslenia)?					
11.	Umožňujete žiakom, aby si mohli vybrať počet úloh, poradie úloh, náročnosť úloh, postup riešenia?					
12.	Ponúkate žiakom aj alternatívne, ale adekvátne spôsoby hodnotenia?					
13.	Používate analytické hodnotenie, poukazujete na silné a slabé stránky činnosti žiaka?					
14.	V prípade, keď žiak získa horšiu známku, dávate mu najavo, že je tu možnosť zmeny?					
15.	Hodnotíte nielen mieru pamäťovo-reprodukčných schopností žiaka, ale aj jeho schopnosť logicky, kriticky, hodnotiace a tvorivo myslieť?					
16.	Dávate žiakom na vyučovaní možnosť navrhovať a aj realizovať také učebné aktivity, ktoré by oni chceli riešiť v súvislosti s učivom (témou)?					
17.	Používate v hodnotení svojich žiakov aj individuálnu vzťahovú normu na hodnotenie žiaka, teda hodnotíte individuálnu zmenu žiaka vo vzťahu k nemu samotnému?					
18.	Hodnotíte žiakov tak, že ich navzájom neporovnávate?					
19.	Spolupracujete so žiakmi na určovaní jasných pravidiel správania sa na vyučovaní?					
20.	Pýtate sa žiakov a dávate im možnosť, aby na vyučovaní vyjadrovali svoje očakávania, názory, pocity (aj negatívne) a potreby?					

Príloha A2

Dotazník motivačného pôsobenia učiteľa na vyučovaní

Vážení žiaci, predkladám vám dotazník, prostredníctvom ktorého by som chcel/a spoznať vaše názory na kvalitu vyučovania v predmete, ktorý vás učím. Chcel/a by som, aby ste na každú otázku odpovedali tak, ako to naozaj vnímate. Poznanie vašich názorov mi pomôže zlepšovať kvalitu vyučovania. Ďakujem vám za spoluprácu.

Inštrukcia na vyplnenie dotazníka

Na vyplnenie dotazníka budete potrebovať asi 20 minút. Prečítajte si jednotlivé otázky. Zamyslite sa nad ich obsahom a pokúste sa označiť odpovede, ktoré najlepšie vyjadrujú vaše skúsenosti a poznanie.

Na označenie použite škálu, ktorá vyjadruje váš názor: 1. nikdy,

2. málokedy/iba občas,

3. niekedy áno/niekedy nie,

4. často (nie však pravidelne),

5. pravidelne/vždy.

	Dotazník MPU (Rötling, Sihelsky 2002)	1	2	3	4	5
1.	Umožňujem vám na vyučovaní, aby ste sa mohli pýtať a dávať mi otázky, ak nerozumiете tomu čo sa učíme?					
2.	Rozprávam sa s vami na začiatku hodiny o tom, čo sa naučíte a čo budete vedieť na konci svojho učenia?					
3.	Oznamujem vám na začiatku i počas vášho učenia sa kritériá, podľa ktorých sa bude hodnotiť vaša úspešnosť v učení?					
4.	Stáva sa, že vás zaujmeme otázkami pri výklade nového učiva?					
5.	Stáva sa, že vyučovaciu hodinu začíname napr. zaujímavými otázkami, prezentáciou protirečenia, situáciou zo života a podobne?					
6.	Umožňujem vám, aby ste sa na vyučovaní mohli učiť podľa vám vyhovujúceho spôsobu?					
7.	Máte na vyučovaní možnosť kontrolovať, porovnávať a opravovať si výsledky svojho učenia sa?					
8.	Máte informácie – viete, akým spôsobom sa budú hodnotiť výsledky vašej učebnej činnosti a kedy sa budú tieto výsledky aj známkovať?					
9.	Dávam vám možnosť vybrať si, či sa chcete učiť samostatne, vo dvojiciach či v skupinách?					
10.	Stáva sa, že vám dávam otázky a úlohy na rozvoj logického a kritického myslenia?					
11.	Máte možnosť vybrať si náročnosť a počet úloh, ktoré chcete riešiť?					
12.	Dávam vám možnosť vybrať si, ako preukázate výsledky svojej učebnej činnosti?					
13.	Stáva sa, že vás hodnotím aj tak, že porovnávam to, čo ste vedeli predtým a čo viete teraz?					
14.	Máte možnosť opraviť si zlú známku?					
15.	Stáva sa, že ocením aj vašu schopnosť logicky a kriticky myslieť?					
16.	Stáva sa, že na hodine robíte aj také činnosti, ktoré si sami vyberiete?					
17.	Keď hodnotím, stáva sa, že vás porovnávam s inými spolužiakmi?					
18.	Stáva sa, že pri hodnotení poukazujem na dobré, ale aj slabšie stránky vášho učenia sa a aj jeho výsledkov?					
19.	Môžete navrhnúť pravidlá správania sa na vyučovaní a diskutovať o nich?					
20.	Stáva sa, že vás vyzývam, aby ste vyjadrovali svoje názory a pocity na hodine?					

Príloha B

1. Školský vzdelávací program

Skúsenosti s tvorbou ŠkVP sú prevažne negatívne. Väčšinou sa jej učitelia venujú posledný augustový týždeň. Z tejto činnosti vyplývajú skúsenosti, ktoré sú zväčša chaotické. Chaos je do veľkej miery spôsobený nízkou mierou poznania a pochopenia dokumentov, ktoré sú k dispozícii k tvorbe ŠkVP. Mnohé z respondentiek uvádzali, že pracovali s internetom. Veľkým handicapom bol pre nich nedostatok času. Podľa informácií sa tvorbe ŠkVP venovali len týždeň, čo nie je postačujúce, keďže tento čas nepostačuje ani na základnú orientáciu v ŠVP. Je možné súhlasiť s kolegynami, ktoré uviedli, že nevedeli, ako ŠkVP vypracovať, pretože sa nekonalo školenie k danej problematike a pod. Učiteľ nebol pripravovaný na pozíciu spolutvorcu osnov až do takej miery, ako sa v súčasnosti očakáva. Z toho vyplýva, že sa pridali hodiny tam, kde boli ubraté a dokumenty boli prevzaté v podobe ŠVP.

Skúsenosti s realizáciou ŠkVP sú len útržkovité. Na základe rozhovorov a analýzy dokumentov, sme konštatovali, že učebné osnovy zostávali z veľkej časti rovnaké. Nebolo teda možné niečo v existujúcich ŠkVP zmysluplne posudzovať. Je tiež dosť možné, že napísaná a realizovaná podoba ŠkVP neboli totožné. Ani vedenie školy sa nezamýšľalo nad priebežným monitorovaním daných dvoch ročníkov a vyhodnocovaním, ako postupovať v ďalšom školskom roku.

V učiteľskom zbore sa konala na konci školského roka krátka diskusia. Jej záver bol zapracovaný do ŠkVP. Jej cieľom bolo znížiť počet vyučovacích hodín v predmete Informatika s tým, že sa pridajú cudzím jazykom. Respondentky sa vyjadrovali k realizácii ŠkVP a za najväčší problém označili učebnice (neboli k dispozícii alebo boli k dispozícii neskoro). Druhým najväčším problémom bolo materiálne zabezpečenie a pomôcky. Podľa rozhovorov pri inováciách v podstate žiadna z kolegýň neuvažovala o konkrétnych zmenách, ktoré by bolo potrebné realizovať v rámci ŠkVP, aby v budúcom školskom roku bol tento dokument kvalitnejší.

V učiteľskom zbore o školskom vzdelávacom programe pedagógovia veľa diskutovali najmä na začiatku školského roka 2008/2009. Pojmy súvisiace s reformou však učiteľom tejto školy nie sú jasné a nepovažujú ich za zrozumiteľné. Základné pojmy, ktoré nová legislatíva priniesla – kompetencie a výchovno-vzdelávacie stratégie učitelia takmer vôbec nepoznajú, resp. ich vnímajú rôzne, čo môže mať negatívny dopad na prípravu aj realizáciu ŠkVP. Z rozhovorov vyplynulo, že učiteľky vnímajú kompetencie ako obsah vyučovania, ktorému sa musia venovať na úkor iných povinností. Výchovno-vzdelávacie stratégie poznala len riaditeľka školy, ostatné respondentky daný pojem nepoznali.

2. Vyučovanie

Typický priebeh vyučovacej hodiny vystihla jedna z respondentiek, ktorá uviedla:

Na začiatku samozrejme vyskúšame väčšinou ústne a niekedy aj písomne – päťminútovkou. Potom začneme s novým učivom – napíše sa nadpis, nejako sa snažím navodiť atmosféru, aby vedeli, o čom sa budeme rozprávať, a potom sa už rozprávame. Je to tak, že ja kladiem dôraz na komunikáciu s nimi, takže radšej prideme k tomu učivu spolu, ako iba ja sama. No a keď mám tú prezentáciu, tak formou tej prezentácie si ukážeme obrázok, čo to je, povieme si niečo o tom.

V niektorých prípadoch sa objavujú prvky aktívneho učenia sa žiakov, ide však prevažne o aplikáciu hry na prvom stupni. Vo vnímaní kvalitného vyučovania sme u respondentiek zaznamenali určité rozdiely. Medzi základné prvky väčšina kolegyň uviedla zaujímavé vyučovanie; dobrý pocit, že niekoho niečo naučila; pohoda, pestré vyučovanie. Je potešujúce, že v niektorých rozhovoroch sa objavila aj myšlienka, aby sa žiaci naučili väčšinu učiva v škole a nemuseli sa toľko učiť doma.

3. Kvalita vyučovania

V prípade zvyšovania kvality vyučovania bolo vnímanie respondentiek rozdielne. Ich názory sa rozchádzali napr. v oblasti zvýšenia motivácie, zážitku, hrovej formy vyučovania, tvorivých aktivít a pod. Problematickým sa javí hodnotenie žiakov a s ním súvisiace sebahodnotenie. Respondentkám nie sú úplne jasné rozdiely medzi skúšaním, overovaním vedomostí, testovaním, hodnotením, formatívnym hodnotením, sumatívnym hodnotením, známkovaním, resp. klasifikáciou a pod. Kritériá hodnotenia sú zväčša neznámym pojmom a v prípade, že sú nejaké používané, predpokladá sa, že žiaci na ne prídu sami. Zároveň sa pochybuje o tom, či žiak dokáže hodnotiť sám seba. Je pravdepodobné, že keď žiak nemá kritériá, na základe ktorých by mohol sám posúdiť, či splnil, príp. nesplnil úlohu; na akej úrovni sa mu ju podarilo splniť; ťažko sa naučí sebahodnoteniu. Za úplne nevhodný považujeme jeden zo spôsobov sebahodnotenia, keď sa učiteľka po skúšaní opýta žiaka, ako by sa sám ohodnotil a doplňujúcimi otázkami ho dovedie k tomu, čo chce ona.

4. Postoje žiakov

Postoje žiakov nie sú zisťované nijakým spôsobom. Väčšinou sa pri zisťovaní postoja žiakov používajú otázky o spokojnosti s vyučovacou hodinou, resp. učiteľka na základe svojho pozorovania sama usúdi, aký vzťah majú žiaci k jej predmetu.

V jednom prípade respondentka vyjadrila pochybnosť o tom, či sú žiaci na prvom stupni schopní vyjadriť svoj postoj k predmetu. Odpovede respondentiek na otázku: *Ako zisťujete postoje detí k vyučovaniu?* uvádzame ďalej:

- *Tak nepriamo sa snažím to zistiť – ja sa dosť často rozprávam s tými deťmi a ja sa takto k tomu dopracujem.*
- *Nie ja, nezisťovala, ale počúvala som deti. Cez prestávku. Ja si myslím, že to nebolo také zlé, že tie hodiny boli zaujímavé. A keď som videla, že ho to nebaví, tak som sa s ním porozprávala.*
- *Nijako. Nevie, či by som mohla povedať, že som zisťovala. Nezisťovala som to. Ja som mala z tej triedy dobrý pocit, vnímala som tú atmosféru a uvoľnenosť tých detí. Len to, čo bolo viditeľné, ale priamo som si to nezisťovala. Nebolo to tak, že by bolo povedané, chcem zistiť, len spontánne to bolo.*
- *Ja učím na 1. stupni a neviem, či by to dokázali.*

5. Reforma a inovácie

Respondentky nevidia zmysel reformy a veľmi sa nad touto otázkou ani nezamýšľali. Ide o to, že majú viac práce a pocit, že je táto reforma nepotrebná. Objavili sa však u nich aj pozitívne pohľady a očakávanie, napr.: *Myslím si, že je dobre, že nastáva konečne. No prečo, pretože aj tie deti sú iné, vybavenie škôl*

je iné a aj my chceme byť iní, my učiteľia, my sa chceme zdokonaľiť, kopa učiteľov to aj kritizuje a zase niečo, ale prečo to neurobiť aj zaujímavejšie? No hovorím, tá radosť toho žiaka vás teší. Potom vystráajú, keď sa nudia. A zase keď sme išli – toto učiteľstvo musíme brať ako povolanie, nie ako profesiu a my sme s tým museli rátať, že sa budeme stále učiť niečo nové. Ja som za to, mne sa to páči.

V niektorých predmetoch učiteľky zaznamenali väčšie zmeny v učebných osnovách, čo sa týka usporiadania vyučovacieho obsahu, príp. ho významne zredukovali podľa skúsenosti počas realizácie ŠkVP.

6. Ciele školy, SW analýza

Ciele školy sú rôzne vnímané jednotlivými učiteľkami. Táto skutočnosť môže naznačovať, že škola nemá sformulované ciele alebo ich má, ale nie sú zverejnené a učiteľky ich nepoznajú. Prevažne šlo o domnienky o cieľoch školy a respondentky vyjadrovali len zámery školy v podobe, ako ich vnímali v danom okamihu. Je na škodu veci, že ani členky vedenia školy celkom danej problematike neporozumeli. Niektoré prezentované zámery smerujú k rovnakej problematike. Činnosti, ktoré je potrebné realizovať k ich splneniu, sú pre učiteľky neznáme.

V škole absentuje jasná predstava, aké aktivity a činnosti je potrebné realizovať, aby sa škola posunula vpred, aby dosiahla (v dokumentoch školy) nastavené zámery, ciele, víziu.

Pri hodnotení silných a slabých stránok školy mnohé z respondentiek váhali. Silné stránky dokázali pomenovať, pomenovanie slabších stránok školy im už robilo problémy. Viacero respondentiek nijaké slabé stránky nenašlo. Na škole prijíma vedenie rozhodnutia prevažne po diskusii s členmi zboru.

7. Informácie o vzdelávaní

Väčšina respondentiek sa dozvedá o školeniach a vzdelávaní z informácií poskytnutých vedením školy. Vedenie školy oboznámi členov zboru s ponukou, odporučí im, aké vzdelávanie by mal kto absolvovať a závisí od učiteľa, či chce alebo nechce takéto vzdelanie absolvovať. Každý pedagóg môže prísť s vlastným návrhom na vzdelávanie, ktoré nájde na internete alebo v inej ponuke, príp. mu ho odporučí kolega z danej alebo inej školy. Vedenie školy spoločne s učiteľským zborom na porade rozhodne, či je to vhodné vzdelávanie a koho naň pošlú.

Základným kritériom na výber vzdelávania je odbor. Respondentky tiež uvádzali, že dôležitým kritériom je, aby sa v rámci takéhoto vzdelávania dozvedeli niečo zaujímavé, čo využijú vo vyučovacom procese. Informácie a zručnosti zo vzdelávania je možné v práci učiteľa uplatniť rôznym spôsobom. Predpokladáme, že uplatnenie získaných vedomostí závisí najmä od toho, ako je tematicky vzdelávanie zamerané.

Príloha C

Analytická pozorovacia schéma (Zelina 1997)

Rozvoj poznávacích funkcií žiakov na vyučovaní

Ročník: Predmet:

Dátum: Vyučujúci:

Počet žiakov:

Poznávacie funkcie	Záznam	spolu	%
Otázky, úlohy, cvičenia na vnímanie a senzomotorické funkcie (farbu, veľkosť, priestor, zvuky, dotyky, pohyb a pod.)			
Otázky, úlohy na pamäť, vybavovanie si, zapamätanie, reprodukcia			
Otázky, úlohy, cvičenia zamerané na nižšie poznávacie funkcie – pochopenie pojmov, rozdiely, porovnanie, analýza, induktívne a deduktívne myslenie, príčinnosť, vyvodzovanie záverov			
Otázky, úlohy, cvičenia zamerané na vyššie poznávacie funkcie – syntéza, zovšeobecňovanie, analogické myslenie, vzdialená aplikácia			
Otázky, úlohy, cvičenia zamerané na hodnotiace myslenie			
Otázky, úlohy, cvičenia zamerané na tvorivé myslenie, divergentné úlohy, fantázia, imaginácia, vymýšľanie, tvorba			
Celková suma – počet úloh, otázok, cvičení pre žiakov:			

Uvedte úlohy, ktoré sa nedali zaradiť:

Príloha D

Analytická pozorovacia schéma (Rötling 1998)

Motivácia a aktivizácia žiakov didaktickým cyklom

Štruktúrne časti cyklu	Záznam výskytu
	Čas trvania javu
Úvodná motivácia (zaujímavá otázka, úloha, problém, protirečenie, situácia zo života, experiment, dramatizácia a pod.)	
Poskytnutie cieľov učebnej činnosti žiakom (oznámenie konkrétnych učebných požiadaviek, úloh, činností)	
Učebná činnosť žiakov (sprístupňovanie a osvojovanie učiva, individuálna činnosť žiakov, skupinová práca, diskusia a pod.)	
Poradenstvo učiteľa pri učebnej činnosti žiakov (poskytovanie pomocných informácií pri učení, riadenie učenia žiakov)	
Poskytovanie spätnej informácie o výsledkoch učebnej činnosti žiaka (kontrola učenia autotestom prípadne učiteľom)	