

Hodnotenie vybraných aspektov kurikulárnej reformy na gymnáziách v SR učiteľmi

Petra Fridrichová, Vladimír Poliach

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

Abstrakt: V rámci predkladaného príspevku sa zameriavame na opis priebehu kurikulárnej reformy na Slovensku vo vzťahu k zmenám v gymnáziách. Ďalej analyzujeme vybrané aspekty rozsiahlejšieho exploračného ex post facto výskumu. Dáta sme analyzovali prostredníctvom nástrojov MS Excel a IBM SPSS, hlavne s využitím neparametrických procedúr, čo vyplynulo z povahy distribúcie väčšiny premenných. Výsledky poukazujú na negatívne vnímanie smerovania slovenského školstva po roku 1989, avšak naznačujú, že učitelia očakávajú komplexnú reformu v školstve, ktorá by mala smerovať k menším zmenám v obsahu vzdelávania a k zásadným zmenám v metódach výučby na gymnáziách.

Kľúčové slová: školská reforma na Slovensku, postoje učiteľov, gymnáziá, kurikulárna reforma na gymnáziách

Evaluation of Selected Aspects of Curriculum Reform at Grammar Schools in the Slovak Republic by Their Teachers

Abstract: This paper focuses on the description of the course of curriculum reform in Slovakia in relation to the changes in secondary grammar schools (“gymnázium”). We offer an analysis of the selected aspects of the broader exploratory ex post facto research. We have analysed the data using MS Excel and IBM SPSS, mainly using nonparametric procedures, which resulted from the nature of the distribution of most variables. The results point to a negative perception of the direction of the Slovak education system by teachers after 1989. Teachers expect a comprehensive reform in education leading to minor changes in the content of education and fundamental changes in the teaching methods at secondary schools.

Keywords: school reform in Slovakia, teachers’ attitudes, secondary comprehensive school (gymnázium), curriculum reform at secondary comprehensive schools

Filozofia kreovania nového centrálného konceptu vzdelávacích politík cez tzv. kľúčové kompetencie je determinovaná zmenami potrieb učiacej sa spoločnosti, ktoré vyplývajú z viacerých skutočností: napr. vysoká miera nezamestnanosti, starnutie populácie, rastúca migrácia, marginalizácia niektorých skupín obyvateľstva, pravdepodobnosť zmeny práce počas produktívneho veku, rastúce tempo technického pokroku. Zdá sa, že doterajší systém edukácie zameraný na vedomosti, neposkytuje v nových podmienkach dostatočnú prípravu. Pocit nesúladu medzi cieľmi a obsahom vzdelávania a požiadavkami spoločnosti je badateľný nielen v globálnej rovine (Beck, 2011; Keller & Tvrдый, 2008; World Economic Forum, 2016), ale čoraz častejšie aj na národnej úrovni a prejavuje sa nekompatibilitou v očakávaniach zamestnávateľov

114 od absolventov a štátnymi kurikulami (napr. European Commission, 2017; Liptáková, 2017; Vančíková, 2018). Učenie sa, ktoré sa očakáva, znamená formulovanie problémov a hľadanie ich vzájomných súvislostí. Jeho hlavnými znakmi sú integrácia, syntéza a rozšírenie horizontu (Rychen & Salganik, 2003). To vysvetľuje a zároveň podporuje tendenciu zamerať sa viac na rozvoj kompetencií, než na odovzdávanie faktografických poznatkov vo výučbe. Tieto a ďalšie dôvody (Kosová & Porubský 2011a) viedli v roku 2008 k transformáciám v slovenskom školskom systéme, pričom hlavnou zmenou je kompetenčne vystavané kurikulum pre materské, základné aj stredné školy. Avšak, vzhľadom na nepripravenosť učiteľov na zmenu role z užívateľov kurikula na jeho tvorca (Pavlov, 2013), je priebeh školskej reformy vnímaný ako unikátna skúsenosť (Kosová & Porubský, 2011b), ktorú je potrebné skúmať v rovine očakávaní aktérov školstva od reformy a jej skutočných dopadov. Štúdiu priebehu a výsledkov štátnej vzdelávacej politiky na Slovensku sa venuje pozornosť na makroúrovni a mezoúrovni prevažne vo vzťahu k základným školám (Kosová & Porubský, 2011a, 2011b; Porubský et al., 2014, 2016). Skúmaniu priebehu a výsledkov kurikulárnej reformy na gymnáziách na makroúrovni, ani empirickému výskumu implementácie reformy na mezoúrovni, jej prijatia učiteľmi a faktormi, ktoré ovplyvňujú jej úspešnosť, sa doposiaľ nevenovala systematická pozornosť.

V rámci tejto štúdie sme sa zamerali na prezentovanie výsledkov dotazníkového výskumu zameraného na postoje a názory učiteľov gymnázií na Slovensku ku kurikulárnej reforme z roku 2008 a na ich skúsenosti s touto reformou. V úvode príspevku popisujeme spoločenské východiská školskej reformy na Slovensku na úrovni gymnázií a tiež popisujeme vývoj reformy v nasledujúcich rokoch. Tieto atribúty považujeme za kontextuálny rámec ovplyvňujúci prijatie, či neprijatie reformných krokov u učiteľov gymnázií. Rozšírenie záberu výskumu zo základných škôl na gymnáziá súvisí predovšetkým s faktom, že proces implementácie reformy v gymnáziách a v základných školách bol rozdielny.

Predkladanú štúdiu chápeme ako vstup do rozsiahlej problematiky implementácie školskej reformy, ovplyvňovanej mnohými faktormi, ktorá si vyžaduje hlbšiu analýzu. Výsledky, ktoré prezentujeme, boli získané v rámci dotazníkového on-line šetrenia v roku 2015 a zameriavajú sa na prijatie kurikulárnej reformy z roku 2008 z pohľadu učiteľov gymnázií. Zistenia o procesoch iniciácie kurikulárnych zmien na gymnáziách uvádzaných v úvodnej časti štúdie sú výsledkom vlastného výskumu autorov v archíve Štátneho pedagogického ústavu (najmä informácie o národnom projekte Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce).

1 Kurikulárna reforma na gymnáziách na Slovensku

Po roku 1989 sa začali prvé transformačné snahy v slovenskom školstve. Súviseli so zmenou ideológie, vnímania úloh a poslania školy a s celkovým spoločenským uvoľnením. V tomto období vplyvom zahraničných prístupov, ale aj vlastných snáh

učiteľov vznikali rôzne iniciatívy, alternatívy k tradičnému vyučovaniu. Učiteľia boli pozitívne naladení na zmeny v školstve a očakávali rýchly nástup školských reforiem, ktoré im vytvoria väčší priestor na realizáciu očakávaných zmien v podobe *zvyšovania autonómie škôl a učiteľov*. Hybnou silou pedagogickej praxe sa v 90. rokoch stali inovácie vyučovacích metód a vyučovacích stratégií (Kosová & Porubský, 2011b). Tieto inovácie následne ovplyvňovali kurikulum škôl a mali tendenciu viesť k podstatným systémovým zmenám v cieľoch vzdelávania, obsahovej zložke predmetov, vyučovacích stratégiách, ale aj v hodnotení výsledkov.

V tomto období, ktoré možno nazvať aj ako obdobie reforiem zdola (top-down reformy), vznikli aj prvé koncepcie výchovy a vzdelávania (predstavovali bottom-up reformy) – *Duch školy* (Turek, 1993), neskôr *Konštantín* (MŠVVaŠ SR, 1994). Ani jeden z programov však nebol schválený a realizovaný. Až po takmer desiatich rokoch čakania, bol v roku 2002 však vládou schválený dokument *Milénium ako koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov* (Rosa, Turek & Zelina, 2001). Ani tento dokument však nepriniesol reálnu zmenu v edukačnej praxi, pretože išlo o ideový dokument. V máji roku 2008 bol prijatý nový *školský zákon* (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní), ktorý do istej miery preberá ideový základ *Milénia* (Zelina, Rosa, & Turek, 2001). Základnou a zásadnou zmenou, ktorú tento zákon priniesol, bola deklarácia väčšej *slobody* prejavenej *povinnosťou* vytvárať si školské *vzdelávacie programy* vychádzajúce zo štátnych *vzdelávacích programov*. Problémom však bolo, že kým v 90. rokoch bola požiadavka na zmenu (aj obsahovú, cieľovú, evalvačnú) organizovaná zdola od samotných učiteľov, v roku 2008 sa požiadavka na zmenu stala politickou témou a išlo o zmenu „zhora“ (bottom-up reforma) (viac Kosová & Porubský, 2011b).

Nové štátne kurikulum pre gymnáziá vystavané na kompetenčnom modeli vznikalo, na rozdiel od štátneho vzdelávacieho programu pre základné školy, už pred rokom 2008. Východiskom pre jeho tvorbu bol projekt ESF *Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce* (2004–2006) zastrešený P. Černekom (Križ, 2008). Projekt realizoval Štátny pedagogický ústav a ako prvý na Slovensku do tvorby obsahu vzdelávania vniesol prvky dvojúrovňovej tvorby vzdelávacích programov a orientáciu na rozvoj kompetencií žiaka. Najdôležitejším výstupom projektu bolo vytvorenie *Rámcového vzdelávacieho programu* ako základného pedagogického dokumentu vytvoreného na úrovni štátu. *Rámcový vzdelávací program* (ŠPÚ, 2006) bol na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu predložený na diskusiu. Mal nahradiť v tom čase platné učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy pre stredné školy a stať sa záväzným pedagogickým dokumentom. Obsah vzdelávania bol rozdelený do siedmich vzdelávacích oblastí a jeho základná štruktúra vychádza z kľúčových kompetencií definovaných v rámci projektu OECD DeSeCo (Rychen & Salganik, 2003) – 1. Jazyk a komunikácia, 2. Matematické myslenie a práca s informáciami, 3. Zdravie a pohyb, 4. Človek a príroda, 5. Jedinec, 6. Spoločnosť, 7. Kultúra. Obsah vzdelávania v oblasti cudzie jazyky nebol súčasťou RVP vzhľadom na to, že vzdelávacie štandardy jazykov obsahuje Európsky referenčný rámec a návrh štátneho kurikula ho v plnej

116 miere akceptoval. Nové kurikulum sa nezavádzalo plošne, ale bolo *ponúknuté* školám ako *alternatíva doterajšieho vzdelávania, v procese experimentálneho overovania*. O výsledkoch experimentálneho overovania však nie sú dostupné relevantné informácie. V praxi to teda znamenalo, že aj pred školskou reformou v roku 2008 mohli byť na Slovensku gymnáziá, ktoré si vytvárali svoje školské vzdelávacie programy. O ich počte, resp. o tom, ktoré gymnáziá to boli, však neexistujú záznamy, realizátor projektu ich nesledoval, sledované boli len tri gymnáziá v štádiu prípravy učebných osnov predmetov podľa rámcových vzdelávacích programov (ŠPÚ, 2007).

Proces kurikulárnych zmien v oblasti všeobecného vzdelávania pokračoval aj po roku 2008. Vzhľadom na požiadavky na zmenu a opravu štátnych vzdelávacích programov, ale aj v súvislosti s vypracovanou *Správou o stave školstva* (MŠVVaŠ SR, 2013) (ktorá však nebola oficiálne zverejnená), boli v roku 2015 realizované inovácie štátnych vzdelávacích programov. Opätovne sa však zopakoval proces z roku 2008: učitelia neboli prítomní pri dizajnovaní kurikula, inovácií vzdelávacích cieľov a obsahu nepredchádzal výskum a učitelia neboli vopred informovaní o zmene. Inovácia štátneho kurikula v roku 2015 priniesla gymnáziám ešte väčšiu voľnosť v tvorbe obsahu v rámci školských vzdelávacích programov, rámcový učebný plán vymedzuje počty hodín pre jednotlivé predmety za stupeň vzdelania a obsah má charakter výstupových štandardov. Pozitívnu úpravou v štátnych vzdelávacích programoch pre gymnáziá je posilnenie praktického vyučovania formou povinných laboratórnych cvičení, ktoré sú povinné pre každý predmet, ktorý si to vyžaduje (fyzika, chémia, biológia). Významnou mierou sa tak posilnila výučba prírodovedných predmetov. Negatívnym javom inovácie štátneho kurikula je, že tak ako v roku 2008, ani v roku 2015 nedošlo k inovácií dôležitého dokumentu, a to *Cieľových požiadaviek na maturitné skúšky* (MŠVVaŠ SR, 2013). Kým vzdelávacie štandardy štátneho vzdelávacieho programu vychádzajú z kompetenčného modelu kurikula (aj napriek formálnym chybám ide o významný kvalitatívny posun), cieľové požiadavky akcentujú encyklopedické vedomosti. Pre tzv. „maturitné predmety“ sa tak kľúčovým dokumentom stávajú cieľové požiadavky na maturitné skúšky a výučba (aj napriek posilneniu laboratórnych cvičení – vid' *Rámcové učebné plány inovovaného štátneho vzdelávacieho programu*, MŠVVaŠ SR, 2015), ostáva na úrovni osvojovania vedomostí.

Rok 2018 sa po desiatich rokoch od prvej veľkej školskej reformy bude pravdepodobne spájať s ďalšou reformou vzdelávania. Jej východiskom je dokument *Učiace sa Slovensko* (MŠVVaŠ SR, 2017), ktorý bol vypracovaný externými expertmi na žiadosť vtedajšieho ministra školstva. Na základe spomínaného dokumentu nie je zrejmé, aké by mali byť ďalšie kroky skvalitňovania všeobecného vzdelávania. Väčší dôraz sa kladie na odborné školstvo a z dokumentu vyplýva snaha o zvýšenie kvality výučby na gymnáziách formou limitovania počtu prijímaných žiakov. Do akej miery budú tieto zámery naplnené však nie je v tejto chvíli známe, pretože nastupujúca ministerka po nástupe do funkcie v roku 2017 dokument prijala len ako ideový základ konkrétnych zmien v školstve. Aj napriek existencii čiastkových výsledkov výskumu o prijatí a vnímaní školskej reformy z roku 2008, dôkazom o dopadoch tejto reformy na kvalitu vzdelávania na Slovensku (napr. vďaka celonárodným externým testo-

vaniam piatakov a deviatakov, alebo výsledkom PISA), sa však aj následná reforma realizuje len formou zhora (z ministerstva školstva) nariadených zmien (bottom-up reforma) a neexistujú zatiaľ dôkazy o hľadaní ciest, ako podporovať zmenu v školstve od samotných učiteľov.

1.1 Názory a postoje učiteľov ku kurikulárnej reforme

Otázky reformy školstva patria medzi témy, ktorým sa venujú výskumníci v rozličných kontextoch. B. Kosová & Š. Porubský (2011a) uvažujú o *systéme synergických reforiem*, ktoré sa viac približujú chápaniu pojmu transformácia edukačného systému, tzn. *viacúrovňový sociálny proces permanentných zmien edukačnej reality a konštruovania nového vzdelávacieho systému* (Walterová, 2004). Procesy, ktoré prebiehali v slovenskom školskom systéme v rokoch 2008–2009 istým spôsobom vytvárali predpoklady na transformáciu edukačného systému, avšak v konečnom dôsledku (aj na základe vymedzenia pojmu reforma) je možné hovoriť o čiastkových reformách (teda úpravách) niektorých elementov zložitého komplexu.

Pre slovenskú kurikulárnu reformu platí, že bola unikátnou skúsenosťou (Kosová & Porubský, 2011a), najmä kvôli (ne)prípravenosti učiteľov v praxi (Pavlov, 2013). Viacerí autori (Brundrett, Duncan, & Rhodes, 2010; Connelly & Clandinin, 1988; Hargreaves, 2005; Porubský et al., 2016; Terhart, 2013; Valica et al. 2011 a i.) pritom uvádzajú, že učiteľ a jeho profesionalita je ústredným činiteľom kurikulárnej reformy. Fullan (2007) konštatuje, že úspešná reforma potrebuje systém krokov, ktoré sa nedajú preskočiť; uvádza tri procesy: inicializácie, implementácie a inštitucionalizácie. McKenney a Reeves (2012) popisujú všeobecný model riadenia kurikulárnej zmeny, ktorú vníma v dvoch rovinách: 1. výskum – dizajn – hodnotenie; výsledkom je vystavaná a premyslená intervencia; 2. prieskum – modelovanie – reflexia, výsledkom je teoretické pochopenie zmien. Tento model poukazuje na dôležitosť výskumne podloženej a overenej zmeny, ktorej výsledkom je nielen vytvorený model kurikula, ale aj jeho teoretické pochopenie u všetkých aktérov. Na Slovensku sa komplexne o reformnom procese nedá uvažovať vo vyššie pomenovaných dimenziách. Chýbajúci výskum, teoretické štúdium, dizajnovanie kurikula, jeho overenie v praxi a následná intervencia spôsobili, že učelia základných škôl (viac vid' Porubský et al., 2016) sa nestotožnili s realizovanou zmenou. V prípade gymnázií síce absentoval vstupný výskum, avšak dizajnovanie a overenie kurikula prebiehalo vďaka národnému projektu Štátneho pedagogického ústavu. To, čo je pre reformu v základných a gymnáziách spoločné, je absencia prípravy učiteľov na zmenu, ktorá by podnietila teoretické uchopenie realizovaných zmien.

Podporu myšlienke pripravenej a premyslenej zmeny v školstve podporuje aj ďalší autor, E. Terhart (2013), ktorý upozorňuje na rezistenciu učiteľov voči školským reformám a dôvody klasifikuje do štyroch perspektív – *sociopolitickej* (neexistuje konsenzus o tom, čo sú vlastne edukačné problémy a ktoré témy či vedomosti sú považované za kľúčové; to vyvoláva u učiteľov únavu až znechutenie z toho, že preberajú iniciatívu v rozvoji alebo adaptovaní vedomostí pre školské prostredie),

- 118 *psychodynamickej* (existuje konsenzus o edukačných problémoch, avšak nereálne očakávanie na školy vytvárajú politické prekážky pre uplatnenie použiteľných vedomostí), *pragmatickej* (školský systém a školy sú komplexným systémom s rôznymi cieľmi, čím sa vytvárajú prekážky a formovanie obsahu je len ťažko plánovateľné) a *kontemplatívnej* (školský systém nie je riadený presnými cieľmi alebo očakávaniami; ide o multisystém ovplyvňovaný vlastnou vnútornou dynamikou). V prípade slovenskej školskej reformy na gymnáziách došlo k väčšiemu či menšiemu prepojeniu väčšiny perspektív, predovšetkým sociopolitickej a psychodynamickej. Tento jav súvisí s absenciou relevantného pedagogického výskumu, dlhodobjšieho dizajnovania a overovania dopadov navrhovaných zmien. V prípade kurikulárnej reformy v gymnáziách síce k akémusi overeniu došlo, avšak tento proces nebol nijako monitorovaný ani evaluovaný. Ak vychádzame z teórie McKenney & Reeves (2012), v podstate v realizovanej školskej reforme na gymnáziách, okrem premysleného spoločného dizajnovania kurikula štátnej inštitúcie a škôl, nedošlo k žiadnej z predchádzajúcich ani nasledujúcich fáz, a teda je málo pravdepodobné, že učitelia teoreticky pochopili očakávané zmeny a mohla prebehnúť premyslená intervencia.

1.2 Výskumný problém a ciele

Stále nemáme dostatok empirických zistení o tom, nakoľko sú učitelia slovenských gymnázií spokojní s vývojom školstva, nakoľko cítili potrebu reformovať ho a v ktorých oblastiach považovali doterajšie etapy reformy za prínosné. V snahe prispieť k riešeniu tohoto problému sme stanovili nasledujúce výskumné ciele:

1. *Cieľ 1. Postihnúť úroveň a valenciu spokojnosti učiteľov gymnázií s vývojovými trendmi v slovenskom školstve v relatívne nedávnej minulosti.* Pri jeho formulácii sme mali na mysli najmä hodnotovú dimenziu kurikulárnej reformy ako sociálneho javu, tvoriacu dôležitý kontext ostatných hodnotiacich aktivít.
2. *Cieľ 2. Zistiť, nakoľko bolo uskutočnenie reforiem na slovenských gymnáziách podľa učiteľov potrebné a do akej miery sa na tom podieľali špecifické oblasti kurikula.* Opäť ide hlavne o hodnotový a motivačný aspekt reformy, ktorý súvisí s pripravenosťou učiteľov prijať prípadné zmeny (nepotrebné reformy sú obvykle neúspešné).
3. *Cieľ 3. Zmapovať, v ktorých oblastiach učitelia gymnázií pocítili reformu ako prínosnú a v ktorých nie.*

2 Metóda

2.1 Výskumný dizajn a premenné

V tomto článku analyzujeme vybrané aspekty rozsiahlejšieho exploračného ex post facto výskumu. Ten vychádzal z ratingov, prostredníctvom ktorých sa učitelia vyjadrovali k rôznym aspektom kurikulárnej reformy, zavádzanej na Slovensku od roku

2008. Výskum paralelne mapoval tri úrovne slovenských škôl: materské, základné a gymnáziá.

Naše výsledky vypovedajú o názoroch podsúboru gymnaziálnych učiteľov v troch tematických celkoch v súlade s vyššie formulovanými cieľmi. K dosiahnutiu cieľa 1 (zistenie spokojnosti s vývojom školstva) prispievajú ratingy šiestich položiek dotazníka a jedna z nich vychádzajúca, „Index spokojnosti“, ako ich aritmetický priemer. K naplneniu cieľa 2 (retrospektívnej reflexie potreby reformy), slúži ďalších šesť položiek a opäť ich priemer, všeobecnejší „Index naliehavosti“. Dosiahnúť cieľ 3 (zameraný na oblasti prínosov reformy), umožňuje 21 položiek a ich priemer – „Index prínosu“. Názory gymnaziálnych učiteľov hlbšie skúmame z pohľadu podsüpín (rod, dĺžka odbornej praxe, pracovná pozícia) a tiež v komparácii s „najpríbuznejším“ podsúborom vzorky – učiteľmi 2. stupňa základných škôl.

Položkové premenné chápeme dvojako: (1) ako nominálne, kde vychádzame z relatívnych početností voľby bodov stupnice, (2) ako ordinálne, kde sa opierame najmä o kvartilové charakteristiky. Parametrické štatistiky používame hlavne ako doplnkový údaj. Toto kombinované chápanie má svoje opodstatnenie, lebo prispieva k lepšiemu spoznaniu dát. Všeobecnejšie indexy považujeme za intervalové likertovské škály, ktoré zase umožňujú dáta analyzovať na vyššej úrovni, než v prípade čiastkových položiek.

2.2 Použitá metodika a jej vlastnosti

Nástroj, ktorý sme použili, je mierne modifikovanou variantou survey dotazníka IKR-2014, vytvoreného a použitého v rámci projektu výskumu kurikulárnej reformy v roku 2014. Vzhľadom na to, že zber dát sa uskutočňoval v roku 2015 v novembri, učitelia gymnázií v tomto čase inovovali školské vzdelávacie programy, a preto boli do dotazníka doplnené otázky zisťujúce názory učiteľov na inováciu štátnych vzdelávacích programov a na hodnotenie procesu zavádzania inovácie. Originálna metodika, ktorá bola v modifikovanej verzii neznemená, je založená na explorácii jednotlivých „tém“ (celkovo 18), kde každá téma má spoločný všeobecný „uvádzací“ výrok, konkretizovaný jednotlivými ratingovými položkami. Napr. uvádzací výrok k téme č. 1, „Uved'te, ako ste spokojný/á s celkovým vývojom školstva za posledných 6 rokov“, je konkretizovaný položkami ako: „kvalita školstva sa stala prioritou“, „došlo k výraznej pozitívnej zmene“, „s reformami by sa nemalo skončiť“. Ku každej položke sa respondent vyjadruje nezávisle na iných (nejde o ipsatívne meranie), voľbou jednej z možností „vôbec nesúhlasím“, „skôr nesúhlasím“, „skôr súhlasím“, „určite súhlasím“, t.j. v podstate na 4-bodovej ordinálnej hodnotiacej stupnici bez neutrálnej pozície.

Tematické zoskupovanie položiek IKR-2014 vychádza z publikovaného pôvodného konceptuálneho modelu (Porubský et al., 2014) a má umožniť sumarizáciu pedagogicky podobných významov do všeobecnejších skóre – indexov. Nástroj sme za účelom validizácie najprv podrobili obsahovej analýze z hľadiska obsahového pokrytia konštruktu (Poliach, 2015). Ex post facto sme vykonali aj jeho položkovú analýzu,

120 so zámerom overiť vnútro-tematickú konzistenciu a faktorovú štruktúru. Na tieto účely sme využili iný súbor dát ($n = 954$) než tie, ktoré interpretujeme v tomto výskume. Opierali sme sa jednak o ordinálnu variantu Cronbachovho koeficientu alfa (počítanú z polychorických korelácií), ako aj o perspektívnejší koeficient McDonald omega (ωh). Latentné faktory v pozadí tematických okruhov sme identifikovali prostredníctvom faktorovej analýzy vychádzajúcej z polychorických korelácií (Revelle & Zinbarg, 2009). Vnútoraná konzistencia tematických skupín položiek, na ktorých sú v tomto výskume založené výpočty indexov „spokojnosti“, „naliehavosti“ a „prínosu“ k cieľom 1 až 3, mala koeficienty: 1. $\alpha = 0,76$, $\omega h = 0,73$, 2. $\alpha = 0,87$, $\omega h = 0,69$, 3. $\alpha = 0,97$, $\omega h = 0,85$. Zatiaľ čo prvé dva okruhy vykazujú dobrú tematickú konzistenciu, v treťom alfa signalizuje, že pravdepodobne obsahuje niekoľko nadbytočných položiek. Ďalšie informácie o nástroji (napr. polychorické korelácie skupín položiek a modely alternatív faktorových riešení) sme publikovali na inom mieste (Poliach, 2016) a presahujú záber tejto štúdie.

2.3 Administrácia, výskumná vzorka a spracovanie údajov

Cieľovú populáciu predstavujú všetci učitelia gymnázií v SR – v čase výskumu približne 5500). Administráciu sme uskutočnili na jeseň 2015. Respondenti boli k účasti vyzvaní prostredníctvom emailu adresovanom vedeniu všetkých gymnázií SR. Účasť respondentov bola dobrovoľná, príležitosť zapojiť sa trvala niekoľko týždňov. Voľba dostupného výberu respondentov bola riešením problému, ktorý vznikol počas osločovania riaditeľov gymnázií vybraných náhodným výberom – odmietli spolupracu pri realizácii výskumu z dôvodu ochrany učiteľov pred preťažovaním zo strany výskumníkov.

Pri administrácii bol použitý on-line systém snímania dotazníka IKR-2014, v ktorom boli niektoré aspekty zadávania ošetrované už na vstupe (ako prevencia nekorektných odpovedí), čo zjednodušilo následnú prípravu dát na analytickú fázu spracovania. On-line snímanie dát je v súčasnosti skúmané z hľadiska validity, reliability a ďalších psychometrických údajov. Okrem uvádzaných výhod (pokrytie, nízke náklady) sa ako najzreteľnejší vynára problém neodpovedania, ktoré spôsobuje často „návratnosť“ nižšiu ako 1 % (Vehovar & Manfreda, 2008). Z hľadiska chýb merania však viaceré novšie štúdie na veľkých súboroch dospeli k záveru, že medzi výsledkami tradičných a on-line foriem administrácie survey nie sú rozdiely (Dodou & de Winter, 2014; Wladis & Samuels, 2016). Za problematické sa naďalej považujú snahy korigovať nedostatok reprezentatívnosti on-line samovýberu v stratifikovaných vzorkách vážením (Blasius & Brandt, 2010; Callegaro & Baker, 2014). Výskumná vzorka, ktorá ju reprezentuje pre účely tejto analýzy, má rozsah 313 respondentov (5,69 % z populácie). Hlavné aspekty diverzity vzorky z pohľadu rodu, pracovnej pozície a dĺžky odbornej praxe spresňujú kontingenčné tabuľky 1 a 2.

Tabuľka 1 Zloženie výskumnej vzorky – premenné Rod a Dĺžka odbornej praxe

n = 313		Dĺžka odbornej praxe							Spolu	
		5	10	15	20	25	30	35		
Rod	f	počet	26	25	49	34	36	34	31	235
		% z n	8,3 %	8,0 %	15,7 %	10,9 %	11,5 %	10,9 %	9,9 %	75,1 %
	m	počet	8	11	16	18	8	6	11	78
		% z n	2,6 %	3,5 %	5,1 %	5,8 %	2,6 %	1,9 %	3,5 %	24,9 %
Spolu		počet	34	36	65	52	44	40	42	313
		% z n	10,9 %	11,5 %	20,8 %	16,6 %	14,1 %	12,8 %	13,4 %	100,0 %

Vysvetlivky: Rod – pohlavie respondentov, dĺžka odbornej praxe (šírka pásiem je 5 rokov).
Relatívne početnosti sú počítané z celkového rozsahu vzorky (n = 313).

Tabuľka 2 Zloženie výskumnej vzorky – premenné Pracovná pozícia a Dĺžka praxe

n = 313		Dĺžka odbornej praxe							Spolu	
		5	10	15	20	25	30	35		
Pracovná pozícia	uč	počet	34	33	57	35	30	29	25	243
		% z n	10,9 %	10,5 %	18,2 %	11,2 %	9,6 %	9,3 %	8,0 %	77,6 %
	ved	počet	0	3	8	17	14	11	17	70
		% z n	0,0 %	1,0 %	2,6 %	5,4 %	4,5 %	3,5 %	5,4 %	22,4 %
Spolu		počet	34	36	65	52	44	40	42	313
		% z n	10,9 %	11,5 %	20,8 %	16,6 %	14,1 %	12,8 %	13,4 %	100,0 %

Vysvetlivky: PPOZ – pracovná pozícia (uč = učiteľ, ved = vedúci pracovník). Dĺžka odbornej praxe: šírka pásiem je 5 rokov. Relatívne početnosti sú počítané z celkového rozsahu vzorky (n = 313).

3 Výsledky

Výsledky prezentujeme podľa výskumných cieľov v tejto štruktúre: 1. Zostupne zoradené tabelované výsledné ratingy položiek vo formáte parametrickom i neparametrickom. 2. Keďže do článku by nevošli vizualizácie distribúcií položkových ratingov, upozorňujeme v komentároch aspoň u vybraných na % dominanty a testujeme podobnosť rozdelení ratingov vnútri tematického okruhu. 3. Porovnáваме indexy podskupín podľa rodu, dĺžky praxe, pracovnej pozície a podsúborov gymnaziálnych učiteľov a učiteľov 2. stupňa ZŠ.

3.1 Výsledky analýz k tematickému okruhu 1

Uvádzací výrok tematického okruhu 1 znie: „Uved'te, ako ste spokojný/á s celkovým vývojom a stavom školstva na Slovensku za posledných 6 rokov“. Ratingová stupnica je zostavená takto: „určite nesúhlasím“ = 1, „skôr nesúhlasím“ = 2, „skôr súhlasím“ = 3, „určite súhlasím“ = 4. Z týchto čísiel boli vypočítané príslušné parametrické i neparametrické deskriptívne charakteristiky. Poradie položiek zoradených zostupne (t.j. od najpozitívnejšie hodnotených) podľa mediánu ako primárneho a priemeru ako sekundárneho kľúča je v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistiky premenných okruhu 1 (n = 313, zostupne)

Položka	Znenie položky (↓ <i>Med</i> , <i>AM</i>)	<i>AM</i>	<i>SD</i>	<i>CI</i> _{AM}	<i>Q</i> ₁	<i>Med</i>	<i>CI</i> _{Med}	<i>Q</i> ₃
i0106r	s reformami by sa nemalo končiť...	3,07	0,89	2,97–3,17	2,0	3,0	3,0–3,0	4,0
i0105	doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale malo by sa v reformách pokračovať	2,70	0,78	2,61–2,79	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0104	doteraz to v školstve nebolo uspokojivé, ale všetko smeruje k zlepšeniu	1,74	0,73	1,66–1,82	1,0	2,0	2,0–2,0	2,0
i0103	naše školské reformy a ich výsledky sú porovnateľné s okolitými krajinami	1,71	0,72	1,63–1,79	1,0	2,0	2,0–2,0	2,0
i0102	nastala výrazná pozitívna zmena v školstve	1,69	0,70	1,61–1,76	1,0	2,0	2,0–2,0	2,0
i0101	kvalita vzdelania obyvateľov sa stala prioritou v našej spoločnosti	1,60	0,80	1,51–1,70	1,0	1,0	1,0–1,0	2,0
i01	Index spokojnosti							
	štđ. chyba 0,028							
	šikmosť 0,202	2,07	0,51	2,01–2,13	1,7	2,0	2,0–2,2	2,5
	špicatosť -0,332							

Vysvetlivky: * pôvodná položka i0106 je reprezentovaná otočenou variantou i0106r. *AM* – aritmetický priemer, *SD* – smerodajná odchýlka výberová, *CI*_{AM} – interval spoľahlivosti priemeru, *Q*₁ – 1. kvartil, *Med* – medián (2. kvartil), *CI*_{Med} – interval spoľahlivosti mediánu, *Q*₃ – 3. kvartil. Čiarkovaná čiara oddeľuje položky hodnotené prevažne súhlasne (hore) od položiek hodnotených prevažne nesúhlasne (dole).

Analýza na úrovni jednotlivých položiek. Tabuľku 3 možno chápať ako rozdelenú na dve pásma (s hranicou naznačenou čiarkovanou čiarou). V hornom pásme sú dve položky podobného obsahu, ktorých medián má hodnotu 3. S výrokom i0106r „s reformami by sa nemalo končiť“ vyjadruje silný súhlas 36 % a mierny súhlas 34 % gymnaziálnych učiteľov. S i0105 silne súhlasí 10 % a mierne 53 % učiteľov. Ostatné položky majú medián 2, t.j. viac ako polovica respondentov s nimi skôr nesúhlasí. Jednotlivo to vyzerá nasledovne (kód položky, % silného nesúhlasu, % mierneho nesúhlasu): i0104 (41 %, 42 %), i0103 (38 %, 40 %), i0102 (44 %, 45 %), i0102 (44 %, 45 %), i0101 (57 %, 28 %). Najvyššie % voľby „neviem“ sa objavilo u položky i0103

„naše školské reformy sú porovnateľné...“. Pomerne vysoká neistota (6–7 %) sa však prejavuje aj u dvoch najpozitívnejšie hodnotených položiek.

Testovanie podobnosti hodnotení série položiek. Už intervaly spoľahlivosti naznačujú výraznú odlišnosť distribúcií položiek i0106r a i0105 od všetkých ostatných. Výsledok testovania podobnosti rozdelení série položiek Friedmanovým testom ($p < 0,001$) vedie k záveru, že respondenti tieto dve položky skutočne hodnotia významne pozitívnejšie. Kendallovo $W = 0,449$ možno považovať za stredne silný efekt.

Analýza na úrovni sumárneho „Indexu spokojnosti“. Index má mediánovú hodnotu 2, t. j. u učiteľov gymnázií v skúmanom období celkovo prevažovala mierna nespokojnosť s vývojom školstva. Medzi podskupinami učiteľov a vedúcich sa neobjavil významný rozdiel v distribúcii indexu. Podobne ani medzi podskupinami učiteľov z hľadiska dĺžky praxe. V porovnaní so súbežne monitorovanou skupinou učiteľov 2. stupňa ZŠ sa index prejavuje o niečo vyšším zastúpením pozitívnejších hodnotení. Pri rovnakom mediáne 2 dosiahli gymnaziálni učitelia $AM = 2,07$, zatiaľ čo učitelia 2. stupňa ZŠ $AM = 1,98$. Rozdiel je síce významný ($p = 0,016$), ale jeho vecná signifikancia je nízka (Cohenovo $d = 0,173$).

3.2 Výsledky analýz k tematickému okruhu 2

Uvádzací výrok tematického okruhu 2 znie: „Potrebu zmeniť učebné osnovy platné pred rokom 2008 som pocítoval/a ako naliehavú v týchto oblastiach“. Ordinálna hodnotiacia stupnica aj postup zoradenia položiek boli rovnaké, ako v prípade okruhu 1.

Tabuľka 4 Deskriptívne štatistiky premenných okruhu 2 ($n = 313$, zostupne)

Položka	Znenie položky (\downarrow Med, AM)	AM	SD	CI_{AM}	Q_1	Med	CI_{Med}	Q_3			
i0204	modernizácia učebných metód, stratégií a foriem	3,35	0,69	3,27–3,42	3,0	3,0	3,0–4,0	4,0			
i0206	podpora pozitívnej klímy v triede	3,34	0,74	3,25–3,43	3,0	3,0	3,0–4,0	4,0			
i0205	vyššia akceptácia špecifik a osobitostí žiaka	3,10	0,76	3,02–3,19	3,0	3,0	3,0–3,0	4,0			
i0203	decentral. moci a potreba tvorby školského vzdeláv. programu	2,86	0,89	2,75–2,96	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0			
i0202	ciele a vzdelávacie výstupy	2,84	0,84	2,74–2,93	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0			
i0201	učivo a učebné obsahy	2,70	0,94	2,60–2,81	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0			
				štđ. chyba 0,034							
i02	Index naliehavosti			šikmosť -0,527	3,03	0,59	2,96–3,10	2,7	3,0	3,0–3,0	3,5
				špicatosť 0,583							

Vysvetlivky: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka výberová, CI_{AM} – interval spoľahlivosti priemeru, Q_1 – 1. kvartil, Med – medián (2. kvartil), CI_{Med} – interval spoľahlivosti mediánu, Q_3 – 3. kvartil.

Analýza na úrovni jednotlivých položiek. Všetky položky dosiahli ratingy zodpovedajúce pozícii 3 na ordinálnej stupnici, t.j. táto tabuľka (4) nemá „zónu negatívnych hodnotení“. Vyjadrené formou relatívnych početností, je nasledovné (kód položky, % silného súhlasu, % mierneho súhlasu): i0204 (43 %, 45 %), i0206 (44 %, 42 %), i0205 (28 %, 50 %), i0203 (22 %, 42 %), i0202 (20 %, 44 %), i0201 (19 %, 41 %). Najčastejšie reakcie „neviem“ sa objavili v položke i0203 (10 %). Z pohľadu učiteľov asi nebola jednoznačne formulovaná, nie každý tvorbu školského vzdelávacieho programu chápe ako formu decentralizácie moci.

Testovanie podobnosti hodnotení série položiek. Intervaly spoľahlivosti pre mediány prvých dvoch položiek tabuľky i0204 a i0206 naznačujú vyššie ratingy, než u nasledujúcich. V testovaní distribúcií Friedmanovým testom sa tieto skutočne signifikantne líšia ($p < 0,001$), hoci z hľadiska vecnej signifikancie ide iba o malý efekt (Kendall $W = 0,18$).

Analýza na úrovni sumárneho „Indexu naliehavosti“. Index má medián 3, t.j. prevažuje mierny súhlas s tým, že potrebu reforiem cítili ako naliehavú. V tom sú podskupiny učiteľov a vedúcich homogénne. Podobne sa neprejavili rozdiely z hľadiska dĺžky odbornej praxe. Porovnanie „Indexu naliehavosti“ učiteľov gymnázií a 2. stupňa ZŠ vedie k záveru, že učitelia gymnázií významne častejšie súhlasili s výrokmi o potrebnosti reforiem (Mann-Whitney $p < 0,001$, Cohenovo $d = 0,287$). Zistený efekt je slabý, no nie zanedbateľný.

3.3 Výsledky analýz k tematickému okruhu 3

Uvádzací výrok tematického okruhu 3 znie: „Zavedenie štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu podľa môjho názoru prinieslo“. Ordinalná hodnotiacia stupnica aj spôsob zoradenia položiek boli také isté, ako v prípade okruhov 1 a 2.

Tabuľka 5 Deskriptívne štatistiky premenných okruhu 3 ($n = 313$, zostupne)

Položka	Znenie položky (\downarrow Med, AM)	AM	SD	CI_{AM}	Q_1	Med	CI_{Med}	Q_3
i0301	väčšiu možnosť profilovať školu	2,95	0,82	2,85–3,04	3,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0303	možnosti zohľadniť regionálne špecifická školy	2,78	0,78	2,68–2,87	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0313	modernú koncepciu vzdelávania	2,69	0,76	2,60–2,78	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0318	možnosti zohľadniť individuálne potreby žiakov	2,68	0,78	2,59–2,77	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0317	zlepšenie metód a foriem výučby	2,65	0,77	2,57–2,74	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0319	väčšiu aktivitu a tvorivosť žiakov	2,62	0,80	2,53–2,71	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0

i0305	väčšiu slobodu pre učiteľov	2,57	0,79	2,48–2,66	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0314	zlepšenie spôsobu vedenia vyučovania v našej škole	2,57	0,73	2,48–2,65	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0315	zlepšenie vzdelávacích cieľov	2,55	0,81	2,46–2,65	2,0	3,0	3,0–3,0	3,0
i0316	zlepšenie vzdelávacích obsahov (učíva)	2,45	0,82	2,36–2,54	2,0	3,0	2,0–3,0	3,0
<hr/>								
i0302	hlbšie prepojenie školy s praxou	2,40	0,83	2,31–2,49	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0312	zlepšenie kvality práce v škole	2,40	0,78	2,30–2,49	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0307	zlepšenie manažovania práce v našej škole	2,35	0,81	2,25–2,44	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0311	zlepšenie pohľadu verejnosti na našu školu	2,35	0,79	2,25–2,45	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0310	pozitívnejšie názory rodičov na našu školu	2,34	0,81	2,24–2,45	2,0	2,0	2,0–3,0	3,0
i0304	lepšiu komunikáciu školy s rodinou žiakov	2,31	0,76	2,22–2,41	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0308	zlepšenie klímy a atmosféry v škole	2,24	0,81	2,15–2,34	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0306	zlepšenie práce učiteľského zboru	2,21	0,79	2,12–2,30	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0309	pozitívne pedagogické myslenie učiteľov našej školy	2,20	0,79	2,11–2,29	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0321	zlepšenie vyučovacích výsledkov našich žiakov	2,11	0,77	2,02–2,20	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
i0320	väčší záujem žiakov o učenie sa	2,05	0,75	1,96–2,14	2,0	2,0	2,0–2,0	3,0
<hr/>								
	Index	štđ. chyba 0,033						
i03	prínosu reformy	2,47	0,59	2,40–2,56	2,0	2,6	2,5–2,7	2,9
		špicatost' –0,075						

Vysvetlivky: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka výberová, CI_{AM} – interval spoľahlivosti priemeru, Q_1 – 1. kvartil, Med – medián (2. kvartil), CI_{Med} – interval spoľahlivosti mediánu, Q_3 – 3. kvartil. Čiarkovaná čiara oddeľuje zónu položiek hodnotených prevažne súhlasne (hore) od položiek hodnotených prevažne nesúhlasne (dole).

Analýza na úrovni jednotlivých položiek. V hornej časti tabuľky 5 (nad čiarkovanou čiarou) sú položky s mediánom 3, t.j. viac ako polovica respondentov ich hodnotila prevažne pozitívne. U najvyššie umiestneného výroku i0301 silný súhlas vyjadrilo až 23 % a mierny 53 % respondentov. Zostupne nasledujú (kód položky, % silného súhlasu, % mierneho súhlasu): i0303 (13 % a 55 %), i0313 (10 % a 54 %), i0318 (10 % a 54 %), i0317 (8 % a 57 %), i0319 (10 % a 50 %), i0305 (7 % a 50 %), i03014

126 (4 % a 51 %). Položky i0315 (8 % a 48 %) a i0316 (6 % a 46 %) sa nachádzajú iba tesne nad hranicou medzi prevažne pozitívnymi a prevažne negatívnymi hodnoteniami. Žiadna položka nedosiahla medián 4, čo by signalizovalo dominanciu silného súhlasu s touto oblasťou prínosu.

V dolnej časti tabuľky, t.j. v pásme skôr negatívnych hodnotení, sa objavujú položky s mediánom okolo 2, kde dominoval mierny nesúhlas prínosom reformy v danej oblasti. V tomto prípade uvedieme údaje o nesúhlase (kód položky, % mierneho nesúhlasu, % silného nesúhlasu): i0302 (35 % a 14 %), i03012 (35 % a 12 %), i0307 (31 % a 15 %), i0311 (29 % a 13 %), i0310 (28 % a 14 %), i0304 (37 % a 13 %), i0308 (36 % a 18 %), i0306 (41 % a 18 %), i0309 (37 % a 19 %), i0321 (43 % a 20 %), i0320 (45 % a 22 %). Opäť žiadna položka nezískala medián 1, ktorý by naznačoval prevahu silného nesúhlasu s oblasťou prínosu. Vyššie % odpovedí „neviem“ sa objavilo u i0310 (19 %), i0311 (19 %), i0304 (12 %), i0307 (11 %), i0308 (11 %), i0309 (10 %) a i0321 (10 %).

Testovanie podobnosti hodnotení série položiek. CI_{Med} prvých 9 položiek sa neprekrývajú s CI_{Med} posledných 6 položiek. Štatistickú rozdielnosť distribúcií indikujú aj výsledky Friedmanovho testu ($p < 0,001$), na čom sa zrejme podieľa najmä negatívnejšie hodnotenie položiek i0320 a 3201 od väčšiny ostatných. Kendallovo $W = 0,145$ indikuje iba slabý efekt, pravdepodobne súvisiaci s nadbytočnosťou niektorých položiek v rámci série.

Analýza na úrovni sumárneho „Indexu prínosu“. Hodnota mediánu tohoto indexu 2,6 (s intervalom spoľahlivosti $CI_{Med} = 2,5$ až 2,7) ukazuje iba veľmi tesnú prevahu mierne pozitívneho uznania prínosov reformy nad mierne negatívnym hodnotením. Táto situácia sa nelíši ani u podskupín vedúcich a učiteľov, ani u podskupín z hľadiska dĺžky praxe. V porovnaní gymnázií a 2. stupňa ZŠ dávajú učitelia základných škôl opäť nižšie ratingy, rozdiely sú však štatisticky významné ($p = 0,001$). Cohenovo $d = 0,25$, teda ide opäť len o slabý, aj keď nie celkom zanedbateľný efekt.

4 Diskusia

Slovenská kurikulárna reforma na gymnáziách (2008) mala podobný priebeh ako reforma kurikula pre základné školy. Jediným, a z pohľadu prijatia zmien v školstve aj podstatným, rozdielom bolo, že gymnaziálnej kurikulárnej reforme z roku 2008 predchádzal národný projekt Kurikulárna transformácia všeobecno-vzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce realizovaný v rokoch 2004–2006 na Štátnom pedagogickom ústave. Vychádzajúc z Terhartovej štúdie (2013), ale aj nadväzujúc na McKenney & Reeves model (2012) riadenia kurikulárnej zmeny, či Hargreavesovej (2005) teórie pripravenosti učiteľov na kurikulárne zmeny by mal byť zvolený model prípravy a realizácie kurikulárnej transformácie pre gymnáziá úspešnejší ako to bolo v prípade vôbec nepripravenej reformy základných škôl v roku 2008 (bližšie Kosová & Porubský, 2011a,b; Porubský et al., 2014, 2016). Rozdiel bol predovšetkým v aktívnom zapojení zástupcov gym-

názií do tvorby návrhu transformácie kurikula vznikajúcom ako súčasť národného projektu. Kurikulum vytvorené v roku 2008 sa líšilo od toho, ktoré bolo výstupom projektu v roku 2006. Odpovede respondentov gymnázií v oblasti spokojnosti s vývojom školstva na Slovensku, ako aj v oblasti naplnenia ich očakávaní majú prevažne negatívny charakter a potvrdzujú zistenia z dotazníkového šetrenia na základných školách z rokov 2015–2016. A aj takmer po desiatich rokoch od spustenia školskej reformy (2008 začiatok reformy, realizácia výskumu 2015–2016) učitelia hodnotia celý reformný proces viac negatívne ako pozitívne a nemyslia si, že priniesol pozitívnu zmenu v slovenskom školstve. Ich vlastné očakávania na zmenu neboli naplnené a reformu je možné charakterizovať ako sklamanie a posilňuje sa rezistencia voči zmenám v školstve.

S ohľadom na zistenia v oblasti očakávaných zmien priamo prepojených s kvalitou profesijných kompetencií učiteľov gymnázií aj základných škôl (riadenie výučby, zvládanie disciplíny, zlepšovanie klímy triedy a pod.) sa domnievame, že je potrebné hlbšie skúmať mikro úroveň kurikulárnych zmien. Mikroúroveň (priamy náhľad do triedy a do práce učiteľov) by mohli odhaliť, do akej miery a či vôbec došlo k zmenám v procese výučby v kontexte reformy. Súčasne je otázkou aj to, či sú slovenskí učitelia dostatočne profesijne pripravení na realizáciu zmien, pretože ich odpovede na to, aké zmeny očakávajú od reformy naznačujú nedostatky v oblasti profesijnej prípravy – čo vnímame ako ďalší impulz pre výskum.

V rámci našej štúdie sme sa zamerali predovšetkým na to, ako sú učitelia gymnázií spokojní s reformnými snahami v oblasti školstva na Slovensku, a to najmä v kontexte s veľkou reformou v roku 2008 (výskumný cieľ 1), hodnotenie súladu medzi očakávaniami učiteľov od reformy a realizovanou zmenou (výskumný cieľ 2) a vnímanie prínosov reformy učiteľmi gymnázií (výskumný cieľ 3).

Zámerom výskumného cieľa 1 bolo postihnúť úroveň a valenciu spokojnosti učiteľov gymnázií s vývojovými trendmi v slovenskom školstve v relatívne nedávnej minulosti. Medzi najzávažnejšie zistenia zaradujeme:

- Väčšina gymnaziálnych učiteľov (takmer 9 z 10) sa domnieva, že kvalita vzdelania nepatrí medzi súčasťou spoločnosťou uznávané hodnoty.
- Podobne 9 z 10 si nemyslí, že by v školstve v čase výskumu prebiehala výrazná pozitívna zmena.
- Paradoxne voči hore uvedenému sa však viac než dve tretiny učiteľov gymnázií domnievajú, že v reformách treba pokračovať.

Učitelia gymnázií sú v podstate *proreformne orientovaní*, t.j. väčšina je za ich pokračovanie. Sú však aj veľmi nespokojní so stavom školstva v čase výskumu, pričom najmä v tom, že zo strany spoločnosti necítia, že by kvalitu vzdelávania považovala za hodnotu. Tento trend je zhruba rovnaký u podskupín vedúcich aj výkonných pracovníkov, tiež vo všetkých podskupinách z hľadiska dĺžky praxe.

V porovnaní s učiteľmi základnej školy (Porubský et al., 2016) sú však učitelia gymnázií nepatrne, hoci štatisticky významne spokojnejší. Táto spokojnosť môže súvisieť práve s tým, ako bola školská reforma pre gymnáziá zavádzaná – vychádzala z predchádzajúceho projektu, v ktorom sa overovalo vytvorenie vzdelávacích oblastí

128 a kompetencií. Zároveň, v rámci národného projektu prebehli základné školenia pre vedenia škôl a vybraných učiteľov. Spokojnosť s reformou môže byť ovplyvnená aj tým, že riaditelia gymnázií vďaka Asociácií štátnych gymnázií boli zahrnutí do tvorby východísk štátnych vzdelávacích programov pre tento typ škôl (predbežné výsledky výskumu projektu *To dá rozum*, 2017). Reforma tak aspoň čiastočne reflektovala ich požiadavky smerujúce ku skvalitneniu všeobecného vzdelávania na gymnáziách. Zosúladenie požiadaviek praxe s cieľmi vzdelávacej politiky je pre úspešnosť transformačných procesov dôležitým elementom, čo potvrdzujú práce viacerých autorov (Hargreaves, 2005; Ho, 2010; Terhart, 2013).

Aj napriek uvedeným pozitívam reformného procesu v gymnáziách, učitelia aj riaditelia sú naďalej kritickí k stavu školstva v čase výskumu a nastaveniu spoločnosti k vzdelaniu. Dôvodom skepsy učiteľov a ich negatívne vnímanie smerovania slovenského školstva môže byť spôsob, akým sú zmeny v školskom systéme zavádzané: „transformácia vzdelávania na Slovensku sa uskutočňuje cez nereflektovanú prax a rozhodnutia rôznorodých aktérov (aj menších hráčov) vo vzdelávaní a vzdelávacej politike“ (Kaščák & Pupala, 2012, s. 18). Súčasne, platí, že ak sú potreby učiteľov, nerešpektované, implementácia reformných procesov je neúspešná (Porubský, Poliach, Trnka, & Cachovanová, 2015). Pomenovaný stav je prekážkou v zavádzaní zmien v školách. Avšak, presvedčenie učiteľov, že aj napriek negatívam je potrebné v reformách pokračovať, poukazuje na to, že učitelia si uvedomujú, že zmeny v školstve sú potrebné. Takýto postoj učiteľov je pre reformu školského systému vítaný. Pre kurikulárnu politiku je vysoký level zapojenia učiteľov do rozhodovacích procesov potrebnou podmienkou pre úspech (Ho, 2010).

V rámci druhého výskumného cieľa sme sa zamerali na to, aby sme zistili, nakoľko bolo uskutočnenie reforiem na slovenských gymnáziách potrebné a do akej miery sa na tom podieľali špecifické oblasti kurikula. Zásadné zistenia z tejto oblasti sú:

- Okolo 80 % učiteľov považovala reformu dôležitú v oblasti vyššej akceptácie osobitostí žiaka a tiež v podpory pozitívnej klímy v triede.
- Najnaliehavejšie očakávanou zmenou spomedzi hodnotených bola modernizácia učebných metód, stratégií a foriem, želalo si ju až 9 z 10 učiteľov.
- Decentralizácia moci a tvorba vlastného školského vzdelávacieho programu bola ako naliehavá požiadavka uvádzaná asi dvomi tretinami učiteľov gymnázií.
- Niečo menej naliehavé ako predchádzajúce oblasti očakávaných zmien bola oblasť cieľov a vzdelávacích výstupov a učiva.

Naliehavosť potreby reformy bola pocitovaná vo všetkých skúmaných oblastiach, aj keď nie rovnako silno. Najsilnejšie bola akcentovaná modernizácia vyučovacích stratégií a podpora pozitívnej klímy v triede. Naproti tomu, významne menej učitelia gymnázií pocitovali potrebu zmien v zmysle decentralizácie moci a zmien cieľov a obsahov učiva. Trend je opäť zhruba rovnaký u podskupín vedúcich aj učiteľov, tiež v podskupinách z hľadiska dĺžky praxe. V porovnaní s učiteľmi 2. stupňa základnej školy (Porubský et al., 2016) učitelia gymnázií pocitovali potrebu zmeny významne silnejšie, aj keď efekt je stále pomerne slabý.

Zistenia v tejto oblasti naznačujú typy problémov, ktoré na Slovensku učitelia gymnázií vo svojej práci pociťujú, problémy s vytváraním a udrжанím pozitívnej klímy školy, problémy so vzťahmi so žiakmi, statickosť metód a foriem výučby, ale aj nedostatočnú individualizáciu výučby. Na druhej strane, učitelia nepociťovali potrebu meniť obsah a ciele vzdelávania. Vzácná zhoda medzi učiteľmi základných škôl (Porubský et al., 2016) a gymnázií je najmä v tom, že vnímajú potrebu zmeny najmä na úrovni individuálnej práce učiteľa v triede, počas výučby, pri práci s konkrétnymi žiakmi. Očakávanie externej podpory pri plánovaní, ale najmä pri riadení vyučovacieho procesu môže do istej miery súvisieť s didaktickými kompetenciami učiteľov. Napriek tomu, že sa na Slovensku nerealizujú komplexné výskumy v oblasti skúmania školskej reality, existujú indície, ktoré naznačujú, že didaktické kompetencie slovenských učiteľov nie sú porovnateľné s učiteľmi z iných krajín (Sonmark et al., 2017). Nízke pedagogické znalosti z oblasti vyučovacieho procesu, ale aj slabé osvojené zručnosti v oblasti diagnostiky, plánovania, riadenia aj evalvácie vyučovacieho procesu (Tomengová et al., 2017) môžu byť príčinou očakávaní, že externé prostredie vytvorí podmienky na lepšiu prácu učiteľa v triede. Z hľadiska naplnenia očakávaní učiteľov gymnázií od školskej reformy však môže tento popísaný stav spôsobiť, že žiadna reforma, ktorá sa bude koncentrovať len na zmenu obsahu a cieľov vzdelávania a nepripraví učiteľov na spracovanie novej koncepcie, môže spôsobiť opätovný pocit negatívneho prijatia reformy – potvrdzujú sa tak zistenia Terharta (2013) o zlyhávaní reformných snáh. Príčiny vyplývajúce z odpovedí respondentov súvisia so *psychodynamickými dôvodmi* (nereálne očakávania na školy, najmä z dôvodu slabej pripravenosti učiteľov, vytvárajú politické prekážky pre uplatnenie použiteľných vedomostí).

Zmapovať, v ktorých oblastiach učitelia gymnázií pocítili reformu ako prínosnú bolo zámerom tretieho výskumného cieľa. Medzi hlavné zistenia zaradujeme:

- Z hľadiska skvalitnenia výučby učitelia najvyššie prínosy vidia v zavedení modernej koncepcii vzdelávania, možnosti zohľadňovať individualitu žiakov a v zlepšení metód a foriem výučby. Len niečo málo viac ako 50 % učiteľov uznáva prínos reformy aj v oblasti vzdelávacích cieľov a obsahov. Prakticky v protiklade s uvedeným až dve tretiny učiteľov nevidí prínos reformy v zmysle zlepšenia vyučovacích výsledkov žiakov.
- Možnosť škôl profilovať sa v zmysle zohľadniť špecifiká školy a potreby žiakov a učiteľov zaradujú učitelia k najsilnejším prínosom reformy (uznávajú ich až tri štvrtiny učiteľov). Profilácia v zmysle hlbšieho prepojenia školy s praxou je však vnímaná skôr ambivalentne.
- Skvalitnenie pedagogického riadenia ako prínos reformy hodnotia učitelia vo väčšine položiek (napr. manažovanie práce, klíma školy, pozitívne pedagogické myslenie) najčastejšie mierne negatívne. Výnimku tvorí mierne pozitívnejšie hodnotenie prínosu vo forme zlepšenia spôsobu vedenia vyučovania na škole. Navyše, pri posudzovaní tejto témy sa častejšie objavila neistota signalizovaná voľbou alternatívy „neviem“.

- 130 – S naplnením ambície zlepšiť reformou vzťahy školy so žiakmi a ich rodinami učiteľia prevažne mierne nesúhlasia. Platí to najvýraznejšie v oblasti zvýšenia záujmu žiakov o učenie. V oblastiach zlepšenia komunikácie školy s rodinou, pozitívnejších názorov rodičov na školu je negativita hodnotenia miernejšie, ale je sprevádzaná neistotou, (voľbu „neviem“ vyjadruje až pätina učiteľov). Pozitívnu výnimkou v zmysle uznania prínosu reformy je iba oblasť aktivity a tvorivosti žiakov. Celkové uznanie prínosov reformy je skôr ambivalentné. Viac prínosov učiteľia vidia v oblasti skvalitnenia výučby a v možnosti škôl profilovať sa. Menej prínosov vidia v skvalitnení pedagogického riadenia a v zlepšení vzťahov školy so žiakmi a ich rodinami. Posudzovanie prínosov reformy sa významne nelíši medzi podskupinami učiteľov a vedúcich, ani v podskupinách z hľadiska rokov praxe. Oproti učiteľom 2. stupňa základnej školy učiteľia gymnázií hodnotia prínosy reformy o niečo pozitívnejšie, čo dokladujú aj testy významnosti, aj keď efekty považujeme len za slabé.

Nerozhodný postoj učiteľov gymnázií v oblasti prínosov reformy môže vyplývať z niekoľkých skutočností: nepripravenosť učiteľov na zmenu v takom rozsahu (všetky stupne vzdelávania, tvorba učebných osnov, školských vzdelávacích programov, kompetenčný model kurikula) a v takom spôsobe (nepripravenosť učiteľov, nevysvetlenie základných východísk reformy, krátkosť času na realizáciu zmien, nekompletnosť štátnych vzdelávacích programov). V podstate sa učiteľia so zmenou paradigmy vzdelávania mali vysporiadať sami, bez odbornej podpory a v priebehu dvoch mesiacov letnej dovolenky. Tento unikátny spôsob zavádzania školskej reformy (Kosová & Porubský, 2011a) spôsobil negatívne naladenie učiteľov. Navyše, na pedagogické riadenie transformačných procesov na úrovni škôl neboli pripravení ako riaditelia. Všetky uvedené aspekty sú v protiklade s popísanými predpokladmi na úspešnú implementáciu školskej reformy (Brundrett & Duncan, 2011; Fullan, 2007; Ho, 2010; McKenney & Reeves, 2012).

4.1 Limity štúdie

Za hlavné obmedzenie uskutočnenej štúdie považujeme spôsob výberu (dostupný), kde sa do výskumu pravdepodobne zapojili iba motivovanejší respondenti. Napriek tomu fakt je však názorová variabilita badateľná v dátach u všetkých premenných pomerne veľká a nemáme poznatky o jednoznačnom skresľovaní v pozitívnom alebo negatívnom smere. Výsledky sa navyše veľmi podobajú výsledkom inej štúdie, založenej na stratifikovanom náhodnom výbere (Porubský et al., 2016).

Diskutovateľnou témou by mohla byť aj on-line forma administrácie ako prípadný zdroj skreslenia alebo znekválenia dát. Ako sme však už uviedli vyššie (Callegaro & Baker, 2014; Vehovar & Manfreda, 2008; Wladis & Samuels, 2016), súčasné poznatky vedú skôr k emancipácii on-line administrácie voči jej tradičným formám.

Napokon treba brať do úvahy aj fakt, že administrácia sa uskutočnila koncom roka 2015 a odvtedy sa názory učiteľov gymnázií mohli v niečom zmeniť. Súčasne, v roku 2015 bolo celkové nastavenie učiteľov ovplyvnené ďalšou inováciou kurikula pre všetky stupne vzdelávania. Inovácia kurikula mala veľmi podobný priebeh ako

zavedenie školskej reformy v roku 2008, tzn. v marci schválené štátne vzdelávacie programy vstúpili do platnosti v septembri 2015. V čase realizácie výskumu tak školy dokončievali inovované školské vzdelávacie programy. Zároveň môžu byť tieto výsledky dobrou poznatkovou základňou pre replikačný výskum.

4.2 Závěry

V našom výskume sme sa zameriavali na identifikovanie determinantov ovplyvňujúcich implementáciu kurikulárnej reformy z pohľadu gymnaziálnych učiteľov. Východiskom pre dosiahnutie cieľa bolo vytvorenie a distribúcia upraveného on-line dotazníka vlastnej konštrukcie IKR-2014.

Výsledky survey v uvedených oblastiach (index spokojnosti, index naliehavosti, index prínosu) poukázali na to, že učitelia paradoxne od školskej reformy očakávali skôr zmeny na úrovni ich vlastných učiteľských kompetencií: modernizácia metód, foriem, výučbových stratégií, zlepšenie vzťahu so žiakmi. To, čo reálne vyžaduje štátnu reguláciu (vzdelávacie výstupy a ciele, vzdelávacie obsahy a pod.), učitelia označovali ako potrebné, avšak len mierne. Očakávania učiteľov základných škôl a gymnázií od kurikulárnej reformy odhaľujú teda aj ďalší problém – kvalitu prípravy a ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku. Učitelia pociťujú neistotu v základných pedagogických spôsobilostiach: formulácia cieľov výučby, výber a využívanie metód a foriem výučby v závislosti od individuálnych potrieb žiaka, komunikácia so žiakom a jeho rodinou. Podobné výsledky v oblasti pedagogických spôsobilostí učiteľov, ale v inom kontexte, priniesol aj medzinárodný pilotný projekt overujúci úroveň profesijných kompetencií učiteľov (Sonmark et al., 2017; Tomengová et al., 2017). Tieto zistenia naznačujú nekompatibilitu prípravy učiteľov a požadovaných profesijných kompetencií učiteľov a pripomínajú potrebu systematického riadenia vzdelávacej politiky.

Výsledky survey tiež podporujú názor, že prijatie reformy (pozitívne alebo negatívne) je v konečnom dôsledku závislé od naladenia, postojov a názorov učiteľov na transformačné procesy a implementáciu zmien. Pre následné reformy je teda nevyhnutné spolupracovať s učiteľmi, aktívne ich zapájať do procesov zmien, spoločne s nimi vytvárať metodické materiály a súčasne iniciovať zmeny v oblasti profesijného rozvoja učiteľov v súlade s očakávanými zmenami. Všetky uvedené kroky smerujú nielen k zosobneniu reformy, ale aj k vývoju a overovaniu inovatívnych metód a stratégií výučby a v konečnom dôsledku k pozitívnym zmenám aj vo vzdelávacích výsledkoch žiakov.

Literatúra

- Beck, U. (2011). *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON.
- Blasius, J., & Brandt, M. (2010). Representativeness in online surveys through stratified samples. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 107, 5–21.

- 132 Brundrett, M., Duncan, D., & Rhodes, C. (2010). Leading curriculum innovation in primary schools project: An interim report on school leaders' roles in curriculum development in England. *Education 3–13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(4), 403–419.
- Callegaro, M., Baker, R. P., Bethlehem, J., Göritz, A. S., Krosnick, J. A., & Lavrakas, P. J. (2014). *Online panel research. A data quality perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. New York: Teachers College Press.
- Dodou, D., & de Winter, J.C.F (2014). Social desirability is the same in offline, online, and paper surveys: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 36, 487–495.
- European Commission (2017). *Education and training. Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of education change*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational changes takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Ho, D. Ch. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 38(5), 613–624.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost. Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011a). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011b). The development and transformation of the school system in the Slovak republic after the fall of the totalitarian regime from the aspects of educational policy, educational practice at the level of primary school and university preparation of teachers. *The New Educational Review*, 23(1), 19–34.
- Križ, M. (2008) Niekoľko postrehov k prebiehajúcej kurikulárnej transformácii. In Z. Humajová, M. Križ, B. Pupala, & P. Zajac, *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach* (s. 49–54). Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika. Dostupné z http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Publikacia_Reforma_skolstva_v_suvvislostiach.pdf
- Liptáková, J. (2017). *Shortage of qualified labour hits Slovakia. Spectator*. Dostupné z <https://spectator.sme.sk/c/20470071/shortage-of-qualified-labour-hits-slovakia.html>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). Educational design research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop, *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 131–140). New York: Springer. Dostupné z https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4614-3185-5_11.pdf
- MŠVVaŠ SR. (1994). *Projekt Konštantín*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80>
- MŠVVaŠ SR. (2013). *Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf>
- MŠVVaŠ SR. (2015). *Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským – štvorročný vzdelávací program*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_g_4_r_s_vyuc_jaz_slov.pdf
- MŠVVaŠ SR. (2017). *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. Dostupné z https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus s.r.o.

- Poliach, V. (2015). Exploračný potenciál dotazníka IKR-2014. In Š. Porubský, Ch. Wolhuter, B. Kosová, E. Walterová, T. Janík, V. Mužik ... A. Petrasová, *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)* (s. 112–130). Banská Bystrica: Belianum.
- Poliach, V. (2016). *Výskumný dotazník IKR-2014 z perspektívy získaných dát*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., ... Simanová, L. (2014). *Škola a kurikulum – transformácia v slovenskom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., ... Simanová, L. (2016). *Kurikulum základnej školy očami učiteľov (empirické zistenia)*. Banská Bystrica: Belianum.
- Porubský, Š., Trnka, M., Poliach, V., & Cachovanová, R. (2015). Curricular reform in Slovakia regarding the attitudes of basic school teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 777–797.
- Revelle, W., & Zinbarg, R.E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the GLB: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154.
- Rosa, V., Turek, I., & Zelina, M. (2001). *Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov*. Bratislava: IRIS.
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). *Understanding teachers' pedagogical knowledge: Report on an international pilot study*. OECD Education Working Paper No. 159. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>
- ŠPÚ. (2006). *Rámcový vzdelávací program*. Bratislava: ŠPÚ.
- ŠPÚ. (2007). *Výročná správa ŠPÚ*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/153.pdf>
- MŠVVaŠ SR. (2013). *Cielové požiadavky platné od školského roka 2013/2014*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/sk/maturitne-skusky/platne-od-sk-r-2013/2014/>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 3(5), 486–600. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- To dá rozum. (2017). *Výstupy z predbežnej analýzy rozhovorov s rôznymi aktérmi vo vzdelávaní, realizované v rámci kvalitatívneho výskumu problémov slovenského školstva spracované v rámci projektu To dá rozum* (nepublikovaný materiál).
- Tomengová, A., Kosová, B., Poliach, V., Pavlov, I., Šukolová, D., Fridrichová, P., Guffová, D. ... Haviar, M. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Banská Bystrica: Belianum.
- Turek, I. (1993). Duch školy. *Pedagogika*, 43(2), 121–132. Dostupné z http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3428&edmc=3428
- Valica, M., Fridrichová, P., Kaliský, J., Rohn, T., Hajnalová Buvalová, L., & Bradová, G. (2011). *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľov etickej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB
- Vančíková, K. (2018). *Čo očakáva pracovný trh od absolventov stredných odborných škôl?* Bratislava: SME. Dostupné z <https://dennikn.sk/blog/1151585/co-ocakava-pracovny-trh-od-absolventov-strednych-odbornych-skol/>
- Vehovar, V., & Manfreda, K.L. (2008). Overview: Online surveys. In N. Fielding, R.M. Lee, & G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (s. 177–196). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido, 2004.
- Wladis, C., & Samuels, J. (2016). Do online readiness surveys do what they claim? Validity, reliability, and subsequent student enrollment decisions. *Computers & Education*, 98, 39–56.

- 134** World Economic Forum (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Geneva: WEF. Dostupné z http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008).

Mgr. Petra Fridrichová, PhD., Centrum edukačného výskumu
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
petra.fridrichova@umb.sk

Mgr. Vladimír Poliach, PhD., Katedra psychológie
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
vladimir.poliach@umb.sk