

Správa o výskume proaktívnych škôl na Slovensku

Výskum proaktívnych škôl prebiehal v rámci projektu **Deti nepočkajú!**

2020

Vypracovali:
Martin Brestovanský, PhD. Ladislav Baranyai, PhD.

„Working together for a green, competitive and inclusive Europe“

„Projekt ‘Deti nepočkajú!’ je podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021. Správcom programu je Nadácia Ekopolis v partnerstve s Nadáciou otvorenej spoločnosti Bratislava a Karpatskou nadáciou“.

Obsah

Teoretické zdôvodnenie konštruktu proaktivity a zodpovedajúce metódy a nástroje	3
Proaktivita aktérov školy	3
Sebariadenie školy ako organizácie	3
Implementácia stratégií znalostného manažmentu	3
Rola lídra	5
Klíma učiteľského zboru	6
Čo je proaktívna škola?	7
Výsledky zisťovania	8
Demografia	8
Pohlavie učiteľov	8
Vek učiteľov	8
Celková dĺžka praxe učiteľov	9
Prax na škole	9
Preferencie učiteľov	10
Motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu	10
Ako by investovali zdroje učitelia	10
Distribúcia času v príprave na vyučovanie	11
Typ vedenia	13
Klíma učiteľského zboru	15
Kvalitatívne výpovede učiteľov	17
Škola 1	17
Čo na škole oceňujem... ..a čo vnímam kriticky	17
Škola 2	18
Čo na škole oceňujem... ..a čo vnímam kriticky	18
Analýza kvalitatívnych vyjadrení	19

Teoretické zdôvodnenie konštruktu proaktivity a zodpovedajúce metódy a nástroje

Proaktivita aktérov školy

Na proaktivitu nazeráme ako na pozitívny funkčný životný princíp, charakteristický postojom zodpovednosti, vďaka ktorej naše správanie je funkciou našich rozhodnutí na základe stálych princípov a hodnôt, nie výhradne funkciou vonkajších okolností. Proaktívne správanie je možné ďalej definovať ako „*sebariadiacu a na budúcnosť orientovanú aktivitu v rámci organizácie, do ktorej chce jednotlivec vniesť zmenu (napr. implementovať nové metódy alebo ovplyvniť organizačnú stratégiu) a tiež meniť seba samého (napr. učením sa nových zručností potrebných pre budúce požiadavky)*“ (Bindl & Parker, 2011).

Pre skúmanie proaktivity ako dispozičnej vlastnosti osobnosti vytvorili Bateman a Crant (1993) jednodimenzionálny 17-položkový nástroj, v rámci ktorého sa respondent vyjadruje o sebe na Likertovej škále (1 – 7) k rôznym výpovediam, napr. „Som excelentný v identifikovaní príležitostí“ alebo „Je jedno, aké sú náklady a prekážky, ak niečomu verím, urobím všetko pre to, aby som to uskutočnil“.

Claesová a kol. (2005) v interkultúrnom kontexte (Belgicko, Fínsko, Španielsko) prišli k optimálnym psychometrickým vlastnostiam pri 6-položkovej verzii, pričom korelácie medzi ich zúženou verziou a pôvodným nástrojom boli na úrovni $r=0,92$.

Na Slovensku bol preložený dotazník proaktívneho riešenia situácií (*Proactive Coping Inventory*, Greenglass et al., 1999) pod názvom *Dotazník reakcií na každodenné udalosti* (Sollár, Romanová, Greenglass, 2014). Nástroj bol skonštruovaný tak, že zisťuje rôzne dimenzie proaktívneho prístupu k udalostiam, teda obsahuje sedem subškál: proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie, vyhľadávanie inštrumentálnej opory, vyhľadávanie emočnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie.

Sebariadenie školy ako organizácie

Za kľúčové charakteristiky proaktívnej školy považujeme jej schopnosť autonómneho sebariadenia a zodpovedajúci funkčný manažment znalostí. Oba konštrukty reprezentujú proaktivitu na úrovni organizácie rôznym spôsobom, ale zároveň sa v istých momentoch prelínajú.

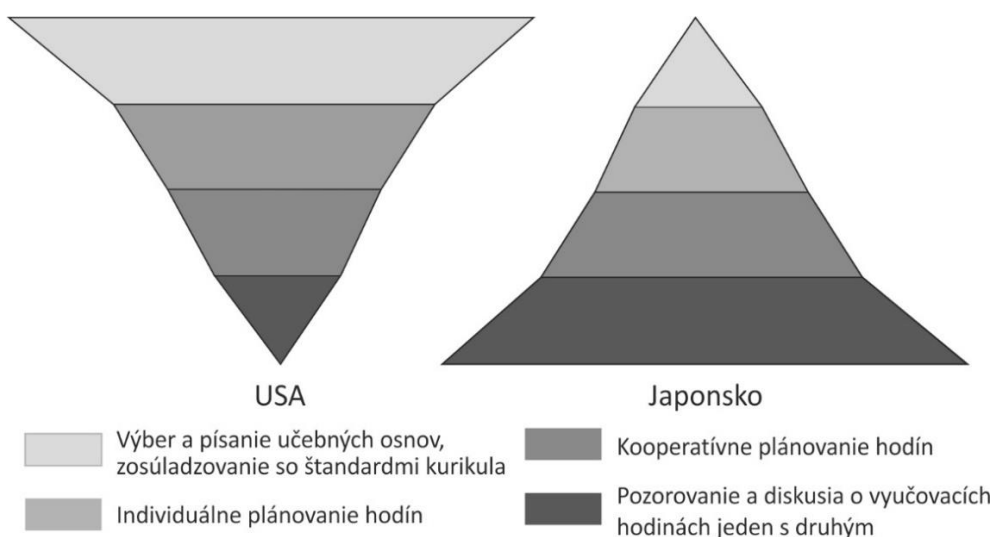
Implementácia stratégie znalostného manažmentu

Znalostný manažment (ZM) možno definovať ako systematický a integračný proces koordinácie činností v rámci celej organizácie na získavanie, využívanie, zdieľanie, vytváranie a ukladanie vedomostí, akčných informácií a odborných znalostí jednotlivcov a skupín pri dosahovaní organizačných cieľov. ZM poskytuje učiteľom nielen platformu na diskusiu o rôznych nápadoch týkajúcich sa výučby a na zverejňovanie zdrojov na vzdelávanie študentov, ale efektívne uchováva odborné znalosti skúsených učiteľov, zvyšuje ich efektívnosť z hľadiska výkonu vzdelávania, ale aj prenosov skúseností na mladších učiteľov a podporuje tak rozvoj znalostnej komunity v školy a celkovú kultúru vzdelávania (Cheng, 2015).

V praxi školy sa prejavuje napr. tým, že učitelia majú záujem spoločne identifikovať silné a slabé stránky študentov a inovovať vlastné prístupy k výučbe, aby boli efektívnejší.

Technikami pre implementáciu ZM do vzdelávania sú rôzne modely vzájomnej spolupráce učiteľov na profesionalizácii vlastných prístupov v zmysle profesionálnych učiacich sa komunit, napr. lesson study, learning study, didaktické reflektívne komunity a pod. (viac pozri Brestovský, 2019). Grafické zobrazenie nižšie (graf č. 1) ukazuje výsledky výskumu Lewisovej (2002) o dramatickom rozdiel v praxi skvalitňovania vlastného vyučovacieho prístupu učiteľov v USA v Japonsku.

Graf č.1 Typ aktivít učiteľov v skvalitňovaní vzdelávania (Zdroj: Lewis, 2002)



Jedným z nástrojov kvantitatívne sledujúcich prítomnosť črt znalostného manažmentu preto môže byť zisťovanie distribúcie času v jednotlivých činnostiach učiteľov od individuálneho prístupu ku spolupráci.

ZM však nie je len stratégiou pre rozvoj vyučovania, ale celkovou stratégiou riadenia organizácie, ktorá zahŕňa širšie prvky, než len edukačné, napr. vzájomnú dôveru jednotlivých aktérov v škole (vedenia, učiteľov, žiakov, rodičov), sieťovanie s ostatnými aktérmi vzdelávacieho systému (inými školami, firmami, odborníkmi a pod.). Tieto prvky sme mohli čiastočne identifikovať cez otvorené otázky voči učiteľom (V čom sa vám Vaša škola páči? / Čo Vám na vašej škole najviac prekáža?) a zároveň pološtruktúrovanými interview s vedením školy, ktoré sledovali charakter naratívu lídrov a ich popis kultúry školy.

Naratív môže odzrkadľovať rôzne štádiá proaktívneho rozvoja školy:

Štádium 1 – odhodlaný riaditeľ

Štádium 2 – odhodlaný a pre aspoň niektorých učiteľov aj dôveryhodný riaditeľ

Štádium 3 – odhodlaný zárodočný kolektív učiteľov spolu s riaditeľom

Štádium 4 – odhodlaný a dôveryhodný zárodočný kolektív učiteľov spolu s riaditeľom

Štádium 5 – spoločne vytváraný koncept rozvoja školy (väčšinou učiteľov)

Štádium 6 – spoločne realizovaný koncept rozvoja školy (väčšinou učiteľov)

Štádium 7 – škola zavádza alebo udržuje stálu sebareflexiu vlastných činností a ich výsledkov

Štádium 8 – škola vytvára funkčný ekosystém stálej sebaobnovy, ktorého súčasťou sú všetky zložky/ aktéri školy (žiaci, pedagógovia, zamestnanci, rodičia, vonkajší partneri...)

Rola lídra

Špecifickým indikátorom je vzájomný vzťah učiteľov a vedenia, ako aj celkový prístup riaditeľa k vedeniu školy, jeho/jej filozofia výchovy a vzdelávania, manažment, sebariadenie, osobná proaktivita, sociálne zručnosti a pod.

Zjavným indikátorom proaktívneho vedenia školy je miera, do akej ono dokáže motivovať a získať si ľudí, aby vkladali energiu do spoločných cieľov. Riaditeľ, ktorý má autentický mravný záujem, t.j. vedie školu v konzistentnom hodnotovom nastavení, kompetentne reaguje na zmeny v spoločnosti, podporuje dôveru a prosociálne vzťahy, zavádza funkčné systémy tvorby a zdieľania, postupne vybuduje autonómnu kultúru učiteľského zboru, v ktorej učitelia budú sami proaktívne preberať iniciatívu a stanú sa spoluúčastníkmi vedenia (shared leadership), najprv informálne ale neskôr aj vo formálnych nastaveniach manažmentu školy. Spoluúčasť učiteľov na vedení ovplyvňuje ich prístup k vyučovaniu a vytvára predpoklady pre vznik učiteľskej komunity, napr. reflektívnych dialógov, kolektívnej zodpovednosti, zdieľania praxe a noriem (Wahlstrom & Louis, 2008).

Celkový obraz prístupu vedenia k zamestnancom (najmä v manažérskom mimoškolskom priestore súkromných inštitúcií) sa najčastejšie zisťuje Multifaktorovým dotazníkom vedenia¹ (Avolio, Bass & Jung, 1999; Avolio & Bass, 2004), ktorý vychádza z konceptu celostného vedenia (full range leadership) a tzv. transformačného vedenia. Faktorové zloženie dotazníka je diskutovanou témou už dve desaťročia rokov (porov. Procházka & Vaculík, 2015). Aktuálne najpoužívanejšia verzia dotazníka (konkrétne forma MLQ-5X) obsahuje 12 škál: päť venujúcich sa charakteristikám transformačného vedenia, tri transakčné, jednu pasívnu (laissez-faire) a tri škály merajúce výstupy (dopady) spôsobov vedenia. V našom výskume budú typy líderstva zisťované českou adaptáciou dotazníka s názvom Dotazník prístupu k vedení lidí (Procházka et al., 2016; pozri príloha 3).

Prvú z **transformačných** škál nazývajú autori *Idealizovaný vplyv (charizma lídra)*. Obsahuje dve skupiny javov – atributívne (vlastnosti, ktoré zamestnanci lídrovi pripisujú) a behaviorálne (jeho konkrétne prejavy správania). Vďaka pozitívnym atribúciám (vnímaná sila, zameranosť na vyššie ideály a hodnoty a pod.) si nasledovníci lídra k nemu vytvárajú úzke emocionálne puto dôvery, vzniká u nich odhodlanie a hrdosť. Charizmatikálne prejavy správania lídra zdôrazňujú kolektívny zmysel pre poslanie a hodnoty a samozrejme autentické konanie podľa týchto hodnôt, keď prekračujú svoje vlastné záujmy a uprednostňujú potreby skupiny a jej členov.

Druhou škálou v tejto dimenzii je *Inšpirujúca motivácia*. Jej centrálnou časťou je prítomnosť a prezentácia vízie lídra – čo je možné a ako to dosiahnuť. Typický je pozitívny prístup k pohľadu do budúcnosti, ktorý zamestnancov motivuje. Inšpirujúci líder jasne artikuluje spoločné ciele a porozumenie o tom, čo je správne a dôležité.

Intelektuálna stimulácia zahŕňa výzvy voči zaužívaným zvykom a predpokladom zamestnancov, schopnosti analyzovať problémy, s ktorými zamestnanci zápasia a generovať riešenia. Takýto líder povzbudzuje inovatívne myslenie zamestnancov, ich schopnosť nazerať na staré problémy novým spôsobom, ale je primerane kritický aj voči vlastným presvedčeniam, aby dokázal flexibilne reagovať na novo sa vynárajúce potreby. Napokon aj

¹ Jeho časť uvažujeme v prílohe, čele zverejnenie nie je možné vzhľadom na autorské práva.

zamestnanci samostatne budú schopní rozvíjať kapacity na riešenie problémov, ktoré nepredpokladal ani líder. Kľúčovým meradlom efektívnosti lídra je, ako sú schopní jeho zamestnanci riešiť veci, keď tam on priamo nie je prítomný.

Individuálny prístup je definovaný ako schopnosť brať do úvahy individuálne potreby zamestnancov a rozvíjať ich individuálne silné stránky, aby sa rozvinul ich plný potenciál. Takýto líder zadáva úlohy na individuálnej úrovni a vytvára príležitosti pre osobnostný rast ľudí.

Do oblasti **transakčného** vedenia patria typy reprezentované dvomi škálami. Sú postavené na hodnotách sociálnej výmeny – pracovníci dostanú kvalitnú podporu (materiálnu či psychologickú) aby plnili, prípadne, keď plnia jasne deklarované úlohy. *Podmienené odmeňovanie* je spôsob vedenia, v ktorom sa líder zameriava na jasne definované zodpovednosti jednotlivcov v konkrétnych úlohách a projektoch, ciele, odmeny a sankcie za ich nedodržanie. Zároveň vyjadruje spokojnosť, keď zamestnanci dosahujú správne výstupy. Odmeny sú považované za dôležitý nástroj v transakčnej ére organizácie, aby priviedli zamestnancov k výkonovým štandardom.

V *aktívnom riadení na základe námietok* (management-by-exception) líder aktívne a pozorne vyhľadáva odchýlky praxe od pravidiel a výkonových štandardov, poukazuje na nevyhovujúce výkony a koncentruje sa na možné chyby v snahe zabezpečiť ich odstránenie. Ak je to potrebné, rozhoduje o korektívnych činnostiach. V *pasívnej* forme reaguje len, ak už boli chyby objavené alebo sa nenaplnili štandardy, ciele.

Najpasívnejšou formou riadenia je **pasívny / vyhýbajúci sa štýl** (laissez-faire), ktorý je možno nazvať chýbajúce riadenie. Takýto líder sa vyhýba identifikovaniu a objasneniu potenciálnych problematických oblastí, vyhýba sa tomu, aby bol zapojený do činností, nastavovaniu štandardov či monitorovaniu výsledkov. Prirodzene, takýto prístup má veľmi negatívne dôsledky na výstupy.

Klíma učiteľského zboru

Sociálna klíma, teda vnímaná kvalita personálnych vzťahov a procesov, má v každom pracovnom spoločenstve určitý vplyv a výsledné efekty jeho pôsobenia a na vytvárané hodnoty. Platí to ale predovšetkým v tých organizáciách, v ktorých sa výsledok činnosti principiálne opiera o personálne faktory a o intelektuálnu dimenziu vytváraných hodnôt, ktoré sú spojené s nutnou profesijnou kooperáciou ľudí.

Sociálna klíma v prostredí školy však okrem možného vplyvu na výkonovú úroveň prináša ešte ďalší efekt, ktorý má prinajmenšom rovnakú hodnotu ako intelektuálne zisky. Ide o samotný zmysel výchovy: priaznivo vnímané sociálne vzťahy a procesy vo výchovnej inštitúcii predstavujú pre všetkých aktérov, najmä žiakov, vhodný a potrebný model fungujúcej komunity (Urbánek & Chvál, 2012). Z hľadiska diagnostiky je tak klíma školy dobrým indikátorom kvality práce školy.

Pre meranie klímy učiteľských zborov bol k nám prevzatý a adaptovaný nástroj holandských autorov s názvom OCDQ-RS (*Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary*) (Kottkamp, Mulhern a Hoy, 1987).

Dotazník KUZ (Urbánek & Chvál, 2012) obsahuje päť dimenzií:

1. Vnímaná **podpora** učiteľov zo strany vedenia (P) – vedenie školy poskytuje konštruktívnu kritiku zameranú na blaho školy; motivuje učiteľov, samo ide svojím

prístupom a vlastnou prácou príkladom. Akceptuje tak požiadavky na dobré fungovanie škôl ako aj sociálne potreby učiteľov.

2. Pevnosť vedenia školy, **direktivita** (D) – vedenie školy má kontrolu nad prácou učiteľov, formuluje jasné požiadavky, používa presné kritériá hodnotenia. Riadenie školy drží pevne v rukách, plánuje reálne vízie a má prehľad o dianí v škole. Práca školy je smerovaná j spoločnému cieľu.
3. **Angažovanosť** učiteľov (A) – učitelia sú iniciatívni, hrdí na svoju školu, rešpektujú svojich kolegov a aktívne s nimi spolupracujú; sú ochotní spoločne naplňať víziu školy; úsilie učiteľov smeruje k podpore a úspechu žiakov. preferované sú priateľské väzby k deťom a vytváranie klímy dôvery.
4. **Frustrácia** učiteľov (F) – učitelia cítia nadbytok rutinných povinností mimo vlastnej výučby a veľké množstvo zaťažujúcej administratívy, o ktorej potrebnosti a rozsahu nie sú presvedčení; menej priaznivo sú vnímané vzťahy medzi kolegami; riadenie školy je vnímané so znakmi byrokracie a manažerizmu.
5. **Priateľské vzťahy** v zbore (V) – učitelia vnímajú kolektív ako súdržný, vzťahy medzi kolegami hodnotia ako pevné a priateľské. Prípadné konflikty vedia riešiť vecne a s nadhľadom. Učitelia sa osobne navzájom dobre poznajú, dôverujú si, pozitívne hodnotia ochotu navzájom si pomáhať; bežné sú priateľské kontakty aj mimo pracoviska. V kolektíve panuje dôvera a vzájomný rešpekt.

Čo je proaktívna škola?

Na základe uvedených charakteristík môžeme zhrnúť definíciu proaktívnej školy skrze nasledujúce charakteristiky:

Sebareflexia

Škola má funkčné nástroje pre hodnotenie procesov a zisťovanie vynárajúcich sa nových potrieb žiakov aj učiteľov a ďalších odborných pracovníkov a tieto nástroje aj pravidelne využíva.

Vlastný edukačný dizajn

kvalitne prepracovaný ŠkVP, definovanú víziu a rozvojové kroky, tomu zodpovedajúci manažment zdrojov (znalostný m.), nenáhodné, ciele školenia a projekty.

Proaktivita učiteľov

vyššia miera autonómie, vytvárajú sa nové učebné zdroje a prístupy. Učitelia nečakajú na riadenie zhora. V negatívnej formulácii: prevláda frustrácia, naučená bezmocnosť, rozbroje až nepriateľské kliky v kolektívne a pod.

Profesionálne učiace sa komunity

skupiny učiteľov, ktorí pravidelne zdieľajú a systematicky spoluvytvárajú svoje učebné postupy, poskytujú si navzájom spätnú väzbu.

Riaditeľ – transformačný líder

Je rešpektovaným, morálnym a expertným lídrom. Viac zdôrazňuje hodnoty, princípy, vízie a zmyslupnosť, než hosp.-ekonom. ťažkosti, administratívnu záťaž, prekážky...

Pozitívna školská klíma

Pozitívne faktory klímy školy sú na nadpriemernej úrovni

„Working together for a green, competitive and inclusive Europe“

„Projekt ‘Deti nepočkajú!’ je podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021. Správcom programu je Nadácia Ekopolis v partnerstve s Nadáciou otvorenej spoločnosti Bratislava a Karpatskou nadáciou.“

Výsledky zisťovania

Výsledky prezentujeme v niekoľkých častiach. Uvádzame priemerné hodnoty za celý súbor učiteľov všetkých zahrnutých škôl (N=436, n=12). Upozorňujeme, že toto priemerné skóre celku (Σ) nevyjadruje štandardizovanú normu, reprezentatívnu pre slovenské školy, ale vychádza z dát zozbieraných medzi vopred nominovanými tzv. proaktívnymi školami. V mnohých pozitívnych ukazovateľoch je teda pravdepodobne vyššie, než prípadná norma.

Zároveň uvedieme ako príklad rozdielnosti pre porovnanie s priemerom aj navzájom medzi sebou dáta dvoch škôl, aby sme mohli dokumentovať, ako výrazne sa môžu školy medzi sebou líšiť a aké majú prepojenia kvantitatívne dáta a kvalitatívne výroky učiteľov. Keďže ide o citlivé údaje pre vnútorné potreby škôl, pre zachovanie anonymity ich budeme uvádzať ako Škola 1 a Škola 2.

Demografia

Pohlavie učiteľov

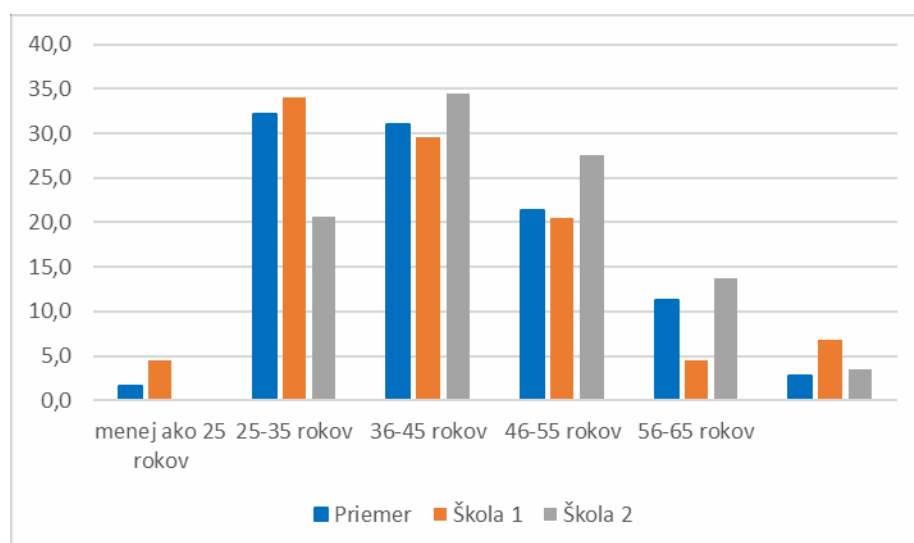
	Priemer Σ		Škola 1 (n=44)		Škola 2 (n=29)	
Muži	56	12,8 %	6	13,6 %	5	17,2 %
Ženy	379	86,9 %	38	86,4 %	24	82,8 %

Tabuľka 1: Pohlavie učiteľov

Vek učiteľov

	Priemer Σ (%)	Škola 1 (%)	Škola 2 (%)
menej ako 25 rokov	1,6	4,5	0,0
25-35 rokov	32,1	34,1	20,7
36-45 rokov	31,0	29,5	34,5
46-55 rokov	21,3	20,5	27,6
56-65 rokov	11,2	4,5	13,8
viac ako 65 rokov	2,8	6,8	3,4

Tabuľka 2: Veková distribúcia medzi učiteľmi



Graf 1: Porovnanie vekovej distribúcie medzi školami

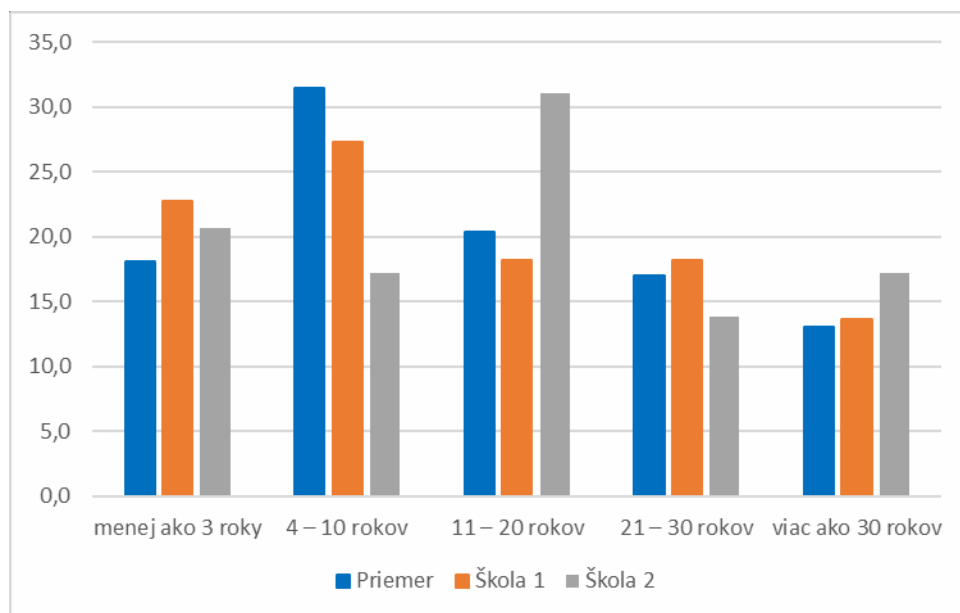
„Working together for a green, competitive and inclusive Europe“

„Projekt ‘Deti nepočkajú!’ je podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021. Správcom programu je Nadácia Ekopolis v partnerstve s Nadáciou otvorenej spoločnosti Bratislava a Karpatskou nadáciou“.

Celková dĺžka praxe učiteľov

	Priemer Σ (%)	Škola 1 (%)	Škola 2 (%)
menej ako 3 roky	18,1	22,7	20,7
4 – 10 rokov	31,4	27,3	17,2
11 – 20 rokov	20,4	18,2	31,0
21 – 30 rokov	17,0	18,2	13,8
viac ako 30 rokov	13,1	13,6	17,2

Tabuľka 3: Celková dĺžka praxe učiteľov



Graf 2: Porovnanie celkovej dĺžky praxe medzi školami

Prax na škole

	Priemer Σ		Škola 1		Škola 2	
Menej ako 3 roky	149	34,2 %	17	38,6 %	15	51,7 %
3 roky a viac	287	65,8 %	27	61,4 %	14	48,3 %

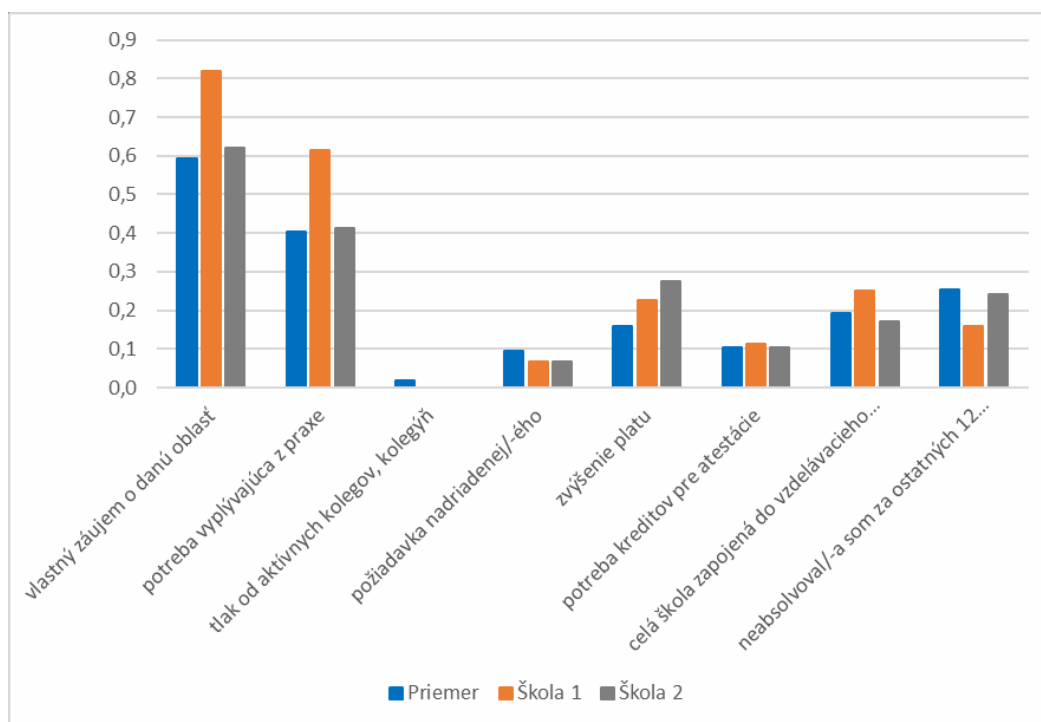
Tabuľka 4: Dĺžka praxe na danej škole

Ako vidno už z demografických údajov, školy sa medzi sebou môžu značne líšiť. Tieto rozdiely majú pravdepodobne dopad aj na mnohé prvky kultúry školy, vnímanie lídra či efektívnosť riadenia. Napr. kým Škola 1 má v skupine učiteľov s praxou v dĺžke medzi 4-10 rokmi, Škola 2 má v tejto kategórii oveľa nižšie zastúpenie a naopak, dominujú u nej generácie starší učelia. Vek učiteľ sám o sebe nemusí zohrávať zásadnú rolu, ale priemerný vek celého kolektívu istý dopad mať môže (a na základe našich dát aj má). Proaktivita vyžaduje istú flexibilitu, ochotu vstupovať do neznámych vôd, vystavovať sa neistote a opúšťať niektoré zavedené schémy, stereotypy a rutiny (gestalt). Prevažne starší vek pedagogického zboru môže byť v tomto zmysle prekážkou.

Preferencie učiteľov

Motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu

Respondenti odpovedali na otázku: *Ak ste absolvovali za posledných 12 mesiacov aspoň jeden program ďalšieho vzdelávania (akreditovaný i neakreditovaný), čo Vás primárne motivovalo absolvovať toto vzdelávanie? (vyberte najviac tri odpovede)*



Graf 3: Porovnanie rozdielov v motiváciách medzi učiteľmi na odlišných školách

Motivácie učiteľov pre ďalšie vzdelávanie na dvoch porovnávaných školách tak voči sebe navzájom ako aj voči priemeru všetkých škôl signifikantne líšia. Na Škole 1 prevláda vlastný záujem o danú oblasť ($t=3.916$, t -test, $p<0.001$) a potreba vyplývajúca z praxe ($t=3.004$, t -test, $p<0.01$). Naopak, Škola 2 má tendenciu k signifikancii líšiť sa od priemeru motiváciou na zvýšenie platu.

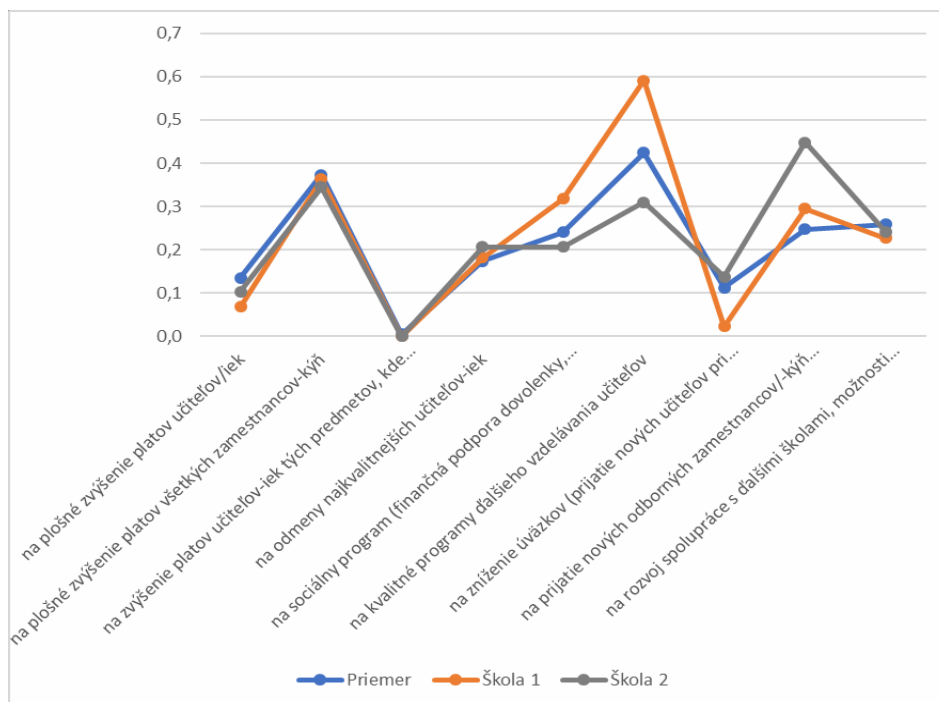
Ako by investovali zdroje učitelia

Teraz sa skúste vžiť do roly riaditeľa. Ak by Vaša škola dostala dodatočné finančné prostriedky na osobné náklady, na čo by ste ich prioritne použili? (vyberte najviac dve odpovede)

Z nadchádzajúceho grafu (č. 4) vyplýva, že učelia dvoch škôl sa zásadne líšia aj v investičných preferenciách. Na Škole 1 prevláda pranie po kvalitnom ďalšom vzdelávaní ($t=2.388$, t -test, $p<0.05$) a zároveň, čo je zaujímavé, zdá sa, že sú spokojní so svojim platom, keďže majú tendenciu podstatne menej požadovať plošné zvýšenie plátov učiteľov (t -test, $p=0.08$) a vôbec neuvažujú nad potrebou znižovať úväzky. Naproti tomu na Škole 2 učelia nemajú záujem o ďalšie vzdelávanie, buď je táto potreba saturovaná alebo ide o defenzívny postoj k akýmkoľvek inováciám spojených s nutnosťou osobnej angažovanosti. Zároveň však učelia z tejto školy požadujú signifikantne výraznejšie ako všetci ostatní prijatie nových odborných zamestnancov ($t=-2.251$, t -test, $p<0.05$), čo pravdepodobne súvisí

„Working together for a green, competitive and inclusive Europe“

s disciplinárnymi problémami so žiakmi (viď otvorené kvalitatívne výpovede učiteľov a tiež odpovede na nasledujúcu otázku k distribúcii času).



Graf 4: Porovnanie investičných priorít medzi učiteľmi odlišných škôl

Distribúcia času v príprave na vyučovanie

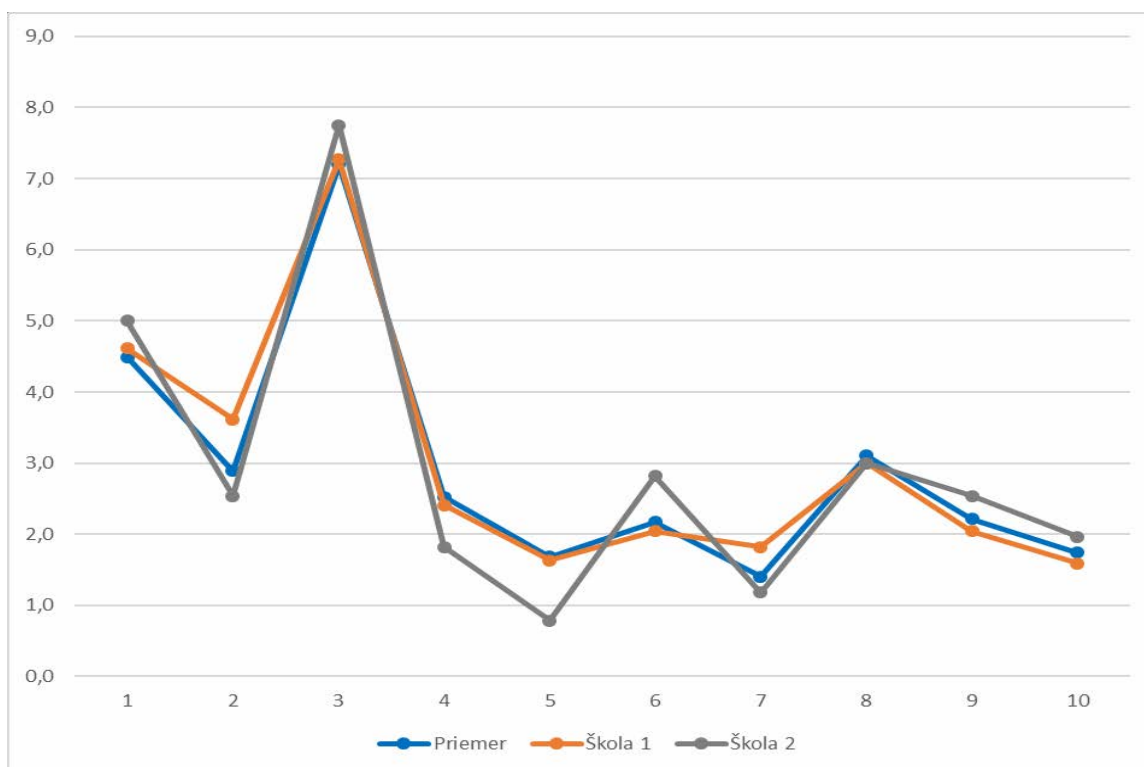
Teraz sa, prosíme, zamyslite, koľko času trávite jednotlivými činnosťami súvisiacimi so skvalitňovaním Vášho vyučovacieho prístupu v škole.

Predstavte si, že máte k dispozícii 30 jednotiek času (teraz nie je podstatné, o koľko času presne ide, jednoducho máte 30 bodov času). Rozdeľte tieto body medzi nasledujúce činnosti tak, aby čo najpresnejšie vyjadrovali pomer v časoch, ktoré venujete jednotlivým činnostiam.

1. Riešim administratívne a formálne úlohy	2. Individuálne si študujem učebné osnovy a sledujem štandardy kurikula (ŠVP) daného predmetu
3. Individuálne plánujem vyučovacie hodiny a pripravujem si pomôcky	4. Kooperatívne plánujeme vyučovacie hodiny spolu s mojimi kolegami v rámci predmetu
5. Kooperatívne plánujeme vyučovacie hodiny spolu s mojimi kolegami naprieč rôznymi predmetmi pre ten istý ročník, aby sme vytvorili tematicky ladiace celky	6. Riešim disciplinárne problémy so žiakmi mimo vyučovacích hodín
7. Pozorujem vyučovacie hodiny kolegu/-yne	8. Diskutujeme o vyučovacích hodinách – dávame si vzájomne spätnú väzbu, aby sme vylepšili niektoré postupy, metódy a techniky na vyučovaní.
9. Diskutujeme o vyučovacích hodinách – sťažujeme sa na ťažkosti s niektorými triedami a žiakmi	10. Trávime čas rozhovormi mimo potrieb vzdelávania (napr. o vlastnostiach kolegov, rodinných záležitostiach, udalostiach v regióne či v politike a pod.)

„Working together for a green, competitive and inclusive Europe“

„Projekt ‘Deti nepočkajú!’ je podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021. Správcom programu je Nadácia Ekopolis v partnerstve s Nadáciou otvorenej spoločnosti Bratislava a Karpatskou nadáciou.“



Graf 5: Porovnanie rozdielov v distribúcii času v príprave na vyučovanie medzi učiteľmi rôznych škôl

Analýza odpovedí tejto otázky ukazuje na veľmi podobný priebeh v časových preferenciách učiteľov medzi priemerom celého výberu škôl a Školou 1. Signifikantné rozdiely sa objavujú v oblastiach individuálneho štúdia učebných osnov (položka 2; t-test, $p < 0.01$) a tiež a vo vzájomnom pozorovaní vyučovacích hodín kolegov (položka 7; t-test, $p < 0.05$). Naopak, v Škole 2 je signifikantne nižšia vzájomná spolupráca pri kooperatívnom plánovaní v rámci predmetu (položka 4; t-test, $p < 0.05$) ako aj pri kooperácii naprieč predmetmi (položka 5; t-test; $p < 0,001$). Tendencie k rozdielom sú aj v otázke riešenia disciplinárnych problémov, ktorými sa učitelia zo Školy 2 zaoberajú častejšie (rozdiel je blízko signifikancii/ $p = 0.07$ /).

Typ vedenia

Asi najreprezentatívnejší rozdiel medzi Školou 1 a 2 sa v rámci kvantitatívnych dát ukazuje vo vnímaní vedenia zo strany učiteľov (a to tak v typoch vedenia ako aj v klíme učiteľského zboru, viď nižšie).

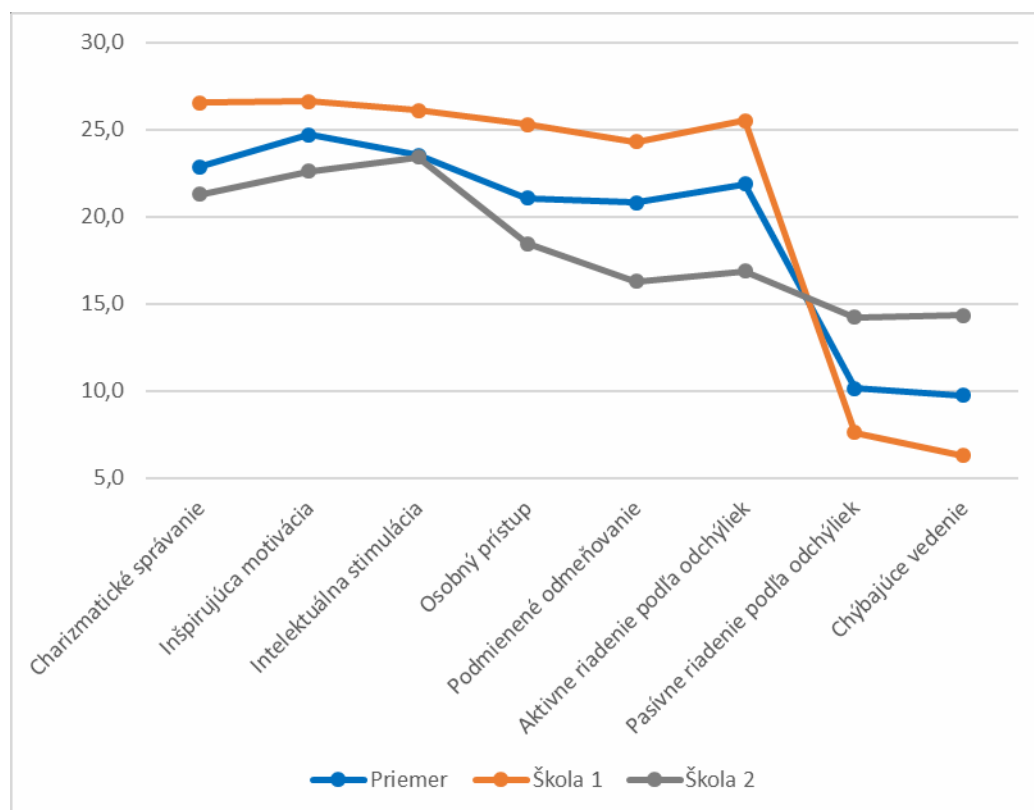
Najprv však predstavíme korelácie medzi kategóriami dotazníka CLQ (typy vedenia), pretože predstavujú zaujímavý jav, podľa nášho názoru typický pre slovenské školstvo. V teórii líderstva (pozri vyššie, s. 5-6) rozlišujú Avolio & Bass transformačné a transakčné typy riadenia. Kým tie prvé smerujú k významným kultúrnym zmenám v organizácii (vdaka posilňovaniu vnútornej motivácie zamestnancov cez charizmu, inšpiratívnosť, intelektuálnu stimuláciu a osobný prístup lídra), tie ďalšie typy sú skôr typické transakciami so zamestnancami (teda externými stimulmi – odmeny, tresty, nariadenia, pravidlá – cez podmienené odmeňovanie, aktívne alebo pasívne riadenie na základe odchýliek). Medzi týmito dvomi metakategóriami riadenia by mali byť značné rozdiely. V slovenských školách však vidíme silné alebo stredne silné korelácie (pozri šedé rámiky) medzi podmieneným prístupom a vnímaním charizmatičnosti lídra ($r=0.734$; resp. $r=0.545$; $p<0.001$). A tiež medzi podmieneným spôsobom riadenia a vnímaním podpory zo strany vedenia v dotazníku KUZ ($r=0.743$, $p<0.001$). Tieto dáta môžeme interpretovať ako jav, kedy učители oceňujú jasné štruktúry, jasne rozdelené roly, jasne pomenované výsledky so zreteľnými dopadmi na ocenenie kolektívu či jednotlivcov. Položky, ktoré v dotazníkoch reprezentujú direktivitu, môžu tak mnohí učители chápať ako také, ktoré vnímajú ako prejavy podporujúceho lídra.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Charizmatické správanie	1	,751**	,744**	,800**	,734**	,545**	-,512**	-,597**	,727**	,359**	,363**	-,357**	,128*
2. Inšpirujúca motivácia		1	,775**	,719**	,693**	,527**	-,414**	-,447**	,701**	,340**	,259**	-,231**	,019
3. Intelektuálna stimulácia			1	,817**	,722**	,439**	-,352**	-,460**	,668**	,215**	,234**	-,296**	,044
4. Osobný prístup				1	,769**	,492**	-,419**	-,511**	,710**	,264**	,307**	-,348**	,103*
5. Podmienené odmeňovanie					1	,642**	-,403**	-,502**	,743**	,419**	,321**	-,275**	,085
6. Aktívne riadenie podľa odchýliek						1	-,263**	-,330**	,525**	,702**	,299**	-,143**	-,010
7. Pasívne riadenie podľa odchýliek							1	,701**	-,511**	-,180**	-,252**	,328**	-,065
8. Chýbajúce vedenie								1	-,553**	-,237**	-,269**	,380**	-,100*
9. Podpora vedenia									1	,420**	,418**	-,324**	,115*
10. Direktivita vedenia										1	,329**	-,025	-,041
11. Angažovanosť učiteľov											1	-,407**	,332**
12. Frustrácia učiteľov												1	-,051
13. Priateľské vzťahy v kolektíve													1

Tabuľka 5: Korelácie kategórií typov vedenia (CLQ) a dimenzií klímy učiteľského zboru (KUZ)

Po tomto ozrejmnení mentality učiteľov na slovenských školách môžeme s lepším porozumením interpretovať výsledky pri porovnávaní jednotlivých škôl.

Ako sme naznačili vyššie, analýza porovnania štýlov vedenia vykazuje významné rozdiely vo všetkých typoch vedenia (t-test nezávislých výberov pri každom jednom type bol signifikantný na úrovni $p < 0.001$).



Graf 6: Rozdiely vo vnímaní typu vedenia na dvoch odlišných školách a v porovnaní s priemerom

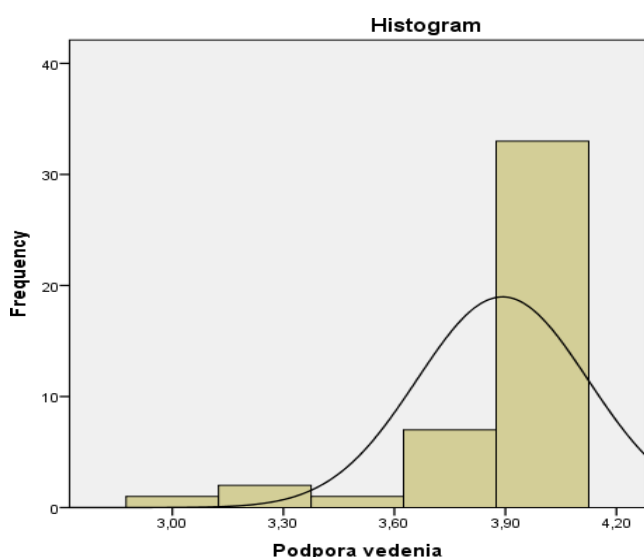
Učitelia v Škole 1 vnímajú vedenie ako charizmatickejšie, inšpirujúcejšie, intelektuálne stimulujúcejšie v porovnaní s priemerom ostatných škôl. Veľmi výrazný pozitívny rozdiel sa ukazuje v kategórii osobného prístupu. Učitelia (tak ako aj na iných školách) si dobré riadenie tiež spájajú s transakčnými stratégiami, najmä podmieneným odmeňovaním a aktívnym riadením na základe odchýliek (pozri náš komentár k predchádzajúcej korelačnej tabuľke). Naopak, významne nižšie skóre vykazuje na tejto škole pasívne riadenie (reagovanie na chyby a nedostatky) a skoro vôbec nie je zastúpená kategória chýbajúce vedenie.

Naproti tomu v Škole 2 je v podstatne nižšej miere prítomné podmienené odmeňovanie a aktívne riadenie na základe kritiky a námietok. Zároveň však učitelia vnímajú vedenie vysoko nadpriemerne ako pasívne až chýbajúce. Zdá sa, že učitelia na tejto škole potrebujú v tejto fáze rozvinutia kultúry výraznejší model pre orientáciu v tom, čo je pre nich samých dobré a rozvíjajúce. Ešte nemajú vybudované kapacity na to, aby oceňovali slobodu a nepodmienečnosť riadenia. Výzvou, ktorá sa s týmto spája, je tiež potreba kompenzovať neistotu zo slobody osobnou podporou a prístupom. Predstava učiteľov o kvalitnej podpore zo strany vedenia má veľmi blízko k jasným a jasne vyhodnoteným pracovným zadaniam (podmienené odmeňovanie). Korelácie medzi týmito dvomi kategóriami sú tak vysoké, že sa dá povedať, že učitelia stotožňujú podporu vedenia s podmieneným riadením. V tejto fáze rozvoja kultúry školy jednoducho potrebujú jasné inštrukcie a interpretujú ich ako prejav

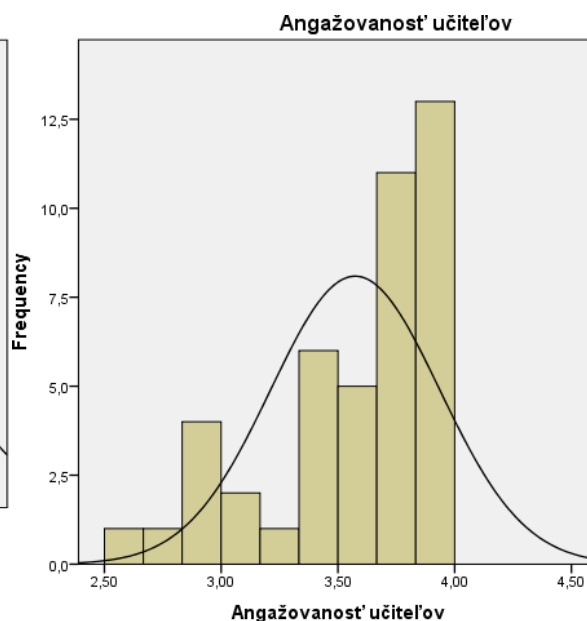
osobnej starostlivosti. V tomto zatiaľ, zdá sa, neprišlo k porozumeniu medzi učiteľmi a riaditeľkou Školy 2.

Klíma učiteľského zboru

Predchádzajúce zistenia o pozitívnom hodnotení typu vedenia zo strany učiteľov sa logicky prejavili aj v dátach o klíme učiteľského zboru (pozri graf č. 9). Vysoko nad priemerom sa v Škole 1 nachádzajú kategórie podpory a direktivity vedenia ($t=11.684$, resp. $t=7.808$, t-test, $p<0.001$). Signifikantné sú aj rozdiely v angažovanosti učiteľov ($p<0.001$) a silné tendencie k rozdielom možno pozorovať aj v kategórii frustrácia učiteľov, v ktorej badať významne nižšie skóre (pri signifikancii $p=0.07$). Zaujímavý je aj fakt, že histogram volieb podpory vedenia ukazuje výraznú špicatosť (kurtosis=6.165) aj šikmosť (skewness=-2.517), čo znamená, že voľby respondentov nemajú normálne rozloženie (Gaussova krivka), ale ich voľby sú veľmi konzistentné (rovnaké okolo jedného skóre, t.j. dáta sú špicaté /mimochodom o tom svedčí aj nízka štandardná odchýlka, $SD=0.231$) a zároveň nahnuté v tomto prípade k vysokému skóre (sú zošikmené vpravo). Podobný úkaz sa objavuje aj v kategórii angažovanosti učiteľov. V oboch prípadoch ide o pozitívne skutočnosti, keďže drvivá väčšina volieb je blízko k najvyšším hodnotám.



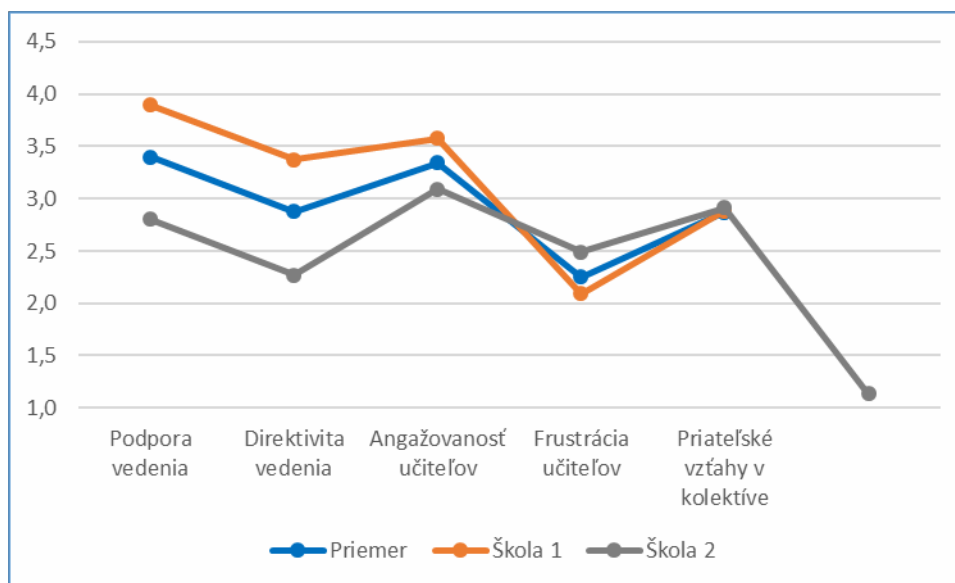
Graf 7: Histogram volieb respondentov v škále podpory vedenia na Škole 1



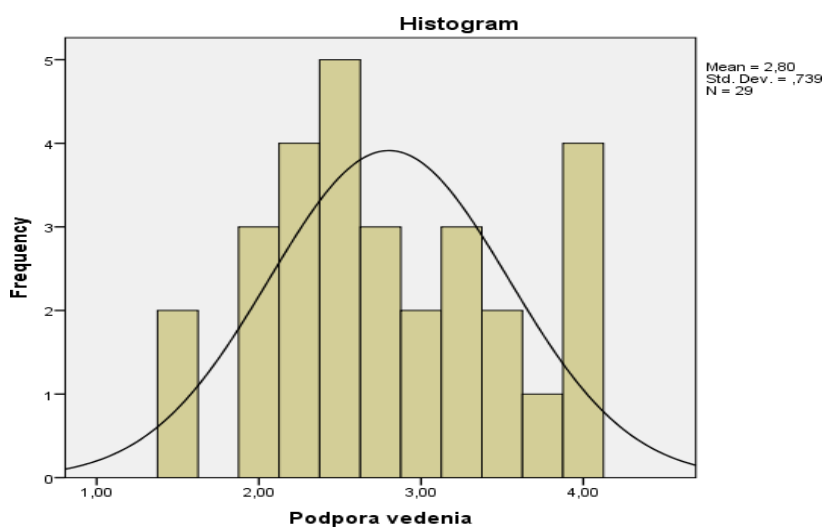
Graf 8: Histogram volieb respondentov v dimenzii angažovanosti učiteľov na Škole 1

Naopak, v Škole 2 sa nízke zastúpenie podmieneného štýlu riadenia sa prejavuje aj v rozdieloch v jednom z parametrov klímy učiteľského zboru, konkrétne v direktivite vedenia, ktorý je v porovnaní s priemerom iných škôl výrazný (2.27 ku 2.93; t-test, $t=5.36$; $p<0.001$). Ako sme naznačili vyššie, aj vnímanie podpory vedenia vykazuje nízke skóre (2.80 ku 3.44, t-test, $t=4.56$, $p<0.001$). Pri tomto skóre zaujme vysoká štandardná odchýlka ($SD=0.74$), ktorá naznačuje, že rozdiely priemerov medzi jednotlivými učiteľmi v hodnotení tejto kategórie sú nadštandardne výrazné. O týchto rozdieloch svedčí aj histogram rozloženia volieb (v rámci Likertovej škály sa respondenti rozhodovali na škále od 1-4). Časť učiteľov volila vo všetkých

položkách tejto kategórie najvyššiu známku (4 – posledný stĺpec grafu č. 10) a výrazne tak vyčnieva z očakávanej Gausovej krivky normálneho rozloženia. Signifikantné rozdiely je možné pozorovať tiež v kategóriách angažovanosti (ktorá je nižšia) a frustrácii učiteľov (ktorá je vyššia).



Graf 9: Porovnanie rozdielov skóre dimenzií klímy učiteľského zboru



Graf 10: Histogram volieb respondentov v škále podpory vedenia v Škole 2

Kvalitatívne výpovede učiteľov

Oceňujúce i kritické výpovede sú radené vedľa seba vždy od jedného respondenta. Uvádzame ich v pôvodnom znení (štylistika, diakritika, gram. chyby a pod.). V analytickej správe pre každú školu uvádzame výroky všetkých učiteľov aj s príslušnou analýzou. Tu, vzhľadom na priestor, vyberieme len niektoré výpovede, ktoré však dostatočne reprezentujú aj ostatné. Najprv uvádzame výroky učiteľov zo Školy 1 a za ňou zo Školy 2.

Škola 1

Čo na škole oceňujem a čo vnímam kriticky

Vo všetkom, hlavne v tom , že sú poskytnuté veľa oblasti na vzdelávanie.	Vôbec nič.
Všetci sú na rovnakej úrovni, nikto nie je podceňovaný, máme možnosť osobného rastu a ďalšieho vzdelávania, máme dôveru a podporu p.riaditeľky, je tu vynikajúci kolektív, dobrá pracovná atmosféra, nepaduje zlo a závisť, máme slobodnú voľbu pri výbere metód a postupov na vyučovaní, pri akomkoľvek probléme či už pracovnom, alebo osobnom máme dvere v riaditeľni otvorené.....	NIČ
Páči sa mi nekonfliktné podporujúce prostredie, chápajúce vedenie a možnosť rásť.	Niekedy až príliš veľa aktivít.
je moderná, čo sa týka postojov, myšlienok, mám maximálnu podporu vedenia školy, môžem sa vzdelávať v oblastiach, ktoré ma zaujímajú a viem ich využiť v mojej praxi, mám výborné vybavenie triedy	nemám žiadne dôvody na nespokojnosť
moderná, tradičné hodnoty, ľudskosť, profesionalita	veľkosť kolektívu
inovatívna, inkluzívna, kolektív zaniatených zamestnancov	veľa aktivít si vyžaduje vysokú zaťaženosť niektorých zamestnancov (väčšinou vždy tých istých)
je možnosť ďalšieho vzdelávania, záujmová činnosť v popoludňajších hodinách, kvalitné vybavenie tried, telocvičňa, umiestnenie školy s dostupom k parku, lesu, možnosť aktivít v každom ročníku od 1 po 9. (korčuliarsky, lyžiarsky, švp,...),	maximálna obsadenosť tried na prvom stupni v popoludňajších hodinách, realizácia aktivít nesúvisiacich s obsahom vzdelávania počas vyučovania
Jednoznačne musím vyzdvihnúť kolektív učiteľov + vedenie. Predovšetkým nastavenie učiteľov a vedenia, kde je žiak na prvom mieste.	Predovšetkým strašne veľa školských podujatí. Robí sa dosť veľa aktivít, ktorých pridanú hodnotu nevieme dobre kvantifikovať a občas sa mi zdá, že tie aktivity sú robené "len aby boli". Zredukovanie aktivít a sústredenie sa na menej aktivít kvalitne by bolo oveľa efektívnejšie.
Predovšetkým v tom, že máme super p.riaditeľku, vedenie školy. Neustále ideme s trendom rozvoja školy dopredu, za účelom dosiahnutia čo najlepších výsledkov. Aby sme boli jedna z popredných škôl. (tolerancia, pochopenie, rešp., spolupráca, iniciatíva, aktivita atď.)	V niektorých prípadoch, i keď sú dopredu mnohé veci dôsledne premyslené a prekonzultované s vedením školy, sa niekedy nenachádza až také pochopenie zo strany kolegov.

Na našej škole sa mi páči profesionalita a ľudský prístup vedenia. Profesionálny prístup a aktívna pracovná činnosť všetkých vyučujúcich a zamestnancov školy.	Doteraz nevnímam žiadne negatívne aspekty na škole.
--	---

Škola 2

Čo na škole oceňujem. a čo vnímam kriticky

Pedagógom záleží na rozvoji každého jedného žiaka, snažia sa riešiť problémy spravodlivo, hľadajú spôsoby a cesty, ako vytvárať medzi nimi a žiakmi a medzi žiakmi navzájom pozitívne vzťahy.	Nepriaznivá ekonomická situácia odrážajúca sa v nedostatočnom materiálo-technickom vybavení.
výnimoční ľudia, sloboda	nedostatočná organizácia práce
V jej riadení, v rešpektujúcom a pokojnom prístupe pani riaditeľky.	Zamestnanci sa cítia málo motivovaní (hlavne finančne)
Milí kolegovia, krásne a dobré deti, priestor na diskusiu, priestor na vzdelávanie a realizáciu učiteľov, porozumenie medzi učiteľmi a deťmi.	Nejednotná vízia zo strany vedenia učiteľov, učitelia sú v nejednote s vedením v mnohých oblastiach, často-krát vládne nepochopenie a nedorozumenia v prístupe a riešení problémových situácií
Možnosť osobnostného napredovania, sloboda rozhodovania, priateľské vzťahy, snaha o zmenu v nastavení vzdelávania a výchovy detí.	Nezvládame slobodu, ktorú sme dostali, neplníme si povinnosti, ktoré sa od nás očakávajú, pri nových veciach zmýšľame negatívne a vnímame ich ako ohrozenie, a preto je v škole občas chaos, ktorý vyplýva aj z nedostatku financií na mnohých úsekoch - upratovanie, jedáleň, vrátnica, sekretariát.
Na našej škole je cítiť atmosféru prijatia, lásky, ohľaduplnosti, učitelia sú úctiví voči žiakom, majú ich radi, snažia sa im vždy pomôcť a urobiť maximum pre dobro žiaka aj celej školy (napr. dobré meno školy). Páči sa mi, že sme cirkevná škola a to je tiež cítiť, duchovné vedenie p. kaplána, blízkosť kaplnky... Páči sa mi priateľstvo kolegov a súdržnosť nášho kolektívu.	Prekáža mi, že v niektorých (podľa mňa) dôležitých oblastiach je ruka vedenia benevolentnejšia a necháva veci otvorené, nie sú vyslovené závery ani riešenia a veľmi často sa v poslednej dobe cítime v zborovni zmätení, bez jasných pokynov. Často sa závažné problémy, ktoré žiaci spôsobujú zľahčujú, bez náležitého napomenutia alebo trestu (čo mnohokrát vedie k prehĺbeniu negatívneho správania žiaka, pretože má pocit, že to nie je až tak vážne, čo urobil/povedal atď... A učiteľ sa cíti ponížený, nedôležitý atď...) Prekáža mi tlak od vedenia na nás, učiteľov, pokiaľ máme iný názor na niektoré inovácie, spôsoby učenia, riešenia problémov...
učiteľský kolektív, spolupráca, otvorenosť zo strany vedenia, rovnocenné vzťahy všetkých zamestnancov, pocit prijatia	Na našej škole by sme mali vedieť spravodlivo posúdiť, kedy sa deťom pomáha(keď sa im odpustí) a kedy sa im škodí(keď sa im odpustí). Niekoľko krát denne riešime protiklady: ano-nie, dobre- zle, odmena - trest. Asi sú tu preto , aby sme ich v spravodlivej miere využívali.....

Najviac v tom, že môžeme realizovať rôzne akcie, že je otvorená príležitostiam a spolupráci.	Nevieme komunikovať, sme preťažení, nedocenení, chýba tu autonómia a autorita a tiež schopnosť riešiť problémy.
Škola menšia rodinného typu, kolegovia-priatelia	dieťa je "bôžik", učiteľ je na vedľajšej koľaji
Otvorenosť inováciám. Rodinný charakter. Komplex viacerých vzdel. inštitúcií. Dynamickosť.	Frflanie učiteľov. Negativizmus. Uzatvorenosť voči zmenám. Pocit ohrozenia u učiteľov. Nedostatok fin.prostriedkov.

Analýza kvalitatívnych vyjadrení

Ako vidno z kvalitatívnych dát (osobných vyjadrení učiteľov), tieto potvrdzujú a dopĺňajú pozitívny obraz Školy 1, ktorý bolo možné sledovať cez kvantitatívne ukazovatele. Kultúra školy sa vyznačuje mimoriadne pozitívnym nastavením vzťahov medzi učiteľmi navzájom a medzi učiteľmi a vedením. Vedenie je vnímané ako veľmi precízne, inovatívne, podporujúce vzťahy a prinášajúce možnosti osobného rozvoja pre každého učiteľa. Jeden z reprezentatívnych výrokov znie: *„Dá sa povedať, že (škola) je vždy o krok vpredu pred väčšinou ostatných, rovnaká príležitosť pre všetkých zamestnancov, objektivnosť a empatia vedenia školy, materiálna vybavenosť, tímová práca, teambuildingové aktivity, postoj k vzdelávaniu a rozvoju životných zručností žiakov.“*

Vzhľadom na množstvo projektov, do ktorých je škola zapojená, je výzvou taký ich manažment, ktorý by posilňoval ich synergické efekty a vzájomnú nadväznosť. Z kvantitatívnych dát však vyplýva, že učitelia majú neustálu chuť sa ďalej vzdelávať a tento profesijný rozvoj je motivovaný zvnútra (záujmom o danú oblasť a potrebami praxe).

Škola je zjavne mentálne pripravená na posilnenie takých stratégií, ktoré budú viesť k paradigmatickým zmenám vo vzdelávaní a k otvoreniu sa ako expertného výučbového strediska pre ďalších učiteľov v sieti podporujúcich sa škôl, akou je Fórum proaktívnych škôl. Škola 1 napĺňa všetky indikátory, ktorými sme definovali proaktívnu školu (s. 7).

Naproti tomu tvorené výpovede učiteľov Školy 2 vyjadrujú problémy, ktoré predtým zachytili kvantitatívne nástroje. Učitelia oceňujú najmä hodnotové východiská školy (rodinný typ z pohľadu veľkosti, relatívne dobré vzťahy medzi kolegami). Naopak, veľká časť učiteľov pociťuje chaos, nejasnosť vízie, nerozumejú vlastným úlohám, súhrnne nemajú kapacity na prijatie samostatných rozhodnutí. Časť nespokojnosti je sýtená aj finančnou podvýživou školy. Riaditeľkin dôraz na autonómiu a sebariadenia učiteľov môžu viesť tiež k pocitu neporiadku a nejasnosti. Medzi učiteľmi je rozoznateľná skupina 5-10 učiteľov, ktorí sú naklonení smerovaniu školy a spôsobom vedenia, ale ani oni nemajú ešte jasné uchopenú stratégiu riadenia školy. Táto potrebuje nielen svoj slovník, ale najmä spoločné porozumenie pojmom tohto slovníka. Z hľadiska štádií rozvoja proaktivity (pozri s. 4) možno túto školu zaradiť do druhého štádia – riaditeľka je odhodlaná a má za sebou menšiu časť učiteľov. Tí však stále ešte netvorí kritické jadro, ktoré by samo začalo pretvárať organizačnú kultúru školy.

Záver

V tejto správe sme uviedli základné metodologické východiská výskumu a kľúčové výsledky pre celý výber škôl (n=12) a učiteľov (N=436). Pre lepšie porozumenie identifikácie proaktívnych škôl sme poskytli porovnanie dvoch škôl, ktoré reprezentujú proaktívnu, resp. reaktívnu kultúru organizácie. Takýmto spôsobom sme postupovali pri všetkých analyzovaných dátach.

Na základe našej analýzy samozrejme nemôžeme zovšeobecňovať závery o celej populácii učiteľov a všetkých školách, ale môžeme pomerne zreteľne identifikovať niektoré proaktívne školy.

Okrem analýzy dát pre identifikáciu proaktívnych škôl slúžila metóda nominácií zo strany významných aktérov v školstve (pedagogických expertov, zástupcov zriaďovateľov, hlavnej školskej inšpektorky, konzultantov a odborníkov z tretieho sektora a samozrejme samotných riaditeľov). Všetci títo aktéri (približne 200) boli vyzvaní, aby identifikovali vo svojom okolí školy, ktoré podľa ich názoru spĺňali kritériá proaktivity (s. 7). Následne aj metódou snehovej gule sme od nominovaných škôl/riaditeľov získavali nové nominácie.

Vďaka syntéze týchto poznatkov a našej výskumnej analýzy môžeme identifikovať ako proaktívne prinajmenšom tieto školy:

Bratislavský samosprávny kraj:

1. súkromné gymnázium v Bratislave, Bajkalská 20, 821 08 Bratislava

ZŠ s MŠ Jána Amosa Komenského, Hubeného 25, Bratislava

Bilingválne gymnázium C.S.Lewisa, Haanova 28, 851 04 Bratislava

Cirkevná základná škola – Narnia, Beňadická 38, 851 06 Bratislava

Trnavský samosprávny kraj:

Základná škola s materskou školou, Ulica Ivana Krasku 29, 917 04 Trnava

Nitriansky samosprávny kraj:

Cirkevná základná škola Jána Krstiteľa, Nám.SNP 200/22, 958 01 Partizánske

Trenčiansky samosprávny kraj:

Katolícka spojená škola Nemšová, Školská 9, 914 41 Nemšová

Žilinský samosprávny kraj:

Evanjelická spojená škola M. R. Štefánika 19, 036 01 Martin

„Working together for a green, competitive and inclusive Europe“

„Projekt ‘Deti nepočkajú!’ je podporený z programu ACF - Slovakia, ktorý je financovaný z Finančného mechanizmu EHP 2014-2021. Správcom programu je Nadácia Ekopolis v partnerstve s Nadáciou otvorenej spoločnosti Bratislava a Karpatskou nadáciou.“

Banskobystrický samosprávny kraj:

Súkromná základná škola, Ružová 14, 974 11 Banská Bystrica

Základná škola P. Jilemnického 1035/2, 960 01 Zvolen

Prešovský samosprávny kraj:

Spojená škola, Letná 3453/34, 058 01 Poprad

Košický samosprávny kraj:

Základná škola s materskou školou Milana Rastislava Štefánika, Budimír 11