Kultúry úspešnejších a menej úspešných škôl

Cultures of More and Less Successful Schools

Ivan Lukšík

Abstract: The study deals with the conceptualization of school culture and outlines the results of research into the school cultures of 34 elementary schools in Slovakia. Some features of school culture, for example the physical environment of the school, tradition, style of management, staff cohesion, symbols and rituals, as seen by different actors of the school, are analysed in relation to the successfulness of the school, that is, the test results in mathematics and Slovak language and the admission rate of elementary school pupils to secondary schools. The results indicate that better school results are linked to the importance of tradition and innovation, socialization and participation, material and technical equipment, social ties and school openness. The study points to the existence of several specific, and partly overlapping, cultures in schools, namely the culture of teachers, pupils and management. The results are discussed with reference to Durkheim's ideas of moral education.

Key words: school culture, textuality, results of testing, admission to secondary schools.

Kultúra školy

Podľa Hlouškovej [2007] sa pojem kultúry školy objavil v odbornej literatúre v 90. rokoch minulého storočia v súvislosti s premenami školy, s otázkami jej efektivity, kvality, či rozvoja. Používanie pojmu kultúra školy slúži viacerým účelom. Podľa Terharta [1994] ide o snahu vyjadriť jedným slovom heterogenitu rozvoja škôl, pomenovať smer novej orientácie škôl, charakterizovať realitu školského života, alebo označiť rozmanitosť sebaútvárania škôl. Tento záujem o kultúru školy súvisí aj so širším záujmom o organizačnú kultúru, ktorá vyplynula z celkového odklonu pohľadu na organizácie ako isté „stroje“ a z príklonu ku koncepcii organizácií ako sociálnych entít zahŕňajúcich sociálne procesy, sociálne normy a štruktúry.

Na kultúru školy sa môžeme pozeráť z viacerých hľadísk. V anglo-americkej tradícii býva kultúra školy vymedzovaná prevažne ako entita sociálneho života (sieť zdieľaných významov), alebo ako abstrakcia sociálnej reality (kultúra ako sociálny konštrukt, napr. implicitné porozumenie sveta). V nemeckej tradícii vymedzovania kultúry školy, ku ktorej Hloušková [2007] pridáva aj českých a slovenských autorov (Eger, Světlík, Jakubíková, Čermák, Harkabus), je dôraz na entitu sociálneho života, ktorá sa prejavuje špecifickými činnosťami spojenými s fungovaním škôl a tiež dôraz na pedagogickú a vzdelávaciu stránku škôl. Hloušková ešte dodáva pochybnosť o tom, či vôbec ide o tradície, keďže vymedzenia sú skôr záležitosťou jednotlivých autorov než výskumných škôl [Hloušková 2007].

Kultúra organizácie, resp. organizačná kultúra. Pri koncipovaní toho, čo je kultúra školy môžeme vychádzať z viacerých zdrojov, ako na to poukazujú Pol et al. [2006]. Veľmi často sa vychádza z oblasti manažmentu, kde sa hovorí o kultúre organizácie, resp. organizačnej kultúre. Organizačná kultúra je považovaná za istý súbor širšie zdieľaných postojov, hodnôt, predpokladov, ktoré dávajú vzniknúť špecifickému správaniu sa a fyzickým prejavom a ktoré sa stávajú súčasťou myslenia a praktík členov organizácie [Wick, Bradshaw 2002]. Za všeobecné znaky organizačnej kultúry sú považované najmä organizačné potreby, spoločný jazyk, zdieľané koncepty, definície hraníc organizácie, metódy výberu členov, metódy alokácie autority, moci, statusu, zdrojov, normy ako zaobchádzať s intímnosťou a medziľudskými vzťahmi, kritériá odmeny a trestu a spôsoby zvládania nepredvídateľných a stresových udalostí [Shein 1985]. Iní autori vymedzujú organizačnú kultúru jednoduchšie – ako zvyklosti, ktoré sa upevnili a stali/stávajú sa normou každodenného života a správania sa pracovníkov [Bělohlávek, Košťan, Šuler 2001]. Trice a Beyer [1993] píšú, že podstatou organizačnej kultúry sú ideológie, t. j. emocionalizované zdieľané presvedčenia, hodnoty a normy, ktoré nútia ľudí k istým aktivitám a ich zdôvodňovaniu sebe a ostatným ľuďom. Tieto ideológie sú často neuvedomované a nemusia byť zdieľané všetkými členmi organizácie, napriek tomu vyvolávajú isté správanie. Analytickými aj praktickými požiadavkami motivované vymedzenia ponúkajú napr. Peterson. Podľa neho je školská kultúra sadou noriem, hodnôt a presvedčení, rituálov a ceremónií, symbolov a príbehov, ktoré vytvárajú „persona“ školy. Kultúru školy tvoria nepísané očakávania vytvorené v priebehu času učiteľmi, administrátormi, rodičmi, žiakmi, ktorí pracujú spolu, riešia problémy, vysporiadávajú sa s výzvami, aj neúspechmi [Peterson 2002].

Antropologické koncepcie vymedzujú kultúru školy ako svojbytný skupinový fenomén, ktorý vyjadruje nadindividuálny systém hodnôt a noriem celého sociálneho systému a ktorý determinuje spôsob správania sa ľudí. Systematický antropologický prístup potom vymedzuje hmatateľnú a nehmatateľnú

stránku kultúry školy [Pol et al. 2006]. Podľa tohto vymedzenia hmatateľnú stránku tvoria napr. verbálne symboly akými sú ciele, kurikulum, reč, metafora, príbehy a pod., ďalej vizuálne symboly, napr. školský poriadok, artefakty, logo, propagačné predmety a napokon symboly správania sa, napr. rituály, ceremónie, proces vyučovania a pod. Nemateriálnu stránku kultúry školy tvoria zdieľané hodnoty, normy a vzťahy. Antropológovia predpokladajú existenciu viacerých špecifických kultúr v škole a zaujímajú ich rozmanitosť kultúrnych prejavov a foriem.

Sociologické koncepcie kladú zvyčajne dôraz na funkčnú stránku jednotlivých prvkov školy, ako funkčné prepojenie formálnych školských podmienok (časť obce, budova, formálna a sociálna štruktúra), vyučovania, pocitov zo sociálnych vzťahov (emocionálne vzťahy, interakcie, kooperácia a pod.), navonok orientovaných aktivít (slávnosti, výlety a pod.), ktoré spája ideologický normatívny základ (spoločenské požiadavky, hodnotový systém a celkové zameranie) [Pol et al. 2006]. Sociologické koncepcie sa tiež zameriavajú na štrukturálnu stránku koncepcie školy, ktorá napr. podľa Helspera et al. [2001] zahŕňa reálnu rovinu, symbolickú rovinu a imaginárnu rovinu.

Sociálno – konštruktivistická koncepcia textuality. Na základe našich prvých analýz [Lukšik, Zápotočná 2010] sa ukázalo, že kultúry škôl možno považovať za systém textov, za istú textualitu. Podľa sociálnych konštrukcionistov je sociálny svet vytvorený z textov.¹ Text pritom nie je chápaný len ako písomný materiál, ale ako slová, symboly a obrazy vytvárajúce prepletenú sieť významov. Text je tiež istá metafora, tkanina sociálneho života a sveta [Curt 1994]. Texty sa týkajú najmä zavedených foriem sociálneho života a sveta (napr. kultúra, veda, umenie). Textualita znamená prostredie textov, systém textov a ich vzájomné prepletanie. Školy tiež patria medzi zavedené spôsoby života. Školy, popri svojej materiálnej stránke, tiež pozostávajú zo slov, symbolov, ktoré sú odrazom myslenia, čítania aktérov, a tí ich prevzali, vytvorili, resp. sa podľa nich správajú. Toto chápanie kultúry školy je blízke vymedzeniam kultúry školy ako symbolického poriadku školy, ktorý vzniká z napätia medzi realitou, symbolizmom a imagináciou [Helsper et al. 2001], a tiež historicky prenášanej pavučiny významov [Geertz 2000].

¹ Za konceptom vnímania „Sveta ako textu“ stojí celý filozofický obrat k jazyku, od filozofie dekonštrukcie Derridu cez Foucaulta, feministickú kritiku jazyka, Pottera a Wetherellovú, diskurzívnych analytikov Fairclough, viedenská škola a pod.

Vplyv kultúry školy na jej výsledky

To, ako vplýva nastavenie kultúry školy na jej výsledky nie je doposiaľ dostatočne preskúmané. Z existujúcich štúdií vyplýva, že efektívna organizačná kultúra súvisí s vyššou motiváciou vzdelávať sa (učitelia) a učiť sa (žiaci) a prejavuje sa v celkových výsledkoch školy [Van der Westhuizen et al. 2005]. Zisťovalo sa tiež, že efektívna organizačná kultúra zvyčajne vedie k zníženiu počtu žiakov, ktorí odchádzajú zo školy, ako aj k zníženiu ich neúspechov v oblasti vzdelávania. Medzi faktormi, ktoré môžu ovplyvniť výkon školy boli identifikované: spoločná vízia, tradícia, spolupráca, spoločné rozhodovanie o chode školy, inovácie a komunikácia [Mitchell, Willower 1992]. V ďalšej štúdii sa ukázali ako dôležité podpora zo strany zriaďovateľa, spoločné hodnoty, pozitívna atmosféra, bezpečie, spolupráca, zodpovednosť, vzťahy žiaci – učitelia a spokojnosť učiteľov s ich prácou [Yu, Yeung 2003]. Ukázalo sa tiež, že zlepšenie parametrov organizačnej kultúry, konkrétne väčšia orientácia na úlohy a zohľadňovanie potrieb zamestnancov (uznanie, povzbudzovanie, sloboda aktivít a akceptácia) prispievajú k lepším výsledkom školy [Aidla, Vadi 2006].

Ak berieme do úvahy socio-kultúrnu špecifickosť kultúry škôl v rôznych krajinách a časových obdobiach, potom je na mieste otázka špecifických znakov jednotlivých kultúr škôl na Slovensku. V empirickom výskume sme sa zamerali na zmapovanie základných znakov kultúry škôl primárneho vzdelávania a ich súvislostí s výsledkami žiakov, resp. škôl.

Metodológia výskumu

Štúdie, ktoré sa zaoberajú kultúrou školy poukazujú na veľmi širokú oblasť, v ktorej je tento pojem konceptualizovaný. Reálne nie je možné v jednej empirickej štúdii zachytiť všetky aspekty, resp. dimenzie kultúry školy. V našom výskume sme sa zamerali na nasledujúce aspekty: osobitosť školy, tradíciu, rituály, spájajúce prvky, hodnoty, pravidlá, princípy, krédo, vízia, model riadenia, vonkajšia ne/podpora školy vnímaná a hodnotená z pozície riadiacich pracovníkov školy. Tiež sme skúmali výchovné, vzdelávacie hodnoty a normy, fyzické a sociálne prostredie, problémy, možnosti rozvoja a spokojnosť s jednotlivými aspektmi fungovania školy tak, ako ich hodnotili učitelia, žiaci a riadiaci pracovníci školy². Tieto prvky kultúry školy v niektorých ich

² Kvôli úspore textu používame v množnom čísle len mužský rod, aj keď vieme, že ide o učiteľky a učiteľov, žiačky a žiakov, riadiace pracovníčky a pracovníkov.

významových a sociálnych sieťach – textualitách³, ktoré vytvárajú jednotliví aktéri školy, sme skúmali v súvislosti s niektorými parametrami úspešnosti školy (výsledky celoštátneho testovania 9 z matematiky a slovenského jazyka⁴, úspešnosť absolventov školy v prijímaní na stredné školy s maturitou a koncoročné známky z matematiky a slovenského jazyka a literatúry žiakov, ktorí sa zúčastnili v dotazníkovom výskume.

Metodiky

Vo výskume boli použité tri druhy dotazníkov:

Dotazník pre učiteľov bol zostavený z nasledujúcich blokov otázok: 1. výchovné, vzdelávacie hodnoty a normy, 2. ideálne výchovné, vzdelávacie hodnoty a normy, 3. fyzické a sociálne prostredie, problémy, možnosti rozvoja, 4. spokojnosť učiteliek a učiteľov s jednotlivými aspektmi ich práce a fungovania školy⁵, 5. správanie sa žiakov a 6. demografické údaje.

Dotazník pre žiakov bol zameraný na: 1. „zisky“ z výchovných, vzdelávacích hodnôt, noriem školy (čo som na škole získal, získala), 2. ideál výchovných, vzdelávacích hodnôt noriem školy, 3. fyzické a sociálne prostredie, problémy, možnosti rozvoja⁶, 4. správanie sa žiakov a 5. demografické údaje.

Dotazník pre riadiacich pracovníkov (riaditeľ, riaditeľka, zástupca, zástupkyňa) bol zameraný na: 1. údaje o škole, 2. osobitosť školy, tradícia, rituály, spájajúce prvky, pozitíva (hrdosť) a negatíva, hodnoty, pravidlá, princípy, krédo, vízia, model riadenia presadzovaný pri riadení, vonkajšia ne/podpora školy, 3. fyzické a sociálne prostredie, problémy, možnosti rozvoja⁷ a 4. demografické údaje.

Dotazníky boli vytvorené na základe vlastnej konceptualizácie a inšpiráciami po predvýskume, v ktorom bol použitý dotazník WHO The Psychosocial Environment Profile Questionnaire, zameraný na mapovanie psychosociálneho prostredia v škole [Creating an Environment for Emotional and

³ Ďalšie aspekty textuality školy, ktoré sme sledovali, ale nie sú súčasťou tejto štúdie boli: fyzického prostredia školy (napr. umiestnenie školy v sídle, architektúra, záchody, farebnosť, vchod a pod.), usporiadania, poriadku (školský poriadok, poznámky v triednej knihe a pod.), symboly a rituály (napr. umelecké výtvary, busty, zdobenie stien v triedach a pod.), ľudia a vzťahy medzi nimi (napr. ako sa ľudia v škole pohybujú, kde, kto a ako sa v škole zhromažďuje) a individuálna realizácia (napr. osobný kútik, lavica žiaka, žiačky, šatňa a pod.).

⁴ Blížšie informácie o metodike testovania možno nájsť na stránke Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania: <http://www.nucem.sk/sk/>.

⁵ Jednotlivé škály mali Cronbachov koeficient reliability alfa = 0,85 – 0,97.

⁶ Jednotlivé škály mali Cronbachov koeficient reliability alfa = 0,89 – 0,95.

⁷ Jednotlivé škály mali Cronbachov koeficient reliability alfa = 0,85.

Social Well-Being 2003] a vlastného pilotného dotazníka o škole pre vedúcich pracovníkov zameraný na mapovanie osobitosti školy, riadenie školy, víziu, slávnosti, ceremónie, rituály a pod.

Dotazníky boli tvorené otázkami s odpoveďami typu áno – nie (zásady, postupy, ktorými sa učitelia riadia vo svojej práci, napr. aby sa žiaci vedeli dobre písomne vyjadrovať, osvojili si vedomosti, zodpovedne si plnili svoje školské povinnosti a pod.). Otázkami so škálovými odpoveďami (hodnotenie jednotlivých znakov školy, napr. fyzické prostredie školy: budovy, školský dvor, riešenie šikanovania medzi žiakmi, podpora účasti žiakov na rozhodovaní o chode školy na škále 1 – vynikajúce..., 6 – nevyhovujúce, 7 – neviem sa vyjadriť) a otvorenými otázkami (otázky pre riadiacich pracovníkov, napr. v čom sa vaša škola líši od iných škôl vo vašom bezprostrednom okolí, v obci, obvode, príp. regióne? Ktoré hodnoty považujete za dôležité presadzovať pri riadení vašej školy? a pod. Kvantifikovateľné odpovede sme spracovali matematicko-štatistickými postupmi, otvorené otázky obsahovou analýzou. Trianguláciu výsledkov sme zabezpečili porovnávaním výpovedí od viacerých aktérov, ako aj porovnávaním výsledkov dosiahnutých viacerými metódami.

Výskumná vzorka

Vo výskume bolo oslovených 105 základných škôl, ktoré spĺňali parametre reprezentatívneho výberu. Viaceré z nich na výzvu nereagovali, niektoré sa ospravedlnili, že sa nemôžu výskumu zúčastniť, najmä kvôli zaneprázdnenosti inými povinnosťami. Od niektorých škôl sme získali len neúplné údaje a preto sme ich museli z výskumnej vzorky vyradiť. Napokon sa do výskumu celkove zapojilo 34 škôl z celého územia Slovenska, spolu 908 žiakov 8. a 9. ročníkov, ich učiteľov, spolu 231, a riaditeľov, resp. zástupcov, spolu 31. Vo vzorke boli zastúpené školy z východného, stredného i západného Slovenska, mestské ako aj vidiecke školy. Školy mali od 74 do 838 žiakov a počet pedagogických zamestnancov od 10 do 51.

Výsledky výskumu

Súvislosti znakov kultúry školy, ktoré boli hodnotené riadiacimi pracovníkmi s výsledkami testovania žiakov 9. ročníkov

Korelačná analýza vzťahov medzi jednotlivými znakmi škôl tak, ako ich uvádzali riadiaci pracovníci a hodnotením škôl v testovaní zo slovenského jazyka a matematiky ukázala nasledujúce súvislosti. Vyššie hodnotenie v testovaní zo slovenského jazyka sa spájalo s vyšším hodnotením tradície školy. Vyššie hodnotenie v testovaní z matematiky sa spájalo s vyšším hodnotením

oddanosti pracovníkov svojej škole a s lepším riešením šikanovania na škole. Tiež sme zistili, že hodnotenie v testovaní zo slovenského jazyka sa spájalo s negatívnym hodnotením štýlu riadenia školy a s možnosťou participovať na rozhodnutiach vedenia školy pre väčšinu učiteľov.

Výsledky testovania z matematiky a slovenského jazyka nesúviseli s ostatnými sledovanými znakmi školy, ani s niektorými základnými charakteristikami školy⁸.

Negatívne korelácie medzi výsledkami v testovaní zo slovenského jazyka a hodnotením štýlu riadenia školy a tiež hodnotením možnosti participovať na rozhodnutiach vedenia školy pre väčšinu učiteľov sme podrobili ďalšej analýze (analýza odpovedí na voľné otázky). Ukázalo sa, že na školách s nižším, ale aj vyšším hodnotením z testovania zo slovenského jazyka sa podľa riadiacich pracovníkov uplatňujú: demokracia, humanizmus (môže byť tiež uvedené ako isté klišé, keďže neboli bližšie špecifikované), dochvilnosť, rozdelenie kompetencií, tolerancia, dôslednosť, komunikácia s učiteľmi. Ukázalo sa, že na školách s nižším hodnotením z testovania zo slovenského jazyka boli navyše uvádzané: čestnosť, plnenie cieľov, dodržiavania školského poriadku, spravodlivosť, komunikácia s kolektívom a aktívna účasť učiteľov pri rozhodovaní, motivácia, náročnosť, rozdelenie kompetencií a zodpovednosť za ne, vzťahy nadriadenosti a podriadenosti, osobná zodpovednosť. Na dru-

⁸ Výsledky testovania 9 z matematiky, slovenského jazyka a literatúry a úspešnosť žiakov v prijímaní na stredné školy s maturitou nesúviseli s počtom žiakov na škole, počtom pedagogických zamestnancov, ani ich podielom. Zistili sme len, že na úspešnejších školách v testovaní 9 z matematiky bolo vyššie zastúpenie učiteľov vo veku 35 – 45 rokov (0.459*).

Výsledky testovania z matematiky a slovenského jazyka nesúviseli s ostatnými sledovanými znakmi školy: rovnaký prístup ku chlapcom a dievčatám, podpora tvorivých nápadov a inovativnosti vo vyučovacom procese, vzájomná podpora a pomoc medzi učiteľmi, podpora samostatnosti žiakov, publicita školy (vytváranie dobrého obrazu školy), vzťahy medzi jednotlivými zamestnancami, otvorenosť školy voči okoliu, medziľudské vzťahy zamestnancov, vybavenie školy modernými technológiami (počítače, kopírka, internet a pod.), práca s problémovými žiakmi – vzdelávacie hľadisko, práca s problémovými žiakmi – výchovné hľadisko, profesionálny rast, podpora zdravého sebavedomia žiakov, výchovné princípy uplatňované na škole, meno školy, flexibilita organizácie, riešenie konfliktov medzi žiakmi a učiteľmi, adaptácia detí do sociálne menej podnetného prostredia na školu, vytváranie vízie školy a proces smerovania k nej, podmienky pre pracovnú pohodu učiteľov, celkové pracovné podmienky pre učiteľov, fyzické prostredie školy (budovy, školský dvor), symboly a rituály (logo, špecifické pravidlá, ceremónie ap.), materiálno-technické vybavenie školy (lavice, stoličky a pod.), neformálny život školy, pozitívne vzory v škole (aj z minulosti), dodržiavanie disciplíny podľa školského poriadku, vybavenie učebnými pomôckami na väčšine predmetov, záujem a podpora školy zo strany rodičov, spokojnosť s odbornou pomocou na škole (psychológ, pedagóg – špecialista), finančné ohodnotenie práce učiteľov, podpora účasti žiakov na rozhodovaní o chode školy.

Tabuľka 1: Korelácie niektorých znakov školy hodnotených riadiacimi pracovníkmi na šesťstupňovej škále a hodnotením v testovaní žiakov 9. ročníkov z matematiky, slovenského jazyka a literatúry

Hodnotený znak školy		Výsledok školy v testovaní 9 z matematiky	Výsledok školy v testovaní 9 zo slovenského jazyka
Tradícia školy	R		0,458(*)
Štýl riadenia a vedenia školy	R		-0,494(*)
Možnosti participovať na rozhodnutiach vedenia školy pre väčšinu učiteľov	R		-0,506(*)
Oddanosť pracovníkov „svojej škole“ (lojalita)	R	0,435(*)	
Riešenie šikanovania medzi žiakmi	R	0,433(*)	

* $p \leq 0,05$

hej strane, na školách s vyšším hodnotením z testovania zo slovenského jazyka riadiaci pracovníci uvádzali aj tieto pravidlá a princípy: disciplína, precíznosť, dôslednosť vo výchove, dôstojnosť, ústretovosť, empatia, efektívnosť, rozvoj osobnosti, odbornosť, dôslednosť, kladný vzťah k učiteľskému povolaniu, zodpovednosť, vzájomné porozumenie.

Bližšie sme sa tiež pozreli na naznačené závislosti medzi oddanosťou pracovníkov svojej škole, riešením šikanovania na škole a výsledkami testovania 9 z matematiky. Školy, ktoré sa vyznačovali oddanosťou pracovníkov svojej škole a zároveň lepšími výsledkami v testovaní z matematiky sa podľa riadiacich pracovníkov vyznačovali individuálnym prístupom k žiakom, priateľskou atmosférou, rozvoju talentov a udržiavaním tradície. Školy, ktoré sa vyznačovali riešením šikanovania na škole a zároveň lepšími výsledkami v testovaní z matematiky sa podľa riadiacich pracovníkov vyznačovali individuálnym prístupom k žiakom, priateľskou atmosférou, lepším materiálo-technickým vybavením a mimoškolskými aktivitami (všetko podľa analýzy odpovedí riadiacich pracovníkov na otvorené otázky).

Na základe analýzy odpovedí riadiacich pracovníkov na otvorené otázky sme zistili ďalšie špecifické znaky škôl s nižším a vyšším hodnotením v testovaní z matematiky a slovenského jazyka. Ukazuje sa, že školy s nižším hodnotením v testovaní majú na to pravdepodobne niektoré objektívne príčiny, napr. vyšší počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, špeciálne triedy s mentálne postihnutými žiakmi, absencia právnej subjektivity a pod.

Školy, ktoré dosiahli vyššie hodnotenie v testovaniach sú zrejme v silnejšom konkurenčnom prostredí, zavádzajú nové formy výučby a vzdelávania, venujú sa výučbe viacerých cudzích jazykov a možno sa u nich do vzdelávania prenáša aj istá športová súťaživosť (možnosti športovania, športové triedy)⁹. Nejednoznačný výsledok sa ukázal v otázke jednotnej výchovy vs. individuálneho prístupu. Kým v školách s lepšími výsledkami v testovaní z matematiky bol dôraz na individuálny prístup a priateľskú atmosféru, v školách s lepšími výsledkami v testovaní zo slovenského jazyka bol dôraz na jednotný výchovný postup¹⁰.

Súvislosti znakov kultúry školy, hodnotených riadiacimi pracovníkmi, s úspešnosťou ich absolventov v prijímaní na stredné školy s maturitou

Ďalším možným parametrom, podľa ktorého sa môže posudzovať úspešnosť školy, je úspešnosť jej absolventov v ich prijímaní na stredné školy s maturitou. Výsledky korelačnej analýzy ukázali, že úspešnosť škôl v prijímaní ich absolventov na stredné školy s maturitou sa spája s pozitívnym hodnotením nasledujúcich znakov školy: tradícia školy, vzťahy medzi jednotlivými zamestnancami, oddanosť pracovníkov svojej škole, riešenie šikanovania medzi žiakmi a riešenie konfliktov medzi žiakmi a učiteľmi.

Tabuľka 2: Korelácie niektorých znakov školy hodnotených riadiacimi pracovníkmi a úspešnosti absolventov ZŠ na stredných školách s maturitou

Hodnotený znak školy		Úspešnosť absolventov ZŠ v prijímaní na stredné školy s maturitou
Tradícia školy	R	0,412(*)
Vzťahy medzi jednotlivými zamestnancami	R	0,496(*)
Oddanosť pracovníkov „svojej škole“ (lojalita)	R	0,516(**)
Riešenie šikanovania medzi žiakmi	R	0,451(*)
Riešenie konfliktov medzi žiakmi a učiteľmi	R	0,403(*)

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

Ďalej sme sa bližšie pozreli na niektoré z týchto znakov škôl. V úspešných aj menej úspešných školách riadiaci pracovníci spoločne uvádzali medzi charakteristikami svojej školy tradície olympiád, športových súťaží a folklór-

⁹ V rozpore s tým na jednej škole, kde sme realizovali kvalitatívny výskum sme sa dozvedeli, že žiaci – športovci nemajú príliš vysoké vzdelávacie ciele.

¹⁰ Korelácia medzi výsledkom testu 9 z matematiky a slovenského jazyka bola v našej vzorke $R = 0,496^*$.

ných súborov. Špecifické pre školy s vyššou úspešnosťou žiakov v ich prijímaní na stredné školy s maturitou boli rodičovské akadémie, tradícia športových tried, turistické a branné súťaže. Tiež sa ukázalo, že na školách s vyššou úspešnosť svojich absolventov v prijímaní na stredné školy s maturitou je možné pozorovať väčšiu mieru zaangažovanosti, resp. aktivity v procese vytvárania sociálnych väzieb (zapájanie sa, snaha, budovanie vzťahov), ako aj prepracovanejšiu koncepciu vytvárania dobrého mena školy a pravdepodobne aj vyššiu mieru inovatívnosti vzdelávania, ktorá spája učiteľov. Dôležitú úlohu v tejto veci môže zohrávať aj finančné ohodnotenie učiteľov.

Súvislosti niektorých znakov kultúry školy, hodnotených učiteľmi, s výsledkami školy

Výsledky nasledujúcej korelačnej analýzy ukazujú, že na školách úspešnejších v testovaní 9 učitelia, podobne ako aj riadiaci pracovníci, pozitívnejšie hodnotili tradíciu školy. Navyše v týchto školách je podľa učiteľov lepšie fyzické prostredie a materiálno-technické vybavenie. Úspešnejšie školy majú tiež lepšie meno, podporujú tvorivé nápady a inovatívnosť učiteľov. Riešenie šikanovania medzi žiakmi, čiastočne aj práca s problémovými žiakmi negatívne korelovali s výsledkami testovania 9.

Tabuľka 3: Korelácie niektorých znakov školy, hodnotených učiteľmi, s výsledkami v testovaní žiakov 9. ročníkov z matematiky a slovenského jazyka

Hodnotený znak školy		Výsledok školy v testovaní 9 z matematiky	Výsledok školy v testovaní 9 zo slovenského jazyka
Fyzické prostredie školy	R	0,254(**)	
Materiálno – technické vybavenie školy	R	0,223(**)	
Vybavenie učebnými pomôckami	R	0,162(*)	
Meno školy	R	0,171(*)	
Tradícia školy	R	0,210(**)	
Podpora tvorivých nápadov a inovatívnosti			0,171(*)
Riešenie šikanovania medzi žiakmi	R	-0,209(*)	-0,229(**)
Práca s problémovými žiakmi – vzdelávacie hľadisko (M), resp. výchovné hľadisko (S)	R	-0,201(*)	0,192(*)

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, M: matematika, S: slovenský jazyk

Ďalšie kritérium úspešnosti škôl – úspešnosť absolventov ZŠ na stredných školách s maturitou – sa spája s inými znakmi kultúry školy, ktoré pozitívne hodnotili učitelia: s vypracovanou víziou školy a smerovaním k nej, s viditeľnými symbolmi a rituálmi, s flexibilitou organizácie a so spokojnosťou s odbornou pomocou na škole.

Tabuľka 4: Korelácie hodnotenia jednotlivých aspektov kultúry školy učiteľmi a úspešnosti absolventov ZŠ na stredných školách s maturitou

Hodnotené znaky školy		Úspešnosť absolventov ZŠ na stredných školách s maturitou
Vízia školy a smerovanie k nej	R	0,174(*)
Symboly a rituály na škole	R	0,169(*)
Flexibilita organizácie	R	0,178(*)
Spokojnosť s odbornou pomocou na škole (psychológ, špeciálny pedagóg a pod.)	R	0,193(*)

* $p \leq 0.05$

V kvalitatívnej analýze výpovedí doplnkových otvorených otázok sa ukázalo, že na školách s vyššou úspešnosť absolventov v prijímaní na stredné školy s maturitou učitelia vo väčšej miere (než na menej úspešných školách) oceňujú otvorenosť školy voči inovatívnym metódam v edukácii, ako aj otvorenosť voči okoliu a spoluprácu s inými inštitúciami, ktoré podporuje vedenie školy, učitelia sú však aj za dodržiavanie tradície. Na týchto školách je tiež silnejšia spolupatričnosť medzi učiteľmi, priateľská atmosféra, ale aj súťaživosť. Menej úspešné školy sa podľa učiteľov vyznačovali prenosom riešenia domácich problémov do školského prostredia a vyšším počtom sociálne znevýhodnených žiakov. Učiteľ tu častejšie býva poradcom žiakov a rieši jeho problémy na partnerskej úrovni. Niektoré takéto školy dávajú dôraz na disciplínu a na udržiavanie poriadku.

Dá sa predpokladať, že úspešnosť školy súvisí s tým, ako edukačne pôsobí jej učiteľia. Tento predpoklad sa však v našom výskume nepotvrdil. Zistili sme len to, že učitelia na úspešnejších školách v testovaní 9 zo slovenského jazyka sa viac snažia, aby ich žiaci vedeli pracovať na projektoch ($R = 0,159^*$). Naopak snaženia učiteľov, aby žiaci samostatne vyhľadávali informácie, boli tolerantní voči znevýhodneným žiakom, samostatne rozmýšľali, mali priateľský vzťah s učiteľmi, naučili sa dobrým mravom a slušnosti a rešpektovali pravidlá a dodržiavali predpisy sa vyskytovali viac v súvislosti s menej úspešnými školami v testovaní 9 ($R = -0,160^* - -0,208^*$).

Súvislosti niektorých znakov kultúry školy hodnotených žiakmi s výsledkami školy

Nasledujúca tabuľka ukazuje vzťahy medzi tým, ako žiaci hodnotili jednotlivé prvky kultúry školy s výsledkami školy v testovaní 9 z matematiky, slovenského jazyka a literatúry. Žiaci, podobne ako učitelia úspešnejších škôl, pozitívnejšie oceňovali fyzické prostredie školy, materiálno-technické vybavenie školy, ako aj prístup k tzv. problémovým žiakom. Úspešnosť školy sa tiež spájala s hrdosťou žiakov na svoju školu a možnosťou žiakov podieľať sa na vylepšovaní života školy. Zaujímavá je tiež súvislosť úspešnosti školy s pravdepodobne rodovo citlivým prístupom na škole. Na úspešnejších školách v testoch 9 z matematiky a slovenského jazyka je vyššie hodnotený prístup k dievčatám. Túto koreláciu však vytvárajú len žiačky – dievčatá ($R = 0,147^*$, $R = 158^*$), chlapcov sa netýka.

Tabuľka 5: Korelácie niektorých znakov školy hodnotených žiakmi 8. a 9. ročníkov s výsledkami v testovaní žiakov 9. ročníkov z matematiky a slovenského jazyka

Hodnotený znak školy		Výsledok školy v testovaní 9 z matematiky	Výsledok školy v testovaní 9 zo slovenského jazyka
Fyzické prostredie školy	R	0,216(**)	0,125(**)
Materiálno-technické vybavenie školy	R	0,186(**)	0,120(**)
Vybavenie školy IKT	R	0,096(*)	
Prístup k dievčatám zo strany učiteľov	R	0,123(*)	0,121(*)
Možnosti žiakov podieľať sa na vylepšení života školy	R	0,093(*)	
Hrdosť žiakov na školu	R	0,088(*)	
Prístup k problémovým žiakom	R		0,128(**)

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

Na základe hodnotení žiakov sme zistili, že úspešnosť škôl z hľadiska prijímania jej absolventov na stredné školy s maturitou súvisela s ich pozitívnejším hodnotením materiálno-technického vybavenia školy ($R = 0,093^*$) a možnosťou obrátiť sa na odborníkov na škole ($R = 0,084^*$), negatívnejšie však súvisela s dodržiavaním disciplíny na škole ($R = -0,117^{**}$) a riešením šikanovania medzi žiakmi ($R = -0,124^{**}$).

Nasledujúca tabuľka ukazuje súvislosti úspešnosti škôl v testovaní 9 s tým, čo žiaci 8. a 9. ročníkov ZŠ uvádzali, že získali na škole. Na úspešnejších školách žiaci získali dobré písomne vyjadrovanie sa, vedomosti v jednotlivých predmetoch, zodpovednosť plniť si školské povinnosti, rozvinuli si svoj talent, naučili sa argumentovať a diskutovať, zapájať sa do rozhodovania o veciach týkajúcich sa školy a získali tiež hrdosť na svoju školu.

Tabuľka 6: Korelácie toho, čo žiaci 8. a 9. ročníkov hodnotili, že získali na škole s výsledkami v testovaní žiakov 9. ročníkov z matematiky a slovenského jazyka

Hodnotené znaky školy		Výsledok školy v testovaní 9 z matematiky	Výsledok školy v testovaní 9 zo slovenského jazyka
Dobre sa písomne vyjadrovať	R	0,099(*)	0,095(*)
Vedomosti v jednotlivých predmetoch	R	0,119(**)	
Zodpovednosť plniť si školské povinnosti	R	0,096(*)	
Rozvinutie svojho talentu	R		0,105(*)
Argumentovanie a diskutovanie	R		0,116(**)
Zapájať sa do rozhodovania o veciach týkajúcich sa školy	R		0,107(*)
Hrdosť na školu	R		0,111(**)

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

U žiakov, podobne rozporne ako u učiteľov, sa úspešnosť škôl, podľa kritéria úspešnosti ich absolventov na stredných školách s maturitou, spájala s negatívnymi „získami“ v oblasti: stať sa osobnosťou ($R = -0,094^*$), samostatne rozmýšľať ($R = -0,102^*$) a poznať, čo je v živote dôležité ($R = -0,094^*$).

Zhrnutie výsledkov

Naše analýzy ukázali, že školy sa líšia v jednotlivých znakoch v závislosti od niektorého zo sledovaných parametrov ich úspešnosti. Aj keď hlavní aktéri školy – riadiaci pracovníci, učitelia a žiaci – uvádzali niektoré spoločné znaky úspešných a menej úspešných škôl, ako napr. tradícia školy, vybavenie školy a pod., vo viacerých aspektoch sa ich pohľady líšili. Pokúsime sa zhr-

núť charakteristiky jednotlivých škôl podľa jednotlivých kritérií, pričom sa zameriame na vykreslenie úspešnejších škôl¹¹.

Školy úspešnejšie vo výsledkoch zo slovenského jazyka sa vyznačujú bohatšou tradíciou. Na týchto školách sa dbá na všeobecné pracovné návyky a zásady, napr. disciplína, precíznosť, dôslednosť vo výchove, odbornosť, zodpovednosť, kladný vzťah k učiteľskému povolaniu, ako aj isté sociálne kompetencie akými sú ústretovosť, empatia, vzájomné porozumenie. Vyskytuje sa tu aj dôraz na dôstojnosť a rozvoj osobnosti. Tieto školy sú zrejme v silnejšom konkurenčnom prostredí, zavádzajú nové formy výučby a vzdelávania, venujú sa rozvoju viacerých cudzích jazykov a možno sa u nich do vzdelávania prenáša aj istá *športová súťaživosť*. Žiaci týchto škôl tiež pozitívnejšie vnímajú fyzické a materiálne prostredie školy. Aj keď na takýchto školách zrejme celkom nefunguje demokracia vo vzťahu vedenie – učitelia, žiaci, zdá sa, majú vytvorený priestor na participáciu ovplyvňovať to, čo sa deje na škole. Podobne aj učitelia vnímajú voľný priestor pre svoje aktivity vo vzdelávacej oblasti, v ktorej oceňujú podporu tvorivých nápadov a inovatívnosti na škole. Žiaci týchto škôl sú hrdí na svoju školu. Žiaci na týchto školách oceňujú, že získali hrdosť na svoju školu, schopnosť zapájať sa do rozhodovania o veciach týkajúcich sa školy, ako aj schopnosť argumentovať a diskutovať, dobre sa písomne vyjadrovať a rozvíjať si svoj talent.

Školy úspešnejšie vo výsledkoch z matematiky sa vyznačujú tým, že jej pracovníci sú oddaní svojej škole. Aj tieto školy, podobne ako tie úspešné v testovaní so slovenského jazyka, sa nachádzajú v silnejšom konkurenčnom prostredí¹², zavádzajú nové formy výučby a vzdelávania, venujú sa výučbe viacerých cudzích jazykov, niektoré majú športové triedy. Na týchto školách sme sa stretli s dôrazom na individuálny prístup a priateľskú atmosféru¹³. Dbá sa tu na tradíciu a tiež na dobré meno školy. Aktéri školy hodnotia fyzické prostredie a materiálno-technické vybavenie ako nadštandardné. Na týchto školách sa však, podľa učiteľov, v menšej miere riešia otázky šikania a slabšia je tu aj práca s tzv. problémovými žiakmi. Žiaci tu získavajú najmä zručnosť písomného vyjadrovania sa, vedomosti a schopnosti zodpovedne si plniť školské povinnosti.

¹¹ Závěry robíme na základe korelačných analýz a obsahových analýz voľných výpovedí. Kvôli zrozumiteľnosti sa nebudeme držať striktné štatistického jazyka, ale použijeme voľnejšie interpretácie a budeme tiež vytvárať istú virtuálnu školu, ktorá nesie znaky viacerých škôl. Niektoré ťažko vysvetliteľné rozpory v hodnotení jednotlivých aktérov školy tu neuvádzame.

¹² V niektorých prípadoch ide o tie isté školy.

¹³ Netýka sa všetkých škôl.

Školy úspešnejšie v prijímaní ich absolventov na stredných školách sú, podobne ako predchádzajúce dva typy škôl, tiež školy s istou tradíciou, ktoré sú však zamerané na sociálne vzťahy a na riešenie problémov v týchto vzťahoch (šikanovanie, konflikty). Na takýchto školách je zrejme aj vyššia miera zaangažovanosti, resp. aktivity v procese vytvárania sociálnych väzieb (zapájanie sa, snaha o budovanie vzťahov). Na niektorých takýchto školách je prepracovaná koncepcia vytvárania dobrého mena školy, pravdepodobne aj vyššia miera inovatívnosti vzdelávania, ktorá spája učiteľov. Dôležitú pozitívnu úlohu na týchto školách môže zohrávať aj finančné ohodnotenie učiteľov. Dôležitá je vízia školy a smerovanie školy k nej, symboly, rituály na škole a flexibilita organizácie a odborná podpora špecializovaných pracovníkov (psychológ, špeciálny pedagóg a pod.) na škole. Škola je otvorená voči inovatívnym metódam v edukácii, ako aj voči okoliu a spolupráci s inými inštitúciami. Na týchto školách je silnejšia spolupatričnosť medzi učiteľmi, priateľská atmosféra, ale je prítomná aj súťaživosť. Žiaci týchto škôl pozitívnejšie hodnotili materiálno-technické vybavenie školy a možnosť obrátiť sa na odborníkov na škole. Negatívnejšie však hodnotili dodržiavanie disciplíny na škole a riešenie šikanovania medzi žiakmi. Žiaci tiež negatívne hodnotili to, že sa nestali osobnosťou, nenaučili sa samostatne rozmyšľať a poznať, čo je v živote dôležité.

Záver a diskusia

Naše výsledky ukazujú, že pre úspešné školy, podľa troch uvedených kritérií, je príznačné priaznivé (pozitívne vnímané) fyzické prostredie a materiálne vybavenie školy. Na týchto školách sa zviditeľňuje tradícia, alebo sa buduje novodobá tradícia spolu s vytváraním dobrého mena školy. Tradícia sa môže, ale nemusí spájať reproduktívnym, resp. vytváraním symbolov a rituálov. Tradícia vytvára dobrú značku školy, ktorá pravdepodobne priťahuje pozornosť potenciálnej rodičovskej verejnosti. Škola však popri tradícii musí, kvôli tomu aby uspela v konkurenčnom prostredí a dosahovala dobré výsledky, podporovať a zavádzať inovatívne postupy. Toto zavádzanie inovácií je spojené s vytváraním priestoru pre participáciu a aktívnu účasť učiteľov, resp. aj žiakov. Príslušnosť ku škole sa môže prezentovať v hrdosti žiakov na svoju školu, alebo v lojalite jej zamestnancov. Prístup k žiakom na týchto úspešnejších školách je rôzny, môže ísť o podporu dôstojnosti žiakov, rozvoj osobnosti, individuálny prístup, ale aj nevyhraný, skôr neosobný prístup. Atmosféra týchto škôl môže byť priateľská, disciplinujúca a zároveň paradoxne sociabilná, alebo aktívne sociabilná, zameraná na aktívne vytváranie sociálnych väzieb. Tieto školy môžu, ale nemusia mať niektoré charakteris-

tické znaky organizačnej kultúry akými sú vízia či flexibilita organizácie. Len pre niektoré školy platí, že učitelia sú relatívne dobre finančne ohodnotení a že škola je otvorená vonkajšej spolupráci. Zisky žiakov z takýchto škôl môžu byť rôzne, v niektorých prípadoch až protichodné. Žiaci získavajú vedomosti, zmysel pre zodpovednosť, schopnosť písomne sa vyjadrovať a rozvíjať si svoj talent. Na niektorých úspešných školách žiaci získavajú občianske schopnosti ako je schopnosť zapájať sa do rozhodovania o veciach týkajúcich sa školy a schopnosť argumentovať a diskutovať. Avšak z iných úspešných škôl odchádzajú žiaci z deficitom rozvoja svojej osobnosti, samostatného rozmýšľania a praktického rozhľadu o svete okolo nich. V tom druhom prípade ide zrejme o školy, v ktorých dôraz na výkon a výsledky potláča ostatné edukačné funkcie školy.

Vzhľadom na rôznorodosť škôl, ktoré sme skúmali, platia len selektívne niektoré závery predchádzajúcich štúdií [Mitchell, Willowear 1992, Yu, Yeung 2003], t. j., že pre úspešnejšie školy je typická spoločná vízia, tradícia, spolupráca, spoločné rozhodovanie o chode školy, inovácie, podpora zo strany zriaďovateľa, spoločné hodnoty, pozitívna atmosféra, bezpečie, zodpovednosť, pozitívne vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi a spokojnosť učiteľov s ich prácou. Zdá sa, že na našich školách platí, že uznanie, povzbudzovanie, sloboda aktivít a akceptácia vedú k vyššej úspešnosti škôl [Aidla, Vadi 2006].

Vo svetle uvedených výsledkov sa nám kultúra úspešných škôl javí ako pomerne heterogénna texturalita vytváraná z rôznorodých hodnotení, názorov a postojov jej jednotlivých aktérov. Prepletené pohľady a názory jednotlivých aktérov školy, odrážajúce pravdepodobne ich pozície, vzťahy a aktivity na škole.

V predchádzajúcej analýze [Lukšík 2011] sme zistili, že na školách sa odohrávajú stretы niektorých základných textov. Ide o stretы socializácie a individualizácie, modernizmu a postmodernizmu, ktoré sa môžu konkrétne odohrávať napr. v strete pravidiel a disciplíny s potrebou slobody demokratizácie života na škole. Podobne sa aj v tejto štúdii ukázalo, že tradícia a socializácia sa stretáva s demokratickým princípom participácie na rozhodovaní o veciach školy. Nemusi však ísť len o stret – konflikt, ale možno aj o niektoré formy spolužitia, symbiózy textov, ich premiešavania a otvorenosti voči vonkajším vplyvom, ako sa to ukázalo aj na iných príkladoch [Lukšík 2011]. Na podobnú dilemu medzi základnými pedagogickými tendenciami poukazuje Durkheim v svojej morálnej pedagogike [1961]. Morálna pedagogika stojí podľa neho pred dilemou učiť k disciplíne a zároveň k autonómii. V spoločnosti opierajúcej sa o humánne hodnoty je jednou z funkcií, ktoré má plniť učiteľ, hľadanie takých pedagogických postojov, ktoré budú v smere zmiernenia často protikladných cieľov [Durkheim 1961].

Ak si požičiame Leirmanov koncept štyroch kultúr vo vzdelávaní [1996], potom sa nám škola vo svetle našich výsledkov javí aj ako isté laboratórium, v ktorom sa snažia koexistovať kultúra expertov (vzdelaných, ktorý predávajú poznanie menej vzdelaným), kultúra inžinierov (vzdelávanie je zamerané na činnosť a praktické orientáciu sa vo svete), prorocká kultúra (zameraná na hodnoty a ideály) a kultúra komunikatívneho vzdelávania (vzdelávanie znamená komunikovať, viesť dialóg). V školách, ktoré sme skúmali, žiaci získavajú vedomosti, praktické zručnosti pre život, zmysel pre zodpovednosť, schopnosť argumentovať a diskutovať. Platí však, že nie na všetkých školách získavajú žiaci všetky uvedené vedomosti, resp. zručnosti, pretože sila uvedených kultúr je pravdepodobne v jednotlivých školách rôzna.

Výsledky tejto štúdie ďalej naznačujú existenciu viacerých špecifických kultúr v škole a to učiteľskej, žiackej a kultúry riadiacich pracovníkov. Ich siete významov sa čiastočne prekrývajú, v niečom si odporujú a v niečom sú špecifické. Inými slovami títo aktéri „obývajú rozličné textové polia“, aj keď niektoré texty majú spoločné, napr. riadiaci pracovníci a učitelia tradíciu, učitelia a žiaci hodnotenie fyzického a materiálno-technického vybavenia. Podľa Durkheima [1992] existuje medzi učiteľmi a žiakmi rovnaké napätie ako medzi dvomi populáciami nerovných kultúr. Škola tieto populácie k sebe tesne približuje, vytvára medzi nimi stály kontakt. Naša štúdia ukazuje, že táto nejednotnosť aktérov, isté napätie medzi nimi nemusí negatívne ovplyvňovať výsledky školy, skôr naopak. Podľa Durkheima [1992] tiež platí, že pri strete dvoch skupín osôb nerovných kultúr je tá vzdelanejšia zvädzaná použiť násilie, resp. zneužiť moc voči tej druhej. Spôsobov, ako tomu predísť, je viac. Popri Durkheimovmu návrhu [1992] rozvíjať život školskej triedy ako sociálnej skupiny, v novšej terminológii rozvíjať pozitívnu klímu triedy a školy, prichádza do úvahy aj podpora dôstojnosti žiakov, rozvoj osobnosti, alebo individuálny prístup. Uvedené napätia medzi rôznymi kultúrami školy možno tiež zmiernovať Habermasovským komunikatívnym správaním zameraným na vzájomné porozumenie, ktoré smeruje k dosiahnutiu všeobecnej vzájomnej zhody [Leirman 1996: 99].

Dá sa uvažovať, že komplementárne heterogenity tradícia – inovácia, socializácia – individualizácia (resp. autonomizácia), socializácia – participácia môžu a zrejme aj vytvárajú krehkú rovnováhu a istý stupeň homogenity, ktorý je potrebný pre prežitie spoločenstva školy, tak, ako je istý stupeň homogenity potrebný pre prežitie spoločnosti [Durkheim 1961]. Škola v tomto zmysle môže prispievať k „prijímaniu paradoxov plurality a učeniu sa s nimi žiť“ [Leirman 1996: 17]. Východiskom môže byť komunikatívne správanie, ktoré prispieva, okrem iného, k budovaniu konsenzu, ktorý zabráňuje fragmentácii, ale aj kolonizácii jednej kultúry druhou [Leirman 1996].

Štúdiá uskutočnená na vzorke 34 škôl si nemôže robiť nárok na reprezentatívnosť, je len istým vhľadom do textualít kultúry školy vo vzťahu s niektorými jej výkonovými parametrami. Uvedomujeme si, že korelačné vzťahy, z ktorých táto štúdia vychádza, môžu mať aj ďalšie interpretácie. Napríklad, že výsledky školy z minulosti ovplyvnili a ovplyvňujú súčasnú kultúru školy, alebo že do hry vstupujú aj ďalšie, v tomto prípade neskúmané vplyvy akými sú napríklad socio-kultúrne prostredie, v ktorom sa škola nachádza, alebo rôzne aspekty mikroprostredia školy – výrazné osobnosti vo vední školy, alebo medzi učiteľmi a pod.

Literatúra

- Aidla, A., Vadi, M. 2006. Relationships between Organizational Culture and Performance in Estonian Schools with regard to their Size and Location. In *National and international aspects of organizational culture*. Faculty of Economics and Business Administration, University of Tartu, 24 (6): 147 – 171.
- Bělohávek, F., Košťan, P., Šuler, O. 2001. *Management*. Olomouc: Rubico.
- Creating an Environment for Emotional and Social Well-Being. 2003. *An Important Responsibility of a Health- Promoting and Child Friendly School*. Ženeva: WHO/UNICEF/EDC.
- Curt, B. C. 1994. *Textuality and Tectonics: Troubling Social and Psychological Science*. Buckingham: Open University Press.
- Durkheim, E. 1961. *Moral Education*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. 1992. *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France, In Prokop, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum.
- Geertz, C. 2000. *Interpretace kultur*. Praha: SLON.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R. T., Lingkost, A. 2001. *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hloušková, L. 2007. *Proměna a kultura školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
- Leirman, W. 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Lukšík, I. 2011. *Textualita školy*. Príspevok na Česko-slovenskej konferencii Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku: Kvalitativní výskum a vzdělávání. Olomouc, 24. – 25. 1. 2011. (v tlači)
- Lukšík, I., Zápotočná O. 2010. Kultúra školy a občianska participácia. In Plichtová, J. (ed.). *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita*. Veda: Bratislava.
- Lukšík, I., Lemešová, M., Fülöpová, E., Pukančík, M., Smetanová, D., Svetlíková, J., Škoviera, A. 2010. *Kultura školy a výchovných zariadení*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského (v tlači).

- Mitchell, J., Willower, D. J. 1992. Organizational Culture in a well Performing High School. In *Journal of Educational Administration*, 30 (1): 6 – 16.
- Peterson, K. D. 2002. Enhancing School Culture: Reculturing Schools Excerpted From Positive or negative? In *Journal of Staff Development*, Summer, 23 (3).
- Pol, M. Hloušková L., Novotný P., Zounek, J.(eds.). 2008. *Kultura školy. Príspevek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Shein, E. H. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trice, H., Beyer, J. 1993. *The Culture of Work Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Terhart, E. 1994. SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (5): 685 – 699.
- Van der Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., Coetsee, L. D. 2005. Organizational Culture and Academic Achievement in Secondary Schools. In *Education and Urban Society*, 38 (1): 89 – 109.
- Wick, D., Bradshaw, P. 2002. Gendered value foundation that reproduce discrimination and inhibit organizational change. In Aaltio, I., Mills, A. J. (eds.). *Gender, Identity and the Culture of Organization*. London: Routledge.
- Yu, H., Yeung, S. K. 2003. The Challenge of Changing Organizational Culture in Hong Kong Schools in the Context of Systemic Reform. In *Conference of International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney, Australia.

Autor

Ivan Lukšík, Doc., PhDr., CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra sociálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
luksik@fedu.uniba.sk