EVALUATION OF THE QUALITY OF PRIMARY EDUCATION BY TESTING 5 FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

[HODNOTENIE KVALITY PRIMARNEHO VZDELAVANIA TESTOVANIM 5 Z POHLADU UCITELOV]

Monika Brozmanova – Lucia Kocisova

doi: 10.18355/PG.2021.10.1.1

Abstract

Quality requirements in all areas of education and in all types of schools are one of the basic attributes on which the future of nations, states and humanity depends. The quality of education as a service of a publicly funded society is therefore subject to monitoring by government institutions. Evaluating the quality of a school means finding out data on pre-agreed aspects of school life, the processes that take place in it. In 2015, an innovated state educational program was introduced in primary education. It brought changes especially in the educational standards of individual subjects, where is the attention to performance standards. The content of the curriculum does not become the goal of education, but a means to achieve the goal, which is a competent student. National testing also tries to bring this change in the understanding of content closer to the creation of test tasks. Students tests results cannot be the only and most important measure of a school's quality. Students, parents and teachers need to focus on non-cognitive processes at school. The introduction of testing of 5th grade students was not accepted by teachers with an understanding of effort to increase the quality of education. The aim of the paper is to compare the opinions of teachers from 2017 with the opinions of teachers in 2020 and to find out whether there has been a change in the acceptance of testing of 5th grade students as a tool for measuring the quality of education after primary education.

Key words

school quality, educational process, testing, comparison of teachers' opinions, test tasks, evaluation criteria

Anotácia

Požiadavky na kvalitu vo všetkých oblastiach vzdelávania a na všetkých druhoch škôl sú jedným zo základných atribútov, od ktorých závisí budúcnosť života národov, štátov a ľudstva. Kvalita vzdelávania ako služby spoločnosti financovanej z verejných zdrojov preto podlieha monitorovaniu vládnych inštitúcií. Hodnotenie kvality školy znamená zisťovanie údajov o vopred dohodnutých aspektoch školského života, procesoch, ktoré v ňom prebiehajú. V roku 2015 bol v základnom školstve zavedený inovovaný štátny vzdelávací program. Priniesol zmeny najmä vo vzdelávacích štandardoch jednotlivých predmetov, kde sa pozornosť venovala výkonovým štandardom. Obsah učiva sa nestáva cieľom vzdelávania, ale prostriedkom na dosiahnutie cieľa, ktorým je kompetentný žiak. Národné testovanie sa tiež

snaží túto zmenu v chápaní obsahu priblížiť k tvorbe testovacích úloh. Výsledky testov žiakov nemôžu byť jediným a najdôležitejším meradlom kvality školy. Žiaci, rodičia a učitelia sa musia v škole zamerať na kognitívne procesy. Zavedenie testovania žiakov 5. ročníka nebolo učiteľmi akceptované a pochopené ako snaha o zvýšenie kvality vzdelávania. Cieľom príspevku je porovnať názory učiteľov z roku 2017 s názormi učiteľov v roku 2020 a zistiť, či došlo k zmene v akceptácii testovania žiakov 5. ročníka ako nástroja na meranie kvality vzdelávania po ukončení primárneho vzdelávania.

Kľúčové slová

kvalita školy, vzdelávací proces, testovanie, porovnanie názorov učiteľov, testovacie úlohy, hodnotiace kritériá

1 Úvod

V posledných rokoch sa častejšie vo vzťahu so vzdelávaním ohýba slovo kvalita. Vo svete existuje množstvo systémov manažérstva kvality, ale takmer všetky v podstate vychádzajú z filozofie manažérstva TQM (komplexné manažérstvo kvality), ktorá formuje zákazníkom riadený a učiaci sa podnik k tomu, aby dosiahol úplnú spokojnosť zákazníkov, a to vďaka neustálemu zlepšovaniu podnikových procesov (Turek, 2007). Uvedená definícia sa týka viac priemyselného podniku ako školy samotnej, avšak v posledných rokoch sme svedkami zavádzania systému manažérstva kvality aj do všetkých typov škôl. Spoločnosť preferuje výkon a vonkajšie prejavy úspechu meraného zviditeľnením sa jednotlivca, často bez ohľadu na spôsob, ako sa to deje. V postmodernom chápaní sa poukazuje práve na ten problém znalostnej spoločnosti, kde „to, čo sa ešte tvrdošijne nazýva vzdelanie, sa v súčasnosti neriadi možnosťami a hranicami individua ani nemennými zdrojmi určitej kultúrnej tradície. Externé faktory - trh, zamestnanosť, kvalita lokality a technologický rozvoj - sú teraz štandardy, ktorým má "vzdelanec" vyhovieť" (Liessmann, 2008, s. 51).

Odborná verejnosť polemizuje o potrebe identifikovať, aká je dobrá škola, teda škola kvalitná. V školstve sa pojem kvalita vzťahuje na niekoľko prvkov, najmä na: vzdelávací systém, školu ako inštitúciu, vyučovací proces, učenie sa žiakov. Pri kvalite vzdelávacieho systému štátu ide o jeho filozofiu, ciele, obsah výchovy a vzdelávania, štruktúru školského systému, princípy riadenia, ale aj financovania školstva, tiež o flexibilitu a otvorenosť vzdelávacieho systému. Keďže populačná krivka na Slovensku klesá, školy sa snažia získať čo najvyšší počet žiakov a vysoká kvalita školy sa stáva podmienkou prežitia (existencie školy). Každá škola by mala mať vypracovaný systém manažérstva kvality, ktorý by sa vzťahoval na všetky procesy, ktoré v nej prebiehajú a zahŕňal všetkých zamestnancov školy. Najdôležitejším procesom prebiehajúcim v škole je práve vyučovací proces, preto jeho kvalita je rozhodujúcim prvkom aj pre celkovú kvalitu školy. V jednotlivých vyučovacích predmetoch výrazne ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho procesu práve učiteľ. (Bakx, Koopmanb, Kruijff, den Brok, 2015) vypracovali štúdiu o vnímaní kvality učiteľov žiakmi základnej školy, v ktorej výskumne potvrdili, že učitelia určujú z veľkej časti kvalitu

vzdelávania. Učiteľ, prípadne skupina učiteľov, v podstate zastupuje manažérstvo kvality v školách a vyvrcholením ich snahy je učenie sa žiakov a ich výsledky (Turek, 2007). Dobrí učitelia môžu pozitívne ovplyvniť výsledky vzdelávania žiakov (McKinsey, 2007).

Na rozdiel od prístupu k meraniu kvality v šesťdesiatych rokoch minulého storočia, keď sa kvalita vzdelávania zameriavala vyslovene na množstvo naučeného a kvalitu pomôcok a metód, v súčasnosti sa kvalita vzdelávania meria schopnosťami žiaka použiť nadobudnuté vedomosti v ďalšom vzdelávaní, respektíve v bežnom živote (Juščáková a kolektív, 2013). Po roku 1989 sa spustila u nás i ďalších stredoeurópskych krajinách reforma vo vzdelávaní. V týchto rokoch boli vzdelávacie systémy nás i našich susedných krajín: Poľska, Maďarska a Českej republiky založené na socialistickom modeli a čelili od roku 1990 podobnej politickej i hospodárskej situácii. Herbst, Wojciuk (2013) vypracovali komparatívnu analýzu štyroch vzdelávacích systémov, ktoré zdieľali mnoho podobných charakteristík, ale zvolili si odlišné vývojové cesty vo vzdelávacej politike, zaviedli odlišné inštitucionálne usporiadanie. Na základe komparatívnej štúdie sa ukazuje, že to mohlo mať zásadný vplyv na výsledky vzdelávania.

Rýdl (2002) upozorňuje, že s pojmom kvalita vzdelávania súvisí značný subjektivismus, pretože pojem je definovaný často nemerateľnými a neuchopiteľnými fenoménmi - z hľadiska štandardných kvantitatívnych metodologických postupov, čo výrazne deformuje poznanie skutočnosti. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 137) vymedzujú kvalitu školy ako „žiaducu či optimálnu úroveň jej fungovania a jej produktov“. Spilková (2005) vymedzuje tri oblasti, ktoré by mal zahŕňať koncept kvalitnej školy:

1. vstupy a podmienky školy (materiálne, personálne zabezpečenie),
2. proces vzdelávania a fungovania školy (spôsob riadenia, klíma školy kvalita učebných procesov),
3. výsledky vzdelávania, vrátane dlhodobějších efektov.

Všetky tieto oblasti by mali byť v hodnotení kvality školy vyvážené, ak je ktorákoľvek z nich prevažujúca, je pravdepodobné, že to bude mať v budúcnosti negatívne dôsledky. Práve prevažujúci akcent na hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov prostredníctvom testovania, ako jedného z najdôležitejších ukazovateľov kvality vzdelávania v školách, sa stal dôvodom nespokojnosti pedagogickej verejnosti. V školách v Európe, ale aj v Amerike, sú testy typickým nástrojom merania vedomostí žiakov. Vo všeobecnosti však platí, že vedomosti, ktoré žiaci preukážu v testoch, nevypovedajú celkom o tom, ako žiaci učivo zvládli a či mu aj rozumujú.

Výsledkom medzinárodných testovaní (PISA, TIMSS), ale i testovaní na národnej úrovni (Testovanie 5, Testovanie 9, Maturita) je prikladaný veľký význam v externom hodnotení kvality vzdelávania v školách na Slovensku a vo vzťahu k tvorbe vzdelávacej politiky. Od roku 2015 realizuje NÚCEM formou celoplošného národného testovania aj meranie vzdelávacích výsledkov žiakov 5. ročníka všetkých základných škôl na Slovensku. Pri zavedení Testovania 5 (ďalej T5) sa zdvihla vlna nespokojnosti a kritiky zo strany pedagogickej verejnosti, najmä učiteľov primárneho vzdelávania. Napriek nesúhlasnému názoru učiteľov bolo testovanie spustené a stalo sa jedným zo základných ukazovateľov merania vzdelávacích výsledkov žiakov

po ukončení primárneho vzdelávania. Pre Testovanie 5 sa využívajú NR-testy relatívneho výkonu (rozlišujúce, porovnávacie). Rozlišujú žiakov podľa ich výkonu v teste, čiže dávajú možnosť žiakov vzájomne porovnať. NÚCEM v prvých fázach testovania vytváral grafy, ktoré zobrazovali percentuálnu úspešnosť žiakov v testovaní podľa krajov. Tieto grafy a z nich vychádzajúce rebríčky škôl, realizované externými spôsobmi hodnotenia, výrazne naštrbili vnímanie širokej verejnosti o pravom chápaní kvality jednotlivých škôl. Na výsledky celoplošných testovaní nemožno pozeráť iba cez percentuálne výsledky žiakov v teste. Do hodnotenia kvality školy vstupujú ďalšie determinanty, o ktorých sa v prvých hodnotiacich správach NÚCEMU zmieňovalo menej. Na Slovensku sa postupne udomácňuje pojem autoevalvácia školy, ktorá je založená na vlastných kritériách hodnotenia školy. Autoevalvácia je motiváciou pre ďalší rozvoj školy a zlepšovanie všetkých procesov súvisiacich s edukáciou žiakov. Naznačuje škole ďalšiu perspektívu a predurčuje budúcnosť školy. Umožňuje reguláciu školy a jej školského vzdelávacieho programu zvnútra. „Nerobí sa s cieľom kontrolovať, ale s cieľom zlepšovať“ (Babiaková, 2011, s. 7).

V súčasnosti je v školách hlavným cieľom humanistický prístup k edukácii, orientácia výučby na rozvoj osobnosti každého žiaka. V základných školách, v ktorých prevažný počet tvoria žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, by teda práca s ich špecifikami vo vzdelávaní mala byť i najzákladnejším meradlom kvality vzdelávania. Celoplošné testovanie však robí z individualít štatistiku percentuálnej úspešnosti, čo je v nesúlade s myšlienkou spustenia procesu inklúzie, ku ktorej sa aktuálne slovenské školstvo hlási. Kolektív pracovníkov z iniciatívy To dá rozum (2020) upozorňuje na to, že obzvlášť v primárnom vzdelávaní je potrebné kvalitu merať najmä cez kvalitný proces výučby, ktorý sa realizuje v pozitívnej psychosociálnej klíme a výsledkom je spokojnosť žiaka s dosiahnutými vlastnými výsledkami. Učitelia realizujú výučbu v súlade s platným inovovaným Štátnym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie (2015), a teda je zaručené, že sú napĺňané vzdelávacie štandardy i kompetenčný profil absolventa primárneho vzdelávania. Ide najmä o kvalitu výberu metód, foriem výučby a hľadanie spôsobov, ako s individualitou každého žiaka pracovať. V tomto je kľúčovou osobou odborne a osobnostne pripravený učiteľ. Ak výsledky v štandardizovaných meraniach naďalej zostanú jedným z hlavných kritérií hodnotenia kvality školy, potom inkluzívny model nemusí nájsť podporu u učiteľov, ba práve naopak..

Na svojej internetovej stránke NÚCEM uvádza, že cieľom Testovania 5 je získať objektívne informácie o výkone žiakov pri vstupe na 2. stupeň ZŠ, overiť úroveň ich vedomostí a zručností, schopností aplikovať poznatky v praktických úlohách a schopností logicky myslieť. Ďalším cieľom je poskytnúť školám, decíznej sfére a širokej odbornej verejnosti spätnú väzbu a komplexnejší obraz o vedomostiach a zručnostiach žiakov z testovaných predmetov, ktorá napomôže pri skvalitňovaní vyučovania. Reforma školstva v našej krajine po roku 1989 priniesla hlavne zmeny v oblasti cieľov edukácie, a to smerom od vedomostí ku kompetenciám. Podstatná zmena nastala i v chápaní obsahu učiva, nie ako cieľa, ale prostriedku pre dosahovanie cieľov. Uvedeným požiadavkám sa prispôbujú i vzdelávacie

štandardy jednotlivých predmetov v inovovanom Štátnom vzdelávacom programe (2015) a aj koncepcia testovania. Po štyroch rokoch by mali tieto požiadavky reflektovať aj učitelia a postupne prijímať testovanie ako druh istej pedagogickej kontroly.

Výskumný problém: Zmenili sa názory učiteľov zisťované v roku 2017 na testovanie piatakov ako nástroja na hodnotenie vzdelávacích výsledkov po ukončení primárneho vzdelávania progresívnym smerom? Reflektujú učitelia po štyroch rokoch zmeny v spracovaní výsledkov T5 externou organizáciou NÚCEM a využívaní výsledkov z testovania smerom k zvyšovaniu kvality vyučovacieho procesu?

2 Výsledky komparácie názorov učiteľov na T5 v rokoch 2017 a 2020

Výskumnú vzorku tvorili učitelia 1. a 2. stupňa (vyučujúci materinský jazyk a matematiku) základných škôl na Slovensku. Vzorka pozostávala z dvoch skupín, ktoré boli odlišné v čase zberu dát. Prvú skupinu tvorili učitelia, ktorí sa výskumu zúčastnili v marci v roku 2017 (N = 786) a druhú skupinu tvorili učitelia, ktorí sa zúčastnili výskumu v marci v roku 2020 (N = 940). Použitý bol dotazník vlastnej konštrukcie distribuovaný elektronicky. Dotazník obsahoval 15 otázok, ktoré zisťovali: sociodemografické ukazovatele, názory učiteľov na napĺňanie cieľov T5, na organizáciu a priebeh testovania, ďalej názory učiteľov na vplyv testovania na edukačný proces, na hodnotenie učiteľov vedením školy i na vzťahy v učiteľskom kolektíve. Získané dáta boli spracované v programe Excel a SPSS 22.0. Pod spracovaním výsledkov jednotlivých okruhov otázok je príslušná tabuľka s výsledkami odpovedí.

Názory učiteľov na splnenie cieľa testovania piatakov

Takmer polovica učiteľov (2017 – 49,5 %; 2020 – 49,4 %) si myslí, že T5 čiastočne poskytuje spätnú väzbu o určitom výkone a tretina učiteľov (2017 – 34,5 %; 2020 – 30,6 %) uviedla, že T5 poskytuje výsledky len o spôsobilosti písať test. Názor, že T5 spĺňa vytýčené ciele je u učiteľov veľmi nízko zastúpený (2017 – 2,9 %; 2020 – 4,8 %) a názor, že T5 vôbec nespĺňa vytýčené ciele je približne u 1/8 učiteľov (2017 – 12,5 %; 2020 – 14,4 %). Medzi odpoveďami učiteľov v rokoch 2017 a 2020 nie je štatisticky významný rozdiel ($\chi^2 = 7,113$, $df = 4$, $p = 0,13$).

Tabuľka 1. Komparácia splnenia cieľa testovania piatakov

	2017		2020	
	N	%	N	%
áno, T5 spĺňa vytýčené ciele	23	2,9 %	45	4,8 %
áno, čiastočne, poskytuje spätnú väzbu o určitom výkone	389	49,5 %	464	49,4 %
skôr nie, poskytuje výsledky len o spôsobilosti písať test	271	34,5 %	288	30,6 %
nie, T5 vôbec nespĺňa vytýčené ciele	98	12,5 %	135	14,4 %
neodpovedalo	5	0,6 %	8	0,9 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na súlad úloh v testoch T5 so vzdelávacím štandardom

Polovica učiteľov v roku 2017 (56,1 %) si myslí, že medzi úlohami v testoch T5 a vzdelávacím štandardom je väčšinou súhlas, čo uviedla len 1/5 učiteľov

(21,3 %) v roku 2020. Naopak, skoro 2/3 učiteľov (61,4 %) v roku 2020 uviedlo, že tam súlad väčšinou nie je, a tak odpovedala približne 1/3 učiteľov (37,3 %) v roku 2017. Súlad medzi testom a vzdelávacím štandardom je vždy podľa 1,7 % učiteľov v roku 2017 a podľa 7,4 % učiteľov v roku 2020. Súlad vôbec nevníma 1,9 % učiteľov v roku 2017 a 3,3 % učiteľov v roku 2020. Učitelia sa vo svojich názoroch líšia ($\chi^2 = 232,932$, $df = 4$, $p = 0,000$, *Cramer V* = 0,184). Praktická významnosť je stredná.

Tabuľka 2. Komparácia súladu úloh v testoch T5 so vzdelávacím štandardom

	2017		2020	
	N	%	N	%
áno, vždy	13	1,7 %	70	7,4 %
väčšinou áno	441	56,1 %	200	21,3 %
väčšinou nie	293	37,3 %	577	61,4 %
vôbec nie	24	3,1 %	62	6,6 %
neodpovedalo	15	1,9 %	31	3,3 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na mieru vplyvu zavedenia T5 na edukačný proces v testovaných predmetoch

Skúšanie formou testovania (2017 – 9,7 %; 2020 – 13,6 %) a vplyv testovania hlavne v mesiacoch pred termínom testovania (2017 – 46,1 %; 2020 – 53,5 %) je vo vyššej miere v odpovediach učiteľov v roku 2020 ako učiteľov v roku 2017. Naproti tomu, občasné zaradenie vybraných testových úloh do vyučovania (2017 – 26,2 %; 2020 – 20,5 %) a priebeh výučby rovnako ako pred zavedením T5 (2017 – 17 %; 2020 – 11,4 %) boli vo vyššej miere prítomné u učiteľov v roku 2020. Rozdiely medzi názormi učiteľov v rokoch 2017 a 2020 sú štatisticky významné ($\chi^2 = 26,214$, $df = 4$, $p = 0,000$, *Cramer V* = 0,055). Praktická významnosť je nízka.

Tabuľka 3. Komparácia vplyvu zavedenia T5 na výučbu a hodnotenie

	2017		2020	
	N	%	N	%
áno, výrazne, začali sme skúšať hlavne testovaním	76	9,7 %	128	13,6 %
čiastočne áno, hlavne na konci školského roka v 4. roč. a v mesiacoch pred termínom testovania v 5. roč.	362	46,1 %	503	53,5 %
skôr nie, občas zaradíme do výučby testové úlohy	206	26,2 %	193	20,5 %
nie, výučba prebieha rovnako ako pred zavedením T5	134	17,0 %	107	11,4 %
neodpovedalo	8	1 %	9	1 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Konkrétne aktivity príprav v škole na T5

Krúžok na prípravu na testovanie je vo vyššej miere zastúpený v odpovediach učiteľov v roku 2020 (10,1 %) ako učiteľov v roku 2017 (5,2 %). Zvýšenie počtu hodín SJL a MAT využitím disponibilných hodín v ŠkVP bolo približne u 1/5 učiteľov (2017 – 18,4 %; 2020 – 18,3 %), ako aj realizovanie doučovania žiakov pred prípravou na T5 (2017 – 19 %; 2020 – 22,9 %), či zakúpenie publikácií s testami na prípravu na T5 (2017 – 20,6 %; 2020 – 20 %). V odpovediach učiteľov v rokoch 2017 a 2020 existuje

štatisticky významný rozdiel v príprave na T5 konkrétnymi aktivitami ($\chi^2 = 24,82$, $df = 5$, $p = 0,000$, $Cramer V = 0,055$). Praktická významnosť je nízka.

Tabuľka 4. Komparácia konkrétnych aktivít príprav v škole na T5

	2017		2020	
	N	%	N	%
áno, založili sme krúžok na prípravu na testovanie	41	5,2 %	95	10,1 %
zvýšili sme počet hodín SJL a MAT využitím disponibilných hodín v ŠkVP	145	18,4 %	172	18,3 %
realizujeme doučovania žiakov pred prípravou na T5	149	19 %	215	22,9 %
zakúpili sme (rodičia finančne uhradili) publikácie s testami na prípravu na T5	162	20,6 %	188	20 %
iné	268	34,1 %	252	26,8 %
neodpovedalo	21	2,7 %	18	1,9 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na prípravu vlastných testov

Viac ako polovica učiteľov (2017 – 55,2 %; 2020 – 54,9 %) uviedla, že si testy na bežné hodnotenie pripravujú samostatne podľa vlastného úsudku a približne tretina učiteľov (2017 – 31,3 %; 2020 – 32,6 %) si väčšinou stiahne test z Virtuálnej knižnice či internetových stránok. Bloomovu taxonómiu pri tvorbe alebo výbere úloh používa veľmi málo učiteľov (2017 – 8,9 %; 2020 – 7,2 %), ako aj overené testy od kolegov (2017 – 3,7 %; 2020 – 4,5 %). Názory učiteľov v prípravách testov na bežné hodnotenie žiakov v rokoch 2017 a 2020 sa štatisticky nelíšia ($\chi^2 = 2,354$, $df = 4$, $p = 0,671$).

8

Tabuľka 5. Komparácia príprav testov na bežné hodnotenie žiakov

	2017		2020	
	N	%	N	%
samostatne, podľa vlastného úsudku o ovládaní učiva žiakmi	434	55,2 %	516	54,9 %
používam Bloomovu taxonómiu pri tvorbe úloh	70	8,9 %	68	7,2 %
väčšinou si stiahnem test z virtuálnej knižnice, internetových stránok	246	31,3 %	306	32,6 %
vždy používam overené testy od kolegov	29	3,7 %	42	4,5 %
neodpovedalo	7	0,9 %	8	0,9 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na problémy žiakov s T5

Skoro 3/4 učiteľov (2017 – 75,3 %; 2020 – 76,2 %) uviedla, že problémom žiakov v súvislosti s T5 je čítanie zadania úloh s porozumením a približne 1/3 učiteľov uvádza aj problém množstva úloh a strán, ktoré žiakov demotivujú (2017 – 32,3 %; 2020 – 34,4 %), či problémy zvládnuť stres (2017 – 36,3 %; 2020 – 34,9 %). Nedostatočný čas na vyriešenie testu vníma ako problém 1/10 učiteľov (2017 – 9,7 %; 2020 – 9,6 %) a problémy u žiakov s testovaním nevníma len percento učiteľov (2017 – 1,4 %; 2020 – 1,5 %). Učiteľia v roku 2020 v menšej miere vnímajú problém, že žiaci nemajú skúsenosti s takýmto typom preverenia vedomostí ako učiteľia v roku 2017 (2017 – 27,1 %; 2020 – 21,7 %) a tento rozdiel je štatisticky významný ($\chi^2 = 6,805$, $df = 1$, $p = 0,009$, $Cramer V = 0,063$). Praktická významnosť je nízka.

Tabuľka 6. Komparácia problémov žiakov v súvislosti s T5

	2017		2020	
	N	%	N	%
nemajú žiadny problém	11	1,4 %	14	1,5 %
nedostatočný čas na vyriešenie testu	76	9,7 %	90	9,6 %
s čítaním zadania úloh s porozumením	592	75,3 %	716	76,2 %
s množstvom úloh a strán, ktoré žiakov demotivujú	254	32,3 %	323	34,4 %
zvládnuť stres	285	36,3 %	328	34,9 %
s obavami, že sa ich výsledky odrazia v hodnotení na 2. stupni	96	12,2 %	129	13,7 %
nemajú skúsenosti s takýmto typom preverovania vedomostí	213	27,1 %	204	21,7 %
iné	29	3,7 %	36	3,8 %

Názory učiteľov na prežívanie T5 žiakmi

Skoro polovica učiteľov si myslí, že žiaci sú motivovaní a tešia sa, ale aj sú stresovaní kvôli zodpovednosti (2017 – 48,9 %; 2020 – 49,5 %). Viac ako 1/4 učiteľov (2017 – 27 %; 2020 – 26,5 %) ale uvádza, že žiaci sú demotivovaní, ale nerobia si z T5 „ťažkú hlavu“ a viac ako 1/6 učiteľov si myslí, že žiaci sú veľmi stresovaní a demotivovaní (2017 – 16,7 %; 2020 – 17,9 %). Len nízke percento učiteľov (2017 – 6,1 %; 2020 – 4,6 %) si myslí, že žiaci sú motivovaní a chcú ukázať čo vedia. Medzi názormi učiteľov v rokoch 2017 a 2020 neexistuje štatisticky významný rozdiel ($\chi^2 = 2,445$, $df = 4$, $p = 0,655$).

Tabuľka 7. Komparácia názorov na prežívanie T5 žiakmi

	2017		2020	
	N	%	N	%
sú motivovaní, chcú ukázať čo vedia, T5 sa neboja	48	6,1 %	43	4,6 %
sú motivovaní, tešia sa, ale sú aj stresovaní kvôli zodpovednosti	384	48,9 %	465	49,5 %
sú demotivovaní, ale nerobia si z T5 „ťažkú hlavu“	212	27 %	249	26,5 %
sú veľmi stresovaní a demotivovaní	131	16,7 %	168	17,9 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na čas na vypracovanie testu v T5

Polovica učiteľov v roku 2017 (50,6 %) si myslí, že čas na vyriešenie úloh v testoch T5 je dostatočný a tento názor zdieľa viac ako polovica učiteľov v roku 2020 (57,6 %). Názor, že čas skôr nie je dostatočný a stíhajú len najlepší žiaci prezentuje skoro polovica učiteľov v roku 2017 (43,9 %) a viac ako 1/3 učiteľov v roku 2020 (38,6 %). Čas na vyriešenie úloh v testoch T5 nie je dostatočný podľa nízkeho množstva učiteľov (2017 – 4,2 %; 2020 – 2,7 %). Rozdiely v názoroch učiteľov v rokoch 2017 a 2020 sú štatisticky významné ($\chi^2 = 9,723$, $df = 3$, $p = 0,021$, $Cramer V = 0,043$). Praktická významnosť je nízka.

Tabuľka 8. Komparácia názoru na dostatočnosť času na vyriešenie úloh v testoch T5

	2017		2020	
	N	%	N	%
určite áno, väčšina žiakov postačuje	398	50,6 %	541	57,6 %
skôr nie, stíhajú len najlepší žiaci	345	43,9 %	363	38,6 %
rozhodne nie, ani najlepší žiaci nestíhajú	33	4,2 %	25	2,7 %
neodpovedalo	10	1,3 %	11	1,2 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na termín testovania T5

Porovnanie názorov učiteľov v roku 2017 a 2020 na termín testovania vykazuje takmer úplnú zhodu. Polovica učiteľov (2017 – 51,9 %; 2020 – 51,9 %) uviedla, že testovanie T5 by malo byť v júni 4. ročníka a 1/3 učiteľov sa vyjadrila, že vôbec nesúhlasia s testovaním žiakov 5. ročníka (2017 – 31,3 %; 2020 – 33,2 %). Približne 1/10 učiteľov uviedla (2017 – 13 %; 2020 – 10 %), že súhlasia s termínom testovania a nízke percento učiteľov (2017 – 3,4 %; 2020 – 3,8 %) by testovanie posunulo na september 5. ročníka. Názory učiteľov v rokoch 2017 a 2020 sa štatisticky nelíšia v návrhoch na termín testovania T5 ($\chi^2 = 6,643$, $df = 4$, $p = 0,156$).

Tabuľka 9. Komparácia návrhu termínu testovania

	2017		2020	
	N	%	N	%
súhlasím s termínom	102	13 %	94	10 %
posunul(a) by som ho na september 5. ročníka	27	3,4 %	36	3,8 %
testovanie by malo byť v júni 4. ročníka	408	51,9 %	488	51,9 %
nesúhlasím vôbec s testovaním žiakov 5. ročníka	246	31,3 %	312	33,2 %
neodpovedalo	3	0,4 %	10	1,1 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na vplyv testovania na ich hodnotenie vedením školy

Skoro polovica učiteľov (2017 – 45,4 %; 2020 – 44,5 %) uviedla, že T5 skôr nemá vplyv na ich hodnotenie vedením školy, tretina učiteľov (2017 – 32,4 %; 2020 – 34,5 %) uviedla, že čiastočne má vplyv a šestina učiteľov (2017 – 15,5 %; 2020 – 13,4 %) uviedla, že T5 nemá vplyv na ich hodnotenie vedením školy. Menej ako desatina učiteľov (2017 – 6,4 %; 2020 – 6,6 %) uviedla, že výsledky v T5 majú veľký vplyv na hodnotenie konkrétneho učiteľa 4. ročníka. Medzi názormi učiteľov v rokoch 2017 a 2020 neexistuje štatisticky významný rozdiel ($\chi^2 = 6,015$, $df = 4$, $p = 0,198$).

Tabuľka 10. Komparácia vplyvu testovania na hodnotenie učiteľov

	2017		2020	
	N	%	N	%
áno, výsledky v T5 majú veľký vplyv na hodnotenie konkrétneho učiteľa	50	6,4 %	62	6,6 %
častočne áno, ale v našej škole sa učitelia hodnotia aj na základe iných kritérií	255	32,4 %	324	34,5 %
skôr nie, len sa výsledky vyhodnocujú na pedagogickej rade a zasadnutiach MZ	357	45,4 %	418	44,5 %
nie, výsledky T5 majú pre naše vedenie len informatívny charakter	122	15,5 %	126	13,4 %
neodpovedalo	2	0,3 %	10	1,1 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov vplyvu testovania na vzťahy v kolektíve

Tri štvrtiny učiteľov (2017 – 76,7 %; 2020 – 73,3 %) vníma vzťahy na pracovisku medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa za dobré a testovanie ich neovplyvňuje. Približne desatina učiteľov uviedla, že sa vzťahy zlepšili (2017 – 6,6 %; 2020 – 9,1 %) a desatina učiteľov, že sa vzťahy zhoršili práve kvôli výsledkom v T5 (2017 – 9,5 %; 2020 – 11,9 %). Nízke percento učiteľov (2017 – 5,9 %; 2020 – 3,6 %) hodnotí vzťahy medzi 1. a 2. stupňom na ich škole ako trvale zlé. Učitelia sa líšia v hodnotení vzťahov na pracovisku medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa ($\chi^2 = 12,373$, $df = 4$, $p = 0,015$, $Cramer V = 0,045$). Praktická významnosť je nízka.

Tabuľka 11. Komparácia hodnotenia vzťahov na pracovisku medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa

	2017		2020	
	N	%	N	%
máme dobré vzťahy, testovanie ich neovplyvňuje	603	76,7 %	689	73,3 %
vzťahy sa zlepšili, ide nám o spoločnú vec	52	6,6 %	86	9,1 %
vzťahy sa zhoršili práve kvôli výsledkom v T5	75	9,5 %	112	11,9 %
vzťahy medzi 1. a 2. stupňom sú v našej škole trvale zlé	46	5,9 %	34	3,6 %
neodpovedalo	10	1,3 %	19	2 %
spolu	786	100 %	940	100 %

Názory učiteľov na zmenu v kvalite výučby vďaka zavedeniu T5

Skoro 2/3 učiteľov (2017 – 61,5 %; 2020 – 61,9 %) vníma, že kvalita výučby vďaka zavedeniu T5 ostane rovnaká a približne 1/3 učiteľov (2017 – 30,7 %; 2020 – 29,1 %) uviedla, že kvalita sa zníži práve dôsledkom toho, že sa budú precvičovať testové úlohy. Len veľmi nízke percento učiteľov (2017 – 5,7 %; 2020 – 7,9 %) uviedlo, že určite sa kvalita výučby zvýši. Učitelia sa v názoroch na zmenu v kvalite výučby vďaka zavedeniu T5 nelíšia ($\chi^2 = 6,511$, $df = 3$, $p = 0,089$).

Tabuľka12. Komparácia názorov na zmenu v kvalite výučby zavedením T5

	2017		2020	
	N	%	N	%
určite áno, bude vyššia kvalita výučby	45	5,7 %	74	7,9 %
nie, zostane rovnaká, žiaci budú len vedieť lepšie písať testy	483	61,5 %	582	61,9 %
kvalita sa zníži, lebo namiesto rôznorodých metód výučby sa budú precvičovať testové úlohy	241	30,7 %	274	29,1 %
neodpovedalo	17	2,2 %	10	1,1 %
spolu	786	100 %	940	100 %

3 Závery výskumu, diskusia k názorom učiteľov

Výsledky ukázali, že názory učiteľov na Testovanie 5 sa počas štyroch rokov výrazne nezmenili. Názory učiteľov na splnenie cieľov testovania ostali rovnaké (pozri tabuľku 1) napriek tomu, že NÚCEM ciele modifikoval a od striktného vyhodnocovania vzdelávacích výsledkov postupne prechádza aj na poskytovanie spätnej väzby konkrétnym školám. Poskytovanie adresnej spätnej väzby školám pre autoevalvačné účely považuje NÚCEM za jeden z kľúčových výstupov externých meraní. Tento fakt však učitelia v zmene názorov na ciele testovania nereflektovali. Na základe výsledkov odpovedí na otázku, či sledujú učitelia internetovú stránku NÚCEMu, sa zhodne v obidvoch rokoch učitelia v 50 percentách vyjadrili (2017 - 50,9 %, 2020 - 52,4 %), že stránku niekedy navštívia, najmä však pred a tesne po testovaní. Iba okolo 1/5 učiteľov (2017 - 22,1% a 2020 - 24,5%) stránku sleduje pravidelne. Súhrnné správy o výsledkoch testovania a analýzy testových úloh zverejňuje NÚCEM nie hneď po testovaní, ale neskôr, po ich spracovaní. Na základe výsledkov odpovedí učiteľov sa ukázalo, že prevažná časť učiteľov tieto správy vôbec nečíta. Práve analýzy v správach sú pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu vysoko prínosné tým, že obsahujú podrobnú analýzu výsledkov žiakov v jednotlivých úlohách v testoch.

Názory učiteľov na otázku týkajúcu sa súladu úloh v teste so vzdelávacím štandardom testovaných predmetov sa stávajú priestorom pre diskusiu o tvorbe testu v T5 (pozri tabuľku 2). Pre rešpektovanie požiadavky na validitu testu je potrebné zaradiť testové úlohy tak, aby účelne pokrývali a vystihovali učivo, ktoré je vo vzdelávacom štandarde predmetu. Brozmanová (2017) v analýze testových úloh v T5 v rokoch 2015 a 2016 uvádza, že pomer zastúpenia úloh podľa jednotlivých tematických celkov má výrazný vplyv na celkovú úspešnosť žiakov v teste. Ide o požiadavku rešpektovať pri zostavovaní úloh do testov i časovú dotáciu, ktorú majú jednotlivé vzdelávacie obsahy v testovaných predmetoch v primárnom vzdelávaní, a tiež dôsledne v úlohách rešpektovať požiadavky uvedené vo výkonovom štandarde k danému vzdelávaciemu obsahu. V teste z materinského jazyka T5-2015 aj T5-2016 v testovanej oblasti jazyk a komunikácia bolo v tematickom okruhu morfológia až päť úloh z desiatich z učiva o slovných druhoch. Žiaci sa začínajú so slovnými druhmi oboznamovať až v 2. polroku 3. ročníka. Až v 2. polroku 4. ročníka získavajú vedomosti o gramatických javoch, ktoré boli obsahom testových úloh v T5-2015 i T5-2016. Priemerná

úspešnosť žiakov v týchto úlohách bola: 44,1 % v T5- 2015 a 52,3 % v T5-2016. Z uvedeného vyplýva, že nízka úspešnosť práve v týchto úlohách, výrazne ovplyvňovala celkovú úspešnosť v teste (Brozmanová, 2017).

Ďalšou dominantnou oblasťou v testoch T5 z materinského jazyka je oblasť úloh na čítanie s porozumením. „Rozvinutie čitateľskej gramotnosti každého žiaka na potrebnú úroveň by malo byť jedným zo základných cieľov vzdelávania. Učiteľ by mal podporovať každého jedného žiaka a učiť ho efektívnym stratégiám, ktoré sú vhodné a šité priamo na mieru pre konkrétneho jednotlivca, vychádzajúc z jeho osobnosti, učebného tempa a učebného štýlu. Celoživotné učenie sa nezaobíde bez aktívneho čítania spojeného so skutočným porozumením textu” (Hosova, 2019, s. 182). Oproti testom z matematiky je badateľný výrazný vplyv požiadaviek z medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti pre zostavovanie úloh do testov na národnej úrovni.

Požiadavky vo výkonovom štandarde v inovovanom štátnom vzdelávacom programe sú zamerané na rozvíjanie vyšších kognitívnych úrovní myslenia, na čo apelujú aj výsledky v testovaní. Pod nižšiu úspešnosť žiakov v testovaní sa totiž podpisujú práve úlohy na aplikáciu, analýzu a hodnotenie. Otázne však ostáva, do akej miery učitelia požiadavky na výkonový štandard vo vzťahu k jednotlivým žiakom naplňajú. Do zisťovania názorov prostredníctvom dotazníka sa aj v roku 2017 i 2020 zapojilo najvyššie percento učiteľov práve z krajov východného Slovenska (Prešovský kraj: 2017 - 18,3 %, rok 2020 18,15 % a Košický kraj: 2017 - 14,1 % a 2020 - 15,6 %). V týchto krajoch je vysoký podiel žiakov zo SZP a učitelia pracujú so žiakmi, ktorí majú väčšie vzdelávacie problémy.

Učitelia v oboch rokoch takmer zhodne zvolili odpovede na otázku, s čím majú žiaci najväčší problém v Testovaní 5 (pozri tabuľku 6). Uvedli, že množstvo úloh, počet strán v testoch i vyčlenený čas na vypracovanie testu v T5 pôsobi na žiakov stresujúco, pretože s vypracovaním 10-stranového testu sa v primárnom vzdelávaní nestretávajú vôbec. Ak áno, tak v prípade, že im je cielene predložený, teda učitelia využívajú pri príprave žiakov na T5 testy z predošlých rokov. V otvorených otázkach to učitelia i uvedli, že príprava sa realizuje aj využívaním testov z predošlých rokov. Dokonca, že tieto testy sa neraz využívajú i ako vstupné testy do 5. ročníka z testovaných predmetov. V komparácii názorov učiteľov na vplyv zavedenia T5 na výučbu a hodnotenie testovaných predmetov sme zaznamenali práve zvýšeniu počtu odpovedí v roku 2020, že učitelia začali preverovať vedomosti žiakov hlavne formou testovania, a to najmä na konci 4. ročníka a v mesiacoch tesne pred testovaním (pozri tabuľku 3).

Od roku 2017 sa však nezmenil prístup učiteľov k tvorbe vlastných testov na hodnotenie žiakov, čo je alarmujúce zistenie (pozri tabuľku 5). V primárnom vzdelávaní nevyužívajú učitelia na hodnotenie žiakov prioritne testy, napriek tomu je potrebné si uvedomiť, že testy slúžia na objektivizovanie hodnotenie učiteľa aj u žiakov v primárnom vzdelávaní. Anderson, Krathwohl (2001) uvádzajú taxonomické usporiadanie úloh od najnižšej kognitívnej úrovne po najvyššiu, ktorú reprezentuje aj Bloomova taxonómia. Zistili sme, že ju pri tvorbe vlastných testov pre žiakov využíva necelých 10 % učiteľov (v roku 2020 dokonca menej ako v roku 2017). Väčšina učiteľov si svoju prácu pri

tvorbe vlastného testu pre žiakov zjednodušuje stiahnutím testu z Virtuálnej knižnice. Trnka (2004) v tejto súvislosti uvádza, že kritériom pre reprezentatívnosť úloh zaradených do testu sú úlohy zamerané na vyššie úrovne učiva (porozumenie a použitie vedomostí), pretože správne vyriešenie týchto úloh predurčuje zvládnutie nižšej úrovne učiva (mechanické vedomosti, zapamätanie). V roku 2020 sa do dotazníka zapojilo vyššie percento učiteľov s pedagogickou praxou do 10 rokov. Táto skutočnosť vedie aj k zamysleniu sa nad prípravou učiteľov v smere realizácie kontrolných procesov vzdelávania. Bolo by prínosné už vo vysokoškolskom štúdiu pripravovať učiteľov tak, aby disponovali kompetenciami tvoriť úlohy do testov, a teda viac pracovať s uplatňovaním taxonómii kognitívnych cieľov.

Vo vzťahu k vplyvu zavedenia testovania piatakov na vyučovací proces je potrebné citlivo vnímať, že v mesiacoch pred termínom testovania sa až 53,5 % učiteľov venuje preverovaniu vedomostí testami. Je to obdobie opakovania učiva, čo je v súlade s preverovaním aj formou testu, ale z hľadiska obdobia adaptácie pri prechode na vyšší stupeň vzdelávania to na žiakov môže pôsobiť stresujúco. Výučba by sa nemala v cieľovej rovine zameriavať na riešenie testových úloh za účelom zlepšenia percentuálnej úspešnosti v testoch, ale na samotné skvalitnenie procesu výučby tak, aby žiaci dosiahli vyššiu úspešnosť v testoch. Vypracovávanie vzorových testov a testov z minulých rokov nemá pridanú hodnotu z hľadiska rozvoja žiaka. Od času prvého celoplošného testovania piatakov sa začali vydávať rôzne publikácie, ktoré poskytujú úlohy na prípravu žiakov na testovanie. Mnohé školy ich zakupujú pre svojich žiakov a cielene žiakov na testovanie pripravujú. Svedčí o tom i vyšší percentuálny výsledok odpovedí o založení krúžku, ktorý sa venuje príprave na testovanie (v roku 2020 oproti roku 2017). Dá sa teda konštatovať, že testovanie žiakov v rámci T5 zasiahlo aj do organizácie výučby, pretože učitelia v odpovediach v roku 2020 ešte vo vyššom percente ako v roku 2017 uvádzajú, že v školách realizujú i doučovanie žiakov s cieľom pripraviť ich na testy (pozri tabuľku 4).

Učitelia vyjadrili v obidvoch rokoch takmer úplnú zhodu v názore na termín testovania (pozri tabuľku 9). Zhodujú sa, že ak T5 realizovať, tak na konci 4. ročníka primárneho vzdelávania. Ale zásadnejší je fakt, že tretina učiteľov úplne odmietla testovanie T5. V otvorenej otázke o negatívach zavedenia T5 učitelia uviedli ako najpodstatnejšie: stres žiakov, učiteľov i rodičov pred T5, neprimeranosť testu veku žiakov, nesúlad so vzdelávacím štandardom predmetov, náročné texty v teste z materinského jazyka, z ktorých úlohy vychádzajú, tiež nepreberanie učiva v 5. ročníku na úkor prípravy na T5, neobjektívne porovnávanie škôl, ktoré je prezentované v médiách.

Za pozitívne zistenie v opätovnom dotazníku možno považovať, že na hodnotenie konkrétneho učiteľa vedením školy nemá zavedenie T5 negatívne dopady ani po štyroch rokoch. Z dotazníka vyplynulo, že riaditelia škôl využívajú na hodnotenie práce učiteľov aj ďalšie nastavená kritériá hodnotenia (pozri tabuľku 10). Čo sa týka vplyvu T5 na vzťahy v kolektíve medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa, T5 nezasahuje významne do formovania vzťahov medzi učiteľmi. Úroveň ich vzájomných pracovných vzťahov hodnotili učitelia rovnako aj v roku 2017 aj v roku 2020, prevažne na dobrej úrovni a výsledky testovania ich neovplyvňujú (pozri tabuľku 11).

Opätovným zisťovaním názorov učiteľov na T5 po uplynutí štyroch školských rokov sa ukázalo, že prvotne vytvorený názor na testovanie piatakov si učitelia výrazne neformujú, a to ani zmenou nastavených cieľov NÚCEMu. Poskytovanie adresnej spätnej väzby školám by mohlo významnejšie ovplyvniť názor učiteľov na realizáciu testovania. V autoregulatívnom systéme školy by sa dáta získané kontrolou mali stať kritériom na korekcie postupov. Brown, Bull, Pendlebury, (1997) uvádzajú, že zmyslom spätnej väzby je poskytnúť žiakovi pomoc, aby zlepšil to, čo robí. Túto pomoc mu môže poskytnúť len profesionálne a osobnostne kompetentný učiteľ. V prípade výsledkov T5 je potrebná spätná väzba z NÚCEMu, a to spracovaním výsledkov žiakov konkrétnej školy tak, aby mohli učitelia pracovať na korekcii chýb v testových úlohách.

Názory učiteľov na otázky vplyvu T5 na zvyšovania kvality výučby sa ani po rokoch nezmenili. Takmer 2/3 učiteľov si myslí, že sa kvalita výučby zavedením testovania nezvýšila a ani nezvýši, iba sa žiaci naučia lepšie písať testy (pozri tabuľku 12). V medzinárodnom výskume vyučovania a vzdelávania TALIS 2013, ktorý sa realizoval aj na Slovensku, sa zistilo, že iba 10 percent slovenských učiteľov realizovalo individuálny alebo skupinový výskum v oblasti svojho profesionálneho záujmu, t.j. v oblasti vzdelávania. Nedostatočná teoretická príprava a praktické skúsenosti našich učiteľov s vedecko-výskumnou prácou v oblasti vzdelávania znižujú aj možnosti uplatnenia spätnej väzby výskumov vzdelávania realizovaných externými inštitúciami. Práve uvedená informácia evokuje k odporúčaniu, aby učitelia venovali zvýšenú pozornosť analýzám, ktoré na svojich stránkach uverejňuje NÚCEM a aplikovali zistenia z nich do zvyšovania kvality ich vlastného vyučovacieho procesu. V rámci výpovednej hodnoty Testovania 5 o kvalite vzdelávania v školách na Slovensku je však nutné zdôrazniť, aby štát považoval výsledky len za výsledky vedomostí žiakov a dopĺňal ich aj ďalšími ukazovateľmi kvality v konkrétnej škole.

Bibliographic references

- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. ISBN 80-200-0524-2
- BABIAKOVA, S. 2013. *Autoevalvácia školy a ucitela*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0569-9
- BABIAKOVA, S. A KOL. 2014. *Progresívny učiteľ. Autoevalvácia v teoriách a výskumoch*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0738-9
- BAKX, A. – KOOPMANB, M. – KRUIJF, J. – BROK, P. 2015. Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions, *Teachers and Teaching*, vol. 21, n. 5, pp. 543-564
- BROWN, G. – BULL, J. – PENDLEBURY, M. 1997. *Assesing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- BROZMANOVA, M. 2017. *Analýza testovania vzdelavacích výsledkov žiakov primárneho stupňa školy v národnom kontexte*. Dizertacná práca. 34ee784b-2703-425f-b72a-a1501a91fb00

- EURYDICE. 2009. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results, European Commission.
- HERBST, M. – WOJCIUK, A. 2014. Common legacy, different paths: the transformation of educational systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 47, n. 1, pp. 118-132
- HOSOVA, D. 2019. Rozvíjanie citateľských zručností pomocou vybraných stratégií. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, vol. 8, n. 1, pp. 176-184. ISSN 1339-8660
- JUSCAKOVA A KOL. 2013. Indikatory kvality vzdelávania v hodnotení skol. Bratislava: Nucem. ISBN 978-80-89638-16-1
- KOLEKTIV AUTOROV. 2020. Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku To da rozum. Available online: https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1587651772.pdf
- LIESSMANN, K.P. 2008. Teorie nevzdelanosti. Omyly společnosti vedení. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5
- MCKINSEY, 2007. How the world best performing school systems come out on top. London: Author.
- NUCEM. 2015. Metodika tvorby testových úloh. Available online: http://www.etest.sk/data/files/1917_metodika-tvorby-testovych-uloh-a-testov-kubis-2015.pdf
- PRUCHA, J. – WALTEROVA, E. – MARES, J. 1995. Pedagogický slovník. Praha: Portal. ISBN 80-7178-029-4
- RYDL, K. 2002. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *E-pedagogikum*, vol.2, n. 1, 104 p.
- SPILKOVA, V. 2004. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido.
- STATPEDU. 2015. Statný vzdelávací program. Bratislava: Statpedu, Available online: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- TRNKA, M. 2004. Didaktický test - prostriedok rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prvouky. B. Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8033-004-5
- TUREK, I. 2007. O kvalite vzdelávania. In: *Manazment školy*, c. 4/2007, pp. 2-6 ISSN 1336-9849
- TALIS. ZAKLADNE INFORMACIE O VYSLEDKOCH STUDIE OECD TALIS. 2013. Available online: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/ine/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf

PaedDr. Monika Brozmanová, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
UMB in Banská Bystrica,
Faculty of education
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
Slovakia
monika.brozmanova@umb.sk

PhDr. et Mgr. Lucia Kočíšová, PhD.
Centre of Social and Psychological Sciences SAS
Slovak Academy of Sciences
Šancová 56, 811 05 Bratislava
Slovakia
luci.kocisova@gmail.com