

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



UNIVERSITY
OF OSTRAVA
PEDAGOGICAL FACULTY

**VNITŘNÍ EVALUACE KVALITY VÝUKY
V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

JOSEF MALACH, ZUZANA SIKOROVÁ,
NIKOLA SKLENÁŘOVÁ, MARIA KOCÓR (EDS.)

OSTRAVA 2016

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých kapitol odpovídají jejich autoři.

Recenzovali: Prof. zw. dr hab. Albert Wojciech Maszke
Wydział Studiów Edukacyjnych, Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku

Prof. nadzw. dr hab Krystyna Barłóg
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski

Název: Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání
Editoři : doc. PhDr. Josef Malach, CSc., PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.,
Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D., dr Maria Kocór
Vydání: první, 2016
Počet stran: 234
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Vydavatel: Ostravská univerzita

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7464-865-6

OBSAH

EDITORIAL.....	5
<i>Zuzana SIKOROVÁ, Nikola SKLENÁŘOVÁ</i> POJETÍ KVALITY VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY Z HLEDISKA DOKUMENTŮ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	10
<i>Jan ŠTÁVA</i> MOŽNOSTI EVALUACE KVALITY VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE.....	40
<i>Veronica YARNYKH, Natalia MAKAROVA</i> MODERN APPROACHES TO THE EVALUATION METHODOLOGY QUALITY OF HIGHER EDUCATION.....	49
<i>Josef MALACH</i> PARAMETRY NÁSTROJŮ VNITŘNÍHO HODNOCENÍ VÝUKY A UČENÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH	60
<i>Ivana PIROHOVÁ</i> ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV V SYSTÉME HODNOTENIA KVALITY VZDELÁVANIA PREŠOVskej UNIVERZITY V PREŠOVE.....	73
<i>Milan CHMURA</i> PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ U NÁS A V ZAHRANIČÍ – KOMPARATIVNÍ POHLED.....	90
<i>Stanislav MICHEK, Martina MANĚNOVÁ</i> HODNOCENÍ UČITELŮ STUDENTY NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UHK.....	103
<i>Janka FERENCOVÁ, Martina KOSTURKOVÁ, Valentína ŠUŤÁKOVÁ</i> EVALVÁCIA KVALITY VYUČOVACIEHO PROCESU VO VZŤAHU K ROZVOJU VYBRANÝCH OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA	124
<i>Valentína ŠUŤÁKOVÁ, Janka FERENCOVÁ, Martina KOSTURKOVÁ</i> HODNOTENIE OSOBNOSTNÉHO PROFILU ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV	141

Martina KOSTURKOVÁ, Janka FERENCOVÁ, Valentína ŠUŤÁKOVÁ

HODNOTENIE KVALITY VYUČOVACIEHO PROCESU VO VZŤAHU
K ROZVOJU KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA 155

Lenka FIRŤOVÁ

VYUŽÍVAJÍ VAŠI STUDENTI SVŮJ STUDIJNÍ POTENCIÁL? 168

Janina ŚWIRKO-PILIPCZUK

PORTFOLIO JAKO METODA I NARZĘDZIE AUTOEWALUACJI
UMIEJĘTNOŚCI STUDIOWANIA 181

Bronislava KASÁČOVÁ

DIAGNOSTICKÉ A VÝSKUMNÉ KOMPETENCIE PEDAGOGICKÝCH
PRACOVNÍKOV – MÓDA, ČI NUTNOSŤ PŘI POZNÁVANÍ
A VEDENÍ DIEŤAŤA 188

Maria KOCÓR

KOMPETENCJE METODOLOGICZNE KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI
DO SKUTECZNEJ DIAGNOZY I EWALUACJI W EDUKACJI 205

Ján KNAPÍK

HODNOTENIE MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV ŠTUDENTOV
VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ 214

RESUMÉ 227

SUMMARY 228

REJSTRÍK 229

EDITORIAL

Aktuální trendy ve vývoji vysokoškolského vzdělávání vyvolávají potřebu na ně reagovat ze strany vysokých škol hledáním nových způsobů zajišťování jejich kvality ve smyslu procesuálním i rezultativním. V situaci dočasného nedoceňování vzdělávací funkce vysoké školy a zjevné preference jejich výkonů v oblasti publikační a vědecké, které již bylo identifikováno, což je prvotní předpoklad ke znovunastolení vyváženosti jejich tří klíčových funkcí – funkce vzdělávací, funkce vědecké a umělecké a funkce veřejné – je nezbytné oživit především její historicky prvotní, tj. vzdělávací funkci. Návrat k rovnovážnému stavu je nezbytný nejen z důvodů „masifikace“ v terciárního sektoru vzdělávání, ale také s ohledem na požadavky efektivnosti, rovnosti přístupu ke vzdělávání, globalizace a internacionalizace studia. Akademičtí pracovníci vysokých škol jako celek se na jedné straně poměrně pružně přizpůsobili posunu v kritériích jejich hodnocení směrem k vědeckému a výzkumnému výkonu, ale mnozí shledali v tomto posunu nebezpečí, že ztratí na oprávněnosti své existence, pokud nevyprodukují odběratelům svých absolventů kvalitní „lidský kapitál“ či neumožní těmto absolventům nalézt vlastní cestu v současném ekonomicko-sociálním prostředí.

K dosažení bodu zvratu zajisté přispěla řada analýz, koncepcí i programových dokumentů na evropské i národní úrovni, které akcentovaly potřebu zajištění kvality vzdělávacích činností vysokých škol a odůvodnily také financování řady projektů z Evropských sociálních fondů v mnoha zemích, jejich předmětem zájmu byla analýza teoretických konceptů kvality vzdělávání a kritické zhodnocení nejlepší praxe na institucionální i národní úrovni i v evropském vzdělávacím prostoru. Závěry programových dokument, např. Zprávy vysoké skupiny Evropské komise pro modernizaci vysokoškolského vzdělávání, i výstupy projektů s mnoha doporučeními dalšího postupu se staly, v případě České republiky, podklady pro změny v právní úpravě platné pro vysokoškolské vzdělávání, která vstoupila v platnost 1. září 2016. Novela Zákona o vysokých školách pak zmocnila vládu k přípravě Nařízení zásadně nově regulující akreditační procesy ve vysokém školství. Výše popsané procesy se s jistými časovými posuny odehrávají v dalších zemích Evropské unie, což vytváří předpoklad nejen k operativní komparaci specifických cest řešení problematiky kvality vzdělávacích činností, ale také k výzkumných aktivitám, jimiž je možné získat podklady pro rozhodování se vysokých škol o dalším postupu v zajišťování kvality vzdělávání na základě důkazů. Tento vnitřní systém zajišťování kvality vzdělávací činnosti by měl být přebudován a udržován funkční tak, aby se stal systematickým, komplexním, otevřeným, dostupným, partnerským a seberegulujícím systémem se zpětnou vazbou.

Předkládaná monografie je výsledkem dlouhodobých partnerských vztahů editorského pracoviště s českými, slovenskými a polskými akademickými pracovišti v oblasti pedagogické diagnostiky a evaluace, které umožnily širokou oblast zajišťování kvality vzdělávacích činností vysokých škol tematizovat na užší, ale přitom kruciólní problematiku kvality výuky a učení (se). Evaluace kvality výuky a učení (tímto spojením naznačujeme nezbytnost zájmu o edukační aktivity obou klíčových subjektů) by již z tohoto důvodu měla být vícedimenzionálním procesem, pro nějž hledáme rozhodující indikátory a jejich kritéria, relevantní nástroje pro jejich identifikaci, kvalifikaci a kvantifikaci a způsoby vhodné prezentace a interpretace evaluačních zjištění. V době nezadržitelně se prohlubující penetrace informačních a komunikačních technologií do všech sfér lidského konání a budování personalizovaných, adaptivních či chytrých učebních prostředí musí být v evaluačních

systemech zohledněn jejich vliv na vysokoškolskou výuku a učení i na budování samotného interního evaluačního systému.

První kapitola monografie Zuzany Sikorové a Nikoly Sklenářové *Pojetí kvality vysokoškolské výuky z hlediska dokumentů vzdělávací politiky* je obecným vhladem do problematiky evaluace terciárního vzdělávání. Předkládá koncept kvality na ve vysokoškolském vzdělávání a snaží se o ukotvení kvality výuky v evropských standardech. Uvádí výsledky analýzy výstupů IPn projektů Kredo a Kvalita. Záměrem obou projektů bylo vypracovat metodiku pro vnitřní a vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu ve všech typech institucí terciárního vzdělávání. V kapitole je poukázáno na nový význam pojmu „excellence“ v souvislosti s vysokoškolskou výukou. Excellence může být vymezena ve smyslu spokojenosti studentů, ale také ve smyslu výkonu studentů. Je zde také upozorňováno na nebezpečí spojené s hodnocením kvality, kdy kvalita výuky a vzdělávacích institucí začíná být posuzována na bázi firmy a studentům je přisuzována role klientů. Z pedagogického a psychologického hlediska podstatou výuky je transformace, rozvoj osobnosti studentů. Proto nelze opomíjet pojetí kvality z hlediska transformativních efektů.

Druhá kapitola Jana Šťávy *Možnosti evaluace kvality výuky na vysoké škole* plynule navazuje na první kapitulu a poukazuje na význam evaluace, možné metody, zapojení studentů do vnitřní evaluace školy a zdůrazňuje hodnocení kvality výuky studenty jako důležitou zpětnou vazbu pro školy i pedagogy. Vymezuje tři hodnocené okruhy činnosti vysoké školy – vědeckovýzkumné činnosti, pedagogické činnosti a organizačně-servisní činnosti. Kvalitu vzdělávání by měly vysoké školy poměřovat především objemem znalostí, dovedností a kompetencí, jimiž jsou absolventi vybaveni, dále pak společenskou potřebou absolventů, otevřeností školy veřejnosti i studentům a v neposlední řadě mírou uplatnitelnosti absolventů na trhu práce.

Třetí kapitola ruských odbornic Veronicy Yarnykh a Natalie Makarovy *Modern approaches to the evaluation methodology quality of higher education* pojednává o moderních přístupech k metodice hodnocení kvality vysokoškolského vzdělávání. Upozorňuje na procesy globalizace, které mají obrovský dopad na hodnocení kvality vysokoškolského vzdělávání. Moderní vysokoškolské vzdělávání trpí velkým tlakem. Zvýšení požadavků zaměstnavatelů na trhu práce nastavuje úroveň rozvoje kompetencí u studentů a transformuje pohled na kvalitu vysokoškolského vzdělávání. Moderní globální procesy v oblasti vzdělávání a technologický rozvoj nastavují nové požadavky na vysokoškolské vzdělávání a způsobují vznik tržního prostředí i v oblasti vzdělávání, vznik nadnárodních vzdělávacích společností, přispívají k informatizaci vzdělávání, prolínání vzdělávacích a sociálních systémů a standardizaci těchto systémů a kulturních hodnot.

Čtvrtá kapitola Josefa Malacha *Parametry nástrojů vnitřního hodnocení výuky a učení na vysokých školách* formuluje na základě analýzy domácích a zahraničních dokumentů, které se zabývají strategiemi a přístupy k hodnocení, parametry, které by se měly zohledňovat při jejich tvorbě a podle kterých by měly již existující nástroje být posuzovány. Parametry se vztahují jak k samotnému nástroji, tak k jeho adekvátnímu použití. Jedná se např. o parametry systémového pojetí vzdělávací funkce vysoké školy, institucionální vize výuky, přesvědčení učitelů a studentů o výuce a učení, parametry obsahové, personální, kvantitativní, parametry zapojení studentů do plánování a realizace evaluačního procesu, atd. Nová právní úprava přinesla vysokým školám deklarovaný úkol komplexního systému řízení kvality, jehož existence a funkčnost bude hrát roli jednak v oblasti akreditací, tak v podpoře vědeckovýzkumných činností. Lze tedy předpokládat, že studentské hodnocení výuky bude zásadní a nezastupitelná součást evaluace vzdělávacích funkcí vysokých škol.

Pátá kapitola Ivany Pirohové *Analýza vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov v systéme hodnotenia kvality vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove* identifikuje metody a techniky analýzy vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľů na základě analýzy systému hodnocení kvality vzdelávání Prešovské univerzity v Prešově. Koncept vzdelávací potřeby vysokoškolského učitele je interpretovaný v kontextu změn v poslání vysokých škol. Kvalita vzdelávání na vysokých školách závisí na profesní kompetenci vysokoškolských učitelů. V současné společnosti existuje několik pojetí učitele: učitel jako dobrý zaměstnanec, učitel jako vědec, učitel jako inovátor, učitel jako profesionál, učitel jako plně funkční osobnost.

Šestá kapitola Milana Chmury *Pedagogické vzdelávání akademických pracovníků u nás a v zahraničí – komparatívni pohľad* předkládá analýzu dalšího profesního vzdelávání vysokoškolských učitelů nejen u nás, ale i ve vybraných evropských zemích. Analýza zjištěných informací přináší odpovědi na stěžejní otázky: Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů? Pokud tyto programy existují, jsou pro učitele povinné? Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů? Mají tyto programy vliv na profesní vzestup učitele a jeho odměňování? Pedagogická činnost na vysokých školách vyžaduje značnou míru profesionality vysokoškolského učitele. Samotné vzdelávání akademických pracovníků má své opodstatnění, jelikož nároky na pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů neustále stoupají. Stejně tak roste tlak společnosti na vysoké školy, který apeluje na neustálé zvyšování kvality vzdelávání.

Sedmá kapitola Stanislava Michka a Martiny Maněnové *Hodnocení učitelů studenty na pedagogické fakultě UHK* prezentuje metodologické aspekty dotazníku pro hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Popisuje využití konkrétního dotazníku pro hodnocení učitelů studenty. Dotazník je založen na kompetenčním modelu profesního standardu učitele a jeho cílem je podpora profesního rozvoje vysokoškolských učitelů. Pozornost je zaměřena na východiska a vývoj dotazníku, pilotní ověření, využití, administraci, vyhodnocování a jeho integraci do informačního systému fakulty. Vytvořený a použitý dotazník je vnímán jako kvalitní nástroj pro evaluaci výuky. Kvalitní hodnocení, tedy kvalitní zpětná vazba, je dobrým impulsem pro další rozvoj akademického pracovníka.

Autory následujících třech kapitol jsou slovenští odborníci Janka Ferencová, Martina Kosturková a Valentína Šuťáková a v kapitolách jsou prezentovány výsledky jejich výzkumů.

Osmá kapitola *Evalvacia kvality vyučovacieho procesu vo vzťahu k rozvoju vybraných osobnostných charakteristík študentov učiteľstva* zdůrazňuje jeden z důležitých ukazatelů kvality vysokoškolského vzdelávání, a tím jsou výsledky vzdelávání studentů, především tedy v rámci úrovně jejich kognitivního rozvoje. Dále prezentuje vybrané osobnostní charakteristiky studentů učitelských studijních programů a analyzuje je ve vztahu k subjektivnímu hodnocení rozvoje daných dispozic ve vyučovacím procesu. Tyto charakteristiky byly zjišťovány prostřednictvím strukturovaného schématu osobnostních způsobilostí. Výsledky poukazují na největší rezervy i možnosti zkvalitnění pregraduální přípravy studentů učitelství.

Devátá kapitola *Hodnotenie osobnostného profilu študentov učiteľských študijných programov* ukazuje výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zhodnotit a analyzovat osobnostní profil studentů učitelských studijních programů. Hlavním prostředkem pro zjištění konkrétních údajů byl Gordonův Osobnostní profil. Analýza devíti oblastí osobnosti poukázala na zajímavé zjištění a korelace ve vztahu k osobnostním předpokladům studentů pro povolání učitele. Detailní analýza umožnila formulovat praktické doporučení směřující ke zkvalitnění edukační pregraduální přípravy studentů. Osobnost učitele a jeho příprava

na povolání jsou dlouhodobě v centru zájmu nejen pedagogických teorií, ale i dalších příbuzných věd. Řešení této problematiky si vyžaduje interdisciplinární přístup, který je podmínkou pro komplexnější uchopení této problematiky a její systematické řešení. Neustále se hledají odpovědi na otázky: Jaký má být současný učitel? Kterými kompetencemi, vědomostmi, charakterovými vlastnostmi by měl disponovat, aby dokázal efektivně plnit úlohy a funkce v souvislosti s požadavky kladenými na jeho činnost?

Desátá kapitola *Hodnotenie kvality vyučovacieho procesu vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia študentov učiteľstva* prezentuje výsledky výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat postoje studentů ke kvalitě výuky zaměřené na rozvoj kritického myšlení. Kvalita pregraduální přípravy budoucích učitelů by měla reagovat na požadavky praxe. V tomto směru se od budoucích učitelů očekává, že rozvoj kritického myšlení budou aplikovat u svých budoucích žáků v praxi základních a středních škol. Výsledky výzkumu ukázaly již dlouho tradovaný deficit, že škola nemá vliv na rozvoj kritického myšlení a ani jeho rozvoji nevěnuje systematickou pozornost a schopnost studentů učitelství kriticky myslet je podprůměrná.

Jedenáctá kapitola Lenky Fiřtové *Využívají vaši studenti svůj studijní potenciál?* se zabývá analýzou využití studijního potenciálu provedenou společností Scio u studentů pěti fakult jedné univerzity. Vychází se z předpokladu, že lépe studijně disponovaní studenti by měli dosahovat lepších studijních výsledků. Dosahují-li studenti s dobrými studijními předpoklady špatných výsledků, pak z nějakého důvodu není plně využíván jejich studijní potenciál, a naopak. Výsledky upozornily na skutečnost, že i v rámci jedné univerzity se mohou vyskytovat značné rozdíly mezi „vstupní kvalitou“ studentů z hlediska jejich studijního potenciálu napříč fakultami a obory. Tuto vstupní kvalitu může univerzita ovlivnit jen v omezené míře, je ovšem možné významně ovlivnit to, do jaké míry studenti svého potenciálu na univerzitě využijí. Zhodnocení využití studijního potenciálu se proto může stát zásadním podkladem pro vnitřní evaluaci kvality výuky vysoké školy.

Dvanáctá kapitola Janiny Świrko-Pilipczuk *Portfolio jako metoda i narzędzie autoewaluacji umiejętności studiowania* poukazuje na portfolío studenta jako na nástroj pro sebehodnocení a jednu z metod studijních dovedností. Problematika sebehodnocení studenta je oblastí, které odborná veřejnost nevěnuje dostatek pozornosti. A právě portfolío může být dobrým nástrojem pro reflexi vlastního učení. Povzbuzuje studenta k rekapitulaci vlastního učení, podporuje integraci učení, zvyšuje možnost vlastního ohodnocení studijních výsledků místo spoléhání se na hodnocení druhého, umožňuje hloubkovou analýzu fakt a problémů, které vznikají při procesu vzdělávání se. A na základě práce s portfolíem může student volit efektivnější způsoby sebevzdělávání.

Třináctá kapitola Bronislavy Kasáčové *Diagnostické a výskumné kompetencie pedagogických pracovníkov – móda, či nutnosť pri poznávaní a vedení dieťaťa* se věnuje teoretickým a společenským požadavkům na nové kompetence učitele pro diagnostické a výskumné aktivity učitele ve škole. Současná škola je místem, kde dochází ke zprostředkování nejen poznání, kulturních a morálních vzorců, ale také je to prostor, čas a doba pro potencionální rozvoj dítěte. Učitel může svým jednáním determinovat vzdělávací a osobní kariéru jednotlivých žáků. Pro tuto zodpovědnou činnost je nevyhnutelné, aby učitel disponoval diagnostickou kompetencí. Je to úlohou pregraduální přípravy, ale také kontinuálního vzdělávání učitelů. V rámci pregraduální přípravy by budoucí učitelé měli být vedeni k využívání akčního výzkumu a reflektivního myšlení. Je to cesta i způsob, jak „uvažovat o svém uvažování“, myšlení, konání a rozhodování. Vede studenty k propojení teoretických poznatků s edukačními situacemi, rozvíjí schopnost vnímat reflektovanou teorii v empirických zkušenostech a modelovat pedagogické situace s cílem pro teoretické poznání.

Čtrnáctá kapitola Marie Kocór *Kompetencje metodologiczne kandydatów na nauczycieli do skutecznej diagnozy i ewaluacji w edukacji* navazuje na předešlou kapitolu, která se také týká kompetencí studentů učitelství v rámci pregraduální přípravy a pojednává o metodologických kompetencích potřebných pro efektivní diagnostiku a hodnocení ve zdělávání. Hlavní pozornost je věnována přípravě metodologie diagnostiky a vyhodnocování výzkumů. Studie poukazuje na potřebu změn a zlepšení metodických kompetencí učitelů, které povedou k efektivní diagnostice žáků a hodnocení procesů edukační reality.

Patnáctá kapitola Jána Knapíka *Hodnotenie medziľudských vzťahov študentov vo vysokoškolskom prostredí* prezentuje výsledky výzkumu, jehož předmětem byly vzájemné vztahy studentů ve vysokoškolském prostředí. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studenti hodnotí mezilidské vztahy ve vysokoškolském prostředí, který komponent projevu je hodnocený jako nejvíce pozitivní a který jako nejvíce negativní, a zda postoje studentů souvisí s genderovými rozdíly a institucí, kde studují. Kvalita mezilidských vztahů závisí na otevřené komunikaci a sociální inteligenci. Pro pozitivní rozvoj těchto vztahů je vhodné zaměřit se na kooperativní a aktivní vyučování, rozvíjet kritické myšlení v rámci výuky, zaměřit se na komplexní rozvoj osobnosti studentů, poskytovat konstruktivní kritiku a zpětnou vazbu, a to z důvodu skutečnosti, že mezilidské vztahy jsou významným faktorem ovlivňujícím kvalitu výuky a celé školy.

Monotematicky zaměřená monografie obsahuje odborné texty inspirované postřehy a zkušenostmi vědců, specialistů, odborníků, kteří se zabývají problematikou kvality výuky v terciárním vzdělávání a její vnitřní evaluaci, a dále prezentuje výsledky některých mezinárodních výzkumů, které se stávají zdrojem a inspirací pro další zkoumání. Všemi kapitolami se prolínají pojmy jako *evaluace, hodnocení, kvalita, nástroje pro měření kvality, výsledky*, které jsou samozřejmě nutné k zachování tematické zaměřenosti a odborné úrovně textu. Přáli bychom si, aby se všem učitelům a manažerům vysokých škol a odborníkům z praxe ve spolupráci se svými studenty podařilo najít ty správné parametry a ukazatele, které budou určovat kvalitu výuky, a také aby jejich pozornost směřovala nejen k tomu, *jak změřit kvalitu výuky*, ale také *jak zlepšit a udržet kvalitu výuky*.

Monografie je určena odborné pedagogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, a zvláště pak těm, kteří se věnují přípravě učitelů všech stupňů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

Josef Malach, Maria Kocór, Zuzana Sikorová, Nikola Sklenářová, editoři

POJETÍ KVALITY VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY Z HLEDISKA DOKUMENTŮ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Zuzana Sikorová, Nikola Sklenářová

Abstrakt: Příspěvek se snaží o vymezení pojmu kvalita ve vztahu k vysokoškolskému vzdělávání. Předkládá přehled evropských standardů zajišťování kvality v oblasti výuky (ESG). Uvádí výsledky analýzy výstupů IPn projektů Kreda a Kvalita. Záměrem projektů bylo vypracovat metodiku pro vnitřní a vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu ve všech typech institucí terciárního vzdělávání (ITV) a VOŠ. Výstupem IPn Kreda jsou Rámcové metodiky pro zavádění systému zajišťování a hodnocení kvality VŠ výuky a vyučujících. Výstupem IPn Kvalita je sedm hlavních metodických doporučení pro hodnocení kvality vzdělávacího procesu všech typů ITV a VOŠ.

Klíčová slova: kvalita VŠ výuky, zajišťování kvality, hodnocení kvality, evaluace, VŠ vzdělávání, vzdělávací proces, evropský standard, metodika, IPn projekt

Abstract: The article tries to define the term "quality" in relation to tertiary education. It presents the overview of the European standards of the ensuring of the quality in the area of teaching (ESG). In addition it presents the results of the analysis of the outputs of IPn projects Kreda and Kvalita. The objective of the projects was to develop the methodology for the internal and external evaluation of the quality of the educational process in all types of the institutions of tertiary education (ITV) and higher vocational schools. The output of IPn Kreda is represented by the general methodologies for the introduction of the system of the ensuring and evaluation of the quality of tertiary tuition and teachers. The output of IPn Kvalita is represented by 7 main methodological recommendations for the evaluation of the quality of the educational process of all types of ITV and higher vocational schools.

Key words: the quality of tertiary teaching, the ensuring of quality, the evaluation of quality, evaluation, tertiary education, educational process, European standard, methodology, IPn project

1 POJEM A KONCEPCE KVALITY VE VŠ VZDĚLÁVÁNÍ

Většina zdrojů zabývajících se kvalitou ve vysokoškolském vzdělávání se odkazuje na klasickou studii **Harveyho a Greenové** „*Definování kvality*“ z roku 1993 publikovanou v časopise Assessment and Evaluation in Higher Education.

Harvey a Greenová identifikovali 5 hlavních vymezení pojmu kvalita ve vztahu k VŠ-vzdělávání:

1. Kvalita jako **excellence**: kvalita je něco zvláštního, čeho je možné dosáhnout jen výjimečně, překračování vysokého standardu;
2. Kvalita jako **dokonalost** nebo **důslednost**: kvalitní produkt nebo služba jsou ty, které zcela odpovídají vymezeným požadavkům, kvalitní „dodavatel“ je ten, který trvale dodává bezchybné zboží nebo služby;

3. Kvalita jako **hodnota**, kterou dostanu **za** určité **peníze**: společnost vynakládá na VŠ-vzdělání veřejné zdroje a chce za ně určitou hodnotu; značně populistické pojetí, oblíbené zvláště u politiků; je spojeno s pojmy efektivita a akontabilita (tedy odpovědnost vůči těm, kteří peníze poskytují, tj. daňoví poplatníci), prakticky s mnoha kontrolními mechanismy a audity.
4. Kvalita jako „**vhodnost k účelu**“, tj. jako míra naplnění specifických cílů či účelů vytyčených konkrétní školou nebo typem školy; zcela odlišné od 1. – každý produkt má šanci být kvalitní; často užívané pojetí ve vysokém školství, ale má dva velmi problematické aspekty: a) objevuje se nutně otázka „čí účel?“ a b) jak se míra naplnění posuzuje. Přitom a) klade důraz na odběratele služby nebo produktu, b) na poskytovatele.
5. Kvalita jako **transformativní efekt**, tj. míra, v níž vzdělávání přispělo k proměně vnímání světa studenty a k růstu jejich osobnosti, je spojeno s pojmem „kvalitativní změna“. Vzdělávání není služba zákazníkovi, ale dlouhotrvající proces transformace účastníků vzdělávání (jak studentů, tak akademiků).

Harvey a Greenová (1993) upozorňují na to, že použití konceptu „**zákazník**“ je v prostředí VŠ velmi problematické. Jsou zákaznicky studenti, vláda, zaměstnavatelé? Lze akademické pracovníky zahrnout mezi zákazníky? Jsou studenti zákazníci nebo produkt nebo obojí? Pokud mají VŠ vyjít vstříc *požadavkům* nebo *potřebám* zákazníků, tyto potřeby se mohou diametrálně lišit. Často se pracuje také s konceptem „*spokojenost zákazníka*“ (viz časté zaměření studentských evaluací výuky), která je samozřejmě také důležitá, ale musíme počítat s tím, že např. studenti jako zákazníci nemusí mít z dlouhodobého hlediska přesnou představu o tom, co potřebují od výuky. Stručně řečeno: uspokojování potřeb studentů nemusí být nutně totéž, jako uspokojování toho, co studenti chtějí.

Proto je zřejmě praktičtější soustředit se více na kvalitu ve smyslu toho, jak instituce plní své vlastní, konkrétně stanovené požadavky nebo poslání. Autoři už v roce 1993 upozorňují na obvyklé nebezpečí při „zajišťování kvality“ nebo „kontrolě kvality“, a to, že *nástroje a procesy zajišťování kvality se často stávají cíli*, tváří se, že představují kvalitu samotnou – viz dnešní ratingy, žebříčky apod.

Když se podíváme na vymezení pojmu kvality ve velkém projektu MŠMT **IPN Kvalita** (Rais a Münsterová, 2014), pak mezi zmíněnými pojetími nalezneme zjevnou inspiraci Harveyem a Greenovou. Na druhou stranu autoři spojení s projektem nepřijali interpretaci a chápou kvalitu jako **plnění požadavků**.

„... o kvalitě ... má tedy smysl hovořit výhradně ve vazbě na produkt, který jako nositel požadovaných vlastností je požadován zákazníkem, který je jeho odběratelem; ze získání takového produktu od dodavatele má zákazník užitek, proto jej považuje za kvalitní. Korektním výrazem je „kvalitní produkt“, tj. produkt splňující požadavky zákazníka.“ (Rais & Münsterová, 2014, s. 12).

Většina autorů hlavních výstupů z projektu jsou čeští vysokoškolští odborníci zabývající se především oblastmi managementu kvality a kontroly a řízení jakosti, spojení s nejlepšími technickými univerzitami v zemi. Lze tedy předpokládat, že promyšleně adaptovali své znalosti o řízení firem na vysokoškolské instituce.

2 EXCELENCE VE VŠ VÝUCE V EVROPSKÝCH ZEMÍCH

Během posledních několika let politici a vysokoškolské instituce objevili pojem excelence. Souvisí to jistě s žebříčky hodnocení univerzit, které spustily touhy po excelenci – jak v dobrém, tak ve špatném smyslu slova. Negativním efektem excelence je nadužívání pojmu, což vede k mylnému přesvědčení, že se excelence dá dosáhnout rychle a snadno.

2.1 Definice excelence

Excelence znamená různé věci v různých kontextech. Může být jak popisem současného stavu, tak cílem nebo aspirací pro instituce, akademiky a studenty.

Běžné chápání pojmu je založeno na znaku mimořádnosti, popisuje něco výjimečného, meritokratického (hierarchie založená na zásluhách), vynikajícího a přesahujícího normální očekávání. Je to forma ocenění, obvykle spojená s reputací institucí nebo s výkonem studentů. Jestliže je nějaký stav uznán jako excelentní, naznačuje to, že většina jiných je prostě na uspokojivém standardu. Pojem nemá žádný význam, pokud jsou všichni excelentní a pokud není žádný způsob, jak odlišit výkon jednotlivých institucí a kateder.

Avšak tento elitní pohled na excelenci není sdílen zcela všeobecně. Excelenci můžeme považovat jak za absolutní, tak za relativní pojem. Všichni studenti mohou mít příležitost se snažit o excelenci v tom, co dělají, a dosažení excelence se může měřit ve smyslu přidané hodnoty a osobnostního rozvoje.

Podle klasické studie Harveyho a Greenové (1993) existují 3 možnosti:

1. Tradiční pojetí kvality: koncept kvality je spojen s pojmem osobitost, výjimečnost, s něčím zvláštním nebo dosahující „vysoké úrovně“. Naznačuje exkluzivitu, viz např. předpokládaná vysoká kvalita vzdělávání na Oxfordu a Cambridgi. Kvalita se nehodnotí na základě posuzování poskytnutých údajů, ale je založena na předpokladu, že výjimečnost a nepřístupnost vzdělávání v Oxbridge je sama o sobě „kvalitou“. Nejde o kvalitu, která se má posuzovat prostřednictvím souboru kritérií, ale *kvalita, která se vyděluje a je pro většinu lidí nedosažitelná*. Tradiční pojetí *nenabízí indikátory*. Předpokládá se, že *člověk instinktivně ví*, co je kvalitní. Vzhledem k tomu, že tradiční pojetí kvality neposkytuje prostředky k jejímu určení, je zbytečné ho ve vzdělávání používat.

2. Překonávání vysokého standardu: *excelence se často používá zaměnitelně s kvalitou* a je vnímaná jako „vysoký“ standard. Jde o podobné pojetí jako v tradičním smyslu, *identifikuje komponenty excelence*, ale zároveň *ujišťuje*, že jsou *téměř nedosažitelné*. Je to elitářský přístup v tom smyslu, že kvality je možné dosáhnout pouze za omezených okolností. Pokud má být výsledkem excelence, pak se vyžaduje to nejlepší. V kontextu vzdělávání lze produkovat excelentní výsledky za předpokladu, že přednášky jsou vedeny nositeli Nobelovy ceny, výzkum se provádí ve výborně vybavených laboratořích s nejnovějším zařízením a instituce má vynikající knihovnu. Excelence znamená vynikat *na vstupu i výstupu*. Například instituce může vynikat, pokud přijme nejlepší studenty a poskytne jim nejlepší zdroje (jak lidské, tak fyzické). Koncept „center excellence“ ve vysokoškolském vzdělávání je založen na tomto pojetí kvality.

3. Kontrola (sledování) standardů: kvalitní produkt je ten, který prošel souborem kritérií kvality. Kritéria jsou založena na dosažitelných výkonových indikátorech, které jsou navrženy tak, aby odstraňovaly „chybné/nedostatečné/defektní“ položky. Proto je kvalita připisována všem položkám *splňujícím minimální standardy* dané nějakým monitorovacím orgánem, což znamená, že kvalita může být považována za výsledek „vědecké kontroly kvality“. V daném momentu existuje „absolutní“ indikátor, podle kterého je produkt kontrolován, a ty produkty,

kteřé uspokojí kritéria, projdou hranicí kvality. Výstupem kontroly kvality může být hodnocení typu „prošel/neprošel“ nebo hodnocení na škále. Zprávy pak obsahují rating kvality. Přístup ke kvalitě založený na standardech znamená, že kvalita může být dále zlepšována, pokud se standardy zvýší. Není pochybnosti o tom, že *pokud produkt splní vyšší standard, jde o vysoce kvalitní produkt*. Ve vzdělávání byla kvalita často spojována s udržováním a zlepšováním standardů, s předpokladem, že standardy jsou objektivní a statické; avšak o standardech se často diskutuje a průběžně jsou měněny tak, jak se mění okolnosti.

2.2 Excelence ve vyučování

„Vyučovací excelence“ je kontroverzní pojem. Existují různé definice toho, co to znamená být „excelentním“ učitelem, a tyto definice se mění s měnícím se sociálním, ekonomickým a politickým kontextem (Skelton, 2007).

Posuzování kvality VŠ vyučování je otázkou, která nás provází po dlouhou dobu. Excelence může být vymezena ve smyslu **spokojenosti studentů**, tak ve smyslu **výkonu studentů** při zkoušení. Posuzují se rozdíly mezi **hloubkovým a povrchoým učením** studentů. Dá se chápat jako **efektivní prezentace informací**, která maximalizuje příležitosti studentů získat v kurzu nejvyšší známky. Jiným pohledem je excelence vnímaná jako **motivace studentů** k zájmu o předmět a **podpora porozumění** poznatkům.

G. Gibbs (2008) identifikoval klíčové rysy, které určují pozitivní učební zkušenost¹ pro studenty:

„To, co dobře predikuje přínos vzdělávání, se vztahuje k procesu vzdělávání: co instituce dělají se svými zdroji, aby dosáhli nejlepších možných výsledků, ať už mají jakékoliv studenty. *Procesní proměnné, které predikují tento přínos, ... se týkají několika málo dobře známých pedagogických postupů*, které plodí zájem a zaujetí studentů. V UK máme málo dat o rozšíření těchto praktik, protože nejsou systematicky dokumentovány prostřednictvím systémů zajišťování kvality, ani nejsou v centru pozornosti National Student Survey. Dobrymi procesními indikátory jsou *velikost třídy, úroveň snahy a zaujetí studentů, kdo vyučuje* a množství a kvalita *zpětné vazby* studentům o jejich práci. V UK je dostatek důkazů pro to, abychom se těmito čtyřmi ukazateli zabývali.“

Lze tedy nalézt mnohé a odlišné definice excelence ve vyučování, ale některé **společné hlavní vzorce** lze rozeznat (v opozici k tradičnějším přístupům):

- zaměření na studenta, na jeho učení a na osobní podporu studentům a jejich rozvoji (vs. zaměření na formální vyučování);
- pozornost věnovaná širšímu učebnímu makro-prostředí a tvorbě a vývoji kurikula nebo programu (vs. pozornost užšímu mikro-prostředí samotného vyučování);
- důraz na studenty, učení, učební prostředí a proces vytváření výuky/vyučování (vs. tradiční důraz na učitele samotné a studentská hodnocení učitelů, na učitelovu publikační činnost a znalost předmětu a na externí uznání učitele);
- důraz na snahy o zlepšování/rozvíjení výuky, zejména prostřednictvím inovací, ovlivňování jiných a schopnosti vést jiné;

¹ V mnoha materiálech se užívá tento pojem: teaching and/or learning experience

- důraz na „scholarship of teaching“² jako obzvláště oceňované formě rozvíjení schopnosti vyučovat.

2.3 Excellence ve výkonech studentů

Je uveden model konzervatoří, uměleckých vysokých škol.

Výuka se soustřeďuje na rozvíjení talentovaných studentů, kteří podávají vysoký výkon, zejména v hudbě a dramatu. Přijímání studentů je vysoce selektivní, je založené nejen na předchozím akademickém výkonu, ale také na konkurzu uchazečů. Smyslem přístupu je vzít ty nejlepší studenty a rozvinout je až na úroveň profesionálních výkonů, která je srovnatelná s mezinárodními standardy.

Kurzy nabízejí vysoký podíl praktického tréninku a individuální výuky. Výsledky studentů jsou hodnoceny primárně na základě kvality výkonu. Individuální vedení učitelem je hlavním prostředkem získávání znalostí a dovedností v kurzech a studenti tráví mnoho hodin cvičením a rozvíjením svých technických dovedností. Učitelé jsou často praktikující profesionálové, kteří pracují na částečný úvazek. V důsledku toho mají studenti přístup k vyučujícím, kteří jsou vysoce kompetentními a renomovanými odborníky ve svém oboru.

V tomto kontextu jsou instituce zaměřeny na excelenci jako na standard studentských výkonů. Definice nezahrnuje explicitní požadavky na vysoký výkon a výjimečné schopnosti. Tato vysoká úroveň výkonu je dosahována na základě značných nákladů ve smyslu intenzivní povahy výuky jeden na jednoho a obecně úrovní požadovaných zdrojů.

2.4 Excellence a zajišťování kvality

Definice excellence přijatá pracovní skupinou (Brusoni et al., 2014) je založena na demonstraci vysoké úrovně výkonu ve srovnání s definovaným souborem standardů, které odrážejí široký rozsah praktických zvyklostí a hodnot dané instituce.

Mezi *kvalitou a excelencí* by mělo existovat *propojení* a mělo by být zřejmé, jak toto propojení ovlivňuje zajišťování kvality a zlepšování kvality. Očekává se, že univerzity zahrnou koncept excellence do svých interních systémů kvality a do své kultury. Koncept a přístup se vztahuje jak k externímu QA³, tak k interním postupům QA, ale **instituce samotné** mohou lépe řídit procesy a mohou lépe vyhovět očekáváním ohledně **kvality**. **Excellence** je více odvozená od **externího vnímání** a může být stanovena prostřednictvím **benchmarkingu**⁴ jedné univerzity s jinou.

Excellence je zde chápána jako výsledek QA.

Excellence je koncept, který *lze aplikovat na všechny typy institucí a všechny studijní předměty*. Definuje cíl, který se má dosáhnout a může být chápána ve smyslu hodnoty a ceny praxe v dané instituci. Model založený na kritériích definuje excelenci ve vztahu k vymezeným standardům, kterých principiálně mohou dosáhnout všechny instituce.

² = zřejmě: vyučování založené na vědě, na výzkumných poznatcích. „Někteří výzkumníci argumentují, že takto pojmávané vyučování je povinností všech učitelů a staví ho na roveň excelenci ve vyučování, jiní argumentují, že existuje rozdíl mezi kompetencí k vyučování (očekávané ode všech) a scholarship of teaching, kterého může být dosaženo pouze těmi, kteří se věnují těmto specifickým formám zkoumání svých vyučovacích postupů.“ (Gordon et al., 2003).

³ = quality assurance = externí zajišťování kvality

⁴ Původně ekonomický pojem používaný dnes hojně i ve vzdělávání; = porovnávání produktů a pracovních postupů instituce/společnosti s úspěšnou konkurencí

Kritéria pro excelenci mohou být začleněna do aktivit QA a metody provádění QA mohou odkazovat k těmto kritériím.

Metody, které v současné době používají agentury QA se primárně nezaměřují na identifikaci excellence, ale měly by tak činit. Současný soubor standardů by mohl být revidován tak, aby byl *jasný rozdíl mezi „normativní částí“*, používanou pro akreditace nebo udělování licencí, a *částí podporující rozvoj*, která by nakonec mohla vést k excelenci.

3 EVROPSKÉ STANDARDY ZAJIŠŤOVÁNÍ KVALITY V OBLASTI VÝUKY

3.1 Navrhování a schvalování programů

Standard:

Instituce by měly disponovat procesy pro navrhování a schvalování programů. Programy by měly být navrženy tak, aby splňovaly stanovené cíle, včetně zamýšlených výsledků učení. Kvalifikace dosažená po absolvování programu by měla být přesně vymezena a také by měla odpovídat jak příslušnému kvalifikačnímu rámci terciárního vzdělávání, tak i Evropskému kvalifikačnímu rámci terciárního vzdělávání.

Směrnice:

Studijní programy jsou jádrem vzdělávacího poslání institucí terciárního vzdělávání. Poskytují studentům jak akademické vzdělání, tak i dovednosti (včetně těch přenosných), jež jim pomohou v jejich osobním vývoji a jichž studenti budou moci využít i v profesním životě.

Programy:

- jsou navrženy tak, aby obsahovaly cíle, jež jsou v souladu s profesním zaměřením instituce a mají jednoznačně vymezené výsledky učení;
- studenti a další zainteresované strany se podílejí na jejich navržení;
- těží z vnější expertízy a referenčních bodů;
- odrážejí čtyři klíčové cíle terciárního vzdělávání podle Rady Evropy;
- jsou navrženy tak, aby umožňovaly studentův bezproblémový vývoj;
- definují předpokládané pracovní vytížení studenta, např. v Evropském systému pro převod a kumulaci kreditů (ECTS);
- obsahují dobře uspořádané možnosti uplatnění (tam, kde je to zapotřebí);
- podléhají formálnímu schvalovacímu procesu v instituci.

3.2 Učení, vyučování a hodnocení zaměřené na studenta

Standard:

Instituce by měly zajistit, aby programy měly takovou podobu, jež by studenty povzbuzovala k zaujetí aktivního postoje při vytváření učebního procesu, a zároveň by měly zajistit, aby se přístup studentů odrážel v jejich hodnocení.

Směrnice:

Učení a vyučování zaměřené na studenta hraje důležitou roli při stimulaci studentovy motivace, sebereflexe a jeho zapojení do učebního procesu. Proto musí být podoba studijních programů a hodnocení výsledků učení důsledně zvažena.

Implementace učení a vyučování zaměřeného na studenta:

- respektuje rozdílnosti studentů a jejich potřeb tak, že nabízí flexibilní studijní cesty;
- využívá rozdílné formy učení (tam, kde je to zapotřebí);
- flexibilně využívá rozdílné vyučovací metody;
- pravidelně vyhodnocuje a upravuje formy výuky a vyučovací metody;
- u studenta podněcuje smysl pro samostatnost, zároveň však dbá na odpovídající vedení a podporu ze strany učitele;
- podněcuje vzájemný respekt mezi studentem a učitelem;
- obsahuje postupy pro řešení stížností studentů.

Vzhledem k důležitosti hodnocení pro rozvoj studentů a jejich budoucí kariéry by měly procesy pro zajištění kvality hodnocení brát v potaz následující:

- hodnotitel je obeznámen s existujícími metodami testování a zkoušení a zároveň je podporován v rozvoji svých vlastních dovedností v této oblasti;
- kritéria a metody hodnocení, stejně jako kritéria pro známkování, jsou vždy známá předem;
- hodnocení umožňuje studentům prokázat, do jaké míry dosáhli zamýšlených studijních výsledků. Studentům je poskytnuta zpětná vazba, která je v případě potřeby provázána s pokyny týkajícími se učebního procesu;
- tam, kde je to možné, je hodnocení prováděno více než jedním zkoušejícím;
- pravidla pro hodnocení berou v potaz polehčující okolnosti;
- hodnocení je konzistentní, stejné pro všechny studenty a prováděné v souladu se stanovenými předpisy;
- existuje formální postup pro případ odvolání studentů.

3.3 Přijímání studentů, průběh studia, uznávání a certifikace

Standard:

Instituce by měly konzistentně aplikovat předem definované a publikované regulace pokrývající všechny fáze „životního cyklu“ studenta, tj. přijetí, průběh studia, uznání předchozího studia a certifikaci.

Směrnice:

Poskytnutí podmínek a podpory, jež jsou nezbytné pro rozvoj akademické kariéry studenta, je v nejlepším zájmu jednotlivých studentů, programů, institucí a systémů. Je nezbytné mít protokol pro přijetí, uznání předchozího studia a ukončení studia vhodný pro daný účel, především pokud jsou studenti mobilní napříč systémy terciárního vzdělávání.

Je důležité, aby přístupové postupy, přijímací kritéria a procesy byly implementovány konzistentně a zřetelně. Zaslíbení do instituce a programu je poskytováno.

Je nezbytné, aby instituce zavedly procesy a nástroje ke sběru a sledování informací o studentově postupu, podle nichž by poté dále postupovaly.

Spravedlivé uznání kvalifikací v terciárním vzdělávání a předchozího studia, včetně neformálního a informálního učení, je klíčovou součástí umožňující postup studentů ve studiu a zároveň podporující jejich mobilitu. Postupy pro uznání předchozího studia se řídí následujícím:

- praxe institucí při uznávání musí být v souladu s Lisabonskou konvencí pro uznávání předchozího studia;
- spolupráce s dalšími institucemi, agenturami zajišťujícími kvalitu a národním centrem ENIC/NARIC s cílem zajistit koherentní uznání předchozího studia napříč celým státem.

Certifikace je vyvrcholením studentova studijního období. Student musí obdržet dokumentaci specifikující dosaženou kvalifikaci, včetně dosažených výsledků studia a kontextu, stupně, obsahu a statutu úspěšně absolvovaného oboru.

3.4 Učitelé

Standard:

Instituce musí ručit za kompetentnost svých učitelů. Proto by měly využívat spravedlivé a transparentní procesy pro výběr a rozvoj svých zaměstnanců.

Směrnice:

Role učitele je klíčová při vytváření vysoce kvalitní zkušenosti studenta se studiem, která mu umožní osvojení vědomostí, kompetencí a dovedností. Diverzifikovaná populace studentů a silnější důraz na výsledky učení vyžadují učení a vyučování zaměřené na studenta, čímž se také mění role učitele.

Instituce mají primární odpovědnost za své učitele a poskytují jim podporující prostředí, které jim umožňuje provádět svou práci efektivně. Takové prostředí:

- nastavuje a dodržuje jasné, transparentní a férové procesy přijímání pracovníků a podmínky zaměstnání, které uznávají význam vyučování;
- nabízí příležitosti pro profesní vývoj učitelů a podporuje ho;
- povzbuzuje vědecké aktivity pro posílení spojení mezi výukou a výzkumem;
- podporuje inovace ve výukových metodách a používání nových technologií.

3.5 Studijní zdroje a podpora studentů

Standard:

Instituce by měly disponovat dostatečnými finančními zdroji pro zajištění učebních a výukových aktivit a zároveň by měly být schopny zajistit adekvátní a snadno dostupné studijní zdroje a podporu studentů.

Směrnice:

Aby zajistily odpovídající kvalitu studia, poskytují instituce studentům množství studijních zdrojů. Jsou to jak fyzické zdroje (knihovny, studijní zázemí, IT infrastruktura), tak i lidská podpora ve formě tutorů a studijních poradců. Role podpůrných služeb je nesmírně důležitá při usnadňování mobility studentů napříč systémy terciárního vzdělávání.

Při rozdělování, plánování a zajišťování studijních zdrojů a podpory studentů jsou brány v potaz jak potřeby rozmanité studentské populace (dospělí, dálkoví, zaměstnaní

a mezinárodní studenti, stejně jako studenti se zdravotním postižením), tak i posun směrem k učení zaměřenému na studenta a flexibilní způsoby učení a vyučování.

V kontextu konkrétní instituce mohou být činnosti podpory a zařízení organizovány mnoha různými způsoby. Účelem vnitřního zajištění kvality je, aby všechny zdroje byly vhodné pro daný účel, aby byly dostupné a aby byli studenti informováni o všech nabízených službách. Pracovníci podpory a administrativní pracovníci hrají klíčovou roli při poskytování služeb podpory, proto musí být kvalifikováni a musí jim být umožněno dále rozvíjet své kompetence.

3.6 Průběžné monitorování a periodická kontrola programů

Standard:

Instituce by měly monitorovat a pravidelně kontrolovat své studijní programy, aby zajistily splnění vytyčených cílů a zároveň i jejich schopnost reagovat na potřeby studentů a společnosti. Tyto kontroly by měly vést k průběžnému zlepšování studijních programů. Jakákoliv opatření přijatá v důsledku těchto kontrol budou sdělena všem zúčastněným.

Směrnice:

Cílem pravidelné kontroly a revize studijních programů je zajistit, aby ustanovení byla stále odpovídající a také nabídnout studentům podpůrné a efektivní studijní prostředí.

Pravidelné kontroly obsahují hodnocení:

- obsahu programu vzhledem k nejnovějším výzkumným poznatkům v příslušné disciplíně s cílem zajistit, aby byl program stále aktuální;
- měnících se potřeb společnosti;
- efektivitu hodnocení studentů;
- očekávání studentů, jejich potřeby a spokojenost s programem;
- učebního prostředí, služeb podpory a jsou-li vhodné pro účel programu.

Programy jsou neustále revidovány studenty a zainteresovanými stranami. Shromážděné informace jsou analyzovány a program je následně upravován tak, aby byl stále aktuální. Zrevidované požadavky programu jsou vždy publikovány.

4 IPN KREDO

Záměrem projektu KREDO je **napomoci vysokým školám** ve vypracování, zavádění a udržování systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností vysoké školy. Obsahuje analýzu *Rámcové metodiky pro zavádění systému zajišťování a hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností* vzhledem ke kvalitě VŠ výuky a vyučujících. Je zpracován ve dvou dimenzích:

1. Zajišťování kvality
2. Hodnocení kvality

Pro vysoké školy jsou standardy týkající kvality vysokých škol shrnuty v Standardech a pravidlech pro kvalitu v evropském prostoru terciárního vzdělávání (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG*), které byly přijaty ministry odpovědnými za vysoké školství Evropských zemí. Standardy byly vypracovány *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQUA)*

ve spolupráci s *European Students' Union* (ESU) a s *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) a s *European University Association* (EUA).

V rámci projektu jsou jasně vymezeny **principy zajišťování a vnitřního hodnocení kvality na vysokých školách**. Instituce by měly:

- mít *strategii a postupy řízení* k zajištění kvality vzdělávání, postupy pro *schvalování, zajišťování, monitorování* a *hodnocení* svého vzdělávání a zajišťovat odpovídající *úroveň vyučujících*;
- zajistit *objektivní hodnocení studujících*;
- získávat relevantní informace pro *řízení vzdělávání*;
- zveřejňovat *objektivní informace* o poskytovaném vzdělávání.

ESG (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) dokument vypracovaný v roce 2015 ve své části týkající se řízení kvality institucí terciálního vzdělávání obsahuje zejména tyto následující vymezení, které se týkají kvality výuky a vyučujících:

- **výuka** by měla respektovat diverzitu studentů, využívat různé výukové metody, podporovat samostatnost studentů ve výuce a učení a podporovat vzájemný respekt ve vztahu učitel – student;
- **vysoké školy** by měly akcentovat na transparentní procesy pro přijímání *akademických pracovníků*, zajišťovat jejich další odborný rozvoj, podporovat pracovníky v inovaci výuky zaměřené na metody výuky a nové technologie a podporovat vazbu mezi vzděláním a tvůrčí činností.

4.1 Zajišťování kvality

Zajišťování kvality činností na vysoké škole spočívá ve stanovení požadavků a v zajišťování vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a v naplňování těchto požadavků.

Průběh výuky – jsou vytvořeny informační a komunikační prostředky pro poskytování informací spojených se studiem studentům; jsou dostupné informace o studijním programu a pravidlech studia v něm – informace o studijním plánu, informace o jednotlivých předmětech a způsobech jejich hodnocení, požadavky na kvalifikační práce, požadavky na státní závěrečné zkoušky, informace o výsledcích učení, informace o možnostech pokračování ve studiu; je zajištěn rovný přístup ke studiu všem skupinám studentů včetně studentů se specifickými potřebami; je zabezpečena ochrana proti intoleranci a proti diskriminaci; velikost studijních skupin odpovídá charakteru studijního programu, formě studia a metodám výuky; dále viz výše kpt. 4 (výuka).

Ověřování znalostí, zkušeností a dovedností studentů – metody hodnocení jsou v souladu s výstupy z učení a metodami výuky; hodnocení probíhá podle předem zveřejněných, objektivních a transparentních kritérií; hodnocení umožňuje vyjádřit, do jaké míry studenti dosáhli očekávaného výsledku; je prováděno kvalifikovanými zkoušejícími (kteří rozumí procesu hodnocení studijních výstupů ve vztahu ke kvalifikaci, o kterou studující usilují); je-li to možné, hodnocení provádí více zkoušejících, aby zkoušení, nebylo založeno na úsudku jediného zkoušejícího; hodnocení je spravedlivé vůči všem studentům; je umožněno odvolání studenta proti hodnocení.

Zabezpečení výuky akademickými pracovníky – studijní program zajišťují akademičtí pracovníci s příslušnou kvalifikací pro jednotlivé předměty studijního programu; struktura akademických pracovníků studijního programu z hlediska kvalifikace, věku, výše úvazků, zkušeností s působením v zahraničí nebo v praxi odpovídá struktuře studijního plánu, cílům a profilu studijního programu (u akademicky zaměřeného studijního programu je zajištěna odpovídající tvůrčí činnost v oboru nebo oboru příbuzném, u profesně zaměřeného studijního programu je zajištěn dostatečný počet odborníků z praxe pro praktickou výuku); vyučující mají vysokoškolské vzdělání alespoň v magisterském studijním programu (s výjimkou studijních programů v oblasti umění); pro zabezpečení výuky v bakalářském studijním programu odborníci z praxe působí v oboru praxe alespoň 5 let.

Monitoring vzdělávací činnosti – jsou stanoveny procesy zpětné vazby pro zajišťování kvality (od studentů – např. studentské ankety, od akademických pracovníků – např. průzkumy, od vnějších aktérů: absolventů, zaměstnavatelů – např. průzkumy); zajišťování kvality se opírá o systematický monitoring procesů vysoké školy v oblasti vzdělávání a souvisejících činností.

4.2 Hodnocení kvality

VŠ by měla podávat *Zprávy o vnitřním hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a související činnosti* = popis stavu plnění požadavků stanovených pro pravidla v zajišťování kvality vzdělávacích, tvůrčích a souvisejících činností, a případné vyjádření míry jejich naplnění. Ve zprávě by měla být obsažena charakteristika vzdělávací činnosti, konkretizace podmínek při přijímání studentů, *průběh výuky, ověřování znalostí, zkušeností a dovedností studentů*, zabezpečení výuky studijními zdroji a oporami, zabezpečení výuky akademickými pracovníky, *zabezpečování odpovídající úrovně akademických pracovníků*, kvalifikační závěrečné práce, státní závěrečné zkoušky, uplatnění absolventů, monitoring vzdělávací činnosti.

Průběh výuky - průměrný počet hodin týdně otevření informačního (poradenského) centra pro studenty týkající se problematiky jejich studia; průměrný počet hodin týdně otevření informačního (poradenského) centra pro studenty týkající se uplatnění v praxi; poměr počtu žen uchazeček o studium k počtu žen studentek přijatých ke studiu; poměr počtu mužů uchazečů o studium k počtu mužů studentů přijatých ke studiu; poměr počtu uchazečů se specifickými potřebami (které nevylučují studium studijního programu) k počtu studentů přijatých ke studiu se specifickými potřebami; počet studentů ve výukové skupině pro individualizovanou, či intenzivní praktickou výuku; počet studentů ve výukové studijní skupině pro praktickou, seminární, či teoretickou výuku.

Ověřování znalostí, zkušeností a dovedností studentů – relativní počet předmětů studijního programu,

- u kterých jsou předem stanovena kritéria hodnocení studentů (u zkoušky);
- u kterých pro hodnocení znalostí studenta (u zkoušky) jsou stanoveny podrobnější zkušební okruhy/otázky odpovídající studovanému předmětu;
- u kterých pro hodnocení znalostí studenta (u zkoušky) je nastavena stupnice umožňující vyjádření, do jaké míry studenti dosáhli očekávaného výsledku;
- u kterých všichni pověřeni zkoušející absolvovali kurz zaměřený na postupy hodnocení studijních výstupů studentů.

Zabezpečování odpovídající úrovně akademických pracovníků – relativní počet akademických pracovníků,

- kteří vykazali oponovaný výstup v inovaci výuky;
- kteří byli přijati na místo akademického pracovníka na základě otevřeného výběrového řízení;
- kteří vedle vzdělávací činnosti vykazali uznatelný výsledek tvůrčí činnosti odpovídající úrovně (např. autorství nebo spoluautorství vědeckého článku v impaktovaném časopise);
- u nichž byla uplatněna finanční motivace pracovních výkonů v rámci transparentního a předem nastaveného finančního motivačního systému zaměřeného na výkon akademických pracovníků;
- u nichž byl uplatněn systém institucionálního a společenského ocenění pracovních výkonů akademických pracovníků (např. změna pracovního zařazení na základě pracovních výkonů);
- jejichž magisterské vzdělání odpovídá předmětu, v němž zajišťují výuku v rámci studijního programu;
- u nichž došlo ke kvalifikačnímu rozvoji na úrovni získání zvýšené kvalifikace vyjádřené získáním titulu Ph.D., doc. anebo prof.;
- kteří byli vyřazeni z výuky z důvodů neodpovídající úrovně jejich výukových dovedností.

5 IPN KVALITA

Obecným cílem projektu je přispět ke zvyšování kvality, transparentnosti a konkurenceschopnosti ITV (institute terciárního vzdělávání) a VOŠ v ČR tak, aby byly prospěšné společnosti v ohledu kulturním, sociálním a ekonomickém.

Dílčím cílem je vypracovat metodiku pro vnitřní i vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu ve všech typech ITV a VOŠ. Projekt se zaměřuje na monitorování vstupů, průběhu a výstupů vzdělávacího procesu, na stavbu a provozování studijních a současně přispívá i ke zkvalitnění nynějšího způsobu akreditací a reakreditací.

Finální výstupy:

Projekt IPn Kvalita vytvořil celkem *sedm hlavních metodických doporučení*, která odrážejí zkušenosti z pilotní implementace na vysokých školách různého zaměření a typu. Zároveň zohledňují výsledky dosažené při zpracování dílčích studií a analýz v průběhu řešení projektu, vycházejí z výzkumů vzdělávání a řízení či z příkladů dobré praxe.

1. Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání (Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku)
2. Metodika hodnocení kvality vysokých škol vzdělávajících učitele
3. Požadavky na učitelské studijní programy a obory
4. Systém managementu kvality ITV/VŠ (Metodická příručka pro vnitřní a vnější hodnocení kvality vzdělávacího procesu)
5. Systém managementu kvality ITV/VŠ (Metodika pro stanovení ukazatelů výkonnosti procesů v ITV)

6. Systém managementu kvality ITV/VŠ (Pokyny k uplatnění výsledků hodnocení kvality vzdělávacího procesu)
7. Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ

5.1 Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělání

Tato doporučení jsou založena na zahraničních i domácích výzkumech vysokoškolské pedagogiky a také na zkušenostech vyučujících z deseti VŠ, kteří na jejich bázi od roku 2012 zkoušeli inovovat své kurzy a studijní plány oborů. Klíčovým závěrem pedagogických výzkumů a tím pádem i zásadním východiskem Metodiky IPn Kvalita je princip, že studující se učí to, co dělají. Doporučení pro zlepšení kvalitnějšího vzdělávání se týká následujících oblastí:

- Propracovaná stavba studijních programů: využití výstupů z učení pomáhá ve studijním plánu zlepšit návaznost předmětů a omezuje duplicitu mezi nimi.
- Pedagogická sebereflexe vyučujících a porozumění tomu, jak se studující učí: otevírá vyučujícím nové možnosti uvažovat o výuce, o aktivním zapojení studujících a o tom, co a jak se naučí.
- Zvýšená motivace studujících: pozitivní vliv na motivaci mají především aktivní zapojení studujících do vzdělávání a poskytování formativní zpětné vazby.
- Ověření reálnosti stanovených studijních cílů: nejčastěji se ukáže obsahová či časová předimenzovanost předmětů – řadu deklarovaných cílů nedokážeme reálně studující naučit a/nebo ověřit.
- Zvýšení kvality vzdělávání: ve výsledku dochází ke zlepšení úrovně získaných znalostí a dovedností studentů a tím i kvality a konkurenceschopnosti absolventů.

Jak vypadá kvalitní vysokoškolské vzdělávání:

Doporučení vycházejí ze dvou přístupů studentů k učení – povrchový a hloubkový:

Výstupy z učení stanoví cílové znalostní a dovednostní činnosti; musí od studujících vyžadovat porozumění, nikdy se nespokojit s namemorovanými znalostmi či nápodobou dovedností.

Způsoby vzdělávání při výuce je rozhodující, co dělají studující, zatímco činnosti vyučujících mají hlavně napomáhat studujícím praktikovat znalosti a dovednosti stanovené ve výstupech z učení.

Způsoby hodnocení k praktikování znalostí a dovedností potřebují studující formativní zpětnou vazbu, s jejíž pomocí si postupně osvojí znalosti a dovednosti stanovené výstupy z učení; závěrečným sumativním hodnocením jsou ověřeny cílové znalostní a dovednostní činnosti.

Provázanost kurikula k vytvoření prostředí, které podporuje hloubkový přístup k učení, je třeba důsledné propojení (*constructive alignment*) výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení.

Doporučení pro vyučující:

Je řešena problematika, jak zkvalitnit provázanost výstupů z učení, způsobů vzdělávání a způsobů hodnocení tak, že si více studujících trvale osvojí cílové komplexní znalosti a dovednosti. Je třeba hledat takové způsoby vzdělávání, jež umožní dosahovat cílených výstupů z učení. Primární roli zde vždy zastávají činnosti studujících; činnosti vyučujících

především vytváří podmínky pro aktivní zapojení studujících. Výuka by měla podporovat hloubkové přístupy a zprostředkovávat reálné zkušenosti vyučujících, které mohou sloužit jako inspirace, zejména v situaci masového vysokého školství.

5.2 Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ

Kritéria pro hodnocení toho, co a jak ITV/VŠ realizuje k dosažení excelentních výsledků:

Pracovníci:

Excelentní ITV/VŠ si váží svých pracovníků a vytvářejí prostředí, umožňující vzájemně prospěšné plnění cílů ITV/ VŠ i cílů osobních. Rozvíjejí schopnosti svých pracovníků a podporují spravedlnost a rovnost. Pečují o pracovníky, komunikují s nimi, oceňují je a uznávají je způsobem, který je motivuje, vzbuzuje angažovanost a umožňuje pracovníkům využívat své znalosti a dovednosti ve prospěch ITV/VŠ.

Excelentní ITV/VŠ jasně definují úroveň výkonnosti svých pracovníků, vyžadovanou v zájmu dosahování strategických cílů; koordinují plány rozvoje svých pracovníků se strategií, organizační strukturou, novými technologiemi a přístupy, stejně jako i s klíčovými procesy; přizpůsobují svoji organizační strukturu dosahování strategických cílů, zapojují pracovníky do rozvoje personální strategie, politik a plánů v oblasti lidských zdrojů, a pokud je to vhodné, zavádějí kreativní a inovativní přístupy; řídí nábor, kariérní rozvoj, mobilitu a nástupnictví prostřednictvím vhodných politik se záměrem zajištění spravedlivého zacházení i rovnosti příležitostí; definují požadavky na znalosti a kompetence pracovníků požadované pro dosahování mise, vize a strategických cílů; efektivně plánují získávání, rozvoj a udržování talentovaných pracovníků; řídí transfer znalostí zkušených pracovníků k pracovníkům mladším; zajišťují, aby pracovníci byli vybaveni potřebnými kompetencemi, informacemi a zdroji a mohli tak maximalizovat své přínosy.

5.3 Externí hodnocení kvality výuky studenty českých vysokých škol

Existují dva velmi odlišné typy studentských hodnocení – studentské hodnocení výuky (Student Evaluation of Teaching - **SET**), kdy studenti hodnotí **kvalitu výuky konkrétního učitele** v konkrétním kurzu, a hodnotící zkušenosti studenta s **výukou na katedře či univerzitě** (Departmental and University Experiences - **DUE**), kdy student hodnotí kvalitu výuky v rámci svého studijního programu obecně. Často mezi nimi nerozlišujeme, protože máme za to, že zdroje hodnocení jsou v obou případech podobné. Řada organizátorů studentských hodnocení výuky je ochotna používat velmi podobné nebo identické metody měření na různých úrovních (kurz – katedra – fakulta). Argumentují, že zejména z hlediska měření pro *takovéto směřování nemáme žádný racionální podklad*, to minimálně ze dvou důvodů:

1. Hodnocení konkrétního výkonu konkrétního učitele se zakládá na zcela jiných kognicích respondenta, než hodnocení studijního programu, katedry či fakulty.
2. I pokud bychom vycházeli z toho, že nás zajímá pouze generalizované hodnocení výuky ve stejných dimenzích, jako je hodnocený jednotlivý učitel-kurz, narazíme na poznatky behaviorálních ekonomů (a samozřejmě psychologů), kteří již dobře vědí, že tento proces generalizace je velmi vzdálen jakémusi idealizovanému váženému průměrování všech zkušeností.

Nástroj pro studentské hodnocení výuky v projektu IPn Kvalita autoři koncipovali jako nástroj měřící hodnocení celého studia (studijního programu), tj. **DUE** konstruovaný jako psychometrický nástroj.

Oblasti hodnocení – je obtížné stanovit, které aspekty výuky konstituují studentská hodnocení napříč širokou škálou různých podob realizace různých studijních programů. Při stanovení hodnocených oblastí se vychází z oblastí měřených různými nástroji používanými v rozsáhlých šetřeních studentských hodnocení kvality studia a dospělo se k následujícím obecným oblastem, které jsou zahrnuty ve většině z nich:

1. *Hodnocení získaných poznatků a dovedností* je aspektem, který se na celkovém hodnocení studia podílí velkou měrou. Zahrnuje především to, zda studenti považují učivo, které se učí, za smysluplné a relevantní pro svůj předpokládaný profesní vývoj, zda oproti jejich představě něco nechybí. Pokud jsou tyto podmínky splněny, jsou studenti spokojeni se získanými poznatky a dovednostmi motivováni k dalšímu učení a mají tendenci program hodnotit pozitivně.
2. Organizace výuky, studia je důležitou podmínkou kvalifikující hodnocení předchozí oblasti. I kvalitní obsah může být organizačně zajištěn způsobem, který studentům nevyhovuje, nebo dokonce studium značně komplikuje. Výuka musí mít jasně stanovená i sdělená pravidla a cíle. Pak se studenti mohou soustředit na získávání poznatků a dovedností. Podobně jako u ostatních oblastí můžeme uvažovat o tom, že extrémně pozitivní hodnocení v této oblasti může být ve svých důsledcích kontraproduktivní, protože může znamenat malou podporu autonomie studentů v organizaci svého studia. Podobnou obavu však lze zformulovat i u zbývajících oblastí hodnocení.
3. Fungování školních orgánů doplňuje organizaci studia na institucionální úrovni. Zahrnuje další služby, které v rámci studijního programu vysoká škola zajišťuje – fungování knihovních služeb, studijní administrativy apod. Tato oblast se v používaných dotaznících vyskytuje oproti ostatním méně často, přesto ji považujeme za důležitou.
4. *Kvalita výuky, přednášek a seminářů.* Zmíněná oblast zahrnuje také interakci mezi učitelem a studenty, která je specifickým a významným interpersonálním aspektem kvality výuky. Ačkoli je pro různé studenty interakce s vyučujícím různě důležitá, je to oblast, která opakovaně prokazuje svou relevanci pro celkové hodnocení.
5. Kvalita zpětné vazby, včetně zkoušení a klasifikování. S nárůstem počtu studentů vysokých škol si studenti sami uvědomují, že kvalitní osobní zpětná vazba od učitelů je nedostatkovou komoditou, a to jak v kvantitativním, tak kvalitativním smyslu. Zkoušení jako sumativní zpětná vazba významným zdrojem emocí a tedy i podkladem hodnocení.

Cílem autorů S. Ježka a J. Mareše (2012) bylo vytvořit originální nástroj pro externí hodnocení kvality práce vysokých škol v České republice. *Záměrem* bylo vytvořit dva dotazníky – pro pregraduální studium (verze pro studenty prezenční formy a verze pro studenty kombinované formy) a dotazník pro studenty postgraduálního doktorského studia (položky dotazníků - viz Přílohy).

5.4 Zpětná vazba od absolventů a zaměstnavatelů

Výsledky vycházejí z Metodiky Hodnocení výstupů ze vzdělávání a jiných aspektů vzdělávacího procesu absolventy a zaměstnavateli“ (Balcar et al., 2014).

Hodnocení úrovně kompetencí absolventů vysokých škol zaměstnavateli a absolventy

Proběhlo dotazníkové šetření o měkkých kompetencích mezi zaměstnavateli a absolventy.

Význam měkkých kompetencí na trhu práce – hodnocení zaměstnavateli (nejednalo se o žádné zaměstnavatele výchovně vzdělávacích institucí!) a absolventy (bylo hodnoceno na škále od 1 (není důležité) do 7 (extrémně důležité)).

Tab. 1 Význam měkkých kompetencí na trhu práce

<i>Kompetence</i>	<i>zaměstnavatelé</i>	<i>absolventi</i> (požadovaná a dosažená úroveň)
Řešení problému	5,88	5,86 (4,16)
Efektivní komunikace	5,83	5,88 (4,36)
Výkonnost	5,82	5,78 (4,55)
Flexibilita	5,00	5,61 (4,58)
Samostatnost	5,69	5,75 (4,16)
Aktivní přístup	5,65	5,90 (4,71)
Spolupráce	5,64	5,81 (4,52)
Uspokojování zákaznických potřeb	5,64	5,70 (4,20)
Kreativita	5,55	5,49 (4,44)
Zvládání zátěže	5,55	5,73 (4,32)
Celoživotní učení	5,54	5,50 (4,52)
Objevování a orientace v informacích	5,52	5,71 (4,77)
Plánování a organizace práce	5,47	5,56 (4,03)
Ovlivňování ostatních	4,72	4,94 (3,59)
Vedení lidí	4,65	5,04 (3,47)
Jazyková způsobilost v angličtině	4,56	4,82 (4,26)
Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce	3,66	4,06 (3,27)
Odborné znalosti a dovednosti	5,69	5,89 (4,37)

Zdroj: Balcar et al., 2014.

Doporučení:

- Vysoké školy by se měly ve větší míře orientovat na systematický rozvoj měkkých kompetencí, přičemž by zároveň neměl být omezován rozvoj odborných znalostí a dovedností. Tohoto cíle je možno dosáhnout především adekvátními změnami vedení výuky a zvyšováním didaktických dovedností vysokoškolských pedagogů.

- Vysoké školy by se měly zaměřovat zejména na rozvoj kompetencí k řešení problému a samostatnosti, protože tyto jsou dle vyjádření zaměstnavatelů velmi důležité, očekává se další nárůst jejich významu. Také lze doporučit rozvoj kompetencí k plánování a organizování, ovlivňování ostatních, efektivní komunikaci, uspokojování zákaznických potřeb a v relevantních případech také vedení lidí.

Doporučení systémového zajištění rozvoje měkkých kompetencí v průběhu vysokoškolského studia:

- Zavedení ověřených nástrojů k diagnostice a rozvoji měkkých kompetencí. Zaměřit se na ty měkké kompetence, které nejvíce požadují a očekávají zaměstnavatelé od absolventů vysokoškolského studia, tj. zejména kompetence k samostatnosti, k efektivní komunikaci, ke spolupráci, k řešení problémů, k uspokojování zákaznických potřeb, k vedení lidí a k ovlivňování. Rozvoj měkkých kompetencí realizovat s využitím metodicky jednotného přístupu a nástrojů v rámci celého systému počátečního vzdělávání. K tomu je nutné proškolit pedagogy v metodách a technikách zkušenostního učení zaměřeného na rozvoj dovedností.
- Systémový rozvoj měkkých kompetencí na VŠ umožní také zavedení "Certifikátu měkkých kompetencí", který by vydávaly školy svým absolventům jako standardní dokument akceptovaný zaměstnavateli.
- Zavedení povinnosti výuky minimálně jednoho odborného předmětu na VŠ v angličtině.
- Zapojení zahraničních odborníků do výuky na VŠ.
- Zvýšení podílu studentů VŠ, kteří vystudují alespoň jeden semestr v zahraničí.
- Zavést angličtinu jako druhý „úřední jazyk“ na VŠ.
- Zavedení systému pravidelného monitoringu a hodnocení úrovně měkkých a obecných kompetencí ze strany zaměstnavatelů a absolventů vysokých škol.

Konkretizace jednotlivých kompetencí:

Efektivní komunikace - schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.

Kooperace (spolupráce) - připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.

Kreativita - schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, vyšší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch a výsledek. Kreativní myšlení a práce zahrnují intuici, vnitřní motivaci, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.

Flexibilita - operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.

Uspokojování zákaznických potřeb - zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.

Výkonnost - zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.

Samostatnost - schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží, co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.

Řešení problému - schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

Plánování a organizování práce - dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.

Celoživotní učení - schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

Aktivní přístup - vůle dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.

Zvládání zátěže - připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.

Objevování a orientace v informacích - schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.

Vedení lidí - ujímat se role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.

Ovlivňování ostatních - přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.

Jazyková způsobilost v angličtině - popisuje průřezově (napříč obory) požadovanou znalost angličtiny. Používá se v případě, že se požaduje znalost angličtiny pro výkon práce (pozice).

Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce - popisuje průřezově (napříč obory) požadovanou znalost dalších světových či v ČR využívaných jazyků. Používá se v případě, že se požaduje znalost daného jazyka pro výkon práce (pozice).

Odborné znalosti a dovednosti - relevantní pro výkon zaměstnání.

Upravený dotazník pro zaměstnavatele a absolventy viz Přílohy.

ZÁVĚR

V našem příspěvku jsme se snažili předložit koncept kvality ve VŠ vzdělávání, poukázali jsme na nový význam pojmu „excellence“ v souvislosti s VŠ výukou, snažili jsme se o ukotvení kvality výuky v evropských standardech a následně jsme provedli stručnou analýzu výstupů IPn projektů Kredo a Kvalita.

Kvalita je pojem, kterým se systematicky zabývají mnohé vysokoškolské systémy na celém světě. V současné době bohužel kvalita výuky a vzdělávacích institucí začíná být posuzována na bázi **firmy** a studentům je prisuzována role **klientů**. Pokud ale máme uvažovat o **kvalitě výuky**, jako jednom z klíčových procesů probíhajících na VŠ, nemůžeme uvažovat jen z obecného hlediska **kvality školy jako instituce**. Podstatou výuky z pedagogického a psychologického hlediska je transformace, změna, rozvoj osobnosti studentů. Proto nelze zcela opomíjet pojetí kvality z hlediska transformativních efektů. Pedagogický výzkum

v mezinárodním měřítku se intenzivně problémy efektivity a kvality výuky zabývá, k problematice existuje mnoho empirických i teoretických studií. V současnosti je zkoumání výuky a vyučování na základě modelu proces – produkt, vstup – výstup již spíše opouštěno jako nepřiliš funkční a extrémně zjednodušující a je nahrazováno modely založenými na „příležitostech ke vzdělávání“, „kognitivní změně“ a „sociokulturních přístupech“.

LITERATURA

Balcar, J. et al. (2014). *Metodika „Hodnocení výstupů ze vzdělávání a jiných aspektů vzdělávacího procesu absolventy a zaměstnavateli“*. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>

Brusoni, M. et al. (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL.

Cejpek, V. et al. (2014). *Jak rozvíjet kvalitní vysokoškolské vzdělávání (Doporučení pro vyučující, vedení škol a vzdělávací politiku)*. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>

Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. London, New York: Palgrave Macmillan.

Fischer, J., & Vltavská, K. (2013). *EUROSTUDENT V: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. IPN KREDO. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kredo.reformy-msmt.cz/>

Gibbs, G. (2008). *Conceptions of teaching excellence underlying teaching award schemes*. York: The Higher Education Academy.

Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*. York: The Higher Education Academy.

Gordon, G., D'Andrea, V., Gosling, D., & Stefani, L. (2003). *Building capacity for change: research on the scholarship of teaching*. Bristol: Higher Education Funding Council for England. Bristol. http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2003/rd02_03

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9–34.

IPN Kvalita: Doporučení pro vyučující. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>

Ježek, S., & Mareš, J. (2012). *Externí hodnocení kvality výuky studenty českých vysokých škol*. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>

Koucký, J. et al. (2014). *Reflexe vzdělání a uplatnění absolventů vysokých škol. Výsledky šetření REFLEX 2013*. Praha: PdF UK, Středisko vzdělávací politiky. Dostupné z: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=svp&KID=95>

Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability (2014). Luxembourg: European Commission/EACEA/Eurydice.

Nenadál, J. et al. (2014). *Metodika komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ*. Výstupní zpráva projektu IPN Kvalita. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>

Prosser, M., & Trigwell, K. (2010). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham/Philadelphia: SRHE, Open University Press

Rais, K., & Münsterová, E.(2014). *Úvod k metodikám. IPN Kvalita: Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání*. Dostupné z: <http://kvalita.reformy-msmt.cz/metodiky-ipn-kvalita>

Skelton, A. (2007). Understanding teacher excellence in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 38/1, 171-183.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 3rd edition. (2009). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (2015). Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. Dostupné z: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

Systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností na jednotlivých vysokých školách: Rámcová metodika. Výstupní zpráva projektu IPN KREDO (září 2015). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kredo.reformy-msmt.cz/>

Systém zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností a hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností vysoké školy/fakulty: Vyhodnocení stavu na vysokých školách/fakultách. Výstupní zpráva projektu IPN KREDO (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://kredo.reformy-msmt.cz/>

The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (2012). Luxembourg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

KONTAKT

PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory
tel.: 553 462 719
zuzana.sikorova@osu.cz

Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory
tel.: 553 462 723
nikola.sklenarova@osu.cz

PŘÍLOHA 1

Anonymní hodnocení kvality prezenčního studia z pohledu studentů

Ježek, S., Mareš, J.

Studenti hodnotili na škále:

- Souhlasím
- Spíše souhlasím
- Těžko rozhodnout
- Spíše nesouhlasím
- Nesouhlasím
- Nelze hodnotit

Dotazník obsahuje 26 uzavřených položek a 3 otevřené.

1. Mohl(a) jsem během studia absolvovat kurzy v pořadí, které mi vyhovovalo (t.j. osobně jsem neměl(a) problém s případnou svázaností kurzů prerekvizitami či pevně daným plánem).
2. S nabídkou povinně volitelných kurzů jsem spokojen(a).
3. Na začátku kurzu jsme se vždy dozvěděli přesně, čeho máme dosáhnout (t.j. znali jsme vždy, co je požadováno k úspěšnému absolvování kurzu).
4. Myslím, že na nás vyučující kladli vysoké požadavky (tj. své studium považují za náročné).
5. Domácí příprava (samostatné studium) mohla docela dobře nahradit výuku ve škole; tam jsme se nedozvěděli moc nového.
6. S kvalitou přednášek, na kterých jsem byl(a), jsem byl(a) většinou spokojen(a) (t.j. chodit na přednášky bylo přínosné).
7. Semináře jako celek byly z mého pohledu kvalitní, dobře připravené.
8. Prakticky zaměřená výuka jako celek (tj. praktická či laboratorní cvičení, praxe nebo stáže organizované školou) pro mě byly přínosné (pokud žádné nejsou, nebo jste ještě žádné neměli, zvolte prosím Nelze hodnotit).
9. Učitelé byli studentům v rámci konzultačních hodin opravdu k dispozici (t.j. konzultační hodiny ať pevně stanovené, nebo flexibilně domlouvané fungovaly skutečně jako čas věnovaný osobním individuálním konzultacím studentů).
10. Nebyl problém získat od učitelů informace či zpětnou vazbu prostřednictvím e-mailu či telefonu.
11. Na písemné práce (seminárky, úlohy, projekty apod.) jsem vždy dostal včas užitečnou zpětnou vazbu (komentáře, připomínky, doporučení na úpravy apod.).

12. Zkoušení a hodnocení našich výkonů bylo spravedlivé (t.j. nestávalo se mi, že bych byl(a) hodnocen(a) výrazně hůř nebo lépe, než jsem si zasloužil(a)).
13. Doporučené studijní materiály (učebnice, skripta, elektronické materiály potřebné ke zvládnutí kurzu) byly dobře dostupné.
14. Z doporučených studijních materiálů (učebnic, skript, elektronických materiálů) se mi dobře studovalo.
15. Plánovaná výuka se skutečně konala. Výuka, která se neuskutečnila podle plánu (odpadlá přednáška apod.), byla vždy nahrazena.
16. Na etiku odborné práce (profesní etiku, etiku při psaní odborných prací, výzkumu apod.) se na naší katedře/ústavu velmi dbá.
17. Organizace studia (tj. systém, postup), zapisování předmětů, přihlašování na zkoušky atd. funguje plně k mé spokojenosti.
18. Problémy, s nimiž jsme se jako studenti/ky obraceli na pracovníky a pracovnice studijního oddělení, byly vyřizovány rychle a korektně.
19. Se službami fakultní knihovny a studovny (popř. univerzitní knihovny, nemá-li fakulta vlastní knihovnu) jsem byl(a) spokojen(a).
20. S činností akademického senátu fakulty jsem spokojen(a) (pokud o činnosti AS téměř nic nevíte, zvolte Nelze hodnotit).
21. Myslím, že jsem získal(a) dostatek teoretických poznatků (terminologie, teorie, odborný jazyk apod.).
22. Myslím, že jsem se naučil(a) odborné poznatky aplikovat; řešit odborné problémy.
23. Získal(a) jsem užitečné praktické dovednosti jak něco udělat, vyřešit, které jsou přímo použitelné v praxi.
24. Myslím, že jsem se naučil(a) efektivněji studovat.
25. Naučil(a) jsem se lépe pracovat v týmu (např. vím lépe, jaká role v týmové práci mi nejvíc sedí).
26. Kdybych měl(a) ohodnotit svou spokojenost s výukou na fakultě jedinou známkou (jako ve škole), pak by to byla: 1, 2, 3, 4, 5

Otevřené položky:

Pokud byste mohl(a) jmenovat jeden po všech stránkách mimořádně kvalitní kurz (předmět) svého dosavadního studia, který by to byl? Napište jeho název zde:

Pokud byste mohl(a) jmenovat jeden výjimečně nepovedený kurz svého dosavadního studia, který by to byl? Napište jeho název zde:

Možná, že jsme se Vás zapomněli na něco důležitého zeptat. Pokud chcete, napište nám to zde:

**Anonymní hodnocení kvality doktorského studia
z pohledu studentů**
Ježek, S., Mareš, J.

Studenti hodnotili na škále:

- Souhlasím
- Spíše souhlasím
- Těžko rozhodnout
- Spíše nesouhlasím
- Nesouhlasím
- Nelze hodnotit

Dotazník obsahuje 24 uzavřených položek a 3 otevřené, vzhledem ke kvalitě výuky mohou být užitečné položky:

1. Lidé ze školicího pracoviště (ústavu, katedry...) mě přijali mezi sebe jako kolegu/kolegyni.
2. Pokud potřebuji s něčím poradit, zkušenější kolegové mi ochotně poradí.
3. Na školicím pracovišti mám možnost odborně spolupracovat s dalšími doktorandy.
4. Školicí pracoviště mi dává příležitost k tomu, abych se zapojil(a) do běžícího výzkumu a poznal(a), jak se dělá skutečný výzkum.
5. Na školicím pracovišti mohu bez problémů pracovat na počítači a aktivně pracovat s informačními zdroji.
6. Školicí pracoviště (ústav, katedra...) organizuje pro doktorandy užitečné semináře.
7. Školicí pracoviště vyžaduje, abychom se zapojovali do výuky a působili jako vysokoškolští učitelé.
8. Školicí pracoviště podporuje účast doktorandů na vědeckých konferencích.
9. Školicí pracoviště podporuje stáže doktorandů v zahraničí.
10. Pokud se potřebuji sejit se školitelem, není to problém.
11. Když se sejdeme se školitelem ke konzultaci, věnuje se mi naplno.
12. Školitel mě po odborné stránce dobře vede.
13. Školitel mi dobře radí a vede při přípravě publikací.
14. U zkoušek, které jsem absolvoval(a), bylo zkoušení a hodnocení korektní.
15. Během vědecké přípravy jsem se zdokonalil(a) v dovednosti analyzovat výzkumné problémy.

16. Během vědecké přípravy jsem se naučil(a) psát projekty a získávat zdroje pro jejich uskutečnění (psát grantové žádosti).
17. Během vědecké přípravy jsem se naučil(a) přednášet na domácí i mezinárodní úrovni.
18. Během vědecké přípravy jsem se naučil(a) publikovat na domácí i mezinárodní úrovni.
19. Během vědecké přípravy jsem se naučil(a) rozpoznávat a řešit etické problémy spojené s tvůrčí činností nebo s aplikováním výsledků v praxi.
20. Zapisování předmětů, přihlašování na zkoušky, zapisování zápočtů atd. přes informační systém fungovalo dobře.
21. Problémy, s nimiž jsme se jako doktorandi obraceli na pracovnice studijního oddělení, byly vyřizovány rychle a přesně.
22. Služby fakultní (univerzitní) knihovny byly bezproblémové.
23. Mám k dispozici všechny online publikační zdroje (databáze), které potřebuji.
24. Kdybych měl(a) oznámkovat kvalitu své dosud absolvované odborné a vědecké přípravy jedinou známkou, pak by to byla: 1, 2, 3, 4, 5

Otevřené položky:

Nejvíce jsem si na přípravě cenil(a):

Nejvíce mi na přípravě vadilo:

Možná, že jsme se Vás zapomněli na něco důležitého zeptat. Pokud chcete, napište nám to zde:

PŘÍLOHA 2

Dotazník pro absolventy

(Zpětná vazba od absolventů a zaměstnavatelů)

Balcar, J., Karásek, Z., Šimek, M., Hodulík, M.

Dotazník se týká především hodnocení kompetencí. Dotazník pro zaměstnavatele byl pilotován (nikoli ale u zaměstnavatelů školských institucí), dotazník pro absolventy nikoli.

- Uveďte, jaký má vámi vystudovaný obor souvislost s vámi vykonávaným zaměstnáním. (1 – pracuji v oboru, který jsem vystudoval, 2 – pracuji v příbuzném oboru, 3 – pracuji ve zcela jiném oboru, 4 – nemám zaměstnání).
- Jakou důležitost přikládáte jednotlivým kompetencím pro výkon Vašeho zaměstnání? (škála 1 – 7, 7 – extrémně důležitá, 1 – není důležitá).
- Jaká úroveň jednotlivých kompetencí je potřebná pro efektivní výkon Vašeho zaměstnání? (škála 1 – 7, 7 – dokonalé zvládnutí kompetence, 1 – úplné nezvládnutí kompetence).
- Jak hodnotíte svou úroveň jednotlivých kompetencí bezprostředně po ukončení studia na VŠ? (škála 1 – 7, 7 – dokonalé zvládnutí kompetence, 1 – úplné nezvládnutí kompetence).

Konkretizace jednotlivých kompetencí:

Efektivní komunikace - schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.

Kooperace (spolupráce) - připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.

Kreativita - schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, vyšší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch a výsledek. Kreativní myšlení a práce zahrnují intuici, vnitřní motivaci, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.

Flexibilita - operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivce denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.

Uspokojování zákaznických potřeb - zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.

Výkonnost - zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.

Samostatnost - schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží, co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.

Řešení problému - schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

Plánování a organizování práce - dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.

Celoživotní učení - schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

Aktivní přístup - vůle dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.

Zvládání zátěže - připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.

Objevování a orientace v informacích - schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.

Vedení lidí - ujímat se role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.

Ovlivňování ostatních - přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.

Jazyková způsobilost v angličtině - popisuje průřezově (napříč obory) požadovanou znalost angličtiny. Používá se v případě, že se požaduje znalost angličtiny pro výkon práce (pozice).

Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce - popisuje průřezově (napříč obory) požadovanou znalost dalších světových či v ČR využívaných jazyků. Používá se v případě, že se požaduje znalost daného jazyka pro výkon práce (pozice).

Odborné znalosti a dovednosti - relevantní pro výkon zaměstnání.

Dotazník pro zaměstnavatele

(Zpětná vazba od absolventů a zaměstnavatelů)

Balcar, J., Karásek, Z., Šimek, M., Hodulík, M.

Dotazník se týká především hodnocení kompetencí. Dotazník pro zaměstnavatele byl pilotován (nikoli ale u zaměstnavatelů školských institucí), dotazník pro absolventy nikoli.

Identifikace potřeb

- Uveďte počet vysokoškoláků, které zaměstnáváte.
- Uveďte počet vysokoškoláků, kteří pracují ve vaší organizaci a kteří ukončili své studium na veřejné nebo státní vysoké škole (nikoli soukromé) před 1-6 lety.
- Jakou důležitost přikládáte jednotlivým kompetencím pro pracovní výkon vašich vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců? (škála 1 – 7, 7 – extrémně důležité, 1 – není důležité)
- Odhadněte, jak se asi změní význam jednotlivých kompetencí pro výkon zaměstnání vašich vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v následujících 10 letech. (výrazný pokles, mírný pokles, žádná změna, mírný nárůst, výrazný nárůst).
- Jaká úroveň jednotlivých kompetencí je potřebná pro efektivní výkon zaměstnání u vašich vysokoškolsky vzdělaných pracovníků? (škála 1 – 7, 7 – dokonalé zvládnutí kompetence, 1 – úplné nezvládnutí kompetence).
- Jak hodnotíte úroveň jednotlivých kompetencí vašich vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců, kteří ukončili svá studia na veřejné nebo státní vysoké škole (nikoli soukromé) před 1-6 lety. Odhadněte prosím úroveň jejich kompetencí v době nástupu do vaší organizace. (škála 1 – 7, 7 – dokonalé zvládnutí kompetence, 1 – úplné nezvládnutí kompetence).
- Uveďte vaše hodnocení průměrné úrovně měkkých kompetencí absolventů jednotlivých veřejných a státních vysokých škol v době jejich nástupu do vaší organizace. Při tomto hodnocení vycházejte ze zkušeností vaší organizace. (škála 1 – 7, 7 – dokonalé zvládnutí kompetence, 1 – úplné nezvládnutí kompetence).
- Jaký je váš názor na certifikaci měkkých kompetencí absolventů (posouzení způsobilosti absolventů v oblastech komunikace, spolupráce, flexibility, samostatnosti atd.)? Domníváte se, že by certifikace byla pro absolventy a zaměstnavatele užitečným dokladem? (škála 1 – 5, 1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 4 – spíše ne, 5 – rozhodně ne).

Hodnocení VŠ

- Uveďte počet vysokoškoláků, které zaměstnáváte.
- Uveďte počet vysokoškoláků, kteří pracují ve vaší firmě a kteří ukončili své studium na veřejné nebo státní vysoké škole (nikoli soukromé) před 1-6 lety.
- Zatrhněte vysoké školy a následně fakulty, jejichž absolventy (1-6 let po ukončení VŠ) zaměstnáváte.
- Jakou důležitost přikládáte jednotlivým kompetencím pro současný a budoucí pracovní výkon vašich vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců? (škála 1 – 7, 7 – extrémně důležité, 1 – není důležité).

- Uveďte vaše hodnocení průměrné úrovně měkkých kompetencí absolventů VŠ, kteří u Vás pracují (v členění dle fakult, na kterých studovali). Hodnoťte úroveň jejich kompetencí k okamžiku nástupu do vaší organizace. Hodnocení vyjádřete v procentech jako míru naplnění vašich požadavků na výkon jejich pracovních pozic.

Konkretizace jednotlivých kompetencí:

Efektivní komunikace - schopnost aktivně komunikovat, včetně schopnosti dobře prezentovat a také schopnosti dobře naslouchat a argumentovat.

Kooperace (spolupráce) - připravenost a schopnost podílet se aktivně a zodpovědně na skupinové práci. Je opakem nezdravé soutěživosti, stejně tak jako opakem preference pracovat sám.

Kreativita - schopnost aktivně vyhledávat příležitosti a iniciovat změny a nové nápady s cílem získat vyšší výkon, ekonomický růst, vyšší efektivitu, kvalitu nebo jinak definovaný úspěch a výsledek. Kreativní myšlení a práce zahrnují intuici, vnitřní motivaci, tvořivost při produkci nápadů, zvládnutí rizik a připravenost ke změnám.

Flexibilita - operativnost a pružnost v myšlení, chování a přístupech k úkolům a situacím, které jsou před jednotlivcem denně stavěny. Je to schopnost změnit či přizpůsobit své pracovní návyky, chování a efektivně pracovat v nových nebo měnících se situacích.

Uspokojování zákaznických potřeb - zájem a úsilí zaměřené na zjišťování a uspokojování klientských potřeb.

Výkonnost - zájem pracovat dobře nebo podle standardu vynikajícího výkonu.

Samostatnost - schopnost pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na svém úkolu. Samostatný člověk se snaží, co nejvíce zastat bez přispění ostatních. Zná své silné stránky i své slabiny, nemusí být příliš kontrolován.

Řešení problému - schopnost dokázat problém včas rozpoznat i správně pojmenovat, posoudit ho, podívat se na problém z různých úhlů, zvolit správnou cestu, svůj záměr realizovat a dotáhnout jej do konce, následně zhodnotit výsledek.

Plánování a organizování práce - dovednost systematicky a objektivně plánovat a organizovat práci svou i ostatních, a to s přihlédnutím k cíli, prioritám, prostředkům, zdrojům a k času.

Celoživotní učení - schopnost a ochotu přijímat nové informace, účastnit se krátkodobých a dlouhodobých vzdělávacích programů.

Aktivní přístup - vůle dělat nad rámec pracovních povinností, požadavků a očekávání. Projevem tohoto postoje jsou návrhy zlepšení práce, zvýšení pracovních výkonů a výsledků, nalezení nebo vytvoření nových příležitostí, vyřešení problémů.

Zvládání zátěže - připravenost a schopnost zvládat stresové zátěže, překážky, neúspěchy a frustrace.

Objevování a orientace v informacích - schopnost vyhledat, najít, rozpoznat, vybrat validní nebo důležité informace potřebné v dané situaci. Zahrnuje různé výzkumy, vyhledávání informací a práci s nimi, nespokojení se s povrchními nebo nedostatečnými informacemi.

Vedení lidí – ujímat se role vůdce skupiny. Představuje touhu a odhodlání vést ostatní nejen z pozice formální autority.

Ovlivňování ostatních - přesvědčovat, ovlivňovat, zapůsobit na ostatní s cílem získat jejich podporu pro vlastní věc nebo je významně ovlivnit.

Jazyková způsobilost v angličtině - popisuje průřezově (napříč obory) požadovanou znalost angličtiny. Používá se v případě, že se požaduje znalost angličtiny pro výkon práce (pozice).

Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce - popisuje průřezově (napříč obory) požadovanou znalost dalších světových či v ČR využívaných jazyků. Používá se v případě, že se požaduje znalost daného jazyka pro výkon práce (pozice).

Odborné znalosti a dovednosti - relevantní pro výkon zaměstnání.

MOŽNOSTI EVALUACE KVALITY VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE

Jan Štáva

Abstrakt: Příspěvek se zabývá možnostmi evaluace výuky na vysokých školách, ukazuje na význam evaluace, možné metody, zapojení studentů do vnitřní evaluace školy, hodnocení kvality výuky studenty jako důležitá zpětná vazba pro školu i pedagogy.

Klíčová slova: evaluace, evaluace výuky na vysoké škole, metody a způsoby evaluace, vnitřní evaluace jako východisko kvality, studentské hodnocení výuky

Abstract: The contribution deals with the possibilities of evaluation of teaching at universities, showing the importance of the evaluation, possible methods, involvement of students in internal evaluation of schools, evaluation of the quality of teaching with

Key words: evaluation, evaluation of teaching at the high school, the methods and ways of evaluation, internal evaluation as the basis of quality, student evaluation of teaching

ÚVOD

Evaluace na vysokých školách se pomalu stává samozřejmostí. Jedná se o aktuální téma, které u mnohých učitelů a řídicích akademických pracovníků vzbuzuje nedůvěru (u jedněch z obavy, že se může objevit něco nepříjemného, u druhých z nesouhlasu z určité kampaňovitosti, která se často v evaluaci může projevovat). Evaluace nastavuje škole zrcadlo a přispívá k udržení kvality školy nebo k jejímu růstu.

Evaluace se zpravidla týká nejméně tří okruhů činnosti vysoké školy – vědeckovýzkumné činnosti, pedagogické činnosti a organizačně-servisní činnosti. Všechny tři oblasti jsou důležité, všechny tři se obtížně hodnotí, avšak relativně největší obtíže přináší hodnocení pedagogické činnosti. Postupů, jimiž se dá hodnotit kvalita výuky vysoké školy je poměrně mnoho.

Kvalitu své vzdělávací činnosti musí vysoké školy poměřovat především objemem znalostí, dovedností a kompetencí, jimiž jsou absolventi vybaveni (které během studia jako přidanou hodnotu získají), dále pak také společenskou potřebou absolventů, otevřeností školy k veřejnosti i studentům (zvl. pokud jde o reflexi jejich studijních potřeb), kvalitou absolventů a mírou jejich uplatnitelnosti na trhu práce (zaměstnatelnost absolventů). Dále je možno průběžně hodnotit podobu a kvalitu výuky i kvalitu závěrečných prací, brát v úvahu vážně studentské evaluace, evaluace ze strany absolventů (příp. i jejich zaměstnavatelů) a evaluace prováděné na základě observací výuky na úrovni kateder a vedení školy. Podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků a prostřednictvím toho podpořit zkvalitňování výuky. S pedagogickou činností také kvalita činnosti tvůrčí. Na základě těchto zjištění lze budovat kvalitní pedagogický sbor, který zaručí kvalitu výuky a jehož jádro budou tvořit učitelé s perspektivou dalšího růstu.

Vysokoškolští učitelé vykonávají svoji akademickou profesi na různých kvalitativních úrovních, ale jejich hodnocení je zpravidla kvantitativní (výše učitelského úvazku, počet vyzkoušených studentů, dokonce někdy i průměr výsledků studentů v jednotlivých předmětech, počet publikací, počet a význam různých akademických funkcí apod.).

Pro samotné akademické pracovníky může být evaluace významným nástrojem sebereflexe k rozvoji vlastní pedagogické činnosti. V rámci určité svobody učitelské profese je právě velká odpovědnost na každém vysokoškolském učiteli, aby se každý snažil podávat kvalitní profesionální výkon, jak se to v podstatě od každého pracovníka na vysoké škole očekává.

Hodnocení vysokoškolských učitelů je potřeba vidět v širších souvislostech a kvalitu hledat v kompetencích a ve vzdělávacích výsledcích studentů. Dle J. Vašutové (1999) je nutno rozlišit několikvrstevné hodnocení pro jednotlivé oblasti činnosti vysokoškolského učitele:

- Posuzování veřejnosti,

např. vztahy k jednotlivým profesím si veřejnost vytváří vzhledem k významnosti a potřebě profese pro společnost, k tradici profese, významu vysoké školy v oblasti vzdělávání, a k prestiži v žebříčku jednotlivých profesí, dále také k vystupování a chování akademických pracovníků a jejich angažování se ve prospěch rozvoje společnosti.

- Pro rozvoj akademické profese má však větší význam evaluace akademických pracovníků a samotných vysokých škol širším akademickým společenstvím, které zahrnuje např.:

expertní a evaluační instituce (OECD, akreditační komise), profesní a oborové organizace (profesní komory, oborové rady, vědecké rady vysokých škol) akademické funkcionáře, vysokoškolské učitele (autoevaluace), vysokoškolské studenty, vědecká a výzkumná pracoviště zabývající se oblastí vysokého školství a terciárního vzdělávání.

V současné době vzrůstá zájem učitelské veřejnosti o studentské hodnocení (nejen vysokoškolské) výuky. Stále silněji se u mnohých učitelů, akademických funkcionářů škol, pocítuje potřeba podívat se na výuku nejenom z hlediska výsledků (výkonů) studentů, ale také zjistit jejich názory na metodiku výuky a na učitelovo pedagogické působení. Ve vyspělých zemích se hodnocení vysokoškolské výuky začalo uplatňovat již asi před 75 lety.

FORMY STUDENTSKÉHO HODNOCENÍ VÝUKY - VYUŽITÍ POSUZOVACÍCH ŠKÁL

Studentské hodnocení vysokoškolské výuky může mít řadu forem (viz např. Mareš, 1991, Švec, Stránský, 1994, Švec, 1994c), největší rozvoj však v současnosti zaznamenává hodnocení pomocí *posuzovacích škál*. “Škálováním rozumíme přiřazování číselných hodnot takovým jevům, které nemůžeme měřit přímo na intervalové nebo poměrové stupnici. ... Při hodnocení vysokoškolské výuky se nejčastěji používá technika, která v odborné literatuře figuruje pod různými názvy značícími přibližně totéž: Likertova škála, bodová škála, škála sumovaných odhadů.

Od posuzovatele se vyžaduje buď zaujetí *postoje* v dimenzi naprosto souhlasím ... nevím ... naprosto nesouhlasím, nebo posouzení *intenzity* v dimenzi velmi ... průměrně ... málo. Můžeme po něm chtít posouzení *kvantity* v dimenzi všichni ...nikdo, anebo posouzení *frekvence* (vždycky ... nikdy). Nejběžnější je ovšem vyjádření souhlasu či nesouhlasu s určitým tvrzením” (Mareš, 1990, s. 15).

Vytvoření vhodné posuzovací škály k hodnocení kvality výuky a ke zhodnocení interakce mezi učitelem a studentem není lehkou záležitostí. Nelze přípravnou fázi podcenit a tvorbu posuzovací škály co nejvíce zjednodušit, neboť získané údaje mají sloužit pro velmi závažné rozhodnutí nejen o výuce, ale i učitelích a studentech. Chybným postupem tvorby posuzovací škály je, že často není validní (neměří co by měla), reliabilní (neměří přesně), konzistentní (je velmi nevyrovnaná). Chybným metodickým postupem se do hodnocení vysokoškolské výuky vnáší mnoho nepřesností, náhodností a chyb.

PLÁNOVÁNÍ ŠKÁLY

Autor zpracuje návrh celkové koncepce škály bez detailů. Uplatňují se zde úvahy typu: k čemu bude hodnocení sloužit, kdo bude uživatelem výsledků, které informace ke zjištění výsledků bude třeba atd. Autor škály si tedy musí promyslet, co vlastně potřebuje pomocí škály zjistit a k čemu údaje použije. Autora škály studentského posuzování kvality výuky bude pravděpodobně zajímat, jak vidí posuzovatelé pedagogickou činnost jednotlivých učitelů. To proto, aby učitel získal průběžnou zpětnou vazbu, aby mohl zlepšovat výuku se znalostí reprezentativních názorů svých studentů. Autor může organizovat zjišťování studentských názorů také proto, aby získané informace posloužily dalším studentům. Autora může také zajímat, jak studenti vidí sami sebe, jak hodnotí svou přípravu na výuku, svou práci v průběhu výuky i pokrok, kterého v daném předmětu dosáhli. Při plánování posuzovací škály by si měl autor zodpovědět tyto otázky (1):

- jaký je hlavní účel navrhované škály,
- k čemu mají získané výsledky sloužit,
- co je potřeba pomocí škály konkrétně zjistit (Výčet témat),
- která témata jsou pro dané hodnocení nejdůležitější, která by se případně dala využít a která jsou v daném kontextu nepodstatná (Uspořádejte témata sestupně podle důležitosti pro daný úkol),
- souvisí vůbec témata, která byla označena jako důležitá, s účinností výuky. Pokud nemůžete jejich vztah k účinnosti přesvědčivě zdůvodnit, měli byste tato témata upravit nebo vyřadit,
- jak podrobně by měla být jednotlivá témata rozvedena? Do kterých aspektů by se měla rozvést,
- kdo bude posuzování provádět? (Studenti, kolegové-učitelé, učitel sám),
- je předpokládán posuzovatel schopen a ochoten navržené položky škály zodpovědně posoudit. Nejste-li si tím jisti, je lepší danou položku přeformulovat, či vynechat, než připustit, aby došlo ke zkreslení výsledků.

Dalšími etapami jsou *konstruování* a *ověření* pracovní verze škály. Jde o poměrně rozsáhlý soubor činností, podrobné pokyny jsou uvedeny v domácí i zahraniční literatuře.

POUŽÍVÁNÍ POSUZOVACÍCH ŠKÁL

Vhodný termín zadání. Chceme-li získat nezkrácené hodnocení výuky, musíme posuzovatelům poskytnout dostatek času na hlubší poznání učitele a jeho výuky. Musíme zajistit, aby prošli širokým spektrem pedagogických situací, které by vypovídaly o různých stránkách posuzované výuky. Z praktických zkušeností víme, že pro zadání škály jsou nejvhodnější tři časová údobí.

První možností je zadat škálu v období, kdy výuka daného předmětu končí a studenti dosud nedělali zkoušku. Mají už celkový přehled a jsou na hodnocení velmi zainteresováni. Druhou možností je koncipovat posouzení jako retrospektivní záležitost. Škála se pak zadá na začátku dalšího školního roku nebo semestru. Do té doby odezní u studentů citové reakce na výsledek zkoušky a posuzují výuku s určitým odstupem a nadhledem. Třetí možností je zařadit studentské posuzování výuky v polovině výuky. To provádíme tehdy, má-li být cílem změna stavu, operativní zlepšení výuky.

Počet posuzovatelů. Jak velkému počtu studentů by se měly posuzovací škály zadávat, aby zjištěné výsledky byly spolehlivé. E. A. McBean a W. C. Leanox uvádějí orientační údaje v procentech. Jde-li o skupinu menší než 30 studentů, je nutno shromáždit údaje alespoň od 80% studentů, jde-li o skupinu 30 studentů a větší postačí data od 50% z nich.

VALIDITA POSUZOVACÍCH ŠKÁL

O validitě studentských posuzování kvality výuky se stále a často diskutuje (viz efekt Dr. Foxe). Výsledky studentského hodnocení výuky mohou být mnohem více ovlivněny zvláštnostmi učitelova chování než kvalitou samotné výuky. Platnost výsledků posuzování výuky mohou podle J. Mareše (1991) ovlivnit nejméně čtyři skupiny proměnných. Jde o proměnné související:

- a) s nástrojem měření (tj. posuzovací škálou),
- b) s posuzovaným vyučovacím předmětem (zvláštnosti obsahu),
- c) s posuzovaným učitelem,
- d) s posuzovateli samotnými (studenty).

Podrobný výčet jednotlivých proměnných, které ovlivňují či neovlivňují studentské posuzování výuky a učitelů, naleznou zájemci v práci J. Mareše (1991). Současné převažující pojetí validity studentského posuzování kvality výuky tvrdí, že studentské posuzování je validní, pokud přesně odráží efektivitu výuky. Předpokládá se, že studentské názory o kvalitě výuky odrážejí:

- a) samotný průběh výuky,
- b) vliv učitele na žádaný výsledek, produkt výuky, tj. na studentovo učení,
- c) jak průběh, tak výsledek výuky.

Doporučuje se, aby vysokoškolští učitelé, kteří usilují o zkvalitnění své výuky, uplatnili dostupné hotové posuzovací škály nebo z těchto škál vybrali určité tematické bloky položek, neboť tvorba nové posuzovací škály je pracná.

Posuzovací škálu je nejvhodnější zadat studentům ve třech obdobích (Mareš, 1994) :

- v období, kdy končí výuka daného předmětu, ale studenti z něj dosud nedělali zkoušku,
- na začátku dalšího semestru nebo dalšího školního roku (byla prokázána stabilita studentského hodnocení v kratších časových intervalech),
- v polovině výuky daného předmětu (např. v polovině semestru, jde-li o jednosemestrový předmět nebo po jednom semestru, jedná-li se o dvousemestrový předmět); toto období je vhodné zejména v případě, že učitel chce operativně změnit (zdokonalit) výuku svého předmětu.

Studentské posuzování výuky nemůže být jediným zdrojem informací o kvalitě výuky, ale je nutné si zajistit i další zpětnovazební informace. K těm může patřit např.:

- posouzení kvality výuky pomocí standardizovaných metod prováděné kolegy učitele,
- učitelovo sebehodnocení,
- hodnocení učitele nadřízenými,
- testování učitelovy profesionální kompetence,
- analýza videozáznamů z výuky.

Výhody studentského hodnocení

Studentské hodnocení výuky např. umožňuje:

- získat pohled studentů na výuku,
- získat názory na kvalitu výuky od velkého počtu studentů,
- získat názory na kvalitu výuky za delší časové období,
- statisticky vyhodnotit získané názory studentů,
- na základě zjištěných výsledků mít zpětnou vazbu o kvalitě výuky a možnost provést opatření ke zlepšení,
- ověřovat změny ve výuce, které byly provedeny.

Nevýhody studentského hodnocení

Studentské hodnocení má také své úskalí např.:

- vytvoření posuzovací škály je pracná a dlouhodobá záležitost,
- při rutinním používání posuzovacích škál se mohou někdy objevit problémy s validitou,
- při velkém počtu jednorázově posuzovaných předmětů i učitelů se může projevit pokles validity a reliability výsledků,
- získané výsledky nemohou sloužit jako přímé podklady pro rozhodnutí.

Studentské hodnocení výuky jako metoda autodiagnostiky učitele

Studentské hodnocení vysokoškolské výuky umožňuje získávat účinnou zpětnou vazbu o učitelově pedagogické činnosti. Je součástí autodiagnostiky učitele. Autodiagnostikou rozumíme proces získávání a zpracovávání (interpretace) zpětnovazebních informací o pedagogické činnosti učitele s cílem tuto činnost zdokonalovat a dále rozvíjet.

Obecnější zásady uplatňování zpětné vazby v činnosti učitele. Zpětná vazba v pedagogické činnosti učitele je efektivní (např. K. T. Brink aj.), jestliže:

- jsou zpětnovazební informace získávány z více zdrojů (studenti, kolegové, vedoucí),
- jsou zpětnovazební informace o činnosti učitele konzultovány s erudovaným pedagogem (psycholog, zkušený učitel, kolega), který je empatický,
- je získávána různými autodiagnostickými metodami, které jsou učiteli dostupné a který s nimi také umí pracovat,

- se soustřeďuje na učitelovo chování (jednání) v pedagogických situacích, má analytický charakter a zároveň zahrnuje podněty k účinnějšímu pedagogickému jednání v daných situacích,
- je učitel ochoten přijmout a na jejím základě uvažovat o své pedagogické činnosti i možnostech jejího zdokonalování,
- vychází z cílů autodiagnostiky, vymezených samotným učitelem (tedy z jeho reálných potřeb).

Uvedené zásady by mělo respektovat i použití studentského hodnocení vysokoškolské výuky. Studentské hodnocení výuky může mít různé formy. Patří k nim ankety s volnými odpověďmi studentů, volné nebo polostandardizované rozhovory se studenty, dotazníky pro absolventy vysoké školy zadávané před promoci a různé druhy posuzovacích škál.

Orientační zpětnou vazbu umožňuje získat jednoduchá škála, jejíž pomocí se studenti vyjadřují k novosti a zajímavosti témat, která absolvovali, k jejich využitelnosti v praxi, jasnosti a názornosti výuky, k tomu jak učitel studenty aktivizoval apod. Osvědčuje se přehledný formulář, v němž studenti hodnotí uvedené aspekty výuky pomocí škály 1 - 5 (kde číslo 5 vyjadřuje maximální, tedy nejpozitivnější hodnocení daného aspektu, číslo 3 průměrné hodnocení a číslo 1 nejméně pozitivní, tj. negativní hodnocení příslušného aspektu, písmenko N značí, že student nedovede daný aspekt výuky posoudit).

Při autodiagnostice učitelovy pedagogické činnosti s využitím téže posuzovací škály lze doporučit následující postup:

- a) sebehodnocení učitele pomocí škály,
- b) očekávané studentské hodnocení (jak mne jako učitele asi vidí studenti),
- c) hodnocení výuky učitele různými posuzovateli:
 - studenty z různých studijních skupin (a to pokud možno i s odstupem času),
 - druhými učiteli-kolegy, pedagogem nebo psychologem, vedoucím katedry apod. (založeno na hospitacích, které se opírají o posuzovací škálu),
- d) srovnání a analýza (sebereflexe) získaných zpětnovazebních informací,
- e) sebeprojektování (tj. především vymezení oblastí zdokonalování učitelovy pedagogické činnosti, včetně způsobů jeho realizace).

Studentské hodnocení vysokoškolské výuky je pouze jednou z metod autodiagnostiky učitelovy pedagogické činnosti. Je proto potřebné tuto metodu doplňovat jinými autodiagnostickými postupy (např. poznáváním zvláštností vlastního pojetí úspěšného studenta, videozpětnou vazbou a dalšími způsoby), o nichž lze nalézt informace v jiných pramenech.

Uvedené zásady by mělo respektovat i použití studentského hodnocení vysokoškolské výuky. Studentské hodnocení výuky může mít různé formy. Patří k nim ankety s volnými odpověďmi studentů, volné nebo polostandardizované rozhovory se studenty, dotazníky pro absolventy vysoké školy zadávané před promoci a různé druhy posuzovacích škál.

Orientační zpětnou vazbu umožňuje získat jednoduchá škála, jejíž pomocí se studenti vyjadřují k novosti a zajímavosti témat, která absolvovali, k jejich využitelnosti v praxi, jasnosti a názornosti výuky, k tomu jak učitel studenty aktivizoval apod. Osvědčuje se přehledný formulář, v němž studenti hodnotí uvedené aspekty výuky pomocí škály 1 - 5 (kde

číslo 5 vyjadřuje maximální, tedy nejpozitivnější hodnocení daného aspektu, číslo 3 průměrné hodnocení a číslo 1 nejméně pozitivní, tj. negativní hodnocení příslušného aspektu, písmenko N značí, že student nedovede daný aspekt výuky posoudit).

Při autodiagnostice učitelovy pedagogické činnosti s využitím téže posuzovací škály lze doporučit následující postup:

- a) sebehodnocení učitele pomocí škály,
- b) očekávané studentské hodnocení (jak mne jako učitele asi vidí studenti),
- c) hodnocení výuky učitele různými posuzovateli:
 - studenty z různých studijních skupin (a to pokud možno i s odstupem času),
 - druhými učiteli-kolegy, pedagogem nebo psychologem, vedoucím katedry apod. (založeno na hospitacích, které se opírají o posuzovací škálu),
- d) srovnání a analýza (sebereflexe) získaných zpětnovazebních informací,
- e) sebezprojektování (tj. především vymezení oblastí zdokonalování učitelovy pedagogické činnosti, včetně způsobů jeho realizace).

Další možné způsoby zdokonalování pedagogické činnosti vysokoškolského učitele

Při zdokonalování činnosti vysokoškolských učitelů, které se opírá o studentská hodnocení, je nutno si ujasnit chápání pojmu „efektivní výuka“, nebo „účinná výuka“. J. Mareš (1996) popisuje studii K. A. Feldmana, který podrobně analyzoval 31 amerických a kanadských studií, které zkoumaly názory studentů a jejich učitelů na efektivní výuku. Dospěl k dvaceti charakteristikám účinné výuky, na nichž se shodli studenti a učitelé amerických a kanadských škol (J. Mareš, 1996): učitelovo stimulování studentova zájmu o předmět a učivo, učitelovo nadšení, s nímž vyučuje předmětu, učitelův intelektuální rozhled, jeho celková vzdělanost, učitelova příprava výuky a organizace jejího průběhu, učitelova jasnost a srozumitelnost výkladu, učitelovy řečnické dovednosti, učitelův citlivý přístup k úrovni studentů a míře jejich pokroku v učení, učitelova jasnost vytyčovaných výukových cílů a stanovovaných požadavků, kvalita studijních materiálů, kvalita doplňkových materiálů a učebních pomůcek, dosažené výsledky výuky nebo vliv výuky na studenta, kvalita zkoušení, učitelova spravedlnost, nestrannost při hodnocení, osobnostní charakteristiky, učitelova zpětná vazba pro studenty, učitelovo podporování studentských dotazů a diskuzí, otevřenost k jiným názorům, podpora samostatného myšlení studentů, učitelův zájem o studenty, učitelova dosažitelnost studenty, učitelovo motivování být nejlepší, vyžadování vysokého výkonu u studentů.

V zahraničí existuje mnoho příkladů jak zkvalitnit a zvýšit pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů: grantové projekty, workshpy a semináře, mikroyučování a mikrokurzy, analýza videozáznamů výuky, využívání pedagogické literatury, pedagogické kurzy, poradenské a konzultační střediska pro vysokoškolské učitele, speciální informační sítě, stáže vysokoškolských učitelů apod. Rozvíjení kvality výuky a pedagogických kompetencí vysokoškolských učitelů je v řadě vyspělých zemí věnována velká pozornost. Podpora rozvoje pedagogických a odborných kompetencí u vysokoškolských má v těchto zemích i často institucionální podporu.

ZÁVĚR

Studentské hodnocení vysokoškolské výuky je pouze jednou z metod autodiagnostiky učitelovy pedagogické činnosti. Je proto potřebné tuto metodu doplňovat jinými autodiagnostickými postupy (např. poznáváním zvláštností vlastního pojetí úspěšného studenta, videozpětnou vazbou a dalšími způsoby), o nichž lze nalézt informace v jiných pramenech. Možné způsoby dalšího hodnocení mohou být:

- posouzení kvalita výuky pomocí standardizovaných metod prováděné kolegy učitele,
- učitelovo sebehodnocení,
- hodnocení učitele nadřízenými,
- testování učitelovy profesionální kompetence,
- analýza videozáznamů z výuky.

Při hodnocení vysokoškolských učitelů by hlavním záměrem mělo být zvýšení kvality výuky, přitom by se mělo vycházet především z předpokládaných kompetencí vysokoškolského učitele. Bohužel zatím žádný standard není úředně stanoven, lze pouze vycházet z několika úvah a studií zahraničních nebo našich expertů.

LITERATURA

Berendt, B. (1991). Staff (Faculty) Programmes in Higher Education for Improving Teaching and Learning. *ENSDHE NEWSLETTER*, 1, 1-4.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Carroll, J. A. - Potthoff, D., & Huber, T. (1996). Learning From Three Years of Portfolio Use in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 253-262.

Hodnocení vysokoškolské výuky studenty. *Sborník referátů celostátní konference pedagogů a studentů VŠ* (1999). Brno, MU.

Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel?* Praha, SPN.

Kon, I. S. (1988). *Hledání vlastního Já*. Praha: Svoboda.

Krause, S. (1996). Portfolio in Teacher Education: *Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process*. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 130-138.

Lewinson-Rose, J., & Menges, R. (1981). Improving College Teaching: A Critical Review of Research. *Review of Educational Research*, 51(3), 403-434.

Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching Portfolios: *A Strategy for Developing Learning and teaching in Preservice Education*. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 565-577.

Mareš, J. (1985). *Hodnocení kvality vysokoškolské výuky pomocí posuzovacích škál*. Studijní texty sv. 27 Praha, ÚRVŠ ČSR.

Mareš, J. (1988). Studentské hodnocení vysokoškolské výuky. *Supplementum Sborníku vědeckých prací LF UK Hradec Králové*, 31(4), 553-564.

- Mareš, J. (1991). *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha: SPN.
- Mareš, J. (1994). *Tvorba posuzovací škály pro studentské hodnocení výuky*. *Alma mater*, 4(4), 3-16.
- Mareš, J. (1966). Nové trendy ve studentském posuzování vysokoškolské výuky. In: Chráska, M., & Kalhous, Z. (Ed.). *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 84-89.
- Medley, D. M., & Shannon, D. M. (1995). Teacher Evaluation. In: Anderson, L. W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. vyd. Oxford: Pergamon, 488-493.
- Silcock, P. (1993). Can We Teach Effective Teaching? *Educational Review*, 45(1), 13-19.
- Simons, P. R.-J. (1996). Metacognitive Strategies: Teaching and Assessing. In: Corte, E., & Weinert, F. (Eds.). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. Oxford: Pergamon, 441-444.
- Švec, V. (1994a). *K novému pojetí pedagogického vzdělávání učitelů vysokých škol*. *Alma mater*, 4(1), 9-14.
- Švec, V. (1994b). *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost, nebo potřeba?* *Pedagogika*, 44(2), 105-112.
- Švec, V. (1994c). *Studentské hodnocení výuky jako metoda autodiagnostiky učitele*. *Alma mater*, 4(4), 17-23.
- Chráska, M., & Kalhous, Z. (Ed.). (1996). *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu, 96-99.
- Švec, V. (1997). *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. *Pedagogická orientace*, 3, 2-13.
- Švec, V., & Stránský, Z. (1994). *Náměty k autodiagnostice a sebezdokonalování pedagogické činnosti vysokoškolského učitele*. Brno: Vojenská akademie.
- Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky (pro vzdělavatele učitelů)*. Praha. PedF UK. ISBN 80-86039-97-8.

KONTAKT

PaedDr. Jan Štáva, CSc.

Katedra pedagogiky PedF MU Brno

Brno, Poříčí 312, 602 00

telefon: 728061340

e-mail: stava@kerio.ped.muni.cz

MODERN APPROACHES TO THE EVALUATION METHODOLOGY QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Veronica Yarnykh, Natalia Makarova

Abstract: Modern processes of globalization have a huge impact on the approaches and technologies, assessing the quality of higher education to the greatest extent with the problem faced by humanitarian higher education. The increase in employers' requirements to the quality of higher education, to set the level of development and competencies, as well as the strengthening of professional and educational mobility causes a different look at the problem of estimating the quality of higher education and the search for other tricks, and valuation models.

Key words: quality assessment of higher education, the role of employers, professional and educational mobility model evaluating the quality of higher education, quality management, balanced scorecard.

Modern higher education suffers from a lot of pressure. Modern global processes in education, technological development imposes new higher education requirements. Question the quality of the higher education is increasingly on the agenda for discussion in large corporations, small and medium business.

THE IMPACT OF GLOBALIZATION FACTORS IS ON THE POSSIBILITY OF ASSESSING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION.

In connection with the world globalization, the spread of communication and engineering technologies, the Bologna system capacity significantly in recent years has changed the requirements for the quality of higher education.

First of all, it does globalization processes of world development. Education is undergoing constant change under the influence of globalization. The impact of globalization effects on the educational system bring rapid changes in technology and communication, influencing changes in educational systems around the world in the form of ideas, values and knowledge, the changing role of students and teachers, and also produces a shift in society from an industrial approach to the economy to the information. The modern information society is focused on the knowledge economy, and it cannot but affect both the system and the technology of learning and interaction within the educational systems.

For various reasons, higher education is much more convertible and respond to change than, for example, basic education. New technologies, training tools, approaches are being tested here is much faster, and educational mobility affects the spread of new approaches and opportunities.

It should be noted that, the founder and president of the Japanese Institute of Information Society J. Massoud writes: "The Information Age, which brought computer technology

and means of communication, not only will have a major socio-economic impact on the modern industrial society; it would entail the social changes of this magnitude, which will cause the transformation of modern system in a completely new type of human society, the EU be in the information society "[1, p. 32].

The main effects of globalization in the world educational system are the following [2, p. 85]:

- the emergence of the global education market;
- the emergence of educational transnational corporations;
- informatization of education;
- convergence, the proposed merger and the interpenetration of educational and social systems;
- integration;
- standardization of educational systems, and cultural values.

All these components are fundamentally changing the educational landscape in the world in general, and in Russian Federation. Our educational environment is undergoing exactly the same changes, and also under pressure, as well as the education system in the world.

One of the major factors of globalization impact on the formation of a model assessing the quality of higher education⁶ became, of course, published in the 2016 report of the UNESCO Institute of Statistics, containing globally agreed criteria for assessing the quality of education as a whole. [7, p. 4-9] These criteria have been identified and presented in the framework of World Education Forum in 2015, and in July 2016 received the appropriated approval during the international conference.

First of all, it should be noted that the three key focus of modern education and training of the global space:

- Equity;
- Learning;
- Quality;

Thus, the entire scope associated with the quality of education is the key supplier evaluation of teaching and learning process indicators.

As for the stated indicators, then a part of them, of course, can and should be used in an integrated model of education quality assessment.

Global indicators are designed to be used as the primary basis for tracking progress of all countries towards educational goals at the international level, and most importantly on a comparable basis. It is such an approach at the level of global comparability, allows not only achieving the goals and objectives of national education systems, but also provides opportunities for professional and educational mobility. Theme set includes a larger number of indicators to ensure greater consistency with the proposed objectives, some of which will certainly require further development, discussion and decision-making about the extent to which globally comparable data are attainable or desirable.

All indicators are divided into four areas, which is enough to correlate with the Balanced Scorecard. Areas of evaluation of the quality of education in general, according to the report, focus on the next [6, p .4-7]:

- Relevance;
- Alignment;
- Feasibility;
- Communicability.

Attention is drawn to the fact that all the lights at one time or another have a measurable basis.

Targeting on the presented indicators, aimed for 2030, and is divided, not only in areas of assessment, but also by levels of education (including and tertiary, for example).

An important focus is the inclusion of the measurement, for example, the gross enrollment ratio in higher education; relationship formal and non-formal education (which, in fact, is meant to include long-life education in the measurements); Scholarship opportunities Support etc. [6, p.12-13]

An important aspect of the interaction and the measurement becomes education for sustainable development and global citizenship education. These factors and indicators are new sphere for comparable indicators. [3, p.15] However, in this area there is a certain difference in approach. But, of course, it should be noted that fact, the issue of education due to the concept of sustainable development is linked to a high enough globally. This particular model of educational activity, which has a global impact and is linked to the scope of assessment of communication skills and interaction.

Finally, it is important to note that the impact of the globalization of educational space and the development of the world community is complex, multidimensional nature. For example, according to research by J. Philip. Altbach, Liz and Laura Raysber Rambla allocated another group of global factors influencing the development of higher education in general. The authors identify [3, p. 15-19]:

- International mobility of students, including two streams: 1) students from Asia, entering the core academic system in North America, Western Europe and Australia; 2) mobility within the European Union in the framework of various support student mobility programs;
- Less teach basic disciplines and to offer more vocational programs to a wider range of students;
- The growing importance of quality assurance, accountability; a growing emphasis on "results" of higher education, and qualifications frameworks ("comparable education qualifications has become a key issue in the international debate");
- Changes in the system and the structure of financing of higher education;
- Teacher will change profession ("the profession of teacher experiencing the strongest power; spine needs to respond to the calls of you massification led to a reduction of normal level of qualification of professors and lecturers ended in many countries, the academic labor market is increasingly global in nature;
- The formation of the research environment;
- Dissemination of information and communication technologies (for example Coursera);
- Future trends in terms of the key demographic measurable, occupational

and educational mobility

Thus, the tools and technologies of education quality assessment put forward in a number of priority issues for further development of higher (tertiary) education. The currently existing models and approaches not fully take into account is the complexity of the impact of globalization factors of any order on this issue, and do not always meet the influence of drivers of higher education. That is why the system of global development of higher education at the moment attempts to find and use otherwise, integrated approaches to assessing the quality of education at all levels.

Focuses of integrated – qualimetric model evaluating the quality of higher education.

Speaking about the factors of influence on the system of estimates of the quality of higher education, it should be noted first of all changes in the list of interested parties (stakeholders) in higher education.

There are several approaches to understanding and defining stakeholders. In order to understand the formation and system of quality assessment in higher education, as noted Leisyte, Westerheijden, Epping, Faber & De Weert you must divide the parties concerned on: [5, p. 6-8]

- Latent
- Expectant
- Definitive

That stakeholders to whatever level they are not treated right now in some form or other form requirements for the overall system of education quality assessment.

And with globalization blurring the boundaries, stakeholders and the list is large enough volume. And at the moment, stakeholders, ie interested parties for the formation of such a list of criteria among a lot of them.:

- Students
- Professorial - teaching staff
- Management and administration
- Parents
- Ministries and departments (both federal and regional, and sectoral)
- Society as a whole
- Politicians
- Employers in general
- Market makers
- Etc.

Each stakeholder has his own idea, and its tasks in the formation and development of criteria for evaluating the quality of education.

It is integrated - qualimetric approach to assessing the quality of education in this case largely will align requirements and objectives by stakeholders.

In order to be able to reconcile sometimes quite differently oriented interests and objectives

among stakeholders are encouraged to use the methodology of the balanced scorecard. [4, p.10-14]

In the early 90s business school professor at Harvard University (Harvard Business School), Robert Kaplan (Robert Kaplan) and the American management Consultant David Norton (David Norton) have developed a new approach to strategic management. Their method they called Balanced Scorecard (BSC)

The balanced scorecard - a management system (not just the measurement system) that enables organizations to articulate future plans and strategy and translate them into action. It provides feedback between internal business processes and external indicators needed to improve the efficiency and strategic achievement.

The Balanced Scorecard is invited to consider the organization in terms of the four focal points (points of view), to develop quantitative measures, collect data and analyze them according to each of these perspectives: [4, p. 24-32]

- **The prospect of learning and development**, this focus includes employee training and development of corporate culture, both in terms of the individual and at the level of the educational organization. The system of education staff becomes key resource. And how often and accurately going professional development through internships, refresher courses, educational programs for professors - teaching staff, largely affects the educational university environment, and on the level and quality of teaching in the contemporary context of globalization and rapid technological and humanitarian changes need to be constantly improved. Certain indicators should show leadership where you need to focus funds for training employees so that they bring maximum benefit. In any case, training and development are an important foundation for the success of any progressive organization.
- **The prospect of business processes**. This focus refers to internal business processes. The indicators of this trend can determine how well the company, whether the products and services to the requirements of clients and stakeholders. These figures only need to carefully develop those very vague about business processes.
- **The prospect customers** modern management philosophy takes into account the growing importance of customer orientation and satisfaction in any area of the same focus and operates in the educational space.. Acting in an open global world, in fact the single educational space consisting nstve, with the possibilities of the educational and professional mobility (which is incorporated in including in the framework of the Bologna process), the use of social marketing tools, and a clear answer to the request of stakeholders becomes a fundamental basic criteria should be: if customers are not satisfied, they will find other suppliers. Low efficiency in this direction - a clear indicator of future decline of the organization, even if the current financial picture quite well. To develop indicators of satisfaction, it is necessary to analyze the types of stakeholders or customers and processes that ensured a particular educational product or service.
- **The financial perspective**. It's important to understand that the emphasis on financial performance leads to the "unbalanced" situation with regard to other perspectives. Therefore, you may want to take into account the additional financial information, such as risk assessment and data comparison of costs and benefits.

The possibility of using a similar approach, with a focus on four main perspectives will allow solving the following tasks:

- On the one hand to take into account the interests and objectives of practically all stakeholders
- On the other hand, quantitative assessment criteria included in the quality system will harmonize with each other and agree on an internal and external evaluation of the quality of education (according to the requirements of the European Association for Quality Assurance in Higher Education)
- and finally, using a model of balanced scorecard system (as indicated by the business - experience) builds a common system of individual and collective quality indicators, which increases including the individual responsibilities of the educational organization for ensuring the quality of education.

The next focus of integrated - qualimetric system of education quality evaluation and external factor of an integrated approach to assessing the quality of educational outcomes, and one of the most important, taking into account the global nature of modern educational space will be the principles of universal quality management system (Total Quality Management - TQM). In addition use of international standards of production quality system ISO 9000 series, and also used the model of the European Foundation for Quality Management.

This is a global integrated approach to be used in all areas of the economy, to answer the question what quality in general, and the principles on which is based its assessment. Of course, this approach is most focused on university management system, on the formation of a management system that can provide adequate output stated criteria of students' learning.

Among the basic principles of quality management system has the following:

- Focus on the customer;
- Leadership on the basis of management;
- Involvement of people, motivation to actively engage in the process;
- Process approach;
- System approach to management;
- Continuous improvement;
- Decision-making based on facts;
- Mutually beneficial relationships with suppliers;
- Social responsibility;
- Corporate development cooperation [8]

In this context, it becomes fundamentally important to involve all stakeholders in the process of quality assessment criteria result of training, planning and development of the quality of the evaluation process results, and finally, the definition of the quality assessment tools and techniques result of vocational education.

It becomes clear that only an integrated model of the relationship of interests of all stakeholders can be a realistic assessment of learning outcomes, and, most importantly, the successful participation of the university and its graduates in the global competition within the educational space.

Thus, in the framework of integral - qualimetric approach to assessing the quality of higher education, we can identify at least the requirements of the quality system, the possibility

of a balanced scorecard, and the interests of the interested parties.

The implementation of the interests of employers as one of the focuses of the integral - qualimetric model evaluating the quality of higher education.

Particular attention should be paid to the implementation of the interests of employers, which in many ways are the key stakeholders in the model of education quality assessment results.

Unfortunately, this group of stakeholders not traditionally been heavily involved in the quality assessment system. This problem is one of the key in the evaluation of real results, because it is the employers eventually form the same list of competencies and their level of development, which in one way or another needs in the national and global economy. The difference in the requirements of different employers makes a new look on the possibility of their participation in the process of quality assessment.

First of all, it should be noted that employers affect both the outer layer and the inner layer of quality assessment. Moreover, they are on the one hand form the competence and level of development, which is the level of educational standards, on the other hand - through a system of professional standards affect the final result. In addition, employers' participation in the educational process also allows you to solve many problems associated not only with the quality of the assessment.

The role of employers and their influence on modern higher (tertiary) education is growing. This is due, primarily, with the request to those competencies possessed by graduates. What knowledge and skills they come to the employer? What demonstrate competence? Employers do not have opportunities like 10 - 15 years ago to spend resources on long-term adaptation of the young expert. It should be a short period of adaptation and fast opportunity to demonstrate results. Given the fact that the system of usual office equipment destroyed, and, especially, in the humanitarian sphere, increasing the possibility of telecommuting or free - lance, the challenges facing education in the humanities can not be called ordinary and simple.

The world and European practice, employers participate and influence the learning outcomes in many ways. As part of expertise represented in Russia, taking into account the interests of the focus of the information society must be stopped for a few, and most important now is the impact of professional standards.

The labor market generates professional (qualification) standards, which describe the professional competence required in a particular workplace. Vocational training standards should be in the point of intersection of the education system and market labor, uniting the aims of education and employment and preserving the decisive role of professional standards in shaping the content of vocational education at all levels: higher, secondary and primary.

The European experience shows that through the professional standards and the possibility of harmonization of competencies for learning and for work, higher (tertiary) education receives additional competitive advantage for the educational programs. The closer a harmonized model of competencies of professional and educational standards, the more the employer receives the most trained graduates whose period of adaptation to the position greatly reduced.

The second important focus on the impact of modern education programs is smart competencies that are registered in the professional standards, and that demand is on the part of the employer and on the part of the graduate. These include leadership competencies, management, communication, etc. In short all the competencies that constitute a competitive

advantage in today's information professional community, give it opportunities for development and success. The global economy is changing work requirements, rapidly changing them and higher education shall have time to respond to these challenges.

All of the above has another focus of attention. These problems associated with the smart and hard - competences in fact form the requirements for human capital. In the part of today's global economy, which is the knowledge economy, human capital is a driver of development and future achievements. That is, through the employer establishes professional standards and requirements for more human capital of the future and allows the university to participate in shaping the future of global competition competence.

Thus, employers' influence over the professional standards is not limited to the formation and adjustment of the federal state educational standards, but also has a global impact on the formation of smart graduate competencies and human capital in general.

The professional standard in today's environment is of global importance. Considering and student and professional mobility, the development of professional standards and have more impact on the quality of education in a global context. The extent to which university graduates meet the requirements of employers globally affects ultimately on the quality of and access to education. Of course, this approach will be regulated through the variable part of the educational program, but that this effect will ensure global quality result.

As a separated focus of employer's participation in educational process it would like to mention the workshop as pedagogical technology. From other pedagogical techniques workshop distinguished: first, a creative and interactive relationships of all participants (master and audience), and secondly, a high degree of freedom of action listeners, and third, variability in planning and carrying out, fourth, freedom in the choice of content and methods used in the conduct, and fifth, a high degree of improvisation master.

Over time, the workshop has not undergone significant changes - the visitor comes to the audience, which is the bearer of a unique experience and competences, talks about his professional experience to share with younger colleagues the secrets of his skill. However, the practice of the master class is rather ambiguous. Some teachers of theoretical courses simply afraid to invite practitioners, so as not to destroy the harmony of the system that they set out in the lectures. As a result, the student masters the knowledge, but faces difficulty in applying them in practice, thus forming part of the competence. The notorious gap between theory and practice there. As a consequence of the employer assessment of the quality of education is low.

At the Faculty of Journalism in Russian State Humanitarian University used several opportunities for master - class by employers. It's very important.

Of course, students have an idea of journalism, but often it is formed under the influence of stereotypes and consumer understanding. It is the first such meetings in students is redefining their professional choice. The problem of motivation in the choice of educational programs at the university is very serious. As a result of first-year survey (2009-2016), most of them carried out their own range of training (70%), have a choice dictated by the desire of the parents (20%), in a small number of respondents to choose affected friends and acquaintances (5%), 3% - could not answer the question. However, long-standing practice of holding open days suggests otherwise. Applicants come along with their parents, and the parents are most active: ask questions about income, an educational program, interested employment prospects. The first workshops are aimed at understanding the "social mission of journalism, journalism and social responsibility of the journalist".

So using this approach, already in the first year can not turn on employers in the educational

process, on the one hand. On the other hand, to implement a practice - oriented approach to learning.

In general, it should be noted that based on the experience and practical expertise and presented in accordance with modern requirements of European Association for Quality Assurance in Higher Education need to expand the involvement of employers in several directions.

1. the development of professional standards that generally affect the formation of the state educational standards, especially in the list and the level of competence of future specialists
2. the development of most of the educational program as such. And at the level of content and support a practical level.
3. A master - class of employers' representatives
4. The use of a practical expertise in the case when employers' representatives are the lectures of the course

Employers involved in the process of learning can also contribute to the use of the model assessment of higher education quality standards ISO. In general, the issue of standardization in many ways echoes the ideas TQM and quality management system (QMS). Basic concepts of total quality management system have been set out above, as well as the possibility of incorporating its requirements integrally - kvalimetriceskoj model. However, the quality management system requirements are in a slightly different plane. This requirement for a quality management system at all levels of higher education. It demands to management. Here, the following should be noted. The ENQA requirements recalls and the requirement for the formation of the quality management system of education is through the management of the education system. This is an important point, because it allows on the one hand to systematize and standardize the requirements management process, on the other hand allows to take into account individual programs and individual approach to learning.

But the use in the assessment of the quality of education in general and approaches related to management quality assessment (and ISO system aimed at precisely that) it allows you to link together multiple interests of both employers and other stakeholders.

ISO system is used for a long time in the business - the area to evaluate the control system in different ways. It depends on the declared standard. The most popular as mentioned above are the standards of 9000 series.

Throughout the world, higher education institutions are concerned about insuring and improving the quality of their services and satisfying their customer's requirements. These concerns have led educational organizations to implement a quality management/assurance system with compliance to the ISO 9001 standard. This standard is the popular choice for educational organizations despite the fact that previous studies pointed out gaps specific to the field of higher education within ISO 9001:2000/2008. Furthermore, the ISO strategic plan 2011-2015 does not identify education as one of the sectors where ISO standards provide and achieve benefits [8].

The ISO 9001 standard gives a set of generic requirements for implementing a quality management system (QMS) independently on the organization's activities. However, the education sector has its specificity that makes it different from manufacturing and other services sector activities. Therefore, the ISO 9001 requirements need to be interpreted in the educational field.

The quality management system regulates the transparency of business - processes, including the area of interest lies in the Balanced Scorecard. Speaking of assessing the quality

of education in general, there is a need to talk about that business - processes in management system which play an important role. This is also mentioned that in the report to UNESCO of the standardization of approaches to the assessment of education in general. New approaches to general standards in the ISO system at the moment from 2013 allow to take into attention many factors, including leadership, organizational design and organizational communications, management support, etc.

Higher Education is one of the few industries in the world where a single person can design, develop, deliver and assess the quality of a product with little oversight or supervision. When educators point out that education is not like industry as an element of pride, they fail to realize that they are really defining a core issue of the problem with education today. If education were more like industry, students would be getting a better, faster and cheaper education than they now enjoy, with the data to back it up.

With the explosive growth of online MOOCs and the embryonic development of badges, the world of education is facing a rapidly rising tower of Babble of unlimited and fragmented worldwide educational resources creating infinite skills that can neither be valued nor connected to the needs of employers. Nothing short of a global effort is required to rapidly define, develop and implement a new set of standards both in terms of quality and quantity that defines holistic learning for individuals and organizations, just as ISO 9000 did for quality management system.

Speaking in general about the system of assessing the quality of education, and considering new approaches and models, it is necessary to say that all the influencing factors are forcing the system to be integrated. It is therefore necessary to look at the quality of education system with a different point of view. The traditional and the proposed division into external and internal quality assessment does not fully meet the realities of today, and is quite common. It should be a more detailed view of what, who and how forms of education quality assessment system. environment creates the possibility and conditions for taking into account many factors of influence. Shaping the educational model within the organization in which several approaches, proven in business can be used. In forming integral – qualimetric model through Balanced Scorecards as spheres of influence, TQM and QMS as a providing of quality requirements to management business – processes and common quality understanding it's possible to take in attention many factors of influence and provide the level of competition in different fields.

Thus, in considering the evaluation of the quality of higher education in today's world must take into account several key factors, which to some extent affect the state of affairs.

In first, it is, of course, global influences and global drivers of higher (tertiary) education. It is necessary to note the increase in the request for the global professional and educational mobility and the impact of globalization, such as the factor (in media education is especially noticeable). In second, it should be noted, and UNESCO's global activities in this regard (to introduce the idea of global indicators assess the achievements of all types of education in general, with particular emphasis on the quality of education). It is impossible to ignore the activities of European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) with recommendations on the development and evaluation of the quality of higher education. All this creates a certain framework for the formation of a common approach to the implementation of quality assessment model, in spite of the individuality of both educational institutions and national systems of higher (tertiary) education. The global economy is no longer allows us to stay on the idea of individuality and requires a certain understanding of unification in this matter.

The proposed ideas and tricks integrated - qualimetric model based on unified principles of quality management system (TQM), Balanced Scorecards and the other allows for certain integrated approach to assessing the quality of the results and take into account the recommendations of global structures and the impact of global processes and changes.

LITERATURE

- [1] Kalinkina, N.N. (2010). The contours of the information society in Russia and the development of informatizational society and information structure. *Vestnik of the Nizhny Novgorod University by Lobachevsky*, 3(2), 494-499.
- [2] Kehyan, M.G. (2013). Major trends educators globalization. *Creative Economy*. 1. (73), 84-88. [Electronic resource] - Access mode . - The URL: [www . Creativeconomy . Ru / articles / 27534 /](http://www.creativeconomy.ru/articles/27534/) (reference date 07/25/2016)
- [3] *Main trends of higher education: global and measurement* (2010). Bologna / Under scientific. Baydenko. V. (ed.) Research center of problems of quality of training.
- [4] Niven, P. (2005). *Balanced Scorecard for public and non-profit organizations*. Dnepropetrovsk: Balance Business Books.
- [5] Leisyte, L., Westerheijden, D.F., Epping, E., Faber, M., & de Weert, E. (2013). *26Th Annual for the Paper CHER Conference*, Lausanne You (of CH), 9/9/2013 / 11- [electronic resource] - Access mode. - The URL: <http://doc.utwente.nl/87677/1/Stakeholders-QA-IBAR-CHER2013.pdf> (reference date 25/07/2016)[
- [6] [Electronic resource] - Access mode. - The URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/post-2015-education-indicators.aspx> (reference date 25/07/2016)
- [7] [Electronic resource] - Access mode. - The URL: <http://www.up-pro.ru/encyclopedia/total-quality-management.html> (reference date 25/07/2016)
- [8] [Electronic resource] - Access mode. - The URL: <http://rube.asq.org/edu/2014/02/quality-assurance/iso-9001-and-the-field-of-higher-education-proposal-for-an-update-of-the-iwa-2-guidelines.pdf> (reference date 25/07/2016)

CONTACTS

Veronika Yarnykh, associate prof., Ph.D.

Head of Department of TV, radio and Internet technologies
Faculty of Journalism, Russian State University for Humanities
Miuskaya sq. 6, Moscow, 125993, Russia
+79060952275
vyarnykh@gmail.com

Natalia Makarova, Ph.D.

Dean of Faculty of Journalism
Faculty of Journalism, Russian State University for Humanities
Miuskaya sq. 6, Moscow, 125993, Russia
+7903501350
rsuh.makarova@gmail.com

PARAMETRY NÁSTROJŮ VNITŘNÍHO HODNOCENÍ VÝUKY A UČENÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Josef Malach

Abstrakt: Vnitřní hodnocení výuky na vysokých školách je součástí systémů řízení kvality vysokých škol a představuje náročnou činnost. V této kapitole jsou na základě analýzy domácích a zahraničních dokumentů, strategií a přístupů k hodnocení formulovány parametry, které by měly být brány v potaz při jejich tvorbě a jimiž by měly být již existující hodnotící nástroje posuzovány. Parametry se vztahují jak k samotnému nástroji, tak k jeho adekvátnímu použití.

Klíčová slova: vnitřní hodnocení výuky, kvalita výuky, parametry hodnotícího nástroje

Abstract: A part of the university quality management system, the internal assessment of instruction at universities presents a challenging task. This chapter is aimed at the parameters that were formulated on the basis of the analysis of Czech and foreign documents, strategies and approaches to assessment. Those parameters should be taken into account not only in the creation of new documents, strategies and approaches, but also in the assessment of the existing ones. The parameters apply not only to the actual tool, but also to its proper use.

Key words: internal assessment of instruction, quality of instruction, parameters of assessment tools

ÚVOD

Hodnocení výuky na vysokých školách za účelem plánování, vlastní přípravy na výuku a jejího uskutečňování je realizováno několika základními metodami nebo procedurami: studentským hodnocením tváří v tvář nebo online, vzájemným hodnocením vyučujícími, sebehodnocením, hodnocením kurikula a analýzou studijní dokumentace. Kapitola se zaměřuje na první metodu hodnocení, přičemž již samotný název kapitoly ve shodě se současnými trendy v oblasti celoživotního učení explicitně vyjadřuje stanovisko zdůrazňující, že nejen na vysokých školách probíhají při vzdělávání v různé míře, kombinaci a časové souslednosti procesy, v nichž je různá míra angažovanosti a aktivity vysokoškolských učitelů (dále jen učitelů) a různá míra angažovanosti, aktivity, samostatnosti a odpovědnosti vysokoškolských studentů (dále jen studentů). Rozdílnost v projektování průběhu studia jako specifické integraci procesů vyučování, ve smyslu heterodikace a samostatného učení, jako autodidakce, je dána řadou faktorů, mezi nimiž se jeví podstatnými profil absolventa studijního programu, stupeň studia a jeho forma, resp. také právní postavení studujícího jako (řádného) studenta nebo jako účastníka všech etap celoživotního učení, od dětských akademií vysokých škol až po univerzity třetího věku.

Pro tvorbu nástroje hodnotícího výuku a učení na vysokých školách jsou podstatné krátkodobé i dlouhodobé obecné trendy ve vzdělávání, které vyjadřují předpokládaný vývoj v oblasti aplikací informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, vývoj v pojetí

studujícího či učícího se jedince a proměnu rolí vzdělávacích institucí v kontextu vzájemného prolínání formálního, neformálního a informálního učení.

V terciárním sektoru vzdělávání jsou specifickými trendy, přinejmenším poslední dekády, značná otevřenost vysokoškolských institucí vedoucí až k „masifikaci vysokoškolského studia“, internacionalizace studia a zesilování tlaku na budování interních systémů zajišťování kvality vysokých škol podporované adekvátní oporou v právních normách a pomalým návratem ke komplexnímu chápání funkcí vysokých škol a díky k tomu znovudocnění vzdělávací oblasti vysokých škol, která je ignorována systémem většiny rankingů vysokých škol.

Účinnost systému „měření kvality didaktického procesu,“ na vysokých školách je dle Ryńca (2014, s. 244) dána jeho vytvářením v po sobě následujících etapách: a) uvědomění si užitku spojeného s nepřetržitým udržováním vysoké kvality výuky, b) definování mise vysoké školy a základů pro zajišťování jakosti, c) identifikace oblastí měření a činitelů, kteří ovlivňují kvalitu didaktického procesu, d) identifikace jasných kritérií hodnocení, e) výběr odpovídajících technik a nástrojů měření a f) realizace měření kvality didaktického procesu.

Přestože na vysokých školách u nás i v zahraničí je studentské hodnocení výuky/evaluace výuky realizováno již delší dobu, nutno brát vážně řadu kritických výhrad k jeho provádění i využívání (The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit, 2015): hodnotící procesy a nástroje nebyly validovány, nejsou k dispozici důkazy o vztahu mezi výsledky studentských hodnocení výuky a studijními výsledky, je málo důkazů o tom, že studentské hodnocení se s časem proměňuje a že je fakultami efektivně využíváno ke zlepšení jejich výuky. Ukázalo se, že na výsledek hodnocení výuky studenty mají vliv další faktory, jako je velikost studijní skupiny, sympatičnost učitele, obtížnost předmětu, úroveň předmětu, způsob fakultou poskytované výuky i věk vyučujících. Z tohoto důvodu je nutné při každé interpretaci výsledků studentského hodnocení výuky podle kateder či fakult postupovat promyšleně a opatrně.

Stanovení parametrů nástrojů hodnocení výuky a učení na vysokých školách reaguje na potřeby praxe i na kritické výhrady získané výzkumem. Je příspěvkem k jeho optimalizaci, která by umožnila naplnit očekávání zainteresovaných subjektů a vyvarovat se již odhaleným úskalím.

PARAMETRY TVORBY A VYUŽITÍ NÁSTROJŮ HODNOCENÍ VÝUKY A UČENÍ

Analýza pramenů zabývajících se otázkami kvality vysokých škol, konkrétněji pak kvalitou vzdělávání či ještě detailněji kvalitou výuky, a ve smyslu názvu kapitoly i kvalitou samotného učení, umožňuje uvažovat o stanovení souboru parametrů tvorby a využití nástrojů hodnocení výuky a učení. Jejich pracovní vymezení může být příspěvkem pro jejich diskutování a další zpřesňování. Pro fungování vnitřních orgánů, které pro řízení kvality vysoké školy zřizují, může být východiskem jejich utváření nebo modifikování či zásadního inovování, pokud uspokojivě nenaplní představy a potřeby všech aktérů. Níže navrhované parametry jsou stručně vysvětleny a komentovány a většinou podpořeny určitou argumentací opřenu buď o výzkumná šetření, analýzy dobré praxe nebo evaluační zprávy z různých úrovní řízení vzdělávacího procesu na vysokých školách. Současně s tím jsou uvedeny rizika ignorace nebo podceňování uvedeného parametru při tvorbě a využívání hodnotících nástrojů a kde to bylo možné i možnosti, jak postulovanému parametru vyhovět.

1 PARAMETR SYSTÉMOVÉHO POJETÍ VZDĚLÁVACÍ FUNKCE VYSOKÉ ŠKOLY

Zavedení tohoto parametru reaguje na stávající, již globální, jev v oblasti vysokoškolského sektoru, jímž je preference vědecko-výzkumné a další tvůrčí činnosti vysokých škol, která oslabuje jejich zájem a aktivity ve vzdělávací oblasti. Mezinárodní rankingy vysokých škol obvykle pracují jen s výsledky dosahovanými ve vědě a výzkumu. Obdobně se projevuje tato preference, přinejmenším u nás, převážně scientometrickým hlediskem při posuzování kvality uchazečů o vyšší kvalifikační stupeň v rámci habilitačních řízení a profesorských jmenovacích řízení. V reakci na tuto zjevnou disbalanci vzdělávací a výzkumné a další tvůrčí činnosti vysokých škol formulovala Skupina na vysoké úrovni pro modernizaci vysokoškolského vzdělávání v roce 2013 pro Evropskou komisi celkem šestnáct doporučení, které mají přispět ke zlepšení kvality vyučování a učení se na vysokých školách (High Level Group, 2013). Z těchto doporučení, které mají logickou vazbu na procesuální průběh edukačního procesu, stačí pro příklad uvést dvě vybraná.

Doporučení 2: Každá instituce by měla vypracovat a provádět strategii pro podporu a průběžné zlepšování kvality vyučování a učení, věnovat tomuto úkolu potřebnou úroveň lidských a finančních zdrojů a integrovat tuto prioritu do svého celkového poslání a tím dosáhnout její parity s výzkumem.“ (tamtéž, s. 27)

Doporučení 3: „Vysokoškolské instituce by měly povzbudit, uvítat a přijmout zpětnou vazbu studentů, která by mohla odhalit problémy ve výukovém a učebním prostředí a vést k rychlejšímu a efektivnějšímu zlepšení.“ (tamtéž, s. 29)

Podceňování vzdělávací funkce vysokých škol je také manifestováno skutečností, že psaní vysokoškolských učebnic, skript, studijních opor a dalších (nyní elektronických učebních materiálů a zdrojů) není předmětem ohodnocování či bodování, což by nepochybně být mělo, obdobně jako jsou registrovány výstupy vědecké v RIV nebo umělecké v RUV, a vysokoškolské učitelé nejsou k jejich tvorbě nikterak motivováni. Studenti tak stále, častěji volí zdroje snadno dostupné a neověřené (jen z internetu) či zastaralé (poznámky či zpracované zkušební otázky jejich předchůdci (Sikorová, Malach, 2014).

2 PARAMETR INSTITUCIONÁLNÍ VIZE VÝUKY

Mnohé vysokoškolské instituce deklarují především v rámci marketingu svých vzdělávacích služeb určité parametry celého studia nebo přímo výuky studentů. Nabízí výuku, která absolventy vybaví znalostmi a dovednostmi uplatnitelnými v dalších stupních studia, snadno a rychle použitelnými v praxi, vhodnými pro práci v zahraničních korporacích nebo v zahraničí apod. Akcentují svoji připravenost rozvinout u studentů celou škálu měkkých dovedností, které jim umožní výkon manažerských funkcí a úspěšnou kariéru. Podle Ryńca (2014) je popis mise vysoké školy důležitý hlavně z hlediska probíhajících změn v prostředí, které vysokou školu obklopuje.

Univerzita v Novém Jižním Walesu v Austrálii v této souvislosti uvádí (UNSW Beliefs about learning, nedat.), že učení jejich studentů by mělo: být poutavé, aktivní, zakomponováno do reálné situace a autentické, mělo by být provázáno s již existujícími znalostmi, dovednostmi a hodnotami studentů, mělo by se řídit jasnými očekáváními od studentů a akademickými standardy, mělo by být náročné a podporující a zahrnovat rozmanitost ve způsobech učení se studentů a volbě rozmanitých výukových metod a postupů.

Institucionální vize výuky jsou předmětem řešení v řadě projektů a diskusí v rámci univerzitních společenství. Jedním z pozoruhodných výstupů v tomto směru jsou stanovené, volně přeloženo, „na informacích založené principy efektivní výuky“ (*evidence-informed*

principles for effective pedagogies), britskými experty (Effective learning and teaching in UK higher education, 2013). Těchto deset principů vyjadřuje představy o dobře zacíleném a realizovaném vzdělávání na vysokých školách současnosti.

Institucionální vize výuky by měla vycházet také z aktuálních paradigmat či vzdělávacích koncepcí. Tyto mohou být spatřovány v několika rovinách, jimiž mohou být vzdělávací procesy (nejen) v terciárním vzdělávání nahlíženy. Všeobecně přijímaný pohled současnosti je veden prizmatem role, postavení či aktivní pozice studenta do výuky. Vedle sebe tak stojí, a mělo by tomu tak v rozumné míře i nadále být, „tradiční“, instruktivistický přístup ke vzdělávání a novější, inovativní - konstruktivistický přístup (Bienertová-Vašků et al., 2015). Pro každý z uvedených přístupů lze jsou charakteristické, mimo jiné, odlišné metody výuky resp. učení se studentů.

Z jiného pohledu, z pohledu řekněme provázanosti teoretické a praktické přípravy studentů, jsou k dispozici koncepty vzdělávání či učení založené na zkušenostech, které mají také vazby na konstruktivistický přístup, ale současně akcentují požadavek realizovat učení v cyklu zahrnujícím reflexi poznávané reality, její analyzování, vyvozování teoretických poznatků a jejich následné aplikování při řešení úkolů, které jsou v elementární variantě známě jako Kolbův cyklus učení (Kolb, 1984 nebo Malach, 2002).

Při tvorbě hodnotícího nástroje by mělo být pamatováno na zjištění názorů studentů na praktické uskutečňování této vize při realizaci výukových a učebních aktivit.

Měla by tak být zjišťována skutečná připravenost škol na inkluzivní výuku, výuku nadaných studentů, zahraničních studentů, studentů studujících v kombinovaných nebo distančních formách.

3 PARAMETR PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ A STUDENTŮ O VÝUCE A UČENÍ/POJETÍ VÝUKY

Významným elementem, který může zásadně ovlivňovat spokojenost studentů s vysokoškolskou výukou (konečně také spokojenost samotných učitelů s výukou, učením studentů a jejich studijními výsledky) je jejich přesvědčení o výuce, nebo jejich pojetí výuky.

Souhrnným názvem jde o „pojetí edukace“ (*educational beliefs*), přičemž se ještě dosud častěji zkoumá učitelovo pojetí než pojetí studentů). Problematika pojetí výuky je reálně komplikována tím, že z hlediska učitele lze vydělit jeho pojetí své vlastní výuky a pojetí učení se jeho studentů a z hlediska studentů lze vydělit jejich pojetí výuky učitele a jejich pojetí vlastního učení (Northcote, 2005). Autor zdůrazňuje, že by mělo být dosaženo průsečíku mezi oběma pojetími učitele i studentů.

Fakticky zjišťovali pojetí nebo přesvědčení o výuce Turek, Sándor, Blaško a Zel'ová (2013) cestou identifikace představ studentů o kvalitní výuce na Technické univerzitě v Košicích.

Volné odpovědi 227 studentů přinesly tyto výsledky: 61% studentů považuje za kvalitní výuku, pokud se vyučuje to, co je potřebné pro praxi (oblast obsahu výuky), 51% studentů uvádí vytvoření vhodných materiálních podmínek, včetně vhodných prostředků, dostupných informací a studijních materiálů (oblast podmínek výuky), téměř 47% studentů oceňuje odbornost učitele (oblast učitel) a 29% jeho dobrý přístup, vztah ke studentům a jeho osobnostní vlastnosti (oblast učitel) a 13% potřebné, aktuální a podstatné informace získané ve výuce (oblast obsahu výuky). Pro většinu respondentů je podstatným znakem kvalitního vyučování jeho propojení s praxí, dobré materiální vybavení a konečně i odborná profesionalita učitele.

Na Memorial Univeristy of New Founland v Kanadě výzkum názorů na výuku 330 studentů prezenčního studia přinesl zajímavé výsledky v podobě jimi stanovených indikátorů efektivního vyučování uspořádaného podle jejich frekvence v odpovědích studentů (Delaney, Johnson, A, Johnson, T., Treslan, 2010). Podle studentů má být vyučování: 1) Respektující, 2) Citlivé, 3) Informované, 4) Přístupné, 5) Komunikativní, 6) Organizované, 7) Umožňující zapojení, 8) Profesionální a 9) Humorné. Pořadí některých položek uvnitř seznamu bylo u studentů distančního studia mírně pozměněno.

Vytvářený hodnotící nástroj by měl být konstruován přinejmenším se znalostí toho, jaká je míra průsečíku pojetí edukace učitelů a studentů konkrétní vysoké školy. S vědomím značné názorové plurality na otázku, nakolik se má vysokoškolská výuka pohybovat na kontinuu mezi transimisivním a konstruktivistickým pojetím výuky, mezi kompetitivním a kooperativním pojetím nebo mezi odpovědností za výsledek studie na straně učitele nebo na straně studenta. Současně se ukázalo, že prezenční nebo distanční forma studia nebo jejich kombinace ovlivňuje přesvědčení studentů o kvalitě jejich studia.

4 PARAMETR OBSAHOVÝ/KURIKULÁRNÍ

Při hodnocení (kvality) výuky studenty podle tohoto parametru nelze pominout častou námitku vysokoškolských učitelů, že studenti nejsou dostatečně způsobilí k tomu, aby dokázali posoudit, zda výuka je v souladu s potřebami praxe (v podobě profesních kvalifikačních rámců), ve shodě s nejnovějším vědeckým poznáním v oboru nebo ve shodě s plánovaným obsahem předmětu uvedeným v sylabu předmětu nebo s jeho očekávanými výsledky v podobě výstupů z učení. Významnou otázkou při utváření nástroje je, zda je univerzálně použitelný pro bakalářský a magisterský stupeň studia, které se mohou významně odlišovat v tom, nakolik jsou jejich studenti způsobilí posoudit obsah předmětů vzhledem k jeho aplikabilitě při výkonu profese.

5 PARAMETR PROCESUÁLNÍHO PRŮBĚHU VÝUKY

Výše uvedený příklad indikátorů kvality výuky ukázal, že v indikátorech kvalitní výuky se mohou odlišovat studenti prezenční a distanční formy studia. Dále nelze pominout skutečnost, že průběh přednášek z hlediska rozmanitosti a vhodnosti didaktických metod se bude odlišovat od didaktického ztvárnění cvičení a seminářů.

Významné výzvy pro vysokoškolské vzdělávání jsou obsaženy v každoročních MNC Horizon reportech. NMC Horizon Report (2014) formuloval šest klíčových trendů v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Trendy jsou následující: 1) Rostoucí všudypřítomnost sociálních médií, 2) Integrace online, hybridního a kolaborativního učení, 3) Růst na datech založeného učení a hodnocení, 4) Posun od studentů jako klientů ke studentům jako tvůrcům, 5) Hbité přístupy ke změně a 6) Vývoj on-line vzdělávání.

Stále častěji se budou odehrávat výukové a učební aktivity v tzv. personalizovaném učebním prostředí. Malamed (2014) konstatuje, že „Osobní vzdělávací prostředí (PLE) je řešení schopné udržet krok s rychlým tempem změn znalostí. Je definováno jako sebe-řídicí a vyvíjející se prostředí nástrojů, služeb a zdrojů organizovaných jedincem hledajícím způsob, jak dosáhnout celoživotního učení a spojení se s lidmi s podobnými zájmy. Vzhledem k tomu, že je osobní, bude každé PLE jedinečné. Vzhledem k tomu, že je kolaborativní, mohou být informace neustále vytvářeny a sdíleny. Na pracovištích má dokonce navrhování osobních vzdělávacích prostředí potenciál částečně nahradit konvenční kurzy.

Personalizované učební prostředí bude a mělo by umožňovat blended learning a adaptivní učení bez ohledu na to, zda studující jsou formálně zařazeni do studia prezenčního či

„kombinovaného“. Jejich původní odlišnosti jsou současným technologickým vývojem značně setřeny. V tomto duchu apeluje na vysokoškolské instituce následná zpráva Vysoké skupiny pro modernizaci vysokoškolského vzdělávání (High Level Group, 2014) a požaduje mj. zajištění plně otevřených přístupů ke studijním zdrojům, zvl. pak v podobě MOOC (Massive Open Online Courses). Projevem hledání nového teoretického rámce pro vzdělávání a učení se v prostředí se značnými vazbami na informační zdroje i mezi subjekty je např. přístup nebo koncept vzdělávání nazývaný konekcionismus (Malach, Malčík, Mechlová, 2013).

Hodnotící nástroje by měly v sobě integrovat dotazy související s naznačenými trendy ve vývoji edukačních aplikací ICT technologií, které významně modifikují současné metody a formy výuky a učení na vysokých školách.

Dalším problémem hodnotících nástrojů je to, že mnohdy nezahrnují evaluaci předmětu v jednotě jeho semestrální výuky a posuzování dosažených výsledků, např. zkouškou nebo zápočtem za splnění požadovaných úkolů. Turek, Albert, Blaško a Zelová (2013) vyčleňují tyto dvě samostatné oblasti kvality vysokoškolského výuky s názvem „průběh výuky“ a „výsledky výuky“.

V Rámcové metodice Systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti a souvisejících činností na jednotlivých vysokých školách (2015), která je výstupem projektu KREDO, je pro celkovou kvalitu vzdělávací činnosti vysoké školy definováno mnoho „požadovaných stavů v zajišťování kvality“. Je tomu tak také pro „průběh výuky“, „ověřování znalostí, zkušeností a dovedností studentů“ nebo „zabezpečení výuky studijními zdroji a oporami“. Z patnácti požadavků na průběh studia jen menší část bude zjišťována pomocí hodnotícího nástroje, např. zda „výuka využívá různé metody“, zda „výukové metody podporují aktivní roli studentů v procesu výuky a individuální potřeby studentů nebo zda „je podporován respekt ve vztahu učitel a student“. Při tvorbě nových hodnotících nástrojů bude žádoucí do nich zakomponovat požadavky opřené o právní úpravu nebo příslušné metodiky MŠMT.

6 PARAMETR PERSONÁLNÍ

Personální parametr může mít v duchu obecné pedeutologie podobu definování profesních kompetencí, profesních rolí, podobu popisu vlastností predikujících profesní efektivitu nebo profesního (etického) kodexu či standardu.

Ponecháme stranou první tři ze čtyř pohledů na edukační aktivity akademického pracovníka, které jsou ve studentském hodnocení výuky obvykle určitými dotazy zastoupeny, a podtrhneme význam spíše málo sledovaného ukazatele, kterým může být profesní etika vysokoškolského učitele, která může významně ovlivňovat celkový obraz, který si o výuce na vysoké škole studenti utvářejí. Americká Společnost pro výuku a učení na vysokých školách se usnesla na principech univerzitní výuky. Účelem tohoto dokumentu je poskytnout soubor základních etických principů, které definují profesní odpovědnosti univerzitních učitelů ve své roli učitele. Etické zásady jsou zde pojaty jako obecné pokyny, ideály a očekávání, které je třeba vzít v úvahu, spolu s dalšími relevantními podmínkami a okolnostmi, v designu a analýzy vysokoškolské výuky. Záměrem tohoto dokumentu není poskytnout seznam pevných pravidel nebo systematický kodex chování, spolu s předepsanými sankcí za přestupky, které budou automaticky platit ve všech situacích a řídí všechny eventuality. Stejně tak není jeho smyslem být v rozporu s konceptem akademické svobody, ale spíše popsat způsoby, kterými může být akademická svoboda vykonávána zodpovědně (STLHE). Jde o těchto 9 principů:

1) Obsahové kompetence, 2) Pedagogické kompetence, 3) Zacházení s citlivými tématy, 4) Rozvoj studenta, 5) Dvojstranné vztahy se student, 6) Důvěrnost, 7) Úcta ke kolegům, 8) Validní hodnocení studentů a 9) Úcta k instituci.

Ve většině hodnotících nástrojů je učitelova odborná nebo pedagogická způsobilost posuzována. Neměly by se však opomíjet jeho afektivní či (ne)etické projevy, které v negativním případě mohou značně ovlivňovat celkový obraz instituce mezi studenty i na veřejnosti.

Allan, Clarke a Jopling (2009) předložili téměř dvěma stům studentů prvních ročníků seznam, 32 výroků vztahujících se k „efektivitě univerzitního učitele“, která zahrnovala čtyři široké kategorie: vyučovací dovednosti, odborné znalosti, personální kvality učitele a aspekty výuky, které překážejí studentům v učení. Určili pět tvrzení, které v nejvyšší kladné míře popisují efektivního univerzitního učitele: demonstruje excelentní znalosti v jejich předmětu (99% studentů značně souhlasilo nebo souhlasilo), začleňuje do lekcí skupinové aktivity (95%), podporuje diskusi (94%), jsou přístupní (91%) a začínají výuku včas (91%).

Univerzity v kanadském státě Ontario vytvořily studii proveditelnosti, ve které zformulovaly své názory na způsoby formativního i sumativního hodnocení výuky s cílem jejího zlepšování (The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit, 2014).

Uznávají sice potřebu mnohostranného vyhodnocování (Multi-Faceted Evaluation), přesto se domnívají na základě výzkumů, že studenti nejsou dost dobře informováni k tomu, aby mohli posoudit relevanci témat kurzu nebo přednášek, kompetence učitele nebo účel kurzu (předmětu). I když by se některé informace mohly zdát dobře zjistitelné od kolegů, také oni nejsou v pozici, kdy by byli schopni odkrýt a posoudit např. interakce učitele s jeho studenty nebo jeho vnímání samotnými studenty. V následující tabulce jsou vedle sebe položky, které jsou vhodné zařadit do evaluačního nástroje a současně ty, kterým je lépe se vyhnout.

Tab 1 Na co se ptát a na co se neptat studentů (Hativa, 2013 podle The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit, 2015, s. 15)

Položky k začlenění	Položky a postupy, kterým se vyhnout
Obtížnost kurzu/vytížení	Otázkám bez vztahu k výuce v učebnách
Organizace, struktura a cíle kurzu	K obsahu kurzu a jeho přínosu
Spravedlnost známkování/hodnocení	K vhodnosti vybraných přednášek
Celkové hodnocení kurzu/předmětu	Špatně formulovaným tématům
Celková hodnota/kvalita kurzu	Špatné stupnici výběru reakcí/odpovědí
Doporučení studenta ke kurzu nebo pro vyučujícího	Otázkám požadujícím srovnání jednoho vyučujícího s jiným vyučujícím
Celková efektivita vyučujícího	Dotazům na odborné kompetence vyučujícího
Jasnost vyjadřování/komunikační dovednosti vyučujícího	Dotazům na znalosti tématu, kterému vyučující učí
Schopnost vyučujícího vzbudit zájem o předmět	Otázkám týkajícím se hodnoty a účelů areálu
Zájem vyučujícího o učení se studentů	Otázkám, které mohou být potvrzeny téměř všemi nebo téměř žádným studentem
Položky zaměřené na podporu studia, včetně využívání internetových stránek a techniky v učebnách	Nejednoznačným položkám
Personální údaje studenta	

K problematice otázek, jimž se lépe se vyhnout, je možno uvést, že výzkumy ukazují, že osoba uskutečňující výuku a její způsob realizace výuky ve větší míře ovlivňuje studentská hodnocení vyučovaných předmětů než jejich tematická oblast nebo učební látka (Bryda, Jelonek, Worek, 2010, s. 69).

Aktivitám vysokoškolského učitele, posuzovaným i prizmatem etického kodexu a jeho vybraným profesním (především) pedagogickým a komunikačním kompetencím by měla být věnována ucelená část hodnotícího nástroje.

7 PARAMETR KVANTITATIVNÍ

Tento parametr může chápán v několikerém smyslu. Především z hlediska formálního rozsahu evaluačního nástroje, který může být dán množstvím hodnocených předmětů studenty, množstvím otázek, kterými jsou syceny vybrané oblasti kvality výuky nebo subjektivně pocíťovanou mírou zátěže pro studenta, která může být vyšší např. u otázek otevřených než uzavřených otázek s nabídnutou odpovědí nebo s použitou škálou. Nárok nástroje na čas jeho vyplnění studenta je vhodné předem respondentům signalizovat, přesto je obtížné při realizaci evaluace výuky a učení zabránit šíření „paniky“ mezi studenty, že evaluace vyžaduje moc času“, pokud se blíží nebo překračuje dosti vágně stanovené hranici časového nároku na vyplňování dotazníků, která se pohybuje kolem 30 minut.

8 PARAMETR VHODNÉHO NAČASOVÁNÍ EVALUACE

Již při tvorbě hodnotícího nástroje a také při jeho aplikaci je potřebné stanovit, jak bude evaluace zařazena do harmonogramu studijního roku. Pokud následuje evaluace výuky předmětů bezprostředně po ukončení výuky, např. v zápočtovém týdnu, může přinést např. diskusemi mezi studenty nezakreslené názory na její průběh, spokojenost s organizací a materiálně technickým zajištěním apod. Evaluace výuky naplánovaná po skončení zkouškového období poskytne jisté možnost hodnotit názory studentů na obsah a procedury jejich zkoušení, nicméně výsledek examinační může modifikovat, resp. i v obou směrech zkusit obraz realizované výuky v průběhu semestru. Vhodné načasování evaluace s její zajímavým tématem dalších výzkumů. Bude záviset na tom, jaké informace, resp. funkce jsou evaluačním nástrojem požadovány nebo sledovány.

9 PARAMETR ZAPOJENÍ STUDENTŮ DO PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE EVALUAČNÍHO PROCESU

Ve vazbě na parametr přesvědčení učitelů a studentů o výuce jsou uvažovány (a někde i realizovány) postupy integrující studenty do tvorby evaluačního nástroje. Studenti mohou přispět k obsahovému rozšíření nebo zpřesnění oblastí evaluace výuky a učení, což může následně ovlivnit míru jejich zapojení do evaluace. Komise zřizované terciárními institucemi by měly mít ve svých řadách studenty, kteří by potřeby svých kolegů vyjádřit se k určitým tématům či problémům satureovali. V pilotním ověřování inovovaných nebo nových nástrojů evaluace výuky a učení by se měly názory studentů na vhodnost evaluačního nástroje zjistit a tento optimalizovat. Tento postup je ve shodě s trendem posilování tzv. „student centered education“, které v mnohem větší míře respektuje studenta vysoké školy jako dospělého jedince, který již není jen klientem konzumující nabídku vysoké školy, ale je spolutvůrcem svého vzdělávání a rozvoje.

10 PARAMETR ZAJIŠTĚNÍ ÚČASTI V EVALUACI/ REPREZENTATIVNOSTI SOUBORU HODNOTITELŮ

Řada vysokých škol se potýká s problémem nízké účasti studentů na evaluaci, která snižuje její spolehlivost či výpovědní hodnotu o kvalitě výuky a učení. Současně je závažná otázka, zda lze soubor studentů, kteří hodnotili výuky považovat za soubor reprezentativní, tj. takový, který by byl „zmenšeninou“ souboru základního (Gavora, 2000), kterým jsou všichni studenti navštěvující předmět, studující určitý obor nebo program, zapsaní na fakultu nebo vysokou školu.

Jsou známé i případy, kdy k zajištění vysoké či skoro absolutní účasti studentů na evaluaci vysoké školy volí „donucovací“ prostředky v podobě povinných evaluací podmiňujících udělení zápočtu, vykonání zkoušky nebo zápis do vyššího ročníku studia.

Jinde se osvědčuje používání rozmanitých, možná marketingových, nástrojů pro motivování studentů k zapojení do evaluace výuky v podobě losování výher pro zapojené studenty nebo jiných benefitů.

Určitou roli při rozhodování studentů o zapojení se do evaluace hraje jejich nejistota v tom, zda bude ze strany školy dodržen slib jejich anonymity jako hodnotitelů a bude pouze na nich ponecháno rozhodnutí se ke svému hodnocení jmenovitě přihlásit. Deklarování anonymity při online sběru hodnotících dat ze strany vedení školy nebo interního hodnotícího subjektu (příslušné komise nebo specializovaného útvaru vysoké školy) nezní v době zdatných hackerů a obtížného zajišťování ochrany dat všem studentům dostatečně věrohodně.

Podle Bryda, Jelonek a Worek (2010), které vycházejí z analýzy prací dalších autorů, lze za reprezentativní vzorky považovat takové soubory, které odpovídají hodnotám v tabulce.

Tab 2 Doporučený podíl zapojených studentů do evaluace výuky (Zdroj: Bryda, Jelonek a Worek, 2010, s. 67)

Velikost skupiny	Doporučený podíl zapojených studentů
5-20	80%
21-30	75%
31-50	66-75%
51-100	60-75%
Nad 101	50-75%

Autoři vnímají nechuť studentů k vyplnění dotazníků pro hodnocení výuky a přičítají ji nedostatku specifické hodnotící kultury na polských univerzitách. Tento nedostatek kultury

Je často spojen s nedostatkem přesvědčení nejen studentů, ale také učitelů, o jejich smyslu, který rozhodně nepřispívá k ochotě se na evaluaci výuky podílet.

Vedle obtíží spojených se zajištěním reprezentativního souboru studentů byly v reálné praxi evaluace výuky zjištěny také další faktory na straně studentů, které ovlivňují jejich hodnocení (Bryda, Jelonek, Worek, 2010, s. 70), Jsou jimi:

1. Motivace studentů k účasti na kurzu, zájem o problematiku. (Výše jsou obvykle hodnoceny předměty, které si studenti volí dobrovolně, nebo pokud se zapíší do předmětů, které jsou spojeny s jejich zájmy.)
2. Očekávané hodnocení. (Výše jsou hodnocené studenty ty předměty, ze kterých získali lepší známky nebo ti učitelé, kteří hodnotili studenty lépe, než si zasloužili.)

3. Úroveň kurzu v cyklu studia. (Předměty základní jsou hodnoceny jinak než předměty pokročilé.)
4. Vědecká disciplína. (Výzkumy ukazují, že hodnocení předmětů je vázáno na studijní obory nebo specializace. Nejlépe hodnocené jsou předměty humanitní, pak společenské a nakonec předměty exaktní. To znamená, že hodnocení těchto předmětů nelze srovnávat.)
5. Stupeň obtížnosti předmětu. (Na rozdíl od všeobecného přesvědčení, mnohé studie ukazují, že výše jsou hodnoceny ty předměty, které vyžadují od studentů více práce a jsou náročnější.)
6. Nedostatek anonymity. (Má vliv na vyšší míru hodnocení předmětu nebo učitele-)
7. Přítomnost učitele počas hodnocení. (Rovněž způsobuje vyšší ohodnocení předmětu.)

11 PARAMETR PUBLICITY A TRANSPARENTNOSTI VÝSTUPŮ

Při tvorbě a implementaci hodnotícího nástroje je nutné se zabývat otázkami publicity hodnotících nálezů a jejich přístupnosti a přehlednosti jednotlivým kategoriím jejich uživatelů. Tzv. „reporting“ výstupů ze studentského hodnocení výuky představuje

soubor rozhodnutí o tom, zda bude vytvořena hierarchická sada zpráv z hodnocení pro jednotlivé úrovně řízení instituce (rektorát, děkanát, katedra), pro jednotlivé skupiny zainteresovaných (zřizovatelé, studenti, učitelé, zaměstnavatelé) nebo pro jednotlivé tematické oblasti (výuka, zkoušení studentů, studijní zátěž, studijní potřeby studentů apod.).

Při analýze systémů evaluace výuky anglosaských vysokých školách Rudnicki a Szwed (2010) zjistili, že transparentnost je vlastností evaluačních systémů, které všechny zkoumané systémy spojují. Nikoliv ve smyslu publikování důvěrných a osobních údajů, ale ve smyslu začlenění evaluace jako nástroje zajišťování kvality mezi dobře zviditelněné úkoly univerzity, což zvyšuje její věrohodnost a publicitu. Uvádějí pro příklad tři hlavní úkoly evaluace výuky, které uvádí Stanfordská univerzita: a) poskytovat zpětnou vazbu učitelům, b) poskytovat informace studentům, které jim napomáhají při výběru kurzů, c) poskytovat obecné informace o kvalitě kurzů pro administrativní účely (personální politika, odměňování pod.)

Transparentnost výsledků evaluace je mnohdy (i u nás) mylně spojována se zveřejněním všech zjištěných dat. Rudnicki a Szwed (2010, s. 46) však připomínají, že názory a zkušenosti studentů jsou v procesu evaluace vstupními, nikoliv však výstupními informacemi. Hodnocení studentů zůstává nejplatnějším a nejspolehlivějším způsobem sběru evaluačních dat, ale závěrečné hodnocení je záležitostí osob řídicích evaluační instituce. Náchylnost k nějakému zkreslení nezruší jejich hodnoty (tím spíše, že je obtížné nahradit je), ale vyžaduje informovanost a protiopatření, z nichž nejvíce doporučeno je použití údajů z dalších zdrojů.

Transparentnost výstupů může být zvyšována použitím vhodných jazykových prostředků, prezentováním tabulek a grafů a jasnými interpretacemi zjištění. Pokud z rozhodnutí hodnotících orgánů umožňují nástroje volné komentáře studentů k průběhu výuky a zkoušení, pak musí být při jejich prezentaci zvažována jejich publicita z hlediska objektivity, etiky a kompetentnosti studenta pro určitá hodnocení.

12 VYUŽITELNOSTI VÝSTUPŮ HODNOCENÍ

Systematický a uvážený sběr dat, proces jejich interpretace a posouzení jejich platnosti by měl vést k naplánování činností, které jsou předchozích krocích založeny (The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit, 2014, s 12). Tato teze zdůrazňuje požadavek provádění evaluačních šetření nikoliv jen z formálních důvodů, ale pouze proto, aby se staly podkladem pro korektivní, inovační nebo remediační opatření v procesech výuky a učení se studentů. Že tomu tak vždy není, potvrzuje názor mnoha představitelů amerických univerzit, že už dokáží připravit a realizovat evaluaci výuky, jenomže neví, jak jejich výsledků využít.

Také zkušenosti některých domácích akademických funkcionářů naznačují, že využití evaluačních zpráv je možná obtížnější než realizace samotné evaluace výuky a učení.

Přesně popsat využití výsledků získaných evaluačními nástroji pro hodnocení kvalit výuky a učení není snadné, jelikož toto hodnocení je obvykle jednou z dalších metod evaluace vzdělávací funkce vysoké školy. V procesu triangulace se ukazuje, že hodnocení výuky studenty vcelku dobře koreluje s jejich studijními výsledky měřenými externím hodnocením.

ZÁVĚR

Je možné předpokládat, že studentské hodnocení výuky bude i nadále patřit k zásadním a nezastupitelným součástem evaluace vzdělávací funkce vysokých škol. Nová právní úprava přinesla vysokým školám jasně deklarovaný úkol zavést komplexní systém řízení kvality, jehož existence a funkčnost bude podmiňovat řadu rozhodnutí jak v oblasti akreditací, tak v podpoře vědeckovýzkumné činnosti i v dalších oblastech. Formulace dvanácti parametrů tvorby a využití nástroje pro hodnocení výuky a učení na vysokých školách vychází z analýzy dobré praxe realizace tohoto hodnocení, teoretických reflexí tohoto edukačního jevu a z výsledků příslušných výzkumů. Soubor parametrů není konečný a bude doplňován a zpřesňován současně s tím, jak budou jednotlivé parametry ještě detailněji popsány a argumentovány využitím většího počtu zdrojů, autorů a empirických zkušeností. V této podobě však mohou být předmětem diskuse odborníků v příslušné oblasti, která postupně přispěje k vymezení reálných a opodstatněných funkcí studentského hodnocení výuky a učení se a doporučí jeho realizátorům efektivní postupy jeho implementace.

LITERATURA

Allan, J., Clarke, K., & Jopling, M. (2009) Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.

Bienertová-Vašků, J., Cejpek, V., Gavalcová, T., Pasáčková, E., Rajmon, R., & Valová, L. (2015). *Využití výsledků učení na vysokých školách. Příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-35-8.

Bryda, G., Jelonek, M., & Worek, B. (2010). Jak skontrolować dobre narzędzie do ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne. In Przybylski, W., Rudnicki, E., Szwed, A. *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*. Kraków, Wyższa szkoła Europejska, 20, 51-76. ISBN 978-873-60005-14-9.

Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2010). *Students perceptions of effective teaching in higher education*. St. Johns, NL: Distance education and Learning technologies.

Effective learning and teaching in UK higher education. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. (2013) London: THEA, TLRP, ESRC. ISBN 978-08-5473-890-8.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-76-6.

Hativa, N. (2013). *Student Rating of Instruction. A practical Approach to Designing, Operating and Reporting.* Oron Publ.. ISBN 13:9789-1481054331.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education. European Commission Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. June (2013). Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-30360-9.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education. European Commission Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. October (2014). Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-79-39789-9-.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Malach, J. (2002). *Kapitoly z andragogiky.* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-245-9.

Malach, J., Malčík, M., & Mechlová, E. (2013). From Behaviorism to Generativism: Changes of Theoretical Principles of ICT Applications in Teaching and Learning. *Proceedings Information and Communication Technology in Education.* Ostrava: Ostravská univerzita, 178-193. [2013-09-10]. ISBN 978-80-7464-324-8.

Northcote, M. T. (2005). *The educational beliefs of a group of university teachers and their students: identification, exploration and comparison.* Dostupné z: <http://ro.ecu.edu.au/theses/109>

Projekt KREDO Rámcová metodika. Systém zajišťování a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti na jednotlivých vysokých školách. (2015).

Przybylski, W., Rudnicki, E., & Szwed, A. (2010). *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki.* Kraków, Wyższa szkoła Europejska. ISBN 978-873-60005-14-9.

Rudnicki, S., & Szwed, A. (2010). Ocenianie oceniających. Trzy pytania o ewaluacji zajęć dydaktycznych. In Przybylski, W., Rudnicki, E., Szwed, A. *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki.* Kraków, Wyższa szkoła Europejska, 35-50. ISBN 978-873-60005-14-9.

Ryńca, R. (2014). *Zastosowanie wybranych metod i narzędzi w ocenie działalności szkoły wyższej.* Wrocław: Oficyna Wydawnictwa Politechniki Wrocławskiej. ISBN 978-83-7493-878-5.

Sikorová, Z., & Malach, J. (2014). Užívání studijních materiálů a přístupy k učení studentů učitelství. In Malach, J. Sikorová, Z. (eds.) *Pedagogická diagnostika a profese učitele.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 87-105. ISBN 978-80-7464-653-9.

STLHE-Society for Teaching and Learning in Higher Education. Ethical Principles in University Teaching. Dostupné z: <https://www.stlhe.ca/awards/3m-national-teaching-fellowships/initiatives/ethical-principles-in-university-teaching/>

The Ontario Universities' Teaching Evaluation Toolkit. Feasibility Study. (2014). A Ministry of Training, Colleges and Universities Productivity and Innovation Fund Initiative.

UNSW Beliefs about learning. University of New South Wales. Dostupné z: <https://teaching.unsw.edu.au/about>

KONTAKT

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

Katedra pedagogiky a andragogiky

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka

709 00 Ostrava

josef.malach@osu.cz

ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV V SYSTÉME HODNOTENIA KVALITY VZDELÁVANIA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE

Ivana Pirohová

Abstrakt: V štúdiu autorka identifikuje metódy a techniky analýzy vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov na základe analýzy systému hodnotenia kvality vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. Koncept vzdelávacej potreby vysokoškolského učiteľa je interpretovaný v kontexte zmien v poslaní vysokých škôl.

Kľúčové slová: vzdelávacia potreba, vysokoškolský učiteľ, analýza vzdelávacích potrieb, vnútorný systém hodnotenia kvality vzdelávania, Prešovská univerzita v Prešove

Abstract: In this study author identifies the methods and techniques of analysis of educational needs of university teachers based on analysis of system of evaluating the quality of education in Presov university in Presov. The concept of educational needs of the university teachers is interpreted in a context of changing mission of the universities.

Key words: educational needs, university teacher, analysis of educational needs, internal systém to evaluation of the quality of education, University of Presov in Presov

ÚVOD

Proces utvárania spoločného európskeho priestoru, v súlade s Bolonským procesom, má svojich zástancov, kritikov i odporcov. Isté je, že filozofia a spôsob evalvácie vzdelávania na vysokých školách sa približuje k filozofii a spôsobom evalvácie v podnikateľskom prostredí. Snaha unifikovať spoločný európsky priestor vytvára možnosti pre výmenu poznania medzi študentmi, učiteľmi a pre uplatnenie absolventov vysokých škôl i samotných vysokoškolských učiteľov. Na strane druhej, v poslaniach konkretizovaných v zámeroch vysokých škôl, sú badateľné zámery a ciele ekonomickej organizácie - podniku, ako: poskytovať služby, dosahovať zisk, udržiavať a rozvíjať podnik – vysokú školu. Vysoké školy sa stávajú subjektom trhu, ktorý ponúka na trhu vedecké poznanie a inovácie vysokoškolských učiteľov - zamestnancov a svojich absolventov. Podľa kritika Bolonského procesu K. P. Liessmanna (2005, s. 85) univerzity ako centrá reflexie všetkého, rezignovali na reflexiu seba samých ako nositeľov hodnotného vzdelania, keď „skoro žiadne procesy riadenia a kontroly sa nevyvinuli z vnútornej potreby a štruktúry univerzity, ale boli prevzaté zvonku, hlavne zo sektora manažérskych technológií.“

Pravda je, že hodnotenie kvality vysokých škôl čoraz viac závisí na vzťahu medzi ponukou a dopytom na trhu. Stále väčšia zameranosť vysokých škôl na ciele typické pre ekonomickú organizáciu je pravdepodobne nezvratná. Vnútorné systémy evalvácie vzdelávania na vysokých školách poskytujú praktické informácie pre rozhodovanie manažérov vysokých

škôl, ale aj pre tvorcov (rozhodovateľov) vzdelávacej politiky, overovateľov kvality vzdelávania (Akreditačná komisia) a zároveň pre zamestnávateľov a uchádzačov o štúdium.

Vnútorne evalvačné systémy vysokých škôl majú tak politický, ako i sociálny charakter (Brutovská, 2011). Politický, pretože vychádzajú zo vzdelávacích politík EU, SR. Badateľný je aj sociálny kontext. Výsledky evalvácie môžu napr. (pozitívne i negatívne) ovplyvniť zamestnancov vysokých škôl. Negatívne, napr., ak sa zistí prebytok zamestnancov (strata zamestnania), či kombinácia nízkej úrovne žiadaných kompetencií vysokoškolského učiteľa a nedostatočných možností pre ich zvyšovanie ďalším vzdelávaním (nižšie finančné ohodnotenie, strata zamestnania).

Kvalita vzdelávania na vysokých školách závisí od profesijnej kompetencie vysokoškolských učiteľov. V súčasnej spoločnosti existuje niekoľko poňatí učiteľa. Požiadavky na kompetencie a pracovný výkon vysokoškolského učiteľa sú nositeľmi všetkých diskurzov:

- učiteľ ako dobrý zamestnanec, učiteľ ako vedec, učiteľ ako inovátor, učiteľ ako reflektívny profesionál, učiteľ ako plne funkčná osobnosť.

Komplexný vnútorný systém evalvácie vzdelávania vysokej školy, v súlade so vzdelávacou politikou, na základe štandardov, vytvára predpoklady pre kontinuálnu internú i externú evalváciu kvality vzdelávania, ak sú do procesu evalvácie na vysokej škole aktívne zapojení študenti a učitelia rôznych pracovných pozícií a funkčného zaradenia. Realizácia praktických odporúčaní evalvácie vzdelávania sa týka všetkých uvedených aktérov. Účinnosť evalvácie vzdelávania podporovanej vnútorným evalvačným systémom spočíva v kontinuálnej zmene kurikula v plánovanej, realizovanej a dosiahnutej forme, ale aj v identifikovaní noriem, administratívy, materiálno-technického vybavenia, podporných služieb vzdelávania, ktoré je potrebné doplniť, inovovať. Výsledkom evalvácie sú aj identifikované vzdelávacie potreby vysokoškolského učiteľa definované ako rozdiel medzi reálnymi a požadovanými vzdelávacími potrebami vysokoškolských učiteľov. Problematické je, či identifikované vzdelávacie potreby považujú vysokoškolskí učitelia za dôležité, podstatné. Zvýrazňovanie významu výskumu a inovácie v kvalifikačnom raste vysokoškolského učiteľa na úkor vzdelávania, posilňuje skôr identitu vysokoškolského učiteľa - vedca, inovátora ako vzdelávateľa. Koncept vzdelávacej potreby M. S. Knowlesa (2005) predpokladá, že vnútorne pociťovaný nedostatok kompetencií by mal byť v súlade s identifikovanými potrebami organizácie; iba vtedy môžeme očakávať vnútornú motiváciu zamestnanca k očakávanej zmene. V evalvácii to znamená nielen použitie sebaevalvačných nástrojov, ale aj vnútornú potrebu ich použiť a na základe kritického sebaopoznania a sebahodnotenia ich vyplniť. V tomto kontexte sa vynárajú otázky, či sú na vysokej škole vytvorené podmienky pre uspokojenie vzdelávacích potrieb učiteľov (kurzy šité na mieru, financie na ďalšie vzdelávanie, dostatok času na ďalšie vzdelávanie) a či sú ku kvalite učenia finančne motivovaní, pretože v kvalitných ekonomických organizáciách áno.

Nasledujúci text je zameraný na popis a analýzu vnútorného systému kvality vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove, identifikáciu evalvačných metód, ktorými boli identifikované vzdelávacie potreby vysokoškolských učiteľov Prešovskej univerzity v Prešove a spôsoby a možnosti ich uspokojovania na Prešovskej univerzite v Prešove. Namiesto systému vnútornej evalvácie vzdelávania budem používať slovné spojenie systém hodnotenia kvality vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove alebo vnútorný systém hodnotenia kvality vzdelávania.

1 SYSTÉM HODNOTENIA KVALITY VZDELÁVANIA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE

1.1 Stručná charakteristika Prešovskej univerzity v Prešove

Prešovská univerzita v Prešove (ďalej PU) bola zriadená zákonom č. 361/1996 Z.z. o rozdelení Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach s účinnosťou od 1. januára 1997. Je treťou najväčšou univerzitou na Slovensku podľa počtu fakúlt (Dlhodobý zámer PU, 2014, s. 4).

PU uskutočňuje vysokoškolské vzdelávanie na ôsmich fakultách (Filozofická fakulta, Gréckokatolícka teologická fakulta, Fakulta humanitných a prírodných vied, Fakulta manažmentu, Pedagogická fakulta, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, Fakulta športu, Fakulta zdravotníckych odborov) a v jednotnom celouniverzitnom pracovisku pod názvom Centrum jazykov a kultúr národnostných menšín. Vzdelávanie je poskytované v 3. stupňoch štúdia (bakalársky stupeň, magisterský stupeň, doktorandský stupeň), v spojenom 1. a 2. stupni štúdia a v habilitačnom konaní a konaní na vymenúvanie profesorov. Jednotlivé študijné odbory sú rozdelené do rôznych podskupín odborov. Medzi tieto podskupiny patria: učiteľstvo, vychovávateľstvo a pedagogické vedy, humanitné vedy, spoločenské a behaviorálne vedy, žurnalistika a informácie, ekonómia a manažment, vedy o neživej prírode, vedy o živej prírode, nelekárske zdravotnícke vedy, osobné služby, ekologické a enviromentálne vedy. V akademickom roku 2015/2016 bolo na PU k 31.10.2015 vo všetkých stupňoch vysokoškolského štúdia v dennej a externej forme zapísaných 9 247 študentov, z toho 7241 v dennej forme štúdia a 1976 v externej forme štúdia. (Hodnotenie vzdelávacej činnosti za rok 2015 na PU, 2015, s. 12.)

Z celkového počtu zamestnancov na PU 1055 v roku 2015 univerzita zamestnávala 523 vysokoškolských učiteľov, z toho 52 učiteľov s funkčným zaradením profesor, 141 učiteľov s funkčným zaradením docent, 294 učiteľov s funkčným zaradením odborný asistent, 12 učiteľov s funkčným zaradením asistent, 17 učiteľov s funkčným zaradením lektor a 7 učiteľov s funkčným zaradením zahraničný lektor (Hodnotenie vzdelávacej činnosti za rok 2015 na Prešovskej univerzite v Prešove 2015, s. 33, s. 34).

Hlavné poslanie PU vychádza z nezastupiteľného miesta vysokého školstva v oblasti vzdelávania, výskumu a spolupráce medzi jednotlivými vzdelávacími a výskumnými inštitúciami, ako aj s inými spoločenskými organizáciami a orgánmi štátnej správy a samosprávy, kde univerzita je:

- zdrojom nových poznatkov a inovatívneho myslela,
- producentom kompetentných absolventov schopných uplatniť sa na trhu práce, v podnikaní alebo slobodám povolání,
- poskytovaním diplomov s medzinárodnou kredibilitou,
- miestom pre štúdium a prácu,
- katalyzátorom finančných investícií do podnikania s vysokou mierou pridanej hodnoty v meste a regióne,
- uchovávateľom akademických tradícií a hodnôt kultúrneho dedičstva (Dlhodobý zámer PU, 2014, s. 13).

Významným ocenením univerzity je získanie *Diploma Supplement Label* (28.10.2014), ktorým sa potvrdzuje, že univerzita sa riadi princípmi internacionalizácie európskeho vysokého školstva podľa zásad Bolonskej deklarácie ((Hodnotenie vzdelávacej činnosti za rok 2015 na Prešovskej univerzite v Prešove 2015, s. 3).

1.2 Popis riadenia vnútorného systému kvality

V roku 2009 vedenie PU pristúpilo k implementácii systému hodnotenia kvality procesov. Ako realizačný model bol vybraný model CAF (Common Assessment Framework), ktorý je poskytnutý organizáciám európskeho verejného sektora ako nástroj na aplikáciu techník manažérskej kvality. Implementáciu modelu CAF zabezpečovala zriadená *Poradná pracovná skupina implementácie hodnotenia kvality modelu CAF*, ktorú tvoril prorektor pre rozvoj, informatizáciu a hodnotenie kvality a zástupcovia jednotlivých fakúlt.

V zákone č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách s účinnosťou od 1.1.2010 bolo zavedené samohodnotenie (vnútorné hodnotenie) kvality vysokých škôl. Podľa zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a z rozhodnutia rektora PU každá z fakúlt vypracovala vlastnú fakultnú *Samohodnotiacu správu* (2012), rektorát PU vypracoval *Samohodnotiacu správu za univerzitu* (2012). Správa bola prihlásená do súťaže Národnej ceny za kvalitu 2011 (vyhlasovateľom bol Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo SR) a na základe externého posúdenia bola ocenená ako jediná vysoká škola na Slovensku. V roku 2013 bola vytvorená pozícia manažéra pre kvalitu PU, zaradeného na útvare rozvoja, informatizácie a hodnotenia kvality na PU.

Na základe *Dlhodobého zámeru MŠVVaŠ SR* (2010) bol v roku 2013 novelizovaný zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách.

Na báze európskych štandardov (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) a podľa § 87a zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a interných noriem bola roku 2013 zriadená *Rada pre kvalitu vzdelávania PU v Prešove* a zavedený *Vnútorný systém hodnotenia kvality vzdelávania PU v Prešove*.

Predsedom Rady pre kvalitu vzdelávania PU je rektor univerzity, ktorý vymenúva a odvoláva jej členov, a to: prorektora pre vzdelávanie, splnomocnenca rektora pre kvalitu vzdelávania, zástupcov fakúlt, zástupcov univerzitných pracovísk, expertov z oblasti hodnotenia kvality vzdelávania. Rada pre kvalitu vzdelávania PU metodicky riadi a koordinuje rady pre kvalitu vzdelávania na fakultách univerzity (pozri Štatút rady, 2013). Na úrovni fakúlt v priebehu roku 2013 boli na všetkých ôsmich fakultách zriadené Rady pre hodnotenie kvality vzdelávania. Predsedom fakultných rád sú dekáni fakúlt, ktorí menujú a odvolávajú členov fakultných rád (pozri *Vnútorný systém hodnotenia kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove*, 2013), medzi členov patrí vždy prodekan pre vzdelávanie.

Rada pre kvalitu vzdelávanie PU:

- pripravuje, koordinuje, kontroluje a hodnotí tvorbu, implementáciu a uplatňovanie vnútorného systému hodnotenia kvality vzdelávania, upraveného na podmienky jednotlivých fakúlt PU, v ich vnútorných systémoch hodnoty kvality vzdelávania;
- priebežne vyhodnocuje funkčnosť a výsledky vnútorného systému hodnotenia kvality vzdelávania na fakultách a navrhuje rektorovi univerzity korektívne, preventívne a inovatívne opatrenia súvisiace s fungovaním, vyhodnocovaním a upravovaním vnútorného systému hodnotenia kvality vzdelávania,
- kontroluje efektívnosť všetkých aktivít, ktoré sú súčasťou hodnotenia kvality vzdelávania na univerzite.(Systém kvality, 2013, s. 44).

Implementácia a podpora vnútorných systémov kvality bola podporovaná projektmi financovanými zo štrukturálnych fondov EU: *Modernizácia a zefektívnenie manažmentu univerzity* (implementácia v roku 2010), *Zvýšenie kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove* (implementácia od r. 2011).

1.3 Charakteristika interných noriem kvality vzdelávania PU

Základnými vnútornými normami pre riadenie kvality vzdelávania na PU sú **Štatút Rady pre kvalitu vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove** (2013) a **Vnútorný systém hodnotenia kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove** (2013).

Štatút Rady pre kvalitu vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove (2013) pozostáva zo 6-tich článkov. V Čl. 1 **Úvodné ustanovenie** sa uvádza, že Rada pre kvalitu vzdelávania je poradným orgánom rektora PU a je riadená rozhodnutím rektora PU.

Čl. 2 obsahuje **Základné úlohy a činnosť rady pre kvalitu vzdelávania PU**, ktoré sú uvedené v predchádzajúcej kapitole. Dôležitý je bod 4) o činnosti splnomocnenca rektora pre kvalitu vzdelávania, ktorý zodpovedá za vecný a časový harmonogram implementácie a za uplatňovanie vnútorného systému hodnotenia kvality vzdelávania na univerzite. Tiež pripravuje a poskytuje informácie o výsledkoch hodnotenia kvality vzdelávania na univerzite podľa výsledkov hodnotenia fakúlt a podľa požiadaviek rektora univerzity.

Obsah článku č. 3 **Zloženie** je uvedený v predchádzajúcej kapitole. Po Čl. 4 **Rokovanie rady pre kvalitu** v Čl. 5 sa konštatuje záväznosť rozhodnutí rady pre všetkých zamestnancov univerzity. Čl. 6. **Záverečné ustanovenia**, ustanovuje, že zmeny a doplnky štatútu musia byť prerokované v rade pre kvalitu vzdelávania PU a schválené radou pre kvalitu vzdelávania.

Vnútorný systém hodnotenia kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove (2013).

pozostáva zo 7-mich článkov.

Čl. 1. obsahuje **Zásady posudzovania a hodnotenia kvality vzdelávania**, ktoré je možné charakterizovať ako:

- inštitucionálna zodpovednosť za kvalitu vzdelávania,
- zapojenie do posudzovania kvality všetkých (študenti a zamestnanci na všetkých úrovniach),
- externé hodnotenie,
- zohľadňovanie špecifik fakúlt,
- súčasťou posudzovania kvality hodnotenia má byť uplatnenie absolventov v praxi, smerovanie k zlepšovaniu vzdelávacieho prostredia a procesu.

Obsahuje, čo vyžaduje vnútorný systém hodnotenia podľa § 87a zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, a to

- tvorbu, schvaľovanie, monitorovanie a pravidelné hodnotenie študijných programov,
- kritériá a pravidlá hodnotenia študentov,
- zabezpečovanie kvality vysokoškolských učiteľov,

- zabezpečovanie materiálnych, technických a informačných zdrojov na podporu vzdelávania študentov zodpovedajúcich potrebám študijných programov,
- zber, analýzu a používanie informácií potrebných na efektívne riadenie uskutočňovania študijných programov,
- pravidelné zverejňovanie aktuálnych, objektívnych, kvantitatívnych a kvalitatívnych informácií o študijných programoch a ich absolventoch.

Z Čl. 2 Organizačná štruktúra vnútorného systému hodnotenia kvality vzdelávania vyplýva, že:

- rektor zodpovedá za kvalitu vzdelávania na úrovni univerzity a na úrovni fakulty dekan,
- každá fakulta konkretizuje metódy a prostriedky hodnotenia kvality vzdelávania v kontexte špecifik študijných programov, plánov, profilu absolventa,
- Hodnotenie kvality vzdelávania sa realizuje v ročných správach fakúlt.

Čl. 3 stanovuje nasledujúce kritériá vnútorného hodnotenia kvality vzdelávania:

1. Hodnotenie úrovne uchádzačov o štúdium študijného programu.
 - 1.1. Propagácia štúdia na univerzite; zverejňovanie kritérií a požiadaviek prijatia na univerzitné štúdium.
 - 1.2. prijímacie pokračovanie
 - 1.3. Predbežné hodnotenie vedomostí študentov pred absolvovaním jednotlivých vzdelávacích činností profilových predmetov jednotlivých študijných programov (profilové predmety určujú fakulty).
2. Proces vzdelávania – fakulty najmenej raz ročne vyhodnocujú.
 - 2.1. Používané metódy vzdelávania (v kontexte špecifik študijných programov), ktoré vyučujúci uplatňujú – identifikácia prípadných nedostatkov a odporúčania pre prípravu.
 - 2.2. Úroveň štúdia a samo štúdia študentov – seba hodnotenie (autoevalvácia študentov).
 - 2.3. Priebežné zisťovanie a hodnotenie vedomostí a zručností študentov v predmetoch (kritériá a štandardy hodnotenia, hodnotenie úspešnosti dosiahnutej kvality vedomostí a zručností podľa predmetov, zverejňovanie výsledkov hodnotenia).
 - 2.4. Záverečné zisťovanie a hodnotenie vedomostí a zručností študentov v predmetoch (kritériá a štandardy hodnotenia, hodnotenie úspešnosti dosiahnutej kvality vedomostí a zručností podľa predmetov, zverejňovanie výsledkov hodnotenia –napr. percentuálne zastúpenie hodnotení A,B,C,D,E,FX v danom predmete).
 - 2.5. Hodnotenie dosiahnutých vedomostí a zručností po absolvovaní komplexu vzdelávacích činností – sumatívne hodnotenie, kvalita záverečných prác, úroveň akademického poznania (ŠS).
3. Zapojenie študentov do vedeckých aktivít, ocenenia študentov, mobility študentov.

4. Hodnotenie kvality vzdelávania študentmi v súlade s § 70 ods. 1 písm. h – zákona (dotazník pre študentov – anonymný), ďalšie formy hodnotenia kvality vzdelávania študentmi, napr. študentská časť akademických funkcionárov univerzity a fakúlt, využitie ďalších prostriedkov pre vyjadrenie stanovísk, skúseností a návrhov – určený e-mail, schránky hodnotenia kvality výučby na fakultách a pod.
5. Dotazník hodnotenia študijného programu študentmi – dotazník pre študentov – zástupcov študijných skupín (neanonymný).
6. Sebahodnotenie (autoevalvácia) pracovísk (inštitúty, ústavy, katedry) – úspešnosť dosiahnutia zámerov a cieľov stanovených pre vzdelávanie študentov v danom odbore štúdia, napredovanie a študijný prístup študentov (údaje z inštitútov, ústavov a katedier, ktoré zabezpečujú daný študijný program).
7. Autodiagnostické dotazníky pre učiteľov – podmienky výučby, Hospitácie – hospitačné záznamy.
8. Analýza zistených nedostatkov a odporúčaní na zlepšenie, zmenu pre reflektovaní už predchádzajúcich prijatých opatrení
9. Prepojenosť univerzitného štúdia s potrebami praxe (uplatnenie absolventov na trhu práce ako prejav konkurencieschopnosti univerzity).
10. Spätná väzba od zamestnávateľov (používané formy).
11. Zverejňovanie výsledkov hodnotenia kvality vzdelávania.
12. Uvedené hodnotiace kritériá kvality vzdelávania konkretizujú možnosti ich systematického implementovania a úrovne vedenia univerzity ce fakulty, katedry, učiteľov až k predmetovej úrovni. Ich priebežná prezentácia a analýza je súčasťou rokovaní grémií rektora, dekanov.

Priebežné a záverečné hodnotenie vedomostí a zručností podľa profilujúcich predmetov študijných programov podľa Čl.4 obsahuje stanovené kritériá a štandardy hodnotenia podľa zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a v súlade so európskymi štandardami zadefinované v informačných listoch predmetov, vychádzajú z kritérií, ktoré sú zadefinované v študijnom poriadku.

Podľa Čl. 4 vnútorného predpisu sa priebežné zisťovanie vedomostí a zručností realizuje týmito metódami: vedomostné testy, seminárne práce, edukačné projekty, portfóliá prác, individuálno hudobno (výtvarno) – expresívne interpretácie.

Záverečné hodnotenie vedomostí a zručností: vedomostné testy, ústne skúšky, ústne kolokviálne skúšky, záverečná prezentácia projektov.

Výsledky priebežného a záverečného hodnotenia sú zaznamenávané v systéme MAIS, študent má právo na spätnú väzbu z hodnotenia od učiteľa.

V Čl. 5 Externé hodnotenie sa stanovuje, že na hodnotení kvality vzdelávania sa musia podieľať aj vonkajší experti z iných vysokoškolských, prípadne vedeckovýskumných inštitúcií a zo spoločenskej praxe (hodnotiaci tím).

Externé hodnotenie je realizované prostredníctvom Akreditačnej komisie, AHELO (projekt OECD), Trendence Graduate Barometer, My University (portály, do ktorých sa zapájajú študenti). akademickej rankingovej a ratingovej agentúry ARRA.

Čl. 6 Spoločné ustanovenia obsahuje zaväzujúci návrh opatrení:

- analyzovať a meniť študijné programy na základe spätnej väzby od aktérov hodnotenia,
- otvoriť štúdium vysokoškolskej pedagogiky,
- skvalitniť jazykové kompetencie učiteľov,
- vytvárať predpoklady a podporovať účasť zahraničných odborníkov na výučbe,
- mobilné aktivity učiteľov a študentov rozšíriť aj mimo zóny V4,
- motivovať učiteľov k zvyšovaniu kvality výučby oceňovaním tých, ktorí dosahujú vynikajúce výsledky,
- vytvárať pracovné podmienky podporujúce výkon a lojalitu k univerzite,
- zefektívniť spoluprácu s univerzitou v praxi,
- prijímanie študentov skvalitniť využívaním testovania SCIO.

1.4 Popis metód, analýzy kvality výučby, spôsob administrácie, vyhodnocovanie

V nasledujúcej tabuľke sú uvedené evalvačné a autoevalvačné metódy, ktoré sa používajú v evalvácii vzdelávania na PU. Sú členené na základe 1. Zdroja informácií – kto hodnotí a 2. Druhu informácií – koho, čo hodnotí.

Tab. 1 Metódy evalvácie a autoevalvácie

Kto hodnotí Koho, čo hodnotí	Študent	Učiteľ	Vedúci katedry
Študent – vedomosti, zručnosti		Metódy priebežného a záverečného hodnotenia	
Študenti predmetu – priemerná úroveň vedomostí, zručností študentov		Hodnotenie predmetu na výstupe	
Učiteľ – kompetencie	Dotazník spätnej väzby	Autodiagnostický dotazník	Hospitačný záznam
Proces vzdelávania	Evalvačný test, písomka na začiatku a na konci semestra		
Študijný program	Dotazník hodnotenia študijného programu		
Materiálno-technické podmienky, služby, informačný systém MAIS	Dotazník hodnotenia študijného programu		

Pozn.: Vlastný zdroj.

V dotazníku hodnotenia študijného programu, ktorý je k dispozícii v informačnom systéme MAIS, študenti na 5-stupňovej škále vyjadrujú svoju mieru súhlasu s tvrdeniami:

1. Predmety zahrnuté do študijného programu sú zaujímavé.
2. Predmety študijného programu sú dôležité z hľadiska mojej profilácie.
3. Štúdium študijného programu je náročné.
4. Skladba predmetov v študijnom programe je logická.
5. Študijný program umožňuje výber povinne voliteľných predmetov, ktoré sú vhodné vzhľadom k mojej profilácii.
6. Študijný program umožňuje výber výberových predmetov, ktoré sú vhodné vzhľadom k mojím záujmom.
7. Materiálne a technické vybavenie učební je vhodné vzhľadom k štúdiu môjho študijného programu.
8. Univerzitná knižnica je dobre vybavená informačnými zdrojmi potrebnými pre štúdium môjho študijného programu.
9. Som spokojná/ý s kvalitou služieb zo strany študijného oddelenia.
10. V prípade potreby sa môžem so svojimi študijnými problémami bez obáv obrátiť na študijného poradcu.
11. Som spokojný s fungovaním akademického informačného systému.
12. Rozvrh výučby rešpektuje požiadavky psychohygieny.

Popis priebehu evalvácie výučby v priebehu akademického roka:

1. Na začiatku semestra a na konci zimného i letného semestra študenti anonymne píšú ten istý test alebo písomku z každého predmetu, môže ísť o praktický test v závislosti od predmetu. V tomto prípade ide o evalvačný test, písomku; hodnotí sa kvalita výučby (čo sa naučili, osvojili si počas výučby).
2. Učiteľ realizuje priebežné, záverečné hodnotenie predmetu, sumatívne hodnotenie úrovne vedomostí a zručností, po ukončení štúdia, hodnotenia zapisuje do informačného systému MAIS.
3. V priebehu akademického roka vedúci katedier, nie všetci v rovnakej miere, realizujú hospitácie na hodinách členov katedry. Výstupom hospitácie je hospitačný záznam hodnotiaci didaktické kompetencie učiteľa.
4. V informačnom systéme MAIS majú študenti celý rok sprístupnený „dotazník spätnej väzby“ a „dotazník hodnotenia študijného programu“. Dotazníkom spätnej väzby anonymne a dobrovoľne hodnotia kompetencie vyučujúceho predmetu, v dotazníku hodnotenia študijného programu hodnotia okrem študijného programu, aj materiálno-technické zabezpečenie výučby, knižničné a poradenské služby.
5. Za každý odučený predmet učiteľ vypíše „hodnotenie na výstupe“ a jeden „autodiagnostický dotazník“ za rok. Hodnotenie na výstupe poskytuje priemerné hodnotenie študentov zapísaných na predmet a v autodiagnostickom dotazníku učiteľ hodnotí svoje kompetencie. Tvrdenia v dotazníku (inventár) sú totožné s tvrdeniami dotazníka spätnej väzby pre študentov.

6. Vedúci katedry na základe analýzy „hodnotení na výstupe“, „autodiagnostických dotazníkov“ členov katedry, „hospitačných záznamov“ a aj „dotazníkov spätnej väzby“ študentov v MAIS-e spracuje za katedru každý rok správu pre prodekana, ktorý je členom Rady pre hodnotenie kvality vzdelávania na fakulte a je poverený prípravou správy za fakulty (prodekan pre vzdelávanie alebo prodekan pre rozvoj, informatizáciu a kvalitu).
7. Prodekan poverený dekanom je zodpovedný za prípravu správy za fakultu a dekan za kvalitu správy. Správa za fakultu je zostavená na základe analýz:
 - evaluačných správ katedier fakulty.
 - evidencií publikačnej a umeleckej činnosti študentov dennej formy doktorandského štúdia,
 - ocenení a účasti študentov na významných svetových a európskych podujatiach, podujatiach PU,
 - analýzy výsledkov predmetovej ankety v systéme MAIS,
 - mobilit zamestnancov a mobilit študentov,
8. Prorektor pre vzdelávanie každý druhý rok vypracuje správu na základe analýz:
 - správ za jednotlivé fakulty,
 - analýzy a komparácie údajov o študentoch PU za 2 akademické roky,
 - analýzy vekovej a kvalifikačnej štruktúry zamestnancov PU za 2 akademické roky,
 - analýz údajov o uchádzačoch o štúdium, zapísaných a prijatých na štúdium,
 - údajov z ÚPSVaR (Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny) SR o uplatnení absolventov na trhu práce,
 - analýzy informačných listov predmetov,
 - hodnotení univerzity z externých zdrojov,
 - analýz pracovísk univerzity, fakúlt, aktivít, ktoré zabezpečujú a podporujú kvalitu vzdelávania na PU.

1.5 Popis procesu posudzovania a využívania výsledkov na jednotlivých úrovniach riadenia

Údaje získané z interného a externého prostredia sú posudzované priebežne, v závislosti na cykle akademického roka, na všetkých stupňoch riadenia, počas zasadnutí kolégia rektora univerzity, dekanov fakúlt, pracovných zasadnutí pracovísk univerzity, inštitútov a katedier fakúlt. Východiskom sú strategické ciele a opatrenia poslednej správy na úrovni univerzity, fakultných správ, ako aj priebežné zistenia týkajúce sa kvality vzdelávania počas akademického roka. Na všetkých úrovniach riadenia významným spôsobom ovplyvňujú rozhodovacie procesy manažérov a pracovné činnosti učiteľov. Pracovné diskusie, rozhodnutia manažérov sa týkajú:

- propagácie univerzity, fakúlt, študijných odborov,
- získavania a výberu uchádzačov a štúdium,
- inovácie študijných programov, predmetov v študijných plánoch,

- inovácie organizačných foriem a metód vzdelávania, metód hodnotenia vedomostí a zručností,
- rozšírenia a skvalitnenia odborných praxí pre študentov v závislosti od špecifik odboru,
- didaktických a digitálnych kompetencií vysokoškolských učiteľov,
- skvalitnenia služieb, aktivít celouniverzitných a fakultných pracovísk podporujúcich kvalitu vzdelávania na PU,
- inovácie materiálno-technického vybavenia učební a poskytovaných služieb,
- vytvárania predpokladov a podmienok pre štúdium zahraničných študentov,
- podpory študentských a učiteľských mobilit v zahraničí, aj mimo krajín V4.

1.6 Zapojenie študentov do procesu zberu a využívania evalvačných dát

V kontexte súčasných reformných snáh sa na fakultách, pracoviskách poskytujúcich kurzy digitálnych kompetencií a jazykových kompetencií sa realizuje učenie zamerané na študenta (student – centered learning). Tento prístup je zreteľný i v procese evalvácie vzdelávania poskytovaného PU, keď (pozri tabuľku č. 1) prevažujú evalvačné metódy, ktorými študenti hodnotia kvalitu kompetencií učiteľa, kvalitu študijného odboru a procesu vzdelávania. Študent nie je zberačom dát, ale zdrojom dát evalvácie vzdelávania. Zámerom manažérov univerzity, fakúlt na rôznej úrovni je v procese hodnotenia kvality zvýšiť počet hodnotiacich študentov, aby na základe spätnej väzby sa mohlo skvalitňovať prostredie, proces vzdelávania, služby podporujúce učenia sa študentov.

Študenti majú v informačnom systéme MAIS k dispozícii informačné listy predmetov, kde sú uvedené kritériá a metódy hodnotenia. Učiteľ najneskôr do 7-mich dní zapisuje do systému MAIS hodnotenie a je povinný, v prípade záujmu študenta, poskytnúť informácie týkajúce sa priebežného, či záverečného hodnotenia.

1.7 Popis opatrení vyplývajúcich z hodnotenia kvality vzdelávania

Strategické ciele a opatrenia z posledného hodnotenia kvality vzdelávania na PU sú súčasťou *Hodnotiacej správy priebežného hodnotenia kvality poskytovaného vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove za obdobie 1.9.2012 do 30.6. 2016* (2014). Opatrenia týkajúce sa inovácie študijných programov pre akreditáciu vysokých škôl v akademickom roku 2014/2015 neuvádzam, nakoľko ich realizácia bude hodnotená v budúcej správe na základe výsledkov Akreditácie vysokých škôl 2014/2015.

Ide prevažne o opatrenia organizačné, didaktické, technické a personálne

Strategické ciele, čiastkové ciele, opatrenia, posilňujúce kvalitu vzdelávania na PU pre oblasť vzdelávania a sociálnej podpory študentov sú nasledovné:

Strategický cieľ 1

Zabezpečiť kvalitu vzdelávania cez komplex synergicky pôsobiacich oblastí: propagácia štúdia a prijímacie pokračovanie, edukačný proces a podmienky štúdia, spätná väzba, odborný a kvalifikačný rast.

Čiastkové ciele a opatrenia sa týkajú propagácie univerzity, fakúlt, študijných programov a zefektívnenia procesu prijímania študentov.

Strategický cieľ 2

Edukačný proces a podmienky štúdia chápať ako priestor budovania statusu univerzity.

Vyberám niektoré, aktuálne, čiastkové ciele a opatrenia:

Čiastkový cieľ 2.1. Permanentne zabezpečovať kvalitu vzdelávania prostredníctvom kvality študijných programov

Opatrenia:

2.1.4 Propagovať a rozširovať ponuku na nové formy a metódy vzdelávania, reagujúce na požiadavky praxe (kombinované, dištančné, e-learning, MOOC).

2.1.5 Pripraviť a rozvíjať študijné programy v cudzom jazyku (vo všetkých stupňoch štúdia) pre zahraničných študentov.

2.1.6 Kvalitné výsledky vzdelávania dosahovať modernizáciou edukačného procesu v intenciách najnovších didaktických poznatkov, moderných technológií a procesoch aktívneho učenia sa a dynamiky potrieb študentov.

2.1.8 Rozvíjať kompetenčné, celoživotné a dištančné vzdelávanie.

Čiastkový cieľ 2.2 Skvalitňovať podmienky štúdia

Opatrenia sa týkajú propagácie samostatného štúdia študentov s využitím PC, modernizácie výučbových priestorov, atraktívnej ponuky skladby predmetov a aktualizácie a uplatňovania systému kritérií a fondu podpory študentských aktivít.

Strategický cieľ 3

Získavať spätné informácie od študentov a absolventov ako prostriedok zvyšovania kvality procesov edukácie.

Čiastkový cieľ 3.1. Vytvárať podmienky pre monitorovanie názorov študentov a absolventov

Opatrenia:

3.1.1. Používať elektronický dotazník spätnej väzby ako nástroj získavania informácií od študentov o študijných programoch a učiteľoch

3.1.2 Vypracovať dotazník spätnej väzby pre absolventov a získať spätnú väzbu o uplatnení poznatkov a zručností získaných vysokoškolským štúdiom z pohľadu praxe.

Strategický cieľ 4

Odborný a kvalifikačný rast učiteľov ako podmienka zvyšovania kvality procesov edukácie

Čiastkovým cieľom je vytvárať podmienky pre kvalifikačný rast učiteľov prostredníctvom opatrení:

- poskytnúť učiteľom možnosť ďalšieho vzdelávania v oblasti vysokoškolskej pedagogiky,

- zintenzívniť procesy získavania jazykových kompetencií pre potreby výučby študijných programov v cudzích jazykoch.

1.8 Reflexia hodnotenia kvality vzdelávania

Exaktné výsledky týkajúce sa hodnotenia kvality vzdelávania k dispozícii nie sú, ale pozitívnym momentom je narastajúci počet študentov zapojených do hodnotenia učiteľov (dotazník spätnej väzby) a (dotazník hodnotenia študijného programu), čo je prejavom záujmu študentov aktívne sa podieľať na zvyšovaní kvality výučby (pozri Hodnotiacu správu, 2014).

Z vlastnej skúsenosti vedúcej katedry môžem potvrdiť, že učitelia na základe dotazníkov spätnej väzby menia svoj spôsob komunikácie, spôsob odovzdávania poznatkov a zručností a inovujú metódy hodnotenia tak, aby bola uplatňovaná zásada objektívnosti hodnotenia. Po implementácii zmien v učení, po určitom časovom odstupe, spravidla dochádza k pozitívnej zmene v hodnotení študentov v dotazníku spätnej väzby.

Toto subjektívne poznanie potvrdzujú zistenia v *Hodnotiacej správe...*(2014, s. 22): „upúšťa sa od klasickej prednášky ako výklad a prechádza sa k rôznym dialogickým metódam, metódam založeným na kooperácii, podpore výučby e-learningom.

1.9 Zámery univerzity v oblasti hodnotenia kvality výučby

Strategickým cieľom PU vo vzdelávaní je zabezpečiť kvalitu vzdelávania cez komplex synergicky pôsobiacich oblastí:

- propagácia štúdia a prijímacie pokračovanie, edukačný proces a podmienky štúdia, spätná väzba a kvalifikačný rast (Hodnotiaci správa..., 2014, s. 5).

V oblasti zvýšenia kvality vzdelávania sa PU v Prešove zameriava na:

- zmenu štruktúry vzdelávacích činností a aktivít z hľadiska pomeru prednášok a seminárov (prípadne iných foriem vzdelávania) tak, aby sa v čo najväčšom rozsahu využívali najefektívnejšie vzdelávacie činnosti; aby rozvíjali kritické myslenie, schopnosť využívať rôzne analyticko-syntetické myšlienkové postupy, schopnosť argumentácie, zovšeobecňovania a zároveň rozvíjali schopnosť kooperácie, komunikatívne spôsobilosti, vrátane prezentácií;
- zmenu rozsahu a obsahu vyučovacích predmetov podľa spoločenských potrieb trhu práce pre budúceho absolventa (je možná aktuálna úprava učiteľom v informačných listoch);
- zmenu formy priebežného hodnotenia nadobudnutých vedomostí s možnosťou okamžite reagovať na zistené nedostatky transferu vedomostí/zručností (zmena je v kompetenciách garantov jednotlivých predmetov);
- na rozvíjanie pedagogických, jazykových a digitálnych kompetencií vysokoškolských učiteľov,
- zmenu formy finálneho hodnotenia výstupov študenta, aby tieto boli objektívne vyjadriteľné a overiteľné (najmä v kontexte formy a obsahu skúšky),
- zapojenie absolventov PU do hodnotenia poskytnutého vzdelania.

2 ANALÝZA VZDELÁVACÍCH POTRIEB VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

V metodických postupoch vyhodnocovania a vyhodnotenia, t. j. evalvácie (2000) sa uplatňujú napr.: meranie, retrognostikovanie, diagnostikovanie, hodnotenie, prognostikovanie, štandardizácia a normalizácia, kontrola kvality, kritériálne posudzovanie kvality, kritériálne posudzovanie efektívnosti.

Evalvačné a autoevalvačné metódy môžu byť zároveň aj metódami identifikácie vzdelávacích potrieb učiteľa.

Pre identifikáciu vzdelávacích potrieb učiteľov podľa Janouškovej (2010, s. 143-144) nadobúdajú na význame dve roviny pohľadu, **subjektívna** (sebapoznanie a sebahodnotenie) a **objektívna** (hodnotenie inými – kolega, študent).

Subjektívna rovina súvisí so schopnosťou sebareflexie, sebapoznávaním a sebahodnotením, ktoré je zamerané na pracovné správanie. Metódami subjektívnej identifikácie je možné identifikovať individuálne vzdelávacie potreby, pociťované ako nedostatok z rozdielu, čo viem a čo by som chcel vedieť.

Objektívna rovina znamená identifikáciu vzdelávacích potrieb inými, vzdelávacia potreba je očakávaná zmena v pracovnom správaní z pohľadu iných (kolega, študent).

K subjektívnym metódam identifikácie rozvojových a vzdelávacích potrieb vysokoškolského učiteľa patrí autodiagnostický dotazník (učiteľ hodnotí sám seba, k objektívnym metódam dotazník spätnej väzby (študenti hodnotia) a hospitačný záznam (vedúci katedry-hodnotí).

Autodiagnostický dotazník pre učiteľa a dotazník spätnej väzby pre študentov obsahuje rovnaké tvrdenia:

- Vyučujúci disponuje výbornými odbornými vedomosťami.
- Pohotovo reaguje na podnety študentov.
- Vyučujúci dokáže informácie sprístupniť jasne a zrozumiteľne.
- Poskytuje informácie, ktoré obsahovo súvisia s výučbou, nezabíha zbytočne do iných tém.
- Používa praktické príklady, poukazuje na prepojenie teórie s praxou.
- Vytváraním priestoru pre diskusiu podnecuje študentov, aby sa zapájali do vyučovania.
- Na začiatku semestra jasne formuluje požiadavky a kritériá hodnotenia.
- Objektívne, na základe vopred stanovených kritérií hodnotí výsledky študentov.
- Dokáže študentov nadchnúť pre štúdium predmetu.
- Vytvára priestor pre kritické a samostatné myslenie.
- Na hodinách využíva efektívne rôzne pomôcky, vrátane IKT.
- Dodržiava stanovený harmonogram výučby.
- Vytvára pozitívnu atmosféru na vyučovaní.
- Zohľadňuje požiadavky a potreby študentov.
- Je voči študentom ústretový.

- Rád/a by som absolvovala/a u tohto vyučujúceho aj iné predmety.
- V prípade potreby dokáže poradiť a poskytnúť konzultácie.

Mieru súhlasu s tvrdeniami vyjadruje učiteľ (autodiagnostický dotazník) a študent na 5-stupňovej škále:

1. veľmi vysoká miera súhlasu (veľmi vysoký stupeň kvality)
2. vysoká miera súhlasu (vysoký stupeň kvality)
3. stredná miera súhlasu (stredný stupeň kvality)
4. nízka miera súhlasu (nízky stupeň kvality)
5. veľmi nízka miera súhlasu (veľmi nízky stupeň kvality)

Údaje získané z dotazníkov nemusia byť vždy relevantné. V prípade dotazníka spätnej väzby je diskutabilné, nakoľko je študent dennej formy bakalárskeho štúdia spôsobilý posúdiť kvalitu vedomostí učiteľa. V prípade autodiagnostického dotazníka, nie je to len problém schopnosti sebareflexie, ale aj otázka, či považuje učiteľ tento spôsob autoevalvácie za dôležitý pre svoju profesiu a či samotné hodnotenie kvality vzdelávania.

Možnosť porovnať hodnotenia v oboch dotazníkoch ostáva nevyužitá.

V hospitačnom zázname vedúci katedry alebo ním poverený kolega v pracovnej pozícii docent, profesor hodnotí priebeh vyučovacej hodiny, či je v súlade s cieľmi hodiny, ako vzdelávacie metódy, schopnosť motivovať študentov k aktivite.

Kurzy ďalšieho vzdelávania učiteľov, organizované na úrovni fakúlt, vychádzajú z potrieb študentov, potreby vzdelávania a rastu učiteľov sú identifikované z objektívneho pohľadu.

Nie je známe, či identifikované medzery v poznaní, nízka úroveň požadovaných kompetencií vnútorne motivuje učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu a sebvzdelávaniu.

Kurz vysokoškolskej pedagogiky pre učiteľov FHPV PU v akademickom roku 2014/2015, bol súčasťou aktivity Tvorba a implementácia programu pre získanie pedagogickej spôsobilosti projektu OP-vzdelávanie a pochopiteľne, bol financovaný projektom.

Väčšina kurzov ďalšieho vzdelávania pre vysokoškolských učiteľov sú financované cez projekt. Inak si učelia rozvoj žiadaných kompetencií financujú sami.

ZÁVER

Vnútorňý systém hodnotenia kvality vzdelávania PU je zavedený a funkčný, implementácia bola vyžadovaná tvorcami vzdelávacích politík EU, SR; nepoznám petície vysokoškolských učiteľov za spustenie systému. Údaje z hodnotenia kvality vzdelávania sú určite cennými praktickými informáciami pre rozhodnutia a konanie vysokoškolských funkcionárov, učiteľov i študentov. Osvedčila sa spätná väzba od študentov, problematická je časovo náročná administrácia činností, postupov evalvácie, čo zaťažuje manažérov na rôznych úrovniach, administratívno-technických zamestnancov, ktorí sa podieľajú na vypracovaní správ i učiteľov. Myslím, že kvalita vzdelávania by vzrástla, ak by bol učiteľ na vysokej škole materiálne i nemateriálne motivovaný k rozvoju kompetencií, ktoré potrebuje ako jednotlivec, ako zamestnanec, a potrebuje ich i organizácia samotná.

PREHLAD VNÚTORNÝCH NORIEM A SPRÁV PU V PREŠOVE:

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2013, September). *Štatút Rady pre kvalitu vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Vyhľadané, Júl 29, 2016, z

<http://www.unipo.sk/vzdelavanie/kvalita/>.

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2013, September). *Vnútorňý systém hodnotenia kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove*. Vyhľadané, Júl 28, 2016, z

<http://www.unipo.sk/vzdelavanie/kvalita/>.

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2012, November). *Hodnotiaca správa priebežného hodnotenia kvality poskytovaného vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove za obdobie od 1.9. 2010 do 30.6.2012*. Vyhľadané, Júl 27, 2016, z

<http://www.unipo.sk/vzdelavanie/kvalita/>.

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2014, November). *Hodnotiaca správa priebežného hodnotenia kvality poskytovaného vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove za obdobie od 1.9. 2012 do 30.6.2014*. Vyhľadané, Júl 27, 2016, z

<http://www.unipo.sk/vzdelavanie/kvalita/>.

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2014). *Dlhodobý zámer Prešovskej univerzity v Prešove na roky 2014-2020 s výhľadom do roku 2022*. Vyhľadané Júl 26, 2016, z

<http://www.unipo.sk/informacie-o-univerzite/dlhodoby-zamer/>.

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2015). *Správa o vzdelávacej činnosti Prešovskej univerzity v Prešove za rok 2015*. Vyhľadané Júl 24, 2016, z

<http://www.unipo.sk/spravy/>.

Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. (2014, Apríl). *Študijný poriadok Prešovskej univerzity v Prešove*. Vyhľadané Júl 26, 2006, z

<http://www.unipo.sk/vzdelavanie/vnutorne-predpisy/>.

LITERATÚRA:

Brutovská, G. (2011). Evaluácia ako inovatívny nástroj hodnotenia verejných politík (odborné poradenské služby – aplikácia evaluačného prístupu). In G. Lubelcová a kol., *Inovácie v sociálnych a verejných politikách. Problémy konceptualizácie a nových nástrojov* (s. 111 – 126). Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave.

Janoušková, Ľ. (2010). Metódy identifikácie individuálnych rozvojových a vzdelávacích potrieb v genéze akademickej dráhy. In V. Prusáková a kol. *Analýza vzdelávacích potrieb. Teoretické východiská* (s. 136-150). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra andragogiky.

Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th. ed., Burlington: Elsevier.

Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha: SLON.

Švec, Š. (2000). Teoreticko – metodologické základy andragogiky. In Š. Švec (ed.), *Paedagogica 15: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského* (s. 91-130). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách. (2016, Január). Vyhľadané Júl 24, 2016, z <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>.

KONTAKT

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Katedra andragogiky, FHPV PU v Prešove

Ul. 17 novembra č. 1

081 016 Prešov

Slovakia

tel. číslo: +421907903448

e-mail: ivana.pirohova@unipo.sk

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ U NÁS A V ZAHRANIČÍ – KOMPARATIVNÍ POHLED

Milan Chmura

Abstrakt: Pedagogická činnost na vysokých školách sebou nese vysokou odbornost, která vyžaduje značnou míru profesionality vysokoškolského učitele. Vzhledem k novým požadavkům a tlakům na vysoké školy zvyšovat svou kvalitu, stoupají i nároky na pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů. Samotné vzdělávání akademických pracovníků má své opodstatnění a inspiraci k němu můžeme hledat i v zahraničí, ovšem nelze jej jen převzít bez přihlídnutí k českým specifickým podmínkám. Článek přináší analýzu dalšího profesního vzdělávání vysokoškolských učitelů u nás a ve vybraných evropských zemích.

Klíčová slova: vysokoškolský učitel, pedagogika, didaktika

Abstract: Teaching at universities carries a high level of expertise that requires a considerable degree of professionalism university teacher. Due to new demands and pressures on universities to increase their quality, rising demands on pedagogical competence of university teachers. The education of the academic staff has its foundation and inspiration to him and we look abroad, but it can not just assume disregarding Czech specific conditions. Article presents an analysis of further professional training of university teachers in selected European countries.

Key words: university teacher, pedagogy, didactics

ÚVOD

Vysoké školství v České republice prochází poměrně zásadními změnami již od počátku devadesátých let. Vysoké školy se staly samosprávnými a ve vysoké míře nezávislými na státu a vysokoškolští učitelé mohou využívat akademickou svobodu. V centru dění stojí vysokoškolský učitel.

Vysokoškolský učitel je akademický pracovník, který vykonává řadu vysoce kvalifikovaných činností. Toto povolání tradičně zaujímá vysoce prestižní postavení v žebříčku všech profesí. Podle sociologických výzkumů se již léta akademická profese umísťuje na druhém až třetím místě, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Tato profese sebou nese ještě jiné znaky, než jen prestiž. Jsou jimi vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami a etapizace profesní dráhy. Dále tato práce obnáší vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou a jinou tvůrčí činnost. Výkon profese vysokoškolského učitele je determinován mnoha činiteli a v průběhu času dochází k jeho proměnám. V současné době jsme na základě změn paradigmatu vzdělávání a vědecké práce ve vysokém školství svědky tlaků na neustálé zvyšování kvality a profesionální úrovně akademických činnosti, což přináší stále nové

nároky na vysokoškolské učitele. Zejména se to týká zvyšování jejich vědecké erudice, tvorby vědeckého poznání a rozvoje pedagogických kompetencí.

Ve shodě s odbornou veřejností (Průcha, 1997, Turek, 2001) jsou rozlišovány tyto pedagogické kompetence vysokoškolského učitele. Jedná se o odborně-předmětové (znalost obsahu učiva), vědecké (způsobilost vykonávat vědecký výzkum ve svém oboru), psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro vyučování), komunikační, diagnostické, plánovací a organizační, poradenské a sebereflexivní. Zatím, co odborně-předmětové kompetence učitel získává absolvováním studia v magisterském programu a vědecké kompetence absolvováním doktorského studia, zbylé vyjmenované kompetence většinou získává na základě svých zkušeností.

I když je podstatným znakem akademické profese vysoká míra samostatnosti a nezávislosti spojená s akademickými svobodami a s autonomií vysokoškolských institucí, učitelé vysokých škol by se měli systematicky účastnit pedagogického vzdělávání v průběhu své profesní kariéry. Míra nezávislosti ve výkonu profese vzrůstá s postupem v akademické kariéře. Projevuje se v rozhodování o zaměření a metodách vědeckého výzkumu, o pojetí vzdělávacího obsahu a výuky, o požadavcích na studenty a způsobech zjišťování studijních výsledků. Promítá se i do účasti vysokoškolských učitelů na samosprávě a řízení vysokoškolské instituce, pokud jsou zvoleni v akademických volbách.

V souvislosti s problematikou dalšího profesního vzdělávání akademických pracovníků v České republice v oblasti pedagogických a didaktických kompetencí byla provedena analýza přístupů k rozvoji pedagogů na zahraničních univerzitách. Hlavním informačním zdrojem se stal webový portál EURYDICE. Cenné informace autor získal také z osobního jednání s akademiky zahraničních univerzit. Analýza zjištěných informací přináší odpovědi na tyto čtyři⁵ hlavní otázky:

1. Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?
2. Jsou tyto programy pro učitele povinné?
3. Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů?
4. Mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování?

Práce je rozdělena do tří částí. V první části je obecně popsána situace v České republice, ve druhé části jsou uvedeny přístupy k profesnímu vzdělávání akademických pracovníků v jedenácti evropských zemích a ve třetí části je závěrečné shrnutí informací.

1 ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Jak již bylo naznačeno v předcházejícím textu, je profese vysokoškolského učitele náročná v mnoha aspektech. K nejnáročnějším úkolům patří spojení výuky a výzkumné činnosti. Zde se nabízí otázka, jestli akademickému pracovníkovi postačuje k výuce jeho příprava v oboru a vědecké metodologii v průběhu jeho studií.

Z výzkumu Cisovské a Tollingerové (2002) vyplývá, že mnohdy bývají pedagogické kompetence akademiky podceňovány. I když má většina českých akademických pracovníků kladný vztah ke svému povolání a chápe jej jako životní poslání, necítí potřebu se pedagogicky připravovat a základ pro své povolání vidí ve vystudovaném oboru. V daném

⁵ V případě některých zemí se nepodařilo zjistit odpovědi na všechny čtyři otázky.

případě však nestačí jen dobře znát svůj obor, ale i umět své znalosti efektivně předávat studentům. Z výzkumu vyplývá i ta skutečnost, že akademičtí pracovníci pedagogické fakulty se cítí být více učiteli než výzkumníky, neboť většinou sami pedagogickou fakultu vystudovali a mnohdy léta působili ve školství jako učitelé.

Rozvoj pedagogických kompetencí akademického pracovníka přímo souvisí s jeho celoživotním vzděláváním, což ale mnohdy nestačí. Vysokoškolský učitel, který má zájem o budování své kariéry musí držet krok s nejlepšími ve svém oboru, účastnit se konferencí, seminářů a profesních setkání, podle možnosti školy se zapojuje do grantů a výsledky zkoumání publikuje v odborné literatuře.

Je nutné si také uvědomit, že daná problematika se týká poměrně veliké skupiny osob, profesně se realizujících v terciárním vzdělávání. V roce 1989 byl počet vysokoškolských učitelů v České republice 11 644 a v roce 2007 narostl na 18 026 akademiků (učitele pracující na plný pracovní úvazek + 1 500 učitelů vyšších odborných škol, které před rokem 1989 neexistovaly). Česká akademická obec se diferencuje na profesory, docenty, odborné asistenty a asistenty. Proces habilitace je vnímám jako určitý předěl v kariérním životě vysokoškolského učitele a je spojován s vyšší jistotou zaměstnání a vysokou prestiží v akademické obci. Stejně jako před rokem 1989, tak i v současnosti je poměr mezi akademiky před habilitací a po ní 2:1. Pro české akademické prostředí je charakteristický pozdější věk při dosažení docentury i profesury. V případě docentury je průměrný věk 48 let a profesury 53 let⁶ (Prudký, Pabian a Šima, 2010).

V 80. letech minulého století v Československu fungovaly dva expertní ústavy: Ústav rozvoje vysokých škol se sídlem v Praze a ústav stejného názvu se sídlem v Bratislavě. Oba ústavy se zabývali pedagogickým vzděláváním vysokoškolských učitelů včetně konstituováním oboru vysokoškolská pedagogika. Okruhem zájmu byla také vysokoškolská politika, vědní politika, vysokoškolský management, ekonomika vzdělání na vysokých školách a zpracování informací z oblasti vysokého školství. Náhradou za tyto minulé instituce se v současnosti stalo pražské Centrum pro studium vysokého školství, které se, mimo jiné, zabývá koncepcí a strategií rozvoje terciárního vzdělávání a hodnocením kvality systémů terciárního vzdělávání v ČR.⁷

Na počátku devadesátých let minulého století došlo k intenzivnímu rozvoji teorií a praxí týkajících se zajišťování kvality vysokého školství. Ze všech teoretických vymezení, která uvádí Harvey a Greenová (1993), se pro účely vysokého školství nejvíce aplikují tyto tři: akreditace, hodnocení a audit. Akreditace je užívána jako způsob zajištění kvality vysoké školy, jehož výsledkem je udělení či neudělení oprávnění tuto činnost vykonávat, hodnocení kvality může být definováno jako posouzení kvality nebo hodnoty určitého subjektu (programu, fakulty, učitele) (Kohoutek, 2008).

Novelou č. 137/2016 Sb. se mění vysokoškolský zákon č. 111/1998 Sb. a přináší v systému akreditací zásadní změnu. Pravomoc udělování akreditací bude náležet zcela novému orgánu – Národnímu akreditačnímu úřadu, který od 1. září 2016 nahradil akreditační komisi. V čele úřadu stojí předseda a místopředsedové a spolu s patnácti členy rady nemohou vykonávat placenou nebo neplacenou funkci na žádné z vysokých škol. Tím je zaručena jejich nestrannost při vydávání povolení (nikoliv jen doporučení Ministerstvu školství jako u dřívější akreditační komise) pro jednotlivé oblasti a vysoké školy si pak budou obory vypisovat samy (Vojíková, 2016).

⁶ Údaj z roku 2004.

⁷ <http://www.csvs.cz/>

V roce 1990 došlo k zániku systému vysokoškolské pedagogiky. Do té doby byl systém profesního vzdělávání kodifikován vyhláškou č. 8/1983 jako povinný pro všechny vysokoškolské učitele a zahrnoval dva stupně pedagogického vzdělávání: 1. stupeň – základní studium vysokoškolské pedagogiky – měli absolvovat mladí učitelé do 5 let praxe na vysoké škole, 2. stupeň – specializované studium vysokoškolské pedagogiky – byl stanoven vzdělávací povinnosti pro všechny učitelé do 10 let praxe na vysoké škole. Základní studium obsahovalo obecná témata vysokoškolské pedagogiky týkající se výchovy a vzdělávání na vysoké škole, osobnosti studentů, profese vysokoškolského učitele, forem výuky, metodických inovací, sebereflexe atd., vždy zohledňující psychologické aspekty. Specializované studium bylo zaměřeno na problematiku výuky jednotlivých studijních oborů/skupin oborů a v experimentálním ověřování dalo základ pro konstituování vysokoškolských oborových didaktik. Systém zanikl zákonem 172/1990 Sb. o vysokých školách spolu se sítí 14 vysokoškolských pracovišť, která měla realizovat pedagogicko-psychologickou přípravu svých akademických sborů (Vašutová, 2005).

V současné době se pedagogická příprava vysokoškolských učitelů realizuje v rámci jejich magisterského či doktorského studia, anebo v rámci dalšího vzdělávání. Kurzy realizuje celá řada vzdělávacích organizací,⁸ například můžeme uvést jeden z přípravných kurzů, který se jmenuje „Pedagogická příprava začínajících vysokoškolských učitelů a doktorandů na VŠE“, který zastřešuje Katedra didaktiky ekonomických předmětů Vysoké školy ekonomické v Praze. Kurz je připraven pro doktorandy, začínající učitele na VŠ a jeho úspěšní absolventi získávají osvědčení⁹.

Celkově se kurz skládá z 3 modulů:

1. Vysokoškolská pedagogika a didaktika (1 den).
2. Komplexní individuální práce vysokoškolského učitele (1 den).
3. Microteaching (2 dny).

2 PŘÍSTUPY K PROFESNÍMU PEDAGOGICKÉMU VZDĚLÁVÁNÍ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELŮ V ZAHRANIČÍ¹⁰

Anglie

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Nebyl zjištěn celostátní vzdělávací program pro výuku v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Vysoké školy mají v tomto ohledu autonomii a sami se rozhodují, jak tuto oblast zajistí. Většina z nich nabízí vzdělávací programy na podporu nových akademických pracovníků. Často vytvářejí své programy s ohledem na národní nezávislou organizaci - The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (The Higher Education Academy 2011). Tento rámec byl vyvinut Higher Education Academy¹¹ (HEA). Ačkoli není dán žádný obecný požadavek pro vysokoškolské učitele, aby v rámci svého rozvoje podstoupili formální pedagogické vzdělání, HEA doporučuje, aby

⁸ ICV MU Brno – kurz zdarma pro začínající akademické pracovníky a doktorandy. Více informací zde: <http://icv.mendelu.cz/26516n-zaklady-vysokoskolske-pedagogiky>, TU v Liberci – čtyřsemestrové studium s distančními prvky. Více informací zde: <https://www.cdv.tul.cz/wp-content/uploads/2015/09/Kurz-vysoko%C5%A1kolsk%C3%A9-pedagogiky.pdf>

⁹ Obsah kurzu dostupný zde: <http://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/2014/05/program-kurzu1.pdf>.

¹⁰ Zjištěné výsledky byly provedeny na základě analýzy Eurydice: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

¹¹ Více na: <https://www.heacademy.ac.uk/>

všichni akademičtí pracovníci měli dokončen HEA-akreditovaný program výuky, jako postgraduální certifikát v oblasti vysokoškolského školství. Na University of Bristol mají systém vzdělávání akademiků postaven na třech úrovních akademické dráhy:¹²

- První zahrnuje vyvažování výzkumu, učení a řízení a administrativních povinností. Většina kurzů je otevřená také kolegům z vyšších úrovní a slouží k výměně nápadů a praxe a vytváření sítí. Kurzy se týkají managementu, výzkumu, učení a vyučování, profesních dovedností.
- Druhý navazuje na první cestu, primární zaměření je na výzkum a další odpovědnost za řízení a administrativu.
- Třetí obsahuje zvláštní zaměření na výuku, ale také na řízení a profesní dovednosti.

Jsou tyto programy pro učitele povinné?

Ne. Přesto existuje předpoklad, že se jich vysokoškolští učitelé budou účastnit v maximální míře. Budou tak činit na základě Kodexu kvality pro vysoké školy Quality Code for Higher Education (Chapter B3 Learning and Teaching). V rámci hodnocení kvality jsou zaměstnanci svým zaměstnavatelem vyzýváni k evaluaci svého pracovního výkonu, schopností či k identifikaci slabých stránek. Pak následuje jejich rozvoj.

Mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování?

Nebylo přesně zjištěno, jestli mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování.

Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů?

Cílem je podpora a rozvoj vysoké kvality výuky v univerzitách. Cílovou skupinou jsou začínající učitelé, ale i začínající učitelé univerzit. Účastníci budou znát současné přístupy k výuce a učení a budou umět vyvinout vzdělávací program. Stanou se součástí “komunity praxe”, která se podílí na inovacích vzdělávání.

Rakousko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Podle zákona o vysokých školách z roku 2002, je univerzita povinna podpořit další profesní rozvoj svých zaměstnanců. Vysoké školy jsou povinny rozvíjet a financovat pokračující programy odborného vzdělávání. Ačkoli tam je povinnost účastnit se dalšího vzdělávání pro daný předmět, neexistují žádná podrobná ustanovení nebo programy pro další vzdělávání vysokoškolských učitelů.

Kolektivní smlouva pro vysoké školy zavazuje zaměstnance k účasti na pravidelných školeních. Škola rovněž poskytuje vzdělávací volno, vědeckou dovolenou (sabbaticals).

Rozsah vzdělávání a pokračující vzdělávací programy pro vědecké a nevědecké pracovníky je prováděn kontinuálně a skládá se z obecných i specifických témat dle poptávky cílové skupiny. Všechna témata a oblasti práce zahrnují osobní rozvoj, IT a jazykové kurzy, řízení projektů, projektová praxe formy prezentace a PR aktivity.

Jsou tyto programy pro učitele povinné?

Většina univerzit stále více dělá pro své vědecké pracovníky a vysokoškolské učitele pravidelné kurzy didaktiky. Také existují systematicky strukturované školicí programy, které byly vyvinuty společně s Rakouskou společností vysokoškolské didaktiky (Austrian Society of Higher Education Didactics¹³). Tato společnost realizuje kurzy pro učitele vysokých škol,

¹² Oblasti kurzu dostupné zde: <http://www.bristol.ac.uk/staffdevelopment/academic/pathway1/>

¹³ <http://www.oeghd.or.at/>

inovuje didaktiku vzdělávacích modelů a poskytuje poradenství na téma výzkum a výuka na vysokých školách a v oblasti vzdělávání dospělých. Vysokoškolští učitelé mají volnost při volbě vzdělávacích kurzů v Rakousku a v zahraničí. Univerzity podporují účast na národních a mezinárodních jednáních, konferencích a školeních. Na mnoha vysokých školách je podporován program mobility.

Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů?

Nabídka dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů v oblasti didaktických kompetencí je k dispozici. Například na Vysoké odborné škole FH JOANNEUM nabízejí kurz v rámci dalšího vzdělávání učitelů vysokých škol v oblasti vysokoškolské didaktiky, který se jmenuje “Základy vysokoškolské didaktiky” (Grundlagen der Hochschuldidaktik). Kurz trvá dva semestry a je rozdělen na dvě části:

1. Plánování a rozvoj učitelské tvorby (myšleno tvorba programů)
2. Didaktika & Metodika.

Absolventi získávají certifikát na závěrečném společenském setkání.

Německo

V Německu má velkou tradici Německá společnost pro vysokoškolskou didaktiku (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik – DGHD), která sdružuje více než osmdesát různých institucí nejen v Německu, ale i Rakousku a Švýcarsku. Nejčastěji se jedná o centra didaktiky vyšších odborných škol, ale také univerzit a akademií. Společnost vede odbornou platformu společných činností (výuka, kurzy, teoretické přístupy apod.) a hlavní akcent klade na výměnu zkušeností mezi učiteli. Své poznatky a výzkumy publikuje v odborných časopisech a publikacích či na webových stránkách (DGHD, 2016).

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Profesoři a další akademičtí pracovníci mají možnost využít vědeckou dovolenou (sabbaticals) v určitých intervalech, obvykle pro délku semestru, a to pro účely výzkumu a dalšího vzdělávání. Kromě toho mají postavené své výukové závazky tak, že mají dostatečný prostor pro výzkum, pro získání vědeckých a akademických znalostí, pro další rozvoj výuky a studium. Školení se v oblasti vysokoškolského vzdělávání je součástí jejich pracovních úkolů. Některé vysoké školy nabízejí kurzy v oblasti didaktiky v oblasti vysokoškolského vzdělávání pedagogických pracovníků, účast na ní je dobrovolná. Například Centrum pro vysokoškolskou a vědeckou didaktiku (Das Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsdidaktik) je centrální vědecká instituce Univerzity v Regensburgu. Jejím cílem je dalším vzděláváním, poradenstvím a vědeckými studii přispívat ke kvalitnímu rozvoji v učení a studiu. Poskytuje služby učitelům všech stupňů, tedy i VŠ učitelům a také studentům.

Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů?

Univerzita Regensburg nabízí program Vysokoškolskou didaktikou k rozvoji osoby (Hochschuldidaktische Personalentwicklung). Hlavní témata jsou: vyučování, učení, koncepty, prezentace a komunikace, zkoušení, reflexe a evaluace a poradenství. Délka studia je 120 vyučovacích hodin rozdělených podle témat. Absolventi získávají certifikát k učení na vysoké škole vydaný Bavorskou univerzitou.

Španělsko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Z analýzy webové stránky Eurydice vyplývá, že další profesní rozvoj pro vysokoškolské pedagogické pracovníky není striktně stanoven a týká se to také neuniverzitních pedagogických pracovníků. Univerzity samy, veřejné i soukromé, jsou odpovědné za organizaci školení svých zaměstnanců a jejich rozvoj. Kurzy pedagogických dovedností nabízí buď univerzita sama, jako podpůrnou službu pro akademiky, nebo existuje nabídka podobných kurzů od několika veřejných a soukromých institucí, jako jsou vzdělávací organizace, nadace a sdružení. Je na akademických pracovnících, jestli tuto možnost využijí.

Například v universitě Extremadura byla v roce 2004 zřízena podpora pro přednášející "Lecturer Training and Support Unit (LTSU)". Cílem této aktivity je poskytovat akademikům pokračující vzdělávání v pedagogické oblasti formou on-going tréninků učitelů a také studentů v průřezových tématech. Rozvoj akademiků má v dikci prorektor pro zajištění kvality.¹⁴

Jsou tyto programy pro učitele povinné?

Univerzita Extremadura podporuje pracovníky, kteří si přejí školení v rámci jejich instituce, pokud to přímo souvisí s jejich prací. Obecnou pedagogickou přípravu však absolvují v rámci postgraduálního studia, což je považováno za kvalifikaci pro vyučování na vysoké škole. Tyto kvalifikace nejsou povinné. Kurzy obecně zahrnují teorie učení, praktické dovednosti a principy učení.

Univerzitní vzdělávání je stanoveno zákonem a jednotlivá autonomní společenství jsou odpovědné za jejich provádění. Vysoké školy mají institucionální autonomii a zajišťují si svým způsobem akademická studia, výzkum, stejně jako správu řízení svých vlastních lidských zdrojů. Právní rámec upravující podmínky práce pro vysokoškolské pedagogické pracovníky je zákon o vysokých školách z roku 2007. Tento akt upravuje pracovní dobu a povinnosti, organizaci výuky, platy, práci na plný úvazek přijímání docentů, nebo postup pro hodnocení výzkumné činnosti. Pokračující profesní rozvoj pro vysokoškolské pedagogické pracovníky je volitelný.

Mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování?

Další profesní rozvoj akademických pracovníků je volitelný, ale jeví se jako nezbytný pro další profesní práci, kariérní postup a odměny.

Univerzita Extremadura nabízí akreditované kurzy, které lektorům slouží pro uznání odborné kvalifikace. Jde o výše uvedený kurz LTSU.

Polsko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Podle zákona o vysokém školství (Law on Higher Education LoHE) záleží jen na pedagogických pracovnících univerzit, aby si zdokonalovali své profesní dovednosti. Podrobná pravidla týkající se odborného rozvoje akademických pracovníků jsou stanovena ve vnitřních předpisech vysokých škol. Povinné periodické hodnocení výkonu učitele bere v úvahu výzkum a výuku akademických učitelů, jako výsledek jejich činností. Kromě toho, úspěchy akademických učitelů jsou posuzovány jako součást řízení, vedených na základě

¹⁴ Zdroj informace: Manuel Lucero Fustes, Departamento de Ciencias de la Educación-Department of Educational Sciences, Facultad de Educación-Faculty of Education, Universidad de Extremadura-University of Extremadura, Avda. 06006 Badajoz, Spain.

samostatných vnitrostátních právních předpisů, které vedou k udělení doktorských a post-doktorských titulů a profesorských titulů.

LohE umožňuje vysokoškolským učitelům si vzít, i když za různých podmínek, vědeckou dovolenou. Kromě toho, podle nařízení ministra vědy a vysokého školství ze dne 12. října 2006 o podmínkách pro zaslání jednotlivce do zahraničí pro výzkum, výuku a výcvikové účely se uvádí, že akademičtí pracovníci mohou být vysláni do zahraničí pro účely školení. Je to možné například pro postgraduální program za účelem provedení výzkumu, umělecké činnosti, jazykových kurzů a jiných kurzů, které přispějí ke zvýšení jejich odborné kvalifikace.

Sajdak (2015) uvádí, že některé univerzity v Polsku organizují kurzy didaktiky pro své akademiky a tyto jsou povinné (zejména pro studenty doktorandského studijního programu) i dobrovolné, pro akademiky. Dále poukazuje na možnost vzdělávání akademiků v Polsku formou organizovaných týdenních festivalů vědy a didaktiky. Například na Jagellonské univerzitě se realizuje Týden kvality vzdělávání, jehož obsahem bývají prezentace, odborné diskuse a přednášky týkající se rozvoje didaktických kompetencí vysokoškolských učitelů. Užitečné jsou také tematické semináře, které jsou buď jednodenní, nebo až třídenní konference na toto téma. Většina univerzit v Polsku realizuje kurzy, které připravují „mladé kádry“, které se zabývají celým spektrem problematiky vzdělávání. Podotýká, že pro akademiky, kteří již mají praktické zkušenosti s výukou, jsou tyto kurzy málo atraktivní. Za nedocenenou a velmi zřídka využívanou službou v Polsku považuje didaktické poradenství pro akademické pracovníky.

Mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování?

Nemá. Vliv má jen akademická hodnota a titul.

Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů?

Například Politechnika Šlaska kolegium pedagogiczne v Gliwicích pořádá kurz kvalifikačního vzdělávání na 3 semestry s názvem Pedagogická příprava pro učitele na vysoké škole¹⁵. Kurz obsahuje: 270 hodin cvičení a přednášek a 150 hodin praxe.

Jedná se o placené studium (přibližně 9.000 Kč/semestr), zúčastnit se mohou absolventi magisterského stupně vzdělávání, kteří mají zájem pracovat na akademické půdě. Absolvent získá kvalifikaci pro výkon profese akademického učitele.

Portugalsko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Ne, je však zapotřebí mít vysokoškolské vzdělání.¹⁶ Neexistuje žádný další profesní vzdělávání učitelů vysokoškolského vzdělání. Nicméně, podle článku 77 Estatuto da Carreira Docente Universitaria (ECDU - univerzitní učitelská kariéra), mohou profesori a asistenti na katedrách, každých šest let požádat o výjimku ze vzdělávacího období – jedná se o tzv. Vědeckou dovolenou (sabbatical leave). Žádost o ni se vztahuje na období jednoho školního roku a odůvodňuje se tvůrčím volnem pro výzkumnou a publikační činnost, která je neslučitelná s jejich výukou. V tomto čase akademik není krácen na svých právech. Do dvou let po ukončení vědecké dovolené, musí akademik předložit výsledek své vědecké či publikační činnosti vědecké radě příslušné university, jinak je krácen na čerpaných prostředcích. Dovolena vědeckých pracovníků je také určena pro jejich profesionální rozvoj,

¹⁵ Více o kurzu zde: file:///C:/Users/KPD/Downloads/RKP_przygotowanie_pedagogiczne_dla_nauczycieli_akademickich.pdf

¹⁶ Zdroj informací: **Paulo** Jorge Gonçalves **Pinto**, Lusíada University, Portugal.

aby se zaměřili na studium výukových postupů, organizaci a rozvoj aktivit, které přispívají ke zlepšení kvality vzdělávání a výuky. Vědecká dovolená dává učiteli možnost pokračovat v jeho profesním rozvoji, bez tlaku na pedagogické činnosti, a aniž jsou dotčeny výsady spojené s výkonem jeho činností, jako jsou náhrady a počítání pracovní doby, pro všechny právní účely.

Jsou tyto programy pro učitele povinné?

Většina činností učitelů se řídí zákony a jsou tak povinné. Ale vysoké školy mají svá interní pravidla, která jsou závazná. Obecně platí, že každý semestr má určitý kurz.

Mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování?

Ve většině případů ano. V akademickém prostředí, definitivně ano. Pokud se nyní konají výběrová řízení v korporacích-společnostech (myšleno také na akademickou půdu) dává se přednost vysokoškolsky vzdělaným osobám s alespoň magisterským stupněm vzdělání.

Progrese akademické kariéry jde paralelně s výzkumem. Student se může stát učitelem na vysoké škole, když má přinejmenším ukončené vysokoškolské vzdělání. To představuje také vypracování a obhájení diplomové práce. Pak následuje doktorské stadium s obhájením disertační práce.

Slovensko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Univerzitní učitel je sám zodpovědný za způsob svého profesního rozvoje a podle zdroje EURYDICE nemají k dispozici metodiku, která by upravovala řešení.

Turek (2001) uvádí, že mnozí učitelé na vysokých školách nemají pedagogické vzdělání (jedná se zejména o absolventy neučitelských fakult – inženýři, lékaři, právníci apod.) a většinou nikdo z nich takové vzdělání ani nepožaduje. Jejich hlavním cílem je, aby se vědomosti od nich dostaly do hlav studentů. Otázkou však zůstává jak. Některé vysoké školy technického charakteru nabízejí možnost získat osvědčení o pedagogické způsobilosti absolvováním kurzu vysokoškolské pedagogiky. Kurz je dobrovolný a každá vysoká škola si ho organizuje sama. Podotýká, že například podobné kurzy¹⁷ při TU v Košicích či STU v Bratislavě jsou oblíbené a absolventy velmi dobře hodnocené. Přibližně 94 % absolventů kurzu potvrdilo, že je užitečný pro jejich práci vysokoškolského učitele. Další kurzy pořádá Technická univerzita ve Zvolenu a jiné vzdělávací organizace.

Finsko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Pokračující profesní rozvoj akademických pracovníků je vyjádřen v právních předpisech jako obecná povinnost bez konkrétního vyjádření. Instituce a zaměstnanci vysokoškolského vzdělávání mají vysokou míru autonomie v organizaci a účasti v dalším profesním vzdělávání.

¹⁷ Katedra inženýrské pedagogiky v červenci 2016 otevírá již dvanáctý běh kurzu vysokoškolské pedagogiky. Absolventi získávají osvědčení, na základě kterého se mohou ucházet o mezinárodní certifikát a titul Ing. Pead. IGIP. Více informací zde: <https://www.tuke.sk/tuke/aktuality/kurz-vysokoskolskej-pedagogiky-pre-ucitelov-tuke>

Francie

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Akademičtí mají možnost čerpat tzv. volno pro výzkum ve své oblasti, nebo pro oblast novou, nebo pro účely školení. Po dobu od šesti měsíců do jednoho roku, jsou osvobozeni od svých výukových povinností, aby se mohli soustředit výhradně na výzkum. Vysoké školy toto volno také nazývají vědecké (studijní) volno. Toto volno mohou čerpat pouze akademičtí pracovníci – učitelé, výzkumníci, kteří toto povolání vykonávají trvale. Za 6 let mohou o volno požádat opakovaně. Toto volno uděluje ředitel instituce.

Nizozemí

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Podle Národní vzdělávací dohody je další profesní rozvoj právem každého učitele. Dohoda o profesním rozvoji učitelů je uvedena v agendě 2013 – 2020 učitelů. Agenda byla vypracována na základě konzultací s učiteli, řediteli škol, řídicích orgánů škol a školitelů učitelů.

Všem jim musí být povoleno udržování a rozvíjení úrovně jejich kompetencí. Dohoda stanovuje další profesní rozvoj učitele také jako povinnost. Týká se neustálého zlepšování kvality vzdělávání. Každý učitel je v tomto ohledu autonomní ve svém profesním rozvoji. Jednou za svou učitelskou kariéru může požádat o grant na své odborné vzdělávání z fondu rozvoje učitelů.

Rusko

Jsou v dané zemi k dispozici programy pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Institut pedagogiky a psychologie Pedagogické univerzity Herzena v St. Petersburgu nabízí magisterský profesní studijní program "High School Education"¹⁸.

Vzdělávací programy dalšího vzdělávání řeší Oddělení dalšího vzdělávání Herzen State Pedagogical University of Russia a realizuje i profesní rekvalifikace. Jedním z takových kurzů je "The teacher of high school". Cílovou skupinou jsou osoby s vyšším vzděláním a studenti postgraduálního studia.

3 ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ

V rámci provedené analýzy byly shromážděny odpovědi na čtyři otázky, které nyní jednotlivě představujeme.

Existence programů pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů?

Na základě provedené analýzy můžeme konstatovat, že ve většině uvedených zemí existuje zákon o vysokých školách, který stanovuje pozici vysokoškolského učitele a jeho další rozvoj. V některých zemích je tato problematika upravena v jiném právním aktu (např. Portugalsko - Estatuto da Carreira Docente Universitaria, Nizozemí - Národní vzdělávací dohoda agenda učitelů 2013 – 2020, Rakousko – kolektivní smlouva). Tyto právní akty stanovují univerzitám povinnost podpořit další profesní rozvoj svých zaměstnanců. Dále je třeba brát v úvahu vnitřní směrnice univerzit, kterými jsou vysokoškolští učitelé vázáni. Směrnice univerzit stanovují konkrétní podobu profesního rozvoje akademického pracovníka (např. Rakousko, Francie, Polsko). Systémový program dalšího vzdělávání pro pedagogický rozvoj vysokoškolských učitelů v mnoha zemích chybí.

¹⁸ Více o kurzu zde: <http://atlas.herzen.spb.ru/profile.php?id=2968>

Vysokoškolští učitelé většinou čerpají ze svých magisterských či doktorských studií, kde mohli mít pedagogickou přípravu. Kurzy pedagogických dovedností nabízí buď univerzita sama (Španělsko, Rusko, Polsko, Německo) jako podpůrnou službu pro akademiky, nebo existuje nabídka podobných kurzů od několika veřejných a soukromých institucí, jako jsou vzdělávací organizace, nadace a sdružení. Je na akademických pracovnících, jestli tuto možnost využijí. Některé kurzy pořádané univerzitou jsou placené (Polsko). V zemích, jako Německo, Rakousko, Česká republika aj. se nacházejí národní instituce, které se zabývají rozvojem kompetencí vysokoškolských pedagogů. Rovněž i tato zařízení realizují vzdělávací programy pro akademiky.

Jsou tyto programy pro učitele povinné?

Povinné jsou tehdy, když jsou součástí magisterských či doktorských studií. Pro akademické pracovníky povinné nejsou. V celé řadě zemí existuje systém tzv. studijního volna, které učitelé využívají nejen k vědeckým a výzkumným účelům, ale také k vlastní účasti na vzdělávacích aktivitách. Tato je však rovněž dobrovolná.

Co je cílem, obsahem a výstupem takových programů?

Cílem je posílení a rozvoj pedagogických a didaktických dovedností, získání poznatků o pedagogické psychologii dospělých, zavádění digitálních technologií do výuky, zkvalitnění pedagogické přípravy apod.

Zde můžeme předložit např.:

- Česká republika, Vysoká škola ekonomická v Praze - kurz „Pedagogicko-psychologická a didaktická příprava začínajících vysokoškolských učitelů“ určený doktorandům VŠE Praha¹⁹.
- Anglie, University of Bristol – Staff Development. Kurzy jsou pro akademiky a jsou rozděleny do třech úrovní.²⁰
- Rusko, Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg – realizuje kurz "The teacher of high school"²¹, který je určen také pro vysokoškolské učitele.
- Rakousko, Hochschule Joanneum - nabídka dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů v oblasti didaktických kompetencí je k dispozici. Například na Vysoké odborné škole FH JOANNEUM nabízejí kurz v rámci dalšího vzdělávání učitelů vysokých škol v oblasti vysokoškolské didaktiky, který se jmenuje “Základy vysokoškolské didaktiky”²² (Grundlagen der Hochschuldidaktik). Kurz trvá dva semestry a je rozdělen na dvě části: 1 – Plánování a rozvoj učitelství tvorby (myšleno tvorba programů), 2 – Didaktika & Metodika. Absolventi získávají certifikát na závěrečném společenském setkání.

Mají vliv na profesní postup učitele a jeho odměňování?

Jaká je situace v této oblasti ve většině zemí, se nepodařilo zjistit. V Polsku určitě ne, tam má na kariéru vliv jen akademický růst, tzn. akademické tituly a vědecké hodnosti. V akademickém prostředí Portugalska, podle Paula Pinta (Lusíada University, Portugal) ano.

¹⁹ Program kurzu a více informací zde: <http://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/2014/05/program-kurzu1.pdf>

²⁰ Více informací o obsahu kurzu zde: <http://www.bristol.ac.uk/staffdevelopment/academic/>

²¹ Program kurzu a více informací zde: <http://herzen-do.ru/program/68>

²² Program kurzu a více informací zde: file:///D:/Users/Uzivatel/Sta%C5%BEen%C3%A9%20soubory/HDW_Folder_2015.pdf

ZÁVĚR

V případě pedagogického vzdělávání akademických pracovníků a rozvoje jejich profesních kompetencí se otevírá široké pole působnosti. V úvahu se však musí brát, v jaké fázi profesního rozvoje se ten, který učitel nachází. Mladí, začínající učitelé potřebují větší a pevnou přípravu jak v oblasti didaktiky tak i metodiky, která jim zaručí optimální přenos informací studentům. Zkušení vysokoškolští učitelé by měli své znalosti a didaktickou praxi předávat dále svým kolegům, za účelem zvyšování kvality instituce, kterou zastupují. Jejich role, a na to už upozorňoval Znaniecki (1984), není lehká, neboť mají složitou situaci v tom, že jsou najednou vědci i pedagogy.

LITERATURA

Cisovská, H., & Tollingerová, D. (2002). Povolání vysokoškolského učitele v národním a mezinárodním srovnání – Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity. In H. Lukášová-Kantorková (ed.), *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů* (s. 410-424). Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta.

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2016). [on-line], [cit. 17.6.2016]. Dostupné na: <http://www.dghd.de/die-gesellschaft.html>

Eurydice: *Countries description of national education systems*. [on-line], [cit. 17.6.2016]. Dostupné na: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>

Herzen State Pedagogical University of Russia (2016). Профессиональная переподготовка [on-line], [cit 24.5.2016]. Dostupné z: <http://herzen-do.ru/program/68>

Kohoutek, J. (2008). Teoretické přístupy k zajišťování kvality vysokého školství. In A. Chvátalová, J. Kohoutek, & H. Šebková, *Zajišťování kvality v Českém vysokém školství* (s. 8-27). Plzeň: Aleš Čeněk

Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství*. Praha: Grada

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Sajdak, A. (2015). Przygotowywania nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk. *Studia oeconomica posnaniensia* (s. 7-27). vol. 3, no. 5. Poznań: Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Turek, I. (2001). *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: MC.

Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*, 13, 73-78.

Vojíková, M. (2016). Novela vysokoškolského zákona. [on-line], [cit 24.5.2016]. Dostupné z: <http://zpravy.alfa9.cz/absolutenm/templates/zprava.aspx?a=40130>

Znaniecki, F. (1984) *Spoleczne role uczonych*. Warszawa, PWN.

KONTAKT

Mgr. Milan Chmura, Ph.D.

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Ostravská univerzita v Ostravě

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava-Mariánské Hory

Česká republika

E-mail: milan.chmura@osu.cz

HODNOCENÍ UČITELŮ STUDENTY NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UHK

Stanislav Michek, Martina Maněnová

Abstrakt: Cílem příspěvku je prezentovat metodologické aspekty dotazníku pro hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Po stručné charakteristice fakulty, je popsán systém řízení kvality výuky. Kromě ostatních nástrojů k evaluaci (např. dotazník pro studenty po imatrikulaci, dotazník pro absolventy, zpětná vazba od spolupracujících organizací) je v příspěvku kladen důraz na využití dotazníku pro hodnocení učitelů studenty. Dotazník je založen na kompetenčním modelu profesního standardu učitele publikovaném Vašutovou (2001). Jeho cílem je podpora profesního rozvoje vysokoškolských učitelů. U dotazníku je zaměřena pozornost: na jeho východiska a vývoj, pilotní ověření, využití, způsob administrace, vyhodnocování a integraci do informačního systému fakulty. Uvedeny jsou agregované výsledky dotazníkového šetření pro 3 různé druhy použití dotazníku. V závěru je diskutována efektivnost dotazníku pro účely podpory profesního rozvoje učitelů a monitoringu kvality výuky.

Klíčová slova: Hodnocení učitelů, evaluace studenty, dotazník, metodologie, vysoké školství

Abstract: The aim of this paper is to present the methodological aspects of teacher evaluation questionnaire for students of the Faculty of Education of University Hradec Králové. After a brief description of the faculty is described the quality management system of teaching. In addition to other evaluation tools (e.g. a questionnaire for students after matriculation, the questionnaire for graduates, and feedback from cooperating organizations) mainly emphasis is placed on the use of a questionnaire for the evaluation of teachers by students. The questionnaire is based on a competency model of professional teacher standard published by Vašutová (2001). Its aim is to support the professional development of university teachers. In the questionnaire is focused attention: background of and development of questionnaire, pilot testing, utilization, way of administration, evaluation and integration into the information system of the faculty. Listed are the aggregated results of the survey for three different applications of the questionnaire. The conclusion discusses the effectiveness of the questionnaire to support the professional development of teachers and monitoring the quality of teaching.

Key words: Teachers assessment, student's evaluation, questionnaire, methodology, high education

ÚVOD

Následující text prezentuje metodologické aspekty dotazníku pro hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (dále Pdf UHK).

Univerzita Hradec Králové (UHK) je tvořena čtyřmi fakultami a jedním vysokoškolským ústavem (Filozofická fakulta, Fakulta informatiky a managementu, Pedagogická fakulta,

Přírodovědecká fakulta a Ústav sociální práce). K 31. 10. 2015 bylo zapsáno 7 324 studentů. Během posledních čtyř let počet studentů meziročně klesá přibližně o 10 % v důsledku regulace MŠMT. Celkově je na univerzitě akreditováno 55 studijních programů, z toho je 37 akreditováno i v anglickém jazyce. Pedagogická fakulta (PdF) měla k 31. 10. 2015 zapsáno 3 256 studentů (dalších 116 studentů mělo studium přerušeno) v 16 studijních programech. Z hlediska oborového převažují pedagogicky zaměřené obory, zejména učitelského charakteru.

Mezi hlavní priority a cíle UHK v současnosti patří především (kráceno s ohledem na zajišťování kvality VŠ vzdělávání z Výroční zpráva o činnosti UHK za rok 2015, 2016) umožňovat rozvoj schopností jednotlivců poskytováním kvalitních vzdělávacích programů. To znamená mimo jiné efektivně využívat informací získaných v rámci procesu hodnocení kvality, posilovat význam a neustále zdokonalovat systém vnitřního hodnocení kvality všech součástí univerzity.

1 SYSTÉM ŘÍZENÍ KVALITY NA PDF UHK

V souladu s § 21 zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a čl. 4 Statutu UHK, Dlouhodobým záměrem UHK a jeho aktualizací je na univerzitě prováděno vnitřní hodnocení základních činností. Kritéria hodnocení vycházejí z poslání univerzity, formulovaného v Dlouhodobém záměru UHK, a z hodnotového vzorce, který tvoří:

- zodpovědnost vůči studentům, absolventům a jejich potenciálním zaměstnavatelům;
- kvalita vědy, výzkumu a další tvůrčí činnosti;
- úcta k pravidlům (společné předpisy, etický kodex, potírání plagiátorství).

Hlavním cílem hodnocení je vytvářet prostředí, které koresponduje s posláním univerzity. PdF UHK při evaluaci kvality výuky vychází z Hodnocení základních činností respektive článku 1.1 Hodnocení vzdělávacích procesů od roku 2012.

Souhrnný popis metod analýzy kvality výuky, způsob administrace, vyhodnocování

K evaluaci na PdF UHK jsou využívány následující nástroje:

- Pravidelné každoroční hodnotící rozhovory s akademickými pracovníky reflektující výuku, výzkumnou a tvůrčí, či kulturní činnost, participaci na projektech, zahraniční spolupráci, příp. další aktivity akademických pracovníků. Hodnotící rozhovor je veden s nadřízeným akademického pracovníka a směřuje ke stanovení osobního plánu rozvoje pracovníka;
- písemný dotazník zadávaný studentům po imatrikulaci opakující se každý rok;
- písemný dotazník pro absolventy zadávaný každý rok při promocích;
- dílčí zpětná vazba od spolupracujících organizací získávaná nesystematicky při jednáních se zástupci cca 50 spolupracujících organizací (jednání se konají dvakrát ročně);
- anonymní dotazník pro hodnocení učitelů studenty zadávaný ve zkuškovém období prostřednictvím informačního systému;

- evaluační dotazník hodnotící průběh studia a připravení studentů ke státním závěrečným zkouškám zadávaný některými katedrami (např. katedra sociální pedagogiky) studentům těsně po ukončení státních závěrečných zkoušek.

2 DOTAZNÍK PRO HODNOCENÍ UČITELŮ STUDENTY

Prezentovaný dotazník (Michek, 2013) byl vytvořen na žádost vedení PdF UHK na jaře 2013 za účelem sebereflexe a následně profesionálního rozvoje akademických pracovníků a zvyšování kvality výuky.

Dotazník je založený na kompetenčním modelu profesního standardu učitele publikovaného Vašutovou (2001), který byl upraven pro potřeby akademického pracovníka do této podoby:

1. předmětová kompetence,
2. výuková kompetence (způsob výuky, učení studentů),
3. diagnostická a intervenční kompetence,
4. psychosociální a komunikativní kompetence,
5. organizační kompetence,
6. osobnostní kompetence akademického pracovníka.

V jednotlivých kompetencích jsou uvedené specifikace, které je blíže charakterizují a slouží jako ukázky toho, co je požadováno po akademickém pracovníkovi. Uvádí, jaké dílčí kvality může student/ka postihovat při svém hodnocení. U výukové kompetence jsou specifikace shluknuty do dvou tematických celků (způsob výuky a učení studentů). Specifikace kompetencí jsou záměrně formulovány jako ideál, který by měl splňovat učitel VŠ při činnostech vyplývajících z náplně práce (Úplné znění ..., 2013, s. 13-15). Studenti mají za úkol napsat hodnocenému učiteli pouze vzkaz – doporučení ke zkvalitnění příslušné kompetence. Dále hodnotí příslušnou kompetenci na stejné škále, jako byli v době vývoje dotazníku hodnoceni (výborně, velmi dobře, dobře, nedostatečně).

Vývoj a pilotní ověřování

Tvorbu dotazníku významně ovlivnil požadavek, aby dotazník sloužil k profesnímu rozvoji akademických pracovníků. Tento nárok v sobě zahrnoval volbu kompetenčního modelu či profesního standardu. Profesní standard VŠ učitele na rozdíl od zahraničí (srov. Swennen, van der Klink, 2008) v ČR nebyl do té doby zformulován kromě textu zveřejněného Slavíkem (2012, s. 76-79).

Proto bylo nutné vyjít z personálních dokumentů. Pracovní náplň akademických pracovníků (lektora, asistenta, odborného asistenta, docenta, profesora) na PdF UHK uvádí následující činnosti související s výukou studentů: připravuje, organizuje a vede cvičení a semináře, výcviková soustředění a průběžně na nich kontroluje studium, poskytuje konzultace a uděluje zápočty; připravuje, organizuje a vede přednášky a příslušné zkoušení, uděluje známky z předmětu.

Po zkušenostech s tvorbou evaluačních nástrojů (Chvál a kol., 2012) při neexistenci standardu profese byl zvolen postup, kdy obsah dotazníku měl být naformulován ve spolupráci se zástupci kateder a se zástupci studentů. Proto se 12. 12. 2012 uskutečnila ohnisková skupina zástupců kateder (zúčastnilo se 12 zástupců ze 14 oslovených kateder), při které proběhla výměna zkušeností vyučujících s evaluací výuky studenty. Probírali se faktory

podporující či tlumící získání kvalitních podnětů ze strany studentů a ovlivňujících kvalitu dotazníku (např. kompetentnost posoudit výuku, ne/vulgárnost vzkazů pro učitele, rozsah a forma dotazníku).

Dále byly vedeny rozhovory se dvěma studenty o kvalitě výuky. Podněty k dotazníku dodaly semináře předmětu Teorie vzdělávání uskutečněné 12. 12. 2012 (cca 20 studentů). Z aktivit se studenty vyplynula důrazná prosba k zajištění anonymity respondentů z důvodů zajištění bezpečí respondentů. Dále zazněla výrazná podpora evaluačních aktivit ze strany studentů na PdF UHK a byly formulovány konkrétní podněty k tvorbě dotazníku.

Na základě těchto empirických poznatků byl navržen dotazník založený na kompetenčním modelu profesního standardu publikovaný Vašutovou (2001). V návrhu dotazníku byly naformulovány specifikace kompetencí při využití poznatků o principech vysokoškolské výuky (Vašutová, 2002, s. 191-198), charakteristikách dobré VŠ výuky (Ramsden, 1991, s. 86-105), strategických oblastí výukových dovedností na vysoké škole (Light & Cox, 2001, s. 256 – 258), popsaných pedagogických kompetencí a rolí VŠ učitele (Harden a Crosby, 2000; Vašutová, 2002 s. 126-133 aj.) a ukázek evaluačních nástrojů pro vysokoškolskou výuku uvedených Vašutovou (2001, s. 244-254), tj. formulářů pro pozorování výuky (Light & Cox, 2001, s. 252-253; G. Bohme in Sary & Wagner, 1990) ukázky dotazníků pro hodnocení přednášek a výuky (Becker, Clemens-Lodde, Kohl, 1980 in Sary & Wagner, 1990; Bligh, 1971 in Sary & Wagner, 1990; Hurley in Sary & Wagner, 1990; Muller & Wolf, 1977 in Sary & Wagner, 1990).

Následně v lednu 2013 se uskutečnila ohnisková skupina se zástupci kateder PdF UHK (zúčastnili se čtyři zástupci ze 14 oslovených), při které byl na základě návrhu dotazníku diskutován jeho obsah. Další tři zástupci, kteří se nezúčastnili této ohniskové skupiny, zaslali elektronicky mailem zpětnou vazbu k návrhu dotazníku.

Všechny ohniskové skupiny byly nahrávány k zaznamenání všech podnětů k dotazníku a k hodnocení učitelů. Inspirací z projektu Cesta ke kvalitě byly zejména a nástroje Rámec profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2012) a 360 stupňová vazba pro střední úroveň řízení školy (Kocianová, 2012). Dotazník potom v březnu 2013 recenzně posoudila doc. J. Vašutová a na základě jejich podnětných připomínek byl dotazník finálně upraven.

Využití, způsob administrace, vyhodnocování a přístup vyučujících k výsledkům

Po vytvoření v roce 2013 byl dotazník zadáván studentům v papírové podobě, následně byla elektronická verze vytvořena v programu LimeSurvey²³ a v roce 2015 zadáván prostřednictvím informačního systému STAG.

V případě použití papírové verze dotazníku požádal vyučující studenty příslušného předmětu o vyplnění dotazníku a zhodnocení výuky předmětu. Dotazník byl studentům většinou předložen v zápočtovém týdnu při posledním semináři či přednášce předmětu. Studenti se pod vyplněný dotazník nepodepisovali a vyučující při vyplňování byl mimo místnost, kde studenti vyplňovali dotazník, aby nebylo možné identifikovat, kdo jaký dotazník vyplnil. Tímto způsobem administrace byla zajištěna vysoká návratnost získaných dotazníků, kdy ze zúčastněných studentů ho vyplnilo cca 90 %. Výzvou je pro tento způsob administrace zajistit, aby se zúčastnilo posledního semináře či přednášky maximální počet studentů. Následně po získání odpovědí záleželo na vyučujícím, zdali si hodnocení studentů pouze přečetl jednotlivé vyplněné formuláře dotazníku, či s nimi pracoval dál (tj. přepsal, či zajistil

²³ <https://www.limesurvey.org/> - jedná se o open source program, který lze použít k tvorbě a vyhodnocování dotazníků.

přepis dat do elektronické podoby a z těchto dat vytvořil evaluační zprávu). Zprávu potom si mohl nechat pouze pro sebe, nebo s ní seznámil svého nadřízeného při hodnotícím rozhovoru. a/nebo ji poskytl se svým komentářem studentům, kteří ho hodnotili.

K umožnění administrace dotazníku pro všechny studenty vzdělávající se na PdF UHK byl dotazník naprogramován v roce 2013 v rámci řešení projektu „Inovace a internacionalizace profesní přípravy pedagogů v 21. Století“ (Reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0105)²⁴. Studenti tak mohli anonymně zhodnotit učitele²⁵, kteří byli uvedeni v seznamu hodnocených vyučujících. Následně prostřednictvím škály (výborně, velmi dobře, dobře, nedostatečně) hodnotili jednotlivé specifikace kompetencí (viz příloha). Současně studenti mohli napsat, co by doporučili učitelům k rozvoji v příslušné kompetenci. V úplné verzi dotazníku studenti v zimním a letním semestru 2014/2015 hodnotili šest kompetencí včetně jedné rozdělené na dva tematické celky, které obsahovali 64 specifikací a mohli učitelům napsat svá doporučení ke zlepšení.

Výsledné hodnocení bylo zpracováno po jednotlivých katedrách resp. vyučujících. Vedoucí kateder pak od proděkana pro rozvoj, který měl přístup ke všem výsledkům, obdrželi zprávu s konkrétními hodnoceními vyučujících, kteří výsledky následně projednali s jednotlivými pracovníky a dohodli se vzájemně na aktuálních krocích s cílem zlepšení hodnocení v jednotlivých kompetencích.

Celkově se evaluace zúčastnilo 831 studentů, což činí přibližně 20 % všech studentů fakulty. Z elektronické evaluace akademického roku 2014/15 vyplynuly následující závěry a opatření:

- Po organizační stránce zajistit elektronickou evaluaci jednotným nástrojem s možností statistik.
- Implementovat evaluační dotazník do systému STAG a diskutovat ne zcela anonymního vyplňování dotazníku studenty (přihlášení do portálu STAGu, možnost dohledání respondenta; to může snížit ochotu studentů vyplňovat dotazník).
- Zpracovat na zlepšení organizace studia – změny v rozvrhu, rozvrhování učeben.

Pro akademický rok 2015/16 tj. po přejetí UHK na informační systém STAG byla využita verze dotazníku z února 2013 před recenzním posouzením J. Vašutovou a z původních 63 specifikací kompetencí jich bylo pro sedm kompetencí²⁶ použito 42. Tím bohužel byla využita verze, která byla z hlediska formulací a zjednodušení specifikace kompetencí odlišná a nedodržovala důsledně terminologii vysokoškolské pedagogiky. V zimním a letním semestru prostřednictvím tohoto dotazníku mohli studenti hodnotit jednotlivé předměty.

Při hodnocení výuky předmětů do informačního systému STAG se studenti museli přihlásit přes své uživatelské jméno a heslo. U dotazníku byla deklarována anonymita zpracování hodnocení a i v samotném systému se s daty pracuje, aby nebylo možné zjistit respondenta. Přesto skutečnost přihlašování mohla ovlivnit hodnocení studenty, že vědomě či nevědomě mohli odpovídat, aby jejich odpovědi byly chápány hodnocenými učiteli v pozitivním světle a nikoli podle toho, jaký byl jejich skutečný postoj k jednotlivým kompetencím učitele v daném předmětu. Mohl se tak projevit jev sociální žádoucnosti respondentů (např. Ježek, Vaculík, Wortner, 2006, s. 12; Výrost, Slaměník, 2008, s. 187). K agregovaným výsledkům dotazníku má v současnosti přístup každý přihlášený uživatel informačního systému.

²⁴ Dotazník je dostupný na <http://kurzyuppe.uhk.cz/evaluace/>.

²⁵ Studenti byli ubezpečeni v úvodu dotazníku „Prohlášením o zachování soukromí“

²⁶ Jednalo se o tyto kompetence: 1) předmětová, 2) pedagogická, 3) didaktická/psychodidaktická, 4) diagnostická a intervenční, 5) sociální, psychosociální a komunikativní, 6) manažerská a normativní, 7) profesně a osobnostně kultivující,

Uživatelům se zobrazují pouze kvantitativní údaje. Připomínky studentů a komentáře k předmětu, tj. odpovědi na otevřené otázky nejsou zveřejněny. Bohužel k nim nemá přístup ani učitel, jehož se připomínky studentů týkají.

3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Letní semestr 2012/2013

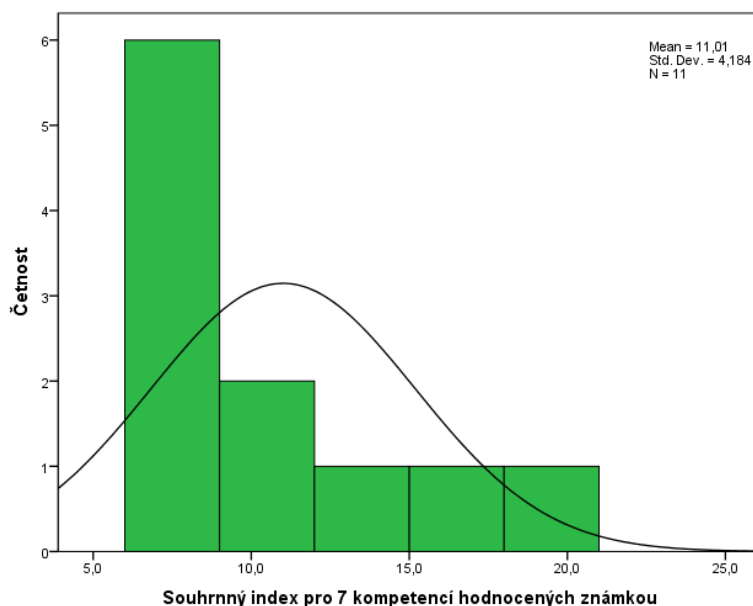
Při použití papírové verze dotazníku v letním semestru 2012/2013 bylo na jedné katedře hodnoceno 242 studenty 11 předmětů vyučovaných 9 akademickými pracovníky; 55,4 % studentů uvedlo v části sebereflexe, že spíše chodili na přednášky, 40 respondentů neodpovědělo a zbývající spíše nechodili na přednášky. 47,5 % respondentů uvedlo, že nechyběli na semináři ani jednou, 46,7 % si hlídalo účast, tak aby odchodili 80 % výuky, zbývajících 14 studentů se dohodnulo na individuálním přístupu vyučujícího, či nechodilo na semináře. 63,6 % studentů uvedlo, že při semináři se chtěli dozvědět k tématům předmětu, vyzkoušet nové poznatky, komunikovat o poznacích s kolegy/němi a s učitelem/kou, 18,6 % chodilo kvůli získání zápočtu, 14,9 % bylo při seminářích pasivních a dva respondenti nevedli odpověď.

Pro každý předmět byla vypočítána průměrná hodnota hodnocení kompetencí vyučujícího. Tabulka 1 prezentuje souhrnné charakteristiky hodnocení studentů. Jsou uvedeny průměrné hodnoty z hodnocení kompetencí v jednotlivých předmětech, dále směrodatné odchylky a variační koeficient, aby bylo možné zjistit variabilitu položek dotazníku.

Tab. 1 Souhrnné charakteristiky hodnocení předmětů na PdF UHK v letním semestru 2012/2013

	průměrná hodnota	směrodatná odchylka	variační koeficient
1. Předmětová kompetence	1,60	0,65	40,72 %
2. Výuková kompetence (způsob výuky)	1,68	0,74	44,10 %
3. Výuková kompetence (podpora učení studentů)	1,54	0,57	36,85 %
4. Diagnostická a intervenční kompetence	1,70	0,61	36,06 %
5. Psychosociální a komunikativní kompetence	1,53	0,57	37,22 %
6. Organizační kompetence	1,52	0,54	35,44 %
7. Osobnostní kompetence akademického pracovníka	1,44	0,44	30,39 %
Průměr ze 7 kompetencí	1,57	0,57	36,24 %

Pro sedm hodnocených kompetencí je Cronbachovo $\alpha = 0,985$. Proto je možné vytvořit souhrnný index z těchto kompetencí hodnocených známkou. Na obrázku 1 je znázorněn histogram tohoto souhrnného indexu.



Obr. 1 Histogram souhrnného indexu z hodnocení v letním semestru 2012/2013

Studenti psali k jednotlivým kompetencím doporučení vyučujícím.

Předmětová kompetence

K předmětové kompetenci se vyjádřilo 82 studentů. Studenti většinou připomínkovali orientaci v oboru respektive předmětu a často spojovali tuto kompetenci s výukovou kompetencí: „...*předmět ovládá, ale neumí zaujmout*“; „...*učitelka předmět ovládá, ale látku podává nudným způsobem (čtení z papíru)...*“. Dále se objevily názory na spojení s praxí: „*Více předávat zkušenosti a spojovat s praxí*“; „*vnáší do výuky nová témata, znalosti a poznatky ze života. Do výuky vnáší dialogy, můžeme diskutovat a projevovat své názory. Dbá na mezipředmětové vazby. Vše převádí do praxe.*“ Přibližně 30 % komentářů bylo neutrálních typu: „*nemám výhrady ani doporučení.*“

Výuková kompetence – způsob výuky

Získali jsme také 82 vyjádření k této kompetenci. Studenti se vyjadřovali ke strukturám seminářů, využívání ICT, k výukovým metodám, využití didaktických prostředků. Kriticky komentovali motivaci k výuce: „*žádná motivace*“; „*Chyběla mi motivace*“. Některá hodnocení byla strohá, ale výstižná: „*nepoužívá praktické ukázky, dovede vysvětlit náročnou látku, nepoužívá technické prostředky, stanovuje přiměřeně náročné úkoly.*“

Výuková kompetence – podpora učení žáků

Podporu učení hodnotilo 66 studentů. V popředí hodnocení se zde objevily studijní opory v LMS Moodle: „*výborně zpracované studijní materiály*“; „*opora je dobře uzpůsobená (jak na práci k učení, tak ke studiu).*“ Studenti komentovali možnost vyjádřit svůj názor a většinou toto reflektovali pozitivně. V některých komentářích se objevila i sebereflexe: „*Také jako jediná týdněmi drobnými úkoly nutíte k průběžnému učení, vnímání probrané látky, zpětné vazbě. Škoda, že jsem trochu zapomětlivá.*“

Diagnostická a intervenční kompetence

K této kompetenci bylo shledáno celkem 68 komentářů, které byly celkově spíše negativní. Studenti se vyjadřovali ke stanovování pravidel a požadavků k předmětu, zohlednění osobností studentů, zpětné vazbě. Objevily se pozitivní i negativní reakce. Negativně bylo

přijímáno pouze písemné hodnocení: „*Nepoužívá rozmanité hodnocení - vždy se psaly pouze testy.*“; „*nevyužívá rozmanité formy hodnocení.*“

Psychosociální a komunikativní kompetence

Zde bylo zaznamenáno 74 vyjádření, z toho pouze 10 % neutrálních. Byla připomínkována práce s hlasem, oční kontakt, mimika, gesta, používání kultivovaného projevu, komunikace se studenty. Součástí této kompetence je i empatie učitele, jeden z respondentů tuto vlastnost u vyučující ohodnotil následně: „*Je empatická, poznala, že nás hodiny nudí.*“

Organizační kompetence

K organizační kompetenci se vyjádřilo 57 studentů. Zejména komentovali organizaci výuky (dodržování času, zadávání úkolů, termíny opravování prací), efektivní využití času v seminářích, reakce na e-maily, zpracování sylabu předmětu.

Osobnostní kompetence akademického pracovníka

Z celkem 41 komentářů bylo 8 % neutrálních. Ve zbývajících 92 % se často objevovalo absentující hodnocení výuky: „*hodnocení výuky nevyžaduje - bylo by vhodné*“; „*disponuje aktuálními poznatky z praxe, chová se v souladu se zásadami etiky, žádné hodnocení výuky.*“

Letní semestr 2014/2015

V akademickém roce 2014/15 bylo evaluováno všech 14 kateder Pedagogické fakulty UHK. Některé z kateder využily nejen elektronický dotazník, ale současně pokračovaly ve stylu evaluace z předchozích let, kdy si vytvářeli dotazníky samy, nebo využily některé z dostupných na internetu. Elektronické evaluace v prostředí LimeSurvey se zúčastnilo celkem 831 studentů. Z toho od 9 (1,2 %) respondentů nebyly obdrženy odpovědi, 388 studentů (46,69 %) nedokončilo hodnocení a 434 (52,23 %) hodnotilo všechny kompetence učitelů. Z použitelných dat jsou pro další výpočty vyloučena ta, kdy předmět hodnotilo méně než pět hodnotitelů. Celkem byly hodnoceny předměty 21 akademických pracovníků. Počet hodnocených předmětů a respondentů je uveden v tabulce 2. V tabulce 3 jsou uvedeny souhrnné charakteristiky výsledků hodnocení předmětů.

Tab. 2 Počty studentů, kteří hodnotili výuku předmětů pracovníky jednotlivých kateder v roce 2014/2015

	Počet hodnocených předmětů	Počet respondentů
Katedra speciální pedagogiky a logopedie	9	139
Ústav primární a preprimární edukace	8	76
Katedra pedagogiky a psychologie	3	54
Katedra slavistiky	3	24
Katedra AJL s odd. FJ	2	12
Zimní semestr 2014/2015 - kombinovaná forma studia	3	41
Zimní semestr 2014/2015 - denní forma studia	2	39
Letní semestr 2014/2015 - kombinovaná forma studia	2	18
Letní semestr 2014/2015 - denní forma studia	18	207
celkem	25	305

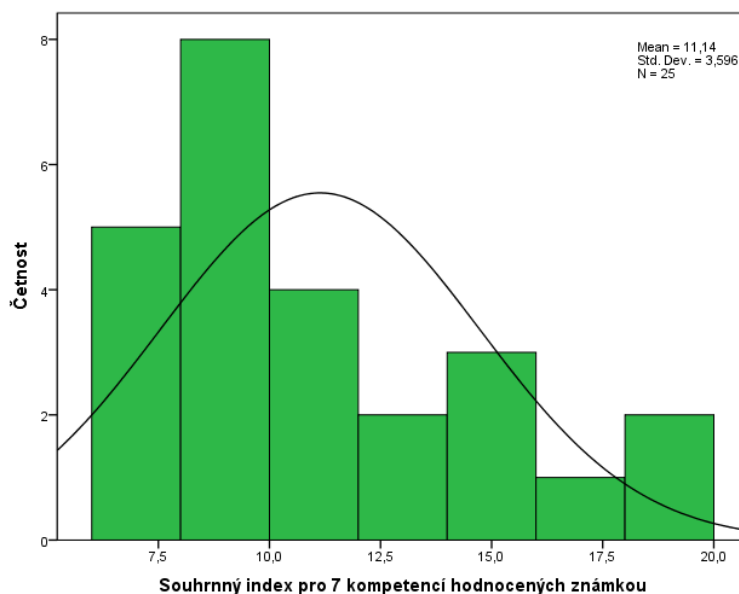
63,3 % studentů uvedlo v části sebereflexe, že spíše chodili na přednášky, 64 respondentů uvedlo, že předmět neměl přednášky a zbývajících spíše nechodili na přednášky. 49,8 % respondentů uvedlo, že nechyběli na semináři ani jednou, 43,0 % si hlídalo účast, tak aby

odchodili 80 % výuky, zbývajících 22 studentů se dohodnulo na individuálním přístupu vyučujícího, či nechodilo na semináře. 73,8 % studentů uvedlo, že při semináři se chtěli dozvědět k tématům předmětu, vyzkoušet nové poznatky, komunikovat o poznatcích s kolegy/němi a s učitelem/kou, 18,7 % naopak bylo při seminářích pasivních a 23 studentů chodilo kvůli získání zápočtu.

Tab. 3 Souhrnné charakteristiky hodnocení předmětů na PdF UHK v roce 2014/2015

	průměrná hodnota	směrodatná odchylka	variační koeficient
1) předmětová kompetence:	1,55	0,57	36,54 %
2) výuková kompetence-způsob výuky:	1,67	0,60	36,01 %
3) výuková kompetence - učení studentů	1,63	0,55	33,57 %
4) diagnostická a intervenční kompetence	1,61	0,54	33,35 %
5) psychosociální a komunikativní kompetence	1,59	0,62	38,88 %
6) organizační kompetence	1,60	0,47	29,32 %
7) osobnostní kompetence akademického pracovníka	1,48	0,45	30,21 %
Průměrná hodnota ze 7 kompetencí	1,59	0,50	31,63 %

Pro sedm hodnocených kompetencí je Cronbachovo alpha = 0,972. Proto je možné vytvořit souhrnný index z těchto kompetencí hodnocených známkou. Na obrázku 2 je znázorněn histogram tohoto souhrnného indexu.



Obr. 2 Histogram souhrnného indexu z hodnocení v roce 2014/2015

Studenti psali k jednotlivým kompetencím doporučení ke zlepšení vyučujícím.

Předmětová kompetence

K předmětové kompetenci se vyjádřilo 103 studentů. Byla zaznamenána hodnocení bez připomínek (21 %) včetně hodnocení: „*Jsem ráda, že mohu být její studentkou.*“ Zbývajících čtyři pětiny studentů určitým způsobem komentovaly předmětovou kompetenci učitele. Studenti komentovali strukturaci učiva, práci s prezentací, způsob přednesu látky, porozumění

látce, tempo výuky. Často se ale vyjadřovali k chování učitele, „*Lépe vycházet se studenty, zbytečně se nerozcilovat už kvůli vlastnímu zdraví a vnést do výuky více empatie. Zároveň si uvědomit, že takto 98 % studentů demotivuje (vlastní třídní zkušenost) a nezískají zájem o předmět. Učitel má něco naučit, ne to vzdát, když student udělá chybu a křičet na něj z plných plic. Chápu, že po letech pedagogické praxe už jsou nervy trochu pocuchané, ale čeho je moc, toho je příliš. Přeji hodně štěstí při sebezlepšení a odstranění nedostatků. Co se jinak týče profesionality a znalostí svých předmětů, hodnotím výborně.*“

Výuková kompetence – způsob výuky

Získali jsme 73 vyjádření k této kompetenci. Připomínky směřovaly k formě prezentací („*V prezentacích je příliš mnoho textu; tvořil bych lepší prezentace; Jednotlivé snímky v prezentacích občas příliš plné a poněkud nepřehledné; U prezentací byl občas nahuštěný text malým písmem*“) studijním materiálům („*Využila bych občas i jiné materiály než učebnice i když je to těžké.*“), srozumitelnosti zadaných úkolů, využití ICT a motivaci ke studiu předmětu. Objevilo se i souhrnné delší hodnocení: „*Motivaci k výuce jsem nezaznamenala, pokud proběhla, nebyla jsem schopna tuto informaci správně zpracovat. Přehlednost výuky mi možná taky občas utíkala. Občas jsme využili techniku, poslechli si něco...A do výuky jsme vlastně moc zapojeni nebyli. Spíš mi přišlo, že někdy si vyučující z nás dělá legraci. A když už se nás na něco zeptá a my to nevíme, tak to asi opravdu nevíme a proto neodpovídáme a ne proto, že je to pro nás tak lehké a trapné na to i odpovědět. Tohle za zapojení do hodiny nepovažuji.*“

Výuková kompetence – podpora učení žáků

Podporu učení hodnotilo 45 studentů. Přibližně 35 % studentů nemělo připomínek. Zbývající komentáře polarizovaly, 16 % do pozitivní polohy („*Výborná atmosféra ve třídě, nemám obavy se na cokoli zeptat, vždy dostanu odpověď z praxe, která je opravdu užitečná.*“), zbývající komentáře byly kritické („*Je těžké doporučit zlepšení někomu, kdo neakceptuje názory jiných. Pokud má člověk jen lehce jiný názor, stává se nepřítelem, kterému dává jasně najevo, že jen těžce bude moci dokončit její předmět/studium. Jestliže tvrdí, že existuje svoboda slova, měla by existovat i míra akceptace názorů a prostor pro možnou diskuzi. Když se prostor naskytne, neměl by být student trestán za svůj názor špatným hodnocením nebo nepřátelským chováním vyučujícího.*“). Studenti se vyjadřovali zejména k důslednosti vyučujícího, jeho schopnosti vytvářet podmínky pro studijní aktivity studentů a rozvíjet diskuzi, k jeho podpoře kritického myšlení.

Diagnostická a intervenční kompetence

K této kompetenci bylo shledáno celkem 49 komentářů. Často se objevovaly připomínky k nastavení pravidel na zakončení předmětu (kladné i záporné hodnocení), několikrát byla zmíněna podpora sebehodnocení. Přibližně polovina vyjádření byla spíše kritická, další polovinu tvořily odpovědi typu „*Nemám co doporučit*“ a objevila se i velmi pozitivní hodnocení: „*V semináři nám byl dán prostor k vlastnímu vyjádření, seminář byl veden formou diskuzí, diskutovali jsme o tématech, naše názory byly přijímány, což se mi velmi líbilo. Na začátku semináře byly jasně stanovená pravidla, věděli jsme, co od semináře čekat, jak bude zakončen, vše nám bylo jasně vysvětleno.*“

Psychosociální a komunikativní kompetence

Zde bylo zaznamenáno 46 vyjádření. Ve třetině komentářů nebyly žádné připomínky. V dalších vyjádřeních kladli studenti důraz na empatii vyučujícího, klima ve skupině, jednání se studenty („*Absolutně nevhodně oslovuje studenty, některé zdrobnělinou jména a některé naopak jen barvou oblečení, např. k tabuli půjde pruhovaná...*“). Minimálně byly hodnoceny práce s hlasem, používání spisovného jazyka, udržování očního kontaktu a mimika. Některá

negativní vyjádření byla i humorná: „*Jedná se studenty korektně a zdvořile? Udržuje vhodný a přiměřený oční kontakt se studenty? Možná, když se dobře vyspí.*“

Organizační kompetence

K organizační kompetenci se vyjádřilo 36 studentů. Třetina komentářů byla bez připomínek. Další vyjádření byla spíše kritická. Studenti se vyjadřovali k mailové komunikaci, která není včasná, k organizaci vyučovací jednotky („*Lépe časově rozvrhnout činnosti v hodině,*“ „*...organizace výuky je slabá, učitel se často odchyluje od hlavního tématu výuky...*“) a práci s informačním systémem.

Osobnostní kompetence akademického pracovníka

Z celkem 28 komentářů bylo 43 % neutrálních nebo pozitivně laděných. Ve zbývajících 57 % se často objevovalo hodnocení výuky („*...nepožaduje od studentů hodnocení výuky...*“, „*Nechová se v souladu se zásadami etiky, nepožaduje od studentů hodnocení výuky, potřeba učit se od studentů je naprosto vyloučená...*“, „*Sice požaduje od studentů hodnocení výuky, avšak mám dojem, že si z daného hodnocení nic neodnáší. Zároveň neprojevuje ani potřebu učit se od studentů.*“).

Zimní semestr 2015/2016

V zimním semestru 2015/2016 v informačním systému STAG bylo získáno pro 196 vyučujících ze všech 14 kateder pedagogické fakulty 18 942 vyplněných dotazníků (studenti hodnotili více předmětů) u 1 194 předmětů (viz tabulka 4). V tabulce 5 jsou uvedeny souhrnné charakteristiky výsledků hodnocení předmětů.

Tab. 4 Počty studentů, kteří hodnotili výuku předmětů pracovníky jednotlivých kateder v zimním semestru 2015/2016

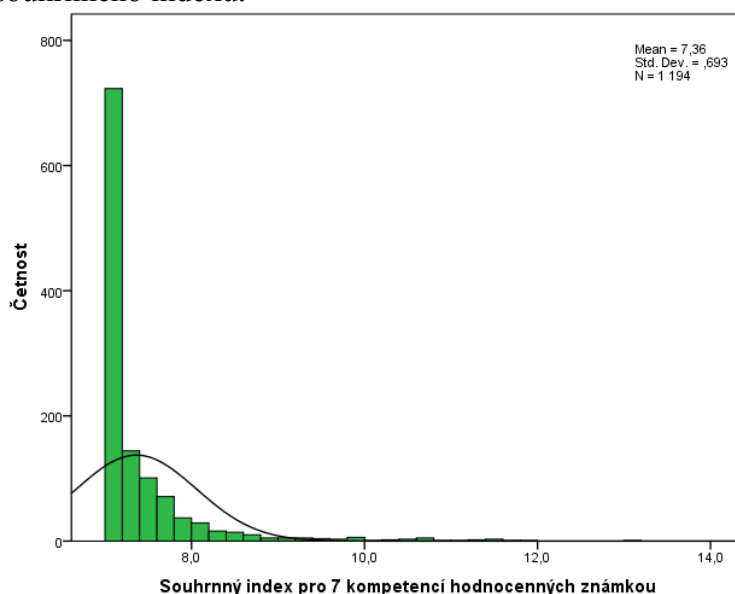
	Počet učitelů	Počet předmětů	Počet respondentů	Návratnost z celkového počtu studentů (v %)
Hudební katedra (HUDK)	14	82	1 023	68,1
Katedra anglického jazyka a literatury s oddělením francouzského jazyka (KAJLF)	14	86	1 331	63,8
Katedra českého jazyka a literatury (KCJL)	20	104	1 496	66,6
Katedra kulturních a náboženských studií (KKNS)	16	69	788	61,8
Katedra německého jazyka a literatury (KNJL)	8	42	505	75,5
Katedra pedagogiky a psychologie (KPP)	22	57	1 622	65,2
Katedra slavistiky (KSLAV)	13	49	695	70,6
Katedra sociální pedagogiky (KSP)	21	95	1 364	58,1
Katedra speciální pedagogiky a logopedie (KSPL)	18	183	3 403	66,3
Katedra sociální patologie a sociologie (KSPS)	14	51	1 315	69,4
Katedra technických předmětů (KTP)	4	24	191	56,8
Katedra tělesné výchovy a sportu (KTVS)	15	109	1 605	65,2

	Počet učitelů	Počet předmětů	Počet respondentů	Návratnost z celkového počtu studentů (v %)
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby (KVKTT)	19	93	999	67,7
Ústav primární a preprimární edukace (UPPE)	21	150	2 605	65,7
Celkem	196	1 194	18 942	65,6
Studenti denní formy studia	186	806	13 088	65,8
Studenti kombinované formy studia	121	360	5 461	65,2
Ostatní studenti	15	28	393	67,2

Tab. 5 Souhrnné charakteristiky hodnocení předmětů na PdF UHK ze zimního semestru 2015/2016

	průměrná hodnota	směrodatná odchylka	variační koeficient
Předmětová kompetence	1,09	0,07	6,77 %
Profesně a osobnostně kultivující kompetence	1,28	0,14	10,76 %
Diagnostická a intervenční kompetence	1,27	0,13	10,61 %
Manažerská a normativní kompetence	1,22	0,13	10,75 %
Didaktická/psychodidaktická kompetence	1,26	0,13	10,43 %
Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence	1,24	0,13	10,41 %
Pedagogická kompetence	1,20	0,11	9,09 %
Průměrná hodnota ze 7 kompetencí	1,22	0,10	8,11 %

Pro sedm hodnocených kompetencí je Cronbachovo alpha = 0,911. Proto je možné vytvořit souhrnný index z těchto kompetencí hodnocených známkou. Na obrázku 3 je znázorněn histogram tohoto souhrnného indexu.



Obr. 3 Histogram souhrnného indexu z hodnocení v zimním semestru 2015/2016

Studenti mohli napsat jakýkoliv vzkaz hodnocenému vyučujícímu. Z 844 jich 78 % ocenilo výuku, práci učitele a přínosnost předmětu. 16 % studentů uvedlo doporučení ke zlepšení předmětu. 19 studentů uvedlo „bez připomínek“ a zbývající respondenti neuvedli vzkaz.

K samotnému předmětu se vyjádřilo v otevřené otázce 379 respondentů. Z toho 45 % uvedlo doporučení ke zlepšení výuky předmětu. 31 % ocenili přínosnost předmětu, 21 % studentů uvedlo „bez připomínek“ a 14 respondentů neuvedli srozumitelný text.

4 DISKUSE

Získali jsme data z třech evaluací kvality výuky na PdF UHK. V principu byl použit jako evaluační nástroj stejný dotazník na hodnocení kompetencí akademických pracovníků. Co se měnilo, byla forma resp. prostředí, pomocí kterého byla evaluace administrována. První evaluace (letní semestr akademického roku 2012/13) proběhla v podobě tištěné, studenti v posledním týdnu semestru anonymně vyplnili tištěné dotazníky, které distribuoval referent katedry. Druhá evaluace (letní semestr 2013/14) již byla elektronická v prostředí LimeSurvey bez přihlášení studenta do systému a třetí evaluace (zimní semestr 2015/16) byla v informačním systému STAG, kam se student musel přihlásit, i když anonymita byla zaručena. Pro testování rozdílu mezi jednotlivými evaluacemi byl použit ve shodě s poznatky Mareše a kol. (2015, s. 224-226) nejprve neparametrický Mann-Whitney test a potom i parametrický T-test. Oba dospívali ke stejným závěrům. Z výsledků vyplývá, že výsledky první a druhé evaluace (průměrné hodnoty a variační koeficient) byly odlišné od třetí evaluace (výsledné hodnoty jsou pro kompetence 2012 versus 2015 $t=8,17$; $p=0,000$; $Z=3,07$; $p=0,002$, pro kompetence 2013 versus 2015 $t=10,91$; $p=0,000$; $Z=3,07$; $p=0,002$, pro variační koeficienty 2012 versus 2015 $t=15,97$; $p=0,000$; $Z=3,07$; $p=0,002$ a pro variační koeficienty 2013 versus 2015 $t=17,07$; $p=0,000$; $Z=3,07$; $p=0,002$. Určili jsme i Cohenovo d , které při porovnání dat 2012/13 a 2015/16 je $d=3,09$ a při porovnání 2014/15 a 2015/16 je $d=3,03$. Tyto hodnoty ukazují na velkou věcnou významnost, i když jsme si vědomi, že naše data neměla zcela normální rozdělení a výpočet není zcela přesný.

Nabízí se vysvětlení uvedených rozdílů. První dvě evaluace proběhly ve zcela anonymním prostředí, studenti se nemuseli přihlašovat do žádného systému. Pouze hodnotili elektronicky nebo písemně. Rozdíl se objevil u dat, kdy byl použit informační systém, kam se studenti museli přihlašovat pod svým uživatelským jménem.

Ze shodného prostředí (IS STAG) jsme získali výsledky evaluace Fakulty informatiky a managementu UHK (dále FIM UHK) za zimní semestr 2015/16, kde bylo 1 871 hodnocení (jednalo se o 17,7% návratnost) pomocí odlišného dotazníku než na PdF UHK. Opět se jednalo o hodnocení vyučujícího v konkrétním předmětu, kdy hodnocení vyplnilo alespoň pět respondentů. Pro šest kateder byla hodnocena výuka 62 vyučujících (z toho 25 žen), kteří vyučovali dohromady 121 předmětů pro denní i kombinovanou formu studia. Dostupná data jsme zpracovali obdobně jako data získaná na PdF UHK, abychom mohli výsledky porovnat.

Tab. 6 Počty studentů, kteří hodnotili výuku předmětů pracovníky jednotlivých kateder v zimním semestru 2015/2016 na FIM UHK.

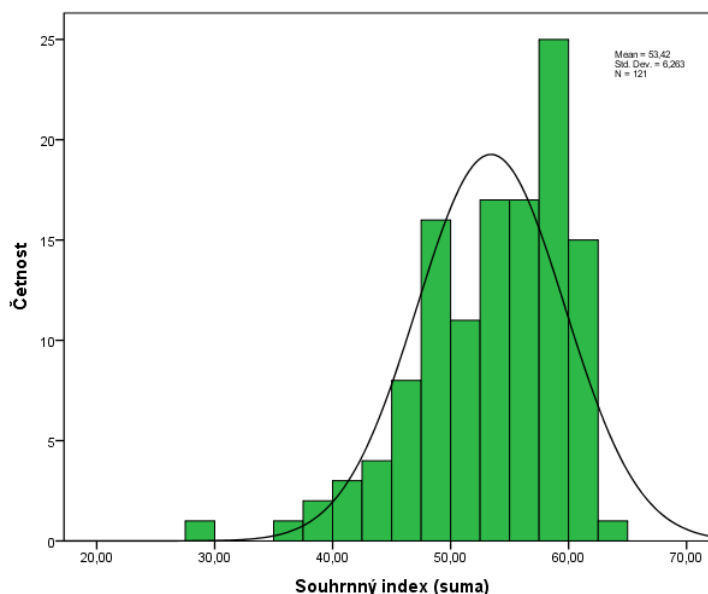
	Počet učitelů	Počet předmětů	Počet respondentů	Návratnost z celkového počtu studentů
Neuvedena katedra	2	2	20	12,58 %
Katedra aplikované lingvistiky (KAL)	13	26	296	19,75 %
Katedra ekonomie (KE)	9	20	317	20,18 %
Katedra informatiky a kvantitativních metod (KIKM)	13	21	319	16,20 %
Katedra informačních technologií (KIT)	13	24	383	16,18 %
Katedra managementu (KM)	5	11	241	16,37 %
Katedra rekreologie a cestovního ruchu (KRCR)	8	17	295	19,19 %
Celkem	62	121	1871	17,69 %

Tabulka 7 prezentuje souhrnné charakteristiky hodnocení studentů. Místo kompetencí jsou uvedeny konkrétní položky, které posuzovali studenti na následující škále: 5 – naprosto souhlasím, 4 - souhlasím, 3 – převážně souhlasím, 2 – převážně nesouhlasím, 1 – nesouhlasím, 0 – naprosto nesouhlasím.

Tab. 7 Souhrnné charakteristiky hodnocení předmětů na FIM UHK ze zimního semestru 2015/2016

	průměrná hodnota	směrodatná odchylka	variální koeficient
Byly jasně vyloženy požadavky ke zkoušce a zápočtu	4,42	0,39	8,80 %
Vyučující byl na výuku dobře připraven	4,42	0,50	11,28 %
Výuka probíhala v souladu s uvedenými sylaby	4,35	0,36	8,34 %
Předmět byl vhodně zařazen do programu studia	4,26	0,54	12,67 %
Cíle předmětu byly jasně vyloženy	4,26	0,48	11,21 %
Vyučující vhodně využíval moderních prostředků pro podporu výuky	4,11	0,51	12,44 %
Vyučující účelně komunikoval se studenty a uměl se vcítit do jejich problémů	4,10	0,62	15,21 %
Vyučující podal přiměřené a srozumitelné množství informací	4,08	0,60	14,79 %
Předmět byl dobře organizován a efektivně veden	4,02	0,70	17,42 %
Předmět zahrnoval přiměřené množství probrané látky	3,97	0,62	15,62 %
Doporučená literatura byla dostupná a napomáhala při přípravě	3,93	0,50	12,64 %
Vyučující vhodně organizoval práci ve studijních skupinách	3,78	0,65	17,12 %
Vyučující dokázal vzbudit hlubší zájem o předmět	3,72	0,79	21,36 %
souhrnný index dotazníku	4,11	0,48	11,68 %

Pro 13 hodnocených výroků je Cronbachovo $\alpha = 0,965$. Proto je možné vytvořit souhrnný index z těchto položek hodnocených šesti stupňovou škálou. Na obrázku 8 je znázorněn histogram tohoto souhrnného indexu.



Obr. 8 Histogram souhrnného indexu z hodnocení na FIM UHK v zimním semestru 2015/2016

Vzhledem k tomu, že nebyl použit stejný dotazník a hodnocení nebylo provedeno známkou ale šestistupňovou škálou, můžeme porovnat pouze rozložení souhrnného indexu. Na obr. 8 je výsledné rozložení souhrnného indexu hodnocení, které je zešikmené zleva. I když se jedná o rozdílné zešikmení, které bylo u souhrnných indexů hodnocení při známkování (byly zešikmeny zprava – viz obr. 1, 2 a 3), tak přesto jde spíše o pozitivní hodnocení, neboť čím vyšších hodnot dosahoval souhrnný index u položek hodnocení FIM UHK, tím se jednalo o kladnější hodnocení učitele. Hodnoty Kolmogorov-Smirnov testu 0,110 pro souhrnný index při $p=0,001$, šikmosti = -1,033 a špičatosti = 1,327 při $N=121$, průměru 53,42 a směrodatné odchylce 6,26 nasvědčují, že rozložení spíše koresponduje s normálním rozdělením. Zpracovali jsme slovní doporučení a komentáře ze dvou evaluací (při použití informačního systému bohužel nebyly komentáře dostupné podle jednotlivých kompetencí). Z výsledků vyplývá, že studenti přistoupili zodpovědně ke slovní části dotazníku a dle našeho názoru jejich připomínky či doporučení byly věcné, konstruktivní a bez negativního emotivního příp. vulgárního zabarvení.

5 ZÁVĚR

Vytvořený a použitý dotazník se jeví jako kvalitní nástroj pro evaluaci výuky při dodržení doporučených pokynů. Dle našeho názoru kvantitativní část a její výsledky mohou sloužit pro základní orientaci vyučujícího. Velmi podstatné je doporučení respondentů - studentů, kde jsou zachycena pozitiva i negativa. Právě kvalitativní hodnocení, jež zachycuje i jemné nuance v názorech respondentů, může být dobrým impulsem pro další rozvoj akademického pracovníka, tak aby se stal reflektivním praktikem v souladu s poznatky Schöna (2003).

Při porovnání výsledků jednotlivých ročníků evaluací vyvstává otázka evaluačního prostředí a volba hodnotící škály. Pokud se respondent (student) musí přihlásit do nějakého informačního systému, byť mu byla předem písemně zaručena anonymita, velmi pravděpodobně dojde ke zkreslení výsledků, což koresponduje s našimi výsledky. Zkreslení může způsobit i volba hodnotící škály (viz výsledky PdF a FIM UHK). Pokud se nejedná o zcela anonymní prostředí, doporučujeme v elektronické formě k evaluaci na základě

zpracovaných dat použít konkrétní výroky, které jsou hodnoceny šestistupňovou polární škálou (číselnou nebo grafickou).

LITERATURA

Harden, R. M., & Crosby J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.

Chvál, M., Michek, S., Němec, J. (2012). Evaluační nástroje. In Chvál, M. et al. *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Ježek S., Vaculík M., & Wortner, V. (2006). *Základní pojmy z psychologie. Definice a vysvětlení*. Brno: Masarykova univerzita.

Kocianová, R. (2012). *360 stupňová vazba pro střední úroveň řízení školy*. Praha: NÚV. Dostupný z WWW: http://www.nuv.cz/file/55_1_1/. Citováno 27. 6. 2016.

Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Paul Chapman Publishing.

Mareš, P., Rabušic, L., & Soukup, P. (2015). *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita.

Michek, S. (2013). *Dotazník pro hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě UHK. Manuál k dotazníku*. Hradec Králové: UHK. (nepublikovaný text z 20. března 2013)

Ramsden, P. (1991). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routlage.

Schön, D. A. (2003). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.

Slavík, M. (2012). Profesní standard vysokoškolského učitele. In: M. Slavík a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. 73-80.

Swennen, A., & van der Klink, M. (ed.) (2008) *Becoming a Teacher Education*. Heidelberg: Springer, ATEE.

Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., & Mazáčová, N. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele*. [online] [cit. 2016-06_27]. Praha: NÚV. Dostupný z WWW: http://www.nuv.cz/file/54_1_1/.

Úplné znění vnitřního mzdového předpisu Univerzity Hradec Králové ze dne 22. Července 2013. [online] [cit. 2016-06-27]. Dostupný z WWW: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Uredni-deska/Uredni-deska-univerzity>.

Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Walterová, E. (ed) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. Díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 19-46.

Vašutová, J. (2001). Model tvorby profesního standardu učitelů. In Walterová, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: UK PedF s. 23-27.

Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: UK PedF.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Výroční zpráva o činnosti UHK za rok 2015 (2016). [online]. [cit. 2016-06-12]. Dostupný z WWW: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Uredni-deska/Uredni-deska-univerzity.aspx>.

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada.

KONTAKT

Ing. Stanislav Michek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky
Rokitanského 62, Hradec Králové
+420 493 331 349
stanislav.michek@uhk.cz

doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace
Rokitanského 62, Hradec Králové
+420 493 331 344
martina.manenova@uhk.cz

Příloha: Specifikace kompetencí z dotazníku pro hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě UHK

Předmětová kompetence

- ovládá předmět, zprostředkovává expertní informace v rámci předmětu,
- je osobně zainteresován/a na látce, kterou přednáší nebo vyučuje při semináři, při cvičení atd.,
- vysvětluje využitelnost teoretických poznatků v praxi,
- dovede řadit témata tak, aby tvořila logický celek,
- soustředí se na klíčové pojmy, otázky a nepochopení studentů spíše než na vyčerpání obsahové stránky tématu,
- vybírá zajímavou a motivující učební látku a aktuální témata,
- reflektuje a zohledňuje při výběru témat mezipředmětové vazby a vazbu na budoucí profesi učitele,
- nevnaší do výuky otázky nebo témata, zkušenosti a zážitky, které s předmětem nesouvisí,
- poskytuje podněty pro studium (např. teoretický problém, konstruování projektů, tvorba modelů, vědecký experiment, filozofická teze, vědecký rozpor, zajímavé postoje, zážitky, přínosy k rozvoji osobnosti, praktické zkušenosti),
- získává zájem studentů o předmět, pak udržuje a prohlubuje zájem studentů po celou dobu výuky, až do konce výuky prostřednictvím vhodných podnětů, příkladů, prostředků (např. dialog, diskuse, vlastní zkušenost studenta),
- aj.

Výuková kompetence - způsob výuky

- sděluje jasně téma a cíle výuky (přednášky, semináře, cvičení, exkurze, praxe),
- stanovuje dosažitelné cíle výuky, je náročný a důsledný v plnění cílů (tj. umí naučit),
- vybírá učební materiál, který odpovídá cílům kurzu a konkrétní výuky a zároveň zaujme studenty,
- strukturuje učební materiál tak, aby odpovídal schopnostem a intelektové úrovni studentů,
- motivuje k výuce (např. navázání kontaktu se studenty, návaznost na předchozí výuku a dosavadní znalosti studentů, zjišťování vzdělávacích potřeb a zájmů),
- má jasný, přehledný, strukturovaný a srozumitelný výklad,
- stanovuje přiměřeně náročné úkoly pro učení studentů,
- používá vhodné praktické ukázky, ilustrace, citace, odkazuje na zkušenosti, výzkumy a aplikace, příklady z praxe,
- dovede vysvětlit obtížné pasáže učiva, nabízí alternativní vysvětlení obtížných pojmů, idejí a problémů,
- uplatňuje aktivizující a učení podporující metodické postupy ve výuce,
- užívá vhodnou zpětnou vazbu,
- využívá přiměřeně ICT a technické prostředky pro podporu výuky (např. e-learning, interaktivní tabule, dataprojektor, audio video technika),
- u prezentovaných materiálů volí vhodné vizuální prostředky (např. čitelnou velikost písma, vhodnou barevnost, přehledné a názorné ukázky, tabulky, grafy, schémata),
- aj.

Výuková kompetence – podpora učení studentů

- vytváří ve výuce podmínky pro studijní aktivity studentů, tj. zadává individuální nebo skupinové úkoly, dává prostor pro jejich prezentaci, opakování a hodnocení vrstevníky,
- podporuje vhodnými prostředky učení studentů (např. nabízí více možností studijních zdrojů, volitelnost učebních úloh, varianty řešení),
- poskytuje studentům prostor, aby ověřovali vlastní názory, řešení problému, porozumění tématu či výkladu anebo výsledky samostudia vztahující se k předmětu a prezentovali je ostatním,
- podporuje studenty, aby mysleli kriticky,
- rozvíjí schopnost studentů vést diskuse (např. dovednost argumentace, kompromisu, obhajoby vlastního názoru),
- je důsledný ve svých požadavcích na učení studentů,
- orientuje studenty k učitelství,
- aj.

Diagnostická a intervenční kompetence

- stanovuje jasná pravidla a požadavky k předmětu,
- uvádí kritéria hodnocení a včas s nimi studenty seznamuje,
- poskytuje studentům konstruktivní, kvalitní zpětnou vazbu,
- užívá rozmanité formy hodnocení (např. ústní zkoušení, písemné testy, kolokviální zkoušení, hodnocení seminární práce, hodnocení esejí, hodnocení praktických produktů),
- podporuje sebehodnocení studentů a vzájemné hodnocení studentů (vrstevnické hodnocení),
- zohledňuje zájmy studentů a koriguje názory a projevy ve výuce,
- přizpůsobuje výklad zjištěným zkušenostem studentů s ohledem na daný předmět,
- získává zpětnou vazbu při neporozumění studentů,
- vnímá omyly a chyby studentů, pomáhá je napravit, koriguje je,
- poznává studenty jako rozvíjející se osobnosti, poznává individuální vzdělávací zájmy a potřeby studentů, bere v potaz jejich názory i kritiku,
- zajímá se o studijní možnosti studentů a dovednosti učit se efektivně, bere v potaz jejich věkové a intelektové zvláštnosti, nadání, studijní obtíže,
- aj.

Psychosociální a komunikativní kompetence

- všímá si pocitů studentů, je empatický,
- spoluvytváří příznivé pracovní klima ve skupině studentů,
- pracuje vhodně s dynamikou skupiny,
- přistupuje ke studentům jako k budoucím učitelům,
- jedná se studenty korektně a zdvořile,
- podněcuje studenty k otázkám a dává prostor pro dotazy,
- projevuje zájem o studenty jako osobnosti a respektuje je a kultivuje svým osobním příkladem,
- podporuje zkušenostní učení, sociální učení a profesní socializaci studentů,
- efektivně pracuje s hlasem v mluveném projevu (např. rychlost řeči, dynamika řeči, hlasitost, zdůraznění, výslovnost, plynulost projevu, barva hlasu, síla hlasu, použití řečnických pauz),

- vhodně užívá mimiky, gestikulace a pohybů těla (např. přiměřenost, dynamika),
- udržuje vhodný a přiměřený oční kontakt se studenty,
- používá kultivovaný projev (např. spisovný jazyk, bez vulgarismů, srozumitelně vyjadřuje myšlenky, vhodně oslovuje studenty),
- aj.

Organizační kompetence

- zařazuje takový rozsah učiva, který odpovídá vymezenému času pro předmět a konkrétní výuku,
- vyvažuje vhodně časový prostor určený pro práci studentů a čas kdy sám k nim hovoří,
- informuje včas o změnách výuky a konzultačních hodin,
- efektivně organizuje výuku (např. dodržuje čas vymezený pro výuku, zadání úkolů pro seminář v dostatečném časovém předstihu),
- při organizaci zkoušek zohledňuje studenty,
- ovládá základní administrativní úkony spojené s organizací a evidencí vzdělávacích výsledků studentů ve fakultním informačním systému,
- nabízí vhodnou dokumentaci k předmětu (např. sylabus předmětu, doporučená literatura, pravidla hodnocení, materiály k výuce),
- aj.

Osobnostní kompetence akademického pracovníka

- disponuje aktuálními poznatky z oboru, výzkumu, praxe,
- chová se v souladu se zásadami etiky akademického pracovníka,
- požaduje od studentů hodnocení výuky,
- projevuje potřebu učit se od studentů a z dalších zdrojů pro zdokonalení vlastní výuky,
- aj.

U každé kompetence studenti reagovali na následující otázky a položky:

Co byste doporučil/a učiteli VŠ k rozvoji v příslušné kompetenci?

Vzkaz/y hodnocené/mu

Zde uvádějte prosím pouze konkrétní doporučení, aby si z toho mohl/a hodnocený/á něco odnést ke svému rozvoji!

Vaše hodnocení kompetence

výborně – velmi dobře – dobře – nedostatečně

Hodnocení by mělo korespondovat s Vaším doporučením učiteli k rozvoji kompetence!

Na závěr studenti v dotazníku uváděli o sobě tyto informace, které umožní hodnocenému učiteli učinit si obrázek o studentech, kteří mu poskytují zpětnou vazbu.

Uveďte, jak často jste chodil/a na přednášky vyučující/ho:

- a) nechyběl/a jsem ani jednou
- b) spíše jsem na přednášky chodil/a
- c) spíše jsem na přednášky nechodil/a
- d) na přednášky jsem nechodil/a

Uveďte, jak často jste chodil/a na semináře vyučujícího:

- a) nechyběl/a jsem ani jednou
- b) hlídal/a jsem si počet možných absencí, tzn. odchodil/a jsem 80% výuky
- c) absence na hodinách se neřešila, chodil/a jsem jak mi to časově vyšlo
- d) na výuku jsem nechodil/a
- e) výuky jsem se účastnil/a dle individuální domluvy s vyučující/m

Vyberte možnost, která nejlépe charakterizuje Vaši účast při seminářích vyučujícího

- a) chodím kvůli získání zápočtu
- b) chci se pasivně dozvědět k tématům předmětu, příliš nekomunikovat o poznatcích s kolegy/němi a s učitelem/kou
- c) chci se dozvědět k tématům předmětu, vyzkoušet nové poznatky, komunikovat o poznatcích s kolegy/němi a s učitelem/kou

Popište, jaké úsilí jste vynaložil/a při studiu předmětu:

Váš prostor pro jakýkoliv vzkaz hodnocenému učiteli:

EVALVÁCIA KVALITY VYUČOVACIEHO PROCESU VO VZŤAHU K ROZVOJU VYBRANÝCH OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

Janka Ferencová, Martina Kosturková, Valentína Šuťáková

Abstrakt: Hodnotenie kvality vyučovacieho procesu je jednou z dôležitých úloh vysokej školy. Táto povinnosť je deklarovaná medzinárodnými a národnými dokumentmi ako súčasť hodnotenia kvality vysokoškolského vzdelávania. Ide o zložitú a komplexnú činnosť, ktorá zahŕňa množstvo komponentov. Jedným z dôležitých ukazovateľov kvality vysokoškolského vzdelávania sú výsledky vzdelávania študentov. Z nosnejších ukazovateľov kvality vzdelávania sa javia výsledky formulované v prevažnej miere na úrovni ich kognitívneho rozvoja. Slabšie zastúpenie registrujeme v hodnotení osobnostných charakteristík ako výsledkov vzdelávania, ktoré považujeme z hľadiska realizácie edukačného procesu zameraného na komplexný rozvoj osobnosti žiaka za rovnako dôležité. Cieľom štúdie bolo zistiť stav vybraných osobnostných charakteristík študentov učiteľských študijných programov a analyzovať ho vo vzťahu k subjektívnemu hodnoteniu rozvoja daných dispozícií vo vyučovacom procese. Jednotlivé charakteristiky osobnosti boli zisťované prostredníctvom Gordonovho osobnostného profilu. Postoje študentov vo vzťahu k rozvoju vybraných charakteristík boli zisťované prostredníctvom štruktúrovanej schémy osobnostných spôsobilostí. Výsledky poukázali na najväčšie rezervy i možnosti skvalitnenia pregraduálnej prípravy v skúmanej oblasti.

Kľúčová slova: kvalita vyučovania, výsledky vzdelávania, hodnotenie kvality, hodnotenie vybraných osobnostných charakteristík

Abstract: Evaluation of the quality of teaching process is one of the important tasks of universities. The task is declared by international and national documents as a part of quality assessment of higher education which is a difficult and complex activity including a number of components. One of the important indicators of the quality of university education are learning outcomes of students. The results specified predominantly on the level of cognitive development appear to be the principal indicators of quality of education. However, there is less evidence of evaluation of personality characteristics than learning outcomes which we consider equally important from the point of view of the implementation of the educational process aimed at the comprehensive development of pupils' personalities. The aim of the study was to check the status of selected personality characteristics of teacher programme undergraduates and analyze it in relation to the subjective evaluation of the development of the given disposition in learning process. Individual personality characteristics were assessed by means of the Gordon Personal Profile. Attitudes of students in relation to the development of selected characteristics were checked through a structured scheme of personality capabilities. According to the results obtained we have discovered the largest deficiencies but also possibilities to improve undergraduate education in the researched area.

Key words: quality of teaching process, learning outcomes, quality assessment, evaluation of selected personality characteristics

ÚVOD

Kvalitné vzdelávanie prináša pre spoločnosť vysoko kvalifikovaných ľudí disponujúcich vedomosťami, zručnosťami, postojmi, jednoducho kompetenciami, ktoré umožňujú jedincovi uspieť na trhu práce a vykonávať odborne, na dobrej úrovni činnosti späté s jeho povoláním. Sú dôležité tak pre človeka ako jedinca, ako aj pre spoločnosť ako celok. Uvedené platí pre vysoké školstvo vo všeobecnosti, no zvlášť pre vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov, ktorí sa výrazne podieľajú na vytváraní vysoko kvalitného vzdelávacieho prostredia prostredníctvom realizácie kvalitného vyučovania (aj keď bez podpory vlády je to takmer nerealizovateľné).

Kvalita vzdelávania je proces, ktorý je (aspoň v rovine deklaratívnej) doménou vzdelávacej politiky SR v súlade s politikou EÚ. Je súčasťou tzv. Bolonského procesu, ktorého začiatok sa datuje od stretnutia ministrov zodpovedných za vysoké školstvo v Bologni v roku 1999²⁷. Ďalšie pravidelné stretnutia (Praha, máj 2001; Berlín, september 2003; Bergen, máj 2005; Londýn, máj 2007; Leuven, apríl 2009; Budapešť, Viedeň, marec 2010; Bukurešť, apríl 2012; Jerevan, máj 2015) boli plánované s cieľom zabezpečiť dohľad a podporu procesom skvalitňovania vysokoškolského vzdelávania a vytvárania spoločného európskeho priestoru. Ide o pomerne rozsiahly a komplikovaný proces, ktorého kľúčovou oblasťou je aj kvalita vyučovacieho procesu. Jedným z merateľných indikátorov kvality sú výsledky vzdelávania, formulované na úrovni vedomostí, zručností, postojov (kompetencií). Tradične zvyknú byť kategorizované na kognitívne, afektívne a psychomotorické, s prevahou práve kognitívnej domény ako nosného prvku vzdelávania. čo považujeme za pochopiteľné, keďže školu vnímame predovšetkým ako vzdelávaciu inštitúciu. Zároveň však chceme upriamiť pozornosť aj na nutnosť a potrebu rozvíjania a diagnostikovania ďalších zložiek osobnosti žiaka, študenta, ktoré sú v súčasnosti považované za kľúčové (životné) kompetencie dôležité pre uplatniteľnosť v osobnom pracovnom i mimopracovnom živote. Ide o personálne kompetencie (spôsobilosti), ktoré sú v povolání učiteľa, tak ako aj v ďalších pomáhajúcich profesiách, zvlášť dôležité.

1 TEORETICKÝ RÁMEC PERSONÁLNYCH SPÔSOBILOSTÍ AKO VÝSLEDKOV VZDELÁVANIA

1.1 Výsledky vzdelávania v kontexte kvality vzdelávania

Podľa Zákona č. 496/2009 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov za zabezpečovanie kvality vysokoškolského vzdelávania zodpovedá vysoká škola (§87a). Vysoká škola je povinná realizovať hodnotenie pedagógov a kvality ponúkaných študijných programov a Akreditačnej komisii predložiť hodnotiacu správu z realizovaného hodnotenia. Na vysokých školách boli kreované Rady pre hodnotenie kvality, ktorých úlohou je systematicky riešiť kvalitu poskytovaného vzdelávania. V rovine teoretickej vznikajú

²⁷ V Bologni bola založená prvá európska univerzita. Jej vznik sa datuje rokom 1088. V roku 1158 rímsky cisár Fridrich I. Barbarossa udelil učiteľom a študentom v Bologni cisárske privilégium tzv. Autentica Habita, ktorým bola univerzita uznaná ako miesto, kde sa môže rozvíjať výskum nezávisle od iných mocí (Program celoživotného vzdelávania, 2007).

na vysokých školách rozsiahle materiály venované kvalite vzdelávania (Verešová et al., 2012, Vetráková, 2014).

Ako sme už spomínali vyššie, ide o veľmi komplexný problém, ktorého kľúčovou oblasťou je aj kvalita vyučovania. Jej významným indikátorom sú vzdelávacie výsledky študentov vysokých škôl. V komuniké z Leuvenu a neskôr z Bukurešti zdôrazňuje význam formulovania výsledkov vzdelávania zodpovedajúcich Národným kvalifikačným rámcom, ktoré vychádzajú z Európskeho kvalifikačného rámca. Na stretnutí v Bukurešti ministri vyzdvihli význam výsledkov vzdelávania, ich správnej aplikácie a prepojenia s ECTS²⁸, dodatkom k diplomu, národnými kvalifikačnými rámcami, či procesmi zabezpečenia kvality (Program celoživotného vzdelávania, 2007).

Výsledky vzdelávania sú opisom, merateľným vyjadrením toho, čo má študent vedieť, čomu má rozumieť, aké má mať postoje, zručnosti, čo má vedieť urobiť po ukončení vzdelávania. Odrážajú deskriptory vo vnútroštátnych (národných) kvalifikačných rámcoch. Formulujú sa s rozličnou mierou všeobecnosti, v závislosti od toho, či ide o výsledky na úrovni definovania celej kvalifikácie (štátne orgány), na úrovni študijného programu, modulu alebo jednotlivých predmetov (vyjadrené v informačných listoch študijných predmetov). Sú dôležité pre uznávanie kvalifikácií, štúdia či jeho časti a taktiež ako jedna zo zložiek interného a externého zabezpečenia kvality vzdelávacieho procesu.

Výsledky vzdelávania sa formulujú na zisťovanie vedomostí, zručností, spôsobilostí po ukončení určitého tematického celku alebo obsahovo príbuzných tematických celkov, výučby predmetu, modulu či po ukončení štúdia. Základnou orientáciou pre formulovanie výsledkov vzdelávania na rozličných úrovniach je Národná sústava kvalifikácií (NSK) a Národný kvalifikačný rámec. Národná sústava kvalifikácií definuje súbor vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré sa očakávajú od absolventa učiteľského vysokoškolského štúdia pre druhý stupeň ZŠ a učiteľa akademických predmetov SŠ. Ich prehľad uvádzame v Tabuľke 1.

V kontexte našej práce upriamujeme pozornosť najmä na oblasť kompetencií. Nielen v prípade učiteľa, ale aj iných povolání, sa vo všeobecnosti v Národnej sústave kvalifikácií objavujú také kompetencie ako zodpovednosť, samostatnosť a sociálna spôsobilosť. Osobitne vymedzené sú teda tzv. personálne kompetencie.

1.2 Personálne spôsobilosti – súčasť kľúčových spôsobilostí učiteľa

Ak hovoríme o kompetenciách či o kompetencii, máme na mysli komplexnú kvalitu osobnosti, ktorá zahŕňa vedomosti, zručnosti, postoje, ale aj charakterové vlastnosti, teda tak intelektové (kognitívne), ako aj motivačno-regulačné zložky osobnosti. Kľúčové kompetencie sú tie z celého radu kompetencií, ktoré sú využiteľné pri plnení rozličných funkcií a rol, sú univerzálne použiteľné a niekedy ich nazývame aj životné kompetencie osobnosti. Dobré personálne kompetencie sú zásadné pre prácu v pomáhajúcich profesiách (Fresko a kol., 2013), teda aj pre profesiu učiteľa. Podľa mnohých kompetenčných modelov učiteľa (Kyriacou, 1999; Helus, 1995, In: Kasáčová, 2002; Švec, 1999; Hrmo a Turek, 2003; Spilková, 2003; Hupková a Petlák, 2004; Vašutová, 2004; Kasáčová, Kosová et al., 2006; Šuťáková et al., 2006; Dytrtová a Krhutová, 2009; Slavík et al., 2012; Pavlov a Šnidlová, 2013; Šuťáková, Ferencová et al., 2015) personálne kompetencie tvoria dôležitú a neoddeliteľnú súčasť profesijných spôsobilostí učiteľa. Z modelov profesijných kompetencií uvedených autorov vyplýva, že okrem kognitívnej domény je pre učiteľa veľmi dôležitá jeho osobnosť a jeho postoje; dôležité je to, čo učiteľ vie, ale aj to, kým je, aký je, ako sa prejavuje

²⁸ ECTS - Európsky systém prenosu a zhromažďovania kreditov

v interpersonálnych vzťahoch, ako ich dokáže utvárať korigovať, najmä pri práci so žiakmi, ale aj v interakcii s kolegami či rodičmi.

Tab. 1 Kvalifikačné štandardy pre učiteľov ZŠ a SŠ - vedomosti

<i>Názov kvalifikácie: Učiteľ základnej školy</i>	<i>Názov kvalifikácie: Učiteľ akademických (všeobecnovzdelávacích) predmetov strednej školy</i>
Vedomosti	
<p>definovať zásady bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci;</p> <p>vysvetliť problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi;</p> <p>charakterizovať súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania žiaka;</p> <p>opísať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka;</p> <p>vysvetliť zásady efektívnej komunikácie;</p> <p>definovať metodické pokyny týkajúce sa hodnotenia a klasifikácie žiakov;</p> <p>vysvetliť systém kariérneho rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérneho rastu;</p> <p>charakterizovať metódy sebavzdelávania;</p> <p>vysvetliť aplikáciu a integráciu teoretických základov projektovania, realizácie a hodnotenia vo vyučovaní;</p> <p>definovať organizačné charakteristiky školského systému a inštitucionálne pravidlá školy;</p> <p>definovať filozoficko-metodické východiská, formy a druhy hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty;</p> <p>formulovať metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe;</p> <p>popísať základné teórie učiteľskej profesie;</p> <p>charakterizovať biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže;</p> <p>definovať základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami nižšieho stredného vzdelávania;</p> <p>formulovať teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede;</p> <p>charakterizovať školskú legislatívu a školské dokumenty.</p>	<p>vysvetliť zásady BOZP a PO;</p> <p>charakterizovať školský systém v SR;</p> <p>charakterizovať jednotlivé pedagogické disciplíny, význam pedagogiky a jej spoluprácu s inými vedami;</p> <p>rozlišovať jednotlivé didaktické zásady a ich možné uplatnenie;</p> <p>opísať vyučovacie metódy, formy a prostriedky výchovno-vzdelávacieho procesu;</p> <p>charakterizovať vyučovací proces ako interakciu učiteľ – žiak/trieda;</p> <p>vysvetliť psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka;</p> <p>interpretovať postup diagnostiky a hodnotenia priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka;</p> <p>opísať plán mimoškolskej záujmovej činnosti žiakov (napr. vedenie krúžku, príprava žiaka na predmetovú olympiádu a súťaž);</p> <p>charakterizovať ŠVP vo väzbe na príslušný akademický predmet;</p> <p>formulovať teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede;</p> <p>definovať základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami vzdelávania na strednom stupni vzdelávania.</p>

Pozn. Národná sústava kvalifikácií. Úroveň kvalifikačného rámca. Učiteľ druhého stupňa ZŠ, 2015, Učiteľ akademických predmetov strednej školy, 2015

Tab. 2 Kvalifikačné štandardy pre učiteľov ZŠ a SŠ - zručnosti

<i>Názov kvalifikácie: Učiteľ základnej školy</i>	<i>Názov kvalifikácie: Učiteľ akademických (všeobecnovzdelávacích) predmetov strednej školy</i>
Zručnosti	
<p>analyzovať a reflektovať všeobecno-pedagogické a psychologické osobitosti učenia sa žiaka;</p> <p>hodnotiť žiakov objektívne a motivujúco vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, využívať rôzne metódy hodnotenia;</p> <p>uskutočniť didaktickú analýzu učiva;</p> <p>identifikovať sa s celoživotným vzdelávaním;</p> <p>vymedziť ciele vyučovania a formulovať ich v podobe učebných požiadaviek;</p> <p>identifikovať individuálne charakteristiky žiaka;</p> <p>transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu;</p> <p>riadiť výchovno-vzdelávací proces;</p> <p>rozpoznať sociálno-patologické prejavy správania sa žiakov;</p> <p>reflektovať skutočný proces učenia sa a porovnať ho s naprojektovaným procesom;</p> <p>vysvetliť pedagogické a odborové poznatky so širším prostredím laickej i profesijnej komunity;</p> <p>stanoviť si ciele svojho profesijného rozvoja;</p> <p>dodržiavať zásady efektívnej komunikácie.</p>	<p>dodržiavať zásady BOZP a PO;</p> <p>analyzovať a reflektovať všeobecno-pedagogické, všeobecno-didaktické a psychologické osobitosti učenia sa žiaka;</p> <p>hodnotiť žiakov objektívne a motivujúco vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky, využívať rôzne metódy hodnotenia;</p> <p>plánovať vyučovací proces v predmetoch svojej aprobácie podľa školského vzdelávacieho programu a základných pedagogických dokumentov;</p> <p>aplikovať materiálne a didaktické prostriedky, s dôrazom na využívanie najmodernejších digitálnych technológií;</p> <p>stanoviť cieľ vyučovacej hodiny;</p> <p>vytvárať školský vzdelávací program a ďalšie pedagogické dokumenty vo väzbe na daný akademický predmet;</p> <p>aplikovať systémový prístup k výučbe;</p> <p>zostaviť test a kritériá hodnotenia pre daný tematický celok;</p> <p>zostaviť tematické plány učiva;</p> <p>transformovať vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu;</p> <p>riadiť výchovno-vzdelávací proces.</p>

Pozn. Národná sústava kvalifikácií. Úroveň kvalifikačného rámca. Učiteľ druhého stupňa ZŠ, 2015, Učiteľ akademických predmetov strednej školy, 2015

Tab. 3 Kvalifikačné štandardy pre učiteľov ZŠ a SŠ - kompetencie

<i>Názov kvalifikácie: Učiteľ základnej školy</i>	<i>Názov kvalifikácie: Učiteľ akademických (všeobecnovzdelávacích) predmetov strednej školy</i>
Kompetencie	
samostatnosť v plánovaní a realizovaní svojho profesijného rastu a sebarozvoja; samostatnosť v organizovaní a plánovaní práce; samostatnosť pri realizovaní vyučovania; zodpovednosť za osobnostný rozvoj; schopnosť riešiť problémy a konflikty; schopnosť posúdiť vplyv verbálnej a neverbálnej komunikácie na klímu v triede.	samostatnosť v organizovaní a plánovaní práce; samostatnosť pri plánovaní a riešení problémov; zodpovednosť za osobnostný rozvoj; schopnosť primeraného prístupu k žiakom; schopnosť empatie, trpezlivosti, vnútornej stability, spoľahlivosti; schopnosť pracovať v tíme pre dosiahnutie stanovených cieľov vybraných projektov; schopnosť motivovať ľudí.

Pozn. Národná sústava kvalifikácií. Úrovně kvalifikačného rámca. Učiteľ druhého stupňa ZŠ, 2015, Učiteľ akademických predmetov strednej školy, 2015

O význame personálnych spôsobilostí študenta, budúceho učiteľa, a potrebe ich rozvíjania vo väčšej prepojenosti na prax svedčia aj viaceré výskumy (Frey, 2004; Vačková, 2013; Sokolová, Lemešová a Zacharová, 2014; Rovňanová, 2015).

Pri samotnom vymedzovaní personálnych spôsobilostí narážame na rôznosť prístupov. Argyle (1967) hovorí o sociálnej obratnosti, ktorú chápe analogicky motorickej obratnosti a chápe ju ako šikovnosť v sociálnej interakcii pri presadzovaní svojich záujmov. Gardner (1999) používa pojem emocionálna inteligencia, do ktorého zahŕňa 5 hlavných oblastí: znalosť vlastných emócií (sebauvedomenie), zvládanie emócií, schopnosť sám seba motivovať (emočné sebaovládanie), vnímavosť k emóciám iných ľudí (empatia), umenie medziľudských vzťahov. Autorky Sokolová, Lemešová a Zacharová (2014) vytvárajú model sociálno-psychologických kompetencií učiteľa. V rámci neho za ťažiskové považujú kompetencie: intrapersonálne (poznánie seba, sebahodnotenie, sebareflexia, sebaakceptácia); interpersonálne (sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti, zručnosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov); kompetencie spojené s riadením triedy (senzitivita k skupinovej dynamike, reagovanie v súlade s profesijnou etikou, podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy, zvládanie problémových situácií) a sociálno-inkluzívne (senzitivita k inakosti, empatia, akceptácia, adaptácia). Podľa Národnej sústavy kvalifikácií (2015) v rámci sociálnej spôsobilosti ide o spôsobilosti týkajúce sa: práce v tíme, kooperatívnosti, schopnosti kriticky posudzovať niečo alebo niekoho, manažérskeho schopností, nestranného posúdenia svojej práce alebo práce iných, rozvíjania vlastných hodnôt a pod. Ferencová (In: Šuťáková et al., 2006; Šuťáková, Ferencová et al., 2015) uvádza delenie personálnych kompetencií na intrapersonálne (ako dôležitý aspekt introspektívneho zažívania i aktívnej interakcie s prostredím) a interpersonálne (ako tie z kľúčových kompetencií osobnosti, ktoré umožňujú dobrú orientáciu v oblasti medziľudských vzťahov). Medzi intrapersonálne kompetencie radí: sebaopoznanie a sebahodnotenie, sebamotiváciu, sebareguláciu a sebariadenie Interpersonálne

kompetencie chápe ako kompetencie: v oblasti sociálnej percepcie; komunikačné; kooperatívne; v oblasti riešenia konfliktov. Šuťáková (2015) pomerne podrobne vymenúva súčasti modelu profesijných kompetencií vysokoškolského učiteľa. Okrem iných kompetencií vymedzuje aj kompetencie osobnostné a sociálne. K zložkám osobnostnej kompetencie radí: vedomosti z oblasti psychológie, najmä psychológie osobnosti a sociálnej psychológie; schopnosť sebauvedomovania, sebaobjavovania, reálneho sebahodnotenia; schopnosť sebamotivácie, sebariadenia, emočného sebauvedomenia; schopnosť vládnania záťažových situácií, stresu, zdravé sebaúvedenie, sebakritika, schopnosť vziať zodpovednosť za svoj vlastný profesionálny a osobnostný rozvoj; schopnosť sebareflexie; správanie v súlade s mravnými hodnotami a profesijnou etikou. K zložkám sociálnej kompetencie podľa autorky patria: poznatky z oblasti sociálnej a pedagogickej komunikácie a ich aplikácia v praxi; schopnosť sociálnej percepcie; schopnosti a zručnosti v oblasti sociálnej interakcie; schopnosť spolupodieľať sa na vytváraní priaznivej sociálnej klímy na pracovisku a na vyučovaní; schopnosť kooperovať, pracovať v tíme, prinášať nápady, rešpektovať a akceptovať iných; schopnosť konštruktívne riešiť konflikty, otvorene komunikovať, poskytovať spätnú väzbu; schopnosť asertívne komunikovať; schopnosť viesť efektívnu komunikáciu so študentmi, uplatňovať prostriedky pedagogickej komunikácie; prezentačné schopnosti; schopnosť komunikovať s partnermi školy; vlastnosti ako spoločnosť, priateľskosť, obetavosť, dôveryhodnosť, otvorenosť, úprimnosť, porozumenie pre iných, komunikatívnosť, empatickosť a pod. (Šuťáková, 2015).

Ak hovoríme o personálnych spôsobilostiach ako o výsledkoch vzdelávania, potom je dôležité si uvedomiť, že táto skupina spôsobilostí je celkom iste rozvíjateľná, avšak vo veľkej miere ovplyvnená osobnostnými dispozíciami, s ktorými adept učiteľstva disponuje už pri vstupe na vysokú školu. Je dôležité rozvíjať to, čo je možné rozvíjať a poznať a korigovať to, čo je dané a len ťažko zvonku ovplyvniteľné. Ako uvádzajú Sokolová, Lemešová a Zacharová (2014, s. 28): „Utváranie a rozvíjanie sociálno-psychologických kompetencií je komplexný proces, v ktorom sa prelínajú osobnostné dispozície, činitele vývinového a kariérového cyklu, prekoncepty o učiteľstve, vplyv metód a foriem pregraduálnej prípravy aj metód a foriem kontinuálneho vzdelávania učiteľov a učiteliek. Práve nejednoznačné názory na to, ako sa tieto kompetencie učiteľa/učiteľky formujú sťažujú aj možnosti ich diagnostikovania a cieleného rozvíjania...“. Pokiaľ hovoríme o kompetenciách, je potrebné si uvedomiť, že ich rozvíjanie nemôže byť postavené len na čisto intelektuálnom pôsobení na študenta. Práve pre túto oblasť výsledkov vzdelávania je potrebné zahrnúť do vyučovania rôzne zážitkové postupy, výcvikové postupy, reflexívne činnosti, projektovú metódu, riešenie modelových situácií, kooperatívneho vyučovania (Černotová a Ištvan, 2015), rozprávanie s prvkami emocionálneho prežívania, empatie a dramatizácie (Fresco et al., 2013).

Hodnotenie sociálnych spôsobilostí budúcich učiteľov, teda študentov učiteľstva, ako veľmi významných výsledkov vzdelávania na vysokých školách pripravujúcich budúcich učiteľov považujeme za dôležitú súčasť hodnotenia kvality vzdelávania. Rovnako ako rozvíjanie tejto skupiny spôsobilostí, aj ich hodnotenie predstavuje problematickú, náročnú oblasť v rámci vysokoškolskej výučby, na ktorú nestačia bežne zaužívané postupy späté s ústnym skúšaním, prípadne využívaním didaktických testov. Ako uvádza Slavík et al. (2012) medzi nástroje zisťovania kompetencií patrí riešenie náročnejších komplexných projektov, riešenie problémových situácií, prípadových štúdií, využitie odbornej diskusie, posúdenie portfólia a pod. Na význam tzv. rozvojového (vývinového) portfólia pri hodnotení kompetencií poukazuje aj Frey (2006). Podľa autora tieto portfóliá poukazujú na rozvoj a zmeny v kompetenciách, umožňujú odhaliť, čo diagnostikovaná osoba dokázala v určitom časovom bode či kam sa posunula.

Vo všeobecnosti možno pri hodnotení kompetencií rozlíšiť, či ide o sebahodnotenie alebo hodnotenie inou osobou či skupinou osôb. Pri sebahodnotení sa využívajú najmä autodiagnostické dotazníky, sebahodnotiace škály, pri ktorých je potrebné rátať s istou dávkou subjektivity. Preto je nutné a efektívne kombinovať a porovnávať s inými nástrojmi, napr. s posúdením na základe pozorovania v konkrétnych situáciách. Je užitočné, ak sa súčasne realizuje videozáznam, aby pozorovanú situáciu, činnosť mohol spätne vnímať, analyzovať a posúdiť aj samotný študent. Práca s videozáznamom by mala mať reflexívny charakter. Ide o tzv. mikrovyučovanie, na ktoré nadväzujú mikrovyučovacie analýzy, pri ktorých je podľa autorov Bajtoš a Orosová (2011); Orosová et al. (2015) osvedčený nasledovný postup: úvodná príprava; výber učiva; voľba vyučovacej metódy; termín realizácie mikrovýstupu; vykonávanie činnosti; analýza činnosti; korigovaná opakovaná činnosť. Význam mikrovyučovacích analýz spočíva podľa Zelinu (2006) v tom, že poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory, ale umožňuje registrovať skutočné správanie. Na význam tejto metódy pri rozvíjaní schopnosti efektívne vyučovať upozorňuje aj Kominarec et al. (2015); Remesh (2013), a to najmä v súvislosti s mikrovyučovaním ako prostriedkom rozvíjania rôznych zručností súvisiacich s vyučovaním v maximálnej možnej miere, keďže umožňuje počúvanie, pozorovanie a praktizovanie. Mikrovyučovanie je podľa Gavrilovičovej et al. (2007) excelentný spôsob formovania zručností, experimentovania s rôznymi vyučovacími štýlmi a učenia sa a precvičovania poskytovaním konštruktívnej spätnej väzby

Autorky Lemešová, Sokolová a Zacharová (2014) tiež zdôrazňujú význam tzv projektívnych a semiprojektívnych techník (napr. metóda nedokončených viet a príbehov) a psychosémantických techník (napr. Test sémantického výberu alebo sémantický diferenciál), ktoré umožňujú skúmať postojovú zložku kompetencií. Vo svojej štúdií (Lemešová a Sokolová, 2014) využili Obrázkový test školských situácií zložený z piatich školských situácií, ktoré môžu predstavovať pre učiteľa záťaž. Respondent dopĺňa verbálnu reakciu učiteľa a súčasne na škále označí, do akej miery vníma situáciu ako náročnú. Výsledky vypovedajú o postojoch, emóciách a naladení pri riešení rôznych situácií v škole.

Pri hodnotení zložiek kompetencií je možné využiť aj osobnostné testy a dotazníky, ktorých využívanie naráža na dve úskalía. Prvé súvisí s administráciou a vyhodnocovaním, ktoré si vyžadujú účasť psychológa. Druhé obmedzenie súvisí s používaním abstraktných a dekontextualizovaných indikátorov (Frey, 2006). Ideálne je, ak pri posudzovaní kompetencií je možné použiť viacero diagnostických nástrojov.

2 DAGNOSTIKOVANIE VYBRANÝCH OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA SPÄTÝCH S (INTER) PERSONÁLNYMI SPÔSOBILOSTAMI

2.1 Cieľ výskumu

V kontexte vyššie uvedeného sme sa rozhodli zmapovať vybrané osobnostné charakteristiky študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove spätých s interpersonálnymi spôsobilosťami. Rozhodli sme sa zistiť:

- Aká je úroveň vybraných osobnostných charakteristík viažucich sa na interpersonálne spôsobilosti študentov učiteľstva na PU v Prešove?
- Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni vybraných osobnostných charakteristík mužov a žien študujúcich učiteľstvo na PU v Prešove?
- Ako vnímajú študenti učiteľských študijných programov úroveň rozvinutosti vybraných kľúčových kompetencií?

2.2 Metodológia výskumu

Vzhľadom k stanovenému zámeru skúmania sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum (prieskum). V rámci výskumu sme použili dve metódy.

Na skúmanie vybraných osobnostných charakteristík sme použili Gordonov osobnostný profil – inventórium (GPP – I), ktorého autorom je Leonard V. Gordon (1999). Tento výskumný nástroj meria štyri aspekty osobnosti významné pre každodenné fungovanie človeka (profil) a štyri doplnkové črty (inventórium). V našom výskume sme s použitím GPP – I merali vybrané charakteristiky viažuce sa na interpersonálne spôsobilosti – sociabilita (sociability - ako aspekt osobnosti meraný profilom; jedinec vyznačujúci sa vysokou mierou sociability má rád okolo seba veľa ľudí, dobre sa sociálne zapája a ľahko nadväzuje kontakty) a osobné vzťahy (personal relations – ako črta meraná inventóriom; jedinec, ktorý skóruje vysoko v tejto oblasti má veľkú vieru v ľudí, dôveruje im, je trpezlivý v interpersonálnych vzťahoch a nie je konfliktný). Každá z dispozícií je meraná prostredníctvom súboru položiek, pri každej z nich je súbor štyroch popisných výrokov (tzv. tetrád). Respondent označuje pri každej položke výrok, ktorý ho najviac vystihuje, a ktorý ho vystihuje najmenej. Nástroj je spoľahlivý, samostatne administrovateľný a jednoducho skórovateľný pomocou šablóny. Poskytuje tiež dáta získané meraním na vzorke amerických vysokoškolákov. Keďže v prostredí slovenských vysokoškolákov neexistujú normy, s ktorými by sme mohli naše zistenia porovnávať, čiste pre potreby nášho výskumu, so zovšeobecnením výsledkov len pre vysokoškolákov študujúcich učiteľské študijné programy na troch fakultách Prešovskej univerzity v Prešove, sme použili arbitrážny postup pri určovaní úrovne meraných spôsobilostí (Tabuľka 4).

Tab. 4 Úrovne charakteristík

<i>Úroveň charakteristiky</i>				
vysoko pod priemerom	podpriemerná	priemerná	nadpriemerná	vysoko nad priemerom
< 0; 8 >	< 9; 16 >	< 17; 24 >	< 25; 32 >	< 33; 40 >

Na skúmanie toho, ako študenti hodnotia úroveň rozvinutosti vybraných kľúčových kompetencií sme použili sebapozudzovaciu škálu kľúčových kompetencií, v rámci ktorej respondenti hodnotili každú kompetenciu na škále 1 – silne rozvíja; 2 – skôr rozvíja; 3 – nemá vplyv; 4 – skôr potláča; 4 – silne potláča (modifikovane podľa: Štruktúrované pedagogické pozorovacie systémy výučby, 2002).

Pri spracovaní získaných dát sme použili základné procedúry popisnej štatistiky: početnosti, relatívne početnosti, priemer, maximum, minimum, smerodajná odchýlka. Pri výpočte korelácií sme použili t-test.

Výskumnú vzorku tvorili študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove, konkrétne z troch fakúlt univerzity – FF, FHPV a FŠ. Výskum sme realizovali v akademickom roku 2015/2016. Na začiatku zimného semestra akademického roka bol najprv administrovaný Gordonov osobnostný profil – inventórium, merania sa zúčastnilo spolu 192 študentov ($N = 192$). S časovým odstupom dvoch týždňov bola rovnakým študentom poskytnutá sebapozudzovacia škála, ktorú však vyplnilo menej študentov – $N = 163$. Išlo o študentov bakalárskeho aj magisterského stupňa štúdia troch študijných odborov – Učiteľstvo akademických predmetov, Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy a Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov. Vzhľadom

na rozdelenie vzorky sme úroveň spôsobilostí korelovali len vo vzťahu k pohlaviu. Demografické charakteristiky respondentov sú uvedené v Tabuľke 5 a Tabuľke 6.

Tab.5 Rozdelenie absolventov podľa pohlavia a stupňa štúdia – GPP - I

Kritérium	Početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť %
Pohlavie		
Muž	54	28,13
Žena	138	71,87
Stupeň štúdia		
Bakalársky	172	89,58
Magisterský	20	10,42

Tab.6 Rozdelenie absolventov podľa pohlavia a stupňa štúdia – sebaopisová škála

Kritérium	Početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť %
Pohlavie		
Muž	44	26,99
Žena	120	73,62
Stupeň štúdia		
Bakalársky	151	92,64
Magisterský	12	7,36

2.3 Analýza vybraných osobnostných charakteristík študentov učiteľských študijných programov

Na základe výsledkov získaných Gordonovým osobnostným profilom – inventóriom, z ktorého sme vybrali dve charakteristiky osobnosti vzťahujúce sa na oblasť sociálnych vzťahov vyplýva, že úroveň sociability študentov PU v Prešove, budúcich učiteľov, je priemerná, pričom 1,56 % respondentov je vysoko pod priemerom, 20,31 % má podpriemernú úroveň sociability, 45,31 % má priemernú úroveň sociability, 29,69 % má nadpriemernú a 3,13 % vysoko nadpriemernú úroveň sociability. Úroveň personálnych vzťahov je tiež priemerná. Len 1,56 % študentov vykazovalo úroveň personálnych vzťahov vysoko pod priemerom, 17,19 % podpriemernú úroveň, 45,31 % priemernú, 32,81 % nadpriemernú a 3,13 % vysoko nadpriemernú úroveň personálnych vzťahov. Uvedené dáta poukazujú na celkovo dobrú úroveň osobnostných dispozícií študentov učiteľstva vzťahujúcich sa na ich sociálne spôsobilosti. Aj napriek tomu sa však medzi nimi predsa len objavujú aj takí, ktorí disponujú podpriemernou alebo vysoko podpriemernou úrovňou meraných charakteristík (v prípade sociability – 21,87 % respondentov; v prípade personálnych vzťahov – 18,75 %), čo vo vzťahu k charakteru ich budúceho povolania učiteľa ako pomáhajúceho pracovníka považujeme za negatívne zistenie, najmä pokiaľ ide o mieru ich sociability, teda schopnosti sa sociálne zapájať, nadväzovať kontakty, preferovať blízkosť iných ľudí. Získané dáta prezentujeme v tabuľkách 7 a 8.

Tab. 7 Sociabilita a personálne vzťahy – popisná štatistika

Charakteristika	N platných	Priemer	Minimum	Maximum	Smerodajná odchýlka
Sociabilita	192	21,2	6,0	33,0	6,27104
Personálne vzťahy	192	21,7	3,0	33,0	5,91954

Tab. 8 Úroveň sociability a personálnych vzťahov

Úroveň charakteristiky	Sociabilita		Personálne vzťahy	
	Početnosť	Relatívna početnosť %	Početnosť	Relatívna početnosť %
Vysoko pod priemerom	3	1,56	3	1,56
Podpriemerná	39	20,31	33	17,19
Priemerná	87	45,31	87	45,31
Nadpriemerná	57	29,69	63	32,81
Vysoko nadpriemerná	6	3,13	6	3,13
Spolu	192	100,00	192	100,00

V súvislosti so sledovanými charakteristikami respondentov nás tiež zaujímalo, aká je ich úroveň vo vzťahu k pohlaviu respondentov a či existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni sledovaných premenných vzhľadom k pohlaviu. Priemerná úroveň sociability študentov (mužov) je 19,39 u žien je to 21,89. Uvedený rozdiel je na základe výsledkov t – testu štatisticky významný na úrovni $p = 0,012537$. V prípade personálnych vzťahov je priemerná úroveň u žien – študentiek, 21,85 a študentov je to 21,39. Rozdiel nie je štatisticky významný (Tabuľka 9).

Tab. 9 Štatistická významnosť rozdielov úrovne sociability a personálnych vzťahov

Charakteristika	Priemer Z	Priemer M	p
Sociabilita	21,9	19,4	0,012537*
Osobné vzťahy	21,9	21,4	0,630337

Pozn.: priemer Z – priemerná hodnota - ženy; priemer M – priemerná hodnota - muži; p – hladina významnosti (p – hodnota); * - štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,05$

Subjektívne vnímanie rozvinutosti kompetencií súvisiacich s interpersonálnymi vzťahmi študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove sme skúmali prostredníctvom sebaopisovacej škály. Na základe získaných dát možno konštatovať, že

študenti vnímajú vlastné schopnosti súvisiace s nadväzovaním a udržiavaním kontaktov, schopnosťou načúvať a brať do úvahy názory iných ľudí a schopnosťou spolupráce a práce v tíme ako skôr rozvinuté. Na základe priemernej hodnoty, ktorú respondenti vybraným schopnostiam pripisujú možno povedať, že za najviac rozvinutú v rámci uvedených troch vybraných charakteristík považujú respondenti schopnosť nadväzovať a udržiavať kontakty (priemerná hodnota 1,93 – skôr rozvinuté), čo súvisí s úrovňou osobných vzťahov meranou inventóriom. Subjektívne vnímanie úrovne uvedených kľúčových kompetencií študentov Prešovskej univerzity je pozitívnejšie oproti úrovni vybraných osobnostných charakteristík, ktoré posudzovaným kompetenciám zodpovedajú, meraným prostredníctvom GPP – I. Výsledky získané prostredníctvom GPP – I a sebaopisovacej škály možno považovať za kompatibilné. Uvedené platí aj v prípade schopnosti počúvať a brať do úvahy názory iných. Nameraná priemerná hodnota je na úrovni 2,12, čo tiež poukazuje na subjektívne vnímanie danej charakteristiky respondentmi ako skôr rozvinutej. Priemerná úroveň schopnosti spolupracovať a pracovať v tíme je o niečo vyššia v porovnaní s predchádzajúcimi schopnosťami (2,23), rovnako však vypovedá o tom, že schopnosť spolupráce považujú respondenti za skôr rozvinutú. Aj v prípade sebaopisovacej škály nás zaujímali rozdiely vo výpovediach podľa pohlavia. Najväčší rozdiel vo výpovediach sme zaznamenali v prípade schopnosti nadväzovať a udržiavať kontakty, ktorú subjektívne viac rozvinutú vnímajú študentky – ženy (1,88 oproti mužom – 2,05). O niečo vyššie bola hodnotená úroveň osobných vzťahov aj prostredníctvom GPP – I. Rozdiely zistené oboma mernými prostriedkami však neboli štatisticky významné. Údaje získané sebaopisovacou škálou sú uvedené v Tabuľke 10.

Tab. 10 Subjektívne vnímanie vybraných charakteristík študentmi a študentkami

Charakteristika	Priemer		Priemer spolu	Minimum	Maximum	Smerodajná odchýlka	p
	M	Z					
Nadväzovať a udržiavať kontakty	2,1	1,9	2,0	1,00	5,00	0,933322	0,326788
Počúvať a brať do úvahy názory iných	2,1	2,1	2,1	1,00	5,00	0,938824	0,998155
Byť schopný spolupráce a práce v tíme	2,2	2,3	2,25	1,00	4,00	0,643779	0,577795

Pozn.: p – hladina významnosti (p – hodnota)

3 ZÁVER

Osobnostné charakteristiky študentov učiteľstva premietajúce sa a úzko súvisiace s ich personálnymi kompetenciami považujeme za veľmi dôležité indikátory kvality vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Práve tieto charakteristiky významne ovplyvňujú ich budúce pedagogické pôsobenie a kvalitu vzdelávania na ZŠ a SŠ. Zamerali sme sa na skúmanie vybraných dvoch osobnostných charakteristík – sociability a osobných vzťahov, ktoré súvisia s interpersonálnymi spôsobilosťami študenta učiteľstva. Z našich zistení možno konštatovať priemernú úroveň ich rozvinutosti. V prípade osobných vzťahov je priemerné skóre o niečo vyššie ako v prípade sociability. Rozdiel v skóre mužov a žien v prípade

osobných vzťahov nie je štatisticky významný (aj keď je posunutý mierne v prospech vysokoškoláčiek). Subjektívne vnímajú úroveň rozvinutosti schopnosti nadväzovať a udržiavať kontakty a schopnosti počúvať a brať do úvahy názory iných samotní študenti ako skôr rozvinutú, aj v tomto prípade je o niečo pozitívnejšie hodnotenie študentiek, oproti hodnoteniu študentov. Ani tu však nemožno hovoriť o štatisticky významnom rozdieli. Vo vzťahu k osobným vzťahom 18,75 % respondentov vykazuje podpriemernú alebo vysoko podpriemernú úroveň. Veľmi podobné boli naše zistenia vo vzťahu k sociabilite ako ďalšej významnej dispozícii, ktorá sa uplatňuje v interpersonálnych vzťahoch. Celkovo možno v našom súbore respondentov hovoriť o priemernej úrovni tejto charakteristiky, 21,87 % respondentov ju má rozvinutú podpriemerne až vysoko podpriemerne, čo považujeme za negatívne zistenie najmä vo vzťahu k budúcemu povolaniu respondentov. Zo získaných údajov sme zistili štatisticky významný rozdiel v nameranej úrovni medzi študentmi a študentkami. Subjektívne vnímajú schopnosť spolupráce a práce v tíme respondenti ako skôr rozvinutú.

Naše zistenia nemožno hodnotiť negatívne, aj napriek tomu je však potrebné venovať vyššiu mieru pozornosti interpersonálnym spôsobilostiam ako výsledkom vzdelávania študentov učiteľského štúdia Prešovskej univerzity v Prešove. Ide o dôležitú súčasť ich profesijných kompetencií, ktorú je potrebné systematicky rozvíjať a vyhodnocovať v záujme skvalitňovania ich vysokoškolskej prípravy. Uvedené korešponduje s výsledkami rozsiahleho výskumu Freya (2004), ktorý zisťoval, ako svoje kompetencie vnímajú študenti učiteľstva z piatich krajín (Nemecka, Rakúska, Švajčiarska, Poľska a Talianska). Z výskumu vyplynulo, podobne ako z našich zistení, že študenti hodnotia úroveň svojich personálnych kompetencií ako priemernú, vyskytli sa však rozdiely vzhľadom k jednotlivým národnostiam (rakúski študenti sa hodnotia najlepšie, poľskí najhoršie). Rozsiahly výskum týkajúci sa profesijných kompetencií realizovali Sokolová, Lemešová, Zacharová et al., 2014, In: Sokolová, Lemešová a Zacharová, 2014). Autori zistili, že začiatky pedagogickej praxe sa respondentom – študentom učiteľstva, spájajú najmä s pripravenosťou v oblasti predmetových kompetencií, menej v oblasti sociálno – psychologickéj. Na druhej strane však práve tejto oblasti kompetencií pripisujú veľký význam. Zisťované tiež boli názory respondentov na ideálneho učiteľa. Zaujímavé vo vzťahu k nášmu výskumu je poznanie, že najväčší dôraz kladú študenti na oblasť interpersonálnych kompetencií. Na nízku úroveň prepojenosti teoretickej a praktickej prípravy, nízku mieru rozvoja funkčných znalostí a aplikácie naučeného, ktorá sa vzťahuje práve aj na oblasť rozvíjania interpersonálnych spôsobilostí poukazujú aj výskumy a práce Vačkovej (2013); Kosturkovej (2014); Knapíka (2015); Rovňanovej (2015).

Na základe našich výskumných zistení i zistení vyššie spomínaných výskumov je možné sformulovať niekoľko odporúčaní vo vzťahu k edukačnej praxi vysokých škôl, ktoré považujeme za dôležité z hľadiska zvyšovania kvality vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov a následne vo vzťahu k zvyšovaniu kvality vzdelávania vôbec. Integrálnou súčasťou vysokoškolskej prípravy učiteľov je pedagogicko – psychologická príprava, ktorá v podmienkach Prešovskej univerzity tvorí 20 % ich prípravy. Z výsledkov výskumov vyplýva, že táto príprava je čo do rozsahu poddimenzovaná. Študenti sú dobre pripravení odborne vo vzťahu k študijnej aprobácii, pedagogicko – psychologická príprava však zaostáva. Jej rozsah neumožňuje hlbšie prepojenie na edukačnú prax, príprava zostáva často v rovine teoretickej, najmä pokiaľ ide o personálne spôsobilosti budúceho učiteľa. Je preto veľmi dôležité dôsledne smerovať výsledky vzdelávania formulované v profile absolventa v rámci konkrétneho študijného programu, ale aj v informačných listoch jednotlivých predmetov nielen na úrovni vedomostí, ale aj zručností, postojov, teda kompetencií, medzi ktorými by oblasť interpersonálnych spôsobilostí mala mať svoje významné zastúpenie. Uvedené je východiskovou, nie však postačujúcou podmienkou skvalitňovania prípravy

budúcich učiteľov. Ďalej je nevyhnutné samotný vyučovací proces sýtiť takými metódami a organizačnými formami, ktoré výrazne napomáhajú rozvoju kompetencií študenta, budúceho učiteľa. Najmä v súvislosti s interpersonálnymi spôsobilosťami ide o také metódy a formy práce v rámci vysokoškolskej výučby ako je projektová metóda, metóda riešenia problémov, prípadových štúdií. Osobitnú oblasť tvoria pedagogické a sociálno – psychologické výcviky a pedagogické praxe študentov učiteľstva. Obzvlášť dôležité je klást' dôraz na systematické sledovanie a vyhodnocovanie úrovne personálnych spôsobilostí študentov učiteľstva ako významných výsledkov vzdelávania. Táto oblasť sa javí ako pomerne problematická, no nepochybne existujú prostriedky využitím ktorých je možné systematicky vyhodnocovať uvedenú oblasť spôsobilostí. Vo vyučovaní každého vyučovacieho predmetu je možné a prospešné využívať už spomínané vyučovacie metódy, ktoré umožňujú okrem hodnotenia kognitívnej zložky osobnosti študenta hodnotiť aj jeho interpersonálne charakteristiky, ako je schopnosť pracovať v tíme (napr. projektové vyučovanie), schopnosť počúvať, prijímať názory iných, schopnosť rešpektovať iných (diskusné metódy, metódy riešenia problémov, prípadové štúdie). Z hľadiska rozvíjania sociálnych spôsobilostí sú študentom ponúkané rôzne vyučovacie predmety z oblasti psychológie i pedagogiky v rámci pedagogicko-psychologického základu, v ktorých je potrebné cielene rozvíjať personálne spôsobilosti a hodnotiť ich napr. prostredníctvom sebahodnotovacích škál v konfrontácii s posúdením zo strany učiteľa či ostatných študentov (spolužiakov), ide teda o potrebu systematického využívania sebahodnotenia a vrstovníckeho hodnotenia v rámci vyučovania (koevalvácia, peer-observation, Černá, 2009; Petříková, 2015). Na hodinách didaktiky je možné a veľmi prospešné realizovať mikrovýstupy a následné mikroyučovacie analýzy za aktívnej participácie študentov na reflexii, sebareflexii zameranej aj na úroveň personálnych spôsobilostí študentov. Dôležitým kritériom hodnotenia by mala byť uvedená spôsobilosť aj v rámci pedagogických praxí študentov. Tu by mala byť diagnostika realizovaná za súčinnosti a vzájomnej komunikácie a reflexie študenta, cvičného učiteľa a didaktika predmetu. Na sledovanie a analýzu možno použiť profesionálne programy (Janík a kol. 2009), pre bežnú prax je však veľmi dobre použiteľný aj hodnotiaci hárok, ktorý spracovala Jursová Zacharaová (2014). Podľa záznamu sú hodnotené všeobecné pedagogické princípy a mikroúrovne správania učiteľa. V neposlednom rade je pri diagnostikovaní osobnostných črt' možné využívať aj psychologické testy a osobnostné dotazníky. Ich analýza a interpretácia je však viazaná na osobnosť psychológa. Domnievame sa, že ich použitie by bolo žiaduce najmä v súvislosti so vstupnými meraniami, resp. vstupným diagnostikovaním osobnostných dispozícií študentov uchádzačov o štúdium učiteľstva v rámci prijímacieho konania.

Uvedomujeme si, že mnohé z uvedených odporúčaní narážajú v reálnej edukačnej praxi na obmedzenia, ktoré sme v texte naznačili. Ide napr. o poddimenzovanie pedagogicko-psychologickej prípravy, obmedzenia týkajúce sa realizácie mikrovýstupov a následných analýz (časová náročnosť, náročnosť techniky zaznamenávania a pod.), vysoká miera zaťaženia vysokoškolských učiteľov, ktorá často neumožňuje zúčastňovať sa pedagogických praxí a následných rozborov výstupov študentov spolu s cvičnými učiteľmi, obmedzenia súvisiace s administrovaním štandardizovaných testov osobnosti. Aj napriek tomu však považujeme za dôležité venovať náležitú pozornosť personálnym charakteristikám budúcich učiteľov, či adeptov o štúdium učiteľských študijných programov v záujme skvalitňovania edukačnej praxe učiteľských fakúlt a vzdelávania vôbec.

LITERATÚRA

- Argyle, M. (1967). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Bajtoš, J., & Orosová, R. (2011). *Mikrovyučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov*. Košice: UPJŠ.
- Černá, M. (2009). Možnosti využití videozáznamu k rozvoji didaktické znalosti obsahu v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka. In: Janík, T.: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Černotová, M., & Ištvan, I. (2015). Koperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia* [online]. Roč. 1, č. 1, s. 75 – 87 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/11250/ernotov%C3%A1_I%C5%A1tvan_KOOPERAT%C3%8DVNE%20VYU%C4%8COVANIE%20V%20TE%C3%93RII%20A%20PRAXI.pdf
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Ferencová, J. (2006). Personálne (osobnostné) kompetencie riaditeľa. In: Šuťáková, V. et al. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: FHPV PU v Prešove.
- Fresko, B. et al. (2013). Developing narratives as a pedagogical approach to fostering professional interpersonal competences. In: *Studies in Educational Evaluation*, [online]. 39, 195 – 250 [cit.2016-04-12]. Dostupné z: www.sciencedirect.com/science/journal/0191491X/39
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. Eine internationale Studie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 903 – 925.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 30 – 46.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.
- Gavrilovič, M. et al. (2007). Microteaching. In: Kol. autorov. *Handbook of Teaching and Learning in Medicine* [online]. [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <http://www.bhmed-emanual.org/>
- Gordon, L. V. (1999). *Gordonov osobnostný profil – inventórium*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- Hrmo, M., & Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU.
- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Janík, T. et al. (2009). Video jako prostředek rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In: Janík, T. et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Kasáčová, B. (2002). *Učitel, profesia a príprava*. Banská Bystrica: PdF UMB.
- Kasáčová, B., B. Kosová et al. *Profesijný rozvoj učiteľa* [online]. Prešov: MPC, 163 s. [cit. 2016-06-13]. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné z: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>
- Knapík, J. (2015). *Adaptácia a socializácia rímskokatolíckych bohoslovcov*. Prešov: Michal Vaško – Vydavateľstvo.
- Kominarec, I. et al. (2015). *Úvod do pedagogiky*. Prešov: FHPV PU.

- Kosturková, M. (2014). Postoje študentov doplňujúceho pedagogického štúdia k rozvoju ich kľúčových kompetencií školou. In: *Lifelong learning - celoživotní vzdelávání*, 4(3), 76 – 97.
- Kyriycou, CH. (1999). *Klíčové dovednosti učitele. Cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Národná sústava kvalifikácií. Úrovne kvalifikačného rámca. Učiteľ druhého stupňa ZŠ. (2015). [online]. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://www.kvalifikacie.sk/karta-kvalifikacie/446>
- Národná sústava kvalifikácií. Úrovne kvalifikačného rámca. Učiteľ akademických predmetov strednej školy. (2015). [online]. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://www.kvalifikacie.sk/download-pdf-karta-kvalifikacie/445>
- Orosová, R. et al. (2015). Reflexia vlastnej činnosti študenta učiteľstva v rámci mikroyučovania. In: *Edukácia* [online]. 1(2), 169 – 177 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <https://www.upjs.sk/public/media/11267/22.pdf>
- Pavlov, I., & Šnídlová, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: 3P, spol. s r.o.
- Petriková, K. (2015). Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In: *Edukácia* [online]. 1(2), 115 - 124 [cit.2016-04-12]. Dostupné z: <http://www.upjs.sk/public/media/11267/15.pdf>
- Program celoživotného vzdelávania*. (2007). [online]. [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: http://web.saaic.sk/llp/sk/_main.cfm?obsah=Letak%20BP%202010%20Final%20na%20web.htm&sw_prog=3
- Remesh, A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. In: *Journal of Research in Medical Sciences* [online]. 18(2), p. 158 – 163 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3724377/>
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Slavík, M. et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Sokolová, L. et al. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteľiek: inovatívne prístupy*. Bratislava: UK.
- Spilková, V. (2003). Učiteľ primárnej školy – kľúčové kompetence a profesní standard. In: *Pedagogické rozhľady*, 13(2), 5 – 8.
- Štruktúrované pedagogické pozorovacie systémy výučby*. (2002). Prešov: MPC Prešov.
- Šuťáková, V. et al. (2006). *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: FHPV PU v Prešove.
- Šuťáková, V., Ferencová, J. et al. (2015). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU.
- Švec, Š. (1999). Princípy premeny národnej sústavy školství. In: *Pedagogická revue*, 1, 3 – 13.
- Vačková, K. (2013). Kompetencie študijného odboru učiteľstvo podľa hodnotenia študentov a absolventov. In: *Psychológia (v) škole*. Bratislava: UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Verešová, M. et al. (2012). *Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG)*. Nitra: UKF.
- Vetráková, M. (2014). Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Banská Bystrica: Belianum.

Zákon č. 496/2009 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. (2009). [online]. [cit.2016-04-12]. Dostupné z: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z496_2009.pdf

Zelina, M. (2006). Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy. Bratislava: OG – vydavateľstvo Poľana.

KONTAKT

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570260

e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570713

e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

PhDr. Valentína Šutáková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570260

e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

HODNOTENIE OSOBNOSTNÉHO PROFILU ŠTUDENTOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV

Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, Martina Kosturková

Abstrakt: Povolanie učiteľa patrí nepochybne k jednému z najnáročnejších. Svedčí o tom aj množstvo a variabilita požiadaviek, ktoré sú na jeho činnosť v rámci školskej edukácie kladené. Učiteľ by mal byť odborne zdatný vo vzťahu k predmetu, ktorý učí. Zároveň je dôležité, aby dokázal svoje hlboké poznanie sprostredkovať primeraným a pochopiteľným spôsobom žiakom. Nemenej dôležité je, aby bol pre svojich žiakov vzorom, príkladom človeka s vysoko rozvinutými osobnostnými charakteristikami, ako sú zodpovednosť, emocionálna stabilita, sebadôvera, sociabilita, originálne myslenie a pod. Ide o osobnostné charakteristiky, ktoré sú vo vzťahu k vnímaniu učiteľa žiakom najcitlivejšie. Väčšina výskumov v tejto oblasti je orientovaná na hodnotenie výsledkov vzdelávania odrážajúcich odborné vedomosti a zručnosti edukantov. Málo pozornosti je venovanej ich osobnostnému profilu. Cieľom štúdie bolo zhodnotiť a analyzovať osobnostný profil študentov učiteľských študijných programov. Hlavným merným prostriedkom bol Gordonov Osobnostný profil. Analýza deviatich oblastí osobnosti poukázala na zaujímavé zistenia a korelácie vo vzťahu k osobnostným predpokladom študentov pre povolanie učiteľa. Detailná analýza jednotlivých zistení umožnila formulovať praktické odporúčania smerujúce k skvalitneniu edukačnej pregraduálnej prípravy študentov.

Kľúčová slova: osobnostný profil, intrapersonálne a interpersonálne charakteristiky osobnosti, analýza stavu

Abstract: There is no doubt that the profession of teachers belongs to the most difficult ones which is evidenced by the number and diversity of demands made on teachers' activities within teaching process. A teacher should be an adept at the subjects he/she teaches, should be able to transmit the acquired knowledge to pupils in an appropriate and comprehensible manner and, what is equally important, to be an example of a person with highly developed personality characteristics such as responsibility, emotional stability, confidence, sociability, original thinking, etc. These personality characteristics are, in relation to the perception of teachers by students, considered the most sensitive. Most researches in this area are focused on the evaluation of learning outcomes that reflect the expert knowledge and skills of students whereas very little attention is paid to the personality profile. The aim of the study was to evaluate and analyze the personality profile of students of teacher programmes and the main measuring means was the Gordon Personal Profile. Analysis of nine areas of personality show interesting findings and correlations in relation to the personality predispositions of students for teaching profession. Detailed analysis of particular findings helped us formulate practical recommendations aimed at improving the quality of pregradual training of students.

Key words: personality profile, intrapersonal and interpersonal characteristics of personality, analysis of status

ÚVOD

Osobnosť učiteľa i jeho príprava na povolanie sú dlhodobo v centre záujmu nielen pedagogickej teórie, ale i ďalších príbuzných vied. Riešenie tejto problematiky si vyžaduje interdisciplinárny prístup, ktorý je podmienkou pre komplexnejšie uchopenie tejto problematiky a jej systematickejšie riešenie. Aký by mal byť súčasný učiteľ? Ktorými spôsobilosťami, vedomosťami, charakterovými vlastnosťami by mal disponovať, aby dokázal efektívne plniť úlohy a funkcie v súvislosti s požiadavkami kladenými na jeho činnosť, potrebami školy, žiakov i jeho vlastnými? Pri hľadaní odpovedí na tieto (i ďalšie) otázky sa stretávame v odbornej literatúre s viacerými prístupmi a hľadiskami. Jedným z nich je dnes aktuálny kompetenčný prístup, na základe ktorého sa vymedzujú jednotlivé modely profesijných kompetencií učiteľov, ktoré tiež môžu slúžiť ako východisko pre tvorbu profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov (Vašutová 2002, 2004; Spilková 2003; Helus 1995; Švec 1999; Kosová a Kasáčová 2006 a i.). Podobne profesijné kompetencie i štandardy by mali byť zohľadňované pri tvorbe učiteľských študijných vzdelávacích programov v rámci pregraduálneho i ďalšieho (kontinuálneho) vzdelávania učiteľov, ale i pri vypracovaní hodnotiacich nástrojov (merných prostriedkov), ktoré by objektívne mapovali úroveň jednotlivých kompetencií. Pri dôslednej analýze, komparácii a generalizácii jednotlivých modelov kompetencií, požiadaviek na osobnosť učiteľa i vlastných skúseností vo vzdelávacej a výskumnej činnosti môžeme konštatovať, že dôležitou súčasťou profesijných spôsobilostí pre výkon učiteľskej činnosti sú sociálne a personálne kompetencie, ktoré ovplyvňujú interakciu medzi učiteľom a žiakom, a tým pomáhajú naplňovať edukačné ciele, rozvoj žiakov nielen v kognitívnej, ale i afektívnej oblasti a tiež sebarozvoj učiteľa. Zaujímalo nás preto, do akej miery disponujú študenti učiteľských vzdelávacích programov jednotlivými osobnostnými charakteristikami, dôležitými pre ich budúce povolanie a úspešné uplatnenie v pedagogickej praxi, spoločenskom i osobnom živote. Pri ich skúmaní sme využili Gordonov Osobnostný profil, ktorý nám umožnil zmapovať aktuálny stav študentov vo vzťahu k vybraným osobnostným charakteristikám.

1 TEORETCKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

1.1 Charakteristika základných pojmov

Pri riešení problematiky osobnostnej charakteristiky osobnosti človeka je možné uvažovať o troch základných oblastiach aspektov osobnosti: emocionálnej, kognitívnej a sociálnej, ktoré bližšie charakterizuje vo svojej práci Vágnerová (2010).

Emocionálne aspekty osobnosti. Pri emočných aspektoch hovorí o trvalejších vlastnostiach osobnosti, ako sú: charakter prevažujúceho emočného ladenia (sklom k pozitívnym či negatívnym emóciám), rozsah emocionálneho prežívania a schopnosť orientácie vo vlastných emóciách, schopnosť regulácie a zvládania emócií. V tejto časti autorka popisuje aj problematiku emocionálnej inteligencie, ktorá sa spája najmä s prácami Golemana (1997, 1999), Mayera a Saloveya (In: Vágnerová, 2010) a i. Autorka definuje **emocionálnu inteligenciu** ako „súbor vlastností a kompetencií nekognitívneho charakteru, ktoré slúžia k poznávaniu a porozumeniu emóciám a k ich účelnému využívaniu pri orientácii v rôznych, predovšetkým sociálnych, situáciách a k zvládaniu požiadaviek bežného života“ (Vágnerová, 2010, s. 193). Podobne Mayer a Salovey (1993, 1997, In: Vágnerová 2010) chápu emocionálnu inteligenciu ako súbor duševných kompetencií, ktoré nám umožňujú schopnosť orientácie vo svojich emocionálnych prejavoch, schopnosť regulovať ich a využívať pri zvládaní rôznych životných situácií. Fuchsová a Ferencová (2015) uvádzajú dve základné oblasti kompetencie vo vzťahu k emocionálnej inteligencii. 1. Kompetencie vzťahujúce

sa k vlastnej osobe: *sebauvedomovanie* (emocionálne sebauvedomovanie, reálne sebahodnotenie, sebadôvera), *sebaovládanie* (spoľahlivosť, svedomitosť, zodpovednosť, prispôsobivosť – v zmysle schopnosti adekvátne reagovať na zmeny, schopnosť inovácie), *motivácia k vyšším cieľom* (zdravá ctižiadostivosť, lojalita so skupinou či organizáciou, iniciatíva, optimizmus, vytrvalosť pri dosahovaní cieľov). 2. Kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov: *empatia* (uvedomenie si pocitov, prežívaní iných ľudí, pochopenie, schopnosť stimulovať osobnostný rast iných ľudí, orientácia na klienta/žiaka), *obratnosť v spoločenskom styku* (spôsobilosť vytvárať vzťahy a väzby, flexibilita, otvorenosť, spôsobilosť konštruktívne riešiť konflikty, kooperovať, komunikačná spôsobilosť).

Emocionálne aspekty osobnosti pokladáme za dôležité pre učiteľa z viacerých dôvodov. V prvom rade si musíme uvedomiť, že súčasné ciele výchovy a vzdelávania už nie sú orientované iba na kognitívnu stránku rozvoja osobnosti žiaka, ale sledujú jeho rozvoj aj v oblasti afektívnej i konatívnej v zmysle humanisticko-tvorivej koncepcie výchovy. Aby sa učiteľ mohol spolupodieľať na realizácii týchto cieľov, mal by sám disponovať takými osobnostnými charakteristikami, ako sú emocionálna stabilita, empatia, kongruencia, emocionálna vnímavosť pre rôznorodé pedagogické situácie, zvládanie stresových a záťažových životných situácií a i. Fontana (1997) vo svojej práci uvádza, že emocionálna stabilita je jednou z dôležitých charakteristík úspešného učiteľa. Podľa neho citová (emocionálna) stabilita „súvisí s tým, čo sa v psychológii nazýva „sila ego“. Sila ego je spojenie realisticky vysokej úrovne sebavedomia a sebadôvery so základnou povahovou vyrovnanosťou, ktorá umožňuje riešiť problémy pokojne a objektívne“ (Fontana 1997, s. 366). Predpokladáme, že práve emocionálne vyspelý učiteľ môže vedome pôsobiť na rozvoj emocionálnej i sociálnej stránky žiaka v pozitívnom zmysle, aj keď si uvedomujeme, že táto oblasť je podmienená celým radom ďalších faktorov. Je preto dôležité, aby sme tieto aspekty sledovali aj u študentov učiteľských programov a vedome ovplyvňovali ich rozvoj v tejto oblasti.

Kognitívne aspekty osobnosti sú dôležitou súčasťou jej osobnostnej štruktúry. Ovplyvňujú náš prístup k poznávaniu a učeniu sa. V tejto súvislosti Vágnerová (2010) hovorí o kognitívnom štýle osobnosti, ktorý má individuálny charakter a je dôležitou osobnostnou charakteristikou. Kognitívny štýl je podmienený celkovou úrovňou rozumových schopností, rozvojom poznávacích procesov, mierou integrovanosti a komplexnosti uvažovania, otvorenosťou k novým skúsenostiam, flexibilitou a i. Kognitívny štýl ovplyvňuje našu schopnosť prijímať a spracovávať informácie, voliť kognitívne stratégie pri riešení problémov, vyhodnocovať rôznorodé situácie a hľadať efektívne riešenie. V oblasti edukácie môžeme tiež hovoriť o učebných štýloch žiakov či vyučovacích štýloch učiteľov, ktoré súvisia s kognitívnym štýlom osobnosti. V didaktickej oblasti ide o prepracovanie teoretických východísk jednotlivých predstaviteľov kognitívnej psychológie a konštruktivismu do vyučovacích stratégií, ktoré sledujú rozvoj kritického myslenia u žiakov, ale i rozvoj učebných kompetencií s dôrazom na metakognitívne schopnosti. Do oblasti kognitívnych aspektov je potrebné zahrnúť aj problematiku inteligencie. V súlade s inými autormi Vágnerová (2010, s. 222) charakterizuje inteligenciu ako „komplexnú vlastnosť, ktorá zahŕňa: schopnosť myslieť a účelne spracovávať dostupné informácie, schopnosť učiť sa zo skúseností a využívať svoje znalosti a schopnosti k zvládaniu rôznych požiadaviek prostredia“.

Vzhľadom k tomu, že kognitívne aspekty osobnosti nie sú predmetom skúmanej problematiky, aj keď si uvedomujeme ich priamu súvislosť s ďalšími aspektmi, uvedieme niekoľko titulov, kde je vyššie uvedená problematika riešená v kontexte s edukačným procesom. Ide napr. o práce: Petrasová (2005); Kosturková (2013, 2015); Průcha (1997); Mareš (2013).

Sociálne aspekty osobnosti. Ich identifikácia a rozvoj sú pre učiteľa a jeho profesiu nesmierne dôležité. Ich význam pramení už zo samotnej podstaty tohto povolania, ktorou je výchova a vzdelávanie, kultivácia osobnosti žiaka v zmysle osvojenia si kultúry, tradícií a hodnôt. Učiteľ v rámci edukačného procesu vstupuje do každodennej interakcie so žiakmi, ovplyvňuje ich správanie, postoje, presvedčenie, motiváciu, záujmy. Je jedným z hlavných aktérov procesu socializácie žiakov v prostredí školy, kde vhodne zvolenými formami a vyučovacími metódami môže priamo podporovať rozvoj sociálnych i personálnych kompetencií žiakov.

Ľudia nemajú rovnaké dispozície pre riešenie sociálnych situácií a nadväzovanie či udržiavanie medziľudských vzťahov. Do určitej miery tieto spôsobilosti ovplyvňujú sociálne zamerané osobnostné vlastnosti, ktoré sa môžu prejavovať v pozitívnom alebo negatívnom zmysle, s rôznou hĺbkou a intenzitou a spravidla majú dvojdimenzionálnu súvislosť. Vágnerová (2010, s. 242) uvádza tieto vlastnosti: altruizmus – egoizmus, ústretovosť – hostilita, spolupráca – súťaživosť, dominancia – submisivita. Zároveň zdôrazňuje, „...že rôzna kombinácia uvedených vlastností môže vytvárať rozdielne predpoklady pre vytváranie vzťahov s ďalšími jedincami a pre zvládanie života v spoločnosti“.

V rámci problematiky sociálnych aspektov osobnosti je potrebné spomenúť aj pojem **sociálna inteligencia** (resp. interpersonálna inteligencia), ktorá je chápaná ako súbor takých schopností, zručností, vlastností, ktoré nám umožňujú riešiť sociálne problémy, vnímať svoje správanie i správanie iných ľudí, orientovať sa v sociálnom svete, vstupovať do sociálnej interakcie s inými, uplatniť sa v pracovnom, spoločenskom i osobnom živote. Súčasťou sociálnej inteligencie sú **sociálne kognitívne schopnosti** (sociálna percepcia, porozumenie, sociálna pamäť a otvorenosť novým skúsenostiam) a **sociálna zdatnosť** (Lee et. al. 2000; Austinová a Saklofske 2007, In: Vágnerová, 2010). Termín sociálna percepcia zaviedol do psychológie americký psychológ J. S. Bruner, ktorý ním označoval sociálnu determináciu percepčných procesov (In: Řezáč, 1998). Od pol. 70. rokov sa objavuje pojem *sociálne poznávanie*. D. Kováč (1985, In: Řezáč, 1998, s. 99) definuje vnímanie ako „selektívne spracovanie informácií podľa určitých princípov do významových celkov, ktoré v závislosti na iných funkciách vstupujú do správania ako regulátor odpovedovej zložky správania“. Proces vnímania ovplyvňuje celý komplex faktorov: implicitné teórie osobnosti, atribúcie, sebanaplňujúce sa predpovede, stereotyp a i. (Nakonečný, 1999). Vo vzťahu k učiteľovi M. Langová a kol. (1992, s. 37) uvádzajú, že percepcia učiteľa má tri zložky:

1. *Zložku atribučnú* – ktorá spočíva v tom, že učiteľ prisudzuje žiakom vnútorné charakteristiky na základe ich vonkajších prejavov.
2. *Zložku afektívnu* – ktorú tvoria citové reakcie učiteľa na žiaka. Súčasťou poznania žiaka učiteľom je i jeho prežívanie, citový vzťah k žiakovi.
3. *Zložku expektačnú (očkávaciú)* – učiteľ zároveň tým, že žiakovi prisudzuje určité vlastnosti a zaujíma k nemu citový vzťah tiež očakáva, že sa v dôsledku týchto vlastností bude určitým spôsobom správať, že prejaví tieto vlastnosti i v správaní budúcom, hlavne tie vlastnosti, ktoré pokladá za relatívne trvalé“.

„Sociálnu zdatnosť môžeme definovať ako súbor nekognitívnych sociálne zameraných osobnostných vlastností a tendencií. Ich základom je prosociálna orientácia a zameranosť na udržanie dobrých vzťahov s ľuďmi“ (Vágnerová, 2010, s. 263). Prosociálna orientácia by sa u učiteľa mala prejavovať v porozumení voči nim a ich situácii, v ochote pomôcť pri dosahovaní určitých cieľov, v ich podpore a vzájomnej spolupráci pri dosahovaní edukačných cieľov.

Uvedomujeme si, že problematika, ktorej sme sa dotkli v našom príspevku je ďaleko rozsiahlejšia a že každá oblasť uvedených osobnostných charakteristík by si zaslúžila dôslednejšie teoretické i empirické spracovanie a jej aplikáciu na osobnosť učiteľa i študenta učiteľstva. V tejto časti sme sa snažili aspoň načrtnúť určité aspekty osobnostnej charakteristiky, ktoré by sme chceli v budúcnosti ďalej spracovať v rovine teoretickej i výskumnej.

1.2 Aplikácia rozvoja osobnostnej charakteristiky študentov učiteľstva v edukačnej praxi vysokej školy

Dnes si už takmer každá fakulta pripravujúca budúcich učiteľov uvedomuje potrebu komplexného rozvoja osobnosti študentov nielen z hľadiska ich odbornopredmetových, pedagogicko-psychologických, ale i sociálnych a personálnych kompetencií. V praxi jednotlivých škôl sa spravidla realizuje zámerne prostredníctvom jednotlivých vyučovacích predmetov, ale i formou výcvikov. Spomedzi predmetov môžeme spomenúť napr. Sociálna a pedagogická komunikácia, Interpersonálne kompetencie učiteľa, Psychológia prosociálnosti, Emocionálna výchova, Psychológia zážitkového učenia, Teória rozvoja osobnosti žiaka, Tvorivá dramatika/Dramatická výchova, Kooperatívne učenie a vyučovanie, Rozvoj kritického myslenia a i. Z výcvikov sa realizuje najmä Sociálno-psychologický výcvik, Pedagogické techniky rozvoja osobnosti žiakov. Problémom však je, že tvorba špecifických cieľov jednotlivých predmetov – tzn., ktoré konkrétne vedomosti si má študent osvojiť, ktoré spôsobilosti, schopnosti, zručnosti a vlastnosti získať a rozvinúť je v kompetencii jednotlivých garantov predmetov a vyučujúcich, ktorí do nich premietajú svoju vlastnú predstavu o tom, čo je pre budúceho učiteľa dôležité z hľadiska súčasných potrieb edukačnej praxe. Určitým východiskom môžu byť vzdelávacie štandardy pre učiteľov, ktoré ale zatiaľ existujú len v podobe návrhov. Napriek tomu si myslíme, že problematike rozvoja sociálnych a personálnych kompetencií budúcich učiteľov i učiteľov v praxi by sa mala venovať väčšia pozornosť nielen v teoretickej, ale i výskumnej rovine v snahe dosiahnuť určitý konsenzus v tejto oblasti. Ide teda o vyšpecifikovanie takých osobnostných charakteristík, ktoré sú dôležité pre učiteľa z hľadiska jeho povolania a plnenia edukačných cieľov, ale i ďalších úloh, ktoré sa viažu na toto povolanie. Práve týmto charakteristikám je potrebné venovať väčšiu pozornosť už v rámci prípravy na učiteľské povolanie, a teda cieľavedome podporovať ich rozvoj prostredníctvom vhodne volených vzdelávacích stratégií.

Zaujímalo nás preto, do akej miery naši študenti disponujú vybranými osobnostnými charakteristikami a na akej úrovni ich majú rozvinuté. I keď na mapovanie osobnostných profilov existuje dnes viacero merných prostriedkov, z hľadiska našich potrieb sme sa rozhodli využiť Gordonov Osobnostný profil, ktorý je zameraný na také charakteristiky, ktoré môžeme zaradiť do oblasti emocionálnych i sociálnych aspektov osobnosti.

2 DIAGNOSTIKOVANIE VYBRANÝCH OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

2.1 Cieľ výskumu

V kontexte vyššie uvedeného sme sa rozhodli zmapovať osobnostné charakteristiky študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove. Rozhodli sme sa zistiť:

- Aká je úroveň osobnostných charakteristík študentov učiteľstva na PU v Prešove?
- Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni osobnostných charakteristík mužov a žien študujúcich učiteľstvo na PU v Prešove?

2.2 Metodológia výskumu

Vzhľadom k stanovenému zámeru skúmania sme sa rozhodli realizovať deskriptívny výskum (prieskum), v rámci ktorého sme použili Gordonov Osobnostný profil – inventórium (GPP – I), ktorého autorom je Leonard V. Gordon (1999). Tento výskumný nástroj meria štyri aspekty osobnosti významné pre každodenné fungovanie človeka (profil) a štyri doplnkové črty (inventórium).

Prevaha (Ascendancy - A) – vysoké skóre dosahuje jedinec, ktorý preberá vedenie v skupinových aktivitách, je schopný robiť dôležité rozhodnutia bez cudzej pomoci a bez ťažkostí ovplyvňuje druhých ľudí.

Zodpovednosť (Responsibility - R) – vysoko skóruje jedinec, ktorý dokáže pri práci zotrvať aj napriek ťažkostiam, je vytrvalý pri plnení akejkoľvek úlohy, je veľmi vytrvalý a stály pracovník.

Emocionálna stabilita (Emotional stability - E) – vysoké skóre u osoby, ktorá má pokojné vyrovnané spôsoby, neprežíva úzkosť a napätie a ľahko relaxuje.

Sociabilita (Sociability - S) - jedinec vyznačujúci sa vysokou mierou sociability má rád okolo seba veľa ľudí, dobre sa sociálne zapája a ľahko nadväzuje kontakty.

Opatrnosť (Cautiousness - C) – vysoké skóre majú jedinci, ktorí nemajú záujem o vzrušenie, nekonajú na základe momentálneho nápadu, sú opatrní skôr, ako niečo urobia.

Originálne myslenie (Original thinking - O)

Osobné vzťahy (Personal relations - P) – jedinec, ktorý skóruje vysoko v tejto oblasti má veľkú vieru v ľudí, dôveruje im, je trpezlivý v interpersonálnych vzťahoch a nie je konfliktný.

Ráznosť (Vigor - V) – vysoké skóre má veľmi energický človek, ktorý udržiava svižné tempo práce i pri zábave, je schopný vykonať viac úloh ako ostatní ľudia.

Suma skóre profilu (ARES) poskytuje mieru sebadôvery (Self-Esteem - SE).

Každá z osobnostných charakteristík je meraná prostredníctvom súboru položiek, pri každej z nich je súbor štyroch popisných výrokov (tzv. tetrád). Respondent označuje pri každej položke výrok, ktorý ho najviac vystihuje a ktorý ho vystihuje najmenej. Keďže v prostredí slovenských vysokoškolákov neexistujú normy, s ktorými by sme mohli naše zistenia porovnávať, použijeme normy, ktoré boli namerané v prostredí amerických vysokoškolákov (Tabuľka 1):

Tab. 1 GPP – I priemery pre americkú vzorku vysokoškolákov

Vzorka	N	A	R	E	S	C	O	P	V
Vysokoškoláci	1152	21,1	23,2	23,7	21,7	22,9	25,3	23,0	24,0
Vysokoškoláčky	724	20,9	23,1	21,9	23,4	23,1	24,2	23,9	23,3
Spolu	1876	21,0	23,2	22,8	22,6	23,0	24,8	23,5	23,7

Zároveň si na základe poznania maximálneho možného skóre pre potreby nášho výskumu stanovíme úrovne jednotlivých charakteristík využijúc tzv. arbitrážny postup hodnotenia (Tabuľka 2).

Tab. 2 Úrovně charakteristik

<i>Úroveň charakteristiky</i>				
vysoko pod priemerom	podpriemerná	priemerná	nadpriemerná	vysoko nad priemerom
< 0; 8 >	< 9; 16 >	< 17; 24 >	< 25; 32 >	< 33; 40 >

Pri spracovaní získaných dát sme použili základné procedúry popisnej štatistiky: početnosti, relatívne početnosti, priemer, maximum, minimum, smerodajná odchýlka. Pri výpočte korelácií sme použili t-test.

Výskumnú vzorku tvorili študenti učiteľských študijných programov FHPV, FF a FŠ Prešovskej univerzity v Prešove. Výskum sme realizovali v akademickom roku 2015/2016. Výskumu sa zúčastnilo spolu 192 študentov ($N = 192$). Vzhľadom na rozdelenie vzorky sme úroveň spôsobilostí korelovali len vo vzťahu k pohlaviu. Demografické charakteristiky respondentov sú uvedené v Tabuľke 3.

Tab. 3 Rozdelenie absolventov podľa pohlavia a stupňa štúdia – GPP - I

Kritérium	Početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť <i>%</i>
Pohlavie		
Muž	54	28,13
Žena	138	71,87
Stupeň štúdia		
Bakalársky	172	89,58
Magisterský	20	10,42

2.3 Analýza vybraných osobnostných charakteristik študentov učiteľských študijných programov

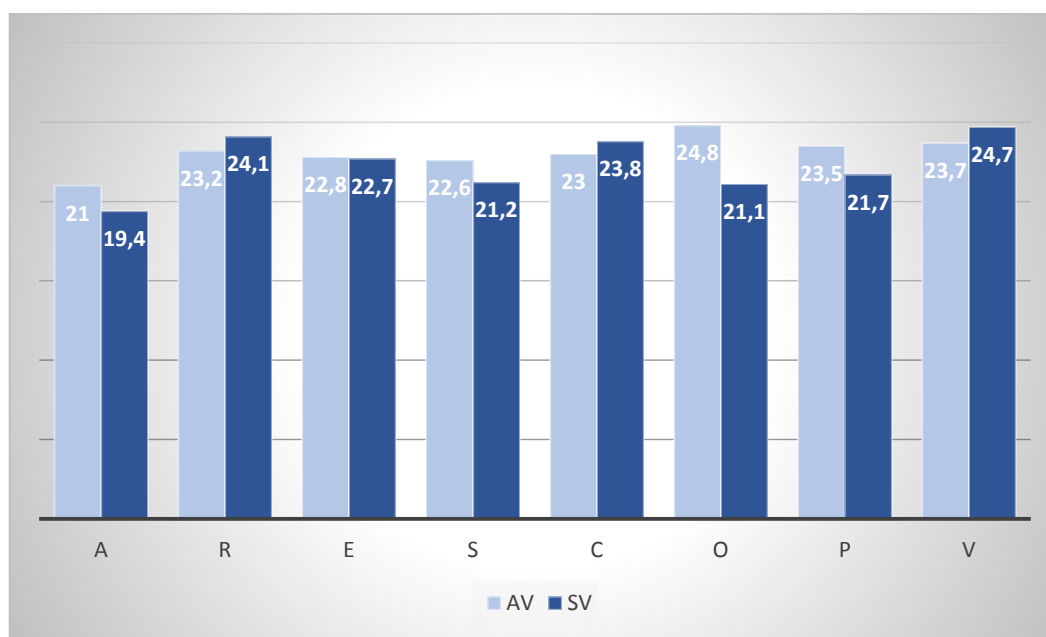
Z nameraných hodnôt vyplýva, že úroveň jednotlivých charakteristik je u študentov našej vzorky priemerná s výnimkou ráznosti, kde je úroveň tesne nad priemerom (24,7). Priemerné skóre jednotlivých charakteristik sa pohybovalo od 19,4 (prevaha – A) až po 24,7 (ráznosť – V). Pre jednotlivé charakteristiky platí: Najnižšie priemerné skóre vykazujú naši študenti v osobnostnej charakteristike Prevaha – úroveň tejto osobnostnej charakteristiky je priemerná, no zároveň najnižšia zo sledovaných charakteristik. Študenti sa teda celkovo vyznačujú najnižšou mierou (v porovnaní s ostatnými charakteristikami) sklonov k vodcovstvu, dominancii v skupine. V porovnaní s americkými vysokoškólákmi skórovali naši vysokoškóláci nižšie. Ako ďalšie v poradí s najnižším skóre je originálne myslenie (21,1), sociabilita (21,2), osobné vzťahy (21,7), emocionálna stabilita (22,7), opatrnosť (23,8), zodpovednosť (24,1).

V porovnaní s americkými vysokoškólákmi naši vysokoškóláci vykazovali nižšie priemerné skóre v prípade prevahy, emocionálnej stability (aj keď rozdiel je naozaj zanedbateľný), sociability, originálnom myslení a osobných vzťahoch. Pritom najvýraznejší bol rozdiel najmä v prípade originálneho myslenia, sociability a osobných vzťahov. Naopak vyššie skóre dosahujú naši študenti v zodpovednosti, opatrnosti, ale aj ráznosti. Porovnanie uvádzame v Tabuľke 4 a Grafe 1.

Tab. 4 GPP – I – popisné štatistiky

Charakteristika	N platných	Priemer		Minimum	Maximum	Smerodajná odchýlka
		AV	SV			
A	192	21,0	19,4	5,00	29,00	5,48725
R	192	23,2	24,1	9,00	35,00	5,59723
E	192	22,8	22,7	9,00	33,00	5,90781
S	192	22,6	21,2	6,00	33,00	6,27104
C	192	23,0	23,8	10,00	35,00	6,53737
O	192	24,8	21,1	10,00	31,00	4,60776
P	192	23,5	21,7	3,00	33,00	5,91954
V	192	23,7	24,7	12,00	38,00	5,57634

Pozn.: AV – americkí vysokoškooláci; SV – slovenskí vysokoškooláci študujúci na PU v Prešove



Graf 1 Porovnanie priemerného skóre AV a SV

Pozn.: AV – americkí vysokoškooláci; SV – slovenskí vysokoškooláci študujúci na PU v Prešove

Z porovnania priemerných hodnôt jednotlivých charakteristík sme zistili nasledovné poradie od najmenej po najviac rozvinutú: prevaha, originálne myslenie, sociabilita, osobné vzťahy, emocionálna stabilita, opatrnosť, zodpovednosť a rózanosť (Tabuľka 5). Je potešujúce, že študenti učiteľstva sa vyznačujú vyššou mierou zodpovednosti, menej pozitívne vo vzťahu k ich budúceму povolaniu je, že sa vyznačujú priemernou úrovníou emocionálnej stability, osobných vzťahov, sociability a originálneho myslenia. Práve tieto charakteristiky považujeme v povolani učiteľa za veľmi dôležité a podstatné pre kvalitu edukačného procesu. Z uvedeného vyplývajú isté indicie pre prípravné vzdelávanie budúcich učiteľov, ale aj pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov z praxe.

Tab. 5 Poradie charakteristík podľa priemeru (od najvyššej po najnižšiu hodnotu)

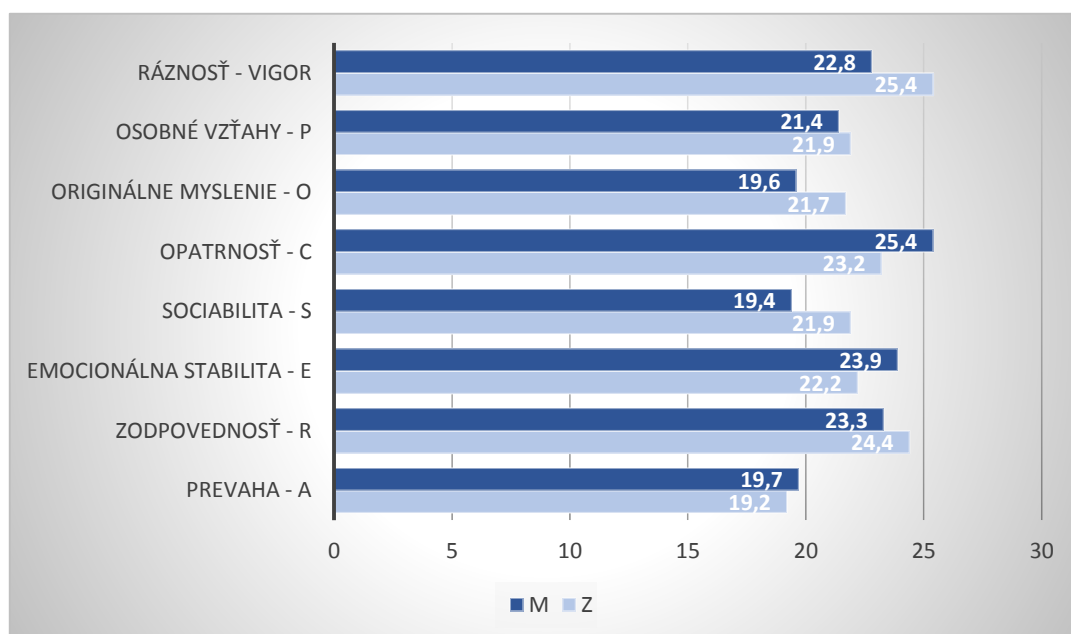
<i>P. Č.</i>	<i>Charakteristika</i>	<i>Priemer</i>
1.	V - Ráznosť	24,7
2.	R - Zodpovednosť	24,1
3.	C - Opatrnosť	23,8
4.	E - Emocionálna stabilita	22,7
5.	P - Osobné vzťahy	21,7
6.	S - Sociabilita	21,2
7.	O - Originálne myslenie	21,1
8.	A - Prevaha	19,4

V našom výskume nás tiež zaujímalo, či existujú štatisticky významné rozdiely vo vzťahu k pohlaviu respondentov. Výsledky uvádzame v Tabuľke 6 a Grafe 2. Z údajov vyplýva, že v sledovaných premenných sú isté rozdiely vzhľadom k pohlaviu respondentov. Respondenti – muži vykazovali najvyššie skóre v prípade opatrnosti, emocionálnej stability a zodpovednosti, ženy – vysokoškoláčky v prípade ráznosti, zodpovednosti a opatrnosti. Vyššie skóre vykazovali študentky oproti študentom v prípade nasledovných charakteristík: zodpovednosť, sociabilita, originálne myslenie, osobné vzťahy a ráznosť. Naopak, vysokoškoláci – muži dominujú v prípade prevahy, emocionálnej stability, opatrnosti, majú teda viac vodcovské sklony ako ženy, sú emocionálne stabilnejší a opatrnejší. Väčšina zo sledovaných charakteristík bola na priemernej úrovni. Iba v prípade opatrnosti možno hovoriť u vysokoškolákov o nadpriemernej úrovni, u vysokoškoláčiek sme nadpriemernú úroveň zistili v prípade ráznosti. Poradie jednotlivých charakteristík osobitne pre respondentov – mužov a respondentky – ženy uvádzame v Tabuľkách 7 a 8. Štatisticky významné rozdiely v sledovaných premenných sme vo vzťahu k pohlaviu respondentov zistili v prípade sociability a opatrnosti na hladine $p < 0,05$ a v prípade originálneho myslenia a ráznosti na hladine $p < 0,01$. Vysokoškoláci sú v porovnaní s vysokoškoláčkami opatrnejší, menej sociabilní, menej originálne myslíaci a dokonca aj menej rázni, a to štatisticky významne.

Tab. 6 Štatistická významnosť rozdielov úrovne jednotlivých charakteristík

Charakteristika	Priemer Z	Priemer M	p
Prevaha - A	19,2	19,7	0,584696
Zodpovednosť - R	24,4	23,3	0,249796
Emocionálna stabilita - E	22,2	23,9	0,074093
Sociabilita - S	21,9	19,4	0,012537*
Opatrnosť - C	23,2	25,4	0,032683*
Originálne myslenie - O	21,7	19,6	0,003759**
Osobné vzťahy - P	21,9	21,4	0,630337
Ráznosť - Vigor	25,4	22,8	0,002774**

Pozn.: priemer Z – priemerná hodnota - ženy; priemer M – priemerná hodnota - muži; p – hladina významnosti (p – hodnota); * - štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,05$; ** - štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,01$



Graf 2 Porovnanie priemerného skóre u mužov (vysokoškolákov) a žien (vysokoškoláčiek)

Tab. 7 Poradie charakteristík podľa priemeru (od najvyššej po najnižšiu hodnotu) - ženy

<i>P. Č.</i>	<i>Charakteristika</i>	<i>Priemer</i>
1.	V - Ráznosť	25,4
2.	R - Zodpovednosť	24,4
3.	C - Opatrnosť	23,2
4.	E - Emocionálna stabilita	22,2
5.	P - Osobné vzťahy	21,9
6.	S - Sociabilita	21,9
7.	O - Originálne myslenie	21,7
8.	A - Prevaha	19,2

Tab. 8 Poradie charakteristík podľa priemeru (od najvyššej po najnižšiu hodnotu) - muži

<i>P. Č.</i>	<i>Charakteristika</i>	<i>Priemer</i>
1.	C - Opatrnosť	25,4
2.	E - Emocionálna stabilita	23,9
3.	R - Zodpovednosť	23,3
4.	V - Ráznosť	22,8
5.	P - Osobné vzťahy	21,4
6.	A - Prevaha	19,7
7.	O - Originálne myslenie	19,6
8.	S - Sociabilita	19,4

ZÁVER

Z výskumných zistení možno usudzovať o priemernej úrovni osobnostných charakteristík študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove (FHPV, FF a FŠ), ktoré považujeme za významnú zložku ich profesijných (osobnostných) spôsobilostí.

Z porovnania priemerných hodnôt jednotlivých charakteristík vyplýva, že najmenej rozvinutá je v celom súbore našich respondentov prevaha, ďalej v poradí je originálne myslenie, sociabilita, osobné vzťahy, emocionálna stabilita, opatrnosť, zodpovednosť a ráznosť. Za prakticky podnetné a nie príliš pozitívne zistenie považujeme predovšetkým to, že naši respondenti dosahovali nižšie priemerné skóre v oblasti osobných vzťahov, sociability a originálneho myslenia oproti ostatným sledovaným charakteristikám. Práve tieto považujeme v povolani učiteľa za veľmi dôležité a podstatné pre kvalitu edukačného procesu. Úroveň sledovaných premenných sme mapovali aj vo vzťahu k pohlaviu respondentov. Zo zistení možno konštatovať štatisticky významný rozdiel v úrovni sociability, opatrnosti, originálneho myslenia a ráznosti. Študenti sú v porovnaní so študentkami opatrnejší, menej sociabilní, menej originálne myslíaci a dokonca aj menej rázni. Rozdielne bolo tiež poradie jednotlivých sledovaných charakteristík. Poradie charakteristík u študentov: opatrnosť, emocionálna stabilita, zodpovednosť, ráznosť, osobné vzťahy, prevaha, originálne myslenie,

sociabilita; poradie charakteristík u žien: rózanosť, zodpovednosť, opatrnosť, emocionálna stabilita, osobné vzťahy, sociabilita, originálne myslenie, prevaha. Vysokoškolačky sú teda oproti vysokoškolačkom zodpovednejšie, sociabilnejšie, viac originálne myslia, ľahšie nadväzujú osobné vzťahy a sú aj róznejšie. Naopak, vysokoškolači majú väčšie sklony k vodcovstvu a dominancii v skupine, sú emocionálne stabilnejší, ale aj opatrnejší.

Vzhľadom k charakteru učiteľskej profesie sa s uvedenými výskumnými zisteniami nemožno celkom uspokojiť. Najmä ak vychádzame z celkovej úrovne a poradia jednotlivých osobnostných charakteristík. Oblasť osobnostných spôsobilostí je u učiteľa, podobne ako v prípade iných pomáhajúcich profesií, esenciálna. Premieta sa do kvality edukačného procesu i do výsledkov vzdelávania žiakov. Je preto potrebné venovať jej zvýšenú pozornosť v rámci prípravného vzdelávania študentov učiteľstva i v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov z praxe. Bolo by tiež vhodné, aby bol adept učiteľstva podrobený diagnostike v rámci prijímacieho konania na učiteľskú fakultu, čím by sa zabezpečilo, aby na štúdium učiteľských študijných programov prichádzali uchádzači, ktorí na to majú osobnostné predpoklady. Počas vysokoškolského štúdia je ďalej potrebné dbať o rozvíjanie vybraných personálnych spôsobilostí ako celku. Tomuto účelu by mali slúžiť rôzne študijné disciplíny, najmä však tie, ktoré tvoria spoločensko-vedný a pedagogicko-psychologický základ vysokoškolského štúdia budúceho učiteľa a za týmto účelom by mali byť realizované tak, aby rozvíjali nielen kognitívnu, ale aj postojoú zložku osobnosti a taktiež konkrétne zručnosti prejavujúce sa v interpersonálnych vzťahoch učiteľa (so žiakmi, kolegami, rodičmi). Je preto potrebné využívať také vyučovacie metódy a postupy, ako je kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, dramatizácia. Osobitnú kategóriu tvoria pedagogické a sociálno-psychologické výcviky a taktiež pedagogická prax.

LITERATÚRA

- Čačka, O. (1997). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Fuchsová, K., & Ferencová, J. (2015). Personálne kompetencie učiteľa vysokej školy. In: Šuťáková, V. (Ed.) & Ferencová, J. (Ed.). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Gillernová, I., Hermochová, S., & Šubrt, R. (1990). Praha: SPN.
- Goleman, D. (1997). *Emoční imteligence*. Praha: Columbus.
- Goleman, D. (1999). *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus.
- Gordon, L. V. (1999). *Gordonov osobnostný profil – inventórium*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- Hall, C. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C., & Manosevitz, M., (1997). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.
- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, 45(2), 105-109.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- Kosová, B., Kasáčová, B., & kol. (2006). Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Rokus.
- Kosturková, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In: *Pedagogika. sk.* 4(4), 283-297.
- Kosturková, M. (2015). Strategické východiská pre rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: *Edukácia*, 1(1), 138-146.
- Kováč, D. (1968). Najjednoduchšia recepčná informácia v interpersonálnom prenose. In: *Česloslovenská psychológia a patopsychológia*, 3, 232-246, In: Řezáč, J., (1998). Sociální psychologie. Brno: Paido.
- Langová, M., & kol. (1992). Učitel v pedagogických situacích. Praha: Univerzita Karlova.
- Nakonečný, M. (1999). Sociální psychologie. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2000). Lidské emoce. Praha: Academia.
- Petlák, E., & Fenyvesiová, L. (2009). Interakcia vo vyučovaní. Bratislava: Iris.
- Petrasová, A. (2005). Rozvíjanie kritického myslenia žiakov. In: *Komenský*, 130(2), 10-13.
- Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
- Řezáč, J. (1998). Sociální psychologie. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2003). Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. In: *Pedagogické rozhledy*, 13(2), 5 – 8.
- Šut'áková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2015). Sociálna a didaktická komunikácia. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a porodných vied.
- Švec, V. (1999). Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2010). Psychologie osobnosti. Praha: Karolinum.
- Vašutová, J. (2002). Být učitelem. Co by měl učitel vedet o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.
- Výrost, J., & Slaménik, I. (1997). Sociální psychologie. Praha: ISV.

KONTAKT

PhDr. Valentína Šut'áková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
+421517570260
e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov
+421517570260
e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570713

e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

HODNOTENIE KVALITY VYUČOVACIEHO PROCESU VO VZŤAHU K ROZVOJU KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

Martina Kosturková, Janka Ferencová, Valentína Šuťáková

Abstrakt: Jednou z cieľových požiadaviek deklarovanou Štátnym vzdelávacím programom na Slovensku (a aj medzinárodnými dokumentmi) je rozvoj kritického myslenia žiakov. Kvalita vysokoškolskej prípravy učiteľov v tomto smere by mala nutne reagovať na túto požiadavku, pretože od budúceho učiteľa sa bude očakávať, že danú dispozíciu bude v praxi aj rozvíjať. Kvalita vzdelávania (nielen v tejto oblasti) sa prejavuje vo výsledkoch vzdelávacieho procesu. Analýzy výsledkov vzdelávania poukazujú predovšetkým na výstupy zamerané na nižšie kognitívne schopnosti edukantov. Veľmi málo informácií zaznamenávame vo vzťahu k vyšším kognitívnym procesom a vo vzťahu k súvisiacim spôsobilostiam respondentov. Cieľom štúdie bolo zistiť a analyzovať subjektívne hodnotenie rozvoja daných dispozícií a aj vo vzťahu k ich schopnosti analyticky uvažovať. Na skúmanie stanovených premenných sme využili Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia a analytickú schému postojov respondentov k rozvoju vybraných komponentov kritického myslenia. Aby sa nám aspoň sčasti podarilo urobiť pokrok v oblasti zvýšenia kvality prípravy študentov učiteľstva v schopnosti kriticky myslieť, je potrebné nastaviť výsledky vzdelávania kompatibilné s národným a európskym kvalifikačným rámcom.

Kľúčové slová: hodnotenie kvality rozvoja kritického myslenia, výsledky kritického myslenia, vzťahy a súvislosti s osobnosťami charakteristikami študentov

Abstract: One of the target requirements declared by the State Educational Programme in Slovakia (and also by international documents) is the development of critical thinking of pupils. The quality of university teacher training in this respect should necessarily respond to this request because the future teachers will be expected to develop the particular disposition in practice. The quality of education (not only in this area) is reflected in results of educational process. Analyses of the study results emphasize lower cognitive abilities of students, whereas very little information has been recorded in relation to their higher cognitive output and to the related competences of the respondents. The aim of the study was to determine the status of the selected characteristics of students of teacher programmes and to analyze it in relation to the subjective evaluation of development of the dispositions and also in relation to their ability to think analytically. The Watson-Glaser Critical Thinking Assessment test and an analytical scheme of attitudes of respondents to the development of selected components of critical thinking were used to research the given variables. In order to make at least a partial progress in the area of improving the quality training of students of teacher programmes in their capability to think critically, it is necessary to make learning outcomes fully compatible with the national and European qualification framework.

Key words: evaluation of quality of development of critical thinking, critical thinking results, relationship and connection to personality characteristics of students

ÚVOD

Analýzy medzinárodných meraní TIMSS, PIRLS, OECD PISA, AHELO poukazujú na najväčšie nedostatky slovenských edukantov v schopnosti kriticky myslieť. Ide o fakt, ktorý dokazuje, že slovenské školstvo nevenuje systematickú pozornosť rozvoju kritického myslenia aj napriek dlhodobo proklamovaným požiadavkám. Absencia komplexných výskumov kritického myslenia na Slovensku a naznačené rezervy v slovenskom školstve boli hlavným dôvodom riešenia tejto problematiky. Kvalita pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov by mala reagovať na požiadavky týkajúce sa kvality výučby v praxi. V tomto smere sa od budúcich učiteľov očakáva, že rozvoj kritického myslenia, deklarovaný medzinárodnými a národnými dokumentmi, budú aplikovať aj v praxi základných a stredných škôl. Má vplyv vzdelávacia inštitúcia na rozvoj kritického myslenia u študentov učiteľstva? Hlavným cieľom štúdie je analyzovať postoje študentov učiteľstva ku kvalite výučby zameranej na rozvoj kritického myslenia a zistiť ich schopnosť kriticky uvažovať.

Základným merným prostriedkom bola upravená schéma kľúčových kompetencií (Perret, 1996, cit. podľa Pavlov, 2002) a Watson-Glaserový test hodnotenia kritického myslenia (ďalej W-GCTA; Watson & Glaser, 2000). Vzhľadom k interdisciplinárnej povahe výskumu, použitie techník zberu dát a následnej interpretácie je odborne garantované psychologičkou doc. PhDr. Irenou Antoničovou, PhD.

Teoretické východiská koncízne vymedzujú rámec potreby riešenia problematiky a jej stav na Slovensku a v zahraničí, pri ktorých čerpáme hlavne z prác G. Watsona a E. M. Glasera, R. H. Ennisa, P. A. Facioneho, D. F. Halpernovej, M. Lipmana, R. W. Paula a i. Zo slovenských autorov sú podnetné poznatky Z. Kollárikovej, P. Gavoru, A. Petrasovej, K. Velmvskej a i.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Prvým podnetom výchovy ku kritickému mysleniu na Slovensku bol grant odborníkov PF UK v Bratislave spolu s odborníkmi z Univerzity v Severnej Iowe (Kolláriková, 1995). Do tohto obdobia neregistrujeme žiadne teoretické ani empirické poznatky na Slovensku v tejto oblasti. Rozvoj kritického myslenia sa zaviedol do Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) ako jedná z cieľových požiadaviek až po roku 2008 (ŠPÚ, 2015) aj napriek absencii teoretických východísk o kritickom myslení v užšom a širšom zmysle, absencie celoplošného merania stavu kritického myslenia cieľových skupín či konkrétnych predstavách o jeho rozvoji v edukačnej praxi. Jediné zmienky o nedostatočnej schopnosti kriticky myslieť slovenských žiakov a študentov sú analýzy medzinárodných meraní napr. OECD PISA a AHELO. Pri poňatí pojmu *kritické myslenie* sa opierame o poznatky autorov prevažne zo zahraničia. Pri rozmanitých výkladoch nachádzame zhodu v týchto štyroch oblastiach: analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Halpern, 1998; Watson & Glaser, 2012); hodnotenie (Ennis, 1985; Lipman, 1988; Facione, 1990; Case, 2005; Watson & Glaser, 2012); rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007); určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007; Watson & Glaser 2012). Viacerí autori (napr. Krajčová & Daňková, 2001; Petrasová, 2008 a i.) sa zaoberali procesom kritického myslenia a zhodli sa na tom, že ide o komplex myšlienkových postupov začínajúcich informáciou a končiacich prijatím rozhodnutia. Scriven & Paul (1987) hodnotia kritické uvažovanie ako intelektuálny proces, ktorý spočíva v pojmovom uchopení, analýze, syntéze a vyhodnotení informácií. Konštatujeme, že aj napriek mnohým poznatkom zo zahraničia, chýba presná operacionalizácia jednotlivých komponentov a subkomponentov kritického myslenia. Pri analýze mnohých zahraničných zdrojov bol pre nás inšpiratívny model kognitívnych komponentov kritického myslenia, ktorý sformuloval Facione (1990).

Jeho obsahom je šesť komponentov: interpretácia, analýza, hodnotenie, usudzovanie, explanácia, autoregulácia. Už v skorších štúdiách (Kosturková, 2014; 2016a) sme prezentovali, že podstata kritického myslenia zahŕňa v sebe intelektuálny proces zameraný na niekoľko kognitívnych myšlienkových procesov začínajúcich informáciou a končiacich prehodnotením prijatého rozhodnutia. Práve uvádzaný model Facioneho zahŕňa aj jeden z najdôležitejších komponentov kritického myslenia, a to autoreguláciu, ktorú pre budúceho učiteľa považujeme za veľmi dôležitú, v prípade identifikovania nedostatkov, schopnosť navrhnúť a realizovať nápravu. Model Facioneho sme sčasti prevzali a zakomponovali do schémy kľúčových kompetencií: objasnenie významu (interpretácia), skúmanie myšlienok a analýza argumentov (analýza), posúdenie argumentov (hodnotenie), vyvodzovanie záverov (usudzovanie), prezentácia a obhájenie argumentov (explanácia – vysvetlenie), sebahodnotenie a sebakontrola (autoregulácia). V empirickej časti príspevku prezentujeme, ako študenti učiteľských študijných programov hodnotia kvalitu rozvoja vyššie uvádzaných spôsobilostí v škole.

V tejto súvislosti spomenieme aj aktuálne trendy v oblasti zvyšovania kvality vysokoškolského vzdelávania. Nosnou informáciou sú Dublinské deskriptory, ako medzinárodne uznávané štandardy, ktoré predstavujú všeobecný prehľad základných schopností a očakávaných výkonov absolventa spojených s ukončením jednotlivých stupňov vzdelávania: získané vedomosti a porozumenie, uplatňovanie vedomostí a porozumenie, schopnosť formulovať závery (úsudok), schopnosť komunikovať vedomosti a porozumenie, schopnosť ďalšieho vzdelávania (JQI, 2001). Národná sústava kvalifikácií definuje súbor vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré sa očakávajú od absolventa učiteľského vysokoškolského štúdia pre druhý stupeň ZŠ a učiteľa akademických predmetov SŠ (*Národná sústava kvalifikácií...*, 2015). K základným zručnostiam absolventa vysokoškolského štúdia patrí aktívne získavanie informácií, ich integrácia, prehlbovanie, hodnotenie, spôsobilosť riešiť odborné úlohy a problémy, koordinovať spoločné činnosti, vidieť veci a ich súvislosti, samostatne sa rozhodovať, niesť zodpovednosť a pod. Je nepochybné, že uvádzané spôsobilosti majú súvis so schopnosťou človeka kriticky myslieť. Prikláňame sa k názoru viacerých odborníkov (Wagner, 2008; Johnson et al., 2010 a iní), že kritické myslenie patrí medzi jednu zo základných spôsobilostí, ktorými by mal človek v 21. storočí disponovať.

2 METODOLÓGIA HODNOTENIA KVALITY VYUČOVACIEHO PROCESU VO VZŤAHU K ROZVOJU KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

2.1 Cieľ výskumu

Jedným z podstatných cieľov vysokoškolského vzdelávania je pripraviť takých absolventov pre prax, ktorí ju dokážu svojou aktívnou participáciou na plnení stanovených úloh obohacovať, ktorí dokážu riešiť problémy vyplývajúce z ich praktickej činnosti, prinášať vízie, aktívne sa podieľať na ich realizácii. K základným zručnostiam absolventa vysokoškolského štúdia patrí aktívne získavanie informácií, ich integrácia, prehlbovanie, spôsobilosť riešiť odborné úlohy a problémy, koordinovať spoločné činnosti, vidieť veci a ich súvislosti, samostatne sa rozhodovať, niesť zodpovednosť, relevantne argumentovať a pod. Je nepochybné, že kľúčovou kompetenciou absolventa vysokoškolského štúdia je spôsobilosť kriticky myslieť. V zahraničí je táto problematika pertraktovaná už niekoľko desiatok rokov, o čom svedčia aj mnohé výskumy spomenuté v teoretických východiskách. Na Slovensku sa kritické myslenie stalo predmetom vedeckého bádania až v 90. rokoch 20. storočia. Význam riešenej problematiky v posledných rokoch spoločensky vzrástol, hlavne po zavedení potreby rozvoja kritického myslenia do Štátneho vzdelávacieho programu ako novej cieľovej

požiadavky. Na druhej strane však chýbajú komplexné empirické poznatky o stave kritického myslenia a možnostiach jeho rozvoja. V tomto smere nachádzame len ojedinelé snahy slovenských odborníkov, napr. Gavora a Matúšová (2010); Kosturková (2013, 2016); Nedelová (2013); Velmovská (2014); Harenčárová a Stríženec (2014); Velmovská a Bartošovič (2016). V našom empirickom šetrení chceme zistiť: 1) ako študenti hodnotia rozvoj vybraných spôsobilostí kritického myslenia školou; 2) aký je stav kritického myslenia vysokoškolákov; 3) či sa odráža zistený stav rozvoja kritického myslenia na celkovej úrovni študentov učiteľstva v schopnosti kriticky myslieť.

2.2 Metodológia výskumu

V empirickom zameraní sme využili variant deskriptívneho výskumu (opisný). Pre účely výskumu boli využité dva merné prostriedky.

1) Najskôr bola študentom predložená upravená schéma na hodnotenie rozvoja kľúčových kompetencií (Perret, 1996, cit. podľa Pavlov, 2002). Pôvodná schéma obsahovala 39 kľúčových kompetencií, ku ktorým sme priradili 6 vybraných spôsobilostí kritického myslenia, ktoré štruktúroval Facione (1990). Upravená schéma obsahovala 45 spôsobilostí, ktoré respondenti hodnotili na 5-bodovej škále (1 = *silne rozvíja*, 2 = *skôr rozvíja*, 3 = *nemá vplyv*, 4 = *skôr potláča*, 5 = *silne potláča*) v časovom limite 30 minút. V príspevku sú analyzované iba vybrané schopnosti kritického myslenia, a to 6 kľúčových spôsobilostí (parciálne skóre): objasnenie významu (interpretácia), skúmanie myšlienok a analýza argumentov (analýza), posúdenie argumentov (hodnotenie), vyvodzovanie záverov (usudzovanie), prezentácia a obhájenie argumentov (explanácia – vysvetlenie), sebahodnotenie a sebakontrola (autoregulácia). Minimálne parciálne skóre je 6 bodov a maximálne parciálne skóre je 30 bodov. Pri stanovení úrovne hodnotenia rozvoja vybraných spôsobilostí kritického myslenia sme využili metodiku arbitrárneho postupu²⁹ (Bajtoš, 2013, s. 284) uvedenú v Tabuľke 1.

Tab. 1 Metodika úrovne rozvoja vybraných spôsobilostí kritického myslenia

Úroveň rozvoja	Silne rozvíja (1)	Skôr rozvíja (2)	Nemá vplyv (3)	Skôr potláča (4)	Silne potláča (5)
Rozpätie parciálneho skóre	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30
Priemerné rozpätie škály	1,00–1,79	1,80–2,59	2,60–3,39	3,40–4,19	4,20–5,00

2) Druhým merným prostriedkom bol Watson-Glaserový test hodnotenia kritického myslenia (ďalej W-GCTA) – Forma C (Watson & Glaser 2000). Pozostáva zo série piatich testových oblastí (úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia, hodnotenie argumentov; za každý subtest 16 bodov). Celý test obsahuje 80 úloh. Úlohy sú zamerané na hodnotenie výrokov týkajúcich sa počasia, vedeckých faktov, sociálnych, politických a ekonomických otázok. Časový limit bol stanovený približne na 45 minút. Pri používaní testu boli dodržané všetky potrebné náležitosti odporúčané jeho autormi.

²⁹ Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu parciálneho skóre (súčet všetkých bodov v stĺpci) dosiahnutého v schéme na posúdenie rozvoja vybraných schopností kriticky myslieť. Rovnaký transformačný kľúč bol využitý pri úrovni priemerného rozpätia škály.

Oba merné prostriedky obsahovali položky nezávislých premenných: pohlavie, vysoká škola/univerzita, fakulta, stupeň štúdia, študijný program, ročník.

Výberový súbor výskumu bol dostupný (Švec, 1998). Tvorili ho študenti učiteľských študijných programov bakalárskeho a magisterského stupňa Fakulty humanitných a prírodných vied, Filozofickej fakulty a Fakulty športu Prešovskej univerzity v Prešove. Merné prostriedky boli predložené študentom začiatkom zimného semestra akademického roka 2015/2016 v rámci predmetov spoločensko-vedného a pedagogicko-psychologického základu. Študentom bola najskôr administrovaná Schéma na posúdenie rozvoja kľúčových kompetencií, ktorú vyplnilo 326 respondentov ($N = 326$). S časovým odstupom boli tí istí študenti testovaní pomocou W-GCTA. Tento test vyplnilo 365 respondentov ($N = 365$). Kategórie výberového súboru respondentov podľa vyplnených merných prostriedkov sú uvedené v Tabuľke 2.

Tab. 2 Kategórie respondentov výskumu

Merné prostriedky	Študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove					
	Ženy		Muži		Spolu	
	Absolútna početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť (%)
Schéma hodnotenia rozvoja vybraných kľúčových spôsobilostí zameraných na kritické myslenie	244	74,84	82	25,16	326	100,00
Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia	264	72,33	101	27,67	365	100,00

Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky (Kerlinger, 1972): početnosť (n), relatívna početnosť (%), priemer (M), smerodajná odchýlka (SD), minimálna a maximálna hodnota, modus a medián. Rozdiely v postojoch respondentov z hľadiska pohlavia boli zisťované pomocou t-testu porovnania priemerov.

3 VÝSLEDKY HODNOTENIA ROZVOJA SPÔSOBILOSTÍ KRITICKÉHO MYSLENIA

V tejto časti sú prezentované parciálne výsledky výskumu v dvoch líniách: 1) subjektívne hodnotenie študentov rozvoja vybraných spôsobilostí kritického myslenia; 2) objektívne zhodnotená schopnosť študentov kriticky myslieť.

3.1 Hodnotenie študentmi rozvoj spôsobilostí kritického myslenia školou

Študenti učiteľských študijných programov hodnotili celkovo rozvoj vybraných spôsobilostí kritického myslenia školou na škále 3 = *nemá vplyv* (Tabuľka 3). Na škále posúdenia rozvoja vybraných subkomponentov kritického myslenia bolo namerané priemerné parciálne skóre (priemer súčtu bodov v stĺpci) 16,14 ($SD = 3,70$) z možného bodového rozpätia 6–30. Najnižšie namerané skóre bolo 7 a maximálne skóre bolo 30 ($Mdn = 16$).

Tab. 3 Popisná štatistika parciálneho skóre hodnotenia rozvoja vybraných spôsobilostí kritického myslenia

Hodnotenie rozvoja vybraných spôsobilostí kritického myslenia	Početnosť <i>N</i>	Parciálne priemerné skóre (<i>M</i>)	Min skóre	Max skóre	Modus	Medián	SD
Študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove	326	16,14	7	30	14	16	3,70

Pozn. Teoretické bodové rozpätie v schéme hodnotenia rozvoja vybraných kognitívnych subkomponentov kritického myslenia je od 6 do 30 bodov.

Pri stanovení úrovne hodnotenia rozvoja vybraných spôsobilostí kritického myslenia (Tabuľka 4) sme využili metodiku arbitrárneho postupu³⁰ (Bajtoš, 2013), kde postoj silne rozvíja (skóre 6–10) uviedlo 18 respondentov, postoj *skôr rozvíja* (skóre 11–15) uviedlo 136 študentov (41,72 %), škálu 3 = *nemá vplyv* (skóre 16–20) označilo 148 študentov (45,40 %), škálu 4 = *skôr potláča* (skóre 21–25) označilo 16 respondentov (4,91 %) a škálu 5 = *silne potláča* (skóre 26–30) označilo 8 študentov (2,45 %).

Tab. 4 Celková úroveň hodnotenia rozvoja subkomponentov kritického myslenia študentmi

Úroveň rozvoja	Početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť %
1 Silne rozvíja (skóre 6–10)	18	5,52
2 Skôr rozvíja (skóre 11–15)	136	41,72
3 Nemá vplyv (skóre 16–20)	148	45,40
4 Skôr potláča (skóre 21–25)	16	4,91
5 Silne potláča (skóre 26–30)	8	2,45
Spolu	326	100,00

Z popisnej štatistiky uvedenej v Tabuľke 5 vyplýva, že vysokoškoláci hodnotili v celku rozvoj spôsobilostí kritického myslenia vysokou školou dosiahnutou hodnotou $M = 2,69$ ($SD = 0,91$), čo predstavuje škálu 3. Z výsledkov výskumu vyplýva, že škola nemá vplyv na rozvoj vybraných spôsobilostí kritického myslenia. Respondenti lepšie hodnotenie vyjadrili pri spôsobilostiach: objasnenie významu ($M = 2,57$; $SD = 1,03$) a skúmanie myšlienok a analýza argumentov ($M = 2,51$; $SD = 0,88$). Podľa hodnotenia študentov, uvedené spôsobilosti škola *skôr rozvíja* (priemerné rozpätie škály 2 <1,80–2,59>; Tabuľka 1). Podľa vyjadrenia študentov, škola nemá vplyv na rozvoj týchto spôsobilostí kritického myslenia: posúdenie argumentov ($M = 2,74$; $SD = 0,81$); vyvodzovanie záverov ($M = 2,77$; $SD = 0,96$); prezentácia a obhájenie argumentov ($M = 2,60$; $SD = 0,67$); sebahodnotenie a sebakontrola ($M = 2,94$; $SD = 1,00$). Z popisnej štatistiky uvedenej v Tabuľke 5 vyplýva, že najkritickejšie hodnotenie registrujeme pri položke č. 6 sebahodnotenie a sebakontrola s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 2,94$. Približne 40 % študentov označilo, že škola na rozvoj tejto spôsobilosti nemá vplyv. Uvedená spôsobilosť je nielen pre budúceho učiteľa veľmi dôležitá, nakoľko ide

³⁰ Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu celkového skóre (súčet všetkých bodov v stĺpci) dosiahnutého v schéme na posúdenie rozvoja vybraných schopností kriticky myslieť.

o vlastnú sebareflexiu s cieľom určiť napr. nedostatky vlastnej práce a schopnosť navrhnúť postupy nápravy.

Tab.5 Popisná štatistika postojov študentov k rozvoju vybraných spôsobilostí kritického myslenia

Číslo položky	Subkomponenty kritického myslenia	Priemery (M) Spolu	Min	Max	Modus	Medián	SD
1	objasnenie významu (interpretácia)	2,57	1	5	2	2	1,03
2	skúmanie myšlienok a analýza argumentov (analýza)	2,51	1	5	3	3	0,88
3	posúdenie argumentov (hodnotenie)	2,74	1	5	3	3	0,81
4	vyvodzovanie záverov (usudzovanie)	2,77	1	5	3	3	0,96
5	prezentácia a obhájenie argumentov (explanácia – vysvetlenie)	2,60	1	5	3	3	0,67
6	sebahodnotenie a sebakontrola (autoregulácia)	2,94	1	5	3	3	1,00
Spolu		2,69	1	5	3	3	0,91

Pozn. Priemer (M) môže u jednotlivých výrokov mať hodnoty 1 až 5 (1 = silne rozvíja, 2 = skôr rozvíja, 3 = nemá vplyv, 4 = skôr potláča, 5 = silne potláča). Čím je hodnota M nižšia, tým je priemer postojov pozitívnejší

S využitím t-testu porovnania priemerov (Tabuľka 6) neboli preukázané štatisticky významné rozdiely z hľadiska pohlavia na postoje respondentov k rozvoju vybraných spôsobilostí školou. Podľa vyjadrenia žien (študentiek) škola skôr rozvíja tieto spôsobilosti: objasnenie významu ($M = 2,50$; $SD = 1,01$), skúmanie myšlienok a analýza argumentov ($M = 2,52$; $SD = 0,87$), prezentácia a obhájenie argumentov ($M = 2,58$; $SD = 0,69$); škola nemá vplyv na rozvoj spôsobilostí: posúdenie argumentov ($M = 2,70$; $SD = 0,80$), vyvodzovanie záverov ($M = 2,78$; $SD = 0,96$), sebahodnotenie a sebakontrola ($M = 2,95$; $SD = 1,04$). Podľa vyjadrenia mužov (študentov) škola skôr rozvíja: skúmanie myšlienok a analýza argumentov ($M = 2,51$; $SD = 0,90$); škola nemá vplyv na rozvoj: prezentácia a obhájenie argumentov ($M = 2,65$; $SD = 0,69$), vyvodzovanie záverov ($M = 2,72$; $SD = 1,00$), objasnenie významu ($M = 2,76$; $SD = 1,08$), posúdenie argumentov ($M = 2,83$; $SD = 0,84$), sebahodnotenie a sebakontrola ($M = 2,90$; $SD = 0,92$).

Tab. 6 T-test porovnania priemerov hodnotenia rozvoja subkomponentov kritického myslenia z hľadiska pohlavia

Ženy – študentky učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove – $N = 244$ Muži – študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove – $N = 82$						
Číslo položky	Subkomponenty kritického myslenia	Priemery (M)	Priemery (M)	p –	SD	SD
		Ženy	Muži	hodnota	Ženy	Muži
1	objasnenie významu (interpretácia)	2,50	2,76	0,159	1,01	1,08
2	skúmanie myšlienok a analýza argumentov (analýza)	2,52	2,51	0,974	0,87	0,90

3	posúdenie argumentov (hodnotenie)	2,70	2,83	0,374	0,80	0,84
4	vyvodzovanie záverov (usudzovanie)	2,78	2,72	0,719	0,96	1,00
5	prezentácia a obhájenie argumentov (explanácia – vysvetlenie)	2,58	2,65	0,576	0,68	0,69
6	sebahodnotenie a sebakontrola (autoregulácia)	2,95	2,90	0,775	1,04	0,92

Pozn. Priemer (M) môže u jednotlivých výrokov mať hodnoty 1 až 5 (1 = silne rozvíja, 2 = skôr rozvíja, 3 = nemá vplyv, 4 = skôr potláča, 5 = silne potláča). Čím je hodnota M nižšia, tým je priemer postojov pozitívnejší.

Objektívne zhodnotenie schopnosti kriticky myslieť u študentov učiteľských študijných programov na Prešovskej univerzite sa realizovalo prostredníctvom W-GCTA. Výsledok testovania predstavuje Tabuľka 7.

Tab. 7 Popisné štatistiky výsledkov testu W-GCTA študentov učiteľstva

Testové oblasti W-GCTA	HS							
	Početnosť n	Priemer M	min	max	SD	rozpätie	Modus	Medián
Úsudok	365	5,07	1	10	1,80	9	5	5
Rozpoznávanie domniek	365	9,80	3	16	2,06	13	10	10
Dedukcia	365	8,45	4	13	1,84	9	9	8
Interpretácia	365	9,73	3	15	2,02	12	10	10
Hodnotenie argumentov	365	9,90	2	14	1,97	12	10	10
Spolu	365	42,95	30	56	4,27	26	42	43

Legenda: HS – hrubé skóre; min – minimálna hodnota; max – maximálna hodnota; SD – smerodajná odchýlka

Prostredníctvom W-GCTA bolo u študentov učiteľstva ($N = 365$) namerané priemerné skóre 42,95 ($SD = 4,27$) z možného bodového rozpätia 0–80. Minimálne skóre bolo 30 a maximálne skóre 56 (medián = 43; modus = 42). Štatisticky významné rozdiely v úrovni kritického myslenia z hľadiska pohlavia neboli zistené ($p = 0,461$). Watson a Glaser (2000) predstavujú referenčné údaje britských vysokoškolákov ($N = 62$), ktorých priemerné hrubé skóre predstavuje hodnotu $M = 61,4$ bodov. Náš najlepší vysokoškolák s dosiahnutou hodnotou hrubého skóre 56 bodov nedosiahol ani 50 % z britského hodnotenia, t. z., je ďaleko pod ich priemerom. Z výskumu vyplýva, že príprava študentov učiteľských študijných programov nie je zameraná na rozvoj kritického myslenia, t. j. kvalita výučby so zámerom na rozvoj kritického myslenia nie je na požadovanej úrovni.

4 DISKUSIA A ODPORÚČANIA

Problematika kritického myslenia je v zahraničí predmetom vedeckého bádania už niekoľko desiatok rokov, ako sme prezentovali aj v teoretických východiskách. Výskumy zamerané na túto oblasť v slovenských podmienkach začíname registrovať vo väčšej miere až v posledných rokoch (Petrasová, 2000, 2008; Kosturková, 2011, 2016a; Velmovská, 2014; Velmovská & Bartošovič, 2016). Postoje k rozvoju kľúčových kompetencií (aj vybraných spôsobilostí kritického myslenia) boli realizované napr. u žiakov základných škôl (Kosturková, 2016b) aj u vysokoškolákov doplnujúceho pedagogického štúdia (Kosturková, 2014). Uvádzané výskumy (resp. ich parciálne výsledky) sa zhodujú v zistení, že slovenské školstvo nevenuje dostatočnú pozornosť rozvoju kritického myslenia. Túto skutočnosť už v roku 2003 identifikovali aj odborníci zaoberajúci sa analýzami medzinárodných meraní OECD PISA(NÚCEM, 2014).

Postoje študentov učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove poukázali na fakt, že škola nemá vplyv na rozvoj kritického myslenia, resp. jeho rozvoju nevenuje systematickú pozornosť. Dosiadnutá priemerná hodnota vybraných spôsobilostí kritického myslenia $M = 2,69$ vyžaduje venovať zvýšenú pozornosť v edukácii hlavne úlohám na vyššie kognitívne procesy. Najkritickejšie postoje študenti vyjadrili k rozvoju spôsobilosti „sebahodnotenie a sebakontrola“ s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 2,94$. Konštatujeme, že škola nemá vplyv na rozvoj tejto kompetencie. Z hľadiska požiadaviek kladených na začínajúceho učiteľa a ďalšie jeho pôsobenie v praxi, ju možno označovať za veľmi dôležitú spôsobilosť, pretože ide o sebauvedomenie vlastných aktivít. Facione (1990) sformuloval model kritického myslenia, v ktorom jeden z komponentov je aj autoregulácia pozostávajúca zo sebahodnotenia a sebakontroly. Cieľom je objektívne sebahodnotenie a v prípade identifikovania nedostatkov schopnosť navrhnúť a realizovať nápravu. V podstate ide o metaspôsobilosť, pričom pri jej rozvoji je možné sa opierať o revidovanú taxonómiu (1. dimenzia – vedomosti, 2. dimenzia – procesy) podľa Kratwohla (2002). Pri zvyšovaní kvality vysokoškolského vzdelávania so zameraním na kritické myslenia, hlavne vzdelávania budúcich učiteľov, je možné využiť poznatky z viacerých koncepcií, ktoré prezentovali Vetráková (2014), Verešová a Čerešník (2013).

Faktom, že škola nevenuje systematickú pozornosť rozvoju spôsobilostí kritického myslenia študentov, je aj ich dosiahnutá priemerná hodnota ($M = 42,95$) v kritickom myslení, ktorá je ďaleko pod priemerom dosiahnutým britskými študentmi bakalárskeho a magisterského štúdia manažmentu ($M = 61,4$; Watson a Glaser, 2000). Náš najlepší študent s dosiahnutou hodnotou hrubého skóre 56, nedosiahol ani 50 % britského hodnotenia. Slabé výsledky v schopnosti kriticky myslieť, identifikované pomocou W-GCTA, dokazujú viaceré analýzy výskumov, napr. Hiršová (2006); Novotná a Jurčíková (2012); Kosturková (2014, 2016a). Nedostatočnú schopnosť edukantov využívať vyššie kognitívne schopnosti prezentujú Gavora a Matúšová (2010); výsledky z projektu *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*³¹ (ďalej AHELO; OECD, 2012); Nedelová (2013). Nemôžeme očakávať kvalitu v tomto smere bez systematického zavedenia rozvoja kritického myslenia v edukačnej praxi. Príležitosť rozvoja danej dispozície vidí Kominarec a Kominarecova (2015) multikultúrnej výchove prostredníctvom rozvoja argumentačných schopností spojené so spätnou väzbou a sebareflexiou; Černotová a Ištvan (2015) vnímajú efektivitu rozvoja kritického myslenia v kooperatívnom vyučovaní; viacerí autori v tomto smere uprednostňujú rôzne aktivizačné metódy, metódy a stratégie kritického myslenia a aj stratégie metakognitívne orientované

³¹ Projekt AHELO bol spustený v roku 2010. Pasternáková (2014) ho považuje za mimoriadne dôležitý, pretože účasťou na ňom sa Slovensko dostáva do priameho kontaktu s dianím a know-how v celosvetovo aktuálnej oblasti kvality vysokoškolského vzdelávania.

(Petrasová, 2008; Šuťáková a Ferencová, 2012; Knapík, 2013; Smetanová et al., 2014); Velmovská, 2014; Šuťáková et al., 2015; Velmovská a Bartošovič, 2016 a i.).

Poznanky prezentované v štúdií poukazujú na fakt, že študenti nemôžu vedieť kriticky myslieť, keď škola v nich túto dispozíciu systematicky nerozvíja. Rozvoj predmetnej dispozície nie je prioritou ani základných, stredných a vysokých škôl. Naše zistenie je totožné zo zisteniami rôznych analýz medzinárodných meraní OECD PISA a projektu AHELO. Tie dokazujú, že najväčšie problémy slovenským edukantom robí využívať vyššie kognitívne schopnosti, hodnotenie a uvažovanie o texte, myšlienke a pod. (Gavora a Matúšová, 2010; Nedelová, 2013; Kosturková, 2013, 2014, 2016a, 2016b; NÚCEM, 2014 a pod.).

Prezentované výsledky výskumu smerujú k zmene pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Aby absolventi učiteľských študijných programov vedeli aspoň sčasti naplňovať cieľové požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu (ako napr. rozvoj kritického myslenia), je potrebné aplikovať v celom systéme vysokoškolského vzdelávania odporúčania deklarované medzinárodnými (napr. Dublinské deskriptory, Európsky kvalifikačný rámec) a národnými usmerneniami (napr. Národný kvalifikačný rámec). Kvalita vzdelávacieho procesu učiteľských študijných programov so zameraním nielen na kritické myslenie sa premieta v kvalite prípravy žiakov základných a stredných škôl.

ZÁVER

Rozvoj kritického myslenia je jednou z cieľových požiadaviek legislatívne ukotvených v školskom zákone a aj v Štátnom vzdelávacom programe SR. Naplnenie uvedených cieľov si vyžaduje učiteľa disponujúceho spôsobilosťou kriticky myslieť a zároveň rozvíjať túto spôsobilosť u žiakov. Dosiahnutý stav kritického myslenia ($M = 42,95$) študentov učiteľstva Prešovskej univerzity v Prešove ($N = 365$) poukazuje na značné rezervy v tomto smere. Rovnako postoje týchto študentov poukazujú na fakt, že škola nemá vplyv na rozvoj tejto schopnosti.

Z prezentovaných poznatkov je možné vyvodiť záver, že pri hodnotení kvality vzdelávacieho procesu so zameraním na kritické myslenie sa odráža niekoľko negatívnych aspektov. Na jednej strane dlhodobý tradovaný deficit, že škola nemá vplyv na rozvoj kritického myslenia a ani jeho rozvoju nevenuje systematickú pozornosť, na druhej strane podpriemerná schopnosť študentov učiteľstva v schopnosti kriticky myslieť.

Z výsledkov výskumu usudzujeme, že predmetnej dispozícii nie je venovaná v edukačnej praxi slovenských škôl dostatočná pozornosť. Z uvedeného možno predpokladať, že budúcim učiteľom sa budú za danej situácie ťažko naplňovať edukačné ciele v oblasti rozvoja kritického myslenia žiakov. Tým zároveň naznačujeme, že pregraduálna príprava študentov učiteľstva nie je v súlade so súčasnými požiadavkami vo výchove a vzdelávaní. V záujme riešenia uvedeného problému navrhujeme:

V rovine teoretickej komplexne spracovať problematiku kritického myslenia a jeho rozvoja na všetkých stupňoch škôl, vrátane spracovania stratégií rozvoja kritického myslenia do podoby metodických odporúčaní pre všetky stupne vzdelávania.

V rovine praktickej navrhujeme venovať náležitú pozornosť rozvoju kritického myslenia v edukačnej praxi škôl v celej jeho šírke a komplexnosti (na úrovni plánovania, realizácie i vyhodnocovania edukačného procesu).

V rovine metodologickej realizovať empirický výskum zameraný na štandardizáciu merných prostriedkov mapujúcich úroveň kritického myslenia žiakov a študentov a rozšíriť oblasť

výskumu v tejto problematike s dôrazom na skúmanie stavu a možnosti rozvoja kritického myslenia v edukačnej praxi škôl.

LITERATÚRA

- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45–49.
- Černotová, M., & Ištvan, I. (2015). Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia*, 1, 75–87.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Fullerton: California Academic Press. Dostupné z http://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
- Gavora, P., & Matúšová, P. (2010). Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. *Pedagogika*, 1(3), 183–196.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449–455.
- Harenčárová, H., & Stríženec, M. (2014). Súvisí kritické myslenie s kognitívnou reflexiou? Porovnanie výsledkov kognitívnej reflexie a subtestu kritického myslenia – úsudok. In *Otázniky rozhodovania: teória, empiria, život*. (s. 103–107). Bratislava: STIMUL.
- Johnson, D. et al. (2010). At the intersection of social and cognitive development: Internal working models of attachment in infancy. *Cognitive Science*, 34(5), 807–825.
- Hiršová, M. (2006). *Vztahový rámec zkoumání osobnosti studentů manažerských odborů: dizertačná práca*. Brno: FF Masarykovej univerzity v Brne.
- JQI. (2002). *Dublinské deskriptory*. Dublin: JQI. Dostupné z <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV.
- Kolláriková, Z. (1995). Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In *Výchova ku kritickému mysliu: teória a prax*. (s. 23–42). Bratislava: PF.
- Kosturková, M. (2011). Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl. In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. (s. 527–537). Prešov: FHPV.
- Kosturková, M. (2013). Schopnosť študentov učiteľských odborov argumentovať. In *Učiteľ na ceste k profesionalite*. (s. 46–54). Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus, s.r.o.
- Kosturková, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. *Lifelong learning*, 4(1), 45–61.
- Kosturková, M. (2016a). *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: FHPV PU v Prešove.
- Kosturková, M. (2016b). Hodnotenie rozvoja vybraných komponentov kritického myslenia žiakmi ZŠ v SR. In *Perspektivy výchovy a vzdelávání v podmínkách současného světa*, [v tlači]. Ostrava: PdF Ostravské univerzity.

- Knapík, J. (2013) Inovatívne metódy v predmet NV. In *Inovačné vyučovacie metódy* (s. 47–54). Prešov: Michal Vaško.
- Krajčová, N., & Daňková, A. (2001). *Všeobecná didaktika – terminologické minimum*. Prešov: Manacon.
- Kratwohl, D. (2002). Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory and Practice*, 41(4), 212–218.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(9), 38–43.
- Národná sústava kvalifikácií. Úrovne kvalifikačného rámca. Učiteľ druhého stupňa ZŠ. (2015). Dostupné z <http://www.kvalifikacie.sk/karta-kvalifikacie/446>
- Národná sústava kvalifikácií. Úrovne kvalifikačného rámca. Učiteľ akademických predmetov strednej školy. (2015). Dostupné z <http://www.kvalifikacie.sk/download-pdf-karta-kvalifikacie/445>
- Nedelová, M. (2013). Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškolákoch v projekte AHELO. In *Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici*. (s. 88–98). Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF UMB.
- Novotná, J., & Jurčíková, J. (2012). *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.
- NÚCEM. (2014). *Výsledky PISA – výzva pre skvalitnenie slovenského školstva*. Dostupné z <http://nucem.sk>
- OECD. (2012). *Centrálny rozvojový projekt „Implementácia projektu Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj AHELO na slovenských vysokých školách*. Dostupné z <http://www.oecd.org>
- Pasternáková, L. (2014). Inovácie na FHPV v Prešove. In *Univerzita v kontexte zmien*. (s. 569–572). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3–24.
- Pavlov, I. (2002). *Štruktúrované pozorovacie systémy výučby*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Prešov.
- Petrasová, A. (2000). *Čítaním a pisaním ku kritickému mysleniu: Námety technik a postupov*. Prešov: PF PU.
- Petrasová, A. (2008). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Defining critical thinking. Dostupné z http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinkng.cfm
- Smetanová, V. et al. (2014). Implicit theories of critical thinking in teachers and future teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 724–732.
- ŠPÚ. (2015). *Štátny vzdelávací program*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/uvod>
- Šuťáková, V., & Ferencová, J. (2012). Model profesijných kompetencií učiteľa v kontexte školskej reformy v SR. In *Dyskurs pedagogiczny*. (s. 147–165). Jaroslaw: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej.

Šuťáková, V. et al. (2015). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV PU v Prešove.

Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris.

Velmovská, K. (2014). Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. *Journal of science education*, 15(1), 37–40.

Velmovská, K., & Bartošovič, L. (2016). Developing Critical Thinking Skills in Physics Classes. In *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. (s. 1–43.) New York: Nova Science Publishers.

Vetráková, M. (2014). *Systém kvality vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Belianum.

Verešová, M., & Čerešník, M. (2013). *Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York:

Basic Books.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2000). *Watson-Glaserový test hodnotenia kritického myslenia*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2012). *Critical Thinking Appraisal: User-Guide and Technical Manual*. United Kingdom, USA: Pearson Education.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator* (s. 8–19). Dostupné z <https://www.uvm.edu/~facsen/generaleducation/Critical%20Thinking%20Article%20-%20Willingham.pdf>

KONTAKT

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570713

e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570260

e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570260

e-mail: valentina.sutakova@unipo.sk

VYUŽÍVAJÍ VAŠI STUDENTI SVŮJ STUDIJNÍ POTENCIÁL?

Lenka Fířtová

Abstrakt: Článek se zabývá analýzou využití studijního potenciálu provedenou společností Scio, které se účastnilo 1 122 studentů z pěti fakult jedné univerzity. Vyšlo se přitom z předpokladu, že lépe studijně disponovaní studenti by měli dosahovat i lepších studijních výsledků. Dosahují-li studenti s dobrými studijními předpoklady špatných studijních výsledků, pak z nějakého důvodu není plně využíván jejich studijní potenciál, a naopak. V některých případech lze pozorovat i významné rozdíly mezi jednotlivými studijními obory, přičemž příčiny rozdílnosti mohou být různé – kvalita a náročnost výuky, rozdílná náročnost pedagogů, motivace studentů, atd. Zhodnocení využití studijního potenciálu se proto může stát zásadním podkladem pro vnitřní evaluaci kvality výuky vysoké školy.

Klíčová slova: evaluace, studijní předpoklady, studijní potenciál, hodnocení kvality, vnitřní evaluace

Abstract: This paper focuses on the analysis of how students make use of their learning potential. The analysis was conducted by Scio and comprised 1.122 students from 5 different faculties of one university. It was based on the assumption that students with a high level of learning potential should also have good study results. If students with a high level of learning potential achieve poor results, then their learning potential might not be fully exploited, and vice versa. In some cases, there are significant differences even between the fields of study of the same university. This can be caused by different demands placed on students, different quality of teaching, differences in students' motivation etc. Therefore, the evaluation of the extent to which students make use of their learning potential is crucial for the university's internal evaluation of the quality of the education it provides.

Key words: evaluation, academic prerequisites, learning potential, quality assessment, internal evaluation

ÚVOD

Studenti jsou při příchodu na vysokou školu vybaveni jistým studijním potenciálem, tedy určitými předpoklady pro úspěšné dokončení studia. Záleží ovšem na mnoha okolnostech, do jaké míry studenti svůj studijní potenciál využijí. Existují studenti, kteří i přes nižší studijní potenciál dosahují na vysoké škole vynikajících výsledků, a naopak studenti, kteří i napříč svému vysokému studijnímu potenciálu vysokou školu nedokončí.

Faktorů, které ovlivňují, nakolik studenti využijí svůj studijní potenciál, je celá řada – patří mezi ně jednak faktory ležící veskrze na straně studenta, jako jsou například osobnostní rysy (výdrž, trpělivost, sebekázeň atd.) či rodinná situace, ale zároveň i faktory, které může ovlivnit samotná vysoká škola. Těmi hlavními je kvalita výuky a přínos studia pro studenty, neboť ty mají přímý dopad na motivaci studentů a jejich ochotu věnovat se studiu v takové míře, aby byl jejich studijní potenciál dostatečně využit.

Vysoké školy by samozřejmě měly dbát o to, aby jejich studenti svůj studijní potenciál náležitě využívali. Jednou z cest, jak toto ověřit, je porovnat studijní potenciál podchycený například testem obecných studijních předpokladů s reálnými výsledky studentů v průběhu studia. Tím lze zaprvé zjistit, na které fakulty a obory se hlásí nejvíce studijně disponovaní studenti, a zadruhé porovnat, jak studenti na jednotlivých fakultách a oborech svůj studijní potenciál reálně využívají, což může ve svém důsledku pro univerzitu představovat cennou informaci o tom, jak kvalitní studium tyto fakulty a obory poskytují.

1 CO TO JSOU OBECNÉ STUDIJNÍ PŘEDPOKLADY?

Testování tzv. obecných studijních předpokladů je v určité podobě rozšířeno v řadě zemí, zejména pak ve Spojených státech, kde mnozí uchazeči hlásící se na bakalářské studijní obory skládají test SAT a uchazeči hlásící se na magisterské studijní obory test GRE (*Graduate Record Examination*) připravovaný společností ETS. Testy studijních předpokladů jsou dále velmi rozšířeny například ve Švédsku, kde studenti skládají tzv. *Swedish Scholastic Aptitude Test*.

V českém prostředí si některé univerzity rovněž vytvářejí testy studijních předpokladů, mezi nimi například Univerzita Palackého v Olomouci, Karlova univerzita nebo Masarykova univerzita. Mnohé univerzity ovšem využívají test Obecných studijních předpokladů (OSP), která je vyvíjený společností Scio jakožto externím poskytovatelem a který byl inspirován zejména právě výše uvedeným americkým testem GRE.

Jako obecné studijní předpoklady můžeme chápat schopnosti a dovednosti, které člověka předurčují k tomu, aby mohl úspěšně studovat na vysoké škole. Test OSP tedy není testem naučených znalostí, nýbrž testuje složku, která je v průběhu let víceméně stabilní. V tomto ohledu zmírňuje použití testu OSP znevýhodnění, která mohou v případě znalostních testů pociťovat studenti hlásící se na vysokou školu z méně kvalitní nebo na znalosti méně zaměřené střední školy.

Test OSP ověřuje schopnosti, které přímo utvářejí proces učení, jako jsou práce s textem (přesné porozumění textu, slovní zásoba, schopnost pochopit vztahy v textu a rozlišit významy slov), práce s informacemi (rychlost orientace v textu, vyhledání informací, přesné vyhodnocení a kombinování informací), logické uvažování (práce s podmínkami, přenášení podmínek do nových vztahů) a práce s kvantitou (schopnost operovat s proměnnými, funkcemi, porozumět grafům a tabulkám, aplikovat matematické znalosti v praxi). Test OSP tedy vychází z myšlenky, že univerzita nemusí nutně vybírat uchazeče podle toho, co již umí, nýbrž spíše podle toho, zda se potřebné znalosti a dovednosti budou schopni rychle naučit. Zároveň odráží posun zájmu ve školní výuce od předávání samotných znalostí k rozvoji tzv. klíčových kompetencí, který je patrný zejména v posledních letech.

Test OSP přitom není totéž jako IQ test, ačkoli výsledky obou testů spolu samozřejmě souvisí, jak vyplynulo i z analýzy provedené v roce 2008 společností Scio. Tato analýza se zaměřila na korelaci výsledků testu OSP a testu IQ. Použitý test IQ měl podobu Ravenových progresivních matic, které ověřují schopnost vyhledávání logických vazeb mezi grafickými symboly. Studie se zúčastnilo celkem 290 osob a výsledná korelace výsledků dosáhla hodnoty 0,5. Je tedy patrné, že obě veličiny spolu korelují, ale nikterak silně. Pravděpodobným důvodem je, že použitý test IQ sestával pouze z jediného druhu úloh, zatímco test OSP je komplexnější a měří širší spektrum schopností a dovedností, a to zejména takových, u nichž se předpokládá, že jsou nezbytné pro studium na vysoké škole.

Díky své komplexnosti a zaměření na dovednosti nezbytné při studiu se test OSP zdá být vhodnějším měřítkem studijních předpokladů než test IQ. Test OSP je zároveň koncipován

tak, aby byly tyto schopnosti a dovednosti měřeny co možná nejspolehlivěji, tzn. s co nejvyšší reliabilitou. Jistý vliv náhody se do výsledku testu promítne vždy, ovšem vysoká reliabilita testu dokáže vliv této náhody výrazně omezit. Test OSP dosahuje v průměru reliability okolo 0,9, což je považováno za dostatečné pro to, aby se na základě něj mohla dělat klíčová rozhodnutí o přijetí či dalším směřování studentů.

2 PŘÍPADOVÁ STUDIE – VYUŽITÍ STUDIJNÍHO POTENCIÁLU

2.1 Zdroj dat

Data pochází ze slovenské univerzity skládající se z pěti fakult, která nebude za účelem ochrany citlivých údajů jmenována. Univerzita se v roce 2012 rozhodla zhodnotit kvalitu poskytovaného vzdělání, součástí čehož bylo ověření studijních předpokladů jejích studentů a zhodnocení využití jejich studijního potenciálu. Studie se zúčastnilo celkem 1 122 studentů ze všech pěti fakult této univerzity. Jednalo se přitom o studenty prvního a druhého ročníku bakalářského stupně studia.

2.2 Měření studijních předpokladů

Studijní předpoklady studentů byly měřeny testem Všeobecných studijních předpokladů (VŠP), což je analogie českého testu Obecných studijních předpokladů. Použitý test se skládal z 85 úloh a na jeho vyřešení měl uchazeč 105 minut čistého času. Obsahoval přitom tři časově vymezené oddíly, které testovaly následující dovednosti:

- verbální oddíl: schopnost vybrat vhodné slovo k doplnění věty, správně určit význam mezi slovy, zvolit nejvhodnější antonymum zadaného výrazu, schopnost pracovat s odborným textem;
- analytický oddíl: schopnost vyvozování závěru ze souboru podmínek, logické myšlení;
- kvantitativní oddíl: schopnost porovnat dvě hodnoty, vyčíst informace z grafů a tabulek, aplikovat matematické znalosti v praxi (test ovšem nevyžadoval pokročilé matematické znalosti typu goniometrické funkce, nýbrž jen ověřoval schopnost aplikace základních matematických dovedností).

Časové omezení je u testu obecných studijních předpokladů důležité, neboť díky němu test zároveň ověřuje, zda je student schopen řešit zadané úkoly dostatečně rychle a efektivně. Lze totiž očekávat, že takovýto student se vypořádá s požadavky a nároky vysokoškolského studia lépe než student, který k pochopení a řešení úkolů potřebuje podstatně více času.

Test zde sloužil jako identifikátor vstupní úrovně jednotlivých studentů. S jeho pomocí bylo tedy možno určit, na kterých fakultách a studijních oborech se vyskytují studenti s nadprůměrně vysokými studijními předpoklady a kde naopak se studijními předpoklady nízkými. Zde je na místě znovu zdůraznit, že obecné studijní předpoklady představují schopnost, s níž studenti na fakultu už přišli a kterou fakulta nemůže nijak významně ovlivnit. To, jak studijně disponovaní studenti se na fakultě vyskytují, lze ovlivnit v zásadě jen nastavením podmínek přijímacího řízení, tedy jeho přísností a obsahem. Fakulty využívající znalostní či talentové zkoušky mohou mít na fakultě studenty méně studijně disponované, ale například s větším přehledem v oboru, na který se hlásí.

Vyhodnocení testu VŠP probíhalo následovně. Odpovědi studenta byly vyhodnoceny zvlášť za každou otázku, přičemž v každé otázce byla právě jedna odpověď správná. Za každou správnou odpověď získal student právě 1 bod, za nesprávnou odpověď se studentovi část bodu odečetla (třetina bodu u otázek s volbou ze 4 možností a čtvrtina bodu u otázek s volbou z 5 možností – tím je zajištěno, že při náhodném tipování získá student v průměru nula bodů), za vynechanou odpověď se studentovi žádné body nepřičetly ani neodečetly. Součet bodů v testu je označován jako čisté skóre. Pro snazší interpretaci se čisté skóre převedlo na tzv. *z*-skóre, a to následovně:

$$z\text{-skóre} = (\text{čisté skóre studenta} - \text{průměrné skóre}) / \text{směrodatná odchylka skóre}$$

Šlo tedy o lineární transformaci, jejímž výsledkem bylo skóre s průměrnou hodnotou 0 a směrodatnou odchylkou 1. Protože takto vzniklé hodnoty mohou být i záporné a navíc se jedná v řadě případů o desetinná čísla, *z*-skóre bylo dále transformováno na tzv. *t*-skóre podle vzorce:

$$t\text{-skóre} = 100 + 20 \cdot z\text{-skóre}$$

Výsledek byl zaokrouhlen na celé číslo. Takto vzniklé skóre mělo průměrnou hodnotu 100 a směrodatnou odchylku 20. Analogicky se počítalo *t*-skóre za jednotlivé oddíly testu. Podobná transformace je u testování běžná, například IQ škála je nastavena tak, že má průměrnou hodnotu 100 a směrodatnou odchylku 15.

2.3 Výsledky testu Všeobecných studijních předpokladů

V následující tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty *t*-skóre za jednotlivé obory, a to jak za celý test, tak za jednotlivé oddíly. Je zde patrný poměrně významný rozdíl mezi jednotlivými fakultami: studenti první zkoumané fakulty si vedli velmi nadprůměrně, zatímco studenti páté zkoumané fakulty spíše podprůměrně. Ve obou případech lze totéž tvrdit i o výsledcích jednotlivých oddílů.

U zbylých fakult se výsledky značně lišily obor od oboru. Zároveň zde u některých oborů platí, že v některých oddílech si daní studenti vedli vzhledem ke všem studentům na univerzitě nadprůměrně, v jiných naopak podprůměrně. V každém případě je z tabulky patrné, že i v rámci téže univerzity lze pozorovat značné rozdíly, co se týče studijních předpokladů studentů jednotlivých fakult.

Tab. 1 Výsledky testu Všeobecných studijních předpokladů podle fakult a oddílů

fakulta	obor	počet testovaných	celý test	verbální oddíl	analytický oddíl	kvantitativní oddíl
celá univerzita		1122	100	100	100	100
fakulta 1	obor 1	190	107,17	105,84	106,36	105,28
fakulta 1	obor 2	150	106,77	106,94	106,28	102,82
fakulta 2	obor 1	67	104,28	101,57	100,06	109,51
fakulta 2	obor 2	7	81,94	74,93	89,29	95,00
fakulta 2	obor 3	30	96,80	93,18	92,26	108,25
fakulta 3	obor 1	20	107,33	105,53	111,13	101,25
fakulta 3	obor 2	101	98,56	97,77	100,42	98,60
fakulta 3	obor 3	82	93,29	90,48	96,01	98,44
fakulta 3	obor 4	167	92,75	93,87	93,80	94,71
fakulta 4	obor 1	48	107,27	112,99	105,65	96,79
fakulta 4	obor 2	17	94,40	100,15	95,67	88,96
fakulta 4	obor 3	13	72,17	78,15	77,16	76,47
fakulta 4	obor 4	4	102,21	116,16	102,48	82,01
fakulta 4	obor 5	9	90,92	96,79	86,84	92,94
fakulta 4	obor 6	10	98,99	105,32	100,24	89,92
fakulta 4	obor 7	60	112,86	110,28	111,77	109,38
fakulta 4	obor 8	10	92,90	95,70	93,60	92,88
fakulta 5	obor 1	137	91,56	93,21	91,59	94,61

2.4 Vážený studijní průměr

Výsledky testu studijních předpokladů byly v analýze míry využití studijního potenciálu dány do souvislosti s tzv. váženým studijním průměrem. Ten byl spočítán na základě známek z jednotlivých předmětů, které byly váženy počtem kreditů za daný předmět. Počet kreditů odráží důležitost daného předmětu – čím více kredity je předmět ohodnocen, tím jej lze považovat za důležitější. Znamky jsou udělovány v souladu s kreditovým systémem ECTS a studijním řádem univerzity, viz tabulka 2. Vážený studijní průměr studenta byl počítán za celou dobu jeho studia a započítávaly se i neúspěšně ukončené předměty, tedy předměty, které si student zapsal, ale nedokončil je, a to hodnotou 4. Vážený průměr každého oboru a fakulty se pak spočítal jako průměr vážených studijních průměrů všech příslušných studentů.

Tab. 2 Hodnotící stupnice

studijní výsledky	klasifikační stupeň	známka	
vynikající výsledky	A	výborně	1
nadprůměrné výsledky	B	velmi dobře	1,5
průměrné výsledky	C	dobře	2
přijatelné výsledky	D	uspokojivě	2,5
výsledky splňují jen minimální kritéria	E	dostatečně	3
výsledky nesplňují ani minimální kritéria	Fx	nedostatečně	4

Hodnoty váženého studijního průměru za jednotlivé fakulty ukazuje tabulka 3. Jedná se o výsledky studentů bakalářského studia, neboť na ně byla analýza využití studijního potenciálu zaměřena. Mezi jednotlivými fakultami jsou jasně pozorovatelné rozdíly v hodnotách váženého studijního průměru, kterého studenti dosahují. Tyto rozdíly mohou odrážet různou náročnost studia, různou přísnost hodnocení, ale také různou motivaci studentů a zájem o studovaný obor, jak bude podrobněji vysvětleno dále.

Tab. 2 Vážený studijní průměr studentů prezenční formy bakalářského studia

fakulta	obor	vážený stud. průměr
fakulta 1	obor 1	2,08
fakulta 1	obor 2	2,19
fakulta 2	obor 1	2,42
fakulta 2	obor 2	2,36
fakulta 2	obor 3	2,33
fakulta 3	obor 1	2,66
fakulta 3	obor 2	2,64
fakulta 3	obor 3	2,44
fakulta 3	obor 4	2,42
fakulta 4	obor 1	2,08
fakulta 4	obor 2	2,17
fakulta 4	obor 3	2,39
fakulta 4	obor 4	1,96
fakulta 4	obor 5	2,23
fakulta 4	obor 6	2,49
fakulta 4	obor 7	2,18
fakulta 4	obor 8	2,22
Fakulta 5	obor 1	2,18

2.5 Využití studijního potenciálu

Ukazatel využití studijního potenciálu dává do souvislosti výsledky testu Všeobecných studijních předpokladů, tak jak byly popsány v podkapitole 2.3, a studijní výsledky vyjádřené váženým studijním průměrem. Hodnoty váženého studijního průměru byly za účelem snazší srovnatelnosti s výsledkem testu Všeobecných studijních předpokladů upraveny tak, aby vyšší hodnota studijního průměru představovala stejně jako u testu VŠP lepší výsledek, a to tím způsobem, že všechny hodnoty váženého studijního průměru byly odečteny od 5.

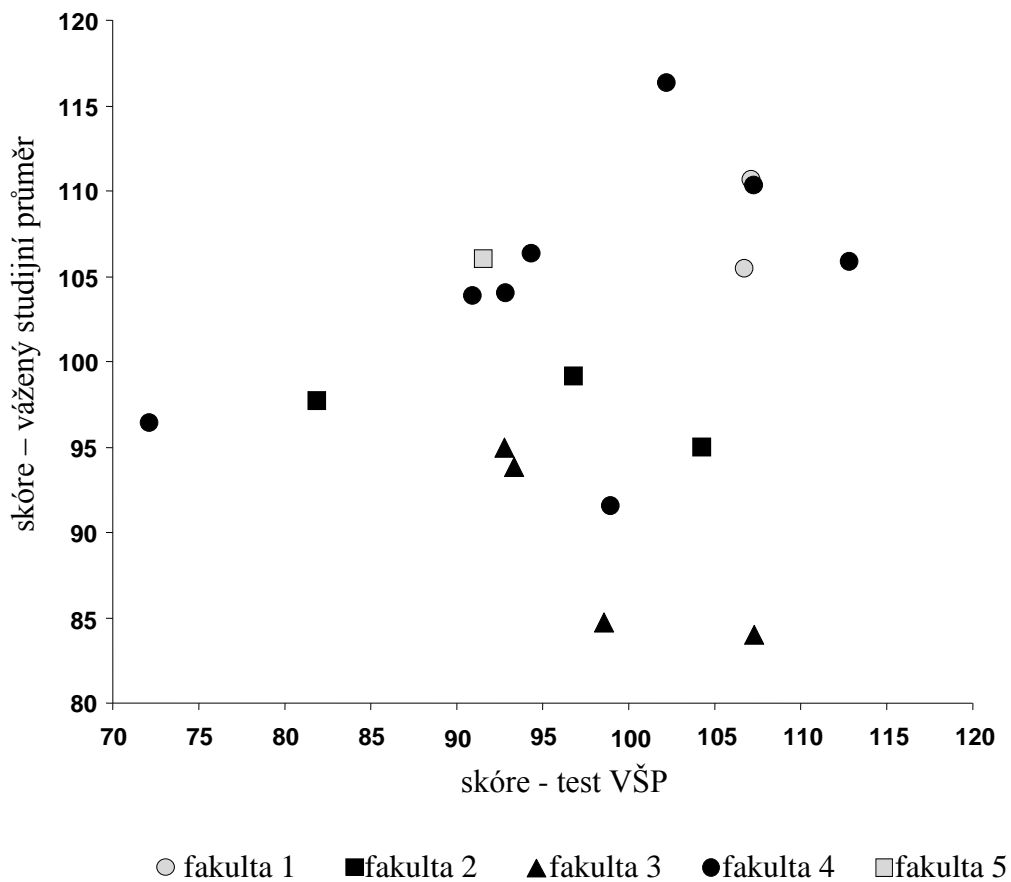
Výsledky testu VŠP mají, jak bylo řečeno výše, pro účely této analýzy průměr 100 a směrodatnou odchylku 20. Pro ještě snazší srovnatelnost byly na tutéž škálu převedeny i hodnoty váženého studijního průměru. Pro hodnoty váženého studijního průměru použité v této podkapitole tudíž platí, že rovněž nabývají průměrné hodnoty 100 a že čím vyšší je jejich hodnota, tím lepší studijní průměr zkoumaný obor vykazuje.

Analýza vztahu mezi výsledky testu VŠP a váženým studijním průměrem je založena na předpokladu, že lépe studijně disponovaní studenti, tedy ti, kteří v testu Všeobecných studijních předpokladů dosáhli vyššího výsledku, by měli dosahovat i lepších studijních výsledků v průběhu studia. Ve chvíli, kdy studenti s dobrými studijními předpoklady dosahují během studia slabých výsledků, znamená to, že z nějakého důvodu není plně využito jejich studijního potenciálu.

Z dat v tabulce 1 vyplynulo, že vstupní kvalita studentů vyjádřená jejich studijním potenciálem se může pro jednotlivé fakulty téže univerzity lišit. Může se ovšem zároveň lišit zároveň i míra, do jaké fakulta této vstupní kvality využívá. Jelikož míra využití vstupní kvality studentů může do značné míry odrážet kvalitu poskytovaného studia, je míra využití studijního potenciálu studentů podstatným kritériem pro sebehodnocení vysoké školy.

Následující graf (obrázek 1) znázorňuje využití studijního potenciálu pro jednotlivé obory univerzity, kdy každý bod odpovídá jednomu konkrétnímu oboru. Obory označené stejným symbolem představují obory spadající pod tutéž fakultu. Čím více vpravo body leží, tím lepší jsou studijní předpoklady studentů daného oboru. Pro obory s obdobnou úrovní studijních předpokladů studentů platí, že čím je daný bod v grafu výše, tím lépe jsou tyto studijní předpoklady využity a naopak. Například u dvou černých trojúhelníků ve spodní části grafu (dva vybrané obory fakulty 3) platí, že příslušní studenti sice dosahují dobrých hodnot studijních předpokladů, avšak tyto předpoklady nejsou ve srovnání s jinými obory příliš využity.

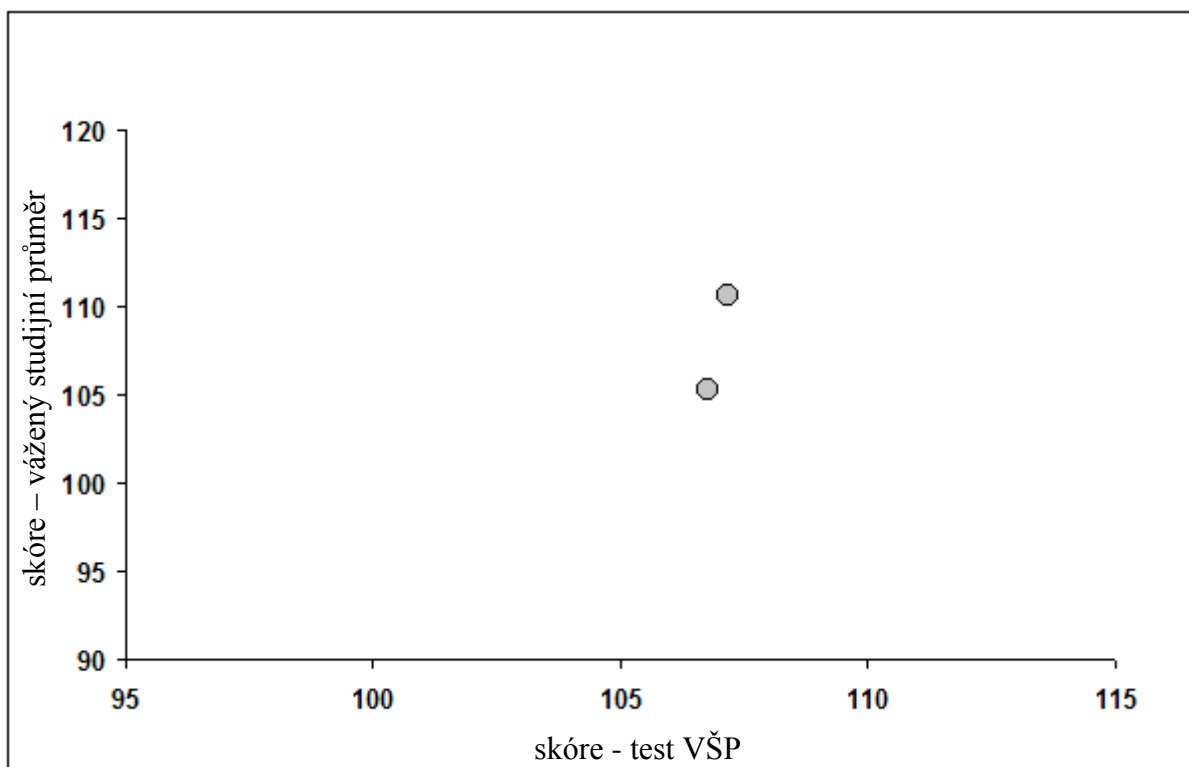
Grafy níže (obrázek 2, 3, 4, 5) pak ukazují pro větší přehlednost totéž zvlášť za jednotlivé fakulty. Poslední zkoumaná fakulta nabízí pouze jeden obor a nemá tedy samostatný graf. Veškeré údaje se týkají pouze studentů bakalářského stupně studia.



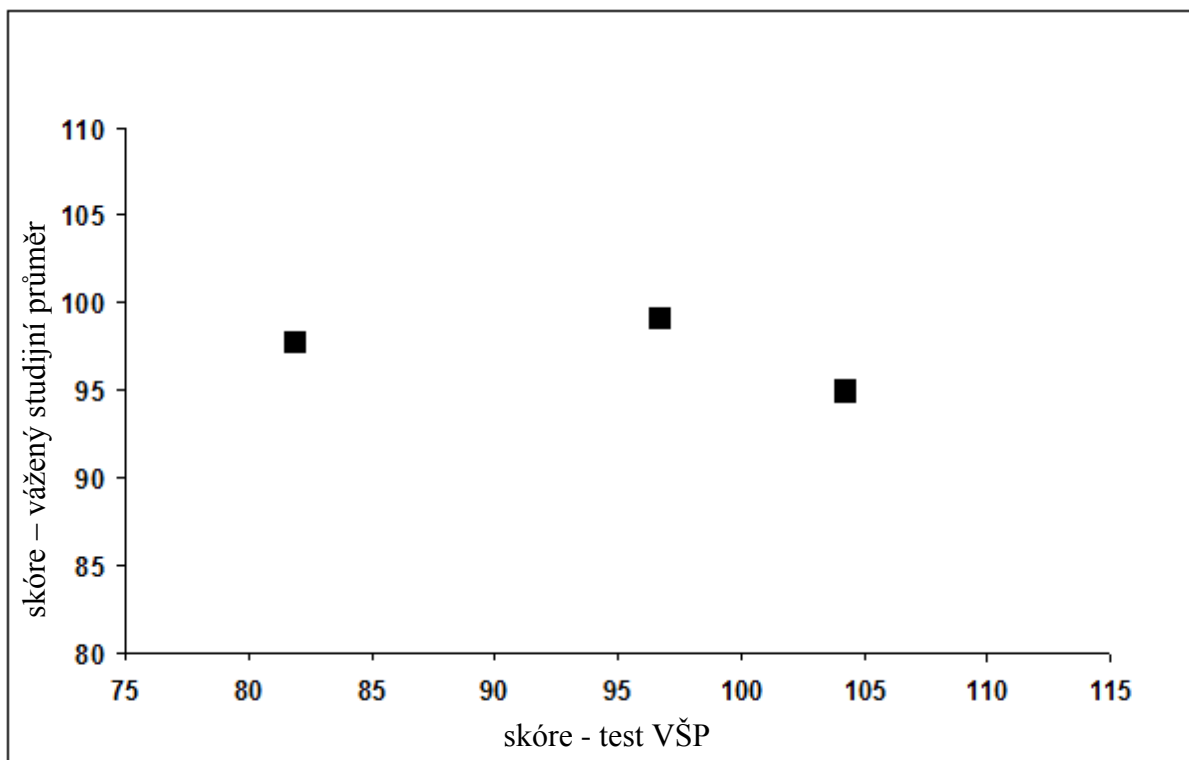
Obrázek 1 Využití studijního potenciálu za jednotlivé obory univerzity

Z prvního grafu je zřejmé, že mezi jednotlivými fakultami můžeme pozorovat znatelné rozdíly, co se týče vztahu váženého studijního průměru a výsledků testu Všeobecných studijních předpokladů. Nejhorších hodnot váženého studijního průměru ve vztahu k výsledkům testu Všeobecných studijních předpokladů dosahuje fakulta 3, nadprůměrné hodnoty naopak vykazuje fakulta 4 a dále pak i fakulty 1 a 5.

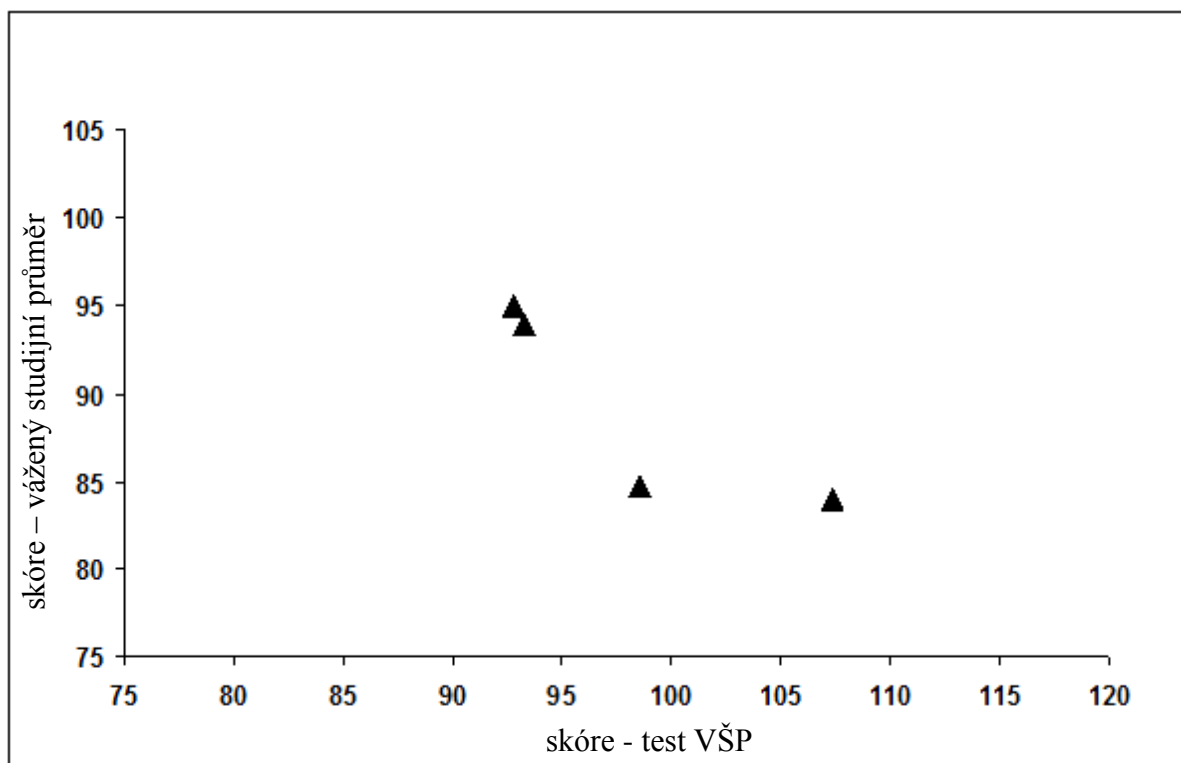
Z následujících grafů zachycujících využití studijního potenciálu u studentů jednotlivých oborů pro každou fakultu samostatně je ještě zřetelněji vidět, že i mezi obory jediné fakulty mohou existovat znatelné rozdíly.



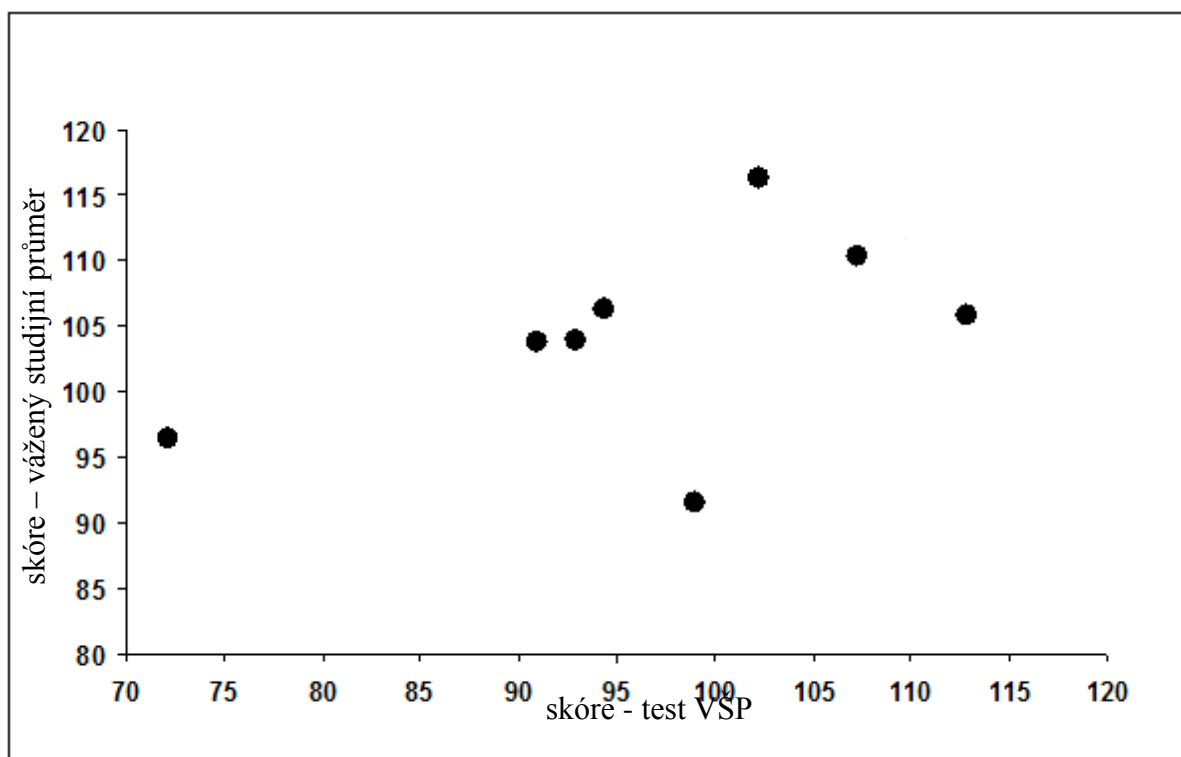
Obrázek 2 Využití studijního potenciálu za obory fakulty 1



Obrázek 3 Využití studijního potenciálu za obory fakulty 2



Obrázek 4 Využití studijního potenciálu za obory fakulty 3



Obrázek 5 Využití studijního potenciálu za obory fakulty 4

3 INTEPRETACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY

Výsledek výše uvedené analýzy využití studijního potenciálu je nutné interpretovat s patřičnou obezřetností. Je nutné si uvědomit, že co se týče vztahu výsledků testu Všeobecných studijních předpokladů a váženého studijního průměru, na rozdíly mezi fakultami a obory může mít vliv řada různých činitelů, nikoli pouze kvalita oboru či fakulty jako takové.

Výsledky testu Všeobecných studijních předpokladů jsou totiž napříč fakultami přímo porovnatelné, neboť všichni studenti skládali tentýž test a za stejných podmínek, totéž už ovšem nelze jednoznačně tvrdit o hodnotách váženého studijního průměru jakožto měřítko úspěšnosti studentů během samotného studia.

Vážený studijní průměr je totiž ovlivněn celou řadou různých činitelů, mezi něž můžeme zařadit zejména rozdíly v náročnosti studia a přísnosti hodnocení příslušných pedagogů na té které fakultě či oboru. Kromě rozdílné náročnosti studia a přísnosti hodnocení mohou ale rozdíly v dosahovaném váženém studijním průměru rovněž odrážet různou motivaci studentů ke studiu, která se obvykle odvíjí mimo jiné od kvality poskytovaného vzdělání a subjektivně vnímaného přínosu studia studenty. To, kteří činitelé mají na rozdíly využívání studijního potenciálu napříč fakultami a obory největší vliv, nelze bohužel bez důkladné znalosti situace na univerzitě zjistit.

Výše uvedenou analýzu je tedy nutné brát pouze jako prvotní krok, který může univerzitě poskytnout užitečné informace jednak o tom, jak studijně disponovaní studenti se vyskytují na jednotlivých oborech a fakultách, jednak o tom, jaký je na jednotlivých oborech a fakultách vztah mezi studijními předpoklady studentů a jejich skutečně dosahovanými výsledky. Vysvětlení tohoto vztahu a potenciálních rozdílů však již vyžaduje další aktivitu na straně samotné univerzity.

Užitečným pomocníkem zde mohou být například různé studentské ankety a dotazníky týkající se spokojenosti studentů se studiem, subjektivně vnímané náročnosti studia a přísnosti a spravedlivosti hodnocení, jejich motivace ke studiu a faktory, které ji ovlivňují.

Ve chvíli, kdy se ukáže, že rozdíly mezi fakultami jsou dány různě přísným hodnocením, je na zvážení fakulty, zda by nebylo žádoucí přijmout opatření ke zmírnění těchto rozdílů. Ve chvíli, kdy se ukáže, že za rozdíly ve využití studijního potenciálu stojí spíše různá motivace studentů ke studiu, je nutné zamyslet se nad tím, zda jsou obory, které z tohoto hlediska dopadly hůře, dostatečně kvalitní, tedy zda poskytují studentům takovou úroveň vzdělání, jakou očekávali, a případně přijmout taková opatření, která pomohou kvalitě studia zvýšit.

Pro shrnutí lze tedy uvést, že provedenou analýzu můžeme chápat jako jeden z možných prvotních kroků sloužících k evaluaci kvality vzdělávání, ale nikoli jako krok poslední. Jakým způsobem s výsledky podobné analýzy vysoká škola naloží, již závisí na její vlastní iniciativě a na účelu, s nímž analýzu prováděla.

4 PODNĚTY PRO DALŠÍ VÝZKUM

Výše uvedená analýza se týkala pouze jedné konkrétní univerzity. Velmi zajímavé by bylo zaměřit se na porovnání zkoumaných kritérií napříč různými univerzitami. Obzvláště přínosné by bylo srovnání, jak využívají studijní potenciál svých studentů podobně zaměřené obory na různých univerzitách. V takovém případě by ovšem hodnocení využití studijního potenciálu muselo být prováděno s velkou obezřetností, protože výsledky dosahované v průběhu studia (známky, výsledky zkoušek apod.) jsou napříč různými univerzitami ještě hůře porovnatelné než v rámci jediné univerzity.

U některých oborů, například jazykových či ekonomických, by mohly být znalosti studentů získané během studia zhodnoceny externě vyvinutým jednotným testem, což by odstranilo problém nesrovnatelnosti známek napříč univerzitami. Bylo by tak možné nejen srovnat úroveň dosažených znalostí, ale v kombinaci s testem Obecných studijních předpokladů i změřit a vzájemně porovnat přidanou hodnotu školy. Tzn., že by bylo možné změřit, zda například škola, která pracuje se studenty s nižším studijním potenciálem, neprokazuje v konečném důsledku vyšší přidanou hodnotu, než škola, která pracuje se studenty velmi dobře studijně disponovanými.

ZÁVĚR

Tento text se zabýval analýzou využití studijního potenciálu jakožto jedním z možných měřítek kvality poskytovaného vzdělání na univerzitě.

Za účelem zhodnocení využití studijního potenciálu bylo na nejmenované slovenské univerzitě 1 122 studentů bakalářského stupně studia napříč všemi fakultami a obory otestováno testem Všeobecných studijních předpokladov, který měří schopnosti nezbytné pro úspěšné dokončení studia. Výsledky těchto studentů byly následně dány do souvislosti s jejich výsledky během samotného studia, které byly vyjádřeny ve formě váženého studijního průměru.

Data jasně ukázala, že i v rámci jedné univerzity mohou panovat značné rozdíly mezi „vstupní kvalitou“ studentů z hlediska jejich studijního potenciálu napříč fakultami a obory. Tuto vstupní kvalitu může univerzita ovlivnit jen v omezené míře, je ovšem možné významně ovlivnit to, do jaké míry studenti svého potenciálu na univerzitě využijí.

Informaci o míře využívání studijního potenciálu je již z dat obtížnější vyčíst, neboť vážený studijní průměr, který je k tomuto účelu použit, má vzhledem k možné rozdílnosti v náročnosti studia a v přísnosti hodnocení pedagogů napříč fakultami jen omezenou výpovědní hodnotu. Podnikne-li ovšem univerzita na základě podobné analýzy další kroky pro zjištění toho, co stojí za pozorovaným vztahem mezi studijními předpoklady studentů a jejich výsledky v průběhu studia a mezi případnými rozdíly v tomto vztahu napříč jednotlivými obory a fakultami, může získat cenné informace o motivaci studentů a o jejich subjektivně vnímaném přínosu studia. Tyto informace se následně mohou stát nenahraditelným podkladem pro volbu opatření, jež mohou kvalitu univerzity poskytovaného vzdělání zvýšit.

LITERATURA

Společnost Scio (2008). Srovnávací analýza OSP a IQ. Retrieved from <https://scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/osp-iq.asp>

KONTAKT

Ing. Lenka Fiřtová

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta informatiky a statistiky

www.scio.cz s.r.o

Pobřežní 34, Praha 8, 186 00

+420 739 840 803

lfirtova@scio.cz

PORTFOLIO JAKO METODA I NARZĘDZIE AUTOEWALUACJI UMIEJĘTNOŚCI STUDIOWANIA

Janina Świrko-Pilipczuk

Abstrakt: Umiejętności studiowania decydują o „być albo nie być” wszelkiego studiowania i bycia studentem. Ale należą one do kategorii rzadko badanych i analizowanych. Traktuje się je jako oczywistość w dydaktyce szkoły wyższej. Tymczasem istnieje wiele wątpliwości co do ich rzeczywistego przejawiania przez studentów. Co więcej – wiele wskazuje na to, że są one w stanie zaniku. Dobrym sposobem i narzędziem zmiany tego stanu jest portfolio. Stwarza ono realne możliwości samokształtowania oraz rozwijania tych umiejętności przede wszystkim dzięki pogłębionemu uczeniu się i ewaluacji tego procesu.

Słowa kluczowe: portfolio, umiejętności studiowania, autoewaluacja

Abstrakt: The skills of studying decide about „to be or be” every studying and being the student. But they belong to the category studied seldom and analysed. He treats each other them as obviousness in the didactics of the higher school. Does many doubts exist meanwhile what to their real manifesting by students. What more – chances is that there are they in the condition of atrophy. Portfolio is good way and the tool of the change of this state. It creates real possibilities unreeling these skills first of all thanks to deepened learning and the evaluation of this process.

Key words: portfolio, , skill of studying, evaluation

Uniwersytet od zawsze jest symbolem ciągłości tradycji, ale także bardzo istotnym źródłem zmian. Wspólnota profesorów i studentów - jak określano uniwersytety – organizowana była najogólniej zgodnie z trzema modelami, typami: francuskim, niemieckim i angielskim. W naszej tradycji myślenia o uniwersytecie szczególne znaczenie miał (i w dalszym ciągu ma) model niemiecki – Humboldtowski. Promował on łączenie, jedność wolności nauczania z wolnością uczenia się. Co istotne dla tematu tego opracowania – W. Humboldt promował inne rozumienie kształcenia akademickiego. Zgodnie z jego założeniami odróżniano szkolne nauczanie i uczenie się od kształcenia uniwersyteckiego. To ostatnie konstituował przez wolność, samodzielność i poszukiwanie wiedzy. Promował odejście od tradycyjnego i dominującego w XIX wieku pojmowania kształcenia jako przekazywania wiedzy na rzecz rozumienia go jako procesu kształtowania przez studenta samego siebie, harmonijnego rozwoju jego własnej indywidualności i uzdolnień. Przyjmował, że wyższy rozwój indywidualności można osiągnąć poprzez samokształcenie, samokształtowanie, a uniwersytet służy właśnie temu, co jedynie człowiek może znaleźć sam i wewnątrz siebie, wgląd w czystą wiedzę. Ponadto w poglądach tych procesowi samokształtowania studenta poprzez samodzielne studiowanie przypisywano cechę refleksyjności oraz tworzenia nowych idei i poglądów. Poza tym podkreślano ideę jedności wiedzy, tzn. jednakowej ważności wszystkich gałęzi nauki w budowaniu *uniwersum* wiedzy ogólnej, niezbędnego do zapewnienia studentom szerokiego ogólnego wykształcenia. Idea wolności i jedności

badan oraz kształcenia przeciwstawiała się kształceniu rozumianemu jako wykładaniu, przekazywaniu gotowej wiedzy i oczekiwaniu od studentów jej reprodukowaniu. Zakładała natomiast aktywne, wspólne dochodzenie do prawdy, a więc kształcenie poprzez aktywne uczestnictwo w procesie badawczym. Chodziło bowiem o jedność w procesie dochodzenia do wiedzy, a nie w procesie przekazywania i przyswajania wiedzy. (patrz. Sajdak, 2013, s.103-107).

Idea jedności badań i kształcenia akademickiego, potwierdzona została w Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich (Bolonia 1988 rok), w której sformułowano cztery zasady akademickie:

- zasadę autonomii, niezależności uniwersytetu;
- zasadę nierozzerwalnego związku pracy naukowej z pracą dydaktyczną;
- zasadę swobodnego prowadzenia badań;
- zasadę powiernictwa, czyli pielęgnowania przez uniwersytet humanistycznej tradycji.

Powyższe zasady promują pojmowanie studiowania jako aktywnego, samodzielnego, nacechowanego refleksją i krytycyzmem udziału studenta w procesie kształcenia uniwersyteckiego. W tym miejscu rodzi się pytanie o realność kształtu powyższych zasad w dzisiejszym uniwersytecie. Takie pytanie i zarazem wątpliwości wskazywane są w toczącym się dyskursie o zmianach modelu i funkcji dzisiejszego uniwersytetu, o jego aktualnej tożsamości. W głosach na ten temat podkreślane są napięcia i niepokoje, jakie wywołują zarówno formalne, jak i nieformalne zmiany, szczególnie te związane z tzw. komercjalizacją kształcenia. Podkreśla się uwikłanie kształcenia uniwersyteckiego w różnorodne napięcia wywołane zmianami społeczno-politycznymi, gwałtownym rozwojem nowoczesnych technologii, związaniem uniwersytetu ze światem biznesu, racjonalnością ekonomiczną oraz ideologią rynkową (*Fenomen uniwersytetu*, 2008). Ogólnie, ideologia neoliberalna przenikająca myślenie o kształceniu i wyznaczająca zmiany w jego organizacji, spowodowała, że formułowane są pytania typu: „uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo?” lub „Fabryki dyplomów czy universitas?” (Czerepaniak-Walczak, 2013) Pojawia się także widzenie uniwersytetu jako fabryki (Szwabowski, 2014).

W analizowanych zmianach uniwersytetu dostrzega się przede wszystkim oddzielenie procesu badania od procesu kształcenia, a ten ostatni przedstawia się jako przyswajanie wiedzy gotowej, wcale nie najnowszej (prywatyzacja wiedzy, patentowanie wiedzy). Akcentuje się współczesną ignorancję w kształceniu akademickim, zaplanowane niekształcenie określonych kompetencji u określonej liczby osób – z jednej strony, a z drugiej - niechęć studentów do wiedzy ogólnej, teoretycznej, kształcenie dla „zatrudnialności”, co zakłada konieczność wykształcenia, opanowania określonych umiejętności, a co najwyżej wiedzy operacyjnej, dotyczącej tego „jak” określone rzeczy się robi (Szkudlarek, 2012). Inne rodzaje wiedzy w świadomości studentów, wobec traktowania uniwersytetu jako szkoły zawodowej, nie mają znaczenia i nie są przez nich traktowane jako potrzebne (tzw. praktycyzm kształcenia i wykształcenia).

Nie uszczegóławiając i nie mnożąc charakterystyk dzisiejszego kształcenia uniwersyteckiego, można zastanawiać się nad kondycją studentów i studiowania. Można zadawać pytania o to, czy studenci są już tylko „klientami” uniwersytetu jako „fabryki dyplomów”, czy zabiegają jedynie o lepszy start na rynku pracy, czy też są młodymi ludźmi aspirującymi do grupy inteligencji (patrz np.: Knasiecka-Falbierska, 2014). Czy celem i wartością ich studiowania jest jeszcze własny rozwój, rozwijanie swoich możliwości, lepsze poznanie i rozumienie świata i siebie w tym świecie?

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytanie, szczególną moją uwagę zwróciły wyniki badań prowadzonych pod kierunkiem M. Dudzikowej (2013). Ich analiza i interpretacja tworzy bardzo ciekawą charakterystykę badanych studentów. Otóż nie potwierdzają one dość powszechnego i jednoznacznie konsumpcyjnego nastawienia studentów. Okazuje się, że badani nie traktują czasu studiów tylko jako przygotowania do pracy zawodowej, ale bardzo wielu z nich (44,6%) podjęło studia ze względu na własny rozwój. To bardzo interesujący wynik, a zarazem przeczący wielu potocznym opiniom. Wśród badanych studentów wcale nie dominowała postawa konsumpcyjna i nie traktowali oni utylitarnie ani siebie, ani innych. Oznacza to, że nie poddali się – zdawałoby się powszechnemu - myśleniu o uniwersytecie jako o „fabryce dyplomów” i miejscu przygotowania wyłącznie do pracy. Tym samym są oni – jak można sądzić – zainteresowani własnym rozwojem i nastawieni na studiowanie. Przy czym wydaje się jednak, że studiowanie nie jest ich podstawowym zajęciem, a raczej uczenie się i to właściwie wtedy, gdy tego się od nich wymaga, kiedy są do tego zmuszani przez wymagania swoich wykładowców.

Powyższa, niejednoznaczna postawa i zachowania studentów, wskazują jednak na możliwości podejmowania przez nich studiowania w sprzyjających warunkach. Nie twierdzą tutaj, że jest to zachowanie łatwe do uruchomienia i rozwijania. Istota bowiem studiowania i jego czynniki wskazują na konieczność uruchomienia i rozwijania wielu procesów psychicznych, jak też spełnienia wielu warunków. Samodzielne studiowanie *rozumieć jako dobrowolną, celową, skuteczną metodycznie, kontrolowaną i ocenianą działalność intelektualną studentów, wykonywaną poza zajęciami w uczelni dla poznania, rozszerzenia lub utrwalenia tematyki wynikającej z programów studiów, ewentualnie własnego zainteresowania* (Parafiniuk-Soińska, 1976, s.18) Tak rozumiane jest ono odbiciem typowych prawidłowości ludzkiego działania, a jego główną cechą jest samodzielność podczas nabywania i wykorzystania wiedzy w działaniu. Nie powinno się go utożsamiać z samokształceniem, które może być realizowane także na innych, niższych szczeblach edukacji, jak i poza edukacją formalną. Samodzielne studiowanie wymaga określonej dojrzałości i samodzielności intelektualnej i jest ono wyższą formą uczenia się (Nawroczyński, 1957). Jedną z istotnych funkcji tak rozumianego studiowania jest przygotowanie do samodzielnego badania, rozwiązywania problemów. Nie może ono bowiem sprowadzać się do przyjęcia określonego pensum wiedzy. *„Aby móc studiować, a z czasem prowadzić badania, trzeba przedtem rozwinąć i wyćwiczyć swoje funkcje poznawcze, nauczyć się analizować zjawiska, dokonywać syntezy, opanować zasady postępowania przy rozwiązywaniu zadań i zagadnień; trzeba także przyswoić sobie pewien –często niemały – zasób gotowej wiedzy”* (Molak 1973, s. 9).

W strukturze samodzielnego studiowania, uwzględniając interdyscyplinarne ustalenia (pedagogiki, psychologii, prakseologii), J. Parafiniuk-Soińska wyznaczyła następujące elementy:

- świadomy i celowy przebieg działalności, wyrażony rozumieniem sensu jej wykonania, zdawania sobie spraw, po co dana działalność zostaje podjęta;
- planowy charakter całego działania, polegający na wcześniejszym antycypowaniu schematu postępowania, wyobrażaniu węzłowych czynności, porządkowaniu i hierarchizowaniu poszczególnych etapów działania;
- instrumentalny charakter całego działania, co ma wyrażać właściwe dobieranie metod w kontekście postawionego celu i materiału nauczania, dorabianie się i doskonalenie własnego sposobu studiowania, indywidualnej drogi, jaką należy cel osiągnąć;
- ekonomiczny przebieg działania, objawiający się właściwym wykorzystaniem warunków, ciągłym ich polepszaniem, wprowadzaniem ładu i porządku

w organizację czynności oraz utrzymywaniem spójności i zwartości organizacyjnej;

- wprowadzenie do wszystkich etapów działania samokontroli i samooceny, co może oznaczać kontrolowanie warunków cząstkowych i końcowych z założonymi celami i planem, dostrzeganie i ocenianie napotkanych trudności (Parafiniuk-Soińska, 1976, s.17)

Wskazane powyżej elementy studiowania korespondują z uwzględnionymi przez S. Cottrel (2007) umiejętnościami składowymi studiowania. Autorka zalicza do nich:

- samoświadomość i samoocenę – jakie są moje aktualnie mocne strony i słabości, co pragnę osiągnąć, co domaga się udoskonalenia, jakie są moje źródła i zasoby, co mogłoby stanąć na drodze do celu;
- znajomość wymagań – trzeba zdobyć informacje określające oczekiwania i preferencje wykładowców w zakresie programu, tematyki kursu, jego celów i zadań, kryteriów oceny, ich zmienności w zależności od prowadzącego;
- umiejętność posługiwania się metodami i strategiami oraz umiejętności organizacji swojego studiowania oraz ciągłe ich doskonalenie;
- śmiałość i pozwolenie – umiejętność ufania swoim możliwościom uczenia się i zdobywania dobrych rezultatów;
- praktyka i nawyki – doświadczanie i refleksja nad nim pozwalają zdobyć biegłość w wynajdywaniu najlepszych rozwiązań, ich krytycznej analizie, jak też konstruowania i dekonstruowania zasad swojego działania oraz wykorzystywania umiejętności składowych (Cottrel, 2007, s. 38.)

Autorka podkreśla, że powyżej wskazane umiejętności składowe powinny być rozwijane równolegle, ponieważ słabość w zakresie jednej z nich może wpływać na całość i zmniejszać jej wartość. Podobne sugestie wcześniej sformułowała J. Parafiniuk-Soińska (1976), twierdząc, że struktura samodzielnego studiowania stanowi pewną całość i wymaga równowagi w stosowaniu poszczególnych jej elementów.

Analizując stanowiska i wyniki badań dotyczące umiejętności studiowania zauważamy, że umiejętności te charakteryzuje przede wszystkim samodzielność, a z nią świadomość, której przedmiotem jest sam student (samoświadomość), a jej treścią poziom i jakość umiejętności składowych tworzących strukturę funkcjonalną. Bardzo istotną kategorię stanowi refleksja i krytycyzm. Inne czynniki istotne dla tego procesu to zaangażowanie, determinacja, wytrwałość, automotywacja, zarządzanie czasem i pozytywne myślenie.

Ujmując ogólnie, umiejętności studiowania - ich istotę, treść, powiązania i inne cechy osobowe niezbędne w ich opanowaniu i rozwijaniu – dostrzegamy, że są one złożone, stosunkowo trudne do opanowania, ale – jak każda umiejętność – możliwe do opanowania przez studenta. Przy czym nie należy zapominać o innych zewnętrznych czynnikach istotnych w tym zakresie, a przede wszystkim o pracy nauczycieli akademickich. Oczywiście, uczelnia to wielość czynników i warunków powiązanych wielorako, ale - w każdym procesie kształcenia - najważniejsze są jego podmioty. Dlatego też podkreślić chcę rolę wykładowców w zaproponowaniu i ukazaniu studentom sposobów i narzędzi służących kształtowaniu i rozwijaniu przez nich swoich umiejętności studiowania. Tym bardziej, że dość często studenci rozpoczynający studia nie dysponują tym umiejętnościami, ponieważ wcześniejsze etapy kształcenia nie wymagały ich, a czasami wręcz oduczały samodzielnego uczenia się. Ponadto studenci podejmują studia kierując się różnymi motywami, nie zawsze zainteresowaniem kierunkiem studiów. Dlatego też, szczególnie

w pierwszym okresie ich pobytu na uczelni, potrzebna jest im pomoc i ukierunkowanie w zakresie umiejętności studiowania. Na podstawie ustaleń literatury, jak i własnych wieloletnich doświadczeń, uważam, że jednym z dobrych narzędzi tworzenia i rozwijania umiejętności studiowania jest portfolio. Dostrzeżenie jego zalet i wykorzystanie w edukacji związane było z odradzającymi się czy też nowymi ideami i koncepcjami, jak : refleksyjne uczenie się, edukacja całościowa. Wprowadzone zostało do szkół, głównie, ale nie tylko amerykańskich w ostatnim dwudziestolecu ubiegłego wieku, szybko zyskało rozgłos jak niezwykle atrakcyjne i wartościowe narzędzie stymulowania uczenia się, co potwierdziły wyniki wielu naukowych badań empirycznych (Gołębiniak 2002, s.22).

Pomysł portfolio pochodzi ze świata sztuki, gdzie oznacza kolekcję materiałów (oryginalnych, najlepszych, najbardziej typowych, najbardziej różnorodnych czy na określone tematy) służącą określonemu celowi (*purposeful*). W edukacji nie dopracowano się jeszcze jednolitej definicji portfolio, ale zwykle oznacza stale powiększającą się kolekcję materiałów ilustrujących rozwój kompetencji jego autora. Wykorzystywane jest w rozwoju profesjonalnym nauczycieli. Korzysta się z niego jako z techniki ułatwiającej komunikowanie się nauczycieli z innymi realizującymi daną ścieżkę międzyprzedmiotową, jak też jako narzędzie superwizji lub w monitorowaniu jakości pracy nauczyciela przez osoby wizytujące. Może być także traktowane jako swoiste c.v., demonstrujące zakres i poziom kompetencji osobistych i profesjonalnych nauczyciela oraz kompletowania jego własnych, oryginalnych i wartościowych opracowań metodycznych (tamże, s. 23-24).

Portfolio znalazło swoje zastosowanie także w edukacji wyższej. Dobrym tego przykładem jest opracowanie A. Wach-Kąkolewicz i M. Kąkolewicz (2015), ukazujące wyniki badań zastosowania portfolio jako metody, a także narzędzia rozwoju kompetencji do nauczania zastosowanego podczas Kursu Pedagogicznego dla młodej Kadry Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Autorzy podkreślają jego znaczenie przede wszystkim w stymulowaniu i angażowaniu studentów w analizowanie indywidualnego uczenia się poprzez osobistą refleksję nad zebranymi materiałami, jak też procesem ich tworzenia. Służy ono bardzo dobrze uświadamianiu sobie, wzbogacaniu i ewaluacji własnych kompetencji i znaczenia samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Uwzględniając wskazania Petera Selina, podają najważniejsze korzyści, jakie daje uczącemu się tworzenie portfolio:

- „umożliwia uchwycenie istoty poznawanych zagadnień, pogłębione uczenie się i **ewaluację procesu** (podkreśl. J.Ś.-P.);
- wspiera rozwój, demonstrowanie i wartościową ocenę wielu osobistych, profesjonalnych i akademickich możliwości uczącego się;
- zachęca uczącego się do wchodzenia w nową rolę w dokumentowaniu, obserwacji i rekapitulacji własnego uczenia się;
- wspiera integrowanie uczenia się różnych zagadnień kursu i programów studiów;
- zwiększa możliwość osobistego wartościowania efektów uczenia się zamiast polegania wyłącznie na ocenie innych;
- angażuje uczącego się w materię przedmiotu tak, że łatwiej zachodzi przetwarzanie i internalizacja nowych zagadnień;
- **umożliwia analizę postępów edukacyjnych poprzez przegląd kolejnych kroków na drodze do wiedzy** (podkreśl. J.Ś.-P.);
- umożliwia pogłębioną analizę poznawanych faktów i zagadnień będącą następstwem głębszej refleksji” (Wach-Kąkolewicz i Kąkolewicz 2015, s. 101-102).

Cytowani autorzy zajmują się **portfolio uczenia się**³² tworzonego przez osobę studiującą i wskazują na wiele jego funkcji i wartości. Podkreślają przede wszystkim jego znaczenie w budzeniu i pogłębianiu refleksji nad własnym procesem i efektami procesu uczenia się. Ukazują jego możliwości w tworzeniu samoświadomości odnośnie zarówno uzyskiwanych efektów, jak i realizowanego procesu uczenia się. Zaznaczają, że portfolio „tworzone głównie w celu przedstawienia go nauczycielowi do analizy i weryfikacji jako formalny wymóg zaliczenia kursu staje się dla studenta również stymulujące, ale może być wówczas tylko kolejnym zadaniem do odrobienia” (tamże, s. 103). Tym samym traktują go przede wszystkim jako metodę i narzędzie wspomagające samodzielne studiowanie. Równocześnie podkreślają jego wartości w procesie **ewaluacji i autoewaluacji** konstruowania i rozwijania umiejętności studiowania.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że ewaluacji, ani ewaluacji nie należy rozumieć jako oceniania. Podkreśla to A. Brzezińska, wskazując źródłosłów terminu „ewaluacja”, zgodnie z którym: *e-valesco*, *-ere*, *-ui* – oznacza stawać się silnym, potężnieć, wzmocnić się, nabrać siły, spotężnieć, móc, być zdolnym, zdołać, potrafić (2000, s.94). Ponadto analiza tradycji pojmowania ewaluacji w literaturze polskiej i zagranicznej przeprowadzona przez H. Mizereka (2010) wskazuje, że jej znaczenie zmieniało się i obecnie można przyjąć za A. Brzezińską, że jest to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia założonych efektów” (Brzezińska 2000, s. 94). Natomiast cechą odróżniającą ewaluację od autoewaluacji jest to, że w toku tej drugiej podejmowany jest trud określenia wartości własnych działań, co oznacza, że powstaje konieczność występowania jednocześnie w dwu rolach – ewaluatora i decydenta (Mizerek, 2010, s. 172).

Uwzględniając powyższe ustalenia, student prowadzący autoewaluację swoich umiejętności samodzielnego studiowania przy użyciu portfolio zbiera i analizuje informacje o swoich działaniach składających się na studiowanie oraz o ich efektach i na tej podstawie obmyśla sposoby, narzędzia, terminy i inne środki udoskonalania swojego studiowania, jak też podejmuje decyzję o ich zastosowaniu. Są to działania wymagające wysiłku, zaangażowania i systematyczności, charakterystycznych dla samodzielnego studiowania, które jednak mogą być kształtowane i rozwijane przez każdego studenta właśnie przy użyciu portfolio. Co zrozumiałe, taka możliwość staje się realna pod warunkiem, że student będzie w ogóle wiedział, że istnieje portfolio, a następnie podejmie trud jego stosowania, jak też znajdzie w tym zakresie wsparcie ze strony wykładowców.

BIBLIOGRAFIA:

Brzezińska A. (2000). *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, w: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.

Cottrell S. (2007). *Podręcznik umiejętności studiowania*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Czerepaniak-Walczak, M.(2013). (Ed). *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, IMPULS Kraków.

³² W tym miejscu chciałabym zaznaczyć, że istota i funkcje portfolio uczenia się bardzo bliskie są tzw. dziennikom samoobserwacji zaprojektowanym i zastosowanym w badaniach struktury samodzielnego studiowania przez J. Parafiniuk-Soińską (*Struktura i efekty samodzielnego studiowania*, PWN, Warszawa-Poznań, 1976). Duże podobieństwo istnieje też w tym zakresie w tzw. Dzienniku refleksji nad nauką, proponowanym przez S. Cottrell (*Podręcznik umiejętności studiowania*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2007)

- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochnio, E., Bochnio, I., Knasiecka-Falbierska, K., & Marciniak, M. (2013). *Jednostkowe i zbiorowe oblicz kapitału społecznego w uniwersytecie. Studenci o swoim studiowaniu*, IMPULS, Kraków.
- Fenomenu uniwersytetu*, (2008). (Ed.). Grzegorzczak, A. & Sójka, A., Wyd. UAM Poznań.
- Gołębiak, B.D. (2002). *Portfolio jako technika monitorowania i autoprezentacji rozwoju profesjonalnego*, w Gołębiak B.D. (Ed.). *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa.
- Knasiecka-Falbierska, K. (2014). Student – klient na współczesnym uniwersytecie. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1.
- Mizerek, H. (2010). *Autoewaluacja w szkole po ośmiu latach*, w: *Autoewaluacja w szkole*, pod red. E. Tołwińskiej-Królikowskiej, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Molak, A. (1973). Pedagogizacja i modernizacja szkoły wyższej, w: *Prace pedagogiczne Uniwersytetu Śląskiego*. T.II, Katowice.
- Nawroczyński, B. (1957). *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław.
- Parafiniuk-Soińska, J. (1976). *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*, PWN, Warszawa-Poznań.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, IMPULS, Kraków.
- Szkudlarek, T. (2012). *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, w: Żuk, P. (Ed.). *Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowych*, Scholar: Warszawa.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. IW *Książka i Prasa*, Warszawa.
- Wach-Kąkolewicz, A., & Kąkolewicz, M. (2015). Portfolio uczenia się jako narzędzie wspomagające rozwój kompetencji do nauczania młodej kadry pedagogicznej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(18).

KONTAKT

dr hab. Prof. UŚ Janina Świrko-Pilipczuk
Uniwersytet Szczeciński
aleja Papieża Jana Pawła II 22A, Szczecin
e-mail: janina.swirko-pilipczuk@usz.edu.pl

DIAGNOSTICKÉ A VÝSKUMNÉ KOMPETENCIE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV – MÓDA, ČI NUTNOSŤ PŘI POZNÁVANÍ A VEDENÍ DIEŤAŤA.³³

Bronislava Kasáčová

Abstrakt: Štúdia sa venuje teoretickým a spoločenským požiadavkám na novoformulované kompetencie učiteľa pre diagnostické a výskumné aktivity učiteľa v škole. Novodobá škola je miestom, kde sa nielen sprostredkuje poznanie, kultúrne a morálne vzorce, ale zároveň je to priestor, čas a obdobie pre potencionálny rozvoj dieťaťa. Učiteľ o deťoch môže neprimerane „rozhodovať“ a to nielen aktuálne, ale svojím konaním determinovať vzdelávaciu a osobnostnú kariéru jednotlivcov. Pre túto zodpovednú činnosť je nevyhnutné, aby učiteľ disponoval spoľahlivou kompetenciou objektívne, a spoľahlivo poznávať deti prostredníctvom diagnostických a výskumných nástrojov. Je to úlohou pregraduálnej prípravy, ale aj kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Kľúčová slova: akčný výskum, kompetencie výskumníka, diagnostické kompetencie

Abstract: The study deals with theoretical and social requirements for teachers, for his/her diagnostic and action research in school. Current school is an environment not only for transmission of knowledge, cultural and moral modes. It is also space, time and period for potential child's development. Teacher has opportunity to "decide" about children's education and personal career. Teachers need for this responsible role special and very reliable competence: objectively identify special characteristics and assumptions. He/she needs diagnostic and research competences for these tasks. The pre-gradual and continual teacher training have to accept these current requirements.

Key words: action research, research competences, diagnostic competences

ÚVOD

Učiteľ je témou neustále prebiehajúcej komunikácie medzi vedou, realitou, spoločnosťou a legislatívou. Ide o množstvo otázok, ako aj názorových konfliktov, ktoré sa týkajú týchto súvisiacich tém: osobnosť, profesia, sociálny status, kompetencie, štandardy profesie očakávanie spoločnosti, rodičovskej verejnosti, systémy prípravy učiteľa, ako aj kritika efektov práce učiteľov, to všetko sú témy, ktoré sú častými diskusiami nielen odbornej, ale aj laickej verejnosti. Vedecké periodiká publikujú množstvo príspevkov na tému „učiteľ“ v európskych, ako aj národných súvislostiach. Snáď ani neexistuje iná profesia, ktorá by vyvolávala toľko diskusií, a to nielen odborných, ale aj konfliktných vyjadrení médií. Profesiou učiteľa každý pozná, všetci majú pocit, že jej rozumejú nielen z pozície svojich spomienok, ale aj z pohľadu na dnešnú školu, a tiež z pohľadu na to, čo má učiteľ všetko robiť tak, aby

³³ The paper considers the discourse of threats and potentialities of child's development on the threshold of education. The paper presents the aims of the Slovak project 'Children At The Threshold Of Education And Their World' (VEGA 1/0598/15).

deti boli dobre vychované, aby vedeli ako sa správať, ako predchádzať negatívnym spoločenským javom. Generalizácia úlohy učiteľa je asi najvýstižnejším prívlastkom väčšiny kritických príspevkov na túto tému.

Treba si však uvedomiť, že tak ako sa mení spoločnosť, menia sa síce aj požiadavky na školskú výučbu, ale je načasť ujasniť, že učiteľ nemôže a nie je odborníkom na všetko. Na druhej strane ako celá spoločnosť, aj táto profesia prekonala množstvo zmien a je otázne, či sa jej dokáže flexibilne prispôbovať. Ak prispôbovať, tak v čom spočíva tento proces adaptácie: reagovať na všetky výzvy spoločnosti, alebo formovaním novej profesionality, ako to naznačujú mnohé pedeutologické štúdie. Až po odbornej komunikácii môže byť tento odborný-spoločenský problém rozriešený.

Za vážny problém súčasných úvah a rozvíjajúcich sa teórií o učiteľovi možno považovať výraznú tendenciu pridávať ďalšie a ďalšie úlohy a funkcie učiteľovi ako výrazu jeho profesionality. No zásadné je, ako skĺbiť jeho didaktickú prácu s tým, čo je nevyhnutné: schopnosť citlivo reagovať na podnety zvonka, od žiakov, okolia podnety servírované kurikulumom a svoje uvažovanie, pedagogické myslenie, konanie a reflektovanie svojich pedagogických intervencií. Tiež je nutné ujasniť význam a pozíciu akčného výskumu učiteľa v triede a jeho možnosti a logické súvislosti s diagnostickými spôsobilosťami.

1 PEDEUTOLOGICKÉ VÝSKUMY

Pedeutologický výskum a jeho rozvoj ovplyvnili reformné zmeny školských vzdelávacích systémov, reformy učiteľskej prípravy a etapizácia vývoja profesie od začiatku 20. storočia až po súčasnosť (Walterová, 2002). T. Locke poskytuje koncepcnú analýzu profesionality alebo tiež deprofesionalizácie učiteľskej profesie a kladie si otázku (2001), či sa profesionálny rozklad začal naozaj objavovať už v osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch minulého storočia. Na základe výskumu z Anglicka a Walesu, Austrálie a Nového Zélandu T. Locke (2001) vo svojej analýze usudzuje, že odpoveď na túto otázku nie je jednoznačná.

Dynamické zmeny charakterizujú vývoj učiteľskej profesie od *predprofesionálneho obdobia*, keď učiteľ bol považovaný za polovzdelanca a výskumne mu nebola venovaná temer žiadna pozornosť. Pokračoval cez *obdobie profesionálnej autonómie*, keď pod vplyvom demokratizačných reforiem a silnejúceho trendu zvyšovania úrovne vzdelania učiteľov spoločenský status učiteľov, ako aj záujem o výskum učiteľa postupne narastal, až po *obdobie krízy profesie*. Výskumne je najpodnetnejšie obdobie deprofesionalizácie. S nárastom záujmu o pedeutologický výskum sa rozvinuli viaceré zaujímavé výskumné aktivity venované učiteľskej profesii. Od 90. rokov až po súčasnosť pretrváva *obdobie neoprofesionalizmu*, pričom v bohatej diskusii teoretickej s empirickou oporou, sa hľadá nová profesijná identita učiteľa. S týmto obdobím sa spája kvantitatívny aj kvalitatívny nárast pedeutologických výskumov. Zároveň sa za veľmi výraznú tému výskumov učiteľa stala téma procesu stávania sa učiteľom a výskumy sa orientujú aj na vnútorné, tacitné, či skryté, nielen behaviorálne javy.

Učiteľovi sa výskumy venujú so zameraním na rôzne oblasti: kľúčových kompetencií a osobnostných charakteristík, indikátorov úspešného výkonu povolania, tvorivosti učiteľa, reflexívnych praktík, didaktických a metodických zručností, časovej a psychickej záťaže profesie, motivačných faktorov, sebaučinnosti a mnohým ďalším (Kasáčová, 2009; Hanesová, 2009).

Z poňatia pedeutológie ako interdisciplinárnej vednej oblasti a profesionality učiteľa je zjavné, že pedagogické a psychologické výskumy sa orientujú najmä na personálnu dimenziu profesionality, a nie vždy je možné striktne rozlišovať terén psychológie a pedagogiky.

Prístupov, ako je možné klasifikovať tento typ výskumov učiteľskej profesie, je niekoľko. Jedným z nich je biodromálny prístup z hľadiska vývojových fáz učiteľskej kariéry. Možno skonštatovať, že psychologická metodológia prináša množstvo obohacujúcich zistení, avšak výsledky sú napriek svojej analytickosti pre pedeutologickú prax prípravy učiteľov problematicky aplikovateľné, ponúkajú podnety na prípravu učiteľa a jeho kariérne poradenstvo, možnosti kariérneho utvárania a rozvoja. Výstupmi nebývajú priamo aplikovateľné odporúčania pre učiteľskú prípravu, skôr námety na aktualizovanie rozširovanie poňatia učiteľskej profesie. Čo je však mimoriadne podnetné, to sú metódy a tréningy sebaopoznávania, sebareflexie a sebauvedomenia so zameraním na porozumenie svojmu konaniu v edukačných, sociálnych a výchovných situáciách; nielen v aktuálnej praxi, ale aj v súvislosti s retrospektívou.

1.1 Pedagogické výskumy učiteľskej profesie

Pedagogický výskum učiteľskej profesie na Slovensku, v Česku, ako aj Poľsku bol dlhé roky ovplyvňovaný ideológiou, ale aj napriek tomu sa vyvíjal a snažil sa sledovať celosvetové trendy edukácie. Z dnešného pohľadu sú staršie československé výskumy veľmi zaujímavým podnetom poznania. Tento fakt potvrdzuje množstvo výskumov, ktoré boli realizované na území Československa v rokoch 1948 – 1989. Hanesová ich spracovala prehľadne podľa tém a autorov.

Tab. 1 Výskumy venujúce sa problematike učiteľstva v Československu v rokoch 1948 – 1989

Výskumné témy	Autor výskumu/ rok realizácie
Kariérny rozvoj učiteľa	Vaněk (1947)
Názory žiakov na učiteľov	Kurfürst (1962), Čulík (1973), Štefanovič (1967, 1974)
Vplyv učiteľov na duševný rozvoj žiakov	Pavlovič (1941, 1964)
Typológia osobnosti učiteľa	Fišer (1966/67)
Pracovná záťaž učiteľa, únava v učiteľskej práci	Đurič (1969)
Demokratizácia v školách a učiteľská profesia	Blížkovský (1967/68, 1980)
Známkovanie učiteľmi a obľúbené predmety	Pedagogická laboratoř VUOS pri SES (1971)
Učitelia v spoločnosti	Beňová (1972)
Reflexia školskej praxe	Václavík (1972)
Názory študentov učiteľstva na profil socialistického učiteľa, profesijné činnosti učiteľa	Baláž (1973)
Stres v učiteľskej profesii, vplyv rodiny/školy na rozvoj žiakov, profesiogram	Špendla (1974)
Stres v učiteľskej profesii, učiteľská komunikácia	Štech (1974)
Vplyv učiteľov na obľúbenosť vyučovacích predmetov, charakteristiky obľúbeného učiteľa	Lukas, Pelikán (1979)
Profesiografia – profesijné činnosti	Januška (1979)
Kritéria a meranie učiteľskej efektivity	Kulič (1980)

Meranie učiteľských výsledkov	Býčkovský (1983)
Evalvácia pedagogického výskumu	Průcha (1985)
Problémy začínajúcich učiteľov	Horák, Kalhous (1985)
Zdravie učiteľa	Provazník (1985)
Učiteľské zručnosti	Langová, Kodým (1986)
Rozvoj primárneho vzdelávania	Čara (1986)
Schopnosti učiteľa	Šturma (1986)
Učitelia fyziky a ich profesijné činnosti	Ferko (1986)
Stres a neurózy u učiteľov	Langová, Kodým (1987)
Profesijné činnosti učiteľa	Kučerová (1987)
Hodnotenie úspešnosti práce učiteľa	Kodým, Fitl (1987)
Determinanty a predpoklady na výkon učiteľskej profesie	Pařízek (1988)
Komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi	Gavora (1988), Průcha, Hrdina (1980), Hupková (1987)
Využívanie učebníc a iných didaktických prostriedkov pri výučbe	Průcha (1985, 1989)
Mikroanalýza vyučovacích hodín	Zelina, Furman (1986, 1988)

Zdroj: (Hanesová, 2009 in Kasáčová et. al)

2 DIAGNOSTICKÉ A VÝSKUMNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA

Pedagogická teória a pedagogický výskum v súčasnosti orientuje pozornosť najmä na aktuálne problémy ako profesijné štandardy učiteľa, edukačné procesy, kurikulum, a edukačné štandardy. Súvisí to aj s trendom scientifikácie faktorov posudzovania kvality, medzinárodných meraní a možnosti komparácie. Avšak s pohľadu na subjekty edukácie, ktorými sú učiteľ a dieťa, sa podstatne viac pozornosti venuje učiteľovi, jeho profesijným štandardom, kompetenciám príprave učiteľov a iným témam. Pedagogická teória menej pozornosti venuje cieľovej skupine svojho hlavného vedeckého aj výskumného snaženia. Poznávanie súčasného dieťaťa je potrebné tak pre teóriu, ako aj edukačnú realitu. Úlohou edukačných vied je aj vytvorenie spoľahlivej stratégie a možnosti pre učiteľov skúmať dieťa z pedagogického aspektu a uhla pohľadu. A to nielen deti ako sociálnu či ontogenetickú skupinu, ale hlavne jedinečnú individualitu v edukačných situáciách a pre edukačné plánovanie.

2.1 Teoretické východiská skúmania a diagnostikovania

Psychologické teórie, pedagogické poznatkové koncepty a sociologické teórie detstva ponúkajú moderné relatívne stabilné sústavy vedomostí o deťoch, ktoré vstupujú do role žiakov. Zásadný obrat nastal dielami J.Piageta (1967) a jeho nasledovníkov, ako aj jeho súčasníka L.Vygotského (1976), kde sa pochopiteľne uskutočnilo nesmierne množstvo výskumov a došlo k ďalším revíziám ontogenetickej teórie.

Súčasná legislatíva, aj edukačná komunita vyžadujú od učiteľov rešpektovanie individuality a zároveň dosahovanie takých vzdelávacích výsledkov, aby dieťa v role žiaka „obstálo“. Implementujú sa rôzne prístupy k pedagogickej diagnostike, edukačnému meraniu, nastavené

na kritériá, ale bez hlbšieho skúmania dieťaťa z fenomenologických a personalistických pozícií. Teda kto, a aké je naše dnešné dieťa na prahu vzdelávania. Pre súčasnú pedagogickú vedu a prax edukačnej reality sú potrebné aktuálne a flexibilne dopĺňané poznatky o deťoch ako špecifickej vekovej, kultúrnej a sociálnej skupine. Súčasný trend edukačných prístupov vyžaduje aby učiteľ bol schopný porozumieť správaniu a prejavom detí. Zdôrazňuje sa, aby aplikované postupy učiteľa reagovali na aktuálnu rozvojovú úroveň dieťaťa. To sa učiteľ nenaučí prostým osvojovaním teórie, ale prostredníctvom teórie reflektovanej v priebehu praxe a ex post.

2.2 Reflexia, výskum a diagnostikovanie

Mnoho autorov považuje reflexiu za východisko k akčnému výskumu učiteľa a je dôležité rozvíjať výskumné spôsobilosti učiteľa už v pregraduálnom štúdiu. Akčný výskum považujeme za nevyhnutnú súčasť práce učiteľa v dnešnej škole. Zdôrazniť treba aj to, že neexistuje spoľahlivý predpoklad, že učiteľov akčný výskum je možný bez rozvíjania diagnostických a výskumných spôsobilostí. Súhlasíme s názorom Seberovej: „...ke klíčovým premisám akčného výskumu patrí jeho priamy podíl na řešení problémů vycházejících z pedagogické praxe. Má intervenční povahu, poněvadž svými důsledky zasahuje do reality dané profesní oblasti a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkomplexněji všechny procesy a jejich kontexty reálné praxe a tím postulovat a navrhovat širokou škálu inspirativních řešení. Akční výskum v oblasti školské praxe je definován jako proces, v němž učitelé / praktici a další aktéři školního života pečlivě a systematicky prověřují svou vlastní pedagogickou praxi, jevy a procesy vázané k vyučování a učení, a to prostřednictvím strategií, metod a technik pedagogického výskumu.“ (Seberová, 2004 s. 112)

Meniaca sa rola učiteľa vyvoláva potrebu permanentného reflektovania praxe a inovácií, skvalitňovanie a evalvácu programov vzdelávania učiteľov. Implementácia teórií, ako aj európskej legislatívy je aj na Slovensku zohľadňovaná a vedie sa permanentný odborný dialóg vrátane zverejňovania výskumných výsledkov. Zdôrazňuje sa potrebu získavania kvalitných výskumných dát pre medzinárodné komparácie. Otázkou je: majú učitelia časovú kapacitu a kvalifikačné predpoklady realizovať kvalitný akčný výskum?

Tradične je integrovanou súčasťou prípravy učiteľov (v tomto kontexte učiteľov primárneho vzdelávania) oblasť poznania psychologických vied a to najmä s dôrazom na kognitívnu, ontogenetickú, sociálnu a najmä pedagogickú psychológiu. Dôležitou súčasťou býva aj psychosociálny tréning smerujúci k nácviku zvládania sociálne záťažových situácií v práci a živote učiteľa. Naše výskumy preukazujú síce dostatočné a moderné teoretické poznatky o deťoch mladšieho školského veku, ako i poznatky o osobnosti človeka, vývinové poruchy učenia a správania, sociálne spôsobené odlišnosti; avšak problematickou oblasťou je schopnosť aplikovať tieto poznatky v reálnej školskej praxi. Špeciálnym problémom je to, ako dokážu bezpodmienečne akceptovať „odlišné“ dieťa, čo súvisí najmä s postojovou štruktúrou osobnosti študenta učiteľstva. Následne možno predpokladať a očakávať ťažkosti v spôsoboch a zručnostiach týchto adeptov učiteľstva pri realizovaní inkluzívneho vzdelávania v triede kde sa stretnú s diverzifikovanou, hoci aj vekovo homogénnou skupinou žiakov. Takúto zložitú edukačnú prax pomáha riešiť koncept *reflective teaching*. Ide o to, že už v procesoch prípravy, ako aj realizácie a evalvácie je potrebné permanentne reflektovať pozorovanú a prežívanú realitu v škole s teoretickými poznatkami a tieto priamo alebo sprostredkované aplikovať. Boli preukázané výsledky prostredníctvom kvalitatívneho výskumu a sformulované charakteristiky reflexívnych učiteľov. Tieto tesne korelujú s psychologickými charakteristikami osobnosti, ale najmä s psychologickými poznatkami, ktoré súvisia s výsledkami výskumov v kontexte s edukačnou praxou primárneho vzdelávania:

1. Reflexívny učiteľ je schopný vedome štrukturovať situácie a problémy a považuje túto činnosť za dôležitú.
2. Reflexívny učiteľ používa pri štruktúrovaní skúsenosti určité štandardné otázky.
3. Reflexívny učiteľ ľahko odpovie na otázku, čo sa potrebuje dozvedieť, naučiť.
4. Reflexívny učiteľ vie adekvátne popísať a analyzovať svoje fungovanie v interpersonálnych vzťahoch s druhými. (Pollard, 2008)

2.3 Diagnostické kompetencie učiteľa

Reflexívna výučba vyžaduje spôsobilosť využívať metódy diagnostikovania, ktoré sú založené na výskumných metódach. Máme na mysli spôsoby a nástroje získavania informácií o triede pre podporu rozvoja vyučovacej spôsobilosti a pre hodnotenie výsledkov, prínosov a efektov.

Pre učiteľa diagnostické kompetencie znamenajú všeobecnú schopnosť rozpoznávať, triediť a vyhodnocovať aktuálne aj dlhodobé dianie v triede, týkajúce sa jednotlivcov, triedy i seba samého - *competence in classroom enquiry*. (Pollard, 2008, s. 14), čo znamená spôsobilosť diagnostikovania v triede (šetrenia). V najširšom chápaní tohto pojmu možno rozlišovať tri základné druhy spôsobilostí, schopností alebo zručností ako etapy diagnostickej činnosti:

1. spôsobilosť získavať informácie,
2. spôsobilosť analyzovať informácie,
3. spôsobilosť hodnotiť informácie.

Tieto spolu, ako neoddeliteľná štruktúra zručností a spôsobilostí spolu s učiteľovou odbornosťou utvárajú diagnostickú kompetenciu. Je to náročná a vysoko odborná a zodpovedná činnosť s výraznými požiadavkami na etiku, pretože od nej sa odvíja zvyšovanie učiteľskej spôsobilosti, ale závisí od nej aj pedagogické rozhodovanie o deťoch v triede. Vždy má tri dimenzie (Kasáčová, 2002), ktoré pred neho kladú dilematické otázky:

- osobnostnú – to znamená, že učiteľ chce a má vôľu získavať, analyzovať a hodnotiť informácie s cieľom zlepšiť svoju pedagogickú prácu – *či je a chce byť reflexívnym profesionálom,*
- odbornú – to znamená že učiteľ pozná a je schopný používať a rozvíjať nástroje pedagogického diagnostikovania – diagnostické metódy a vie ich výsledky využiť na skvalitnenie a rozvoj pedagogickej činnosti – *či vie a dokáže byť reflexívnym profesionálom,*
- etickú – to znamená, že učiteľ si je vedomý etických zásad a noriem pri využívaní informácií o žiakoch, je objektívny pri ich analyzovaní a spravodlivý pri ich hodnotení – *či sa môže pokladať za reflexívneho profesionála.*

1. Spôsobilosť získavať informácie. Metódy získavania informácií sa odvíjajú od základného poznania toho, čo sa v škole deje. To znamená, že získavanie informácií na diagnostické účely nie je prvoradé a samoučelné. Naopak, vždy sa vzťahuje k vyučovacím činnostiam, na ne nadväzuje a ich efekty môže merať a hodnotiť tiež. V škole neexistuje činnosť, ktorá by sa nedala využiť na diagnostické účely. Treba mať však vopred premyslené, čo sa dá a bude môcť hodnotiť, mať k tomu vyvinutý nástroj a vytvoriť si pre získavanie údajov časový priestor. Niekedy nie je potrebný čas navyše, ale priame didaktické materiály (testy, preverky a pod.) môžu byť zdrojom na získavanie údajov.

Za metódy získavania údajov môžeme považovať: zbieranie dát a údajov, popisovanie situácií, procesov, prípadov, meranie vyučovacích výsledkov (efektov) podľa vynaloženej snahy a správnosti. Existujú dva základné druhy informácií, s ktorými učiteľ pracuje a musí ich vedieť rozlíšiť:

Objektívne dáta a informácie, ktoré popisujú, merajú, vyčíslujú *kto čo a ako robí*, v akom čase a na akom stupni správnosti. Majú dôležitý význam pre hodnotenie, ako určovanie vyučovacích efektov a výsledkov, ktoré žiaci dosahujú.

Subjektívne dáta a informácie, ktoré popisujú, odhadujú, predpokladajú *ako kto cíti a myslí* – teda vnímanie, predstavy, ale aj očakávania detí a ich okolia od vyučovacieho procesu v najširšom zmysle slova. Majú význam pre formatívnu spätnú väzbu v rámci hodnotiaceho systému.

Obidva druhy údajov sú pre reflexívneho učiteľa cenným zdrojom informácií, nemôžu však zostať len v podobe získaných nespracovaných dát. Ako také by ostali len ako samoučelné cvičenia, nepriniesli by diagnostickú informáciu a nemali by schopnosť meniť a posúvať pedagogickú činnosť učiteľa. Sú preňho nástrojom na meranie a hodnotenie úrovne aj jeho vlastnej činnosti.

2. Analytické spôsobilosti. Tieto spôsobilosti reflexívneho učiteľa sú potrebné na to, aby deskriptívnym údajom dal pedagogicky využiteľný význam. Samotné fakty, údaje, výsledky meraní aj testovania majú len deskriptívny význam, kým nedôjde k ich interpretovaniu. Získané údaje môžu mať pre učiteľa reflexívny význam, keď ich dá do vzájomného vzťahu k príčinám aj následkom a registruje ich zmenu v čase, resp. vývoji žiaka a jeho výkonov. Na tomto základe ich využíva tak v praktickom uplatňovaní pedagogických postupov a individualizovanom prístupe k žiakom, ako aj na rozvoj vlastného pedagogického uvažovania, rozhodovania a konania. Sú základom objektívneho pedagogického hodnotenia. Ale sú základom aj sebaopoznávania, sebauvedomenia a seba porozumenia.

3. Evalvačné spôsobilosti. Evalvačné spôsobilosti sa utvárajú, rozvíjajú a uplatňujú pri posudzovaní výsledkov a efektov dosiahnutých vo vyučovacom procese. Ide najmä o praktické vyhodnocovanie výsledkov meraní, skúšaní, testov a diagnostických zisťovaní. Nejde len o hodnotenie ako priradenie určitého súdu a úsudku o dosiahnutých výkonoch žiakovi, ale o komplexné posúdenie rozvojovej úrovne z hľadiska cieľa, snáh a výkonov vo vzťahu ku skúsenosti, pričom sa výsledky evalvácie úzko spájajú s prognózou ďalšieho vývoja. Tieto závery sú potom východiskom pre ďalšiu stratégiu pedagogického pôsobenia.

3 DIAGNOSTIKOVANIE A VÝSKUM V PRÁCI UČITEĽA

Je zrejmé, že školy a triedy sa doteraz stali výskumným terénom najmä, alebo prevažne pre výskumné témy didakticko-edukačné, a často v súčasnosti orientované na overovanie edukačných inovácií, či edukačných efektov. Súčasné poňatie pedeutológie, ako teórie učiteľskej profesie založenej na koncepcii procesu stávania sa učiteľom, otvára výzvy aj pre pedagogický výskum orientovaný na dieťa. Toto poňatie pedagogického výskumu akcentuje nutnosť, aby učiteľ bol schopný a kompetentný realizovať bádanie v edukačnej realite.

V centre akéhokolvek učiteľovho skúmania sú deti ako učiaci sa jedinci, deti ako členovia sociálnej skupiny – triedy, deti na pozadí ich rodinného prostredia, procesy edukačného konania, uvažovania učiteľa, taktiež z pohľadu na efekty dosahované deťmi. V zložitej

situácii meniacich sa sociálnych, ekonomických podmienok rodín školopovinných detí, ako aj v širších kultúrno-spoločenských súvislostiach sa podstatne mení charakter práce učiteľa a jeho profesijné činnosti (Kasáčová a kol., APVV). Menia sa aj požiadavky na jeho (učiteľove) výskumné spôsobilosti. Viacerí autori a autorky (Pollard, 2008; Lukášová, 2014; Spilková, 2012; Seberová, 2009; a i.) upozorňujú na to, že je potrebné už počas pregraduálnej prípravy rozvíjať túžbu poznávať dôkladne deti v pedagogických súvislostiach a chápanie, že je potrebné realizovať pedagogické diagnostikovanie pre využitie v akčnom výskume. To je ťažiskovým princípom reflexívnej výučby. (Pollard, 2008; Kasáčová, 2009)

To je zároveň výzvou pre akademický pedagogický výskum a rozvoj metodológie ako jeho teoretickej opory. Poznávanie dieťaťa pred vstupom do školského vzdelávacieho procesu znamená disponovať metódami a nástrojmi diagnostikovania a skúmania dieťaťa predškolského veku. Štart školskej kariéry dieťa znamená napomáhať pri poznávaní súčasného dieťaťa v bežných edukačných situáciách, porozumieť odlišnej sémantike detského jazykového aparátu; sprostredkovanie vzdelávacích obsahov a ich morálneho posolstva znamená, že učiteľ má byť schopný skúmať morálny svet súčasných detí; emocionálneho prežívania a špecifik emocionálneho vývinu detí, vnímanie sociálnych, edukačných a iných rozdielností, ako determinantov dosahovania vzdelávacích cieľov, znamená osvojenie a pochopenie princípov inklúzie vo vzdelávaní. Zdôrazňujeme to nielen preto, že toto poňatie je v súčasnosti už všeobecne akcentované, ale preto, že ide o humanistický princíp, ktorý je v dnešnej škole nevyhnutnou skutočnosťou.

Avšak toto všetko nie je samozrejmom a prirodzenou súčasťou učiteľskej „výbavy“. Dnes učiteľ určite nevystačí len s teoretickými poznatkami, potrebuje okrem metodologickej pripravenosti na edukačné plánovanie, realizáciu edukačného procesu aj špecifickú dispozície a spôsobilosti hodnotenia a evalvácie (Babiaková a Cabanová, 2012). Teória v takomto koncepte je pre učiteľa určitou oporou, ktorú potrebuje reflektovať v každodennej realite, rozmanitých situáciách a v rôznych prípadoch individuálnych. Je to výzva pre akademických pracovníkov, aby tvorili pedagogické výskumné stratégie a pomôcť učiteľom uchopiť rolu učiteľa výskumníka (*teacher as researcher*)³⁴, a ponúkli mu nástroje, ako overovať a v praxi reflektovať aktualizované poznatky o dnešných deťoch.

Najzávažnejšie pre rané vzdelávanie je predovšetkým obdobie konca predškolského a začiatku mladšieho školského veku. Dieťa na počiatku vzdelávania je jednak senzitívne na vplyv sociálneho a sprostredkované aj mimo edukačného prostredia. Dodnes najcitovanejším autormi v stredoeurópskom v týchto súvislostiach sú Jean Piaget a Bärbel Inhelderová (1967, 1997 a ďalšie vydania) a Lev Semionovič Vygotskij (1986), ktorí svojimi teoretickými prístupmi k dieťaťu významne ovplyvnili počas 20. storočia nielen psychológiu, ale najmä pedagogiku raného vzdelávania a významne poznamenali aj súčasnú primárnu a preprimárnu pedagogiku.

Ukazuje sa ako mimoriadne potrebné podnecovať priame skúmanie detí v prirodzených situáciách nielen pre rozvoj pedagogických teórií, ale najmä pre rozvíjanie senzitivity učiteľov na aktuálne dianie v školských situáciách. Pre procesy plánovania, realizovania a hodnotenia výučby a edukačných procesov je na začiatku i na konci vždy dieťa a didaktický proces je nutné integrovať spájať s diagnostickými a výskumnými procedúrami; či už ide o deficitné, alebo nadštandardné javy, najlepším receptom na pochopenie kauzality v edukačnom pôsobení je dieťa v osobnostne rozvojovom poňatí.

³⁴ Text je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0598/15 Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet. Zodpovedná riešiteľka prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

4 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANIA DNEŠNÝCH DETÍ

Dielo spomínaných autorov je rozsiahle a nie je zmyslom tejto štúdie rozoberať ho v celej šírke. Považujeme ho však za podnetné pre obrat pedagogiky k dieťaťu, ktorú možno v slovenskej pedagogickej spisbe zaznamenať najmä po roku 1989 (Kosová, 1995 a ďalšie vydania) a v Čechách známu teóriu Z. Helusa (2004) známu ako „*dítě v osobnostním pojetí*“. A to nielen ako teoretické východiská, ale ako princíp, ktorý sa stal súčasťou prípravy učiteľov ako reflexívnych profesionálov. Predmetom reflexie učiteľa je (okrem iného) dieťa v pedagogických situáciách a procesoch. K vyššie uvedeným autorom niekoľko najpodstatnejších myšlienok z ich diela.

4.1 Vygotského kultúrno-historická teória

Vygotského kultúrno-historická teória (Konzulin et. al, 2003) bola zameraná na význam kultúrnych a sociálnych interakcií v ranom veku dieťaťa. Vygotský bol presvedčený, že reč je hlavným psychologickým nástrojom rozvoja myslenia dieťaťa. S vekom dieťaťa a jeho rozvojom sa základná reč stave viac komplexnejšou. Vygotského teória je sprevádzaná v šiestich hlavných premisách:

- deti sa rozvíjajú prostredníctvom formálnych a informačných diskusií s dospelými
- prvých pár rokov života je najkritickejších a rozhodujúcich pre ich rozvoj, pretože to je obdobie, keď v myslení a reči sa postupne stávajú nezávislými
- komplex mentálnych aktivít začína ako sociálne aktivity
- deti dokážu vykonať náročnejšie úlohy s pomocou niekoho vyspelejšieho
- náročnejšie úlohy podporujú kognitívny rozvoj dieťaťa

Deti sa nielen vyvíjajú prostredníctvom komunikácie, ale v komunikácii s dospelými odhaľujú svoju myseľ. Reč sa tak stáva nielen čím ďalej viac nezávislou, ale predstavuje hlavný pilier v sociálnych aktivitách dieťaťa. Tým sa rozvíja schopnosť riešiť náročnejšie úlohy a v dobre vedenom rozhovore prejavujú poznatky, postoje, pocity o javoch, ktoré by sme inými metódami ako prostredníctvom ich explorácie nespoznali. Vygotského teória proximálneho rozvoja je inšpirujúcim východiskom pre argumentáciu, prečo je pre učiteľov potrebné, aby existovali okrem teoretických poznatkov o deťoch aj reliabilné spôsoby skúmania aktuálneho stavu rozvoja dieťaťa. Nielen ako výsledky významných akademicky preverených výskumov, ale ako pružné, vedecky korektné aktuálne poznávanie prostredníctvom diagnostických nástrojov a v praxi reflektovaných teoretických poznatkov. Tieto poznatky potrebujeme aktualizovať permanentne pre súčasné vedecké poznanie a odbornú pedagogickú prácu a to potrebuje pružne aktualizovať aj učiteľ v didaktických procesoch. (Pollard, 2008)

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali: aké sú sociálne väzby detí pri vstupe do školy? Aké sú ich predstavy o škole, či predstavujú viac sociálny rámec, či očakávanie učenia? Aké sú predstavy o rodine a vzťahoch v rodine? Ako sa utvárajú a čo pre deti predstavujú hodnotové rámce? Čo pre nich znamená pojem priateľstvo, láska kamaráti a pod? Ako deti vnímajú rozdiely medzi ľuďmi?

4.2 Jean Piaget a teória kognitívneho rozvoja

Jean Piaget (1967) popísal a objasnil zmeny prebiehajúce v logickom myslení detí. Navrhol pre chápanie kognitívneho rozvoja proces prebiehajúci v štyroch stupňoch, založených na zrení a skúsenosti. Piagetova teória vychádza z predpokladu, že od toho, ako učiaci sa

interagujú so svojim okolím závisí integrovanie nových poznatkov do existujúcej sústavy už osvojených vedomostí. V skratke zhrnuté:

- deti sa aktívne učia tým, že konštruujú svoj poznatkový svet zo svojho okolia,
- deti sa učia asimiláciou (procesy, ktorými si jedinec prispôsobuje okolie) a akomodáciou (prispôsobovanie sa jedinca okoliu) a komplex kognitívneho rozvoja má snahu nadobúdať rovnováhu medzi nimi,
- integrácia fyzického a sociálneho prostredia je kľúčom pre kognitívny rozvoj,
- rozvoj prebieha v štyroch fázach. (Piaget a Inhelder, 1967)

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali: Aké sú dnešné deti, ktoré prichádzajú do škôl vo veku 6 rokov? Aké sú konštrukty ich poznatkov? Na aké štruktúry vedomostí má učiteľka detí na prahu predškolského a mladšieho školského veku nadväzovať pri individualizácii obsahu oficiálneho kurikula? V akých sociálnych sieťach a pravidlách žijú deti, ktoré sa v ranom vzdelávaní majú asimilovať a prispôbovať? Ako napomáhať komplexu kognitívneho rozvoja, aby deti nadobudli rovnováhu vo svete inštitucionálneho poznávania sveta, ľudí a seba samého? A tiež, ako postupuje ich rozvoj?

4.3 Jerome Bruner a jeho „narrative modes“

Ďalším inšpirujúcim teoretikom v danej oblasti je Jerome Bruner (1985) jeden zo zásadných tvorcov kognitívnej vedy a tvorca reformy vzdelávania v USA v 60-tych a 70-tych rokoch. Jeho dielo pomáha odborníkom nahliadnuť cez naratívne metódy do logiky a štruktúry myslenia dieťaťa. Otvára mnohé tajomstvá mentálneho života. Brunerove „*narrative modes*“ resp. tri základné módy reprezentácie informácií a znalostí pomáhajú využiť tajomstvo reči, ako nástroja myslenia. Reč dieťaťa umožňuje odhaliť a pochopiť jeho myslenie a predstavy tým, že reč vypovedá o nepotlačiteľnej aktivite detskej predstavivosti. Vo svojich výskumoch rozvoja detí (Bruner, 1976, 1985). Bruner hovorí o troch úrovniach učebných módov, reprezentácií. Tieto módy popisuje a zdôvodňuje v kontexte s rozvojom jazyka. Dieťa a mladý človek nimi prechádzajú plynule a príklady sa týkajú práce s knihou, resp. písaným textom:

- enaktívne štádium – je charakterizované priamou manipuláciou s objektmi, bez vytvárania reprezentácií – napr.: hra s knihou
- ikonické štádium – je charakterizované vnútornými reprezentáciami externých predmetov a javov vizuálne, alebo symbolmi – napr. pozorovanie a obhliadanie obrázkov
- symbolické štádium – je charakterizované vytváraním symbolických reprezentácií externých javov prostredníctvom slov, formulácií, alebo iných symbolických znakov – napr. čítanie ako štúdium.

Dôležité je uvedomiť si, že Bruner nepripisuje štádiá ku konkrétnemu veku dieťaťa, ale v každej skúsenosti existuje postupnosť prejavov, ktoré niektorému z týchto štádií prislúchajú. Dokonca aj dospelý pri poznávaní niečoho nového postupne prechádzajú uvedenými štádiami. V edukačnej práci je kľúčovým konceptom komunikácia medzi učiteľom a žiakom, rodičom a dieťaťom, čo zdôrazňuje myšlienku dôležitosti reči dieťaťa pre možnosti dosahovania edukačných cieľov. V týchto súvislostiach je nevyhnutné, porozumieť, čo dieťa dokáže, ako rozumie seba, svetu, druhým ľuďom, v čom spočíva jeho spôsob uvažovania, prípadne, kde sa utvárajú stupne uvažovania, myslenia – odvolávajúc sa na Piagetove štádiá kognitívneho

rozvoja: senzomotorické (0-2 roky), predoperačné (2-7 rokov), štádium konkrétnych operácií (7-12 rokov), štádium formálnych operácií (12 – a viac). Dnes je známe, že toto členenie je do určitej miery akademickou teóriou, ktorú niektoré výskumy „nabúrali“. Avšak inšpirácia, ktorú Piaget poskytol iným teoretikom je dodnes obdivuhodne priezračná. Popri tom je zrejmá v Brunerovej teórii konštruktivismu v edukácii aj paralela s Vygotského zónou proximálneho rozvoja (ZPD), najmä v tom, že dôležitým podnetom pre dieťa je podpora dospelého, skúsenejšieho, zručnejšieho, pretože umožňuje prostredníctvom reči a komunikácie prestupovať medzi jednotlivými štádiami. (Bruner, 1976).

Brunerov prínos pre pedagogiku a najmä predškolskú pedagogiku resp. *early childhood education and care* (ECEC) spočíva nielen v novokoncipovaných princípoch edukačnej psychológie. Pre výskum dieťaťa otvoril nové pohľady a možnosti poznávania myslenia, poznania, cítenia skúseností a mysle dieťaťa priamo učiteľom.

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali: aké sú predstavy detí o javoch súvisiach s gramotnosťou, ako chápu a rozumejú pojmom, ktoré súvisia s odovzdávaní kultúrnych odkazov?

4.4 Fenomenologické východiská

Za vážnu teoretickú oporu pri uchopení výskumného zámeru možno považovať fenomenologický prístup k výskumu a skúmanému javu. V reči dieťaťa sa prejavuje jeho vlastné chápanie sveta a javov, z ktorých pozostáva. Preto najcennejším pre poznávanie dieťaťa a jeho chápania sveta je autentický výrok dieťaťa na podnetový pojem. Autentická výpoveď bude len podnecovaná tak, aby dieťa bližšie vysvetlilo, ako pojmy chápe, aké asociácie vyvolávajú, odkiaľ získalo poznatky o pojme, či má s ním skúsenosť a to vlastnú, alebo získanú. Neoddeliteľné je aj zistenie, či dieťa chápe pôvod javu, ktorý pojem označuje a dôsledky existencie alebo neexistencie javu. Zásadné je, aby sa výroky detí ponechali v autentickej a pôvodnej podobe a priamo pri zdroji sa odhalila semiotika pojmov. S tým úzko súvisí aj potreba vnímať deti vo výskume nielen ako predmet/objekt skúmania, ale ako komunikačný zdroj k podstate skúmaných javov. Viacerí autori upozorňujú, že dieťa ako aktívny participant výskumného zisťovania, má právo vedieť o obsahu a celi dopytovania a mať možnosť vyjadriť sa k tomu. Výskumník by sa podľa nich mal snažiť získať (aspoň neformálny) informovaný súhlas detí vychádzajúci z informovania detí o povahe výskumu, pričom detská perspektíva môže viesť k modifikáciám výskumných cieľov, pretože tento prístup by mal byť otvorený názorom detí a aj nesúhlasnému stanovisku participantov. Takýto prístup je v určitej kontradikcii k doterajším konvenciám, keď sa informovaný súhlas požadovaný od rodičov, čo sa z pohľadu *childcentred research* dá považovať za prejav adultocentristického prístupu.

Relatívne samostatným konceptom v pedagogickom výskume je fenomenologická teória s fenomenografickým prístupom. Vo vzťahu k výskumu dieťaťa prostredníctvom učiteľa ako insidera chceme upozorniť na to, že tento prístup má blízko ku konceptu reflexívneho praktika *reflective practitioner*, učiteľa výskumníka *teacher – researcher*, alebo reflexívneho výskumníka *reflective inquirer*.

Za ich východisko sa považuje fenomenológia (phenomenology) tzv. deskriptívna psychológia alebo náuka o podstatách, ktoré vychádzajú zo skúsenosti a prežívania, z toho, že psychické fenomény, resp. javy sa netvoria vedomím, ale sú bezprostredne dané. Stala sa podnetom k vzniku nového poňatia antropológie, psychológie, psychoterapie, pedagogiky, sociológie a najmä spoločensko-vedných metodologických prístupov a výskumov. Fenomenologická psychológia ako jedna z existencialistických škôl sa zameriava na individuálnu skúsenosť sprostredkovanú introspekciou, sebazpozorovaním. Ako taká

odmieta interpretácie podľa vopred vypracovaných šablón a vzorcov správania. Fenomenologický prístup (*phenomenological approach*) sa zameriava na subjektívnu skúsenosť. Vychádza z individuálneho konceptu osobnosti, zaujíma sa o vnútorné prežívanie a zážitky. Z tohto pohľadu sa zaraďuje do humanistickej psychológie. Základnú motivačnú silu človeka vidí v sklone k vnútornému rozvoju a v potrebe seberealizácie.

Fenomenologická metóda sa v aplikačných prístupoch zameriava na uvedomovanie seba samého, toho, čo človek prežíva v danom okamihu. S tým súvisí pojem *fenoménové pole*, čo je súhrn toho, ako človek chápe skutočnosť, čo práve človek prežíva, súhrn a pôsobenie javov prítomných a vnímaných (hoci aj v myšlienkach, teda aj doterajšej skúsenosti, ktorá sa myslením sprítomňuje a jedinca v danom okamihu ovplyvňuje). Naopak to, čo je síce prítomné, ale človek to nevníma, nemá vplyv na jeho myslenie, prežívanie a konanie. F. Marton (Marton et. al, 1984) je autorom pojmu fenomenografia (*phenomenography*) – fenomenologického prístupu k učeniu, ktorý študuje postupy učenia v širokom rámci skúseností, poňatí (*beliefs*) a názorov, tak detí ako aj dospelých. Širšie sa tento pojem vysvetľuje ako popis, rozbor a objasnenie toho, ako ľudia chápu a prežívajú okolitý svet. Fenomenografia sa výrazne začala uplatňovať s nástupom kvalitatívneho výskumu do pedagogickej metodológie a postupne sa stala aj metódou uplatňovanou v edukačnom procese. Konkrétne v rozvoji študentov – učiteľov fenomenografia je metódou edukačnou a zároveň výskumnou, slúžiacou na sponávanie procesov učenia detí, žiakov i sebapoznávania (Wright, 1992).

S rozvojom kvalitatívneho výskumu a jeho uplatnenia v koncepciách prípravy učiteľov je fenomenografia jedným z nástrojov akčného výskumu žiakov a triedy a obsahovej analýzy textov portfólií, denníkov a reflexií. Využíva sa aj ako reflexívne skúmanie (*reflective inquiry*) edukačnej reality aj procesu rozvoja a prípravy študentov učiteľstva (*student inquiry*) ako reflexívnych praktikov.

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali nad výskumným prístupom a výskumným nástrojom pre učiteľov: Akú cestu zvoliť, aby sme svet dieťaťa získali v autentickej podobe? Ako predísť vplyvu adultizmu pri skúmaní detí?

4.5 Sociológia detstva a výskum dieťaťa

Moderné poňatie detstva ako sociokultúrneho javu má svoje korene v osemdesiatych a rozvoj v deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Podstatné zmeny pohľadu na detstvo ako vývinovú periódu v živote človeka znamenalo odklon názoru naň ako na obdobie nedokonalosti, slabosti, malosti či nedostatočnosti, čím sa v literatúre spája pojem „emancipácia“. Nie však ako emancipácia sociologická, ale ako proces oslobodenia od dovtedajších tradičných škrapúl. Tieto bariéry spomínajú aj Kaščák a Pupala (2012), „že deti a detstvo boli v sociológii uväznené do dvoch nadradených analytických korzetov – rodiny a neskôr školy. Deti tak boli chápané ako integrujúce sa do väčších sociálnych celkov a tento adaptačný a zaraďujúci obraz tvoril jadro teoretizácie detí a detstva“. Takéto poňatie potom bránilo sociologickému výskumu rozvoj poznania dieťaťa, pretože ich *a priori* vnímalo v procese socializácie a nie v snahe o poznanie ich skutočnej natívnej prirodzenosti.

V rámci ASA - American Sociology Association vznikla v roku 1992 sekcia Sociológia detstva, ktorá začala presadzovať etablovanie samostatného výskumného programu. Moderný výskum sa snažil oslobodiť od pretrvávajúcich tendencií uzatvárajúcich poznávanie dieťaťa cez prizmu psychologicko-ontogenetických schém etablujúcich predstavu „dieťaťa ako primitíva“ (Kaščák a Pupala, 2012), ktorého dosiahnutie dokonalosti sa len dá očakávať, keď dieťaťom prestane byť, alebo v procesuálnom chápaní, kde proces socializácie sa opiera na mechanizmy nápodoby, imitácie, teda sociálneho učenie. „Nová sociológia detstva prišla

s legitimizáciou skúmania detí a detstva a s emancipáciou detskej perspektívy“ (tamtiež), s rešpektovaním detského pohľadu na svet ako s niečím svojským, osobitým, hodným pozornosti, čo stojí zato skúmať.

James a Prout (1997, podľa Kaščák, Pupala, 2012) načrtli ťažiskové postuláty sociológie detstva:

- detstvo treba chápať ako sociálny konštrukt
- detstvo tvorí premennú sociálnej analýzy
- deti, ich vzťahy a detské kultúry sú samé osebe hodné skúmania
- deti treba vidieť ako aktívne sociálne činitele, užitočnou metódou pri štúdiu detstva je etnografia
- štúdium detstva znamená byť angažovaným v procese reštrukturalizácie tohto javu v spoločnosti.

Zásadne treba odlišiť nové pohľady na výskum detstva a výskum detí. Výskum detstva znamená zameranie výskumu na sociálnu skupinu v spoločenských štruktúrach, či kultúrno-historické nazeranie na túto sociálnu skupinu. Naproti tomu výskumy detí skúmajú tento fenomén cez poznávanie jednotlivých príslušníkov, aktérov, ich prežívanie, vnímanie javov prostredníctvom fenomenologických mikroanalýz. Autori (Kaščák, et al. 2012) podľa (James, Jencks a Prout, 1998) rozoznávajú štyri rôzne prístupy k výskumu javov súvisiacich s detstvom a deťmi. „Kmeňový“ prístup chápe deti ako nejaký samostatný exotický kmeň s vlastnými hodnotami, princípmi, rituálmi a vlastnosťami.

„Sociálne štrukturálny“ prístup chápe deti ako špecifickú sociálnu vrstvu každej spoločnosti. „Minoritno skupinový“ prístup chápe deti ako utláčanú minoritnú sociálnu skupinu schopnú sociálnej a kvázi-politickej akcie. „Sociálno-konštruktivistický“ prístup sleduje tvorbu detskej kultúry, kolektívne aktivity, vyjednávania, zdieľanie medzi deťmi navzájom, a medzi deťmi a dospelými. (Kaščák, Pupala, 2012). Zároveň autori upozorňujú na to, že nejde len o zmenu prístupov, ale aj uhol pohľadu, pretože aj pri zmene paradigmy, existuje tendencia, že výskum detí ostane adultocentrický.

Pre prístupy založené na PAR (participation-action-research) sa snaha výskumníka orientuje nielen na čo možno najbližšie a najužšie prijatom pohľade skúmaných osôb, ale v procese výskumných postupov sa skúmaná osoba, alebo blízky insider skúmanej skupiny stáva reflektujúcim „translátorm“. Pripadne sa proces skúmania cyklicky opakuje etnografickými, resp. psychologickým systemickými postupmi, ktoré sú založené na dôkladnom skúmaní, „čo si myslel tým, keď so povedal“, pričom tento výklad musí byť autentický a nie domýšľaný výskumníkom.

Horeuvedené postuláty sme si dovolili prevziať ako inšpiráciu pri modelovaní výskumu, ktorý je ťažiskovo uchopený ako pedagogický výskum s permanentným dialógom s psychologickým a sociologickým diskurzom na tému „dnešné deti“.

Uvedené východiská boli inšpiráciou pri zrode výskumného zámeru, keď sme sa zamýšľali: Sú dnešné deti iné? Ako interaguje zmena spoločenského postavenia detí ako sociálnej skupiny so zaužívanými charakteristikami detstva? Je predstava dospelých o dnešných deťoch niečím významná? Vnímajú dospelí zmeny detskej kultúry a správania, poznania, či emócií?

4.6 Akčný výskum ako vzťah medzi vedou a praxou

Možno povedať, že novú konceptualizáciu vzťahu medzi vedou, výskumom, prípravou učiteľov a edukačnou praxou možno prostredníctvom akčného výskumu načrtnúť práve pre pedagogický výskum a výskum dieťaťa v pedagogických súvislostiach. Jasna Mažgon (2012) upozorňuje na rozdiel medzi scientistickým a akčným výskumom: akademický výskum je vymedzený ako jasne starostlivo vytvorená reakcia na existujúcu teóriu. Na rozdiel od toho akčný výskum najskôr akcentuje vytýčenie cieľov, pričom sa opiera o všeobecné a odborné diskusie. V priebehu akčného výskumu prebieha prirodzene plynúci dialóg s rôznymi teoretickými konceptmi, otvárajúc nové aspekty.

Význam akčného výskumu v pedagogických situáciách a jeho výhody sformulovali už viacerí autori a to najmä pre profesijný rozvoj a rast učiteľa (Elliot, 1991; Hammersley, 2002; a i.). Výhody výstižne formuluje Zeichner (2001) a tieto doplníme:

- a) Akčný výskum utvára kultúru, ktorá uznáva učiteľov ako prispievateľov do fondu poznania v skúmanej oblasti. To však neznamená nejaké romantizujúce chápanie hlasu učiteľov a nekritické prijímanie všetkého iba preto, že k tomu dospeli učitelia.
- b) Výskum učiteľov znamená investíciu do ich intelektuálneho potenciálu, čo sa prejaví v ich schopnostiach v nadhľade na väčšinu aspektov výskumného procesu od tvorby výskumného problému až po metódy zberu údajov a ich analýzy.
- c) Výskum znamená intelektuálnu výzvu a stimuláciu pre prácu, pretože cez výskum vlastnej skúsenosti získajú zainteresovaný vhľad do procesov a na subjekty pedagogickej práce. Riešenia problémov potom nie sú vnucované zvonka, či zhora, ale dôsledkami výsledkov vlastného bádania.
- d) Prácou vo výskumných tímoch učitelia zvyšujú svoju svoje odborné sociálne kompetencie a rozvíjajú výskumné spoločenstvo.
- e) Treba dodať, že dôležitou súčasťou je zvyšovanie citlivosti na porozumenie stavu rozvoja a posudzovanie javov týkajúcich sa dieťaťa v sociálnych a edukačných situáciách, ako *conditio sine qua non* pre pochopenie a porozumenie didaktickým procesom.

Aby učitelia boli pripravení na takéto intelektuálne zázemie a uvedomenie konkrétneho pedagogického uvedomenia, je potrebné priestor pre akademicko-praxologickú diskusiu vytvárať vo vzájomnej spolupráci. Za bariéry možno považovať najmä to, že výsledky jednotlivých učiteľských akčných výskumov majú príliš partikulárny rozsah a obsah a preto existuje pochybnosť, či ide ešte o vedú. Na objasnenie treba uviesť, že práve spojením akademicky skonštruovaného cieľa a parciálnych skúmaní učiteľmi resp. študentmi sa z dielčích zistení môže vystavať plastika, či mozaika v poznaní poňatia dnešného sveta súčasnými deťmi.

5 MODEL UCD-ACR-NIM AKO REFLEXÍVNY PRÍSTUP K VÝSKUMU DIEŤAŤA A EDUKAČNEJ REALITY

V poňatí reflexívnej fenomenografie ako výskumného prístupu bol vytvorený model výskumu rešpektujúci tieto princípy (Kasáčová, 2015). Ide o UCD-ACR-NIM *understanding child's development as core of reflection via narration inside mind*, čo je akronym vytvorený z týchto elementov:

UCD – *Understanding Child's Development*. Vytvorenie príkladov zo života detí pomáha dospelým pre lepšie porozumenie deťom a poskytuje oporu pri snahe o ich rozvoj. Toto je hlavná myšlienka navrhovaného výskumného postupu.

ACR – *Analysis – Categories – Reflected theory*. Ponúknuť získaných výstupov po procedúre analýzy a kategorizácie v súlade s teoretickými štruktúrami: vytvorenie reflexívnej metodiky pre učiteľa. Ide o metodológiu výskumného postupu, ktorý stavia na teoretických východiskách. Zároveň smeruje k vytvoreniu subtilných sekvenčných teórií o jednotlivých čiastkových predmetoch výskumu.

NIM – *Narrative Instruments and Methods*. Rozšírenie existujúcej databázy výskumných nástrojov o inovované a deťom primerané metódy skúmania prostredníctvom získavania ich výpovedí na predmetné javy. Tu ide o inštrumentálnu oporu pri používaní jednotlivých metód tak, aby učiteľ ako výskumník (*teacher as researcher*) plánoval, používal nástroje a metódy korektne, aby ich dokázal správne analyzovať, interpretovať a výsledky aplikovať.

Podľa Pollarda (2008) je dôležitou intelektuálnou zručnosťou pri snahe porozumieť deťom a edukačným javom a procesom učenia, učiteľská spôsobilosť skúmať deti a vedieť sa poučiť z výskumov iných (Pollard 2008, s. 77-81). Pre tento zámer treba rozlišovať: *scientific research, interpretive research, action research, critical research, post-modern research*. Práve v súvislosti s akčným výskumom v 80-tych rokoch 20. storočia vznikol a prenikol do výskumu aj edukačnej praxe termín „*teacher as researcher*“, pričom táto myšlienka rezonuje stále viac. Zároveň je kľúčovou aj v našom výskume a najmä pre učiteľa je náš výskum adresovaný.

ZÁVER

Využitie akčného výskumu a rozvíjanie reflexívneho myslenia už počas pregraduálnej prípravy je nielen spôsob, ako naučiť študentov už počas štúdia využívať, spracúvať a vyhodnocovať výskumné zistenia, Je to aj cesta a spôsob, ako sa učiť reflexívne myslieť, vedie k rozvíjaniu návyku uvažovať o svojom uvažovaní, myslení, konaní a rozhodovaní. Vedie študentov k prepájaniu teoretických poznatkov s edukačnými situáciami, rozvíja schopnosť vnímať reflektovanú teóriu v empirických skúsenostiach a modelovať pedagogické situácie s citom pre teoretické poznanie. Reflexia môže byť prítomná aj u úplného nováčika (už v čase prípravy na učiteľské povolanie). Ak sa stane trvalou súčasťou jeho praxe, sprevádza ho trvalo. Na druhej strane je to aj súčasť procesu učenia a ako taká sa tiež môže rozvíjať. V niektorých profesionálnych obdobiach hrozí reálne nebezpečenstvo, že ľudia svoju profesionálnu kompetenciu znižujú stabilizovanou profesionálnou rutinou, ktorá ich obmedzuje v rozvoji. Reflexívna prax môže pomôcť prekonať to. Aj keď učiteľ dosiahne úroveň experta, reflexívna výučba mu môže pomôcť ubrániť sa rutine a falošnému sebauspokojeniu. Reflexia a akčný výskum študentovi/učiteľovi ponúka repertoár otázok a núti ho neustále si klásť otázky o sebe samom, o svojej vlastnej práci a žiakoch hľadajúc a rozvíjajúc čo najvyššiu kvalitu. Reflexívna výučba tak podmieňuje znovupotvrdzovanie kompetencie neustálou evalváciou, sledovaním rozvoja a snahou o zlepšenie, či zmenu. Ona

je podmienkou samej podstaty učiteľovho rozhodovania, usudzovania a rozvoja a v neposlednom rade aj predpokladom vysokej kvality jeho vyučovania.

LITERATURA

- Babiaková, S. (2013) *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Babiaková, M., & Cabanová, M. (2012). *Diagnostikovanie, hodnotenie a evalvácia v škole*. Banská Bystrica, PF UMB, 95-116.
- Bruner, J. S. (1976). Prelinguistic prerequisites of speech. In R. Campbell and P. Smith (Eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language*, 4a, 199-214. New York: Plenum Press.
- Bruner, J. S. (1985). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for Educational change*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage.
- Hanesová, D. (2009). Development of Research on Teachers and Their Professional Activities Before and After The 'Fall of Iron Curtain'. [online]. In *ECER, 2009. Theory and Evidence in European Educational Research*. [cit. 2010-03-25].: <http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/conference/ecer-2009/contribution/1806/?no_cache=1&cHash=68f78bd2c5>
- Hanesová, D. (2001). Development of Thinking Skills in ESP. In *CO-MA-TECH 2001*. Vol. II. Bratislava: STU, 501-506.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním ponětí*. Brno: Portál.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2009). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB, 214 – 241.
- Kasáčová, B., & Tabačáková, P. (2010). *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0096-0.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-046-0.
- Kasáčová, B. (2009). Výskum učiteľskej profesie – reflexia, perspektívy a výzvy. In Kasáčová, B. & Cabanová, M. (eds.). *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii: v teórii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB, 10 – 23.
- Kasáčová, B. et al. (2010). *Teachers in Theory Practice and Research*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0036-6.
- Kasáčová, B. (2015). *Children at the Threshold of Education and their World*. [In:] Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. In *Sociální studia*. Katedra sociologie, FSS MU, 2, 13 – 29. ISSN 1214-813X Dostupné na: socstudia.fss.muni.cz/sites/default/files/Kaščák,Pupala.pdf
- Konzulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S., & Miller, S.M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: University Press.

- Kosová, B. (2000). *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: MC.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství. Zlín: FHS, UTB.
- Locke, T. et al. (2005). 'Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century : a comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England'. In *Journal of Education Policy*, 20(5), 555 – 581.
- Marton, F., Hounsell, D., , & Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mažgon, J. (2012). Akčný výskum učiteľa v teórii a praxi. *PEDAGOGIKA.SK*, 3(3), 181 – 193. Dostupné na: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-3/cislo-3/mazgon_studia.pdf
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1967)- *The Child's Conception of Space*. New York: W.W. Norton.
- Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching. Evidence Informed Professional Practice*. London; New York: Continuum International Publishing Group.
- Seberová, A. (2004). *Učiteľ jako evaluátor své profesní činnosti. Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PdF OU.
- Seberová, A. (2009). Učitelská profese v primárním vzdělávání pohledem pedagogického výzkumu v České republice. In Kasáčová, B., & Cabanová, M. (Eds.) *Učitel' v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB, 201 – 217.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Lukášová, H. et.al. (Eds.) *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení – filsofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: AWŠ ČR, 41-70.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Walterová, E. (2002). Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. *Pedagogická revue*, 54(3), 220 – 239.
- Wright, J. V. (1992). Reflection on Reflection. *Learning and Instruction*. Pergamon Press. 2, 59 – 68.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In. Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of Action Research*. London : Thousand Oaks, New Delhi : Sage, 273-283.

KONTAKT

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica, Ružová 13
+421 48 4464863
bronislava.kasacova@umb.sk

KOMPETENCJE METODOLOGICZNE KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI DO SKUTECZNEJ DIAGNOZY I EWALUACJI W EDUKACJI

METHODOLOGICAL COMPETENCE OF CANDIDATES FOR TEACHERS FOR DIAGNOSIS AND EVALUATION TO A HIGHER QUALITY OF EDUCATION

Maria Kocór

Abstrakt: Temat odnosi się do przygotowania studentów kierunków nauczycielskich w zakresie metodologii badań diagnostycznych i ewaluacyjnych. Autorka podejmuje wpieryw rozważania teoretyczne i próbę uświadomienia, jak ważne są kompetencje metodologiczne nauczycieli do prowadzenia diagnozy i ewaluacji w szkołach. Ukierunkowuje swoje rozważania na przygotowanie metodologiczne kandydatów do nauczycielskiego zawodu. Z punktu widzenia badacza i nauczyciela pracującego ze studentami polskimi, głównie z Podkarpacia dochodzi do wniosku, że wciąż ten moduł kształcenia wymaga zmian i doskonalenia. Wskazuje na potrzebę prowadzenia prac diagnostycznych i ewaluacyjnych na potrzeby szkół i nauczycieli praktyków. Postuluje kształtowanie gotowości kandydatów na nauczycieli do udziału w tego typu badaniach dla bardziej skutecznych działań i lepszej ich jakości.

Klíčová slova: diagnoza, ewaluacja, jakość edukacji, kompetencje metodologiczne

Abstract: Subject refers to the teaching major student's preparation in terms of methodology of diagnostic and evaluation researches. The author tries to make people aware how important are teacher's methodological competences to conducting diagnosis and evaluation in school. She further directs her considerations to methodological preparation in universities' students for the teaching profession. From the point of researcher and professor working with polish students, mainly from Subcarpathian Voivodeship, she concludes that this education module needs changes and improvement. She indicates the need of conduction diagnostic and evaluation work for the purposes of schools and practitioners teachers. She postulates the forming of candidates for teachers' better readiness for partitioning in this type of research for more effective actions and their higher quality.

Key words: diagnosis, evaluation, educations quality, competence methodological

WPROWADZENIE

Słowo „edukacja“ ma dziś bardzo szeroki sens i zakres. Obejmuje bowiem kształcenie, a więc nauczanie i uczenie się oraz wychowanie i samokształtowanie człowieka przez całe życie. Odnosi się zatem do edukacji formalnej i nieformalnej. W niniejszym artykule będę mieć na myśli głównie jej instytucjonalny aspekt, a bliżej edukację szkolną uczniów oraz akademicką związaną z kształceniem metodologicznym kandydatów do nauczycielskiego

zawodu. Edukacja jako proces ma swoje cele, metody, formy, środki, podmiotów i warunki materialne techniczne i przestrzeń, sposoby kontroli i ewaluacji, jak też mniej lub bardziej trafne zmiany. Dziś z edukacją nieodłączne są związane sposoby pomiaru jej założonych efektów w postaci wiedzy i umiejętności. Mówi się też o jakości edukacji, w doskonaleniu której nieprzecenione wydają się być diagnoza, jak i ewaluacja, które spoczywają na nauczycielach pedagogach.

Każde działanie powinno mieć określony cel i strategię, a jeśli takie nie jest, wówczas istnieje niebezpieczeństwo, że grozi mu niepowodzenie i bezsensowność. W szczególności zaś działanie pedagogiczne określane zamierzonym, celowym i profesjonalnym powinno być zaprojektowane adekwatnie do istniejących możliwości i potrzeb. Są one związane z cechami adresata i wykonawcy działań edukacyjnych oraz warunków, w jakich przyszło im uczyć się, pracować i współpracować. Każdy więc nauczyciel, wychowawca, opiekun, terapeuta czy najszerszej mówiąc pedagog i edukator powinien znać stan zastany i mieć świadomość stanów pożądaných. Zatem planując działanie pedagogiczne, jakim jest kształcenie, wychowanie i opieka ma on uwzględniać uwarunkowania osobowe i środowiskowe, podmiotowe i pozapodmiotowe. Dobiera określone metody, formy, środki doskonaląc swój warsztat pracy, kształtując wartości i postawy uczniów podejmując współpracę z rodziną. Jest to rozpoznanie - *diagnoza przed działaniem* (projektująca) służąca sprawnej i skutecznej realizacji trafnie postawionych celów i odpowiednio dobranych metod, wkalkulowanych w nie kosztów, itp.

Drugi sens diagnozy dotyczy rozpoznawania tego, co aktualnie dzieje się w trakcie działań podejmowanych przez nauczycieli i uczniów, jakie są ich zachowania, reakcje i wzajemne relacje. Jest to *badanie w działaniu* czy też *refleksja nad działaniem*, kiedy nauczyciel w określony sposób wpływa na uczniów, wyznacza im role i zadania, a potem obserwuje, notuje, słucha, doradza, wyjaśnia, interpretuje i szuka wspólnie z nimi rozwiązań. To diagnoza stanu, który kreuje się pod wpływem nauczyciela, uczniów i warunków, w jakich przyszło im uczyć się i pracować. Jednak badacz może być też obserwatorem mniej lub bardziej twórczych działań i eksperymentów innych pedagogów praktyków. Gdy pragnie coś wyjaśnić i wprowadzić na podstawie przykładów dobrych praktyk i doświadczeń innych nauczycieli, wychowawców, profesjonalistów to interesuje się warunkami, w jakich pracują, potrzebami uczniów i ich środowiskiem, kompetencjami uczących i przeprowadza diagnozę.

Jest jeszcze *badanie po zamierzonym działaniu* pedagogicznym, czyli po określonym wpływie wychowawcy na postawy i zachowania uczniów i świadomość rodziców. Działanie to opiera się na *diagnozie projektującej* czyli na rozpoznawaniu potrzeb, możliwości uczniów i planowaniu działań nakierowanych na ich stan i realizację. Z badaniem po działaniu wiąże się ewaluacja, czyli ocena jego rezultatów, którymi są wiedza, umiejętności, postawy czyli kompetencje ucznia w różnych zakresach. Bowiem celem szeroko rozumianej edukacji jest ich wyższy poziom. Kompetencje te powinny mieć opracowane wskaźniki pomiaru i znajdują wyraz często w różnych sprawdzianach, testach, egzaminach. Takie badanie nosi miano ewaluacji wewnętrznej, której wynik jest ujmowany w skali ocen lub opisowo oraz ewaluacji zewnętrznej obejmującej wystandaryzowaną kontrolę, jak egzamin gimnazjalny, maturalny, ale przede wszystkim działania, jakie podejmują organy nadzoru oświatowego, czyli ewaluatorzy zewnętrzni. W sposób jawny i zaplanowany zbierają informacje na temat poziomu spełniania wymagań państwowych, o których będzie w artykule mowa i opracowują raport ewaluacji dostępny na platformie internetowej. Jest on podstawą do korygowania błędów i niedoskonałości pracy szkoły oraz jej doskonalenia we wskazanych zakresach.

W związku z tym powstaje pytanie: Jakie jest przygotowanie nauczycieli do diagnozy i ewaluacji ku wyższej jakości edukacji? Jaki jest poziom kompetencji metodologicznych u kandydatów na nauczycieli? Wymagają one zastanowienia się nad wiedzą, umiejętnościami

i wewnętrzną motywacją kadry pedagogicznej, ale też na uczelniach kształcących nauczycieli. Zanim podejmę próbę dyskusji przypomnę, czym są diagnoza, ewaluacja i jakość edukacji.

1 UWARUNKOWANIA SKUTECZNEJ DIAGNOZY I EWALUACJI W EDUKACJI

Były to wstępne przemyślenia i wątpliwości na podstawie analizy literatury z zakresu diagnostyki pedagogicznej, która jest mi szczególnie bliska, bo wielokrotnie prowadziłam zajęcia z tego przedmiotu w uczelni akademickiej i zawodowej dla kandydatów na nauczycieli i pedagogów. Najbardziej interesujące i najczęściej wykorzystywane przeze mnie w pracy ze studentami są myśli M. Richmond, H. Radlińskiej, J. Korczaka, I. Lepalczyk czy S. Ziemskiego na temat diagnozy, jej sensu, metod i problemów. Wartościowe z tej tematyki wydają się być prace B. Niemierko (2009), E. Jarosz (2001), E. Wysockiej (2007, 2013) i obu autorek (2006), B. Skałbanii (2011), A. Janowskiego (2002). Istotny zaś wkład w zagadnienie ewaluacji w edukacji mają prace: J. Grzesiaka (2007, 2014), B. Fronckiewicz i A. Stefaniak (2011), L. Korpowicz (1997), J. Bartusiak (2010), G. Mazurkiewicz (2012) i innych autorów. Prekursorem diagnozy dla rozwoju jest I. Obuchowska (2002). Wspierający sens diagnozy akcentuje też K. Barłóg, która pisze: „Współcześnie postrzega się zmianę paradygmatu działań diagnostycznych. Tradycyjne podejmowanie działań w kierunku wyszukiwania deficytów dziecka zastępuje nowe myślenia w kierunku modelu – organizowania przestrzeni życiowej, poszukiwania metodyki postępowania w opiece nad dzieckiem” (2008, s. 85).

Szerszej charakterystyki diagnozy i ewaluacji w szkole nie będę zamieszczać w niniejszym artykule, ponieważ temat ten podjęłam w odrębnym opracowaniu (Kocór, w druku) i zainteresowanego Czytelnika zachęcam do lektury. Pojawia się zaś istotne dla pedagogiki szkolnej i polityki oświaty pytanie: Od czego zależy skuteczność diagnozy i ewaluacji w szkole skierowanej na doskonalenie jakości uczenia się uczniów? Przypomnijmy wpierw, czym owa skuteczność jest. Otóż najprościej można powiedzieć, że diagnoza i ewaluacja jako proces badania pracy szkoły i jej rzeczywistości w różnych aspektach pozwalają podejmować mądre uzasadnione konkretnymi dowodami decyzje korygujące ujawnione niedoskonałości i wzmacniające jej potencjał. Diagnoza ma służyć podejmowaniu trafnych decyzji w pracy z uczniem, z klasą. Natomiast ewaluacja obejmuje szerszy aspekt szkoły wykorzystując wyniki diagnozy wartościuje rozpoznane stany. Ma służyć rozwojowi szkoły i jej podmiotów. Wnioski z ewaluacji zewnętrznej szkół powinny być uwzględniane w kreowaniu polityki edukacyjnej państwa. Czy jednak współcześnie tak jest i, w jakim stopniu tak się dzieje? Są to bardzo interesujące i wartościowe pytania badawcze, które wymagają rozpoznania jakości ewaluacji, jej udziału w rozwoju szkoły i polityki edukacyjnej państwa.

O uwarunkowaniach skutecznej diagnozy i ewaluacji w szkołach można wiele pisać. W niniejszym opracowaniu ich krótką charakterystykę chciałabym potraktować jako wstęp do rozważań na temat kompetencji metodologicznych nauczycieli warunkujących rozwojowy aspekt badań diagnostycznych i ewaluacyjnych. Jak już wielokrotnie podkreślałam, skuteczna diagnoza to taka, która daje wiarygodne informacje o stanie rzeczywistym i służy podejmowaniu trafnych decyzji i działań adekwatnych do potrzeb profilaktycznych, kompensacyjnych, naprawczych, itp. Skuteczna zaś ewaluacja w szkołach ma szerszy zasięg, bo kompleksowe badanie ewaluacyjne posługuje się diagnozą, ale też zdiagnozowany stan wartościuje, porównuje do wymogów stawianych szkołom w różnych obszarach. Jej wynik ma służyć uświadamianiu ich mocnych i słabych stron i powinien być ważnym argumentem podejmowania zmian ku rozwojowi. Tak więc obydwa procesy mają podobne czynniki warunkujące ich skuteczność czyli podążanie ku wyższej jakości uczenia się uczniów. Dotyczą one źródeł wiedzy, organizacji badań, czyli stosowanych metod, technik i narzędzi

diagnostycznych i ewaluacyjnych, warunków: czasowych, materialnych, społecznych i kulturowych, w tym głównie mentalnych czy też aksjologicznych. W szczególności diagnoza i ewaluacja ku wyższej jakości edukacji zależą od kompetencji osób je wykonujących, a więc w przypadku diagnozy od nauczycieli, wychowawców, ale też pedagogów, psychologów, doradców zawodowych, terapeutów i innych specjalistów współpracujących ze szkołami. Podobnie jest w przypadku ewaluacji wewnętrznej, która zależy od kultury pracy i współpracy społeczności szkolnej, a w szczególności od dyrektora i rady pedagogicznej, ale też od zaufania i szczerości wypowiedzi na temat działań szkoły uczniów i ich rodziców.

W kompetencjach do diagnozy i ewaluacji w szkole specjalnego potraktowania wymaga wiedza psychologiczno-pedagogiczna i metodologiczna, ale głównie wiedza o procesie badań diagnostycznych i ewaluacyjnych w edukacji, ich normach i zasadach, sposobach przeprowadzania i opracowywania ich wyników. Na jej podstawie można rozwijać ważne umiejętności w zakresie ich organizacji, realizacji i opracowania raportów z diagnozy i ewaluacji z ukierunkowaniem na bardziej optymalne działania. Jeszcze jest jeden ważny czynnik dający wysokie prawdopodobieństwo rzetelności i wiarygodności, jakim są postawy wobec tego typu badań diagnostycznych i ewaluacyjnych i ich potrzeby oraz preferowane wartości, które będą sprzyjać zaufaniu, zaangażowaniu i współpracy ku rozwojowi. Można zatem powiedzieć, że omawiany obszar uwarunkowań ma charakter podmiotowy i przedmiotowy, ale też instytucjonalny i środowiskowy czy szerzej społeczno-kulturowy. Myślę, że należy jednocześnie wspomnieć o innych czynnikach: prawnych, ekonomicznych i politycznych, które rzutują na określone wymogi i rozwiązania, jakie oferuje polskie prawo.

Warto też zwrócić uwagę na bardzo ważne aksjologiczne uwarunkowania diagnozy i ewaluacji. Jak pisze J. Kołodziejczyk: „Istotne jest, by proces ewaluacji był oparty na partnerstwie, zaufaniu i współpracy, by był procesem demokratycznym, transparentnym, obiektywnym. Wskazane wartości i cechy są niezbędne w prowadzonych badaniach z uwagi choćby na efekt badania – pozyskania wiarygodnej informacji. Dlatego ważne jest, by były obecne w całym procesie badawczym. (...) Ważne jest zbudowanie w środowisku polskiej oświaty pozytywnego nastawienia do prowadzonego procesu ewaluacji szkół/placówek, zaufania do jakości prowadzonych badań oraz rzeczywistego przekonania o ich potrzebie i możliwości wykorzystania do rozwoju edukacji. Zmiana dotycząca nadzoru pedagogicznego musi wiązać się równocześnie ze zmianą postaw i działań ludzi, zmianą myślenia o tym, czym jest obecnie rozwój organizacji oraz wiedzą, jak tworzyć organizację uczącą się i – w wypadku szkół – skoncentrowaną na rozwoju ucznia, jak tworzyć system samodoskonalący się, jak wprowadzać koncepcję zarządzania opartego na wiedzy. Proponowany model ewaluacji daje szansę na kreowanie tych zmian” (Kołodziejczyk, 2011, s. 90-91).

W kontekście podjętych rozważań niezmiernie ważne zatem wydaje się być odpowiednie przygotowanie i myślenie, a szerzej postawy nauczycieli. Szczególnego potraktowania wymagają kompetencje metodologiczne czy szerzej badawcze kandydatów na pedagogów, którym przyjdzie wykorzystywać wyniki diagnozy i ewaluacji dla projektowania i podejmowania trafnych i skutecznych działań nakierowanych na dobro i interes ucznia. O ich rozumieniu i strukturze, jak też potrzebie kształtowania będzie mowa poniżej w tekście.

2 KOMPETENCJE METODOLOGICZNE KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI WARUNKIEM SKUTECZNEJ DIAGNOZY I EWALUACJI W SZKOLE

Pojęcie kompetencji jest ostatnio dość mocno akcentowane w pedagogice i naukach pokrewnych: socjologii, psychologii, filozofii, ale też w naukach pomocniczych: w polityce społecznej, teorii organizacji, prawie, itp. Ogółem można przyjąć, że kompetencja często jest opisywana w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej, jak też w polskim prawie oświatowym. W pedagogice mówi się o kompetencjach kluczowych czy kompetencjach zawodowych. Jednak musimy pamiętać, że kompetencja to coś więcej niż kwalifikacja, że jest to cecha nabyta, ukształtowana przez socjalizację i wychowanie. W przypadku kompetencji nauczyciela mówimy o ich kształtowaniu w toku edukacji wstępnej i ustawicznej, bo kompetencji nie możemy osiągnąć raz na zawsze, ale musimy je doskonalić i rozwijać. Jest to szczególnie trudne w odniesieniu do diagnozy i ewaluacji w szkołach, do której powinien być odpowiednio przygotowany nauczyciel jako badacz praktyk, diagnosta i ewaluator wewnętrzny czy zewnętrzny jako krytyczny przyjaciel, ekspert, lider edukacji i rozwoju. W związku z tym w niniejszym artykule chciałabym nieco miejsca poświęcić nabywaniu przez przyszłych nauczycieli kompetencji metodologicznych - temu, jak są ważne w szkole, jak je rozumieć i, jak powinien je rozwijać kandydat na nauczyciela? Zagadnienie to jest mi szczególnie bliskie, bo wiele lat prowadziłam zajęcia z *diagnostyki pedagogicznej*. Od wielu też lat realizuję moduł kształcenia o nazwie *metodologia badań pedagogicznych i wstęp do metodologii badań pedagogicznych* na kierunku pedagogika i kierunkach nauczycielskich w uczelniach zawodowych i akademickich. Zatem z naukowego, jak i dydaktycznego punktu widzenia dostrzegam jego znaczącą rolę w przygotowaniu studentów jako przyszłych nauczycieli pedagogów do roli krytycznych badaczy i refleksyjnych praktyków, odpowiedzialnych za zapewnianie, doskonalenie jakości edukacji w swojej szkole i państwie.

Co owe kompetencje oznaczają, z czego się składają i czemu służą? - to pierwsze z pytań, na które warto szukać pogłębionej i uzasadnionej odpowiedzi. Otóż, jak wielokrotnie opisywałam w różnych moich publikacjach, kompetencja jest związana ze świadomością, zaangażowaniem, skutecznością i odpowiedzialnością. **Kompetencje dotyczące diagnozy i ewaluacji w szkołach muszą bazować na wiedzy o tych procesach**, jak też na wiedzy pozwalającej operować określonymi pojęciami, argumentami odnośnie edukacji i jej warunków, pożądanych stanów, powinności i potrzeb podmiotów edukacyjnych, itp. Przede wszystkim powinny jednak charakteryzować się **wiedzą z zakresu metodologii badań** w edukacji, a więc o celach i rodzajach badań, normach, zasadach planowania i realizacji badań diagnostycznych i ewaluacyjnych, w tym o technikach zbierania danych i opracowywania i komunikowania ich wyników, o wdrażaniu wniosków na ich podstawie w kierunku zmian rozwojowych. Nauczycielowi badaczowi powinna też towarzyszyć samowiedza dotycząca jego roli, pożądanych oraz posiadanych kompetencji, mocnych i słabych stron. Wiedza ta jest podstawą motywacji wewnętrznej do działań twórczych, odpowiedzialnych i pracy nad sobą.

Nieprzecenioną rolę w diagnozie i ewaluacji odgrywają umiejętności prakseologiczne, interpretacyjne i społeczne. Wszystkie razem wzięte tworzą triadę tego obszaru kompetencji nauczyciela refleksyjnego praktyka (Zob. np. Kocór, 2015). Jednak tu również **umiejętności interpretacyjne** wydają się być podstawą i są związane z wiedzą nauczyciela. Jak może bowiem komunikować się skutecznie nauczycieli, gdy ma ograniczoną wiedzę o edukacji i stereotypy myślenia? Z drugiej strony, jak może rozpoznawać, rozumieć, wartościować, jeśli brak mu otwartości, szczerości, elastyczności i krytycznej refleksji, a więc umiejętności

społecznych, w których liczy się głęboki sens edukacji. Odnoszą się one do właściwego odczytywania symboli, znaków itp. i są istotne w interpretacji wyników diagnozy i ewaluacji.



Schemat 1. Teoretyczny model kompetencji metodologicznych kandydatów na nauczycieli

Źródło: Opracowanie własne, które akcentowałam w wielu publikacjach dotyczących kompetencji nauczycieli

Aby bowiem prowadzić badania diagnostyczne i ewaluacyjne w szkole mające na celu trafność i skuteczność podejmowanych działań konieczne są **umiejętności prakseologiczne**. Aby zaś osiągać cele związane z doskonaleniem jakości edukacji i rozwojem szkoły pedagog badacz musi posiadać **umiejętności społeczne** by mógł widzieć w nich dobro ucznia i społeczeństwa, bo taki jest cel wartościowej edukacji w każdym państwie i społeczeństwie.

Podstawą modelu kompetencji metodologicznych czy szerzej badawczych przyszłego nauczyciela pedagoga diagnosty, który aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczy w ewaluacji w szkole i wyciąga z nich konstruktywne wnioski są **cechy osobowości** i cenione wartości, które stanowią ważne kryterium oceny rezultatów działań edukacyjnych i jakości pracy szkoły. Są jednocześnie wartościami, ustanowionymi celami i priorytetami, do jakich należy dążyć w rozwoju edukacji, szkoły i w samorozwoju. Są nimi: poszanowanie praw i godności uczniów, empatia, autentyczność, sprawiedliwość, otwartość na sugestie i krytykę, *miłość dusz ludzkich* (jak określa J. W. Dawid), komunikatywność, chęć niesienia bezinteresownej pomocy, odpowiedzialność i osobowość twórcza, itp. Ogółem jednak można nazwać je jako **cechy komunikacyjne** pozwalające na przekazywanie i odbieranie informacji i uczuć, dalej **cechy kreatywne** związane z krytyką budującą, samodzielnością w dochodzeniu do wiedzy, otwartością na zmiany, niezgodą na stan zastany i poszukiwaniem wciąż lepszych rozwiązań. Ostatnią z eksponowanych w powyższym modelu cech osobowości czy szerzej postaw są **cechy etyczno-moralne** jako niezmiernie cenne w pracy każdego wychowawcy, który powinien mieć sprawczą moc i realny wpływ dydaktyczny i wychowawczy na uczniów. Tylko nauczyciel szanowany, lubiany i zaufany, a więc **będący dla uczniów autorytetem**, z którymi identyfikują się i dobrowolnie podporządkowują jego wpływowi, potrafi inspirować do uczenia się. O autentycznym autorytecie wychowawczym nauczyciela można mówić, gdy podporządkowanie uczniów wynika z ich uznania i podziwu, a nie z przymusu, a także, gdy

wartości i cele nauczyciela i szkoły uczniowie przyjmują za własne oraz uruchamia się w nich niewymuszona dążność do realizacji wspólnych celów i dążeń (za: Kocór, 2012).

3 ZAMIAST ZAKOŃCZENIA. JAK ROZWIJAĆ KOMPETENCJE BADAWCZE KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI?

Przedstawiony w wielkim skrócie model kompetencji metodologicznych nauczycieli powinien być uwzględniany w przygotowywaniu studentów kierunków nauczycielskich do skutecznej diagnozy i ewaluacji w szkołach, tak bardzo dziś wymaganych i pożądanych. Bowiem na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń wnioskuję o mało przychylną, aktywną i odpowiedzialną postawę nauczycieli wobec badań w edukacji i w pedagogice. Często moim przedmiotem zainteresowań badawczych są bowiem różne aspekty pracy nauczycielskiej, ich opinie, oceny, postawy, doświadczenia i przeżycia i bardzo często mam problem z odpowiedzialnym podejściem do badań. Często pedagodzy praktycy są niechętni do wypełniania kwestionariuszy ankiet i udzielania wywiadów, głównie w aspekcie pytań otwartych, które odnoszą się do ich sfery, a przede wszystkim do kompetencji. Mogę z dużym prawdopodobieństwem więc stwierdzić, że jest to postawa dość ambiwalentna, a wielu przypadkach wręcz oporna. Niejednokrotnie bowiem moi magiŝtranci czy dyplomanci studiów licencjackich prosili nauczycieli o udział w badaniach oceniających ich pracę i zachowania. Wielu z nich nie chciało jednak w badaniach uczestniczyć tłumacząc się głównie brakiem czasu czy też w obawie przed okazaniem niewystarczających kompetencji. Jak zatem lepiej przygotowywać i motywować przyszłych nauczycieli, aby chcieli i umieli w takich badaniach odpowiedzialnie i twórczo uczestniczyć, by stało się to ich codziennością?

Wyczerpująca odpowiedź w tym krótkim tekście nie jest możliwa z mojej strony. Jednakże warto podkreślić konieczność wygospodarowania w kształceniu nauczycieli wychowawców pedagogów znacznie więcej miejsca na zdobywanie wiedzy z zakresu metodologii badań. Konieczne jest położenie większego nacisku na rozwijanie umiejętności i sprawności prawidłowego przygotowywania i realizowania badań empirycznych na potrzeby teorii i praktyki edukacyjnej z akcentem na triangulację badań – na wielość i łączenie źródeł oraz metod, na współpracę badaczy teoretyków i praktyków, na konfrontowanie ich wyników i łączenie w jedną spójną całość. Istotne jest zwracanie uwagi na postawy etyczno-moralne przyszłych nauczycieli, na ich szczerość i odpowiedzialność, dynamiczne ujęcie i dystansowanie się wobec stronniczości analizy i interpretacji danych badań ilościowych. Istnieje konieczność położenia większego nacisku na kształtowanie u studentów aspirujących do pracy w szkole kompetencji do bardziej trafnego i odpowiedzialnego interpretowania i wykorzystywania wyników badań diagnostycznych i ewaluacyjnych w oparciu o badania jakościowe - rozumiejące własny udział i rolę w kreowaniu lepszych jakościowo stanów.

Niezmiernie ważne byłoby stworzenie szerszego modułu kształcenia kandydatów na nauczycieli na przykład o nazwie *Badania w edukacji*, w którym byłoby miejsce na wiedzę o metodologii pedagogiki jako nauki humanistycznej i społecznej. Dalej byłby to obszar wiedzy o metodologii badań w edukacji, którą studenci mogliby z pomocą wykładowców i samodzielnie zdobywać, w tym wiedzę o metodach zbierania i analizowania danych, które zawierają w sobie bogate zasoby o technikach i narzędziach badań podstawowych i stosowanych czy rozwojowych, w tym diagnostycznych i ewaluacyjnych w szczególności. W akcentowanym module metodologicznego kształcenia przyszłych pedagogów nieprzecenione wydaje się być ćwiczenie umiejętności i praktykowanie z wykorzystaniem metody projektów w ramach praktyk zawodowych, prac zaliczeniowych, dyplomowych, itp. Byłyby one nieprzecenione dla kształtowania umiejętności badawczych studentów, jak też dla szkół i nauczycieli praktyków - prac prowadzonych na ich zlecenie. W kształtowaniu umiejętności prowadzenia badań, o których mowa w artykule niezmiernie

istotne wydaje się być tworzenie interdyscyplinarnych zespołów badawczych pod kierownictwem nauczycieli akademickich reprezentujących różne nauki z pedagogiką współpracujące – z pogranicza czy pomocnicze. Wciąż w sferze postulatów są łączenie jednego obszaru problemowego, np. współpracy szkoły z rodziną w badaniach pedagogów, psychologów, socjologów, prawników, historyków i reprezentantów innych nauk. Wciąż w kształceniu kandydatów na nauczycieli są w sferze pobożnych życzeń badania komparatystyczne, dynamiczne w odstępach czasowych i wciąż mało jest jakościowego podejścia do badania potrzeb, możliwości, problemów edukacyjnych.

W kontekście podjętych rozważań jawi się jeszcze jeden ważny postulat, jakim jest znalezienie więcej miejsca w kształceniu przyszłych nauczycieli wychowawców pedagogów na analizowanie, interpretowanie i komunikowanie wyników badań empirycznych z różnych źródeł, na refleksje krytyczną nad nimi oraz możliwość upowszechniania i wykorzystywania ich wyników dla rozwoju ucznia i jego środowiska szkolnego i pozaszkolnego oraz bardziej dla satysfakcjonującej i skutecznej pracy nauczyciela wychowawcy klasy. Takie możliwości daje odpowiednio kształtowany system wartości i cechy osobowości osób które pragną uczyć, wspierać i wychowywać dzieci i młodzież. Musi im towarzyszyć *miłość dusz ludzkich* by każdemu zachowaniu i działaniu diagnostycznemu i ewaluacyjnemu towarzyszył najgłębszy cel edukacji jakim jest dobro, wszechstronny rozwój uczniów i pomyślność społeczeństwa.

Aby lepiej zrozumieć sens diagnozy i ewaluacji oraz, przygotowywać kandydatów do nauczycielskiego zawodu do jego twórczej i odpowiedzialnej realizacji warto na koniec przytoczyć słowa B. Wójcika: „Wysoka jakość edukacji oznacza umożliwienie wszystkim dzieciom rozumienia podstawowych praw, według których działa świat fizyczny, społeczny (a nawet duchowy). Ważniejsze wydaje się prawidłowe „założenie fundamentów” w umyśle ucznia, niż usiłowanie napełnienia go ogromem materiału programowego” (2012, s. 97). Zatem w podejmowaniu badań na rzecz szkoły, edukacji ucznia i rozwoju społeczeństwa, ja i w kształceniu do nich kompetentnego nauczyciela musimy pamiętać, że jakość edukacji to zmierzanie ku odpowiedzialnemu uczeniu się i tworzeniu fundamentów dalszej edukacji.

LITERATURA

- Barłóg, K. (2008). Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej. Wyd. UR: Rzeszów.
- Bartusiak, J. (red.) (2010). Ewaluacja w edukacji szkolnej i akademickiej. WTN: Wrocław.
- Fronckiewicz, B. i Stefaniak, A. (2011). Ewaluacja w szkole/placówce. Jak opracować koncepcję pracy? Praktyczne rozwiązania. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Grzesiak, J. (2007). Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa: Konin.
- Grzesiak, J. (2014). Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. UMK, PWSZ: Kalisz, Konin.
- Janowski, A. (2002). Poznawanie uczniów w klasie: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Jarosz, E. (2001). Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego. UŚ: Katowice.
- Jarosz, E. i Wysocka, E. (2006). Diagnoza psychopedagogiczna. Wyd. „Żak”: Warszawa.
- Kocór, M. (2012). Autorytet współczesnego nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość. W: Edukacja Jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra, Denek, K., Kamińska, A., Łuszczuk A. i Oleśniewicz P. (red.) „Humanitas”: Sosnowiec 2012, 23-42.

Kocór, M. (2015). Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w ocenie różnych podmiotów. „Język-Literatura-Komunikace” (odborný recenzovaný časopis), 2/2015, ročník 4. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury: Olomouc.

Kocór, M. (w druku). Diagnoza i ewaluacja w polskich szkołach. Co jest dobre, a nad czym należy pracować? W: Pedagogická diagnostika a evaluace 2016. Pedagogická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě: Ostrava.

Kołodziejczyk, J. Recepja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych. W: Mazurkiewicz, G. (red.) *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.

Korpowicz, L. (red.) (1997). Ewaluacja w edukacji. Oficyna Naukowa: Warszawa.

Mazurkiewicz, G. (red.) (2012). Jak być jeszcze lepszym?: ewaluacja w edukacji. UJ: Kraków.

Niemierko, B. (2009). Diagnostyka edukacyjna. PWN: Warszawa.

Obuchowska, I. (2002). Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju. W: Lotz D., Wenta K., Zeidler W. (red.) *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*. Wyd. US: Szczecin.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 1270).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1214).

Skalbania, B. (2011). Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne. Impuls: Kraków.

Wójcik, B. (2012). Na czym budować zaufanie do edukacji? W: Mazurkiewicz, G. (red.) *Jakość edukacji. Różne perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków, 94-98.

Wysocka, E. (2007). Człowiek a środowisko życia – podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy. Wyd. „Żak”: Warszawa.

Wysocka, E. (2013). Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania. „Impuls”: Kraków.

KONTAKT

dr Maria Kocór

Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski

ul. Ks. J. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów

Telefon: +48 696 031 355

e-mail: mariakoc@wp.pl

HODNOTENIE MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV ŠTUDENTOV VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Ján Knapík

Abstrakt: Medziľudské vzťahy sú zaradené medzi kľúčové oblasti života školy, zároveň ich považujeme za indikátor kvality školy. Kvalita medziľudských vzťahov má výrazný vplyv na efektivitu edukácie a aj úspešnosť jedinca. Pozitívne medziľudské vzťahy zvyšujú školskú úspešnosť študentov, sú dôležitým nástrojom na vytváranie spolupracujúceho triedneho spoločenstva a pocitu spolupatričnosti ku skupine. Situácie vyvolávajúce atmosféru napätia, nespokojnosť, nespravodlivosť, nerešpektovanie a pod., majú negatívny dopad aj na kvalitu vyučovacieho procesu a aj na jedinca. Dôvodom riešenia problematiky je hlavne to, že kvalita medziľudských vzťahov sa vo veľkej miere odráža vo výsledkoch výučby. Cieľom príspevku bolo zistiť postoje študentov ($N = 342$) na medziľudské vzťahy vo vysokoškolskom prostredí. Základným merným prostriedkom bola upravená škála pre posúdenie medziľudských vzťahov v škole od Havlínovej a kol. (1998). Stupnica obsahovala 27 charakteristík, ktoré respondenti hodnotili na 9-bodovej škále. Výsledky výskumu odzrkadlili stav druhého aspektu edukácie – výchovu. Jednotlivé zistenia nám umožnili formulovať odporúčania pre prax smerujúce k skvalitneniu edukačného procesu v riešenej oblasti.

Kľúčové slová: medziľudské vzťahy, hodnotenie charakteristík medziľudských vzťahov vo vysokoškolskom prostredí

Abstract: Interpersonal relationships are classified as key areas of school life, we also considered indicators of school quality. The quality of human relationships has a significant impact on the efficiency of education and also the success of the individual. Positive interpersonal relationships enhance success at school students are an important tool for creating class-cooperating community and sense of belonging to the group. The situation giving rise to a tense atmosphere, discontent, injustice, disrespect, etc., have a negative impact on the quality of the teaching process and also on the individual. The reason is mainly addressing the issues that the quality of interpersonal relationships is largely reflected in the results of teaching. The paper aimed to determine attitudes of students ($N = 342$) on interpersonal relationships in the university environment. The basic means gauge was adjusted scale for the assessment of interpersonal relationships in school according Havlínová et al. (1998). The scale included 27 characteristics that respondents rated on a 9-point scale. Research results reflect the state of education. Individual findings allow us to make recommendations for practice aimed at improving the quality of the educational process in solving the region.

Key words: interpersonal relationships, evaluation of the characteristics of interpersonal relationships in the university environment

ÚVOD

Vysokoškolský pedagóg má mať odborné predpoklady, ktoré ho oprávňujú viesť edukačný proces. Pravidelné dokladovanie výsledkov vedeckej práce a publikačnej činnosti vytvárajú silný tlak na neustále zdokonaľovanie odborného profilu vysokoškolského pedagóga.

Avšak z bežnej komunikácie so študentmi je zrejmé, že svojich pedagógov nehodnotia predovšetkým podľa množstva publikácií, akademických titulov či účasti na konferenciách – teda podľa odborných kritérií (pre vysokú školu sú to najdôležitejšie ukazovatele profilu pedagóga), ale podľa toho ako sa k nim správajú – ako riešia konfliktné situácie, nakoľko sú empatickí, do akej miery sa študenti cítia byť akceptovaní, počúvaní a rešpektovaní. Viac ako odborný profil rozhodujú skutočnosti, ktoré zaraďujeme do oblasti sociálnej inteligencie. Pritom sociálne zručnosti sa berú pri prijímaní do pracovného pomeru do úvahy len okrajovo. Odborné musia byť doložené podľa presne stanovených pravidiel a ich nesplnenie uchádzača už vopred diskvalifikuje. Sociálne sa nemusia nijako dokladovať a skôr charakter určitého chýru, ktorý predchádza uchádzača o pracovné miesto, ale nemá povahu kontrolovanej a objektívne meranej skutočnosti.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV

Medziľudské vzťahy sú považované za významný indikátor kvality školy. V školskom prostredí obsahujú indikátory ako napr.: atmosféra podpory a dôvery, otvorená komunikácia, konštruktívne riešenie problémov, rešpektovanie individuality každého a oceňovanie, podpora silných stránok každého, jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti, podpora sebaúcty, partnerské vzťahy, podpora spätnej väzby, humor, podpora spolupráce, spravodlivosť a pod. Vo všeobecnosti ich môžeme chápať ako prejav človeka voči druhým a sebe samému. Je to schopnosť, ktorá podľa Pasternákovvej a Krajčovej (2009) má byť prioritne rozvíjaná v primárnom prostredí. Na základoch primárnej výchovy by malo stavať ďalej výchovné pôsobenie školy. Súčasná absencia altruizmu stanovuje zásadnú úlohu rodiny a školy – pozitívne a cieľavedome budovať vzťahy. Z uvedeného vyplýva, že formovanie človeka v otázkach medziľudských vzťahov môžeme považovať za základ celoživotného učenia sa.

Otázke medziľudských vzťahov sa venuje veľa pozornosti, častejšie však v prostredí základných a stredných škôl. Dokazujú to štúdie zamerané na vybrané aspekty, ako napr. poznatky Mareša (1998), Petláka (2006), Urbáneka (2008), Špringelovej (2012), Vašíčkovej (2013), Juščákovej (2013), Bielíkovej (2015) a i.

S nárokmi učiacej sa spoločnosti sa zvyšujú aj požiadavky na kvalitu práce vysokoškolského učiteľa. V zmysle reformných premien školstva sa na učiteľov kladú nové požiadavky, dokonca až také, ktoré menia doteraz u nás zaužívaný pohľad na túto profesiu (Kosová, 2012). Vyšpecifikované problémy spojené s vysokoškolskou prípravou učiteľov v kontexte transformačných procesov predstavujú Petrová a Duchovičová (2013). Vysokoškolský učiteľ sa v edukačnom procese sústreďuje na profesionálny, odborný rast študentov, ako aj na formovanie osobnostných stránok s vysokou mierou zodpovednosti a dôstojnosti (Danek, 2005). Práca vysokoškolského učiteľa vo všetkých vedných odboroch je úzko spätá so sociálnymi kompetenciami, ktoré v súčasnosti aj podľa Freemantla (1995), Průchu (2002), Heřmanovej (2004); Spilkovej a Vašutovej (2008) patria k najžiadanejším kompetenciam vo všetkých oblastiach pracovnej činnosti.

Súhlasíme s názorom Manniovej (2014), že prostredie každej fakulty predstavuje komplikovanú sieť rôznych interpersonálnych vzťahov. Tie sa realizujú vo vzájomnej interakcii medzi osobami, ktoré prichádzajú do sociálneho kontaktu a odrážajú sa aj na celkovej kvalite školy. Goleman (1997) k afektívnej výbave zaraďuje sebaopoznanie,

rozhodnutie, riadenie citov, správanie v strese a záťaži, empatiu, komunikáciu, sebaakceptáciu, učenie k osobnej zodpovednosti, asertivitu, vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov, umenie riešiť konflikty a pod.

Medziľudské vzťahy sú zaradené medzi kľúčové oblasti života školy, zároveň ich považujeme za indikátor kvality školy. Pozitívne medziľudské vzťahy zvyšujú školskú úspešnosť žiakov a študentov, sú dôležitým nástrojom na vytváranie spolupracujúceho triedneho spoločenstva a pocitu spolupatričnosti ku skupine. Negatívne zasa majú nepriaznivý dopad na jedinca. Tieto kompetencie spoločne s celoživotnými pravidlami dokresľujú, ktoré aspekty správania je potrebné u študentov rozvíjať, aby ich „pracovné spoločenstvo“ vytváralo pozitívnu zdravú atmosféru podporujúcu učenie. Tvoria otvorený systém, ktorý je priebežne dotváraný podľa potrieb (Bagalová a Gogolová 2007). Z uvedeného vyplýva, že človek sa môže vyvíjať a budovať vzťahy len v interakcii s druhým človekom. Veľa výskumov v skúmanej oblasti sa venuje medziľudským vzťahom na pracovisku. Psychológia nám ponúka Hawthornské štúdie, ktoré v rámci ľudských vzťahov objavili a potvrdili význam pracovnej skupiny. Dokázalo sa, že spoločenské vzťahy, neformálne sociálne skupiny na pracovisku sú významným faktorom výkonnosti a spokojnosti človeka (Schein 1969). Mayova škola (Human Relations) ľudských vzťahov chápala pracovníka ako človeka, ktorý v pracovnom procese uspokojuje sociálne potreby: potrebu styku s inými ľuďmi, uznania, náklonnosti, informovanosti, kompetencie atď. Tieto potreby sa saturujú v pracovných skupinách (Provazník a kol. 1997). To isté platí aj v školskom prostredí nielen základných a stredných škôl, ale aj vo vysokoškolskom prostredí. V empirickom zameraní sme sústredili pozornosť na výskum hodnotenia charakteristík medziľudských vzťahov vo vysokoškolskom prostredí.

2 METODOLÓGIA HODNOTENIA MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

2.1 Cieľ výskumu

Medziľudské vzťahy môžu mať zásadný vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. V posledných rokoch sa začalo hovoriť o kvalite pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov. Vysokoškolská príprava by mala byť zameraná na komplexný rozvoj osobnosti, nevynímajúc oblasť kvality medziľudských prejavov, ako vzájomná úcta, rešpekt, konštruktívna komunikácia, dôvera, spravodlivosť a pod. Pre budúcich učiteľov sú tieto kvality veľmi dôležité, pretože podľa Kyriacoua (2004, s. 79) práve vytvorenie pozitívnej klímy triedy má veľký vplyv na motiváciu žiakov a ich postoj k učeniu. V našom empirickom šetrení chceme zistiť: 1) ako študenti hodnotia medziľudské vzťahy vo vysokoškolskom prostredí; 2) ktorý komponent prejavu je hodnotený najpozitívnejšie a ktorý najnegatívnejšie; 3) a tiež, či ich postoje súvisia s pohlavím a inštitúciou, kde študujú.

2.2 Metodológia výskumu

V empirickom zameraní sme využili variant deskriptívneho výskumu (opisný). Pre účely výskumu bola využitá upravená škála pre posúdenie medziľudských vzťahov v škole od Havlínovej et al. (1998). Stupnica obsahovala 27 charakteristík, ktoré respondenti hodnotili na 9-bodovej škále od 1 = *vôbec nie* až po 9 = *vždy, stále*. Pri stanovení úrovne hodnotenia medziľudských vzťahov sme využili metodiku arbitrárneho postupu³⁵ (Bajtoš, 2013, s. 284) uvedenú v Tabuľke 1.

³⁵ Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu celkového skóre (súčet všetkých bodov v stĺpci) dosiahnutého v stupnici na posúdenie medziľudských vzťahov v škole.

Tab. 1 Metodika úrovne hodnotenia medziľudských vzťahov

Úroveň postoja	vysoko negatívny postoj	viac negatívny postoj	mierne pozitívny postoj	viac pozitívny postoj	vysoko pozitívny postoj
Rozpätie celkového skóre	27–70	71–113	114–156	157–199	200–243
Bodové rozpätie škály	1,00–2,59	2,60–4,19	4,20–5,79	5,80–7,39	7,40–9,00

Upravená verzia stupnice obsahovala doplňujúce údaje: pohlavie, vysoká škola/univerzita, fakulta, stupeň štúdia, študijný program, ročník. Anonymná stupnica na posúdenie medziľudských vzťahov bola administrovaná respondentom učiteľských bakalárskych programov osobne v zimnom semestri akademického roka 2014/2015. Výskumník po dohode s hlavným prednášajúcim v úvode prednášky predstavil zámer skúmania a postup vyplňania schémy, po uplynutí časového limitu (cca 35 minút) následne postoje študentov zozbieral. Predloženú schému charakteristik vyplnilo 342 respondentov z dvoch fakúlt (Tabuľka 2). Išlo o dostupný výber (Švec, 1998) študentov učiteľských programov Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove a študentov Teologickej fakulty v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku. Kategórie výberového súboru respondentov sú uvedené v Tabuľke 2.

Tab. 2 Kategórie respondentov výskumu

Kategórie respondentov výskumu	Ženy		Muži		Spolu	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)
Študenti Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove	143	71,86	56	28,14	199	58,81
Študenti Teologickej fakulty v Košiciach, Katolíckej univerzity v Ružomberku	115	80,42	28	19,58	143	41,19
Spolu	258	75,44	84	24,56	342	100

Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky: *početnosť* (*n*), *relatívna početnosť* (%), *priemer* (*M*), *smerodajná odchýlka* (*SD*), *minimálna a maximálna hodnota*, *modus a medián*. Rozdiely v postojoch respondentov z hľadiska pohlavia a fakúlt, kde študenti študujú, boli zisťované pomocou t-testu porovnania priemerov.

3 VÝSLEDKY HODNOTENIA MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV ŠTUDENTMI VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Študenti učiteľských študijných programov hodnotili celkovo medziľudské vzťahy vo vysokoškolskom prostredí pomerne pozitívne (Tabuľka 3). Na škále posúdenia bolo namerané priemerné celkové skóre (priemer súčtu všetkých bodov v stĺpci) 158,76 ($SD = 30,22$) z možného bodového rozpätia 27–243. Najnižšie namerané skóre bolo 73 a maximálne skóre bolo 234 ($Mdn = 161$).

Tab.3 Popisná štatistika skóre hodnotenia medziľudských vzťahov študentmi v škole

Hodnotenie medziľudských vzťahov	Početnosť N	Celkové priemerné skóre (M)	Min skóre	Max skóre	Modus	Medián	SD
študenti	342	158,76	73	234	180	161	30,22

Pozn. Teoretické bodové rozpätie v schéme hodnotenia medziľudských vzťahov je od 27 do 243 bodov.

Pri stanovení úrovne hodnotenia medziľudských vzťahov sme využili metodiku hodnotenia arbitrárneho postupu (Tabuľka 4), kde vysoko negatívny postoj (celkové skóre 27–70) nezastával ani jeden študent, viac negatívny postoj (celkové skóre 71–113) zaujalo 27 študentov (7,89 %), mierne pozitívny postoj (celkové skóre 114–156) zastávalo 120 študentov (35,09 %), viac pozitívny postoj (celkové skóre 157–199) prejavilo 167 študentov (48,83 %) a vysoko pozitívny postoj (celkové skóre 200–243) zaujalo 28 vysokoškolákov (8,19 %).

Tab. 4 Úroveň hodnotenia medziľudských vzťahov študentmi

Úroveň postojov	Početnosť n	Relatívna početnosť %
Vysoko negatívny postoj (skóre 27–70)	0	0,00
Viac negatívny postoj (skóre 71–113)	27	7,89
Mierne pozitívny postoj (skóre 114–156)	120	35,09
Viac pozitívny postoj (skóre 157–199)	167	48,83
Vysoko pozitívny postoj (skóre 200–243)	28	8,19
Spolu	342	100,00

Z popisnej štatistiky uvedenej v Tabuľke 5 vyplýva, že vysokoškoláci hodnotili v celku medziľudské vzťahy vo vysokoškolskom prostredí dosiahnutou hodnotou $M = 5,88$ ($SD = 2,08$), čo predstavuje viac pozitívny postoj. Respondenti najväčší príklon k negatívnym postojom vyjadrili pri charakteristikách: ľudia sú ochotní vziať na seba riziko ($M = 4,83$; $SD = 2,15$); pocity sa dávajú najavo, hovorí sa o nich ($M = 4,85$; $SD = 2,06$); vzťahy sú partnerské ($M = 5,25$; $SD = 2,34$); kritika je zameraná na problém, nie na človeka ($M = 5,54$; $SD = 1,93$). Najpozitívnejšie hodnotené charakteristiky študentmi boli: ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú ($M = 6,94$; $SD = 1,84$); ľudia môžu byť sami sebou ($M = 6,80$; $SD = 1,92$); existujú jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti ($M = 6,78$; $SD = 1,92$). Tie sa približujú k úrovni vyjadrenej viac pozitívnym postojom.

Tab.5 Popisná štatistika hodnotenia medziľudských vzťahov študentmi v škole

Číslo položky	Charakteristika vzťahu	Priemery (M) Spolu	Min	Max	Modus	Medián	SD
1	Ľudia môžu byť sami sebou	6,80	2	9	9	7	1,92
2	Ľudia cítia, že ich druhí chápu	5,30	1	9	5	5	1,87
3	Je tu atmosféra podpory a dôvery	5,57	1	9	7	6	2,08
4	Je tu dobrá, otvorená komunikácia	6,07	1	9	6	6	2,16
5	Pocity sa dávajú najavo, hovorí sa o nich	4,85	1	9	5	5	2,06
6	Problémy sa riešia konštruktívne	5,36	1	9	7	6	2,00
7	Každý vie, že môže prispieť svojimi nápadmi, dobré nápady sa realizujú, nech pochádzajú od kohokoľvek	5,78	1	9	7	6	2,15
8	Ľudia cítia, že sú rešpektovaní a oceňovaní	5,65	1	9	5	6	1,87
9	Kritika je zameraná na problém, nie na človeka	5,54	1	9	6	6	1,93
10	Podporujú sa silné stránky každého	5,71	1	9	7	6	1,99
11	Ciele sú realistické	5,82	1	9	5	6	1,89
12	Existujú jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti	6,78	1	9	7	7	1,92
13	Vedenie je jasné a pozitívne	6,28	2	9	5	6	1,82
14	Ľudia vedia, za čo sú odmeňovaní	6,62	1	9	7	7	1,94
15	Používa sa skôr odmena ako trestanie	6,19	1	9	5	6	1,97
16	Ľudia chápu koncepciu školy a zdieľajú spoločné hodnoty	5,85	1	9	5	6	1,69
17	Ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú	6,94	1	9	9	7	1,84
18	Je tu prepracovaný systém podávania informácií	5,84	1	9	5	6	2,10
19	Podporuje sa sebaúcta každého	6,26	1	9	7	6	1,96
20	Dáva sa najavo, že šikanovanie sa netrpí	6,46	1	9	9	7	2,30
21	Vzťahy sú partnerské	5,25	1	9	5	5	2,34
22	Problémy ľudí sa berú vážne	5,73	1	9	5	6	2,10
23	Podporuje sa spätná väzba	5,97	1	9	6	6	2,04
24	Humor je oceňovaný	6,04	1	9	5	6	1,99
25	Ľudia sú ochotní vziať na seba riziko	4,83	1	9	5	5	2,15
26	Netolerujú sa intrigy medzi sebou	5,41	1	9	5	5	2,07
27	Prevláda spolupráca nad súťaživosťou	5,71	1	9	8	6	2,07
Spolu	Medziľudské vzťahy	5,88	1	9	5	6	2,08

Pozn. Priemer (M) môže u jednotlivých výrokov mať hodnoty 1 až 9 (1 = vôbec nie, 5 = niekedy, 9 = vždy, stále). Čím je hodnota M vyššia, tým je priemer názorov pozitívnejší.

S využitím t-testu porovnania priemerov (Tabuľka 6) bolo preukázané, že (okrem položky č. 1 a č. 27) študenti TF KE hodnotili medziľudské vzťahy pozitívnejšie, než študenti FHPV PO. Štatisticky významné rozdiely ($p < 0,001$) v postojoch medzi študentmi vybraných fakúlt boli preukázané: ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú (TF KE, $M = 7,62$; $SD = 1,61$; FHPV PO, $M = 6,45$; $SD = 1,84$); existujú jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti (TF KE, $M = 7,34$; $SD = 1,95$; FHPV PO, $M = 6,38$; $SD = 1,79$); ľudia vedia,

za čo sú odmeňovaní (TF KE, $M = 7,28$; $SD = 1,96$; FHPV PO, $M = 6,15$; $SD = 1,79$); vedenie je jasné a pozitívne (TF KE, $M = 7,06$; $SD = 1,82$; FHPV PO, $M = 5,73$; $SD = 1,62$); podporuje sa sebaúcta každého (TF KE, $M = 7,02$; $SD = 1,81$; FHPV PO, $M = 5,71$; $SD = 1,88$) a ďalšie v Tabuľke 6. Najpozitívnejšie hodnotená charakteristika u študentov TF KE bola „ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú“ s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 7,62$ (vysoko pozitívny postoj) a u študentov FHPV PO „ľudia môžu byť sami sebou“ s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 6,70$ (viac pozitívny postoj). Najnegatívnejšie hodnotenou charakteristikou vzťahu v oboch kategóriách študentov bola položka č. 5 „pocity sa dávajú najavo, hovorí sa o nich“ (TF KE – $M = 5,20$; FHPV PO – $M = 4,60$; $p = 0,007$). Konštatujeme, že v celku študenti TF KE hodnotili medziľudské vzťahy pozitívnejšie, než študenti FHPV PO.

Tab. 6 T-test porovnania priemerov hodnotenia medziľudských vzťahov z hľadiska fakúlt

TF KE – študenti Teologickej fakulty v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku – $N = 143$ FHPV PO – študenti Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove – $N = 199$						
Číslo položky	Charakteristika vzťahu	Priemery (M)	Priemery (M)	p – hodnota	SD	
		TF KE	FHPV PO		TF KE	FHPV PO
1	Ľudia môžu byť sami sebou	6,97	6,70	0,21215	1,99	1,86
2	Ľudia cítia, že ich druhí chápu	5,76	4,97	0,00009	1,94	1,75
3	Je tu atmosféra podpory a dôvery	6,59	4,84	0,00000	1,69	2,03
4	Je tu dobrá, otvorená komunikácia	6,62	5,67	0,00004	2,01	2,18
5	Pocity sa dávajú najavo, hovorí sa o nich	5,20	4,60	0,00788	1,91	2,13
6	Problémy sa riešia konštruktívne	5,61	5,18	0,04843	2,10	1,91
7	Každý vie, že môže prispieť svojimi nápadmi, dobré nápady sa realizujú, nech pochádzajú od kohokoľvek	6,29	5,42	0,00021	2,10	2,11
8	Ľudia cítia, že sú rešpektovaní a oceňovaní	6,44	5,09	0,00000	1,75	1,77
9	Kritika je zameraná na problém, nie na človeka	6,22	5,06	0,00000	1,82	1,88
10	Podporujú sa silné stránky každého	6,57	5,09	0,00000	1,75	1,93
11	Ciele sú realistické	6,20	5,54	0,00158	1,78	1,94
12	Existujú jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti	7,34	6,38	0,00000	1,95	1,79
13	Vedenie je jasné a pozitívne	7,06	5,73	0,00000	1,82	1,62
14	Ľudia vedia, za čo sú odmeňovaní	7,28	6,15	0,00000	1,96	1,79
15	Používa sa skôr odmena ako trestanie	6,58	5,90	0,00189	1,93	1,96
16	Ľudia chápu koncepciu školy a zdieľajú spoločné hodnoty	6,45	5,43	0,00000	1,51	1,68
17	Ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú	7,62	6,45	0,00000	1,61	1,84
18	Je tu prepracovaný systém podávania informácií	6,32	5,49	0,00028	2,06	2,06

19	Podporuje sa sebaúcta každého	7,02	5,71	0,00000	1,81	1,88
20	Dáva sa najavo, že šikanovanie sa netrpí	6,88	6,16	0,00385	2,47	2,13
21	Vzťahy sú partnerské	5,79	4,86	0,00030	2,38	2,24
22	Problémy ľudí sa berú vážne	6,57	5,14	0,00000	1,96	2,01
23	Podporuje sa spätná väzba	6,62	5,49	0,00000	2,03	1,93
24	Humor je oceňovaný	6,46	5,74	0,00086	2,09	1,86
25	Ľudia sú ochotní vziať na seba riziko	5,16	4,60	0,01924	2,33	1,99
26	Netolerujú sa intrigy medzi sebou	5,73	5,18	0,01570	2,24	1,92
27	Prevláda spolupráca nad súťaživosťou	5,90	5,57	0,15546	2,19	1,99

Legenda: TF KE – študenti Teologickej fakulty v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku; FHPV PO – študenti Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove

Ďalším významným zistením sú rozdiely v postojoch k danej problematike medzi mužmi a ženami oboch fakúlt (Tabuľka 7). Pozitívnejšie postoje vykazovali ženy oproti mužom v týchto charakteristikách: ľudia cítia, že sú rešpektovaní a oceňovaní ($p = 0,005$); existujú jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti ($p = 0,024$); vedenie je jasné a pozitívne ($p = 0,00017$); ľudia vedia, za čo sú odmeňovaní ($p = 0,00016$); používa sa skôr odmena ako trestanie ($p = 0,003$); ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú ($p = 0,019$); je tu prepracovaný systém podávania informácií ($p = 0,011$); problémy ľudí sa berú vážne ($p = 0,002$); podporuje sa spätná väzba ($p = 0,004$). V ostatných charakteristikách sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely v postojoch medzi mužmi a ženami. Ženy zaujali najpozitívnejší postoj k charakteristike „ľudia sa vyjadrujú k veciam, ktoré sa ich týkajú“ s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 7,07$ ($SD = 1,87$) a muži najpozitívnejšie hodnotili položku č. 1 „ľudia môžu byť sami sebou“ s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 6,69$ ($SD = 1,72$). Ženy najnegatívnejšie hodnotili charakteristiku „pocity sa dávajú najavo a hovorí sa o nich“ s dosiahnutou priemernou hodnotou $M = 4,84$ ($SD = 2,05$). Najnižšie priemerné skóre u mužov dosiahla charakteristika „ľudia sú ochotní vziať na seba riziko“ ($M = 4,65$; $SD = 2,22$).

Tab. 7 T-test porovnania priemerov hodnotenia medziľudských vzťahov z hľadiska pohlavia

Ženy – študentky Teologickej fakulty v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove – $N = 258$						
Muži – študenti Teologickej fakulty v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove – $N = 84$						
Číslo položky	Charakteristika vzťahu	Priemery	Priemery	p – hodnota	SD	SD
		(M) Ženy	(M) Muži		Ženy	Muži
1	Ľudia môžu byť sami sebou	6,86	6,69	0,482	1,98	1,72
2	Ľudia cítia, že ich druhí chápu	5,31	5,29	0,052	1,95	1,59
3	Je tu atmosféra podpory a dôvery	5,68	5,22	0,076	2,04	2,16
4	Je tu dobrá, otvorená komunikácia	6,03	6,17	0,608	2,23	1,93
5	Pocity sa dávajú najavo, hovorí sa o nich	4,84	4,89	0,842	2,05	2,12
6	Problémy sa riešia konštruktívne	5,34	5,42	0,729	2,06	1,85

7	Každý vie, že môže prispieť svojimi nápadmi, dobré nápady sa realizujú, nech pochádzajú od kohokoľvek	5,80	5,73	0,801	2,14	2,19
8	Ľudia cítia, že sú rešpektovaní a oceňovaní	5,81	5,16	0,005	1,92	1,64
9	Kritika je zameraná na problém, nie na človeka	5,66	5,21	0,068	1,92	1,98
10	Podporujú sa silné stránky každého	5,65	5,89	0,336	2,01	1,96
11	Ciele sú realistické	5,79	5,90	0,645	1,87	1,97
12	Existujú jasné pravidlá, hranice a sféry zodpovednosti	6,92	6,38	0,024	1,89	1,96
13	Vedenie je jasné a pozitívne	6,50	5,64	0,000	1,84	1,65
14	Ľudia vedia, za čo sú odmeňovaní	6,85	5,94	0,000	1,80	1,65
15	Používa sa skôr odmena ako trestanie	6,36	5,64	0,003	1,88	2,15
16	Ľudia chápu koncepciu školy a zdieľajú spoločné hodnoty	5,92	5,65	0,202	1,67	1,73
17	Ľudia sa môžu vyjadrovať k veciam, ktoré sa ich týkajú	7,07	6,53	0,019	1,87	1,68
18	Je tu prepracovaný systém podávania informácií	6,00	5,34	0,011	2,07	2,12
19	Podporuje sa sebaúcta každého	6,30	6,13	0,478	1,98	1,89
20	Dáva sa najavo, že šikanovanie sa netrpí	6,52	6,28	0,412	2,35	2,13
21	Vzťahy sú partnerské	5,23	5,32	0,763	2,39	2,18
22	Problémy ľudí sa berú vážne	5,93	5,13	0,002	2,10	2,03
23	Podporuje sa spätná väzba	6,15	5,41	0,004	1,89	2,37
24	Humor je oceňovaný	6,05	6,01	0,854	1,96	2,11
25	Ľudia sú ochotní vziať na seba riziko	4,89	4,65	0,367	2,13	2,22
26	Netolerujú sa intrigy medzi sebou	5,34	5,60	0,323	2,15	1,83
27	Prevláda spolupráca nad súťaživosťou	5,79	5,45	0,185	1,97	2,38

Pozn. Priemer (M) môže u jednotlivých výrokov mať hodnoty 1 až 9 (1 = vôbec nie, 5 = niekedy, 9 = vždy, stále). Čím je hodnota M vyššia, tým je priemer názorov pozitívnejší.

4 DISKUSIA A ODPORÚČANIA

Výskumy zamerané na skúmanie medziľudských vzťahov v školskom prostredí registrujeme vo väčšej miere viac v primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania (Urbánek, 2008; Juščáková et al., 2013; Vašíčková, 2014 a i.). Vo vysokoškolskom prostredí, sme túto problematiku zaregistrovali ojedinele (napr. Kosturková, 2015).

Empirické zistenia postojov študentov učiteľských študijných odborov dvoch východoslovenských fakúlt ($N = 342$) ponúkajú obraz o tom, ako je hodnotených 27 charakteristík medziľudských vzťahov vyskytujúcich sa v prostredí vysokých škôl. Vysokoškooláci hodnotili v celku medziľudské vzťahy vo vysokoškolskom prostredí v priemere viac pozitívne (dosiahnutá priemerná hodnota $M = 5,88$; transformačný kľúč podľa metodiky úrovne medziľudských vzťahov v Tabuľke 1). Konštatujeme, že pozitívne vnímanie medziľudských vzťahov učiacich sa je veľmi dôležité pri vytváraní pozitívnej klímy v skupine či triede. Už skoršie štúdie dokázali, že spoločenské vzťahy, neformálne sociálne skupiny

v kolektíve sú významným faktorom výkonnosti a spokojnosti človeka (Schein, 1969). Schopnosť vytvárať dobré medziľudské vzťahy v škole podľa Kyriacoua (2004, s. 85) je vysoko cenená, pretože má významný vplyv na celkový klímu v škole.

Analýzou dát boli zistené aj najmenej pozitívne hodnotenia vyskytujúcich sa vzťahov. Respondenti najviac negatívny postoj vyjadrili pri charakteristikách: ľudia sú ochotní vziať na seba riziko; pocity sa dávajú najavo, hovorí sa o nich; vzťahy sú partnerské; kritika je zameraná na problém, nie na človeka. S uvádzanými charakteristikami súvisí súbor charakteristík, ktoré by mala mať kvalitná škola (Blaško, 2010). Ide komponenty ako vypracovaný súbor hodnôt, ktoré sú pre školu dôležité: rešpektovanie cieľov školy subjektmi, motivovanie k dosiahnutiu lepších výsledkov, otvorená komunikácia, súbor podmienok pre komplexný rozvoj osobnosti a pod. Zo skoršieho výskumu Chrásku (1996) vyplýva, že komunikácia je považovaná za jednu z najdôležitejších zložiek profesijnej vybavenosti učiteľa. Konštatujeme, že základom dobrých vzťahov je otvorená komunikácia, ktorá predpokladá aj konštruktívne riešenie problémov. Boroš (2001, s. 152) uvádza základné predpoklady riešenia problému: 1) nepripustiť reakciu na konfliktovú situáciu, nedať sa strhnúť citmi, riadiť sa rozumom a potláčať emocionálno-citovú tenziu (tzv. vnútorné napätie); 2) racionalizácia problému, jeho preanalyzovanie; jedná sa o myšlienkové pochopenie podstaty ujasnením si, prečo vlastne k tomuto problému došlo a vyhľadávaním spôsobov jeho riešenia. Křivohlavý (2002, s. 143–144) poukazuje na to, že stratégia patrí medzi najdôležitejšie faktory, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie ľudí v konfliktných situáciách.

Poznatky prezentované v štúdiu ukázali, že postoje respondentov súviseli s fakultou, kde študenti študujú. Štatisticky významné rozdiely ($p < 0,001$) boli preukázané v celkovej priemernej úrovni, kde študenti TF KE celkovo (aj v jednotlivých charakteristikách) vzťahy vo vysokoškolskom prostredí hodnotili lepšie, ako študenti FHPV PO. Tento rozdiel pravdepodobne súvisí s prostredím, kde respondenti študujú. Aj keď podotýkame, že bolo potrebné skúmať aj iné premenné súvisiace s týmto zistením. Výskum skúmania rozvoja sociálnych spôsobilostí na tých istých fakultách dosiahol podobné výsledky, kde študenti TF KE hodnotili rozvoj sociálnych spôsobilostí celkovo v priemere lepšie, než študenti FHPV PO (Kosturková, 2014). Výskumom hodnotenia medziľudských vzťahov sme zistili, že štatisticky významný rozdiel v postojoch sa medzi mužmi a ženami oboch fakúlt v celkovej priemernej hodnote nepreukázal.

Prezentované výsledky výskumu smerujú k dvom líniam odporúčaní.

- 1) Odporúčania smerujúce k rozvoju zložiek potrebných pre profesijnú vybavenosť učiteľa, ktoré sa priamo týkajú medziľudských vzťahov.

Súčasná odborná literatúra nám poskytuje množstvo podnetov, ako pozitívne rozvíjať medziľudské vzťahy vo vyučovaní, napr. prostredníctvom kooperatívneho vyučovania (Černotová a Ištvan, 2015; Vališová a Kasíková, 2011), rozvoja kritického myslenia (Velmovská, 2014; Smetanová et al., 2014; Velmovská a Bartošovič, 2016; Kosturková, 2016); prostredníctvom rozvoja kľúčových kompetencií (Kyriacou, 2004; Ferencová a Šuťáková, 2015; Rovňanová, 2015; Šuťáková a Ferencová, 2015; Šuťáková et al. 201 a i.).

- 2) Odporúčania zamerané na uplatňovanie mechanizmov, ktoré by overovali, či vysokoškolská príprava zabezpečuje profesijnú prípravu budúcich učiteľov v tomto smere.

Vhodnými nástrojmi merania jednotlivých komponentov medziľudských vzťahov môžu byť napr. Škála sociálnej atmosféry v skupine (Kollárik et al., 1990), rôzne schémy predstavené ako Štruktúrované pozorovacie systémy (Pavlov, 2002); atď.

ZÁVER

Z vyššie prezentovaných poznatkov je možné vyvodit' záver, že hodnotenie medziľudských vzťahov študentmi vo vysokoškolskom prostredí je v celku pozitívne. Nakoľko išlo o dostupný výber respondentov ($N = 342$), zovšeobecňujúce závery platia len pre študentov bakalárskeho štúdia Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove a Teologickej fakulty v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku. Vo výskume bolo zistené, že študenti TF KE hodnotili vzťahy pozitívnejšie než študenti FHPV PO. Predpokladali sme, že štatisticky významný rozdiel môže byť ovplyvnený prostredím, kde študenti študujú. Zároveň boli diagnostikované aj najmenej pozitívne hodnotené vzťahy vo vysokoškolskom prostredí. Zastávame názor, že kvalita medziľudských vzťahov vo veľkej miere závisí od otvorenej komunikácie a sociálnej inteligencie. Odporúčame posilniť výučbu zameranú hlavne na kooperatívne vyučovanie, aktívne vyučovanie, vyučovanie zamerané na kritické myslenie, vyučovanie zamerané na komplexný rozvoj osobnosti prostredníctvom rôznych techník rozvoja osobnosti a pod. Pri rôznych stratégiách vyučovania je potrebné dbať na zásady konštruktívnej kritiky, spätnej väzby a vôbec komunikácie.

Medziľudské vzťahy sú významným faktorom ovplyvňujúcim kvalitu školy. Odporúčame posilniť výskumy v tejto oblasti hlavne vo vysokoškolskom prostredí, pretože medziľudské vzťahy majú výrazný vplyv na efektivitu edukácie a aj úspešnosť jedinca. Zároveň si uvedomujeme, že ide o veľmi citlivú a náročnú problematiku.

LITERATÚRA

- Bagalová, Ľ., & Gogolová, D. (2007). *Ludské práva a zručnosti potrebné na ich uplatnenie*. Bratislava: ŠPÚ.
- Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
- Blaško, M. (2010). *Úvod do modernej didaktiky II*. Košice: TUKE. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- Boroš, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS.
- Černotová, M., & Ištvan, I. (2015). Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia*, 1(1), 75–87.
- Danek, J. (2005). *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*. Trnava: UCM.
- Ferencová, J., & Šuťáková, V. (2015). Kvalita vzdelávacej činnosti vysokoškolských pedagógov z pohľadu študentov. In *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. (s. 153–161). Brno: MU v Brne.
- Freemantle, D. (1995). *Superšéf – o úspěšném řízení lidí od A až po Z*. Praha: Management Press.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Havlíková, et al. (1998). *Program podpory zdraví ve škole: Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole*. Praha: Portál.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Chráska, M. (1996). Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 46(3), 256–264.

- Juščáková, Z. et al. (2013). *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl*. Bratislava: NÚCEM.
- Krajčová, N., & Pasternáková, L. (2009). *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo PU.
- Kollárik, T. et al. (1990). *Škála sociálnej atmosféry v skupine*. Bratislava: Psychodidaktika.
- Kosová, B. et al. (2012). *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva*. Banská Bystrica: UMB.
- Kosturková, M. (2014). Postoje študentov učiteľstva k rozvoju ich sociálnych spôsobilostí. In *Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti*. (s. 708–715). Brno: IMS.
- Kosturková, M. (2015). Vybrané ukazovatele medziludských vzťahov vo vysokoškolskom prostredí. In *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet* (s. 515–525). Ružomberok: Verbum.
- Kosturková, M. (2016). *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus.
- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Manniová, J. (2014). *Klíčové kompetencie vysokoškolského učiteľa v humanitných, spoločenských a technických vedách*. Dostupné z <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/10/Manniova.pdf>
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima třídy. Sociální klima školní třídy*. Dostupné z <http://www.klima.pedagogika>
- Pavlov, I. (2002). *Štruktúrované pozorovacie systémy*. Prešov: MPC.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.
- Petrová, G., & Duchovičová, J. (2013). Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. *Lifelong Learning*, 3(1), 8–37.
- Provazník, V. et al. (1997). *Psychologie pro ekonomy*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Schein, E. H. (1969). *Psychologie organizace*. Praha: Orbis.
- Smetanová, V. et al. (2014). Implicit theories of critical thinking in teachers and future teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (171), 724–732.
- Spilková, V. & Vašutová, J. (2008). *Učiteľská profesie v menících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PF Univerzita Karlova.
- Špringel'ová, M. (2012). *Správa o meraní klímy školy*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z http://www.nucem.sk/documents//45/aktivita_4_1/3__pracovne_stretnutie/Spr%C3%A1va_o_soci%C3%A1lnej_atmosf%C3%A9re_v_triede.pdf
- Šuťáková, V. et al. (2015). *Psychodidaktika v edukačnej praxi vysokých škôl*. Prešov: FHPV.
- Šuťáková, V., & FERENCOVÁ, J. (2015). Rozvoj profesijných kompetencií učiteľa vysokej školy ako prostriedok zvyšovania kvality edukačného procesu. In *Hodnocení a zvyšování kvality celoživotního vzdělávání v evropském kontextu*. (s. 542–551). Brno: MU v Brne.
- Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris.

Urbánek, P. (2008). Problematika interpretace výsledků šetření klimatu učitelských sborů ZŠ. In *Klíma školy 21. storočia*. (s. 179–182). Banská Bystrica: PF UMB.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vašíčková, S. (2014). *Správa o meraní klímy pedagogického zboru*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: <http://www.etest.sk/data/att/422.pdf>

Velmovská, K. (2014). Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. *Journal of science education*, 15(1), 37–40.

Velmovská, K., & Bartošovič, L. (2016). Developing Critical Thinking Skills in Physics Classes. *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. (s. 1–43). New York: Nova Science Publishers.

KONTAKT

PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD.

Teologická fakulta v Košiciach Katolíckej univerzity v Ružomberku

Ul. Hlavná 89, 040 01 Košice

+421905909389

e-mail: jan.knapik@ku.sk

RESUMÉ

Monotematicky zaměřená monografie s názvem **Vnitřní evaluace výuky v terciárním vzdělávání** je výsledkem dlouhodobě pěstovaných odborných vazeb vysokoškolských pracovišť v Česku, na Slovensku a v Polsku zaměřených na otázky pedagogické, resp. edukační diagnostiky a evaluace. Poměrně široká oblast zajišťování kvality vzdělávacích činností vysokých škol byla tematizována na užší, ale přitom zásadní problematiku kvality výuky a učení (se). Evaluace kvality výuky a učení (tímto spojením naznačujeme nezbytnost zájmu o edukační aktivity obou klíčových subjektů) by již z tohoto důvodu měla být vícedimenzionálním procesem, pro nějž jsou hledány rozhodující indikátory a jejich kritéria, relevantní nástroje pro jejich identifikaci, kvalifikaci a kvantifikaci a způsoby vhodné prezentace a interpretace evaluačních zjištění. V době nezadržitelně se prohlubující penetrace informačních a komunikačních technologií do všech sfér lidského konání a budování personalizovaných, adaptivních či chytrých učebních prostředí musí být v evaluačních systémech zohledněn jejich vliv na vysokoškolskou výuku a učení i na budování samotného interního evaluačního systému. V celkem patnácti kapitolách jejich autoři usilují o reflexi aktuálního stavu zkoumaných evaluačních procesů na základě programových dokumentů, výstupů příslušných projektů či výzkumných nálezů i odlišných teoretických konceptů, daných jejich národní příslušností. Studium zahraničních přístupů k evaluaci výuky učení (se) na vysokých školách poskytuje čtenářům knihy příležitost pro komparaci a zobecňování s cílem nalezení společných, a tedy obecných charakteristik evaluací výuky a učení i k odhalení a odůvodnění odlišností, které jsou výsledkem rozdílných kulturně - historických základů, nejen vysokoškolské, vzdělanosti. V centru pozornosti autorů jsou nejen vysokoškolští učitelé jako řídicí subjekty výukových procesů a objekty procesů evaluačních, s jejich edukačními kompetencemi a potřebami, ale současně i studenti vysokých škol jako rovněž aktivní aktéři svého (sebe)vzdělávání, s jejich studijním potenciálem a učebními i kognitivními styly i sociálními vztahy. Specifickou skupinou studentů jsou studenti učitelských programů, kteří mohou zkušenosti získané z účasti na evaluačních procesech na vysokých školách přenést do své následné učitelské praxe. Monografie je určena odborné pedagogické a andragogické komunitě, především z řad akademických pracovníků, a zvláště pak těm, kteří se věnují přípravě učitelů všech stupňů v pregraduálním i dalším vzdělávání.

SUMMARY

The single topic-focused monograph titled **Internal Assessment of Evaluation in Tertiary Education** is a result of long-term collaboration between Czech, Slovak and Polish university departments. The main research focus of those departments is pedagogy, i.e. educational diagnostics and assessment. A rather broad area of education quality assurance has been narrowed down to the crucial issue of the quality of teaching/learning. Therefore, the assessment of the quality of teaching/learning (connecting the two terms suggests the need to focus on educational activities of both key subjects) should become a multidimensional process for which the decisive parameters and their indicators, relevant tools for their identification, qualification and quantification and the proper ways of presenting and interpreting assessment findings should be determined. In the time of ever-increasing penetration of information and communication technologies into all spheres of human endeavor and creation of personalized, adaptive and/or smart educational environments, the assessment systems need to take into account the impact of ICT on university education and on creating the internal assessment system. The fifteen chapters of this monograph aim to reflect the current state of explored assessment processes on the basis of programmed documents, various project outcomes and research findings, and different theoretical concepts (various nations' points of view). Studying a foreign approach to the assessment of teaching/learning at universities provides the readers of this book with an opportunity to compare and generalize in order to find common, and therefore general, characteristics of teaching/learning assessment, as well as to reveal and justify the differences which result from the different cultural-historical foundations of (not only) university education. The authors focus not only on teachers – subjects of educational and objects of assessment processes, with their educational competences and needs, but also on university students – people who actively participate in their (self)education, with their learning potential, learning and cognitive styles and social relations. The students studying in teaching study programs, who can use the experience gained from participating in assessment processes in their teaching, form a specific group of students. The monograph is intended for the members of pedagogical and andragogical communities, particularly academic scholars and those engaged in teacher training at all levels of both undergraduate and further education.

REJSTŘÍK

A

akademický pracovník, 90
akčný výskum, 188
Allan, 66
Altbach, 51
analytické spôsobilosti, 194
analýza studijní dokumentace, 60
Argyle, 129

B

Babiaková, 195
badania w edukacji, 211
Bagalová, 216
Bajtoš, 131
Barlóg, 207
Bartošovič, 223
Bartusiak, 207
Bieliková, 215
Bienertová, 63
Blaško, 63
Boroš, 223
Brink, 44
Bruner, 197
Brusoni, 14
Brutovská, 74
Bryda, 67, 68
Brzezińską, 186

C

Cabanová, 195
Case, R., 156
cechy osobowości, 210
Cisovská, 91
Clarke, 66
Cottrel, 184
Czerepaniak-Walczak, 182

Č

Čerešník, 163
Černotová, 130, 163, 223

D

další profesní vzdělávání vysokoškolských
učitelů, 90
Danek, 215
Daňková, A., 156

De Weert, 52
definice excellence, 12
Delaney, 64
diagnostická a intervenční kompetence, 109
diagnostické kompetencie, 188
diagnostické kompetencie učiteľa, 193
diagnoza przed działaniem, 206
Dudzikowa, 183
Duchovičová, 215
Dvorský, M., 156

E

Elliot, 201
emocionálne aspekty osobnosti, 142
Ennis, R. H., 156
Epping, 52
evalvačné spôsobilosti, 194
evropské standardy zajišťování kvality
v oblasti výuky, 15
excellence ve vyučování, 13
externé hodnotenie, 79

F

Faber, 52
Facione, P. A., 156
Feldman, 46
fenomenológia, 198
Ferencová, 129, 223
Fontana, 143
Frey, 129, 131

G

Gardner, 129
Gavora, P., 156, 158
Gibbs, 13
Glaser, 163
Glaser, E. M., 156
globalization, 49
Gogolová, 216
Gołębiniak, 185
Goleman, 215
Greenová, 11, 12, 92

H

Halpern, D. F., 156
Hammersley, 201
Hanesová, 189

Harenčárová, H., 158
Harvey, 11, 12, 92
Helus, 196
Heřmanová, 215
High Level Group, 62
hodnocení kurikula, 60
hodnocení kvality, 20

Ch

Chráska, 223
Chvál, 105

I

Inhelder, 195
IPN KREDO, 18
IPN Kvalita, 11
IPN KVALITA, 21
Ištván, 130, 163, 223

J

Janowski, 207
Jarosz, 207
Jelonek, 67, 68
Ježek, 24, 107
Johnson, 64
Jopling, 66
Juščáková, 215
Juščákové, 215

K

Kąkolewicz, 185
Kasáčová, 189, 193, 195, 202
Kasíková, 223
Kaščák, 199
Knapík, 164
Knowles, 74
Kocianová, 106
Kocór, 207, 209
kognitívne aspekty osobnosti, 143
Kolb, 63
Kolláriková, Z., 156
Kołodziejczyk, 208
Kominarec, 131, 163
Kominarecová, 163
kompetencie výzkumníka, 188
kompetencje metodologiczne, 205
komplex myšlienkových operácií, 156
Korczak, 207
Korpowicz, 207
Kosová, 196, 215
Kosturková, 143, 222

Kováč, 144
Krajčová, N., 156
Křivohlavý, 223
kvalita, 10
Kyriacou, 223

L

Leanox, 43
Lee, 144
Leisyte, 52
Lemešová, 129
Lepalczyk, 207
Liessmann, 73
Lipman, M., 156
Locke, 189
Lukášová, 195

M

Malach, 62, 65
Malach,, 63
Malčík, 65
Mareš, 24, 41, 46, 215
Marton, 199
Massoud, 49
Matúšová, P., 158
Mazurkiewicz, 207
Mažgon, 201
McBean, 43
medzilidské vzťahy, 214
Mechlová, 65
měření studijních předpokladů, 170
Mizerek, 186
Molak, 183
Münsterová, 11

N

Nakonečný, 144
nástroje hodnotící výuku, 60
Nawroczyński, 183
nevýhody studentského hodnocení, 44
Niemierko, 207
NMC Horizon Report, 64
Northcote, 63

O

obecné studijní předpoklady, 169
Obuchowska, 207
organizační kompetence, 110
Orosová, 131
osobnostný profil študentov učiteľských študijných programov, 141

P

Pabian, 92
Parafiniuk-Soińska, 183, 184
parametry nástrojů hodnocení výuky a učení,
61
Paul, R., 156
Petlák, 215
Petrasová, 143, 164
Petrasová, A., 156
Petrová, 215
Philip., 51
Piaget, 191, 195, 196
Pollard, 193, 195, 196
portfolio, 181
posuzovací škály, 42
Provazník, 216
Prudký, 92
Průcha, 91, 215
předmětová kompetence, 109, 111
psychosociální a komunikativní kompetence,
110
Pupala, 199

R

Radlínska, 207
Rais, 11
Rambla, 51
Ramsden, 106
Richmond, 207
Rovňanová, 129, 223
Rudnicki, 69
Ryńca, 61, 62

Ř

Řezáč, 144

S

Sándor, 63
Scriven, M., 156
sebehodnocení, 60
Seberová, 192, 195
Schein, 216
Sikorová, 62
Skalbania, 207
Skelton, 13
Slaměnik, 107
Slavík, 130
Smetanová, 164
sociálne aspekty osobnosti, 144
Sokolová, 129
Spilková, 195, 215

spôsobilosť získavať informácie, 193
Stefaniak, 207
Stránský, 41
Stríženeč, M., 158
studentské hodnocení vysokoškolské výuky,
41
studijní potenciál, 168
Studijní zdroje a podpora studentů, 17
subtest
dedukcia, 158
interpretácia, 158
rozpoznávanie domnieňok, 158
úsudok, 158
Swennen, 105
Szkudlarek, 182
Szwabowski, 182
Szwed, 69

Š

Šima, 92
Špringel'ová, 215
Šuťáková, 129, 223
Švec, 41, 159
Švec, Š., 225

T

Tollingerová, 91
Tomková, 106
Treslan, 64
Turek, 63, 91

U

umiejętności prakseologiczne, 210
umiejętności społeczne, 210
umiejętności studiowania, 181
Urbánek, 215

V

Vaculík, 107
Vačková, 129
Vágnerová, 143, 144
Vališová, 223
van der Klink, 105
Vašíčková, 215
Vašků, 63
Vašutová, 41, 93, 106, 215
Velmovská, 223
Verešová, 163
vnútorný systém evalvácie vzdelávania
vysokej školy, 74
Vygotskij, 191, 195

výhody studentského hodnocení, 44
Výrost, 107
výuková kompetence, 109
využití studijního potenciálu, 174
vzájemné hodnocení vyučujícími, 60
vzdelávacie potreby vysokoškolských
učiteľov, 73

W

Wach-Kąkolewicz, 185
Walterová, 189
Watson, 163
Watson, G., 156
Westerheijden, 52

Willingham, D. T., 156
Worek, 67, 68
World Education Forum in 2015, 50
Wortner, 107
Wright, 199
Wysocka, 207

Z

Zacharová, 129
zajišťování kvality, 19
zapojenie študentov do procesu evalvacie, 83
Zeichner, 201
Zelina, 131
Zeřová, 63

Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání

Vydala Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Editoři : doc. PhDr. Josef Malach, CSc., PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D.,
Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D., dr Maria Kocór
Recenzovali: Prof. zw. dr hab. Albert Wojciech Maszke
Prof. nadzw. dr hab Krystyna Barlóg
Vydání: první, 2016
Počet stran: 234
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7464-865-6