OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

UNIVERSITY
OF OSTRAVA
PEDAGOGICAL FACULTY

POKROKY V HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

JOSEF MALACH, IVA ČEVENKOVÁ, MILAN CHMURA
(EDS.)

OSTRAVA 2016

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých kapitol odpovídají jejich autoři.

Recenzoval: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Katedra pedagogiky

Název:	**Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí**
Editoři:	doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Iva Červenková, Ph.D., Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Vydání:	první, 2016
Počet stran:	128
Tisk:	REPRONIS s. r. o., Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Vydavatel: Ostravská univerzita

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7464-866-3

OBSAH

EDITORIAL 4

Ewa OGRODZKA-MAZUR, Anna SZAFRAŃSKA-GAJDZICA

THE DIAGNOSIS OF ICT AND INTERCULTURAL COMPETENCES OF PEDAGOGY STUDENTS. A POLISH – CZECH COMPARATIVE STUDY 8

Edyta WIDAWSKA

KEY COMPETENCIES IN THE WORK OF A PEDAGOGUE-ANIMATOR OF INTERCULTURAL ACTIVITIES 22

Martina ROZSYPALOVÁ

ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST VÝBAVY VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ 32

Josef MALACH, Kateřina KRISTOVÁ

VÝZKUM VZTAHU MEZI VYBRANÝMI PROMĚNNÝMI PODNIKAVOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL A JEJICH TVOŘIVOSTÍ 46

Zuzana SIKOROVÁ, Iva ČERVENKOVÁ

MOŽNOSTI SCAFFOLDINGU V PROCESU ROZVOJE A HODNOCENÍ KOMPETENCE K UČENÍ 60

Jana KRATOCHVÍLOVÁ

SEBEREFLEXE KOMPETENCÍ K PROJEKTOVÉ VÝUCE - ZDROJ PROFESNÍHO ROZVOJE STUDENTŮ 78

Michaela TURECKIOVÁ

KLÍČOVÉ KOMPETENCE MANAŽERŮ VZDĚLÁVÁNÍ 94

Mária ZAMBORIOVÁ, Gabriela ŠTEFKOVÁ

ROZVÍJANIE KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V PREGRADUÁLNOM VZDELÁVANÍ SESTIER 105

RESUMÉ 124

SUMMARY 125

REJSTŘÍK 126

EDITORIAL

Předložená publikace volně navazuje na monografii Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci (Malach, Červenková eds., 2014), která se zaměřila na diskusi problematiky kurikulárních aspektů výuky se zřetelem k evaluaci cílových dovedností žáků a studentů. Téma klíčových kompetencí není nové, v české pedagogické literatuře je popularizováno odbornou komunitou a rozpravy o transformačních procesech obsahu a cílů výuky se staly předmětem řady komentářů praktikujících učitelů. Výzkumná pozornost však není věnována tomu, jakým způsobem jsou klíčové kompetence hodnoceny a do jaké míry lze konstatovat soulad mezi klasifikačními nástroji vyučujících a úrovní inzerovaných dovedností.

Ojedinělé studie týkající se hodnocení klíčových kompetencí tak vznikají především v zemích západní Evropy, případně v edukačním prostředí australských nebo novozélandských škol. Vzhledem ke kulturní podmíněnosti nároků na žákovo vzdělávání v daných státech se však tyto cílové dovednosti v mnoha bodech odlišují od těch českých. Z toho vyplývá, že i baterie indikátorů a nástrojů pro hodnocení kompetencí je různá.

Systém hodnocení klíčových kompetencí, ale i jejich pojmenování a popis se liší nejen v zemích Evropy. S rozlišným chápáním a konceptualizací se setkáme také v asijských zemích, kde se používá pojem průřezové dovednosti - transversal skills (UNESCO, 2015)[1]. Proto snahy Evropské unie o určité sbližování vzdělávacích systémů členských zemí vyústily v roce 2006 k přijetí zásadního dokumentu v podobě Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení[2], který přinesl nejen jasnou definici pojmu „klíčová schopnost“, ale také jejich výčet a doporučení členským zemím, jak zajistit jejich osvojování. Klíčové schopnosti jsou zde definovány jako „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život. Přijatý referenční rámec zahrnul osm klíčových schopností: „1. komunikace v mateřském jazyce, 2. komunikace v cizích jazycích, 3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, 4. schopnost práce s digitálními technologiemi, 5. schopnost učit se, 6. sociální a občanské schopnosti, 7. smysl pro iniciativu a podnikavost a 8. kulturní povědomí a vyjádření.“

Počátkem nového tisíciletí vznikla na půdě OECD[3] iniciativa spojená s prací na projektu „DESECO“, která usilovala ve vazbě na mezinárodní výzkum výsledků vzdělávání PISA o definování kompetencí, které jsou „potřebné pro úspěšný život a dobře fungující společnost.“ Klíčové kompetence ve třech širokých oblastech se vzájemnými průniky byly pojmenovány - interaktivní používání nástrojů, interakce v homogenních skupinách a autonomní jednání. První oblast požaduje po jedinci, aby používal široký rámec nástrojů pro efektivní integrování s prostředím fyzickým i sociálním, například používáním informačních a komunikačních technologií nebo jazyka. Druhá oblast akcentuje potřebu angažovat se v konání s jinými jedinci, včetně těch s jinými „základy“ a být schopen interakce

[1] Transversal Skills in TVET: Policy Implications; http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002347/234738E.pdf

[2] DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN

[3] Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. OECD, Directorate for education, employment, labour and social affairs, 2002.

v heterogenních skupinách. Třetí oblast vyjadřuje požadavek na utváření schopnosti jedince řídit svůj vlastní život v širokém sociálním kontextu a jednat samostatně. Každá ze tří skupin kompetencí je opatřena stručným odůvodněním a bližším popisem chování a jednání jedince, který této kompetence dosáhne.

Svůj vývoj zaznamenávají klíčové kompetence také v Polsku, kde jich je podle polského autora Furmanka (2007)[4] pět. Jedná se o „plánování, organizování a hodnocení vlastního učení", „efektivní dorozumívání se v různých situacích", „efektivní spolupráci ve skupině", „tvůrčí řešení problémů" a „správné používání počítače". Pojem klíčové kompetence v České republice se v RVP ZV představují jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti". Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Tato monografie prezentuje další poznatky na poli rozvíjení klíčových kompetencí a jejich hodnocení. Zařazené studie se týkají několika předmětových oblastí i vzdělávacích stupňů. Zároveň lze hovořit o nadnárodním uchopení problému, neboť jednotlivé kapitoly přinášejí teoretické přehledy či prezentují výzkumná zjištění i ze slovenských a polských škol.

Autorky první kapitoly **Ewa Ogrodzka-Mazur a Anna Szafrańska-Gajdzica** se zabývají mezinárodním výzkumem, který vyústil v komparaci a zhodnocení informačně-komunikačních, mezikulturních a technologických kompetencí studentů učitelství v průběhu jejich studia. Výzkum byl proveden v letech 2014-2015 v rámci mezinárodního projektu IRNet, který se zabývá studiem a vývojem nových nástrojů a metod pro pedagogické vědy v oblasti informačních a komunikačních technologií. Výzkum byl proveden s 200 studenty Slezské univerzity Katowice, Fakulty etnologie a edukace a Ostravské univerzity, Pedagogické fakulty. Autorky se zabývaly otázkami hodnocení kompetencí v oblasti ICT a mírou rozvoje ICT dovedností studentů ve srovnání s jinými kompetencemi. Dále je zajímal rozdíl mezi úrovní ICT kompetencí studentů v Polsku a České republice. Závěry jejich studie neposkytují pouze interpretaci výsledků měření, ale jsou shrnuty i do doporučení, které se týkají například učebních modifikací vzdělávacích programů pro studenty učitelství.

Edyta Widawska, autorka druhé kapitoly, se zabývá realizací interkulturního vzdělávání v Polsku, které má za cíl pokrýt tři didaktické oblastí vyučovacího procesu - znalosti, dovednosti a postoje. Ve vztahu k zaměření publikace na problematiku rozvoje kompetencí se zaměřuje na rozvoj postojů, tolerance a otevřenosti k jiným kulturám, včetně výuky cizích jazyků, dále hodnoty rovnosti, významu demokracie a lidských práv a poznávání významu multikulturních setkání. Autorka se ve své práci soustředí na realizaci těchto cílů s pomocí animačních aktivit učitele, s cílem podpořit proces přechodu od etnocentrického do etno-relativistického povědomí, přičemž kompetence učitele-animátora v tomto procesu hrají ústřední roli. Představuje konkrétní zkušenosti účastníků projektů zaměřených na interkulturní vzdělávání, z nichž většina byla realizována ve vzdělávacích institucích všech úrovní školského systému.

Úrovní čtenářských dovedností a pročtenářsky orientovaným chováním u skupiny vysokoškolských studentů se zabývá kapitola **Martiny Rozsypalové**. Studenti Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v prezenční a kombinované formě studia byli podrobeni sondě, která má poskytnout odpovědi na dvě základní problémové otázky: „Jaká je úroveň porozumění textu u studentů vysoké školy a jakými specifiky se jejich čtenářství vyznačuje?"

[4] Furmanek, W., Ďuriš, M. (ed.) *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki : studia porównawcze polsko-słowackie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. 2007

S oporou o relevantní odbornou literaturu byly definovány čtyři dovednosti, v nichž byla úroveň porozumění textu sledována a vyhodnocena. Jednalo se o vyhledávání informací v textu a jejich vysuzování, dále o formální a rovněž hodnotící posouzení předloženého materiálu. Metodologickým nástrojem ověřování se stal didaktický test. První výsledky ukazují na vcelku očekávanou souvislost mezi frekvencí četby a pozitivním výsledkem při porozumění textu. Autorka také dochází k několika novým zjištěním. Přestože většina respondentů upřednostňuje materiál v tištěné podobě, nejčastěji studenti pracují s formou elektronickou. Dokonce i studenti, kteří hojně využívají elektronickou čtečku, považují za zábavnější zdroj tištěnou knihu. Sonda vnáší nové otázky jak do problematiky teorie čtenářské gramotnosti, tak do praktické roviny vysokoškolské výuky.

Ve čtvrté kapitole **Josef Malach a Kateřina Kristová** z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity prezentují výsledky testování žáků a studentů, přičemž se snaží prokázat souvislost mezi vybranými proměnnými kompetence „smysl pro iniciativu a podnikavost“ a tvořivostí. Cílem jejich výzkumu bylo zjistit vztah mezi úrovní kreativity a přístupem k podnikání, úrovní podnikavosti, záměrem podnikat a týmovou spoluprací. Pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a následně on-line distribuovaného dotazníku ASTEE získali ve vzorku žáků 8. ročníku ZŠ a 3. ročníku SŠ zajímavé výsledky. U žáků ZŠ byl nalezen těsný vztah mezi úrovní podnikavosti a kreativitou, a to dokonce na hladině významnosti $\alpha=0,01$. U těchto respondentů byl rovněž prokázán vztah mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením v oblasti vlastní tvořivosti. Za významné lze především považovat metodologické zjištění. Užitím dvou různých nástrojů, které byly aplikovány při šetření současně, se ukazuje pozitivní vztah mezi většinou obsažených položek. V konečném důsledku tak lze do budoucna uvažovat o eliminaci jedné z technik a tím docílit zjednodušení získávání dat od zkoumaných osob.

Scaffoldingem a jeho přínosem pro rozvoj kompetence k učení se v páté kapitole zabývají **Zuzana Sikorová a Iva Červenková** z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Na základě sociokulturních východisek autorky teoreticky vymezují pojem scaffolding, přičemž se zaměřují zejména na jeho kognitivní a metakognitivní rovinu. Popisují oblasti, ve kterých je tento fenomén zkoumán, a charakterizují přístupy, jakými je reprezentován v edukačním prostředí. Na reálných příkladech z učebnic jsou ilustrovány příklady scaffoldingové podpory žáka během činností s výukovým textem. V kapitole jsou rovněž diskutovány možnosti, jimiž lze didakticky uchopit žákovy úvahy o vlastním učení a reflektovat způsob užívaných učebních strategií.

Kapitola **Jany Kratochvílové** se zabývá studentskou sebereflexí kompetencí k projektové výuce. Autorka přitom cyklicky navazuje na výzkum profesních kompetencí u studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Adepti učitelství si v rámci souvislých praxí připravují témata pro realizaci tematických projektů s cílem obsahově a metodologicky zefektivnit stávající výuku. Specifické kompetence vymezené pro projektovou výuku tvoří součást obecných profesních kompetencí Profesního standardu učitele (2004). Tento kompetenční model slouží jako nástroj sebereflexe studentů, je motivátorem pro zefektivnění výuky studentů, nástrojem cílené spolupráce se cvičnými učiteli a v neposlední řadě prvkem, který umožňuje studentům učitelství pochopit podstatu pojmu kompetence. J. Kratochvílová popisuje podmínky, které studenti pro výkon své praxe mají, mapuje obtíže studentů v průběhu realizace projektu a závěrem komparuje úroveň osvojených kompetencí studentů s frekventanty předchozích ročníků. Pozornost není věnována jen dovednostem a znalostem studentů učitelství, ale analýza rovněž sleduje postupné zvládání afektivní a postojové roviny při výkonu profese. Kompetence jsou zjišťovány na základě smíšené metodologie, úroveň jejich osvojení je ověřována pomocí kvantitativního

sebehodnotícího nástroje. Kvalitativní rovinu pak představuje popis průběhu projektu a jeho sebereflexe.

Rovněž sedmá kapitola se věnuje hodnocení klíčových kompetencí v terciárním stupni vzdělávání. Tentokrát je pozornost zaměřena na studenty Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. **Michaela Tureckiová** s odkazem na nutnost rozvíjení kompetencí v rámci celoživotního vzdělávání diskutuje možnosti zkvalitnění nadoborových a profesních manažerských dovedností. Vychází přitom z analýzy výstupů publikačních a metodických nebo mentorských aktivit členů domovské katedry. Autorka podává charakteristiku fakultního pracoviště, popisuje vzorek studentů-manažerů a věnuje se východiskům existujících kompetenčních modelů ředitelů škol či dalších manažerských skupin.

Sondu do prostředí pregraduálních studií zdravotních sester na Slovensku nám přináší osmá kapitola **Márie Zamboriové a Gabriely Štefkové.** Autorky z Ústavu ošetrovateľstva Lékařské fakulty UPJŠ v Košicích připomínají vzrůstající nároky na profesi zdravotního personálu a poukazují na nutnost tyto potřeby reflektovat prostřednictvím rozvoje klíčových kompetencí sester. Důraz je přitom kladen na inovativní zaměření zdravotní péče v oblasti prevence, dlouhodobé a komunitní péče, na bezpečnost pacientů, na e-zdravotnictví, rozvoj informačních a komunikačních technologií v oblasti zdravotnictví a na výzkum založený na důkazech. Tyto trendy určuje Směrnice 2013/55/EU, která vymezuje osm kompetencí vytyčujících minimální požadavky na vzdělání sester všeobecné péče. Následující část autorské stati přináší precizaci položek Rámce kompetencí Evropské federace asociace sester a zhodnocení vztahu mezi ním a kompetencemi vymezenými zmiňovanou Směrnicí 2013.

Monografie je určena odborné pedagogické komunitě, především z řad akademických pracovníků. Zvláštní význam přináší těm, kteří se zabývají problematikou klíčových kompetencí.

Josef Malach, Iva Červenková, Milan Chmura, editoři.

THE DIAGNOSIS OF ICT AND INTERCULTURAL COMPETENCES OF PEDAGOGY STUDENTS. A POLISH – CZECH COMPARATIVE STUDY

Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrańska-Gajdzica

Abstrakt: Vzhledem k probíhajícím změnám není možné předpokládat, že povaha pedagogických kvalifikací, jakož i vytváření trvalého seznamu požadovaných pedagogických kompetencí bude neměnná. Proto je tak nezbytná příprava studentů - budoucích učitelů. S tímto souvisí také zvyšování efektivity vzdělávání učitelů a potřeba celoživotního vzdělávání, což je požadavek moderní doby.

Za této situace nabývají zvláštního významu výzkumy, jejichž cílem je diagnostikování kompetencí studentů. Jejich realizace poskytuje možnost ověření a implementaci poznatků ještě ve fázi univerzitního studia, jenž umožní budoucím učitelům optimální profesionální a sociální fungování.

Výzkum byl proveden v letech 2014-2015 v rámci projektu IRNet – *International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences* - v Polsku, na Slezské univerzitě na Fakultě etnologie a věd o vzdělávání v Cieszyně a v České republice, na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Smyslem těchto výzkumných akcí bylo zjistit úroveň informačně-komunikačních, interkulturních a technologických (ICT) kompetencí nabývaných v průběhu vzdělávacího procesu polskými a českými studenty.

Klíčová slova: kompetence, srovnávací studie, ICT, studenti pedagogiky

Abstract: Due to the occurring changes, teaching qualifications cannot be assumed as unchangeable, not can a permanent list of required pedagogical competences be established. Therefore, what is necessary is appropriate preparation of students – future teachers. This is associated with increasing the effectiveness of teacher training and with the need of lifelong education, which is a requirement of modern times. In this situation, the studies aimed at diagnosing students' competences gain particular significance. They can enable verification and implementation (still at the stage of university studies) of some classes which will ensure optimal professional and social functioning of future teachers.

The studies discussed in the presented chapter were conducted in 2014-2015 within the IRNet project – International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences in Poland, University of Silesia, Faculty of Ethnology and Educational Science in Cieszyn, and in the Czech Republic, University of Ostrava, Pedagogical Faculty. The undertaken research was aimed at specifying the level of information-communication, intercultural and technological (ICT) competences which Polish and Czech students acquire in the course of education.

Key words: competencies, comparative study, ICT, pedagogy students

INTRODUCTION

Each of the three stages of adulthood has its specific developmental tasks and social roles which a person should undertake. Each stage also entails some striving against oneself and against the surroundings. What takes place is a change in the system of values, which in turn triggers the changes of needs and their fulfilment. Due to the ongoing individualization of the ways in which the needs are fulfilled, the diversification of people's developmental paths becomes another characteristic feature. This largely determines the sphere of experiencing the feeling of satisfaction and the fulfilment of needs. Early adulthood (the age between 20 and 35) is a period of very intensive changes related to building the adult structure of life. This is enhanced by biological potentialities, which enable energetic activity and undertaking challenges. However, early adulthood is also a time of experiencing heavy burdens and solving conflicts, often associated with applying new social roles. It is the period of university studies, the time of preparation for the future career. Yet, the changing social, cultural and technological reality makes it much easier to see the difference between the preparation for and the actual performance of a particular profession. This becomes especially visible in teachers' career as the social expectations are aimed not so much at the success of the person who teaches but at his/her appropriate preparation of the young. Thus, an educator is faced with the task to prepare the young for what will take place in a couple of years, not for what takes place currently. As if in advance, the teacher should make the learners be able to handle new (e.g. social) phenomena and to function in different conditions from the contemporary ones. At the same time, preparing people for a meeting with the future is a fundamental function of modern education (Botkin, Malitz, 1982). This has changed the point of view on teacher education and professional training as well as the expectations associated with teachers' functions and the competences acquired by them.

The new situation requires not only the restructuring of the knowledge acquired by students, its modification, but also completing and updating its components. This leads to transformation of the future educationalist's model of acting. What becomes of crucial importance here are questions concerning competences. Over the recent years, growing significance is attributed to the skill of functioning in the multicultural environment. Economic migrations, which change the image of the society, have become a common phenomenon. On one hand, young Poles and Czechs go abroad and have to learn how to function in a culturally different world. On the other hand, however – their countries are the destination of immigrants who also come from some environments of different tradition. In both cases - the expectations from teachers, raised by intercultural pedagogy, are similar. The young generation should be prepared for functioning in the culturally diversified environment with simultaneous respect for what is own and native – what constitutes the essence of identity.

Competences required from (future) teachers

The changing function of school brings about changes in teachers' competences. Referring to the praxeological standpoint, competences are the qualities of the acting subject relativized to efficient performance of a particular act. This means fulfilling a function in the organization (Pszczołowski, 1978). Providing a definition of the term **competence** is associated with many difficulties due to its functioning in many scientific disciplines, such as philosophy, psychology, linguistics, ethnology, aesthetics, theory of culture or pedagogy and also within popular knowledge. Many theoretical studies indicate that, owing to in depth reflection on the structure of competence and its psychosocial contexts, it acquires the nature of a paradigm which is of empirical, explicatory and predictive significance. This is

particularly important in analyzing the individual's subjectivity and his/her functioning in various fields of individual and group life (Dudzikowa, 1994, p. 204). In the context of the issues discussed in this study, it is essential to make an attempt at theoretical explanation and organization of the ways in which the notion of competence is understood as well as at formulating such a definition which would be useful in pedagogical analyses.

Competences in pedagogy are treated as the ability to self-fulfil which results from effective learning (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009), as a sine qua non of education, the ability to do tasks in particular fields, an effect of the learning process (Okoń 2004). However, until recently the notion of pedagogical competences was not used at all. Originally, only teachers' professional qualifications were discussed. The notion of qualification is associated with the act of qualifying, in other words – specifying the quality (Szlosek, 2001). W. Okoń notices that the success in work with a learner is largely determined by teachers' qualifications and he divides them into practical and personality ones (Okoń, 1992). Within pedagogy of work, professional qualifications are inseparable from the acquired skills. According to T. Nowacki, professional qualifications are composed of three types of structures and should be understood as: "the acquisition by a person or a group of one or more systems of intellectual or practical skills based on the relevant systems of theoretical and practical knowledge, adjusted to successful solving of different but specified types of professional tasks, supported by appropriate personality systems" (Nowacki, 1999). The notion of professional competences, used with growing frequency in reference to teachers, is nothing else but providing the names of the skills comprised within professional qualifications which are unambiguously defined in pedagogy of work (Szlosek, 2001).

Yet, not always is the knowledge elaborated within pedagogy of work applied in other subdisciplines, which borrow and use its notions. As a consequence, in pedeutology – the notions of professional qualifications and competences are interpreted in a very diversified way and treated as separable (Janicka-Panek, 2001).

In modern pedeutology, the notion of qualifications has been supressed by competences, which are approached in diverse, sometimes contradictory, ways. In pedagogy, the notion of competences acquires a differentiated meaning, depending on the theoretical and ideological context in which it functions (Męczkowska, 2003). Professional competences of teachers are strictly associated with philosophy of education, the increase in knowledge, and means of information and educational goals. They are also a consequence of changes occurring in the surroundings of school as an institution and they form a set of professional skills and dispositions with which an educator should be equipped to do his/her work effectively (Průcha, Walterovà, Mareš, 2003).

On 13th November 1997, at a session of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences dedicated to the requirements concerning teachers' professional training, a project of a set of professional competences was accepted. It consists of the following:

- praxeological standards – expressed in a teacher's effectiveness in the designing, organization, implementation, control and assessment of educational processes;
- communication standards – expressed in the effectiveness of linguistic behaviours in educational situations;
- collaboration standards – seen in effective prosocial behaviours and efficient integrating activities;
- creative standards – seen in the innovativeness and non-standard activities of a teacher;

- IT standards – associated with efficient use of modern sources of information;
- moral standards – determining the ethical legitimisation of a teacher's professional activities; they are superior competences (quoted in: Denek, 1998).

What seems a serious problem is an attempt at describing pedagogical competences. The complexity of the teacher's profession and the multitude of teaching specializations make it impossible to present a description of competences typical of this career. Therefore, such a description, most frequently, is selective and refers only to some selected competences (Kwaśnica, 1993).

In A. Pacławska's opinion, two approaches to competences have prevailed in expert literature over the last years. Competences can be treated as an element of the newly emerged structure of the description of educational process, in which the configuration of many distinguished competences constitutes the whole disposition to perform a teacher's role. In the second approach, competences can be treated as a dynamic form of the teacher's self-knowledge which mediates between the adaptive needs (projected upon a learner by the prospects of social change) and the teacher's appropriate functional ability to build skills and create the values and norms regulating the school, educational and social situation (Pacławska, 1997).

Focusing on pedagogical applications of the notion, A. Męczykowska draws attention to two other approaches to competences. The first consists in the adaptive potential of the subject, which allows for adjusting the activity to the conditions determined by the environment. Thus, this approach is embedded in the behaviourist perspective and has an instrumental nature. The second approach is a transgressive concept – the types of undertaken activities are prone to creative modification and competences counterbalance human relations with the world (Męczykowska, 2003).

The structure of a teacher's professional competences involves:

- discipline-related,
- methodological,
- educational competences (Ossowski, 1994).

In the situation when competences result from treating an educator as an animator of the educational process and a creative person, three major groups can be distinguished:

- basic competences – enabling communication (they involve e.g. the necessary level of intellectual, moral, social and ethical development);
- necessary competences – the lack of which makes constructive work impossible (they involve e.g. interpretative, self-creative and realizational competences);
- desired competences – which are not indispensable but may be useful in professional work (e.g. social engagement, the skill of playing an instrument, practising sports) (Dylak, 2004).

Because of social and cultural changes, the need appears for teachers' possessing some competences which were treated as marginal several years ago. The social problems which not long ago were at the margin of school life have become a real threat for children and youth. That is why it is extremely important that teachers should have a reliable knowledge of social pathology. However, this should not be only the colloquial, "media" knowledge. A teacher ought to possess the competences which allow for prevention of pathological phenomena as well as for conducting the therapy among learners exposed to the influence of these phenomena (Borowska, 1998).

Due to current technological changes, a lot of significance is attributed to IT competences. The technical advancement has caused that professionally equipped computer rooms appear in schools with growing frequency. For learners, working with a multimedia programme usually does not involve any problems. Appropriately selected and introduced into the teaching process, a computer programme is a didactic means which enhances different kinds of learners' activity. What becomes the most important element in such a situation is the teacher, more precisely – his/her competences and engagement in facilitating the educational process, including the use of a computer. R. Pachociński indicates the changes in the teacher's role in modern school. The teacher is not the main source of knowledge about the world any longer but rather a diagnostician, a specialist in didactic aids, a consultant. This should result in creating a new educational environment based on the principles of collaboration. To build such an environment, the learner's acceptance and trust is needed as well as the teacher's empathic understanding of the learner's reactions to his/her attempted learning (Pachociński, 1999). What appears here again is the issue of training teachers in the field of using IT appliances (Pachociński, 2002).

The brief description provided above has been aimed at showing how competences are understood, what they concern, and what differences there are in interpreting them depending on the applied criteria or theoretical standpoints.

Definitions of key notions

The existing suggestions of competence standards seem insufficient in educational activities conducted in culturally diversified environments. This occurs even though they take into account the contemporary context of the functioning of educational systems (e.g. the growing complexity of the world, increasing globalization, coexistence of many axiological systems) and are comprised within the system of the so called key competences: moral, praxeological, communication, collaboration, creative and IT ones (Skrzypek, 1999). Turning towards pedagogical processes, including broadly understood culturalization and socialization, might help teachers to function properly in a particular community in which Others will be perceived as a possibility and a chance for mutual understanding and collaboration with simultaneous acceptance of cultural, religious or ethnic differences.

Therefore, it is the diagnosis of these competences of students – future teachers – which has become the object of our research.

Intercultural competences

What becomes an important task in education of pedagogy students – future teachers – is preparing them for life and functioning in contemporary culturally diversified environments. This process is related to acquiring (in the course of education) intercultural competence (treated as a fundamental component of cognitive and cultural competence), which comprises (Ogrodzka-Mazur, 2007):

- **personal competences** (cognitive, emotional, motivational, self-creative) – manifested in the experience and engagement in one's own professional development;
- **competences to intercultural communication** - manifested in language and non-language skills in social behaviour;
- **competences to identity behaviours** – comprising the knowledge and capabilities of cognitive-evaluative behaviour in particular fields (elements) of identity;

- **competences to tolerant behaviours** – manifested in particular abilities to apply tolerant attitudes, in which some permanent components can be distinguished, such as: values, popular knowledge, evaluation and behaviour;
- **competences to transgressive and emancipating behaviours** – associated with the abilities to respond actively to the environment, also multicultural one, and to free from prejudices and stereotypes by conscious influence on transforming one's own self and the others in the act of mutual cultural learning.

Information-communication competences

Information-communication competences are an important skill of contemporary humanity. More and more individual experiences are collected through verbal transmission and appropriate functioning in a group results from effective and skilful communication. The level in which the individual has acquired the orientation how to communicate efficiently is an important criterion of his/her evaluation and the basis for assigning social roles and functions to this individual (Ogrodzka-Mazur, 2007). Communication competence comprises:

- **knowledge** of language rules and the ability to apply them,
- **ability to diversify speech** independently from the type of interlocutor and speech act situation,
- **cognitive abilities**, which determine constructing and discovering meanings of the interlocutor's utterances,
- **ability to establish and maintain interaction** by language and non-language means,
- **ability to use ritual signs** while participating in group rites,
- **social abilities**, manifested in negotiating the relation between the interlocutors (Kielar-Turska, 1992, p. 323).

Competences in modern technologies (ICT competences)

A. Springer defines information-communication competences as 'an effect of the acquired knowledge, supported by experience and a positive attitude to information technologies, manifested in the skills of using the computer and the Internet in order to fulfil the company's goals. Therefore, they constitute the worker's potential oriented towards the application of tele-information techniques and electronic communication services at work' (Springer, 2009, p. 66). As regards the education of university students – future educationalists, it can be assumed that these competences denote the knowledge and skills which determine the capability of efficient use of basic functions of information-communication technologies and the motivation to apply them (Sobieraj, 2012, p. 14).

Methodological assumptions

The undertaken research aims at specifying the level of information-communication, intercultural and technological competences which students achieve in the course of education. At the conceptual stage of the studies, the following research problems were formulated:

1. How to evaluate university students' ICT competence and what is the rate of development of ICT skills in comparison to other competences?
2. Are there any differences in ICT competences between the Polish and Czech students?

Both quantitative and qualitative methods were applied:

- extended questionnaire for examining competences, including the ones acquired in university education: information, communication, intercultural competences as well as competences concerning modern technologies,
- document analysis: the current curricula of the university course of pedagogy both in Poland and the Czech Republic and the European standards of professional education of teachers,
- free and directed interview with academic teachers conducting classes within the course of pedagogy.

The studies were conducted in 2014-2015 within the IRNet project – *International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences* in Poland, University of Silesia, Faculty of Ethnology and Education in Cieszyn, and in the Czech Republic, University of Ostrava, Pedagogical Faculty.

The participants were:

- 112 students of pedagogy in Poland,
- 88 students of pedagogy in the Czech Republic.

Altogether, the studies comprised 200 students – future teachers.

The Faculty of Ethnology and Educational Science conducts research tasks in the field of pedagogy and ethnology. The staff conducts projects within both these disciplines. The faculty is situated in a border town and in the heart of multicultural Cieszyn, Silesia region is the main determinant of the research profile. The Faculty educates 3 000 students of pedagogy. The process of academic education comprises such courses as e.g. multi- and intercultural education, computer science and information technology. Students make use of the faculty distance learning platform, based on the MOODLE system, which enhances future teachers' preparation for applying e-learning in their work and for undertaking the function of a tutor.

Currently, the Faculty of Education of the University of Ostrava has almost 3300 students, 1900 in the full-time study programme and 1400 in the combined type of study programme. Most of the courses are pedagogy-oriented and dominated by disciplines aimed at future teachers training; subjects are taught in bachelor, master and doctoral programmes by 107 academics. Since 2003, the faculty has realized all the three degrees of study that provide training of experts in the field of using informational technologies in education. The research concentrates on the wide spectrum of subjects taught at primary and secondary schools using ICT (informational and communicational technologies) and also on surveying the results achieved. The faculty disposes of the Moodle system, electronic informational databases and modern, well-equipped lecture theatres, including smart boards.

Conclusions

Level of competences

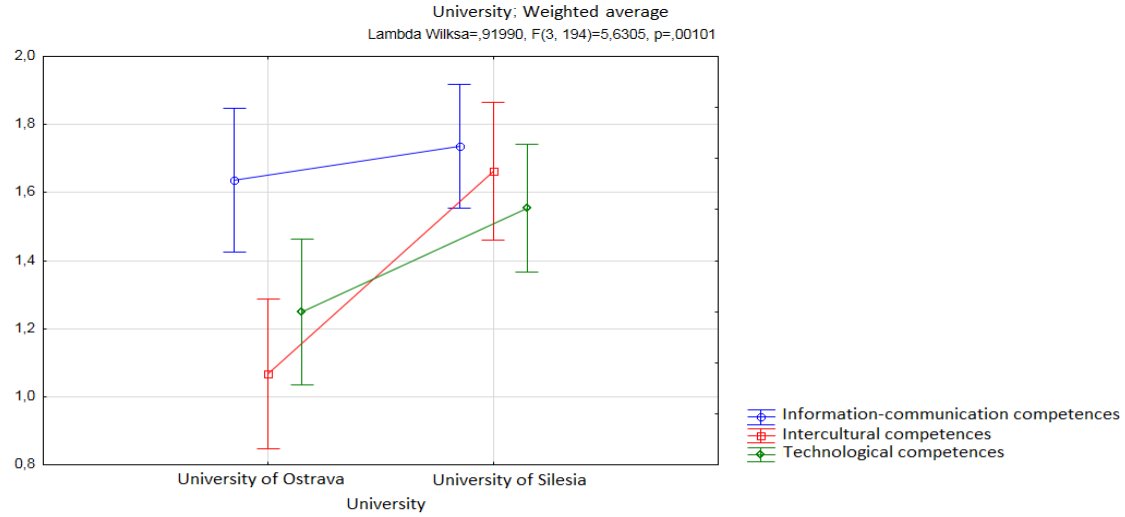
The analysis and interpretation of the collected empirical material makes it possible to claim that in the assessment of their competences, students from the University of Silesia differ from their peers from the University of Ostrava. This is confirmed by Wilks test statistics: Wilks Lambda = 0.919905; parametre F = 5.6305; p = 0.001014 < 0.05. The differences are statistically significant.

Students of the University of Silesia assess higher than their peers from the University of Ostrava their intercultural competences (parametre F = 15.5746; p = 0.000110 < 0,05) and technological competences (parametre F = 4.5419; p = 0.034320 < 0.05). The differences are statistically significant (cf. Figure 1).

It can be supposed that the differences indicating a higher level of intercultural competences of students from the University of Silesia may be determined by:

– the implementation of multi- and intercultural education in the course of university training. Since 2002, the following subjects have become incorporated into the curricula of pedagogy: multi- and intercultural education (currently: basics of multi- and intercultural education) at B.A. studies, multi- and intercultural education with methodology at M.A. studies; religious issues in multicultural communities, everyday communication in education, socialization and education in multicultural communities; as well as school education in multicultural communities (B.A. studies); sociocultural contexts of education, designing educational activities creating individuals (M.A. studies);

Figure 1. Level of competences of the examined students from University of Silesia and University of Ostrava



– students' active participation in the Students' Research Team for Intercultural Education, founded in 2004. Its members take part in the studies conducted by the Department of General Pedagogy and Research Methodology and the Department of Social Pedagogy and Intercultural Education, they promote

the issues of intercultural education among students, youth and children in their local environments and undertake educational (therapeutic and intervention) activities for attributing proper rank to the Other and for supporting the individual in the acquisition of his/her own and social identity. The Team has cooperated with student research teams from other academic centres, with some associations and educational institutions in Poland and worldwide, e.g. with El Camino College in Torrance California USA (since 2005), University of Ostrava (since 2006), Pedagogical Centre for Polish Minority School Education in Czech Republic (since 2006).

– The differences indicating a higher level of information-communication (ICT) competences of students from the University of Silesia might result from introducing into academic curricula some subjects implemented with the use of the Moodle platform. These classes aim at preparing future teachers for the use of distance learning. The Rector's directive (introduced in 2012) allows for fulfilling 50% of the classes in on-line mode. Moreover, the following subjects have been introduced into obligatory academic education: information technology, information technology in diagnosis and therapy support, information technology in pedagogical therapy. This enhances students' active use of contemporary technologies.

The results of self-evaluation of University of Ostrava students also show greater differences between the individual competences, compared to Polish students who prove to evaluate all observed competences more homogenously. As for Czech students, their evaluation of the domains of informational and communicational technologies is higher than the two remaining competences.

In order to interpret these two crucial empirical findings, it is possible to look for explanation of this phenomenon in the following facts:

– a large proportion of students in the combined form of study programme at the University of Ostrava (44% of all faculty students). Older students attend a relatively small part of face-to-face education and thus cannot acquire the observed competences to any higher degree. Their formation requires more frequent use of activating and practical, yet time-consuming, methods – and time might be rather a limited entity for combined programme students, for both space and economic reasons.

– the combined form of study attendants do not take advantage of the possibility to go abroad within the ERASMUS+ programme and thus miss the chance to get into contact with diverse national and ethnic cultures. This might lead to a very low level of intercultural competence acquisition.

– the realisation of the subject *Computers in Teaching/Learning Process,* which is compulsory for all students of teaching, and also the realisation of the above-mentioned *ICT in Education* course (attended by a small number of students who could, however, participate more willingly in the research of related issues) could contribute to a significantly better self-evaluation of students concerning their informational-communicational competences.

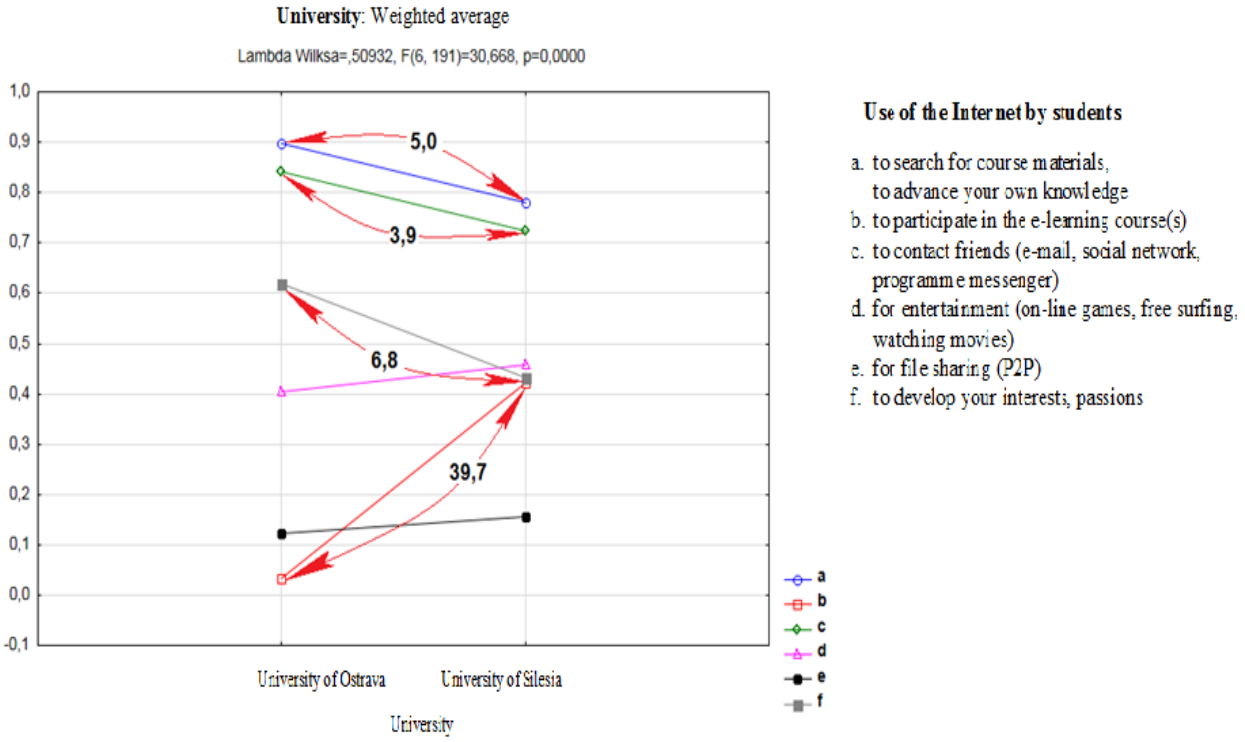
– in the step-by-step process of replacing technological competences by informational-communicational competences in a significant part of population. That could explain the low level of self-evalution in technological competences.

– the implementation of two optional courses *Principles of Multicultural Tolerance I and II* which might have a positive effect on the intercultural competences of the attendants.

Practical application of acquired competences. Using the Internet

1. Students from the University of Silesia who assess their information-communication competences as high or average, significantly more frequently use the Internet for participation in e-learning courses ($\chi 2 = 5.9$; $p < 0.05$; for df = 1; $\chi 2 = 23.1$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Ostrava.
2. Students from the University of Silesia who assess their intercultural competences as high or average, significantly more frequently use the Internet for participation in e-learning courses ($\chi 2 = 8.6$; $p < 0.05$; for df = 1; $\chi 2 = 13.8$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Ostrava.

Figure 2. Practical application of acquired competences. Using the Internet



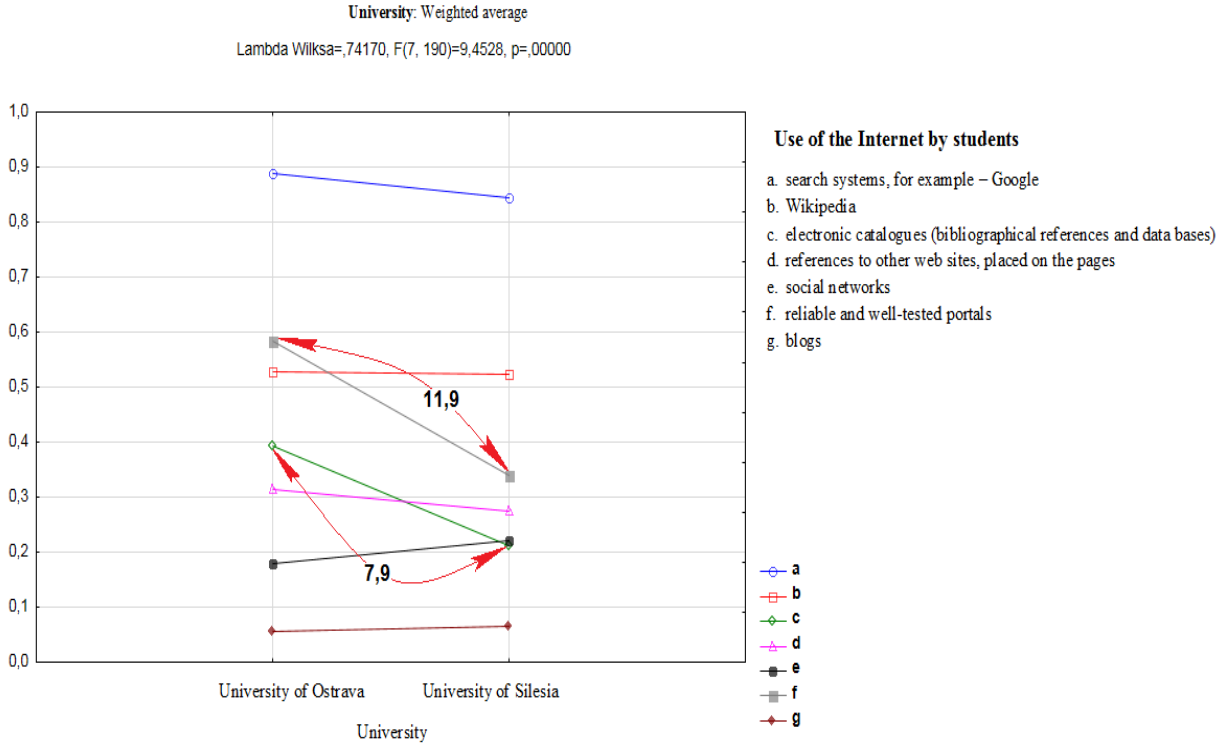
3. Students from the University of Silesia who assess their technological competences as high, average or low significantly more frequently use the Internet for participation in e-learning courses ($\chi 2 = 4.4$; $p < 0.05$; for df = 1; $\chi 2 = 15.3$; $p < 0.05$; for df = 1; $\chi 2 = 5.9$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Ostrava.
4. Students from the University of Ostrava who assess their intercultural competences as low significantly more frequently use the Internet for participation in e-learning courses to search for course materials and advance their knowledge ($\chi 2 = 7.4$;

$p < 0.05$; for df = 1) and to contact friends – e-mail, social networks, messengers ($\chi 2 = 7.4$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Silesia.

Practical application of acquired competences. Using the Internet to search for didactic materials

1. Using the Internet, students from the University of Ostrava significantly more frequently use bibliographic data bases (catalogues) ($\chi 2 = 7.9$; $p < 0.05$; for df = 1) and use reliable well-tested portals ($\chi 2 = 11.9$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Silesia.

Figure 3. Practical application of acquired competences. Using the Internet to search for didactic materials



2. Students from the University of Ostrava who assess their information-communication competences as average significantly more frequently use the Internet to search for bibliographic data bases (catalogues) ($\chi 2 = 7.9$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Silesia.
3. Students from the University of Ostrava who assess their intercultural competences as high significantly more frequently use Internet search systems, e.g. Google ($\chi 2 = 6.4$; $p < 0.05$; for df = 1), and reliable well-tested portals ($\chi 2 = 7.6$; $p < 0.05$; for df = 1) than their peers from the University of Silesia.

4. Students from the University of Silesia who assess their intercultural competences as average significantly more frequently use Internet search systems, e.g. Google ($\chi 2 = 3.9$; $p < 0.05$; for $df = 1$) than their peers from the University of Ostrava.

ENDING

From the results of the research of the three selected competences development it is possible to draw several preliminary conclusions, or to use them as a base for formulating drafts of certain curricular modifications inside the future teachers academic training programmes.

The output of the comparison concerning the level of development of the three selected competences of higher education students might indicate a certain educational deficit, signalled by a low level of intercultural and technological competences of the University of Ostrava students.

The relatively close results of self-evaluation of informational-communicational competences in both nationally differentiated groups of respondents suggest the common interests and needs of students as well as the necessity of using the modern digital tools.

The issue of increasing global migration, often caused by local conflicts, should lead to the introduction of the optional subject "Intercultural Competence" that would help future teachers to be better prepared for working with culturally, ethnically, spiritually and ideationally diversified young people, all in the spirit of humanistic traditions of both nations. The accreditation committees of both countries should integrate the process of intercultural competence formation into the basic, recommended core of teacher training.

The respective academics, or academic authorities, should exchange their curriculum documents to draw some inspiration for updates, in harmony with the evolving demands on the content and extent of all the three competences.

The comparative research has verified the possibilities of applying empirical examinations to larger samples of students, with the use of ICT technologies in all its etapes.

BIBLIOGRAPHY

Borowska T. (1998). *Następstwa zagrożeń występujących w życiu człowieka. Zamówienia składane edukacji, wynikające z eksploracji współczesnej psychiatrii oraz psychologii.* In: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (ed.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata.* Warszawa: Żak.

BotkinJ., Malitz M., (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką. Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: PWN.

Denek K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit.

Dudzikowa M. (1994). *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. In: H. Kwiatkowska (eds). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Wyd. PTP.

Dylak S. (2004). *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. In: T. Pilch (ed.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Gajdzica A. (2008). *Kompetencje pedagoga wczesnoszkolnego w warunkach środowiska wielokulturowego.* In: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds.). *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-*

czeskiego. Toruń: Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E., Chmura M., Malach J. (2015). *Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish – Czech comparative study.* „Studia Edukacyjne", nr 36.

Janicka-Panek T. (2001). *Nauczyciele nauczycieli – dyskusje wokół kompetencji.* In: E. Sałata (ed.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej.* Radom: IteE.

Kielar-Turska M. (1992). *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie*? „Wychowanie w Przedszkolu", No 6.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

Kwaśnica R. (1993). *Dokształcanie nauczycieli w perspektywie wybranych pytań decyzyjnych.* In: R. Kwaśnica (eds.). *Pytanie o nauczyciela.* Wrocław: Prace Pedagogiczne XCIX.

Męczkowska A. (2003). *Kompetencja.* In: T. Pilch (eds.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku.* Warszawa: Żak, T. II.

Nowacki T. (1999). *Zawodoznawstwo*. Radom: ITe.

Ogrodzka-Mazur E. (2007). *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.

Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (2015). *'New professionalism' of the teacher and education towards interculturalism*. "International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning", Vol. 25, No. 4.

Ogrodzka-Mazur E., Szafrańska-Gajdzica A. (2015). *Educational politics and intercultural education – the Polish perspective*. In: E. Smyrnova-Trybulska (ed): *IT tools – good practice of effecitive use in education*. Katowice – Cieszyn: UŚ.

Okoń W. (1992). *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: PWN

Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Ossowski R. (1994). *Główne problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli – wprowadzenie do konferencji.* In: R. Ossowski (ed.). *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Bydgoszcz: WSP.

Pachociński R. (1999). *Oświata XXI wieku kierunki przeobrażeń.* Warszawa: IBE.

Pachociński R. (2002). *Technologia a oświata*. Warszawa: IBE.

Pacławska A. (1997). *Model nauczyciela w kształceniu uniwersyteckim.* In H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (ed.). *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskie.* Warszawa: WSP ZNP, PTP.

Průcha J., Walterovà E., Mareš J. (2003). *Pedagogický slovnik.* Praha: Portàl.

Pszczołowski T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji.* Ossolineum: Wrocław.

Skrzypek J. (1999). *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*. In: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (eds). *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Warszawa – Poznań: Wyd. PTP.

Sobieraj I. (2012). *Kompetencje informacyjno-komunikacyjne i międzykulturowe w gospodarce. Od adaptacji do innowacji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Szlosek F. (2001). *Kompetencje czy kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich?* In: E. Sałata (ed.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej.* Radom: IteE.

KONTAKT

dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Bielska 62
43-400 Cieszyn
Polska
E-mail: eom1@wp.pl

dr hab. Anna Szafrańska-Gajdzica
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Bielska 62
43-400 Cieszyn
Polska
E-mail: annagajdzica@interia.eu

KEY COMPETENCIES IN THE WORK OF A PEDAGOGUE-ANIMATOR OF INTERCULTURAL ACTIVITIES

Edyta Widawska

Abstrakt: Když se mluví o budování jednotného pocitu bezpečí v rámci všeobecného vzdělávání, měla by se věnovat pozornost i tomu, zda a do jaké míry je v tomto systému zahrnut oblast související s otázkami kulturní rozmanitosti. Zdá se, že znalosti a schopnosti v této oblasti, tvoří základ pro hladké fungování v rámci kulturně různorodé společnosti. Realizace multikulturní výchovy v rámci všeobecného vzdělávání tedy vyžaduje realizaci tří oblastí výuky v procesu učení - znalosti, dovednosti a postoje. S ohledem na uvedené skutečnosti je možné, mimo jiné, definovat následující cíle interkulturních aktivit: poskytnout znalosti o jiných kulturách, výchova k toleranci a otevřenosti, osvojení si komunikačních schopností (včetně učení se jazykům), přenos hodnot souvisejících s rovností a demokracie a lidských práv, vytváření možnosti přímých multikulturních kontaktů. Předmětem této kapitoly je návrh způsobů implementace těchto cílů jako součást práce pedagoga-animátora kulturních aktivit. To by mělo podpořit transfer etnocentrických znalostí směrem k etno-relativistickým. V kapitole jsou take ukázány klíčové kompetence učitele-animátora, ve vzdělávacím procesu.

Klíčová slova: klíčové kompetence, pedagog-animátor, sociální animace, multikulturní výchova

Abstract: Speaking of building a unitary sense of security in the framework of general education we should pay attention to whether, and to what extent, in this system there are included content related to issues of cultural diversity. This knowledge, and the ability to use it, seem to form the basis for smooth functioning in the framework of culturally heterogeneous societies. Implementation of intercultural education within the general education must therefore implement three areas of teaching in the learning process - knowledge, skills and attitudes. With respect to the issues taken in the development are, among others, the following objectives: to provide knowledge about other cultures; attitudes of tolerance and openness; learning communication skills (including language learning); transmission of values of equality and the importance of democracy and human rights; creating opportunities for multicultural direct contacts. The subject of this chapter is how they can be implemented as part of the animation to support the transition of consciousness from ethnocentric to ethnorelativistic, and what key competencies should have reach teacher-animator in the previously mentioned process.

Key words: key competencies, teacher-animator, social animation, intercultural education

INTRODUCTION

Social and political reality of modern Europe changing abruptly poses new challenges not only to political systems, but also to whole communities. It also pertains to the educational system which constitutes the area of the first institutionalised contacts of young people with what is called the organised social structure. Within the framework of this system, the young generation has an opportunity to gain knowledge and skills during their lessons, which are supposed to be resources needed in their adult life. The upbringing process also involves developing certain attitudes favouring effective, efficient and constructive functioning of an individual in society.

One of the widely-discussed current topics is the issue of cultural differences and their significance in everyday social life. There emerge various ideas which suggest what that relation at the border between two different cultures in one country should look like and that translates into the way the whole educational system is perceived. The issues of safety (both in an individual and group dimension) and the ability to function in a multicultural society are mentioned frequently in these discussions. Talking about developing an individual's feeling of safety, it is worth paying attention to the question whether and to what extent the issues of cultural diversity are taken into account in this system. Knowledge about it and the ability of using it seem to constitute the basis of efficient functioning within the framework of culturally heterogeneous societies. Therefore, realisation of intercultural education within the framework of mainstream education shall aim at covering three didactic areas in the teaching process – knowledge, skills and attitudes. In relation to the question raised in the publication, these are the following aims: giving knowledge about other cultures, developing attitudes of tolerance and openness, developing communication skills (including teaching of foreign languages), teaching the value of equality, the importance of democracy and human rights, creating opportunities for multicultural encounters. This chapter focuses on how one can realise these aims with the help of animation activities so as to support the process of transition from ethnocentric to ethnorelativist awareness, and which key competencies should a teacher-animator have in order to participate in this process.

Multicultural education aims and competencies of a teacher-animator

Taking into consideration the whole educational process, a basic concept which constitutes the departing point for further discussion is the aim. The aim understood as a planned and preferable point towards which the whole process of transferring knowledge, developing students' skills and attitudes is oriented. It is defined before the commencement of any activities and requires envisaging what a person finishing a certain education stage or the whole institutionalised educational process shall be equipped with. Here, a departing point is the answer to a question: in which direction do we want to educate and bring up future generations? In relation to the topic undertaken, the first issue that emerges shall be an attempt to define the concepts of multiculturalism *versus* interculturalism and multicultural education *versus* intercultural education.

Multiculturalism is "the co-occurrence in the same space (or in the close vicinity without any clear-cut borders, or in the situation of aspirations to occupy the same space) of two or more social groups with different distinctive features: physical appearance, language, religion, set of values, etc., which contribute to mutual perception of differences with various consequences. It is also crucial that perceiving differences takes place from the perspective of individuals, small local groups, peer groups or neighbours" (Golka, 1997, pp. 54-55). We deal here with a situation in which differences are identified on the basis of contradictory individual auto-definitions. In relation to national or ethnic diversity (as these differences

might also refer to other aspects of one's identity such as age, sex, fitness level or sexual orientation), it might be linked with identifying oneself as a Pole, and not a member of a national/ ethnic minority. This individualised perception of differences described by Marian Golka refers to the question of interaction between members of culturally different social groups, or lack of it. When we deal with the phenomenon of multiculturalism, people living in the same area do not have to enter into/do not enter into interpersonal relations, they live side by side, sharing the space reserved for both groups, in this way emphasising their differences. Thus, multicultural education shall aim at making students familiar with many different cultures, showing the differences in order to finally overcome their ethnocentric way of thinking, stereotypes and prejudice.

- The tasks of intercultural education comprehended in this way include among others (Golka, 2010, pp. 298-302):
- developing the ability to understand the surrounding world and to permanently explore it again;
- developing the ability to perceive pluralism in the world, its complexity, multi-variability, but also teaching how to discern links, relations, interdependencies present in the world – promoting the polyphonic vision of the world;
- teaching that the view of the world of an individual shaped by any culture is not unique, universal and commonly accepted;
- developing the ability to treat differences, variety, change, conflict as "natural" categories and teaching the ability to solve conflicts constructively;
- developing the abilities and attitudes supporting understanding between people and promoting negotiations as a form of conflict solving;
- developing the ability to define one's capabilities, but also limitations in the context of cultural habitus;
- teaching how to recognise elements coming from other cultures in social space and developing awareness of opportunities created once these elements are adopted into one's own system of values, behavioural patterns, thinking about the world, and showing their potential – presenting "otherness" as an interesting and inspiring phenomenon;
- promoting the idea saying that if there is a dominating group (in any respect) in a given society, it shall be responsible for the situation of minorities and their place in social space (social inclusion *versus* exclusion);
- developing a multicultural competency of professional functioning, which gives an opportunity of efficient functioning in a transcultural reality.

There emerges an issue pertaining to the emphasis which is put on that difference within the framework of multicultural education. Having been working for many years in culturally diverse groups, I discern a certain regularity concerning the occurrence of conflicts pertaining to national differences. The work is oriented towards the realisation of a common goal until someone begins to emphasise their national or ethnic identity. The moment of emphasising one's identity constitutes the beginning of a conflict situation. "In each culture, there is a hidden dimension, a set of beliefs which are subconscious as representatives of a given culture think they are so obvious that finally they are relegated to the subconscious. When these beliefs are questioned, one might experience a culture shock – a feeling that their vision

of the world is destroyed by representatives of other cultures" (Kozielecki, 1995, p 43). One way of a constructive approach to this situation is emphasising once again elements which are common, shared, consolidating.

This is the basis of the second way in which culturally heterogeneous communities are described, and it is connected with the concept of interculturalism, where the very prefix *inter-* (Latin) – between, points to the importance of what happens between two (or among more) culturally different social groups and to the dynamics of processes occurring there. Interculturalism is "a phenomenon in which profound, mutual relations between particular representatives of different cultures are developed, leading to solid communication, getting to know and understanding each other, which consequently influences attitudes, stereotypes and other responses to differences functioning in a given environment" (Nikitorowicz, 2005, p 43). Taking the abovementioned facts into account, intercultural education can be described as space for: creating new synergic quality, an opportunity to meet many cultures, to accept differences, to cooperate and co-exist. Therefore, the realisation of intercultural education within the framework of mainstream education shall aim at engaging all three didactic areas in the teaching process – knowledge, abilities and attitudes. In relation to the question raised in the publication, these are, among others, the following aims (Widawska, 2014):

- sharing knowledge about other cultures, including national and ethnic minorities;
- developing attitudes of tolerance and openness towards other cultures;
- developing efficient communicating skills in transcultural space (including foreign language teaching);
- instilling values of equality, the importance of democracy and human rights, which constitute the basis of intercultural education,
- creating opportunities for direct multicultural contacts and creating an area for cooperation.

Analysing the relations between multicultural and intercultural education, Jerzy Nikitorowicz points out that a key notion for intercultural education are "all mutual influences and impacts of individuals and groups, institutions, organisations, associations and unions favouring such human development during which an individual becomes a fully aware and creative member of a family, local, regional, religious, national, continental, global and planetary community, able to actively participate in the development of their own, unique, and constantly created identity" (2005, p 45).

Within educational systems, teachers are guides along this interesting but challenging path to cultural self-awareness. Teachers-animators of a class and school community. Their knowledge and competencies contribute to the way in which the question of cultural diversity is treated and which answers students shall receive. Since the very beginning of reflections on the process of acquiring knowledge, there were basic questions which helped to systematise that knowledge. Nowadays, apart from the basic questions of what, who, why and how, literature offers new ones. There is a set of questions which are formulated for reaching goals, answered and implemented in practice. In this way, a teacher-animator collects necessary knowledge in order to share it with their students in the process of education. These are the questions pertaining to the following areas (Kwiatkowski, 2001, p 244):

- know–what – know what can be done, what I want to do to reach the goals of intercultural education, what constitutes a problem;
- know–why – be familiar with causes, etiology of surrounding phenomena;

- know-how – know how to make changes, how to solve a problem, how to ”fix” a situation;
- know-who – know who can help us, who is a specialist in a given area, which expert we shall resort to, who are stakeholders;
- know-when – know when we can start our activity, when a group is ready to undertake planned activities;
- know-which – know which functions, elements of our activity focus on, which of them are crucial, which are of secondary importance;
- know-between – know the relations between particular groups, institutions, which directly influence our activity and know how to operate in this network of mutual relations;
- know-where – know where to look for new information, ideas, innovations;
- know-if – know what to do if undertaken activities are not efficient and the goals defined are not reached.

Seeking answers to these questions and efficiently implementing solutions emerging from the analyses conducted contributes to pedagogical competencies of a teacher-animator (Kron, 2012, p 257). This creates an opportunity not only to develop an efficient process of teaching and educating, but is also an inspiration to students themselves. If answers to the questions above are not sought, the possibility to adjust to new circumstances and changes occurring in society might be blocked, and what follows it might not be easy to experience one's development and active participation in the development of a community where one belongs.

Animation activities in the area of intercultural education – Polish context

Although Poland is rather a homogeneous country when it comes to nationality, as the data from the National Population and Housing Census 2011 (Table 1) show, taking into account current immigration tendencies and individual mobility, the question of intercultural contacts seems exceptionally relevant.

Therefore, our country is a host to numerous programmes and projects whose aim is the realisation of intercultural education goals. These initiatives are organised at all educational levels, beginning with kindergartens and finishing with universities. International, European and national legal regulations constitute the axio-normative framework for their implementation (Szczurek-Boruta, 2007, pp. 28-30).

Table 1. People according to the structure of national and ethnic identification in 2011 r

National-ethnic identification	General	
	in thousands	in %
People in general	38 512	100,00
Exclusively Polish	36 157	93,88
Polish and non-Polish	842	2,19
Exclusively non-Polish	562	1,46
including two non-Polish	38	0,10
Non-defined	951	2,47
Poland – total	**36 999**	**96,07**
Non-Poland - total	**1 404**	**3,65**

Source: Główny Urząd Statystyczny (2012), Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, p 105.

Having been working for many years in culturally diverse environments both in Poland and abroad, I run animation activities oriented towards intercultural education (Widawska, 2012). These experiences have been transferred by me into the area of academic didactic work with students of pedagogical faculties at the University of Silesia in Katowice. During the workshops on intercultural education, future pedagogues are encouraged to realise projects pertaining to cultural diversity.

The thematic scope of organised activities, based on the formula of animation work (Widawska, 2013), was limited to the issues regarding national and ethnic minorities occurring on the territory of Poland and to a regional language (the Kashubian language). The act concerning national and ethnic minorities and regional languages in Poland (the Law Gazette of 31st January 2005) constitutes the basis of this thematic path. The act enumerates national and ethnic minorities which have such a status and defines a regional language too. Table 2 presents nine national and four ethnic minorities listed and ordered according to the number of people declaring their affiliation in a given group (data coming from the National Population and Housing Census 2011).

Table 2. People according to the structure of national and ethnic identification in 2011 – national and ethnic minorities

NATIONAL MINORITIES	ETHNIC MINORITIES
German – 147,800 people	Roma – 17,000 people
Ukrainian – 51,000 people	Lemko– 10,500 people
Belarussian – 46,800 people	Tatar– 1 916 people
Russian – 13,000 people	Karaim – 346 people
Lithuanian – 7,900 people	
Jewish – 7,500 people	
Armenian – 3,600 people	
Czech – 3,400 people	
Slovak – 3,200 people	

Source: own development on the basis of Główny Urząd Statystyczny (2015), Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, pp. 121-122, 131.

The students have a task to run an education project focused on one chosen minority group. During a preparation stage they have to answer a series of questions discussed above. The answers to these questions build their pedagogical competencies. The first question which the students try to find the answer to is: what do we want to do? At this stage, the main aim of the project and operational aims should be defined. However, in order to do it, a chosen topic should be researched first (to collect information on a given national or ethnic minority living in Poland). My experience shows that it is often the first moment in the process of education when these young people learn about cultural diversity in Poland. It also inspires them to look at their native culture, to reflect on what is different, and what is shared. The next stage is an attempt to answer the question regarding the reasons for this diversity, looking for the meaning of culture signs and reflecting upon aspects of cultural inclusion. Then, the students decide on the form of undertaken activities. They choose from an array of different didactic techniques and methods, frequently adjusting them creatively to the aims defined beforehand. Looking for the people concerned is a stage which encourages them to directly contact representatives of minority groups (though this activity is often performed at the stage of data collection). The stage of data selection is an important one though perceived as a difficult one by the students. Confronted with new information, an obligation to choose one aspect which a given project should focus on, poses a problem. Most frequently, the students choose the content which already exists in their consciousness and is more accessible to them, according to the concept of culture seen as the iceberg (Hall, 1989). Developing the so-called Plan B is also an important point, taking into account the efficiency of performed animation activities. It constitutes the answer to the last question from the catalogue of questions forming the competency resource of a teacher-animator: what to do if an activity planned by me does not bring expected results? Developing a strategy of coping in this situation requires the preparation of an alternative solution which can be used in practice.

During three years of animation activities regarding intercultural education, there have been over 500 projects, the majority of which was realised in educational institutions of different

levels (from kindergartens to universities). The evaluation process performed after their completion points to the change in the students' perception of cultural diversity, from ethnocentric to ethnorelativist. Enriching these young people's consciousness with the content pertaining to the issue of multiculturalism in the area of both knowledge and abilities, and what is more important, also attitudes, points to great potential hidden in the animation model of pedagogical work. A comment from one animator realising projects within the framework of intercultural education shows this potential very well: "I am proud of my attitude. I was anxious about these workshops, I didn't want to learn anything new about other cultures, they don't want to learn about us – why should I get immersed into their culture? After all these workshops and lectures I can say that it is worth learning more and I know that there is always the other side of the coin. Upsetting situations are not always the "strangers" fault, it is often our attitude towards them that determines their bad behaviour. I can say that I was often nervous, especially when we talked about refugees. Now that I have "studied" the topic of ethnic minorities, I think that time is not wasted. I have enriched my knowledge and I think this is what Polish education lacks. I am of an opinion that such intercultural education is needed from the very beginning. And it also occurred to me that if we had a great reform of education and kids were supposed to learn about ethnic and cultural minorities, I am sure some people would strongly protest (surely, in the past I would have belonged to such a group). Why? Because Polish kids barely know our Polish traditions, so why should they learn about other ones? Time will show".

CONCLUSION

It is difficult to operate in an unknown area, in the world where people use different axio-normative systems, other cultural codes. Thus, there is no way out but to study their diverse character, learn how to read symbols coming from cultures new to us and how to use these elements which enrich our habitus and let us function more efficiently in this multicultural world. A contemporary man cannot build their personal and professional success entirely on the foundation of their culture and civilisation. Their success depends on skillful use of achievements owed to other cultures and civilisations. We live in the times when international corporations constitute the basis of world economy, and people working in them shall competently combine and multiply capital and achievements of many societies and cultures (inclusion).

Tadeusz Lewowicki claims that the basis of modern pedagogy is an "irreducible difference." "Thus, not blurring of differences, but the awareness of their existence, their nature, and learning about, accepting the features of other culture (mutual acceptance – by members of different groups) shall ensure the success of intercultural education. Such education shall prepare its beneficiaries for life in a post-modern world, where diversity is a natural state of things" (Lewowicki, 2000, p 31).

Intercultural education shall make the issue of diversity the centre of its attention. On the one hand, this is a matter of overriding importance for the quality and stability of social cohesion, on the other hand, it constitutes the basis of conflicts and social divisions. Differences between individuals and groups built on race, religion, sexual orientation, disability, sex or age have led to painful divisions and conflicts. There is an obvious need for well-qualified social workers and pedagogues who, on the basis of their personal competencies, would be able to professionally work in and with multicultural communities. There is a need for young professionals who, dealing with more and more difficult challenges concerning migration processes in Europe which is coming together, would be able to interpret diversity as

a resource and work with it accordingly, without any fears and inhibitions. Therefore, diversity might constitute social capital for building social coherence.

BIBLIOGRAPHY

Główny Urząd Statystyczny (2012). *Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

Główny Urząd Statystyczny (2015). *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

Golka, M. (1997). *Oblicza wielokulturowości*. [in:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Kempny, M., & Kapciak, A., & Łodziński, S. (eds). Warszawa: Oficyna Naukowa.

Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

Hall, E.T. (1989). *Beyond Culture.* New York: Anchor Books/Doubleday.

Kozielecki, J. (1995). *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.

Kwiatkowski, S. (2001). *Bogactwo z wiedzy*. [in:] *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Kukliński, A. (ed.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza REWASZ.

Lewowicki, T. (2000). *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. [in:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Lewowicki T., & Ogrodzka-Mazur, E., & Szczurek-Boruta A. (eds). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szczurek-Boruta, A. (2007), *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Widawska, E. (2012). *Podobnie, a jednak różnie. Edukacja międzykulturowa – analiza przypadku w kontekście działań animacyjnych*. [in:] *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Frołowicz, E., & Majchrzak, N., & Starik, N. (eds). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Widawska, E. (2013). *Nauczyciel-animator. Rzecz o wykorzystaniu warsztatu animacji społecznej w pracy dydaktycznej*. [in:] *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*. Krukowski, J., & Włoch, A. (eds). Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego.

Widawska, E. (2014). *Edukacja międzykulturowa w odniesieniu do mniejszości narodowych na przykładzie mniejszości żydowskiej.* [in:] *Tożsamość i stereotypy. Żydzi i Polacy*. Mizgalski J., & Soja, M. (eds). Częstochowa: Fundacja Instytut Samorządowy w Częstochowie.

CONTACT

Edyta Widawska, PhD
University of Silesia in Katowice
The Faculty of Pedagogy and Psychology
ul. M. Grażyńskiego 53 , 40-126 Katowice
phone +48 502085100
e-mail ewid@poczta.onet.pl

ČTENÁŘSKÉ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST VÝBAVY VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Martina Rozsypalová

Abstrakt: Čtenářská gramotnost jako součást gramotnostní výbavy současného člověka má své nezastupitelné místo také v rozvoji osobností studentů vysoké školy. Její význam je nesporný zejména v oblasti rozvoje jejich kognitivních procesů. Zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti těchto studentů dosud stálo v České republice spíše na okraji zájmu vědeckého bádání. Výzkumná sonda, jejíž výsledky prezentujeme, přináší pokus o náhled na stav studentů v této oblasti. Studenti bakalářských programů denního i kombinovaného studia v didaktickém testu předvedli svou dovednost práce s textem, v dotazníku se pak vyjadřovali k vlastnímu pročtenářsky orientovanému chování. Výsledky výzkumné sondy umožní vysokoškolským pedagogům vhled do specifické oblasti práce s textem, resp. samostudia studentů.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, dospělý, student, didaktický test, dotazník

Abstract: Reading literacy as part of a literacy equipment of a contemporary man is among other irreplaceable also in the progress of undergraduate students´ personality. Its importance is indisputable, especially in the development of their cognitive processes. So far, the research of the level of students´ literacy stood at the periphery of the interest of scientific research in the Czech republic. Research study, which results are presented here, brings an attempt to view the status of students in this area. In an achievement test, students of bachelor's degree programs in full-time and combined studies demonstrated their ability to work with text, then in the questionnaire they commented on their pro-reading-oriented behaviour. The results of the research probe will enable university teachers to have an insight into specific areas of work with the text, respectively the self-study of the students.

Key words: reading literacy, functional literacy, adult, student, achievement test, questionnaire

ÚVOD

Již odedávna je základem edukace předávání informací. Kromě mluvené řeči nám k tomu už po několik tisíciletí slouží také její psaná podoba. Abychom byli schopni ji odpovídajícím způsobem dekódovat, potřebujeme nutně mít osvojenu dovednost, kterou dnes považujeme za jednu ze základních. Tou je dovednost číst. Nároky, které klade dnešní doba na člověka, byly ještě před několika desetiletími pouhou utopií. Žijeme v informační společnosti, resp. ve společnosti znalostní (ve společnosti vědění, kde je na znalostech založená také ekonomika). Znalosti a informace se staly velmi cenným kapitálem a je jisté, že člověk, který s nimi není schopen aktivně pracovat a dále sám sebe v této oblasti rozvíjet, dnes jen velmi obtížně hledá své uplatnění ve společnosti, zejména na trhu práce. Současná doba tedy klade na osobnost člověka požadavek neustále sám na sobě pracovat, zdokonalovat se, seznamovat

se s novými informacemi, zjednodušeně řečeno vzdělávat se a učit se proto, aby byl jedinec schopen se přizpůsobovat měnícím se podmínkám ve společnosti. Stále však existuje i touha člověka po poznávání nových věcí, učení se a rozvíjení sebe sama. V tom dovednost čtení velmi významně pomáhá a má tak v tomto procesu své nezastupitelné místo.

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ŽIVOTĚ DOSPĚLÉHO

Koncept celoživotního učení je v současnosti i u nás již poměrně široce přijímán, vzdělávání a učení se prostupuje životem také dospělých osob. Dovednost číst se tak i pro ně stává klíčovou. Díky ní jsou schopni dosahovat vyšších cílů a uspět ve společnosti. Příprava pro co nejsmysluplnější využívání čtení v tomto období života je úkolem všech stupňů vzdělávání, tedy také jeho terciárního stupně, vyšších odborných škol, vysokých škol a univerzit. V této kapitole se budeme zabývat zejména univerzitním prostředím a pokusem o mapování toho, jaký je stav čtenářské gramotnosti studentů tohoto typu vzdělávání. Proto jsme se rozhodli vzhledem k šíři problematiky pojem kompetence jako *„soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také např. postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a které mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací“* (Hladík, 2010) do komplexu gramotnosti rozšířit.

Čtení je *„kognitivní proces, při němž písemně prezentovaný text jako optický podnět vyvolává u jedince operace myšlení, emoce, představivost aj… V současném pojetí… zahrnuje vedle vnímání též porozumění obsahu, zpracování a zapamatování informací zakódovaných v nějakém textu.“* (Průcha & Veteška, 2012, s. 62) Hlavním účelem čtení je porozumět textu tím, že ho dekódujeme. *„Základním úkolem čtenáře je konstruovat význam, tedy pochopit smysl textu, což může být rozsáhlé anebo dílčí, doslovné nebo implicitní. Sahá to od elementárního pochopení významu slov k tak složitému úkolu, jako je pochopení zásadního tématu zdlouhavé polemiky či příběhu.“* (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009, s. 6) Jinak řečeno, proces čtení od čtenáře vyžaduje propojování jazyka a jeho psaného systému a následné vytváření významu.

Podle účelu, k němuž čtení slouží, upravují čtenáři své čtenářské strategie. Nejčastěji rozlišují mezi dvěma kategoriemi textů – čtení pro školu, resp. studijní účely a čtení pro povzbuzení či zábavu. Zatímco studijní čtení je vnímáno jako méně zajímavé, pomalejší, s menší mírou promýšlení toho, co bude v textu následovat, vede, zčásti také kvůli častějšímu opakovanému čtení jednotlivých pasáží, k větší míře integrace poznatků z textu a k větší námaze při zatěžování paměti a chápání textu. Oproti tomu čtení pro zábavu mívá vyšší míru zúčastněnosti. Čtenáři častěji hledají vztahy mezi myšlenkami a událostmi v textu, které jsou schopni lépe předjímat, o čtení jeví větší zájem a také více analyzují autorův styl psaní. (Narvaez, 2001) Zde se podle výzkumu provedeného v r. 1999 (Narvaez, van den Broek & Ruiz, 1999) projevuje rozdíl v aplikaci tzv. *search-aftermeaning* principu (Graesser et al., 1994; van den Broek, 1990, cit. podle Narvaez, 2001), podle něhož se čtenář pokouší vysvětlovat každou část textu dříve, než postoupí k další části – tento princip je markantnější při čtení za účelem studia. Nutno však mít na zřeteli, že *„nároky na čtenářské dovednosti se stále zvyšují. S vyspělostí ekonomik roste potřeba stále vzdělanější populace a čtenářské dovednosti nabývají na významu. Národy se rozvíjejí, počet i rozmanitost materiálů vzrůstá a jednotlivci se ocitají před nutností pracovat s textovými informacemi novými a komplikovanějšími způsoby.“* (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009, s. 2)

Akcentovanou čtenářskou dovedností, na níž se zaměřují i mezinárodní studie, je porozumění čtenému textu. K tomu kromě nalézání podobností mezi grafickou a zvukovou podobou slova přispívají procesy identifikace slov, rozboru, referenčního mapování a procesy následující, které společně s čtenářovou konceptuální znalostí vytvářejí mentální model textu. Tento

model, který si čtenář k textu tvoří, je založen na syntéze a porozumění informace obsažené v textu a zároveň odráží předchozí životní zkušenost čtenáře. (Bae, 2012)

Při každém pokusu o jeho vytvoření zde můžeme najít prvky utváření poznání (*cognitive architecture*), které pro porozumění vymezují rámec. Zatímco struktura základních výroků v textu je založena primárně na textu jako takovém, mentální model textu je většinou závislý na předchozích znalostech. Informace získané z vět se navzájem ovlivňují a integrují se do komplexnější reprezentace širšího textu. Tato reprezentace není výsledkem výhradně lingvistických procesů, ale je významně obohacována dalšími zdroji znalostí. Proto získávání a rozvoj dovednosti porozumět čtenému textu může (a troufáme si dodat, že má) zahrnovat komplexní rozvoj všech složek čtenářské gramotnosti. (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005)

2 ZMATENÍ POJMŮ ANEB JAK JE TO S GRAMOTNOSTÍ TERMINOLOGICKY

Čtenářská gramotnost se v minulých letech stala vysoce frekventovaným pojmem a z historického hlediska se jak v samotné definici, tak v nárocích na ni kladených významně proměnila. Její vymezení však není úplně bez problémů, neboť se v současné době kromě tohoto pojmu využívají (mnohdy synonymně) pojmy gramotnost a funkční gramotnost. *„Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádávat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání.“* (Education at a Glance – OECD Indicators, 1996, in Průcha, 2000, s. 165) Právě tato úroveň gramotnosti je požadována pro studenty terciárního stupně vzdělávání jako minimum, které by měli bezpečně ovládat a které dále vytvoří základ pro rozvoj specifických čtenářských strategií postavených na analýze, syntéze a hodnotícím posouzení jevů. Gramotnost se tak stává schopností *„autentické práce s psanou řečí jako kulturně-myšlenkovým nástrojem.“* (Najvarová, 2008, s. 13-14)

Jednotlivé modely funkční gramotnosti chápou čtenářskou gramotnost buď jako jednu z rovnocenných komponent či jako zprostředkovatele nebo základ ostatních gramotností. (Doležalová, 2009; Najvarová, 2007; Wildová, 2012) Nejvíce se ztotožňujeme s modelem, který čtenářskou gramotnost chápe jako nejdůležitější složku funkční gramotnosti, protože jejím prostřednictvím jedinec získává informace z jakékoli oblasti, poznatky, které si následně osvojuje – čtenářská gramotnost se tak stává pro vzdělávání naprosto nepostradatelnou.

Termín gramotnost – *literacy* – se, jak bylo naznačeno výše, vztahuje jak ke čtení, tak ke psaní a označuje dovednost vytvářet a komunikovat významy vytvořené z mnoha sociálně kontextualizovaných symbolů. (Bae, 2012) V poslední době zahrnuje gramotnost mnoho (nejen) jazykových dovedností a bývá jako termín užívána poměrně široce. Tvoří ji kontinuum učení, které umožňuje jednotlivcům dosahovat stanovených osobních cílů, rozvíjet jejich vědomosti a potenciál a plně se účastnit života komunity i společnosti jako celku.

Co od člověka nad rámec „pouhé“ facilitace kognitivních složek čtení (např. dekódování slov a navazující porozumění textu) vyžaduje čtenářská gramotnost, je zájem, motivace, zkušenost jedince a také jeho sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti. (Wildová, 2012) Pomáhá utvářet sociální vztahy mezi jednotlivci, projevuje se tedy její sociální aspekt. Kromě uspokojování společenských potřeb má nezastupitelnou roli také při naplňování potřeb osobních, kdy dospělým přináší užitek při uplatnění v zaměstnání, při rozvoji vlastní komunity, trávení volného času a zábavě. (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009)

3 SOUČASNÝ STAV ZKOUMÁNÍ PROBLEMATIKY

Podle metodologie PIAAC se dospělí čtenáři, mezi něž můžeme bezpochyby řadit také studenty terciárního stupně vzdělávání, liší tím, jakými texty se zabývají a jaký význam četbě ve svých životech přikládají. Studie prokázaly, že čtenářství (tzn. postoj ke čtení a čtenářská praxe jako taková) výrazně koreluje s výsledky kognitivního měření. Dospělí čtou většinou proto, aby informaci nebo myšlenku z textu okamžitě použili pro nějaký konkrétní účel, resp. vzali v úvahu názor autora. Takové využívání textu však *„vyžaduje v některých případech pouze minimální pochopení, porozumění ve smyslu slov s elementárním rozeznáním struktury…, jindy je pro získání informací třeba použít jak syntaktické (větné), tak složitější strukturální porozumění. Ve všech případech však čtenář přistupuje k textu s určitým záměrem"*. (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009)

U dospělých čtenářů hrálo a hraje při rozvoji jejich čtenářské gramotnosti významnou úlohu prostředí rodiny, a to jak orientační, tak prokreační. Zde se utvářejí čtenářské návyky, vliv má přitom vzdělanostní, sociální a ekonomické postavení rodiny, její čtenářské zázemí, dostupnost materiálů ke čtení, jazyk, který se v domácím prostředí užívá, a také mimoškolní čtenářské aktivity. Jako faktor, který se výraznou měrou podílí na utváření čtenářství dospělých, se ve výzkumech ukázala četnost a délka trvání situací, v nichž jako děti viděli své rodiče číst. (Najvarová, 2008)

Výzkumy, které se zabývají specificky čtenářskou gramotností studentů vysokých škol a univerzit, se nám nepodařilo dohledat; studenty však v jistém smyslu lze považovat za mladé dospělé. Mezinárodními šetřeními, která zkoumají čtenářskou gramotnost dospělých, jsou například International Adult Literacy Survey (IALS, 90. léta 20. století) (McKoon & Ratcliff, 2015) a Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL, 2003 a 2006). (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009) Jako doplněk k OECD PISA (*Programme for International Student Assessment*) byla spuštěna kampaň PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), která monitoruje úroveň funkční gramotnosti dospělých prostřednictvím hodnocení čtenářské a numerické gramotnosti a dovednosti řešení problémů v prostředí informačních technologií. Zatímco PISA zjišťuje, jak a co se žáci naučili, PIAAC se zaměřuje na to, jak dospělí získané dovednosti dále rozvíjejí, jak je používají a jaký z nich mají užitek. Metodologie PIAAC zkoumá dva aspekty čtenářské gramotnosti, a to porozumění textu (zjišťované testem základních čtenářských dovedností) a samotné čtenářství (zjišťované otázkami v samostatném dotazníku). Studie uskutečněné v Kanadě a USA (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009; McKoon & Ratcliff, 2015) přinesly výsledky naznačující, že se stále mnoho dospělých potýká s problémy v oblasti základních jazykových dovedností, jako je slovní zásoba a jazyková vybavenost. Výzkum Perfettiho a Hartové (2002, in Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005) byl založen na faktorové analýze hodnocení různých komponent čtení. U vyspělých čtenářů se projevoval významný vztah jak mezi faktorem porozumění a faktorem formy slova (fonologie a hláskování), zatímco u méně zdatných čtenářů byla identifikace slova spojena s faktorem fonologického dekódování, ale ne s hláskováním (*spelling*) či porozuměním. Duální role významů slov, kterou výzkum prokázal u zdatných čtenářů, upozorňuje na zjištění z předchozích pozorování, kdy byli méně zdatní čtenáři pomalejší v přístupu ke slovům v úkolech, které vyžadovaly sémantické vyhledávání. (Perfetti, 1985, cit. podle Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005) Zde je ale potřeba brát v potaz skutečnost, že výzkum, na který odkazujeme, byl realizován v anglosaském prostředí, kde vzhledem k rozdílnosti pravopisu a mluvené podoby slov dochází k jevům, které v našem prostředí nejsou pozorovatelné.

Ve specifické situaci, jíž se dosud podle našeho názoru nevěnovala dostatečná pozornost, se ocitají studenti vysokých škol a univerzit. Vyučující na terciárním stupni škol předpokládají, že úroveň čtenářské gramotnosti těchto studentů bude garantována úspěšným

vykonáním maturitní zkoušky, bez níž není v zásadě možné se ke studiu na vysoké škole hlásit. Přesto mají studenti velmi často potíže s orientací ve vědeckém textu, který mají problém nejen přečíst, ale i zpracovat z něj hlavní myšlenky, uvažovat o nich a zaujímat k nim vlastní názor či kritické stanovisko. Tento jev je pozorovatelný nejen u studentů denní formy studia, stejné obtíže mají také studenti formy kombinované. Nejen pro vyučující, ale i pro studenty samotné může tedy být významná informace o tom, jaké typy textů jim vyhovují či činí potíže, resp. které strategie práce s textem mají osvojeny lépe než druhé. To může následně přispět k efektivnějšímu výběru textů pro výuku ze strany vyučujících a zároveň motivovat studenty k tomu, aby se více zaměřili na vlastní rozvoj v oblastech, v nichž nebyli příliš úspěšní. Předmětem výzkumné sondy, jejíž výsledky budeme dále prezentovat, se tedy stává čtenářská gramotnost dospělých studentů vysokých škol.

4 CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉ SONDY

Hlavním cílem, na který se zaměřuje námi prezentovaná výzkumná sonda, bylo zjistit, jaký je stav čtenářské gramotnosti studentů Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Dvě hlavní otázky výzkumné sondy byly pak formulovány následovně:

Jaká je úroveň porozumění textu u studentů Pedagogické fakulty Ostravské univerzity?

Jaké jsou jejich čtenářské charakteristiky?

Na základě studia odborné literatury (zejména koncepcí výzkumů PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), PISA a PIAAC) byly identifikovány čtyři hlavní dovednosti, v nichž je možné sledovat úroveň porozumění textu:

- vyhledávání informací textu,
- vysuzování informace z textu,
- formální posouzení textu,
- hodnotící posouzení textu.

Protože slouží jako nástroj systematického zjišťování výsledků vzdělávacího procesu (Byčkovský, 1982, in Chráska, 1999), byl jako metoda zjišťující úroveň porozumění čtenému textu zvolen didaktický test. Při jeho tvorbě jsme se inspirovali zejména strukturou úloh šetření PISA. Chráska (1999) uvádí jako minimální počet, který zajistí dostatečnou reliabilitu testu, 10 úloh. Specifikační tabulka (podle Chráskova pojetí – Chráska, 1999) znázorňuje rozložení námi navržených 13 úloh podle typu textu a dovednosti, kterou ověřují.

Tab. 1 Specifikační tabulka didaktického testu

	Vyhledání informací	Vysuzování informací	Formální posouzení	Hodnotící posouzení
Souvislý text	4 (č. 1, 2, 3, 10)	2 (č. 4, 5)	1 (č. 6)	1 (č. 13)
Nesouvislý text		4 (č. 8, 9, 11, 12)	1 (č. 7)	

Text zvolený jako výchozí naplňuje požadavek konzistentnosti částí s oběma typy textu, a to souvislým i nesouvislým. Záměrně byl zvolen naučný text, protože jsme zkoumali porozumění textu u studentů zejména ve vztahu k textům studijním. Čerpali jsme proto z publikace Jana Průchy Srovnávací pedagogika (Průcha, 2006), kde jsme vybrané pasáže

doslova přepsali. Testové úlohy byly poté konstruovány jako uzavřené (U), otevřené (O) a uzavřené se zdůvodněním odpovědi (UZ). Jejich bodové hodnocení naznačuje tabulka, maximální počet bodů, který bylo možné získat, byl 20. Protože u tohoto konkrétního testu porovnáváme dosažený výsledek pouze v rámci zkoumaného vzorku respondentů, jedná se o testování vztahující se k normě (*norm-referenced testing*). (Mentel , 2015)

Tab. 2 Bodové hodnocení úloh didaktického testu

Číslo úlohy	Typ úlohy	Hodnocení zcela správné odpovědi	Hodnocení částečně správné odpovědi	Hodnocení nesprávné odpovědi
1	O	1	0	0
2	O	1	0	0
3	O	2	1	0
4	O	2	1	0
5	O	2	1	0
6	O	1	0	0
7	O	1	0	0
8	O	2	1	0
9	O	2	1	0
10	U	1	-	0
11	U	1	-	0
12	UZ	2	1	0
13	O	2	1	0

Pro zkoumání obecných čtenářských zvyklostí jsme vytvořili dotazník, který vychází zejména z práce Najvarové (2008) a Gejgušové (2015). Naší snahou bylo uspořádat jeho položky tak, aby se zaměřovaly na všechny autorkami zmiňované charakteristiky, jak je znázorněno v následující tabulce.

Tab. 3 Zaměření položek dotazníku

Čtenářská charakteristika	**Položky dotazníku**
Vztah ke čtení	18
Frekvence čtení	1, 2
Čtenářské preference	3, 11
Typ čteného textu	4, 8
Média využívaná pro čtení	5, 6, 7
Sdílení čtenářských prožitků	19, 20
Rodinné zázemí	9, 10
Návštěvy knihovny	12, *13, 14, 15, 16, 17*[5]

[5] Čísla napsaná kurzívou patří otázkám, na které účastníci šetření odpovídali jen tehdy, pokud byla kladná jejich odpověď na dichotomickou otázku č. 12.

4.1 Výběr vzorku a realizace výzkumné sondy

Vlastní výzkumná sonda byla realizována na přelomu března a dubna roku 2016. Výzkumný vzorek byl rozdělen na dvě části, a to na studenty kombinovaných studijních forem a studenty denního studia, kdy jsme využili pro výzkumný vzorek dostupného výběru. Proto jsme si vědomi toho, že zjištěné výsledky není možné zobecňovat. První skupinu tvořili studenti 2. A 3. ročníku bakalářského studijního programu Andragogika a dále studenti Pedagogického studia pro učitele uměleckých odborných předmětů a Pedagogického studia pro učitele SŠ a II. stupně ZŠ, které realizuje Centrum dalšího vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Každá skupina čítala 27 respondentů, celkem se tedy tito studenti výzkumné sondy zúčastnili v počtu 54. Druhá skupina pak sestávala ze studentů bakalářských studijních programů v prezenční formě, kteří v letním semestru akademického roku 2015/16 navštěvovali předmět Obecná pedagogika. Těchto studentů bylo celkem 56, jejich studijní orientaci tvořily následující obory zaměřené na vzdělávání:

- Český jazyk a literatura,
- Výtvarná výchova,
- Hudební výchova,
- Sbormistrovství,
- Matematika,
- Občanská výchova,
- Pedagogika,
- Informační a komunikační technologie ve vzdělávání,
- Tělesná výchova,
- Výchova ke zdraví,
- Psychologie,
- Technická výchova,
- Základy společenských věd.

Celkem tvořilo výzkumný vzorek 110 respondentů, z nichž většina byly ženy (75, tzn. 68,2 %), muži pak tvořili menšinu (32, tzn. 29,1 %); u 3 respondentů (2,7 %) se nepodařilo jejich pohlaví zjistit. Věková struktura pak vypadala následovně:

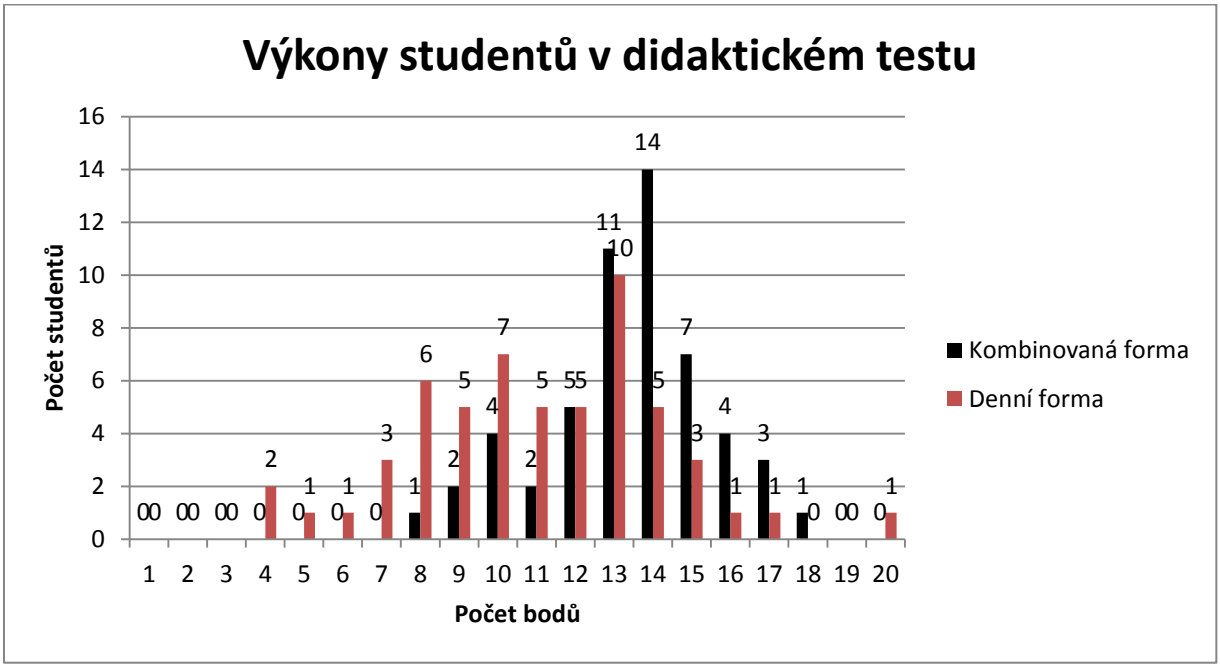
Tab. 4 Věková struktura respondentů

	Kombinované studium	Prezenční studium
Průměrný věk	34,29	21
Modus	32	20
Medián	33	20
Maximální věk	50	35
Minimální věk	20	19

Test i dotazník byly administrovány ve skupinách andragogů osobně autorkou práce, ve skupinách pedagogického studia vyučujícími, kteří byli požádáni o výpomoc. Respondenti s výzkumnými nástroji pracovali způsobem papír-tužka. Vzhledem ke zvolenému způsobu administrace byla návratnost vyplněných testů i dotazníků 100%.

4.2 Výsledky výzkumné sondy

Rozdílnost výkonů, kterých obě skupiny respondentů dosáhly, ilustruje následující graf.



Graf. 1 Výkony studentů v didaktickém testu.

Z grafu je patrná rozdílná koherence výkonů jednotlivých skupin. Zatímco studenti kombinované formy studia dosáhli průměrného výsledku 13,43 bodu při směrodatné odchylce 2,1396, průměrný výkon studentů denní formy studia činil 11 bodů při směrodatné odchylce 3,1848. Zajímalo nás proto, zda nejsou výkony studentů kombinované formy odlišné statisticky významně. Metodou dvouvýběrového nepárového t-testu s nerovností rozptylu ověřenou F-testem ($p=0,014$) jsme při $\alpha=0,05$ porovnali výsledky obou skupin a dospěli k hodnotě testovacího kritéria, kterou lze v číselné podobě vyjádřit jako $p=0,00$ a která je oproti kritické hodnotě Studentova t-rozdělení (0,0628) menší, zároveň platí, že $p<0,05$. Proto s ohledem na porovnání aritmetických průměrů tvrdíme, že výsledek studentů kombinované formy je ve srovnání se studenty denních forem studia statisticky významně odlišný, zároveň tito studenti dosáhli lepších výsledků.

Následující tabulka naznačuje, jaké dosáhli studenti úspěšnosti v jednotlivých úlohách.

Tab. 5 Úspěšnost studentů v jednotlivých úlohách didaktického testu

	Číslo úlohy	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**
Kombinované studium	Správné odpovědi	53	52	31	45	51	45	44	43	46	46	35	43	41
	Nesprávné odpovědi	1	2	21	8	2	8	8	10	6	7	15	10	5
	Chybějící odpovědi	0	0	2	1	1	1	2	1	2	1	4	1	8
	Celková úspěšnost (v %)	98,15	96,30	57,41	83,33	94,44	83,33	81,48	79,63	85,19	85,19	64,81	79,63	75,93
Denní studium	Správné odpovědi	56	49	12	22	22	49	38	38	46	43	33	30	22
	Nesprávné odpovědi	0	7	33	22	33	7	10	14	4	13	18	12	8
	Chybějící odpovědi	0	0	11	12	1	0	8	4	6	0	5	14	26
	Celková úspěšnost (v %)	100	87,50	21,43	39,29	39,29	87,50	67,86	67,86	82,14	76,79	58,93	53,57	39,29

Didaktický test se, jak bylo výše zmíněno ve specifikační tabulce, zaměřoval na zjišťování různých dovedností, které utvářejí komplex porozumění čtenému textu. Po studentech se v průběhu jejich studia vyžaduje, aby k informacím bez ohledu na způsob, jakým je získávají, zaujímali hodnotící stanovisko. Dalším aspektem, který jsme se proto rozhodli prověřit, se stala dovednost posouzení textu. V nulové hypotéze jsme předpokládali, že budeme-li porovnávat výsledky studentů, kterých dosáhli v otázkách zaměřených na posouzení textu (č. 6, 7 a 13), nebude mezi studenty kombinované a denní formy rozdíl. Při hladině významnosti $\alpha=0,05$ je hodnota testovacího kritéria, ke které jsme rovněž dospěli metodou dvouvýběrového nepárového t-testu s rovností rozptylu, $p=0,11839$, což je číslo větší než kritická hodnota Studentova t-rozdělení a také platí, že $p>0,05$. Nulovou hypotézu proto nezamítáme – výsledky naznačují, že studenti kombinované formy neuspěli v úlohách zaměřených na posouzení textu statisticky významně lépe než studenti denní formy studia.

Rozdílných výkonů mohla v rámci jednotlivých skupin dosahovat také pohlaví, my jsme však předpokládali, že jejich výsledky budou při hladině významnosti $\alpha=0,05$ vyrovnané. Z dat byla vyloučena ta, u kterých se pohlaví respondenta nepodařilo zjistit, zbylo tedy 107 respondentů – v kombinovaném studiu 39 žen a 13 mužů, v denním studiu 36 žen a 19 mužů. Dvouvýběrovým t-testem s rovností rozptylů, kterou jsme předtím ověřili F-testem, jsme při $\alpha=0,05$ získali hodnotu testovacího kritéria $p=0,9143$ pro kombinované a $p=0,4711$ pro denní studium. Při porovnání s kritickými hodnotami Studentova t-rozdělení (po zaokrouhlení vyrovnaly svou hodnotu na 0,0630) zároveň pro obě hodnoty testovacího kritéria platí, že $p>0,05$. Pro obě skupiny respondentů proto konstatujeme, že mezi průměry obou pohlaví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

V mnoha dotaznících, které se zaměřují na mapování čtenářských zvyklostí, se objevují položky zaměřené na zjištění počtu přečtených knih za vymezený časový úsek, žánr knih, který převládá, nejčastěji čtené médium, četnost, s jakou respondenti využívají dovednost čtení ve svém každodenním životě, apod. Často jsou pak tyto položky korelovány s výsledky, jichž respondenti dosáhli v testech porozumění čtenému textu. Šetření jsou realizována napříč věkovými kategoriemi (PIRLS, PISA, PIAAC) a v různých prostředích – z českého zmiňme např. práce Najvarové (2008), Trávníčka (2008, 2015), Švrčkové (2011) či Gejgušové (2015).

Jejich výsledky však téměř totožně naznačují, že úroveň porozumění čtenému textu stoupá spolu s frekvencí, s jakou je dovednost číst užívána v běžném životě zejména v souvislosti s četbou knih. Chtěli jsme ověřit, zda toto tvrzení bude platné také pro naše skupiny respondentů. Provedli jsme proto korelační analýzu výsledků v didaktickém testu a čísel, která respondenti uváděli jako počet knih přečtených za posledních 12 měsíců; tentokrát jsme data považovali za celek a nedělili jsme je na dvě skupiny podle typu studia, jako tomu bylo v předchozích případech. Pearsonův korelační koeficient nabyl hodnoty r=0,030345, tedy zde téměř neexistuje pozitivní závislost. Výsledek, ke kterému jsme zde dospěli, nenaznačuje totéž co výše zmíněné studie. Také hodnota testovacího kritéria t=0,00944 je menší než kritická hodnota, tedy je potřeba přijmout hypotézu o nezávislosti obou veličin – počet knih přečtených za posledních 12 měsíců a výsledek v testu spolu v tomto případě nesouvisí.

Podobně jsme zjišťovali, zda studenti, kteří uvádějí, že čtou častěji, dosahují lepších výsledků v testu. Vypočítaná hodnota Pearsonova korelačního koeficientu je r=0,282655, tedy zde pozitivní závislost existuje. Při bližší analýze dat jsme zjistili, že platí pro 7,79 % respondentů (při chybě střední hodnoty 2,7625), a to zejména těch, kteří uvádějí, že čtou každý den, a v testu dosáhli skóre 14 bodů. Hodnota testovacího kritéria t=3,076462 je větší než kritická hodnota, tedy zamítáme hypotézu nezávislosti sledovaných veličin – při hladině významnosti α=0,05 je korelační koeficient významný. Stejné zjištění nám potvrdila také jednofaktorová analýza rozptylu (ANOVA), kde p = 0,02435 a tedy platí, že p<0,05. Proto hypotézu o tom, že spolu frekvence využívání dovednosti číst a porozumění čtenému textu nesouvisí, na této hladině zamítáme a můžeme uvažovat o platnosti alternativní hypotézy, tedy o tom, že to, jak často studenti v denním životě čtou, souvisí s jejich výsledkem v testu. Celkově namístě konstatovat, že se mírně v rozporu s výše zmíněnými studiemi ve zkoumaném souboru respondentů jako faktor ovlivňující úspěšnost v porozumění čtenému textu projevilo spíše než množství přečtených knih za rok to, jak často využívají studenti dovednost číst v každodenním životě.

Nejčastějším důvodem pro to, proč studenti čtou, je studium. Tuto odpověď uvedlo 22 studentů kombinované formy a 33 studentů prezenční formy, celkem tedy 50 % respondentů. Dalším nejčastěji uváděným důvodem je trávení volného času četbou, takto odpovědělo 17 studentů kombinované formy spolu s 6 studenty denní formy, což celkem činí 15,45 %. Důvodem pro čtení je pro studenty často také zájem o danou problematiku či knihu, tato vyjádření se objevila u 12 studentů kombinované, resp. 10 studentů denní formy studia (celkem 20 % respondentů). Mezi další důvody, které studenti uváděli, patří např. motivace ke čtení knihy díky dobré recenzi od přátel, získání informací ke studiu, osobní růst či osobní důvody; studenti kombinované formy uváděli jako důvod také zaměstnání. Odpovědi studentů na otázky, co čtou nejraději a nejčastěji, shrnuje následující tabulka.

Tab. 6 Odpovědi studentů – co čtou nejraději a nejčastěji

	Kombinované studium				Denní studium			
Médium	**Nejraději**	**% (n=110)**	**Nejčastěji**	**% (n=110)**	**Nejraději**	**% (n=110)**	**Nejčastěji**	**% (n=110)**
Noviny	13	11,71	12	10,81	11	9,91	13	11,71
Ženské časopisy	6	5,41	17	15,32	3	2,70	9	8,11
Sportovní časopisy	4	3,60	14	12,61	0	0,00	10	9,01
Noviny a časopisy s křížovkami	2	1,80	7	6,31	2	1,80	1	0,90
Doporučená literatura do školy	12	10,81	12	10,81	16	14,41	21	18,92
Komiksy	0	0,00	0	0,00	7	6,31	1	0,90
Elektronické texty (internet - zprávy, zajímavosti, horoskopy apod.)	21	18,92	30	27,03	38	34,23	38	34,23
Knížky, které si vyberu	48	43,24	40	36,04	33	29,73	15	13,51
Nečtu vůbec	0	0,00	0	0,00	1	0,90	1	0,90

Z tabulky lze vyčíst, že zatímco u studentů kombinovaného studia se jako médium, které čtou nejraději, jeví kniha, kterou si sami vyberou, u studentů denní formy jsou to elektronické texty spíše kratšího charakteru. V obou případech platí, že knihy, resp. elektronické texty jsou také nejčastěji čtenými médii. Studenti denní formy se také oproti studentům kombinovaného studia ve větší míře věnují četbě doporučené studijní literatury a komiksů. Příčinu těchto rozdílů lze spatřovat v generačním rozdílu, který ilustruje věková struktura respondentů v rámci charakteristiky výzkumného vzorku.

Studenti denního studia čtou elektronické texty nejčastěji prostřednictvím notebooku (29,1 % z celkového počtu respondentů), stejně se vyjádřili také studenti kombinovaného studia (31,8 % z celkového počtu respondentů). Celkem 15 studentů (13,63 %) vlastní elektronickou čtečku a překvapivě pouze 3 z nich (2,72 %) považují čtení přes čtečku za zábavnější než čtení klasické tištěné knihy. Stejný počet studentů vlastnících čtečku nedokáže situaci posoudit. Ze studentů, kteří čtečku nevlastní, ji 8 (7,27 %) považuje za zábavnější než klasickou knihu zejména proto, že je v ní možné přes její malou hmotnost mít najednou více knih; dále z této skupiny 28 studentů (25,45 %) nedokáže situaci posoudit, zejména proto, že nikdy čtečku nevyzkoušelo. 59 (53,63%) studentů upřednostňuje tištěnou knihu, hlavně protože má své kouzlo, voní a je příjemné ji držet v rukou. Tento poznatek poukazuje na multisenzorickou povahu čtenářského zážitku. Ten není utvářen jen textem samotným, jeho formou a obsahem, ale také prostředím, v němž se s textem setkáváme, sluchovými, čichovými a hmatovými vjemy, které s textem spolupůsobí. Je proto důležité toto kouzlo čtenářského zážitku představovat dětem již od útlého věku a postupně je učit, jak si jej mohou zprostředkovat samy. Čtení by mělo mít svou atmosféru, kterou bychom si měli být schopni vychutnat a, je-li nám příjemná, si ji také „hýčkat“, což by si podle našeho názoru měli

uvědomovat vyučující napříč obory i stupni vzdělávání, kteří často studenty zahlcují zdroji, ale budování vztahu k odborné literatuře považují za samozřejmou záležitost týkající se pouze studenta. Vyučující na vysokých školách a univerzitách si nezřídka neuvědomují, že se studenti s odbornou literaturou do počátku pregraduální přípravy setkali pouze v podobě učebnic a k vědeckému textu nemají vybudován vztah. Ačkoli jsou schopni ho přečíst, nevyvolává v nich toto čtení žádný zážitek, na kterém by tento vztah mohli založit. Dokladem toho jsou mimo jiné i situace, kdy studenti přiznávají, že se ke zkouškám (a to i státním závěrečným) mnohdy připravují z poznámek pořízených ve výuce či z materiálů, u nichž je autor neznámý, neboť byl v průběhu let zapomenut. Domníváme se, že by větší pozornost věnovaná čtenářské gramotnosti studentů vysokých škol ve všech jejích aspektech mohla být cestou, jak současný nepříliš utěšený stav změnit.

41 studentů denní formy a 40 studentů formy kombinované (celkem 73,63 %) navštěvuje pravidelně knihovnu. Většina si zde půjčuje knihy pro vlastní potřebu, u studentů denní formy se častěji jako důvod objevuje nutnost vypůjčit si knihy ke studiu či jako podklad pro zpracování seminárních prací. 49 studentů kombinované, resp. 43 studentů denní formy studia deklarovalo kladný vztah ke čtení. Je jistě dobrou zprávou, že se takto vyjádřilo 83,63 % všech respondentů. Musíme zde ale poukázat na skutečnost, že se zejména u studentů oboru Český jazyk a literatura objevuje sebereflexe popisující ztrátu zájmu o čtení z důvodu přehlcenosti povinnou literaturou. Je jisté, že nelze absolvovat a následně působit v oboru bez znalosti zásadních děl české a světové literatury, nicméně právě tito studenti by se v budoucnu měli stát učiteli – „nositeli pochodně“, těmi, kdo budou ve svých žácích podněcovat čtenářství. Pokud však sami svůj vztah ke čtení ztratí ještě dříve, než vůbec absolvují pregraduální přípravu, jako nemotivovaní učitelé mohou jen těžko motivovat žáky. Vytváří se tak začarovaný kruh, kde ale významně působí také rodinné prostředí a další sociální skupiny.

Ve 36 případech se studenti denní formy vyjádřili, že je rodiče podporovali nebo podporují ve čtení, u studentů kombinované formy se jedná o 37 případů, celkem tedy tvoří 66,36 % všech respondentů. Nejčastěji uváděnou formou podpory je koupě knih, darování knih k narozeninám, Vánocům či jiným příležitostem a zařízení průkazu čtenáře v knihovně. 54 studentů, tedy 73,97 % těch, kdo jsou/byli podporováni rodiči v tom, aby četli, dnes navštěvuje knihovnu.

Často nebo velmi často sdílí s přáteli své dojmy z četby 30 studentů (27,27 %), a to nejvíce formou rozhovoru o knihách. Naopak o své zážitky z četby se vůbec nedělí 14 studentů (12,72 %). Překvapivé je, že více než polovina z nich charakterizuje svůj vztah ke čtení jako kladný, téměř polovina navštěvuje pravidelně knihovnu a přibližně stejný podíl těchto respondentů byl/je podporován rodiči ve čtenářských aktivitách. Zbylí studenti se s přáteli o knihách a svých čtenářských prožitcích z nich baví občas či zřídka.

Ze zjištění o čtenářských zvyklostech studentů považujeme za zajímavé zejména to, kolik z nich je možné považovat za čtenáře, tedy osoby projevující ve větší míře pročtenářsky orientované chování. Pro vyhodnocování tohoto parametru bylo potřeba charakteristiky takového chování definovat. Na základě podobných studií (Najvarová, 2008; Trávníček, 2008, 2015; Gejgušová, 2015) jsme identifikovali, že čtenáři s vyšší mírou pročtenářsky orientovaného chování obvykle projevují kladný vztah k četbě, čtou každý den nebo několikrát do týdne, ročně přečtou více než 10 knih, navštěvují knihovnu a častěji než zřídka se dělí o prožitky s četby s přáteli. Respondentů, kteří splňovali tyto charakteristiky, bylo v našem výzkumném vzorku 7 (5 z kombinovaného studia a 2 z denního studia), což činí celkem 6,36 %. Ve všech případech se jednalo o ženy, nadále proto budeme používat označení „čtenářky“; ve skupině studentů kombinované formy studia všechny čtenářky studovaly obor Andragogika, ve skupině studentů denní formy se pak objevily kombinace

Tělesná výchova – Hudební výchova a Český jazyk – Výtvarná výchova. Vzhledem k tomu, že je podíl čtenářek v obou zkoumaných skupinách respondentů velmi malý, jsou statistické výsledky orientační a platné pouze pro tyto skupiny. Zjišťovali jsme totiž, zda jsou výsledky, jichž čtenářky dosáhly v didaktickém testu, statisticky významně odlišné od výsledků ostatních studentů. Pro porovnání jsme využili dvouvýběrový nepárový t-test s rovností rozptylů, kdy mezi rozptyly obou souborů byl F-testem zjištěn statisticky nevýznamný rozdíl. Při $\alpha=0,05$ byla vypočítána hodnota testovacího kritéria $p=0,30826$, což jak ve vztahu k hladině významnosti, tak ve vztahu ke kritickým hodnotám Studentova t-rozdělení znamená, že platí $p>0,05$. Konstatujeme tedy, že mezi výsledky čtenářek a ostatních studentů existuje rozdíl, který je však statisticky nevýznamný.

ZÁVĚR

Výzkumná sonda, jejíž výsledky jsme se pokusili v rámci této kapitoly prezentovat, naznačila, že je potřeba věnovat této problematice významně více pozornosti, než tomu bylo doposud. Jak bylo zmíněno výše, zejména pro vyučující mohou tyto poznatky mít cennou hodnotu, podle našeho názoru jim mohou pomoci dále rozvíjet vlastní didaktickou kompetenci, a to tím, že jim bude umožněno nahlížet na osobnosti studentů z nové perspektivy. Kromě toho je možné uvažovat o rozšíření využívaného portfolia vyučovacích metod, což ocení zejména budoucí pedagogové – učitelé, kteří se s nimi potřebují reálně setkávat, nejen se o nich učit a místo vlastní aktivity si zažívat frontální způsob výuky s převahou monologických metod. Domníváme se, že v hlubším zkoumání najdou uplatnění kvantitativní i kvalitativní metodologie a že poznatky z této oblasti mohou velmi významně přispět ke zvyšování kvality výuky, která se nyní stává jedním z předních témat české vysokoškolské pedagogiky.

LITERATURA

Bae, J. (2012). *Developing General Literacy Ability and Intercultural Sensitivity Through English Literacy Instruction: Using Global LIterature for Korean EFL Learners* (Disertační práce). Dostupné z https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10235/ Bae_ku_0099D_11955 _DATA_1.pdf?sequence=1

Doležalová, J. (2009). Gramotnost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 223– 229). Praha: Portál.

Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. *Pedagogická orientace, 20*(4), 26-46.

Chráska, M. (1999). *Didaktické testy.* Brno: Paido.

McKoon, G., & Ratcliff, R. (2015). Adults with poor reading skills: How lexical knowledge interacts with scores on standardized reading comprehension tests. *Cognition* 146, 453–469.

Mentel, A. (2015). Určování hraničných skóre pre kriteriálne testy. *Orbis Scholae, 9*(1), 139-155.

Najvarová, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 77–84). Brno: Paido.

Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: Implications for education and research. *Journal of Moral Education, 30*(1), 43-54.

Narvaez, D., van den Broek, P., and Ruiz, A. B. (1999). Reading purpose, type of text and their influence on think-alouds and comprehension measures. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 488-496.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 227-253). Oxford: Blackwell.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Rozsypalová, M. (2016). *Čtenářské kompetence dospělých* (Bakalářská práce). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Švrčková, M. (2011). *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence* (Disertační práce). Praha: PdF UK v Praze.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno – Praha: Host – Národní knihovna

Trávníček, J. (2015). *Reading Bohemia. Readers and Reading in the Czech Republic at the beginning of the 21th century*. Praha: Akropolis – The Institute of the Czech Literature.

Ústav pro informace ve vzdělávání (2009). *Konceptuální rámec složky výzkumu PIAAC: Hodnocení základních čtenářských dovedností.* Dostupné z http://www.piaac.cz/attach/ ctenarska_gramotnost.pdf

Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika, 62*(1-2), 45-52.

KONTAKT

Mgr. Bc. Martina Rozsypalová
Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulty Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory
+420597092720
martina.rozsypalova@osu.cz

VÝZKUM VZTAHU MEZI VYBRANÝMI PROMĚNNÝMI PODNIKAVOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL A JEJICH TVOŘIVOSTÍ

Josef Malach, Kateřina Kristová

Abstrakt: Cílem studie bylo zjistit, zda existuje vztah mezi testovanou úrovní tvořivosti a vybranými proměnnými klíčové kompetence „smysl pro inciativu a podnikavost“. K testování tvořivosti bylo využito Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a pro zjištění úrovně žáků v pěti komponentách podnikavosti byl aplikován ASTEE dotazník. Byl zjištěn těsný pozitivní vztah mezi úrovní podnikavosti žáků a studentů a jejich tvořivostí, ale nebyla zjištěna těsná vazba mezi postoji k podnikání, záměrem podnikat, inovativností, schopností týmové spolupráce a tvořivostí žáků a studentů ve výzkumném souboru. Úroveň tvořivosti testována U-testem koreluje s úrovní sebehodnocení vlastní tvořivosti zjištěnou pomocí ASTEE testu, čeho lze využít pro dosažení vyšší efektivity dalších výzkumných šetření.

Klíčová slova*:* tvořivost, Urbanův figurální test tvořivosti, smysl pro podnikavost a iniciativu, dotazník ASTEE

Abstract: The aim of the study was to determine correlation between a test level of creativity and selected variables key competencies "sense of entrepreneurship and initiative“. As a way how to test a creativity was used Urban's figural test and to determine the level of the five components of entrepreneurship student was applied ASTEE questionnaire. Was found close positive correlation between the level of entrepreneurship and creativity of pupils and students, but was not found a close link between attitudes to entrepreneurship, intention to do business, skill to make innovations, teamwork skills and creativity of pupils and students in the research group. The level of creativity tested by U-test correlates with self-assessment your own creativity detected by using ASTEE test what can be used to achieve greater efficiency of further research.

Key words: creativity, Urban's figural test of creativity, sense of entrepreneurship and initiative, ASTEE questionnaire

ÚVOD

Při uvádění podnikatelských charakteristik je obvykle v jejich výčtu uváděna tvořivost. Gibb (2017) ji začleňuje na deváté pozici mezi „podnikatelské vlastnosti“, Kochadai (2011) na desáté pozici mezi „behaviorální kompetence“ a Piróg (2015) s využitím předchozích zdrojů na čtvrtou pozici také mezi „behaviorální kompetence“, přičemž Piróg uvádí, že nelze výzkumy mezi akademiky a manažery firem potvrdit signifikanci pořadí, ve kterých jsou jednotlivé charakteristiky v jejich přehledech uváděny. Postupné zavádění výchovy k podnikavosti a inovativnosti jako klíčové kompetence do kurikula všech stupňů škol v rozmanitém organizačním i obsahovém řešení vyvolalo potřebu vytvořit pro diagnostiku

této kompetence odpovídající nástroj, jenž by stanovil úroveň této kompetence v různých věkových kohortách a verifikoval oprávněnost a účinnost tohoto edukačního působení. V našich podmínkách jsou v tomto smyslu k dispozici nálezy (Lukeš & Jakl, 2011, Lukeš, Jakl & Zouhar, 2014) získané analýzou a agregací názorů expertů na stav podnikavosti naší mladé populace a na roli národního školského systému v tomto směru. S respektem k vícedimenzinálnosti a komplexnosti této kompetence provedl Malach (2015) výzkum jejího rozvoje u žáků základních škol z hlediska nově postulovaných cílových domén a současně sledoval úroveň obecných předpokladů žáků k podnikání, jejich zájem /záměr podnikat a jejich vzdělávací potřeby. V nedávné době (2014) se objevil výstup z projektu šesti partnerských zemí ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) v podobě dotazníku vytvořeného pro hodnocení rozvoje podnikavosti a postojů k podnikání u dětí a mládeže.

Přestože značná úroveň kreativních schopností je vyžadována v mnoha profesích, v podnikání je tato behaviorální kompetence vzhledem k podstatě podnikání jako „aplikaci kreativních myšlenek a inovací do praktických situací“ (Enterprise and Entrepreneurship education, 2012) zvlášť důležitá. Studie, jejíž vznik umožnila existence dvou standardizovaných nástrojů pro měření kreativních schopností a pro zásadní komponenty podnikavosti, měla za cíl zjistit vztah mezi úrovní kreativity a úrovněmi postojů k podnikání, podnikavosti, týmové spolupráce a dalších vlastností, které byly stanoveny na základě sebehodnocení žáků a studentů. Tím by bylo možné přispět k hlubšímu poznání vzájemných vazeb mezi podnikatelskými charakteristikami. Pro vzdělávací a profesně poradenskou praxi založenou na aplikaci vhodných diagnostických nástrojů mohou výzkumná zjištění představovat poznatky v tom směru, že pro stanovení předpokladů pro určitou profesní oblast je žádoucí používat, pokud je to možné, specifické nástroje, nebo jejich sady, i když by bylo možné z jiných zjištění tyto předpoklady předpokládat.

1 TVOŘIVOST A JEJÍ DIAGNOSTIKA

Tvořivost neboli kreativita se projevuje v každé lidské aktivitě. Pro mnoho lidí je spojená pouze s uměleckou oblastí, ovšem můžeme ji spatřit v jakékoli oblasti lidské činnosti. Podmínkou je vytvoření něčeho nového a originálního.

Definovat kreativitu je obtížné, neboť samotní odborníci se na jednotné definici zcela neshodují. Co autor, to jiný pohled na věc. Definice se dají rozdělit na ty, které tvořivost označují za rys osobnosti, dále způsob myšlení, výsledek působení vnějších sil či ty co podstatu tvořivosti shledávají v motivaci. Obecně se tvořivost definuje jako soubor schopností, které umožňují jedinci vykonávat uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Ta se projevuje jako vynalézavost, vznik nových a originálních nápadů, řešení problémů z jiných úhlů nebo hledání vztahů mezi jednotlivými komponenty.

Čáp a Mareš (2001, str. 631) definují kreativitu jako „schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím, či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.“

Dalším významným autorem je psycholog E. P. Torrance (1969, str. 4), který tvořivost definoval jako *„proces uvědomování si problému, hledání možných řešení, navrhování hypotéz, zkoumání a hodnocení a nakonec sdílení výsledků“*. Torrance uvádí také čtyři prvky, podle kterých může být tvořivost měřena. Jsou to: plynulost (schopnost plynulého toku nápadů), flexibilita (pružnost a rozmanitost myšlení), zpracování (další rozvoj, doplnění myšlenek), originalita (schopnost nalézat nové a neobvyklé řešení a vymýšlet nápady). Tyto prvky se objevují v diagnostickém testu T-59 (Torranceho test tvořivého myšlení) a slouží k posuzování všeobecného tvořivého myšlení.

Pro diagnostiku tvořivosti slouží také Urbanův figurální test tvořivosti, který je zaměřený na tzv. tvořivě laděné osobnosti. Vychází z německé předlohy Test zum Schöpferschen Denken-Zeichnerisch (označení TSD-Z). (Urban, Jellen & Kováč, 2003)

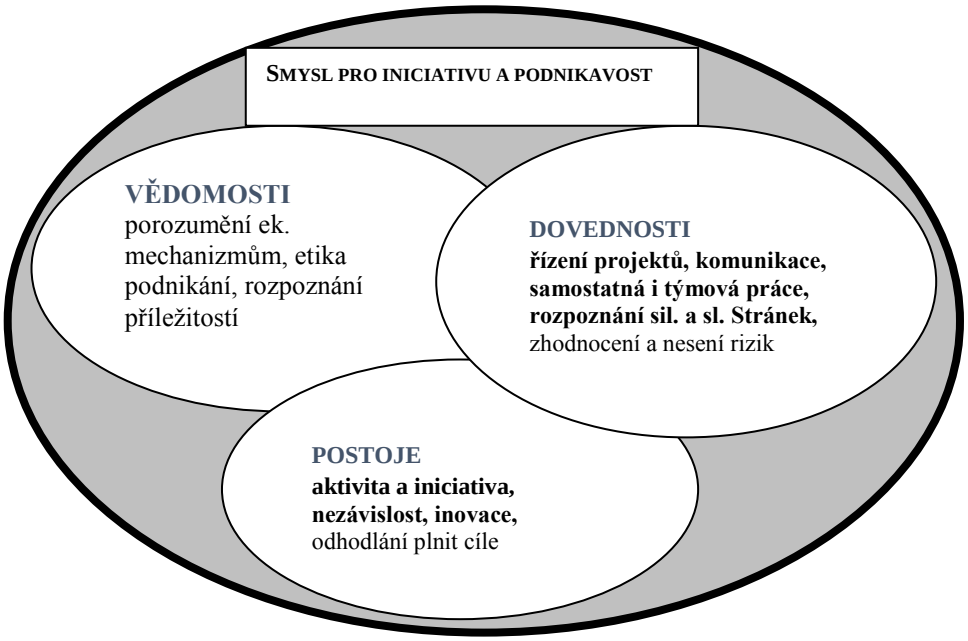
Tvořivé osobnosti se vyznačují speciálními rysy a vlastnostmi. Takový jedinec projevuje zájem o formu a eleganci, není svázán přesností a pečlivostí. Je intuitivní, má zájem o lidské jednání. Je otevřený, vnímavý a esteticky. Využívá vlastní představivosti a fantazie. Překračuje hranice konvencí, je málo konformní. Dále je hravý, zvídavý, snadno se nechává inspirovat okolím, má široké zájmy (*Dacey* & *Lennon, 2000).*

Psychologickým základem tvořivosti je tvořivé myšlení. Účastní se na něm divergentní myšlení, neboli myšlení různými směry, a konvergentní myšlení, které směřuje k jednomu řešení. Tvořivým myšlením se zabýval Guilford (1967) a uvedl jeho komponenty: fluence (plynulost toku nápadů), flexibilita (pružnost myšlení), originalita (původnost), senzitivita (citlivost na problémy), redefinování (nová interpretace, použití starých poznatků novým způsobem), elaborace (propracování).

Skutečný tvůrčí proces je kombinací obou složek tvořivého myšlení. Nejprve nastupuje divergentní princip, který generuje velké množství různých řešení a následný konvergentní princip zvolí řešení, který je pro danou situaci nejvhodnější. Samotný tvůrčí proces probíhá v několika fázích. Nejčastěji jsou uváděny následující čtyři: příprava, inkubace, iluminace a verifikace. Přípravná fáze se vyznačuje seznamováním se s problémem a shromažďováním potřebných informací. V inkubační fázi jedinec přemýšlí o problému, často se tak děje na úrovni podvědomí. V iluminační fázi se objevuje možné řešení. A na závěr fáze ověřovací, kdy se prověřuje správnost řešení a jeho realizace v praxi.

2 SMYSL PRO PODNIKAVOST A INICIATIVU

Podnikavost může mít různé pojetí. Terminologie se neustále vyvíjí. Podle Jüngera (2004) pojem podnikavost *„může zahrnovat jak podnikavost jako osobní kvalitu, tak přípravu k podnikání jako profesi, tak podnikavost jako individuální nebo společenskou hodnotu, která ovlivňuje životní styl.“* V literatuře se setkáváme nejenom se zmíněnou podnikavostí, ale také s pojmy jako podnikatelské kompetence, podnikatelský duch, smysl pro podnikání a další. V dokumentu Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006) nacházíme klíčovou kompetenci „smysl pro podnikavost a iniciativu“. Kompetenci smysl pro iniciativu a podnikavost můžeme definovat jako: „*schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů*.“ (Návrh Komise na doporučení s názvem „Klíčové schopnosti pro celoživotní vzdělávání“ KOM (2005)548 v konečném znění.) Znázornění struktury smyslu pro iniciativu a podnikavost podrobněji viz obr. 1.



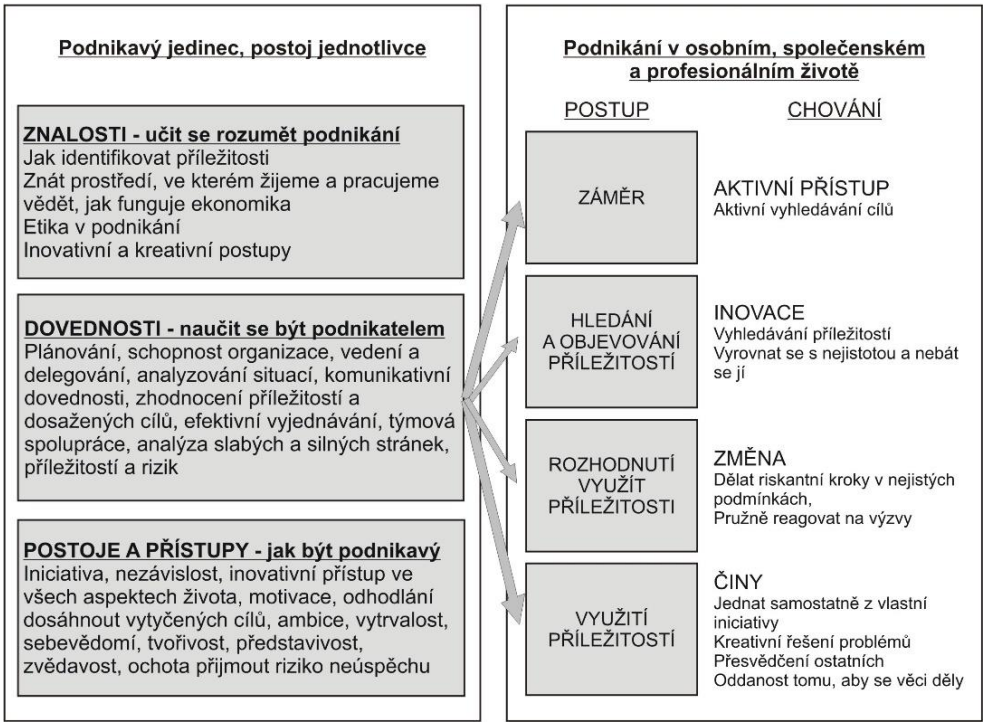
Obr. 1: Smysl pro iniciativu a podnikavost

Zdroj: Malach (2008, str. 42)

O rozvoj klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost dnes usiluje většina zemí světa. Vedou je k tomu ekonomické a sociální analýzy, které ukazují, že ve společnostech s vyšším podílem podnikavých jedinců se rychleji a efektivněji uplatňují inovace a změny, podmiňující udržení konkurenceschopnosti ekonomiky a zajišťující prosperitu a kvalitu života občanů (Malach, 2015).

Jako jeden z hlavních cílů v akčním plánu pro podnikání 2020 je také podpora podnikatelského vzdělávání. Pozitivní účinky podnikatelského vzdělávání na sociální úrovni zahrnují zájem studentů o nové podnikatelské aktivity a zvýšení jejich zapojení do mimoškolních aktivit, které jsou prospěšné pro jejich osobní rozvoj. Na hospodářské úrovni, bylo prokázáno, že podnikatelská výchova zvyšuje počet nově zakládaných podniků, zvyšuje inovační aktivity založené organizace, vytváří nová pracovní místa a zvýší zdanitelné příjmy. "Podnikatelské vzdělávání se týká obsahu, metod a aktivit podporujících vznik a rozvoj znalostí, schopností a zkušeností, které jsou žádoucí a proveditelné, aby se studenti podíleli na procesu vytváření podnikatelských hodnot. " (a*steeproject.eu).*

Hlavním úkolem podnikatelských vzdělávacích programů (EEP) je zvýšit povědomí studentů, upozornit na podnikatelskou dráhu jako kariérní možnost a rozvíjet pozitivní postoje, podnikatelské znalosti a dovednosti. Vzdělávací systém se zaměřuje zejména na dovednosti a znalosti, ale je také důležité zahrnout prvky, jako je myšlení, postoje a profesní aspirace žáků a studentů. Generální ředitelství pro podnikání a průmysl (DG Enterprise and Industry) proto vytvořilo inkluzivní rámec (viz obr. 2), který vzdělávací snahy zaměřil zejména na vytvoření podnikavého jedince.



Obr. 2 Elementy ve výchově k podnikání

Zdroj: Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education, (2012, s. 43), dopracováno podle Heinonen a Poikkijoki, 2006

Autoři projektu ASTEE určili pět zvláště důležitých rozměrů v oblasti diagnostiky podnikatelského vzdělání: dovednosti, znalosti, myšlení, vzájemná propojenost na vzdělání a propojenost na budoucí kariéru. Co se týče dovedností, pozornost je zaměřena zejména na kreativitu, plánování, finanční gramotnost, využívání zdrojů, zvládání nejistoty a týmovou práci. Týmová práce je zde brána nejen jako schopnost dosáhnout cíle prostřednictvím spolupráce, ale také budování efektivních vztahů s ostatními *(asteeproject.eu).*

Záměr podnikat (*entrepreneurial intention*) popisuje Bird (1989) jako vědomý stav mysli, který směřuje pozornost (a tedy i zkušenost a akci) k určitému objektu (cíli), nebo k cestě k jeho dosažení (ve smyslu prostředku). Při systematické analýze literatury věnované vysokoškolské výchově k podnikání Pittaway a Luke (2006) učinili několik závěrů týkajících se vlivů na sklony (*propensity)* studentů k podnikání nebo jejich záměru (*intentionality)* podnikat. V jednom z nich (s obecnější platností) konstatují, že pohlaví, zkušenost rodiny s podnikáním, úroveň vzdělání a věk mají přímý vliv na záměr podnikat. Konkrétně muži a mladší studenti z rodin se zkušeností z podnikání projevují větší zájem o podnikání.

Postoje k podnikání obvykle zahrnují motivaci jedince k podnikání, hodnocení role podnikatelů ve společnosti, problémy s podnikáním a ocenění podnikání jako sociálně-ekonomické aktivity. Melovic (2013) se dotazoval 573 studentů prvního ročníků oboru Aplikovaná studia na Univerzitě Černá Hora na jejich postoje k podnikání. Zjistil, že pokud by studenti založili firmu, tak 30,6% žen proto, aby byly svým pánem, 51,6% proto, aby mohly prokázat svoji tvořivost a představivost a 17,4% z důvodů výjimečně dobrého zdroje příjmů. U mužů nebyl rozdíl mezi motivy k založení firmy tak výrazný jako u žen a činil ve stejném pořadí motivů 37,5%, 37,9% a 24,6%. Podařilo se mu také ověřit předpoklad, že studenti z rodin podnikajících rodičů budou častěji uvažovat o založení vlastní společnosti (12,4%), než děti, jejichž rodiče nepodnikají (5,1%). Poněkud překvapil údaj o tom, že jen

necelá pětina studentů (19,7%) z rodin podnikajících rodin uvedla, že po skončení školy uvažuje o tom, že by pokračovala v rodinném podnikání. Studenti z rodin podnikajících rodičů se ve větší míře domnívají, že toho hodně vědí o podnikání (49,4%), než studenti nepodnikajících rodičů (31,5%). Podle některých autorů (Fini, Grimaldi, Marzocchi a Sobrero, 2009) pak samotné postoje k podnikání přímo predikují záměr podnikat, zatímco psychologické charakteristiky, individuální dovednosti a podnikatelské prostředí mají jen nepřímý vliv. Postoje významně ovlivňuje rodina, jak svým příkladem, tak případnou podporou.

3 TVOŘIVOST A PODNIKAVOST

Výzkumy zaměřující se na zkoumání vztahu mezi tvořivostí a podnikavostí jsou realizovány teprve v posledních letech. Některé studie hledají odpověď na otázku vztahu obou konstruktů (Matthews, 2007) a snaží se identifikovat jejich podobnosti i odlišnosti. Vzhledem k tomu, že podnikavost je definována jako soubor znalostí, behaviorálních kompetencí a podnikatelských dovedností, či manažerských kompetencí, výzkumníci častěji zkoumají vztah tvořivosti k jedné nebo k několika z uvedených komponent. Do širšího pojetí podnikavosti také spadá kategorie záměr podnikat (*entrepreneurial intention)*, proto se některé studie zaměřují i tímto směrem (Zampetakis, Gotsi, Andriopoulos & Moustakis, 2011). Matthews (2007) uvádí, že potenciální propojení mezi kreativitou a podnikavostí nebyla dosud explicitně zkoumána. Oba konstrukty mají společné to, že se na ně zaměřují státní programy v mnoha zemích z důvodů jejich možného příspěvku k ekonomickému rozvoji a současně s nimi oživují inovace. Společným atributem kreativity a podnikavosti jsou činnosti/aktivity jedinců nebo skupiny, které produkují novost a hodnoty. Kreativita i podnikavost jsou realizovány podobnými cestami nazíranými z hlediska jedince nebo procesu, obě profitují z hlubokých znalostí nebo zkušeností a obě nejsou limitovány existujícími znalostmi, obě využívají a rozšiřují předchozí zkušenosti k formulování nových nápadů, procesů a aplikací. Činnosti u obou vyžadují dovednosti přesvědčit k tomu, aby ovlivnily jiné osoby ve firmě nebo mimo ni, aby podporovaly nebo investovaly do nových nápadů (Matthews, 2007, s. 9). Zajímavý názor na vztah mezi kreativitou a podnikavostí vyjádřil Whiting (1988, cit dle Fillis & Rentschler, 2010), když se domnívá, že nezávislost, nutkání něčeho dosáhnout, zvídavost, sebevědomí a hluboké ponoření se do úkolu jsou poměrně blízko k jedinci kreativnímu, zatímco na druhé straně sebedůvěra, vytrvalost, vysoká úroveň energie, připravenost riskovat a potřeba něčeho dosáhnout tvoří pět nejfrekventovanějších charakteristik relativně více podnikavého jedince. Dalšími relevantními společnými faktory jsou využívání iniciativy a flexibilita. Ačkoliv mezi kreativitou a podnikavostí může být mnoho rozdílů, jistě mezi nimi existuje celá řada přesahů.

Průnik obou zkoumaných pojmů v podobě podnikatelské tvořivosti (*entrepreneurial creativity*) definoval Amabile (1997, cit dle Fillis & Rentschler, 2010) jako vytváření a využívání nových nápadů vhodných pro založení nové firmy.

Vazbu mezi kreativitou a záměrem podnikat zkoumali Zampetakis, Gotsi, Andriopoulos a Moustakis (2011) na vzorku 180 studentů oboru podnikání. Předpokládali že, záměr podnikat u mladých lidí závisí na úrovni jejich sebehodnocení vlastní tvořivosti. Potvrdili hypotézu, že čím vyšší je vlastní úroveň sebehodnocení tvořivosti u studentů, tím je i vyšší pravděpodobnost, že budou vykazovat vyšší míru záměru podnikat. Korelace mezi individuální tvořivostí a záměrem podnikat je větší u těch studentů, kteří neabsolvovali kurz podnikání, než u těch kteří takový kurz absolvovali. Batchelor a Burch (2012) u 152 studentů bakalářského studia zjišťovali, zda individuální úroveň tvořivosti může predikovat záměr jedince „vstoupit na pole podnikání“. Potvrdili hypotézu, že existuje pozitivní signifikantní vztah mezi záměrem podnikat a mezi divergentním myšlením a mezi kreativní osobností.

Blasco, Guijarro a Pérez da Lema (2014) využili multivariační analýzu mj. k ověřování hypotézy, že „kreativita bude pozitivně ovlivňovat preference studentů pro podnikatelskou kariéru“, přičemž její platnost prokázali.

4 ANALÝZA KREATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ, PODNIKAVOSTI A JEJICH VZTAHU U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V MORAVSKOSLEZSKÉM KRAJI ČESKÉ REPUBLIKY

4.1 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je vazba kreativity a vybraných komponent klíčové kompetence „smysl pro iniciativu a podnikavost“.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje nějaký vztah mezi kreativitou a podnikavostí. V rámci podnikavosti nás zajímá 5 komponent: přístup k podnikání, úroveň podnikavosti, záměr podnikat, inovativnost a týmová spolupráce. Data budeme analyzovat i vzhledem ke stupni školy (ZŠ a SŠ) a vzhledem k pohlaví.

Obecně formulovaný výzkumný cíl byl blíže specifikován následujícími výzkumnými otázkami (VO):

VO1: Existuje vztah mezi kreativitou žáků a jejich podnikavostí?

VO2: Existuje vztah mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti?

4.3 Metody sběru dat

K nalezení odpovědí na formulované výzkumné otázky a k potvrzení hypotéz byl využit Urbanův figurální test tvořivého myšlení (Psychodiagnostika Brno) a dotazník ASTEE, který byl administrován online.

Urbanův figurální test tvořivého myšlení tvoří arch papíru s šesti různými fragmenty, pět z nich je umístěno uvnitř čtvercového rámu (půlkruh, tečka, pravý úhel, vlnovka, přerušovaná čára) a šestý (malé ležaté „u“) se nachází mimo rám. Instrukce pro žáky zní: „Před Vámi je kresba, kterou někdo začal, ale skončil dřív, než věděl, co chtěl nakreslit. Vaším úkolem je obrázek dokreslit tak, jak chcete. Neexistuje správné nebo nesprávné řešení, vše, co nakreslíte, je správné.“ (Urban a Jellen & Kováč, 2003, str. 10)

Výsledná kresba se hodnotí na základě 14 kritérií: Wf - Použití předložených prvků (0 - 6 bodů), Eg – Dokreslení, (0 - 6 bodů): předložené prvky dokresleny na tvar, Ne - Nové prvky (0 - 6 bodů): samostatné figury, doplněk předložených prvků, Vz - Grafické spojení (0 - 6 bodů): propojení dvou či více předložených prvků, Vth - Tematické spojení (0 - 6 bodů): sémantický vztah prvků i bez grafického spojení, Bfa - Překročení hranice závislé na figuře (0 nebo 6 bodů): dokreslení ležatého „u“, Bfu - Překročení hranice nezávislé na figuře (0 nebo 6 bodů): nové prvky vně rámu, Pe - Perspektiva (0 nebo 6 bodů): snaha o trojrozměrné znázornění, Hu - Humor, resp. afektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (0 - 6 bodů), Uka - Nekonvenčnost A: nekonvenční manipulace s materiálem (0 nebo 3 body), Ukb - Nekonvenčnost B: abstrakce, fikce, symbolika (0 nebo 3 body), Ukc - Nekonvenčnost C: kombinace figur a symbolů (0 nebo 3 body), Ukd - Nekonvenčnost D: nestereotypní

dokreslení fragmentů/figur (0 nebo 3 body), Zf - Časový faktor (0 - 6 bodů). Celkové skóre je tvořeno součtem bodů jednotlivých kritérií. (Urban a Jellen & Kováč, 2003)

„Dotazník ASTEE“ je výstupem projektu „ASTEE - Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education“. ASTE projekt vychází z potřeby posouzení dopadů podnikatelského vzdělávání na různé úrovně vzdělání. Cílem projektu bylo vytvořit sadu měřících nástrojů pro posuzování podnikatelských dovedností, znalostí, postojů a myšlení u žáků a studentů v rámci celé Evropy (viz blíže http://asteeproject.eu).

Sada obsahuje tři úrovně dotazníku: primární (pro žáky základních škol od 10 let) se 48 položkami, sekundární se 64 položkami (studenti středních škol ve věku okolo 17) a terciální (studenti 20let a více), který obsahuje 57 položek. Kromě položek demografických, nalezneme zde i položky s tvrzeními, s nimiž respondent vyjadřuje míru (ne)souhlasu na sedmibodové škále. Žáci hodnotí svou kreativitu, schopnost týmové práce, plánování, iniciativnost. Vlastní kreativitu hodnotí žáci pomocí odpovědí na tři položky, z jejichž hodnot je vypočítán průměr: Jsem schopný/á: 1) přijít s novými nápady, 2) přijít s odlišnými /rozdílnými řešeními a 3) najít nové způsoby jak postupovat. Žáci jsou také tázáni na svou rodinu, školní přípravu a vlastní podnikatelskou zkušenost a práci. Dotazník byl použit a validován ve 13 zemích, jako je Velká Británie, Itálie, Švédsko, Rakousko, Španělsko, Francie, Německo a další.

4.4 Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkumným souborem tohoto šetření byli stanoveni žáci 8. postupného ročníku základních škol a studenti 3. ročníku středních škol. Bližší charakteristiky výzkumného souboru jsou uvedeny v tabulce 1.

Sběr dat se uskutečnil v měsících dubnu až červnu 2016 na osmi školách v Moravskoslezském kraji České republiky.

Tab. 1 Respondenti šetření

Skupina žáků	**Počet**	**Relativní četnost ze všech respondentů (v%)**
Žáci základních škol	179	66,8
Žáci středních škol	89	33,2
Ženy	105	39,2
Muži	163	60,8
Celkem	268	100,0

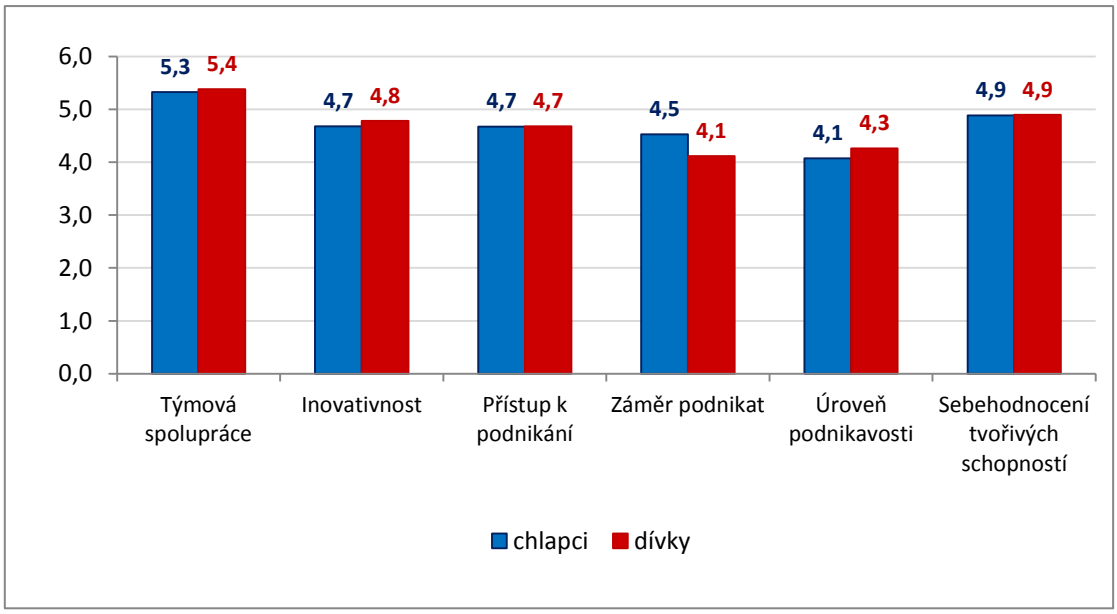
4.5 Výsledky a jejich interpretace

Výsledky šetření byly zpracovány pomocí statistického programu SPSS a jsou podány v pořadí, v jakém byly uspořádány výzkumné otázky.

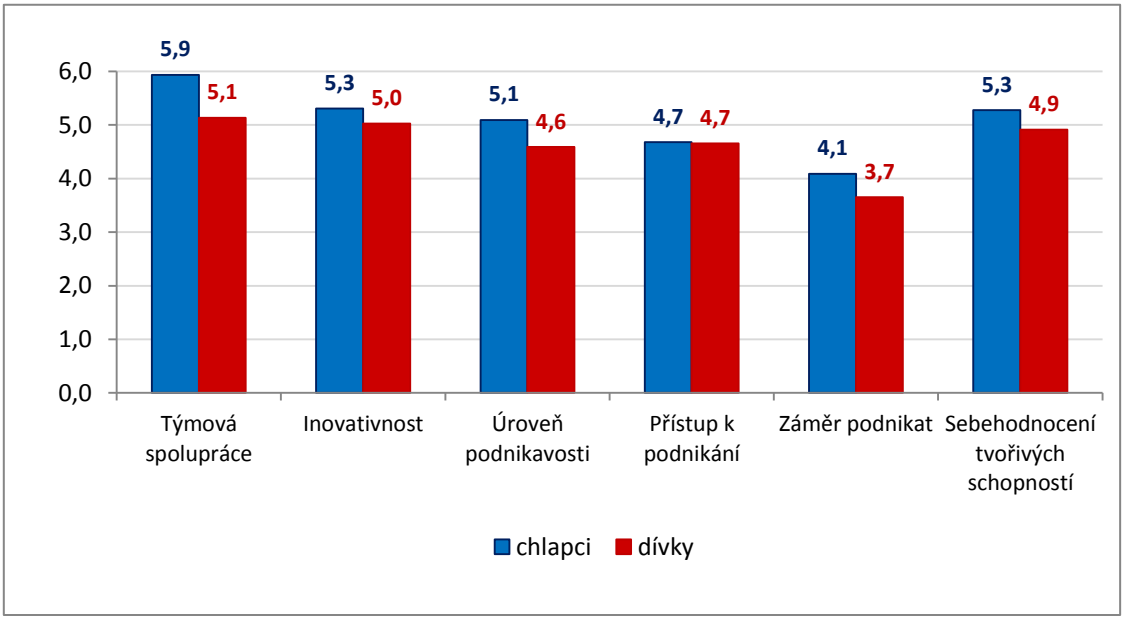
4.5.1 Naměřená úroveň podnikavosti a kreativity u žáků ZŠ a SŠ

V grafech 1 a 2 jsou zachyceny zjištěné úrovně podnikavosti a kreativity u žáků základních a středních škol vzhledem k pohlaví. V případě žáků ZŠ jsou mezi chlapci a děvčaty v naměřených hodnotách rozdíly minimální, na středních školách u většiny komponent rozdíly již naměřeny byly, přičemž nejvíce se hodnoty chlapců a děvčat liší v případě týmové

spolupráce (průměr chlapců = 5,9; průměr děvčat = 5,1). Ať už jde o žáky základních nebo středních škol, v obou případech byly nejvyšší průměrné hodnoty naměřeny u komponenty podnikavosti „týmová spolupráce“, dále následovala inovativnost. Úrovní podnikavosti předčili středoškoláci žáky základních škol (podrobnosti viz grafy 1 a 2).

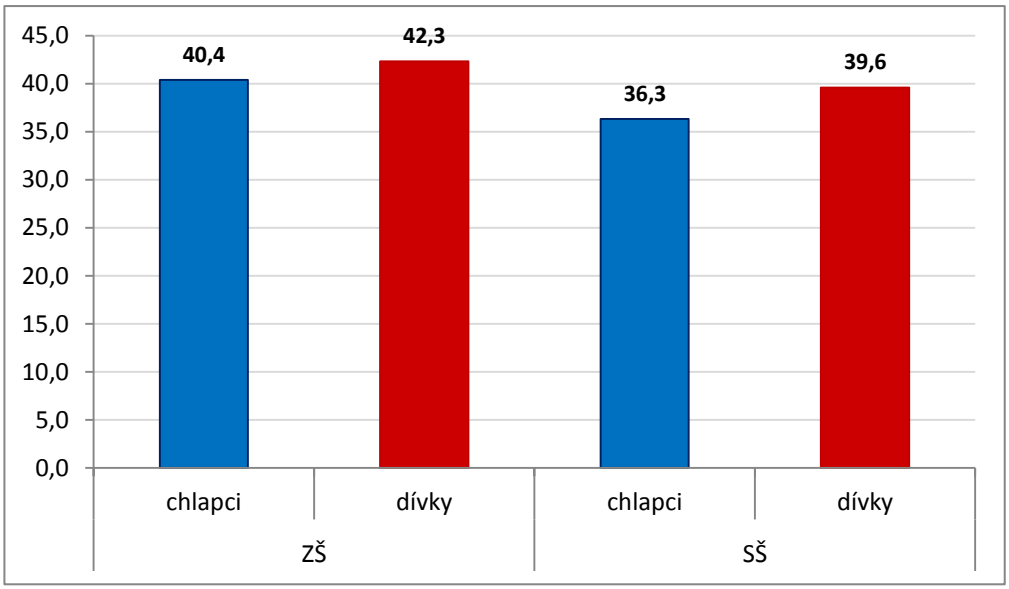


Graf 1: Zjištěná úroveň podnikavosti a kreativity u žáků základních škol pomocí ASTEE dotazníku



Graf 2: Zjištěná úroveň podnikavosti a kreativity u žáků středních škol pomocí ASTEE dotazníku

V grafu č. 3 je uvedena zjištěná úroveň kreativity žáků základních a středních škol vzhledem k pohlaví. Je zde vidět, že žáci základních škol převyšují průměrnou úrovní kreativity žáky středních škol, a to jak chlapci, tak i děvčata. Děvčata obecně pak převyšují naměřenou úrovní kreativity chlapce.



Graf 3: Zjištěná úroveň kreativity žáků základních a středních škol vzhledem k pohlaví pomocí ASTEE dotazníku

4.5.2 Výsledky vzhledem k výzkumným otázkám

VO1 Existuje vztah mezi kreativitou žáků a jejich podnikavostí?

H1: Mezi kreativitou žáků a jejich podnikavostí je těsný vztah.

Hypotézu o těsném vztahu mezi kreativitou žáků a pěti komponentami jejich podnikavostí se podařilo potvrdit pouze v případě komponenty „úroveň podnikavosti“ (PKK = 0,134), a to na 5% hladině významnosti. Ve všech ostatních případech nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu, tedy že mezi podnikavostí a kreativitou vztah není (viz tabulka 2).

Tab. 2: Korelace mezi tvořivostí a podnikavostí výzkumného souboru

	Pearsonovy korelační koeficienty - tvořivost
Přístup k podnikání	.080
Úroveň podnikavosti	**,134***
Záměr podnikat	.080
Inovativnost	.077
Týmová spolupráce	.032

H1.1 Mezi kreativitou žáků ZŠ a žáků SŠ a jejich podnikavostí je těsný vztah.

V případě žáků základních škol můžeme opět potvrdit jen vztah mezi úrovní podnikavosti a kreativitou (PKK = 0,251), který je signifikantní na 1% hladině významnosti. Ostatní komponenty podnikavosti u žáků ZŠ s kreativitou v našem případě nekorelují, u žáků SŠ nebyl zjištěn vztah mezi kreativitou a podnikavostí ani u jedné komponenty (viz tabulka 3).

Tab. 3: Korelace mezi tvořivostí a podnikavostí u žáků ZŠ a SŠ

	Pearsonovy korelační koeficienty - tvořivost u žáků ZŠ	**Pearsonovy korelační koeficienty - tvořivost u žáků SŠ**
Přístup k podnikání	.083	.079
Úroveň podnikavosti	**,251****	.080
Záměr podnikat	.057	.063
Inovativnost	.078	.205
Týmová spolupráce	.052	.066

H1.2 Mezi kreativitou chlapců i dívek a jejich podnikavostí je těsný vztah.

Mezi naměřenou úrovní kreativity a pěti komponentami podnikavosti nebyl jak u chlapců, tak ani u dívek zjištěn těsný vztah ani v jednom případě (viz tabulka 4).

Tab. 4: Korelace mezi tvořivostí a podnikavostí u žáků vzhledem k pohlaví

	Pearsonovy korelační koeficienty - tvořivost u chlapců	**Pearsonovy korelační koeficienty - tvořivost u dívek**
Přístup k podnikání	.057	.131
Úroveň podnikavosti	.131	.163
Záměr podnikat	.104	.088
Inovativnost	.099	.060
Týmová spolupráce	.004	.104

VO2 Existuje vztah mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti?

H2: Mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti je těsný vztah.

H 2.1 Mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti žáků ZŠ i žáků SŠ je těsný vztah.

H 2.2 Mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti žáků chlapců i dívek je těsný vztah.

Přijmout hypotézu, že existuje vztah mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti, můžeme ve třech případech z pěti, a to pro celý soubor (PKK = 0,145; 5% hladina významnosti), u žáků základních škol (PKK = 0,191; 5% hladina významnosti) a v případě dívek (PKK = 0,198; 5% hladina významnosti). V případě žáků středních škol a chlapců tento vztah potvrzen nebyl.

Tab. 5: Vztah mezi diagnostikovanými kreativními schopnostmi a sebehodnocením vlastní tvořivosti

Tvořivost	**Sebehodnocení tvořivých schopností (PKK)**
Celý soubor	**,145***
Žáci ZŠ	**,191***
Žáci SŠ	.111
Chlapci	.127
Dívky	**,198***

4.6 Diskuse

Porovnat výsledky autory realizovaného výzkumu s jinými výzkumnými zjištěními je obtížné především z důvodu jimi zásadně odlišných metod použitých ke zkoumání úrovně tvořivých schopností žáků a ke zkoumání pěti komponent podnikavosti. V žádném z výše popsaných výzkumů jiných autorů nebyl použit ani Urbanův test ani test ASTEE, které autoři aplikovali. Obě metody byly zvoleny z důvodů jejich dostupnosti v České republice, přičemž Urbanův test je ověřen na české populaci a ASTEE test, přesto že toto ověření postrádá, byl validován v řadě zemí Evropy po jeho vytvoření mezinárodním konsorciem řešitelů. I přes metodologickou odlišnost ve výzkumném designu, se nabízí možnost porovnat alespoň výsledky vazby kreativity a záměru podnikat. Zatímco v našem výzkumu nebyla mezi tvořivostí žáků a jejich záměrem podnikat zjištěna signifikantní úroveň korelace, tak výzkum Zampatakise, Gotsiho, Andriopouluse a Moustakise (2011) signifikantní těsnost tohoto vztahu prokázal, stejně tak jako výzkum Batchelora a Burcha (2012) prokázal, že tvořivost studentů vysoké školy dovoluje dobře predikovat jejich případnou podnikatelskou kariéru.

V našem případě se potvrdila závislost mezi tvořivostí a zjištěnou úrovní podnikavosti v jejím pojetí jako jedné z komponent u všech žáků a studentů a pak u žáků základních škol, kterou jiní autoři v této podobě nezjišťovali, ale nepotvrdil se předpoklad o těsném vztahu pro žádné z pohlaví.

Pokud jde o výsledky porovnání hodnot tvořivosti naměřené Urbanovým figurálním testem a získané pomocí sebehodnocení žáků a studentů v dotazníku ASTEE, byl ve třech z pěti případů diferenciace výzkumného souboru zjištěn mezi nimi pozitivní vztah. Toto zjištění je možné interpretovat jako vhodnost či srovnatelnost obou nástrojů pro zjišťování tvořivosti s tím důsledkem, že v dalších výzkumech by bylo možné k identifikaci vazeb mezi tvořivostí žáků a studentů použít jen dotazníku ASTEE, což by podstatně snížilo "pracnost" získávání údajů o tvořivosti žáků, výzkumné náklady a současně by další výzkumy mohly být realizovány v on-line režimu sběru dat.

ZÁVĚR

Kapitola přináší výsledky empirického výzkumu stavu rozvoje jedné z klíčových kompetencí – smyslu pro iniciativu a podnikavost. Její zkoumání současně s měřením úrovně tvořivých schopností na středně velkém souboru žáků základních a studentů středních škol přineslo nejen dosud nezjišťované údaje pomocí použitých diagnostických nástrojů pro oba zkoumané konstrukty, ale umožnilo i posouzení jejich vzájemných vazeb. Potvrdila se závislost mezi tvořivostí a zjištěnou úrovní podnikavosti v pojetí jedné z komponent u všech žáků a studentů. Z důvodů použití v České republice standardizovaného testu tvořivosti a zcela nového ASTEE testu bylo obtížné porovnat výzkumná zjištění s výstupy jiných autorů. Z výzkumu vyplynuly také závěry pro další výzkumné záměry, které by měly být realizovány v blízkém zahraničí v rámci komparativního výzkumu, a poskytly by nejen další data pro formování teorie podnikavosti a podnikání, a současně také pro teorii výchovy k podnikavosti a podnikání, která by mohla na tomto širším výzkumném základě ingerovat do národní i mezinárodní vzdělávací praxe.

LITERATURA

Amabile, T. (1997). Entrerpeneurial creativity through motivation synergy. *Journal of Creative Behavior*, 31(1), 18-26.

Batchelor, J.H., & Burch, G.J.F. (2012). Creative Individuals and Entrepreneurship: Is there and Inherent Attraction*? Small Business Journal*, 8(2), 1-11.

Bird, B. J. (1989). *Entrepreneurial Behavior.* Glenview, Illinois: Scott Foresman and Co.

Blasco, M.R., Guijarro, A.M., & Pérez de Lema D.G. (2014). Entrepreneurial attitudes: an empirical analysis in secondary education students. Dostupné z: http://www.uni-klu.ac.at/sozio/downloads/ENTREPRENEURIAL_ATTITUDES__AN_EMPIRICAL_ANALYSIS_IN_SECONDARY_EDUCATION_STUDENTS_-_MARIO_ROSIQUE.pdf

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Dacey, J. S., & Lennon, K. H. (2000). Kreativita. Praha: Grada.

Doporučení evropského parlamentu a rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání. Brusel 10.11.2005. KOM(2005)548 v konečném znění 2005/0221.

Fillis, I., & Rentscher, R. (2010). The role of creativity in entrepreneurship. *Journal of enterprising Culture,* 18(1), 49-81.

Fini, R. et al. (2009). *The foundation of Entrepreneurial intention*. DRUID. Conference paper. Dostupné z: http://www2.druid.dk/conferences/viewpaper.php?id=5955&cf=32

Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill Education.

Heinonen, J., & Poikkijoki, S.A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development.* 25(1), 80-94.

How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education. A report of the ASTEE project with a user guide to the tools. (2014). [online] [Cit. 2016-09-018]. Dostupné z: http://asteeproject.eu

Jünger, J. (2005). Podnikavost a možnosti její výuky. In: Gavlíková, T. (ed.) *Podnikavost přirozená součást vzdělávacího procesu*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, a.s., s. 11-18.

Lukeš, M., & Jakl M. (2011). *Global Entrepreurship Monitor 2011. Podnikatelská aktivita v České republice*. Praha: VŠE, GEM, MPO.

Lukeš, M., Jakl, M., & Zouhar, J. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor 2013. Podnikatelská aktivita v České republice.* Praha: TAČR, MPO, GEM, VŠE.

Malach, J. (2008). Výchova k podnikavosti a vysoké školy. Aula, 16(2) [online] [Cit. 1. 10. 2016]. Dostupné z: http://www.csvs.cz/aula/clanky/2008-2-vychova-k-podnikavosti.pdf

Malach, J. (2015). *Rozvoj a hodnocení smyslu pro iniciativu a podnikavost žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Mathews, J. (2007). Creativity and Entrepreneurship: potential Partners or Distant Cousins? In Chapman, R. (ed.) *Proceedings Managing Our Intelectual and Social Capital: 21 st ANZAM 2007 Conference*, Sydney, s. 1-174.

Melovic; B. Attitudes of young people towards entrepreneurship as a determinant for starting up a business. (2013). *The Macrotheme Review*, 2(7), 51-59.

Pittaway, L., & Cope, J. (2006). *Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence.* National Council for Graduate Entepreneurship, Working paper 002/2006. Dostupné z: http://gees.pbworks.com/f/entrepreneurshipeducation.pdf

Torrance, E. P. (1969). *Creativity. What research says to the teacher, Series No. 28.*

Urban, K., K., Jellen, H., G., & Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka. (L. Šilerová, Trans.)*. Brno: Psychodiagnostika s. r. o.

Whiting, B.G (1988). Creativity and entrepreneurship: how do they relate? *Journal of Creative Behavior*, 22, 178-183.

ACKNOWLEDGEMENT

Tato studie vznikla jako součást řešení grantové soutěže SGS na Ostravské univerzitě s názvem "Vliv vybraných proměnných na zájem podnikat a postoje k podnikání u žáků základních a středních škol" (The influence of selected variables on entrepreneurial intent and attitude toward entrepreneurship among secondary schools students) v roce 2016.

KONTAKT

Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
Tel.: +420731505280
E mail: josef.malach@osu.cz

Bc. Kateřina Kristová
Studentka NMgr. oboru Pedagogika a psychologie
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
E mail: D15223@student.osu.cz

MOŽNOSTI SCAFFOLDINGU V PROCESU ROZVOJE A HODNOCENÍ KOMPETENCE K UČENÍ

Zuzana Sikorová, Iva Červenková

Abstrakt: Kapitola se zabývá možnostmi rozvoje žákovy kompetence k učení prostřednictvím specifické podpory, kterou představuje sociokulturní konstrukt - scaffolding. Nejdříve budou stručně charakterizovány pojmy klíčová kompetence a kompetence k učení. Na základě studia relevantní literatury budou komentovány nástroje pro rozvoj učebních dovedností žáků s akcentem na kognitivní a metakognitivní rovinu učení. Kromě vymezení samotného pojmu scaffolding usilujeme o jeho konceptualizaci ve výukovém prostředí při učebních činnostech žáků a diskutujeme potenciál, který pro podporu učebních činností žáka nabízejí edukační média. Opíráme se přitom o východiska sociokulturní teorie a poznatky z oblasti teorie učebnic.

Klíčová slova: scaffolding, učení, kompetence k učení, edukační média, učebnice

Abstract: This chapter deals with the possibilities of the development of pupils' learning through specific support, which represents a socio-cultural construct - scaffolding. First they will be briefly described the concepts of key competences and learning competences. Based on the study of relevant literature will be commented tools for the development of learning skills of students, with an emphasis on teaching cognitive and metacognitive level of learning. In addition to the definition itself of the concept of scaffolding we strive his conceptualization of the learning environment in the learning activities of pupils and we discussing potential to support the learning activities offered pupil educational media. We rely based on the socio-cultural theory and the theory of textbooks.

Key words: scaffolding, learning, learning competencies, educational media, textbook.

1 POJEM KLÍČOVÉ KOMPETENCE A KOMPETENCE K UČENÍ

Pedagogickým slovníkem jsou **klíčové kompetence** vymezovány jako „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 99). Současná didaktika pracuje s tímto termínem zejména v duchu oficiální školské legislativy, která ukotvila pojem v Rámcových vzdělávacích programech (dále RVP). Dokument uvádí, že „výběr a pojetí klíčových kompetencí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedinci přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (RVP, 2004, s. 6). Je zdůrazňována jejich nadoborovost a multifunkčnost. Klíčové kompetence jsou konkretizací vzdělávacích cílů pro určitý typ a stupeň školy. Belz & Siegrist (2001, s. 27) je považují za obsahově neutrální a použitelné na libovolný učební obsah. Jejich zprostředkování je však na konkretizaci obsahu závislé.

V evropských dokumentech je pojem vymezován nejednotně, současné pojetí směřuje od „key“ či „basic competencies“ spíše ke „key skills“. Z psychologického pohledu je však dovednost („skill“) „učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonání určité činnosti vhodnou metodou“ (Hartl & Hartlová, 2004, s. 121). V českém prostředí tedy chápeme kompetence jako termín komplexnější, který dovednosti zahrnuje.

Na neujasněnost pojmu poukazuje i řada českých odborníků (Chvál, Kasíková, & Valenta, 2012); Janík et al., 2011; Knecht et al. 2910; Maňák in Greger & Ježková, 2006). Autoři upozorňují na problémy, které skýtá variabilita termínu v teorii i praxi. Shoda panuje ve vymezení znaků klíčových kompetencí (Janík et al. 2010, s. 19):

a) *požadavek na transfer*, tj. dekontextualizace (žák nabývá různých poznatků a dovedností, přičemž tyto dokáže aplikovat v kontextu různých typů situací);

b) zohledňování *relevantního situačního kontextu* (nutnost vytvářet kontextově vázané situace, v nichž se určitá kompetence může projevovat);

c) *provazování odpovídajících typů situací se „skutečným životem“* (vytváření různě obtížných nebo stupňujících se požadavků a situací).

Jelikož je soubor očekávaných dovedností a schopností žáků v různých státech socio-kulturně a politicky podmíněn, není původní návrh na vymezení ústředních klíčových kompetencí pro základní vzdělávání jednotně akceptován. Některé státy (Dánsko, Itálie, Švédsko, Španělsko) s pojmem ve svých politických školských materiálech vůbec neoperují (Maňák, 2007). Avšak kompetence k učení, na kterou se tato kapitola soustředí, patří mezi obecně přijímané.

Kompetence k učení je zastřešena koncepcí celoživotního učení. Samotný termín je v pedagogických kruzích také hojně diskutován (Hoskins & Frederiksson, 2008; Lokajíčková, 2013; Průcha, 2009; Stringher, 2006; aj.). V této kapitole se opíráme o vymezení, které uvádí Chvál, Kasíková, & Valenta: „kompetence k učení je charakterizována porozuměním procesům učení včetně jeho reflexe, dovednostmi a schopnostmi vytvářet podmínky pro vlastní učení, hledat a nacházet nástroje k podpoře svého učení.“ (2012, s. 12). Definice vychází z paradigmatického rámce „learning to learn“ autorů Hoskinse a Frederikssona (2008) a je syntézou kognitivně-psychologického a sociokulturního pojetí. Akcentuje především schopnost žáka organizovat si své poznatky a způsoby učení a zejména uvědomění si svých vlastních učebních procesů a potřeb.

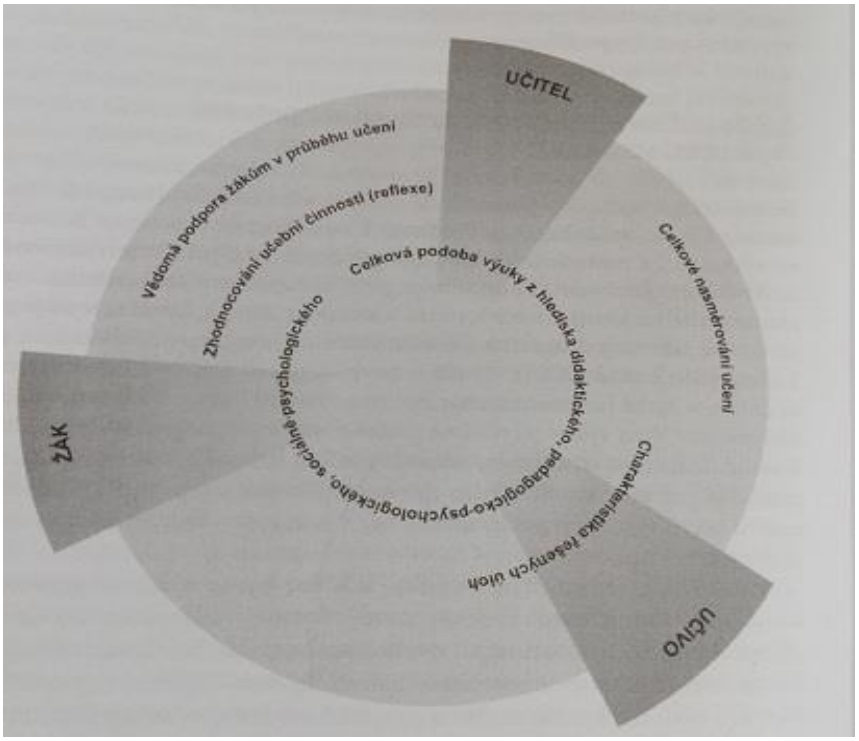
Definice postuluje, že kompetence jsou dynamického charakteru a lze je rozvíjet. To se děje zejména prostřednictvím kontextově vázaných úloh, příp. dalších intervencí (Knecht et al., 2010, s. 49). Za jednu z možných výukových intervencí považujeme specifický druh žákovy podpory – **scaffolding**, která žáka aktivizuje směrem k samostatnému zvládání učebních postupů nebo uvažování o nich (blíže kap. 4).

Ve školních podmínkách jsou možnosti rozvíjet kompetenci k učení závislé na **příležitostech k učení**. Nezáleží přitom jen na jejich množství, ale i kvalitě (Janík et al., 2010, s. 19). Zjednodušeně řečeno, nejde jen o to, aby žák dokázal řešit různé typy úkolů nebo cvičení, ale aby je uměl aplikovat v kontextu dalších situací (Knecht et al., 2010, s. 49).

Z historického hlediska byly příležitosti k učení nahlíženy optikou tří proudů. Prvotní význam termínu akcentoval čas, který byl určitému učivu věnován, ve srovnání s časem, který žáci trávili aktivním osvojováním. Navazující studie doplnily ještě další rozměr. Nebylo důležité jen učivo, ale i role mediátora, tj. toho, kdo a jak učivo zprostředkovává. Spolu s tímto modelem narůstal i sociální rozměr chápání pojmu „příležitost k učení“. Byla prováděna šetření v různých sociálních lokalitách a bylo konstatováno, že úroveň výsledků učení úzce

souvisí s typologií žáků a prostředím, ze kterého pocházejí. Na přelomu tisíciletí se vnímání pojmu ještě více rozšířilo o další mimoškolní a kurikulární faktory. Ukazuje se totiž, že obsahová náplň vzdělávání není nejdůležitějším indikátorem při predikci učebních výsledků žáků (Knecht et al., 2010).

Aktuální studie, které se zabývají příležitostí k učení a které mapují způsoby rozvoje kompetence k učení, lze rozdělit do několika oblastí. Jejich přehled podávají Chvál, Kasíková a Valenta (2012, s. 16). Sledují přitom přímé interakční charakteristiky ve vztazích žák-učitel-učivo.



Obr. 1 Schéma teoretického modelu rámce výuky z pohledu rozvoje klíčových kompetencí

Autoři blíže specifikují uváděné oblasti takto (Chvál, Kasíková, & Valenta, 2012, s. 17-18):

a) oblast **celkového nasměrování učení** je zde chápána jako schopnost záměrně řídit vlastní učení a uvědomovat si smysl výuky a učení včetně poskytování možnosti žákovského rozhodování o směru, obsahu a strategiích učení;

b) orientace na **charakteristiku řešených úloh** stojí v kontextu s učením se přístupům k dalším školním či životním úlohám s důrazem na typ úloh, podporujících kritické a tvořivé myšlení nebo holistické učení; dále další druhy reprezentací ve výuce úloh, které jsou provázané i s mimoškolním prostředím či úlohy směřující cíleně k rozvoji kompetencí k učení;

c) okruh **vědomé podpory žáků v průběhu učení** je dále rozčleněn na tři dílčí domény:

- výzkumy zaměřené na učitelská očekávání ve vztahu s učební činností žáka
- studie řešící intervenční podporu v průběhu učební činnosti
- oblast podpory vícečetnými informačními zdroji;

d) studie věnující se **zhodnocování učební činnosti** v podobě reflexe (formování metakognice, vliv hodnocení na sebekoncepci, sebepojetí, sebedůvěra žáků aj.);

e) výzkumy **celkové podoby výuky z hlediska didaktického, pedagogicko-psychologického a sociálně-psychologického** v oblastech:

- kultivace žákových potřeb, vývoj jáství
- čas k učení a na učení
- vztahy mezi cíli a didaktickými prostředky výuky.

Jestliže scaffolding, o kterém bude dále pojednáno, chápeme ve smyslu specifické intervence, pak v rámci rozvoje kompetence k učení by jádro jeho zkoumání náleželo okruhu c), ačkoliv různé studie mohou dle předmětu zájmu náležet i do dalších oblastí.

2 HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V PODMÍNKÁCH VÝUKY

Hodnocení znalostí a dovedností žáků probíhá ve dvou liniích. Z jedné strany je hodnocena kvalita výsledků učení žáka (assessment of learning), na straně druhé jde o hodnocení k podpoře učení žáků (assessment for learning). Obě roviny vytvářejí kontinuální a syntetizující proces (European Commission, 2012, s. 4).

Kurikulární rámce pro jednotlivé stupně vzdělávání v ČR stanovují, k jakým klíčovým kompetencím edukace směřuje a které základní znalosti a dovednosti mají být v konkrétním ročníku žákem dosaženy. Na druhou stranu způsob dosahování těchto výstupů a zejména jejich hodnocení již nejsou plně precizovány. Možnosti, jakými učitel může vyjádřit stupeň dosažené kompetence, postrádají vyšší míru operacionalizace. Otázkou tedy zůstává nalézt indikátory, které by pomohly kvalitativně strukturovat jednotlivé úrovně získaných dovedností a dále identifikovat nástroje, pomocí nichž lze tyto vyjádřené úrovně hodnotit.

2.1 Podněty pro hodnocení klíčových kompetencí

Tvorba principů pro hodnocení klíčových kompetencí je úkolem nadnárodním. V západoevropských školských systémech, které významně reflektují způsoby žákova učení (kupř. Finsko, Irsko, Anglie, Belgie, Portugalsko), jsou klíčové kompetence popisovány prostřednictvím rozvoje dovedností, schopností a hodnot. Nejčastěji zde cílové kurikulární rámce obsahují očekávané výstupy, popis žákova pokroku nebo charakteristiku dobrého výkonu. Explicitní vyjádření, jak stanovit kritéria hodnocení těchto výstupů, je však stále předmětem diskusí.

Bližší podněty pro hodnocení klíčových kompetencí, zejména kompetence osobnostní a kompetence k učení, lze najít v kurikulu anglických škol sekundárního stupně. Hodnocení úrovně dosažení klíčových kompetencí zahrnuje celou oblast školní kultury, neomezuje se jen na výkony žáka ve výuce. Evaluace pokroku v žákově učení v sobě totiž zahrnuje i rozvoj mimoškolních činností v zájmových kroužcích, stejně jako odpovědnost za práci v domácím prostředí (The national curriculum in England, 2014). Žáci tak nejsou jednoznačně sledováni jen při výuce, ale s ohledem na rozvoj jejich osobnostních složek i mimo ni. Takto formulované principy sice také přesně neukotvují způsoby hodnocení dosažených klíčových kompetencí, rozhodně však podporují celistvý náhled na žákovu práci a stmelují jednotlivé aktéry výchovně-vzdělávacího procesu (učitele, vychovatele, vedoucí kroužku, rodiče).

Ve Finsku je specifikem hodnocení znalostní pokrok žáků v jednotlivých předmětech, ale také jejich chování a pracovní dovednosti. Ty mohou být posuzovány v rámci jednotlivých vzdělávacích oborů, nebo i samostatně. Hodnoceny jsou schopnosti žáků v oblasti plánování, realizace, řízení a reflexe vlastní práce. Zvláštní důraz je kladen na autoevaluaci, sebepoznání, sebeuvědomění a samozřejmě regulaci vlastního učení. (NUV, 2013)

V systémech, kde již byly učiněny první kroky k uchopení problematiky hodnocení klíčových kompetencí, lze hledat inspiraci. Je zřejmé, že trendem při evaluaci žákova výkonu je komplexní pohled na žákovu osobnost, a to nejen v podmínkách školy. Dále je kladen důraz na podporu sebehodnotících aktivit a umění žáka regulovat svůj způsob učení, čemuž odpovídají i zvolené metodické nástroje.

3 VYBRANÉ METODICKÉ NÁSTROJE ROZVOJE A HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ SE ZŘETELEM KE KOMPETENCI K UČENÍ

Jak ukazují zkušenosti ze zahraničí, důležitým prvkem pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí je nalezení vhodných nástrojů, kterými lze zmíněný progres popsat. V případě kompetence k učení jsou v řadě zemí vyžívány specifické žákovské dokumenty, kterými je role hodnocení žákova učení posilována. Jedná se např. o studijní deníky, učební příběhy nebo o portfolia (NUV, 2013). Tyto dokumenty mají především reflektivní charakter, a tak nepředstavují jen soubor kognitivních výsledků učení, ale i metakognitivní rovinu.

Obr. 2 Studijní deník[6]

Ačkoliv ani v jiných evropských školských systémech není na státní úrovni stanovena norma pro výstavbu těchto materiálů, jsou považovány za způsob napomáhající dalšímu plánování výuky, její realizaci a slouží k modifikaci dalších učebních cílů směrem k rozvíjení dílčích kompetencí žáků. Prvním zmiňovaným nástrojem, který může pomáhat hodnocení úrovně klíčových kompetencí, je **studijní deník.**

Žák v něm zaznamená plnění cílů a dokumentuje jejich úspěšné dosažení. Také může popisovat své emoce, myšlenky, nápady, které se studiem souvisejí. Učitel deníky průběžně kontroluje, čímž získává zpětnou vazbu o studijních postupech jednotlivých žáků (Čapek, 2015).

Studijní deníky postihují kvalitativní informace v kontextu žákova učení a učebních cílů. Zjednodušeně řečeno, jejich obsahem se stává každodenní zkušenost žáka. Smyslem zápisků do studijního deníku je z hlediska scaffoldingové podpory (viz kap. 4) žákova učení propojení afektivní roviny a roviny metakognitivních procesů.

Zajímavým nástrojem, který mapuje způsob žákova učení a smýšlení o něm, je psaní **učebních příběhů**. Jedná se o didaktické materiály, které apelují na kreativitu a tvořivé myšlení žáků. Pomocí příběhů se žák učí poznávat nové informace a vztahy bez toho, že by byl nucen memorovat. Navíc narativní charakter této metody je pro žáky motivující.

[6] převzato z https://cz.pinterest.com/pin/546342998518143858/

Nejvíce zkušeností však mají čeští učitelé s žákovskými **portfolii.** Portfoliem rozumíme soubor učebních výstupů, vlastních prací nebo písemností, které žáci uspořádají do složek a prezentují tak dosažené výkony za určité období. Mohou zahrnovat textové materiály, zpracované seminární výstupy, protokoly z laborování, ale rovněž vizuální prvky a objekty. Smyslem je systematizovat učební výstupy žáků a studentů z důvodu transparentnosti a komplexnosti učebních výstupů. Portfolio bývá dokladem činností, které byly ve výuce realizovány, a proto slouží jako nástroj informovanosti rodičů.

Obr. 3 Portfolio[7]

Možností, jak vytvořit školní portfolio, je celá řada. Z obsahového hlediska tak můžeme hovořit o dokumentačním nebo reprezentačním portfoliu (Průcha, Mareš & Walterová, 2003) *Dokumentační portfolio* slouží k průběžnému ukládání výukových materiálů, jakými jsou písemné práce, pracovní listy nebo výrobky. Tyto materiály jsou většinou řazeny chronologicky, někdy jsou tříděny podle tematických okruhů nebo významnosti. Dokumentační portfolio však málokdy slouží k dalším analýzám nebo hodnocení.

Reprezentační portfolio je tvořeno vybranými učebními výstupy, které žák považuje za exkluzivní. Představuje výběr toho nejlepšího, čeho žák za dané období dosáhl. Specifickou formou je portfolio *elektronické*. Kromě textových souborů umožňuje moderním způsobem prezentovat dosažené výsledky učení prostřednictvím videí, multimediálních odkazů, obrazových nebo zvukových záznamů. Výhodou je jeho snadná dostupnost, flexibilní prezentace a možnost sdílení.

Nejkomplexnější podobu má však portfolio *diagnostické* (nebo také hodnotící), které chápeme jako významný nástroj pro identifikaci rozvoje zejména učebních strategií. To by kromě žákových prací z výuky a zhodnocených písemných prací mělo obsahovat i další reflektivní části – komentované učební postupy, skici a nákresy, připomínky k průběhu učení, autoevaluační záznamy nebo i záznamy hodnocení výkonu od spolužáků.

Je však nutné dodat, že v přímé praxi nebývá takto vytvořený produkt učitelem dále analyzován, mnohdy není ani zahrnut do celkového hodnocení žáků. Důvodem je zřejmě nedostatek relevantní literatury k otázce tvorby portfolií, absentující metodická podpora či obecně malá pozornost školnímu hodnocení. Přitom jednoznačnou výhodou tohoto typu dokumentace je možnost posouzení dovedností žáka z dlouhodobého hlediska a tudíž sledování naplnění některých klíčových kompetencí. Portfolio je důležitým artefaktem v poskytování kvalitní zpětné vazby samotným žákům, neboť jeho prostřednictvím získávají větší zodpovědnost za své učení. Prezentací toho, co se naučili, v jaké kvalitě a s jakou náročností, lze posilovat jejich kognitivní a zejména pak metakognitivní rovinu procesu vlastního učení.

Úvahy o tom, co se žáci naučili, jakým způsobem ke znalosti nebo dovednosti dospěli a jak mají postupovat dále, mohou tvořit ono podpůrné „lešení“ (tj. scaffolding), které dovede žáka ke stanovenému cíli nebo cílové dovednosti. Prostřednictvím této reflektivní strategie mohou žáci významně participovat na rozhodování o průběhu nebo způsobech hodnocení výuky.

[7] převzato z http://krocja.webnode.cz/portfolio/

Přemýšlení nad způsoby, jakými žák dovednosti získává a jakými cestami si učivo osvojuje, tvoří důležitou součást metakognitivních strategií. Jejich principem je udržování konkrétních učebních postupů, pomocí nichž dochází k reflexi a hodnocení vlastního učení.

Metakognice je „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, které vede člověka k poznání „*jak já sám postupuji, když poznávám svět*“ (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 122). Na základě tohoto monitoringu, odhalení svých silných a slabých stránek, může žák měnit vlastní učební postupy a zefektivňovat je směrem k získávání klíčových kompetencí, zejména kompetenci k učení a sebereflektivním a sebehodnotícím dovednostem.

Za jeden z relevantních nástrojů, které umožňují přímou a přitom individuální podporu žákova učení v různých sociálních situacích, považujeme **scaffolding**. Vysvětlení tohoto pojmu se věnujeme v následující části.

4 SCAFFOLDING A JEHO KONCEPTUALIZACE V PEDAGOGICKÉ TEORII

Pojem scaffolding se v edukačním kontextu objevuje poměrně nedávno. Termín se nepřekládá, ale metaforickým vyjádření je „lešení“, které krok za krokem umožňuje žákovi poskytovat různou míru podpory. Jako lešení podpírá stavbu budovy, tak scaffolding nabízí dítěti možnost využít promyšlený a diferencovaný systém, díky němuž učební kroky zvládne.

Původ pojmu **scaffolding** (nabízení a přizpůsobení podpory učícím se dle jejich potřeb) je připisován vývojovým psychologům Woodovi a Brunerovi (et al.), kteří v polovině sedmdesátých let minulého století publikovali studii analyzující způsob řešení problémových úkolů u skupiny předškolních dětí. Ty byly motivovány k práci na zajímavých činnostech, přičemž bylo sledováno, jak v učení se novým aktivitám postupují. Dětem bylo umožněno, aby pracovali co možná nejvíc samostatně, avšak v případě potíží jim byla tutorem nabídnuta podpora v podobě nápovědy, verbální zpětné vazby nebo přímo modelového řešení úkolu. Při pokusu se autoři zaměřili na 6 hlavních aspektů scaffoldingu (Wood, Bruner, & Ross, 1976):

1. vzbuzování zájmu dětí a zaměření jejich pozornosti na splnění úkolu;
2. snižování stupňů svobody při plnění úkolu – tzn. způsob, jakým tutor snižoval rozsah úkolu a umožnil jeho pochopení dětmi (přičemž nevyžadoval úkol dokončit);
3. udržování směru – tj. úsilí o motivaci a podporu dětí k řešení úkolů složitějších;
4. označení kritickým míst při řešení úkolů tím, že je tutor zdůrazní a obrátí na ně pozornost dětí;
5. kontrolu frustrace – pokus tutora o eliminaci stresových situací;
6. demonstraci nebo modelování řešení úkolu tutorem.

Woodova studie popisovala formu asistovaného učení, a to prostřednictvím podpory ze strany tutorů, rodičů nebo podpory učících se v širším informálním prostředí. Tato práce ovšem na rozdíl od pozdějších výzkumů neodkazovala na sociokulturní aspekty učení ani na Vygotského zónu nejbližšího vývoje, ale vycházela z psychologických konceptů aktivní spolupráce. Souvislost scaffoldingu s oblastí sociálního učení jakožto způsobu rozvíjení kognitivních, afektivních a psychomotorických dovedností nalézáme v odborné literatuře až později. Kupř. Rogoffová (1990) použila termín „řízená účast“ ve smyslu enkulturace dětí pomocí podpory dospělých do prostředí jejich komunity.

Přesnější vymezení termínu a jeho používání v kontextu učení se stále diskutuje (Davis & Miyake, 2004; Renninger & Granott, 2005). Konsensus je nalezen v představě **postupné pomoci učícímu rozvinout jeho znalosti a dovednosti**, dokud žák nebude schopen plnit dané kognitivní úlohy nezávisle, a pak tyto pomocné kroky **odstraňovat.**

Za klíčové rysy scaffoldingu lze považovat tyto čtyři (Stone, 1998):

- typ úlohy a podpory (dospělý přebírá zodpovědnost za povzbuzování dítěte pro smysluplnou činnost, které nyní dítě nemůže zcela porozumět);
- dospělý pečlivě diagnostikuje aktuální úroveň porozumění nebo schopnosti žáka a navrhuje vhodnou podporu;
- dospělý může poskytovat různé druhy podpory;
- podpora je dočasná a postupně je odstraňována.

Ze sociokulturního hlediska je nezbytná podpora žáků v tzv. zóně nejbližšího vývoje. Ve výuce to znamená, že žáci potřebují, aby jim učitel nejdříve učivo vysvětlil, procvičil na modelových úlohách a při samostatném plnění dalších činností je povzbuzoval a jinak podporoval. Učitelova podpora musí být přiměřená aktuální úrovni žákova výkonu a měla by být na stejné nebo mírně vyšší úrovni. Tento princip je v literatuře označován jako „contingency" (Aukerman, 2007; Horsley & Walker, 2013), neboli **připravenost, pohotovost**. Tato podpora však bude postupně snižována, neboť žáci časem dané úlohy zvládnou sami. Jakmile žák prokáže orientaci v úkolu a stává se samostatnějším, je na čase uplatit další z principů – „**fading**". Tím je míněno promyšlené **odebírání podpory**, což je závislé na úrovni žákova rozvoje a již nabyté úrovni kompetence. Třetím principem scaffoldingu je pak **transfer odpovědnosti**. Přenosem odpovědnosti myslíme, že žák získává nad svým učením větší kontrolu.

Scaffoldingové podpůrné strategie jsou reprezentovány v rovině kognitivní, metakognitivní a afektivní. Kognitivní typ scaffoldingu buď pomáhá žákům v rozhodování během učení a vede je ke klíčovým pojmům – **koncepční, pojmový scaffolding** (Yelland & Masters, 2007), anebo je směřuje k efektivnímu používání nástrojů, zdrojů a postupů – **procedurální scaffolding** (Jumaat & Tasir, 2014).

Metakognitivní scaffolding podporuje žáky v uvažování o vlastních postupech při učení, motivuje je k přemýšlení o problematických místech úkolu. Žák si zároveň uvědomuje, s jakými potížemi se nejčastěji potýká a naopak které strategie se mu osvědčují. Metakognitivní scaffolding podporuje sebehodnocení žáků, ale i jejich dovednost plánovat. Celkově jsou rozvíjeny myšlenkové procesy „vyššího řádu". Reingold, Rimor a Kalayová (2008) formulovali 7 mechanismů, které podporují metakognici během učení:

- prezentování a zdůvodnění úlohy a činností
- prezentování vztahu mezi položkami ke čtení, konkrétními cíli a učebními úlohami
- podpora reflektivního psaní
- rozlišení mezi závěrem, faktem, názorem a hypotézou
- supervize porozumění textu
- soustředění se na proces učení
- povzbuzování vztahů mezi žáky.

Ačkoliv se výše zmínění autoři specializovali na metakognitivní podporu studentů v on-line kurzech, domníváme se, že tyto charakteristiky lze vztáhnout i na práci s tištěnými zdroji.

Výzkumy **afektivního scaffoldingu** příliš rozpracovány nejsou. Při činnostech s edukačními zdroji je tomuto překážkou poměrně široké vymezení problematiky. V přímé výuce zase bývá obtížné rozlišit míru podpory scaffoldingového typu a motivační záměry. V obecné rovině jde o nasměrování žáků, jejich získání pro úkoly a udržení motivace, neboť to jim pak pomáhá uvažovat o tom, co se naučili.

V souvislosti s rozvojem kompetence k učení věnujeme následně pozornost zejména kognitivním a metakognitivním nástrojům.

4.1 Metakognitivní scaffolding jako podpůrný prostředek autoregulace učení

V realizovaném výzkumu Červenkové (2010) na dotaz *„jaké používáš triky k tomu, aby sis něco obtížného zapamatoval?“* žáci 8. ročníku uvedli, že si poznatky opakují neustále dokola nebo je bezmyšlenkovitě nahlas memorují. Jen málo z nich pracovalo s kognitivními mapami, organizací poznatků nebo jejich elaborací. Fakt, že mnozí studenti neumí vytvářet ani účinně používat vlastní strategie k efektivnímu učení, je známý. Přitom i pro učitele je důležité poznat, kde žáci chybují a umět doporučit, jak chyby opravit.

Schopnost žáků nalézt vhodný způsob osvojení látky a zároveň monitorovat strategii vlastního učení, nazýváme **autoregulací**. Portfolio, studijní deníky nebo učební příběhy, o nichž bylo pojednáno v kap. 3, jsou vhodným nástrojem pro rozvoj metakognitivních scaffoldingových strategií a posilováním autoregulace vlastního učení. Iniciátorem reflexí nemusí být vždy sám žák. Scaffoldingové metakognitivní strategie zahrnují i postupy, které nabízí učitel, protože jeho cílem je poznat způsoby uvažování žáků o problému.

Učitel může pomoci žákům reflektovat své učení vhodnými činnostmi – např. plánováním učebních činností (řešení úkolů, diskusí problémů, způsob studování zdrojů), hodnocením výroků, argumentů (vlastních i spolužáků), může kontrolovat porozumění prostřednictvím otázek typu *„Jak postupuji? Proč jsem zvolil tento postup? Jak jsem k řešení dospěl?“,* realistickým sebehodnocením *(„dokážu dobře překládat cizojazyčný tištěný text, potíže mi dělají poslechová cvičení“*). (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005).

S ohledem na podporu autoregulačních mechanismů v učení žáků se nabízí propojení vzdělávacích aktivit a scaffoldingových (především metakognitivních) postupů.

5 SCAFFOLDING V PROCESU UČENÍ

Zkoumání scaffodingu jako dynamického procesu je poměrně náročné. V prvotních kognitivně orientovaných studiích se řešily zejména psychologické aspekty učení při práci dvou osob – tutora nebo učitele s žákem, mezi dvěma žáky nebo dítětem rodičem. Toto dualistické pojetí mohlo být poměrně dobře experimentálně zachytitelné. Dnes jsou výukové činnosti mnohem komplexnější. Učitelé se při řadě aktivit zaměřují na celou třídu a nemohou plně vyhovět individualizaci potřeb.

5.1 Oblasti výzkumu scaffoldingu

V oblasti podpory žákova učení a učení celoživotního již byly publikovány některé studie, které se na scaffolding a scaffoldingové strategie zaměřily. Z tematického hlediska se nejčastěji věnují čtenářským kompetencím a schopnosti porozumění textu (Aukerman, 2007; Cole, 2006 aj.), anebo se jedná o studie prováděné v oblasti přírodních věd (Yelland & Masters, 2007).

V obecné rovině lze výzkumy zaměřené na scaffolding rozdělit do tří skupin:

- orientované na učitele;
- orientované na žáka;
- studie zkoumající roli nových výpočetních technologií nebo elektronických médií při poskytování scaffoldingu.

Koncepce, které **zdůrazňují pozici učitele**, akcentují tři výše zmíněné principy scaffoldingu: pohotovost, připravenost reagovat („contingency“), ustupování („fading“) a přenos odpovědnosti („transfer of responsiveness“). První aspekt odkazuje na učitelovu schopnost vnímat žákovy potřeby a adekvátně na ně reagovat. Mnozí autoři upozorňují na nutnost diagnostiky žáků ve vztahu ke scaffoldingu a tento proces nazývají dynamickým posouzením („dynamic assessment“). Po zvládnutí úkolu nebo při jeho dalším plnění je již nutno podpůrné mechanismy oslabovat a žák pracuje více samostatně. Nakonec učitel nebo tutor dále žákovo učení řídí, ale žáci již získávají nad svým učením kontrolu a zodpovědnost (Horsley & Walker, 2013).

Výzkumy **zaměřené na žáka** potvrzují, že scaffolding umožňuje efektivně zpracovávat učivo a že žáci dokáží řešit úlohy s lepšími výsledky. Např. ve výzkumu zaměřeném na porozumění textu metodou tzv. vzájemného čtení, byly u žáků primární a nižší střední školy ve srovnání s kontrolní skupinou zaznamenány významné pozitivní změny (Lysynchuk, Pressley, & Vye, 1990). Další experiment mapoval seberegulační a metakognitivní strategie žáka v průběhu čtení. Učitel nejdříve žákům ukázal čtyři metakognitivní strategie, které vedou k porozumění textu, a poté se žáci na jeho místě postupně střídali. Učitel je během úkolu vedl, poskytoval jim oporu a zpětnou vazbu. Postupně se žáci v užívaných postupech zdokonalovali, až nakonec převzali za učební skupinové aktivity zodpovědnost. Navzdory některým metodologickým nejasnostem během šetření byly konstatovány důkazy o pozitivním dopadu této strategie na učení žáků (van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010).

Třetí, a v tomto textu jádrovou oblastí, je výzkum scaffoldingu při užití **edukačních médií**. Fenoménu se blíže věnuje podkapitola 5.2.

5.2 Edukační média jako zprostředkovatelé scaffoldingu

Původní význam pojmu scaffolding byl postupně rozšířen i na specifickou podporu, kterou učícím se mohou poskytovat nové **učební technologie**. Za tímto účelem byl nejprve do hodin zaváděn výukový software. Žáci byli při práci s ním pozorováni, přičemž experimentátoři nebo tutoři identifikovali obtížné pasáže, ve kterých děti selhávaly. Na základě podrobných analýz žákovských strategií učení mohly být navrženy různé typy podpory, které krok za krokem pomáhaly úspěšně splnit zadání.

Řada studií ověřovala vliv scaffoldingové podpory poskytované počítači na rozvoj metakognitivních dovedností. Graesser a McNamara (2005) experimentovali se skupinou žáků, kteří izolovaně pracovali s počítačem a sledovali konverzace s modulací otázek

a složitých dedukcí. Konstatovali, že žáci zlepšili svou schopnost metakognitivního uvažování o věcech a dosáhli přidané hodnoty ve vlastním učení.

Postupně byly možnosti scaffoldingu rozšířeny i na další **učební artefakty**, tj. „fyzické objekty, které jsou navržené k tomu, aby podporovaly učení jedinců“ (Sherin, Reiser, & Edelson, 2004).

Výjimečné postavení těchto materiálů spočívá v tom, že na rozdíl od jiných, lidských zdrojů, nepostihují dynamiku a nezahrnují ani princip postupného snižování podpory – fading. Scaffoldingová analýza je zde založena na komparativních postupech, které jsou prováděny přímo v reálných učebních situacích.

Naším cílem je v příštím výzkumu analyzovat výukové materiály užívané v činnostech učitelů a žáků základních škol a identifikovat prvky (textové a vizuální), které představují scaffoldingový potenciál. Smyslem bude vytvořit kategorizaci scaffoldingových prvků, které napomáhají žákovu učení a tím podporují rozvoj kompetence k učení. Zároveň bude pozorováno vyučování, ve kterých se s těmito prvky bude skutečně pracovat. Některé náměty z procesu analýzy přináší následující kapitola.

5.3 Scaffoldingové strategie v učebnicích

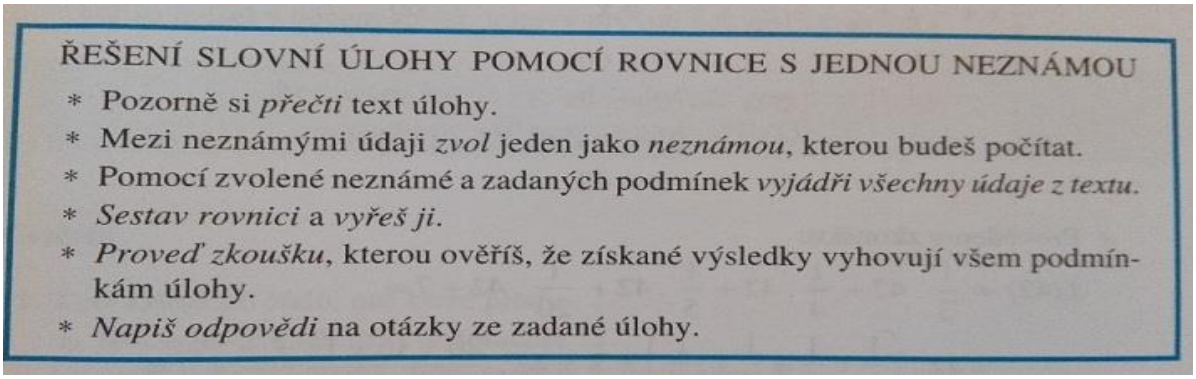
Kognitivní, metakognitivní a afektivní scaffoldingové strategie může zprostředkovat i **učebnice**. V této kapitole přinášíme výběr některých technik, které žákům poskytují promyšlenou podporu nad rámec transmisivního pojetí učiva. Prvky mají ilustrativní charakter. Vytvoření autorské klasifikace (baterie) prvků a strategií se scaffoldingovým potenciálem v českých učebnicích věnujeme dlouhodobě pozornost. Principem třídění zamýšlíme typ scaffoldingu, ale také jeho záměr a prostředek, jakým je realizován. Již nyní se ukazuje jistá vazba mezi scaffoldingovým prvkem v učebnici a vyučovacím předmětem (nebo skupinou vyučovacích předmětů).

Podpora orientace žáků v učivu nebo přímé scaffoldingové strategie, které pomáhají náročné či nové učivo strukturovat, usnadňují žákům nalézt vhodnou metodu učení, zaměřit se na cíl činnosti a odpovídat na učební úlohy, které se k učivu vztahují.

Příklad 1

Následující příklad z učebnice matematiky ilustruje podporu prostřednictvím **kognitivního strukturování**. Podpora je žákům nabízena pro úspěšné vyřešení slovní úlohy obsahující rovnici o jedné neznámé.[8] Uvedený typ scaffoldingu bychom identifikovali jako **kognitivní – procedurální** (srov. Yelland & Masters, 2007). Žáci jsou seznamováni s novým učivem, přičemž krok za krokem jim předložená tabulka poskytuje podpůrný rámec pro řešení neznámé úlohy. Pokud žáci zvládnou techniku řešení, může být tato podpora oslabována (např. fading za pomoci vynechání explicitního vyjádření některých kroků).

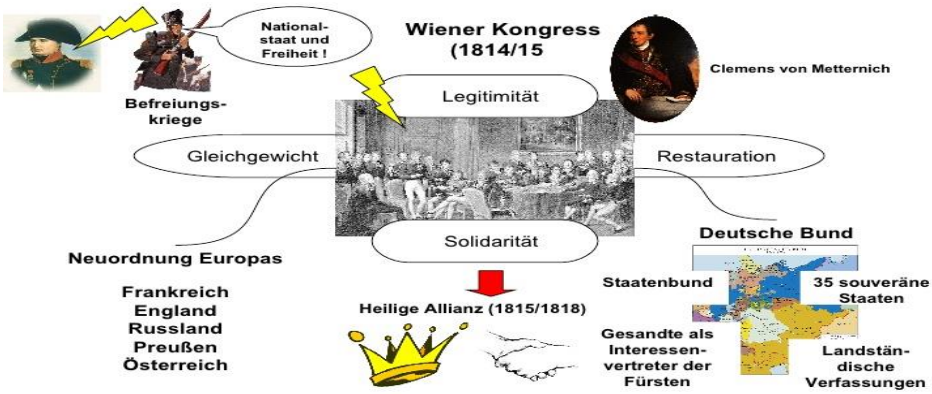
[8] zdroj: Odvárko, O., & Kadleček, J. (1999). Matematika pro 8. roč. ZŠ. Praha: Prometheus. (s. 23)



Obr. 4 Strukturování při řešení rovnice s jednou neznámou

Příklad 2

Další podpůrnou strategií, se kterou se v učebnicích můžeme setkat, je poskytování tzv. **organizátorů postupu.** Zvláštní funkce tohoto prvku spočívá v překlenutí mezery mezi učivem novým a tím, co již žáci znají. Cílem je umožnit integraci nového učiva do stávajících struktur (Ausubel in Gavora, 1991). Nové poznatky pak mohou být zařazovány v modifikovaných souvislostech, žáci jim snáze porozumí, a tak může být podporován rozvoj kompetence k učení.



Obr. 5 Vídeňský kongres (1814-1815)

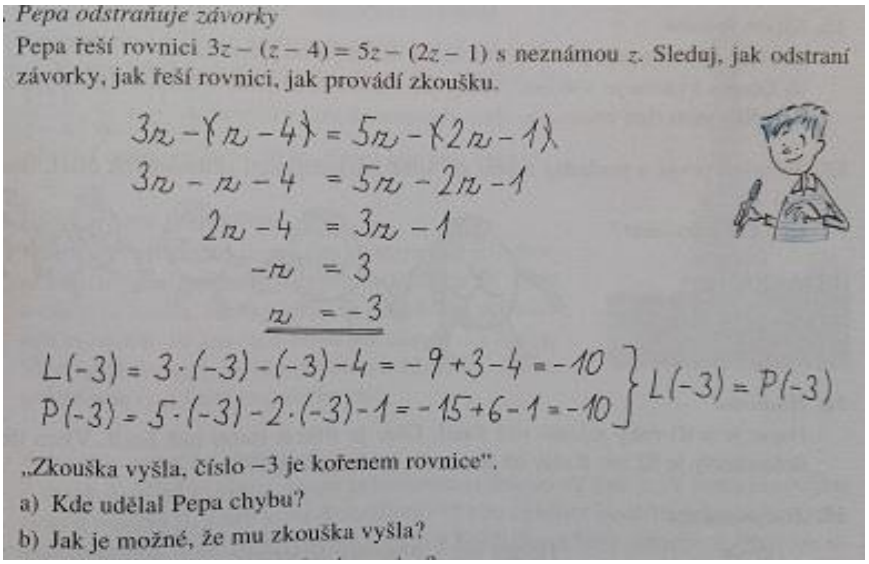
Příklad 2, práce v hodině německého jazyka,[9] ilustruje propojení nových poznatků se stávajícími, vytvoření myšlenkové sítě v duchu konstruktivistických principů. Tuto činnost bychom identifikovali jako **kognitivní - pojmový** scaffolding.

Dalším podpůrným scaffoldingovým mechanismem je **zaměřenost na cíl činnosti**. Učebnice nebo učitel mohou zdůrazňovat důležité myšlenky, opakovat kroky postupu nebo klást otázky, jež podněcují k uvažování o tématu či o vlastním způsobu myšlení. To žákům umožňuje zaměřit se nejen na obsahovou stránku, ale i na řízení vlastního učení.

[9] zdroj: http://pt.slideshare.net/akoenig/der-wiener-kongress-advance-organizer?nomobile=true&smtNoRedir=1

Příklad 3

V učebnicích matematiky[10] nebo českého jazyka bývá častým motivačním prvkem pobídka k opravě výpočtů nebo k hodnocení. **Práce s chybou** předpokládá, že žák přemýšlí o dosavadních postupech, kterými k řešení došel (nebo k jakým závěrům dospěl spolužák), tyto posuzuje a hodnotí. Úvahy o správnosti výsledku napomáhají rozvíjet jeho vlastní myšlení. Typickou výukovou situací tohoto druhu je dotazování na dílčí kroky úkolu nebo jejich zdůvodnění.


Pepa odstraňuje závorky

Pepa řeší rovnici $3z-(z-4)=5z-(2z-1)$ s neznámou z. Sleduj, jak odstraní závorky, jak řeší rovnici, jak provádí zkoušku.

$3n-(n-4)=5n-(2n-1)$
$3n-n-4=5n-2n-1$
$2n-4=3n-1$
$-n=3$
$n=-3$

$L(-3)=3\cdot(-3)-(-3)-4=-9+3-4=-10$
$P(-3)=5\cdot(-3)-2\cdot(-3)-1=-15+6-1=-10$
$L(-3)=P(-3)$

„Zkouška vyšla, číslo −3 je kořenem rovnice".

a) Kde udělal Pepa chybu?

b) Jak je možné, že mu zkouška vyšla?

Obr. 6 Úvahy o způsobech učení – práce s chybou

Uvedený případ ilustruje situaci, kdy žák nejen odhaluje chyby, ale zároveň musí komentovat, jak bylo k nesprávným myšlenkovým postupům dospěno. Tato úroveň již stojí na pomezí kognitivního scaffoldingu a metakognice.

Příklad 4

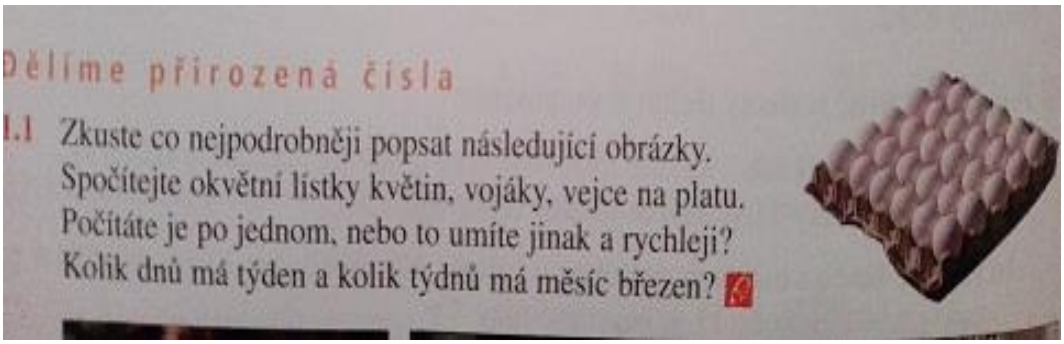
Scaffoldingové prvky s **metakognitivním potenciálem** hledáme v českých učebnicích jen obtížně. Zřejmě je více spoléháno na osobu učitele, že prostřednictvím výukových metod bude směřovat i k jiným než ryze znalostním výsledkům.

Jako příklad uvádíme početní úlohu z matematiky, která tvoří prvotní vhled do učiva o násobcích a dělitelnosti. Žáci dokáží pracovat s desetinnými čísly, ale potřebují se naučit rozhodnout, zda je určité přirozené číslo násobkem jiného přirozeného čísla, anebo jím může být beze zbytku dělitelné.

Pozornost je směřována na fotografie z běžného života (květiny, četu vojáků, plato vajíček).[11] Nejdříve si žáci vyobrazení prohlédnou, a pak je komentují. Následně mají prvky na obrázcích spočítat. Žáci budou pracovat individuálními strategiemi. Předpokládá se, že někteří budou systematicky počítat každý z prvků, protože neumí použít efektivnější způsob. Nakonec jsou vyzváni k uvažování o zvoleném postupu s cílem najít rychlejší cestu ke správnému výsledku.

[10] zdroj: Odvárko, O., & Kadleček, J. (1999). Matematika pro 8. roč. ZŠ. Praha: Prometheus. (s. 37)

[11] zdroj: Binterová, H., Fuchs, E., & Tlustý, P. (2007). Matematika 6. Aritmetika – učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia. Plzeň: Fraus. (s. 36)



Obr. 7 Dělíme přirozená čísla

Příklad 5

Rozlišit afektivní scaffolding v učebnicích je obtížné. Vždy záleží na kontextu, ve kterém je materiál distribuován a na dosavadních zkušenostech žáka. O rozvoji této složky lze usuzovat spíše na základě reálné expozice textu nebo vizuálního prvku přímo ve výuce. Kapitola v učebnici dějepisu „Svět a ČSR po 1. sv. válce“[12] nejdříve přináší tematicky orientované učivo. Následně je žákům předložen obrázek týkající se manipulace s pravdou a historickými dokumenty. Žáci jsou vyzváni, aby se zamysleli nad tím, proč na jednom z obrázků chybí vedle Stalina osoba napravo, a aby diskutovali, o čem uvedená fotomontáž vypovídá. Zároveň žáci komentují, jak sovětští komunisté zacházeli s historickou pravdou a jaký měli důvod.

Obr. 8 Zmanipulované dokumenty

Příklad 6

Aktuálně provádíme důkladnou analýzu mnoha učebnic různých předmětů. Můžeme tak konstatovat, že české edukační zdroje jsou, co se scaffoldingového potenciálu týče, chudé. Pro závěrečné srovnání uvádíme způsob prezentace shodného učiva v české učebnici dějepisu[13] a v učebnici německé.

[12] Parkan, F., Mikeska, T., & Parkanová, M. (2011). *Dějepis 9. Učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus. (s. 21)
[13] zdroj: Mandelová, H., Kunstová, E., & Pařízková, I. (2003). Dějiny novověku. Liberec: DIALOG. (s. 120)

Obr. 9 V zámožné a chudé domácnosti

Česká učebnice představuje „Dny všední a sváteční“. Motivačně k tomu využívá dobové fotografie. Na kontrastu výjevu z bohaté rodiny a chudého prostředí autoři žákům demonstrují kontroverzní prvky, které se prolínají celou společností ve 2. pol. 19. století. Můžeme říci, že tyto vizuální prvky jistě plní aktivizační i reprezentační roli. Na druhou stranu ovšem díky přiloženým popiskům k fotografiím jsou žáci vedeni k jednoduché deskripci, maximálně komparaci jevů.

Se stejnou fotografií se pracuje v německé učebnici.[14] Zde je však postupováno na základě tří kroků: prvního dojmu, popisu obrázku a následné analýzy.

Nejdříve jsou žáci dotazováni na dojmy a pocity z předložené fotografie*: „Co vidíte na obrázku? Jaké jsou vaše myšlenky a dojmy, když si obrázek prohlížíte?“*. Popis obrázku zahrnuje podpůrné náměty typu: *„Co přesně je zde zobrazeno? Co myslíte, jaké barvy na tomto černobílém obrázku mohou být? Jaké světlo? Jedná se o fotomontáž? Má titulek u fotografie informační hodnotu?“*.

Obr. 10 Bűrgerfamilie in ihrem Wohnzimmer (1894)

Nakonec je provedena analýza: *„Jaký záměr měl fotograf? Diskutujte, zda je to inscenovaná fotografie nebo momentka. Pro koho mohla být určena? Má zvláštní význam pro nějakou konkrétní situaci? Myslíte, že je to typický výjev?“* Práce s dobovou fotografií končí výzvou k závěrečným otázkám žáků a doporučením dalších potřebných materiálů.

[14] zdroj: http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-3668/ra-5781/titel/9783060642298?back_link=search

ZÁVĚR

V této kapitole jsme se zabývali inovativním pohledem na specifický typ podpory učení žáka v různých výukových situacích i mimo ně. Snažili jsme se objasnit koncept scaffoldingu, který chápeme jako jeden z možných nástrojů rozvoje kompetence k učení a jehož prostřednictvím lze tuto kompetenci v mnoha rovinách rozvíjet. Usilovali jsme rovněž o popis důležitých charakteristik scaffoldingu ve snaze přiblížit jeho konotace českému školnímu prostředí. S oporou výzkumů, které jsou v rámci tohoto tématu realizovány, jsme charakterizovali oblasti zájmu o daný problém. Diskutovali jsme také možnosti, které koncept scaffoldingu přináší do pedagogické teorie i do učitelské praxe.

Cílem naše dalšího bádání bude přinést nové poznatky do oblasti teorie učebnic vytvořením kategoriálního systému vizuálních a textových prvků se scaffoldingovým potenciálem v různých typech edukačních médií a nastínit možnosti jejich užití při učení žáků z výukových zdrojů.

Vnímáme, že podpora individuálních strategií, které povedou žáky k efektivnímu učení, je prioritou školního vzdělávání. Rozvoj klíčových kompetencí, způsoby jejich nabývání a hodnocení vytvářejí v oblasti kurikulárních aktivit málo probádané výzkumné pole.

LITERATURA

Aukerman, M. S. (2007). When reading it wrong is getting it right: Shared evaluation pedagogy among struggling fifth grade readers. *Research in the Teaching of English*, 42, 56–103.

Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál.

Binterová, H., Fuchs, E., & Tlustý, P. (2007). *Matematika 6. Aritmetika – učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus.

Cole, A. D. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *Reading Teacher*, 55, 450-459.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika.* Praha: Grada Publishing.

Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic žákem na 2. stupni základních škol*. Ostrava: PdF.

Davis, E., & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *The Journal of the Learning Sciences,* 13 (3), 265-272.

European Commission. (2012). Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': *Literature review*, Glossary and examples. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf

Gavora, P. (1991). *Žiak a text*. Bratislava: SPN.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & VanLehn, K. (2005). Scaffolding deep comprehension strategies through Point&Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational Psychologist, 40*(4), 225-234.

Greger, D., & Ježková, V. et al. (2007). *Školní vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Horsley, M., & Walker, R. (2013). *Reforming Homework.* South Yarra: Palgrave Macmillan.

Hoskins, B., & Frederiksson, U. (2008). *Learning to learn: what is it and can it be measured?* Louxembourgh: Office for official publications of the European Communities.

Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce.* Praha: Karolinum.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Janík, T., Slavík, J., & Knecht, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Od virtuálních hospitací k videostudiím.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., & Lukavský, J. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* Brno: Masarykova univerzita.

Jumaat, N. F. & Tasir, Z. (2014). Metacognitive Scaffolding to Support Students in Learning Authoring System Subject. *International Conference on Learning and Teaching in Computing and Engineering LaTiCE 2015.* Institute of Electrical and Electronics Engineers, 4, (87-90).

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/10434 1 1/download

Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae,* 4 (3), 37-62.

Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace,* 23/3, 318-341.

Lysynchuk, I., Pressley, M., & Vye, N. (1990). Reciprocal Teaching improves standardised readingcomprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal,* 90, 469-484.

Mandelová, H., Kunstová, E., & Pařízková, I. (2003). *Dějiny novověku*. Liberec: DIALOG.

Maňák, J. (2007). Kompetence ve struktuře kurikula. In D. Greger & V. Ježková, et al., *Školní vzdělávání* (s. 87-102). Praha: Karolinum.

Mezinárodní vzdělávací akademie UNESCO (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál.

Odvárko, O., & Kadleček, J. (1999). *Matematika pro 8. ročník ZŠ.* Praha: Prometheus.

Parkan, F., Mikeska, T., & Parkanová, M. (2011). *Dějepis 9. Učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Průcha, J. (2009). Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání. In: J. Průcha (ed), *Pedagogická encyklopedie (s. 242-246)*. Praha: Portál.

Přístupy k hodnocení klíčových kompetencí ve vybraných zahraničních zemích. (2013). Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z http://www.nuv.cz/vystupy/pristupy-k-hodnoceni-klicovych-kompetenci-ve-vybranych-1

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: VÚP. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Reingold, R., Rimor & Kalay, A. (2008). Instructor´s Scaffolding in Support of Student´s Metacognition through a Teacher Education Online Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 7 (2), 139-151.

Renninger, K., & Granott, N. (2005). The proces of scaffolding in learning and development. *New Ideas in Psychology*, 23, 111-114.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.

Sherin, B., Reiser, B., & Edelson, D. (2004). Scaffolding Analysis: Extending the Scaffolding Metaphor to Learning Artifacts. *The Journal of the Learning Sciences,* 13 (3), 387-421.

Stone, A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 3 (4), 344-364.

Stringher, C. (2006). Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. In: *Learning to learn network meeting Report from the second meeting of the network.* Ispra: CRELL/JRC.

The national curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document. (July 2014). Department for Education. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf

Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Students Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271-296.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problém-solving. Journal of *Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Yelland, N., & Masters, J. (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*, 48, 362–382.

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. Iva Červenková, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory
tel.: 553 462 717
iva.cervenkova@osu.cz

SEBEREFLEXE KOMPETENCÍ K PROJEKTOVÉ VÝUCE - ZDROJ PROFESNÍHO ROZVOJE STUDENTŮ

Jana Kratochvílová

Abstrakt: V kapitole navazujeme na evaluační výzkum profesních kompetencí studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ Pedagogické fakulty MU, které studenti uplatňují při realizaci projektové výuky. Výzkum provádíme pravidelně každé dva roky po realizaci projektů na souvislé praxi studentů ve 4. ročníku s cílem zkvalitnit výuku a tím i osvojené kompetence studentů (Kratochvílová, 2006, 2007, 2011, 2014). V této kapitole je naším záměrem: a) popsat podmínky, které pro realizaci projektů v praxi studenti mají; b) zmapovat obtíže studentů v průběhu realizace projektu; c) poukázat na přínos realizovaného projektu pro studenty a c) komparovat úroveň osvojených kompetencí studentů (výstupy předmětu Praktikum výukových projektů) s daty získanými v roce 2016. Pozornost zaměřujeme zejména na znalosti, dovednosti a postoje, které studenti v minulosti považovali za nejméně osvojeny a zvládnuty.

Využíváme k tomu smíšený design, kvantitativní i kvalitativní analýzu sebereflexe studentů. Úroveň osvojených kompetencí studentů zjišťujeme z kvantitativního sebehodnotícího nástroje, který je zaměřen na posouzení znalostí, dovedností, postojů a zkušeností studentů po realizaci výukového projektu studenty v praxi. Kvantitativní data doplňujeme o kvalitativní analýzu popisu průběhu projektu a jeho sebereflexe. Výsledky poukazují na význam zavádění změn do výuky na základě evaluace profesních kompetencí studentů a tím i na jejich profesní rozvoj. Plánování projektu a jeho realizaci v praxi studenti považují za velmi přínosnou zkušenost.

Klíčová slova: klíčové kompetence, projektová výuka, sebereflexe, autoevaluace, primární vzdělávání, praxe studentů, profesní příprava studentů

Abstract: In this chapter we continue the evaluative research of the project teaching competencies of pre-service students in primary education at the Faculty of Education at Masaryk University. The research has been conducted regularly, every two years after implementation of teaching projects by students into practice during their continuous student practice in the 4th year of their study program (Kratochvílová, 2006, 2007, 2011, 2014). Our aims are to: a) describe the conditions for application of project in practice; b) map out the difficulties of students during project teaching; c) point out the benefits of the implemented project for students and d) compare the level of acquired competencies of students (teaching practicum outcomes) with the data obtained two years earlier. We particularly focused on the knowledge, skills and attitudes that students considered the least mastered and managed in the past.

We used the mixed design, quantitative and qualitative analysis of student self-reflection. A quantitative questionnaire survey focuses on the evaluation of knowledge, skills, attitudes and experiences of students in the final stages of their education, after the implementation of a teaching project in practice. A quantitative data is supplemented by a qualitative analysis of the process and self-reflection of project-based teaching described by students. The results

show the importance of introducing changes in the teaching based on the evaluation of the professional competencies of students and thus their professional development. Students find project planning and its implementation in practice as very rewarding experience as two years ago.

Key words: key competencies, project-based teaching, self-reflection, self-evaluation, primary education, teaching practice, pre-service training.

ÚVOD

V této kapitole navazujeme na texty reflektující kompetence studentů Učitelství 1. stupně ZŠ PdF MU k projektové výuce v předchozím období 2009-2014 (Kratochvílová, 2010, 2014). Pravidelnou autoevaluační činností realizovaného projektu studentů 4. ročníku po souvislé pedagogické praxi získáváme informace o úrovni kompetencí studentů, které jsou nezbytné pro vytvoření vhodných podmínek a samotný proces realizace projektu a jeho sebereflexi. V červnu 2016 byly analyzovány výsledky sebereflexe 42 studentů presenční formy 4. ročníku studijního oboru Učitelství 1. stupně ZŠ, kteří splnili požadavky na ukončení předmětu.

1 POJETÍ PŘEDMĚTU PRAKTIKUM TVORBY VÝUKOVÝCH PROJEKTŮ

Hodnocení kompetencí je součástí výuky, konkrétně předmětu Praktikum tvorby výukových projektů, který je do studijního programu zařazen od akademického roku 2005/2006. Jeho cílem je vést výuku takovým způsobem, aby byli studenti na konci semestru schopni tvorby pedagogického díla - projektu (Kantorková, 2000), projekt naplánovat, realizovat, popsat a reflektovat svoji zkušenost. Důvody se zařazením tohoto předmětu do kurikula souvisí s funkcemi školy v 21. století (Vašutová, 2004, s. 102), s novým pojetím kurikula (Čerych, 1999), novou didaktickou koncepci vyučování (Spilková, 2004) a současnými změnami v pojetí učitelské profese a přípravy na ni.

Předmět vychází z kořenů a historických odkazů pragmatické pedagogiky (Dewey, 1904, 1932; Příhoda, 1936) a z požadavků na osobnostně rozvíjející model učení, který klade akcent na jeho autentičnost a upřednostňuje komplexní výukové metody využívající spolupráce a kooperace ve výuce. Koncentruje se na vybavení studenta nejen znalostmi deklarativními, ale skrze získanou zkušenost a její reflexi i znalostmi procedurálními, což vede k rozvoji celého systému kompetencí studenta k projektové výuce. Jeho cílem je rozvíjet takové kompetence studentů, které jim umožní v praxi realizovat výukové projekty s žáky a působit na postoje studentů ve prospěch zařazování projektové metody do rejstříku metod budoucích učitelů. Z výsledků sebereflexe studentů v letech 2014-2016 vyplývá, že stále vyšší procento studentů tuto metodu vnímá jako významnou pro rozvoj žáků a jako jednu z metod, kterou je vhodné do výuky zařazovat. V roce 2016 s výrokem „projektovou metodu chápu jako jednu z možných metod výuky“ zcela souhlasilo 64 % studentů, téměř souhlasilo 30% studentů. Můžeme jen doufat, že jejich zkušenost s projektem v rámci profesní přípravy povede k realizaci projektů v praxi.

Realizací projektu zdůrazňujeme propojení teoretické i praktické pedagogické složky studia, kdy usilujeme o hledání rovnováhy mezi akademickým pojetím učitelského vzdělávání a dovednostním pojetím s úzkou vazbou na školní praxi (Spilková, 2002, s. 71) a normativním a individualizovaným (kreativním) osvojováním učitelské profese.

Připomínáme, že model profesní přípravy k projektové výuce nestaví pouze na výše uvedeném předmětu, ale využívá znalostí a dovedností studentů získaných v předmětech,

které projektové výuce předcházejí (Kratochvílová, 2006). Opírá se o klíčový koncept současných proměn učitelského vzdělávání. Jde o reflektivně orientovanou profesní přípravu, v níž jsou studenti stimulován k reflexi svých zkušeností.

Příprava na projektovou výuku probíhá v několika fázích: přípravná (1. - 3. ročník), realizační a sebereflektivní (4. ročník) a integrační (5. ročník) /více in Kratochvílová, 2007; 2014/ a opírá se o kompetenční profil učitelů projektové výuky.

2 MODEL KOMPETENCÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY

Vzhledem k rozmanitosti výkladů pojmu kompetence (Vašutová, 2004; RVP ZV, 2004; Průcha, 2009; Klieme, Maag-Merki & Haartig, 2010) chápeme kompetence jako soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou vzájemně provázány a tvoří celek (v souladu s pojetím J. Vašutové, 2004, s. 92). Zvládnutí kompetencí pro projektovou výuku je pak zárukou efektivního a úspěšného jednání učitele při její realizaci. Kompetence k projektové výuce jsou výsledkem studia odborné literatury a provedeného kvalitativního i kvantitativního šetření v letech 2003-2005 (Kratochvílová, 2006). Jde o kontextově komplexní soubor kompetencí, v němž jsou pojmenovány kvalitativní charakteristiky projektové výuky ve čtyřech oblastech: znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Z důvodu vazby kompetencí na RVP ZV nezkoumáme kognitivní výkonové dispozice (znalosti, dovednosti) odděleně od motivačních a afektivních předpokladů úspěšného jednání v projektové výuce, jak doporučuje Weinert (1999, 2001a in Klieme, Maag-Merki et Haartig, 2010). Kompetence specificky vymezené pro projektovou výuku jsou součástí obecných profesních kompetencí uváděných J. Vašutovou v *Profesním standardu učitele* (2004, s. 92) a jsou ukázkou jejich konkretizace.

Při úvahách nad kompetencemi k projektové výuce si je nutné uvědomit, že se na jejich rozvoji a osvojení nepodílí pouze nově zavedený předmět *Praktikum tvorby výukových projektů*, ale i předměty předcházejících ročníků, jako např. *Pedagogická diagnostika*, *Komunikativní dovednosti*, *Školní pedagogika*, *Epistemologická východiska*, *Aplikační blok z psychologie 3*, *Didaktika pro integrovaný vědní základ* a další… Ve vztahu k předchozí přípravě studentů a k cílům předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* jsme pak schopni teoreticky „rozdělit“ dílčí charakteristiky kompetence k projektové výuce na ty, které jsou rozvíjeny v rámci předmětu a na ty, které byly již rozvíjeny v předcházejícím období studia. V této kapitoloe se soustředíme na kompetence rozvíjené cíleně v předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů.*

3 PRÁCE S MODELEM KOMPETENCÍ K PROJEKTOVÉ VÝUCE

Model kompetencí se stává a)nástrojem sebereflexe studentů a jejich rozvoje, b) nástrojem pro zkvalitnění výuky studentů, c) nástrojem hlubší spolupráce s cvičnými učiteli při vedení studentů na souvislé pedagogické praxi, d) nástrojem, který postupně přivádí studenty k pochopení pojmu kompetence.

Utvořený strukturovaný model kompetencí projektové výuky je přínosem pro všechny aktéry výukového procesu a umožňuje jim detailně se nad prvky celého systému zamýšlet nejen v rámci vymezeného předmětu, ale komplexně ve vazbě na předcházející a navazující přípravu studentů.

Studenti se přes sebereflexi kompetencí k projektové výuce seznamují s jejich komplexním pojetím a vzájemnou provázaností. Učí se chápat nezbytnost osvojení si určitých znalostí, jejich porozumění a propojení s nabytými dovednostmi, aby obstáli v praxi. Skrze reflexi svých kompetencí jsou schopni analyzovat, jaké klíčové kompetence v konkrétním projektu

rozvíjejí u svých žáků. Učí se tak porozumět přínosu projektové výuky ve prospěch holistického rozvoje osobnosti žáka.

Fáze sebereflektivní a integrační směřuje k propojení teoretické i praktické složky pedagogické a psychologické přípravy studentů. Prostřednictvím vlastních zkušeností, které student získal v praxi při realizací projektu, se podílí nejvíce na utváření postojů studenta k projektové výuce. Při postupné realizaci všech fází projektové výuky, student získává a rozvíjí postupně určité kompetence nezbytné pro její realizaci.

Sebereflexe kompetencí studenta 4. ročníku presenční formy studia oboru učitelství 1. stupně ZŠ se tedy stává pravidelně předmětem zájmu pro náš výzkum, který jsme rozšířili o sledování podmínek a průběhu projektové výuky v praxi. V tomto textu je naším záměrem komparovat úroveň osvojených kompetencí studentů (výstupy předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů*) s daty získanými v roce 2014. Pozornost zaměřujeme zejména na znalosti, dovednosti a postoje, které studenti v minulosti považovali za nejméně osvojeny a zvládnuty.

Výsledky nám slouží jako zdroj informací pro možné obsahové či didaktické zásahy do profesní přípravy studentů, zejména v rámci předmětů *Praktikum tvorby výukových projektů* a předmětů, které velmi úzce s tvorbou a realizací projektů souvisí a do úprav podmínek realizace projektů v praxi.

4 NÁSTROJE HODNOCENÍ A JEJICH APLIKACE V REÁLNÉM EDUKAČNÍM PROCESU

Oproti předcházejícímu období (2009-2014) se od roku 2016 pokoušíme analyzovat projektovou výuku studentů v praxi komplexněji. Cílem není reflektovat pouze vybavenost studentů znalostmi, postoji a dovednostmi pro realizaci projektu v praxi, ale současně zmapovat i podmínky a průběh realizace projektů v praxi. Koncentrujeme se tedy na podmínky, určité procesuální jevy a na výstupy z realizace studentských projektů. Zajímá nás tedy implikace studentských projektů ve výuce komplexněji:

- Jaké podmínky mají studenti pro realizaci výukového projektu na souvislé pedagogické praxi?
- S jakými obtížemi se v průběhu realizace projektu setkávají?
- Zda považují předmět *Praktikum tvorby výukových projektů* za přínosný a pokud ano, v čem přínos spatřují?
- Jak studenti po absolvování předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* reflektují kompetence nezbytné pro úspěšnou realizaci projektové výuky a jak se tyto výsledky liší od výsledků získaných v roce 2014?

Vymezené kompetence k projektové výuce se staly východiskem pro vytvoření sebereflektivního dotazníku pro studenty s názvem Dotazník kompetencí studenta k projektové výuce, jenž využíváme pravidelně při evaluaci. Celý soubor posuzovaných kompetencí vytváří strukturální kompetenční model, který je uspořádán do čtyř oblastí: znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti. V závěru dotazníku se také zaměřujeme na zhodnocení zkušeností studentů s projektováním, realizací, sebereflexí projektu. Každá oblast obsahuje sadu charakteristik projektové výuky, které jsou posuzovány na pětistupňové škále, jejíž „kompetenční“ stupně (Klieme, Maag-Merki et Haartig, 2010, s. 113) jsou spojeny s konkrétním výrokem. Dotazník je komplexněji popsán v příspěvku Projektová výuka jako možnost rozvoje profesních kompetencí studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ (Kratochvílová, 2014).

Po realizaci projektů v praxi zpracovávají studenti tzv. „projektové portfolio“, jehož obsahem je: plán – návrh projektu k realizaci; popis podmínek a průběhu projektu; zhodnocení přínosu projektu pro studenta i žáky a sebereflexe průběhu projektu. Kvalitativní analýzou obsahu studentských portfolií, jejichž cílem je popsat podmínky, průběh a výstupy jimi realizovaného projektu, předkládáme výsledky, jimiž odpovídáme na výzkumné otázky: jaké podmínky mají studenti pro realizaci výukového projektu na souvislé pedagogické praxi; s jakými obtížemi se v průběhu realizace projektu setkávají a v čem spatřují přínos projektové výuky.

Analyzováno bylo deset náhodně vybraných projektů, které byly realizovány v 1. – 5. ročníku základních škol v dubnu 2016. Až na jeden projekt byly všechny realizovány jako krátkodobé (8 jednodenních, jeden dvoudenní). Jeden projekt byl realizován jako střednědobý, průběžně ve čtrnácti dnech praxe. Z hlediska navrhovatele projektu se jednalo o jeden spontánní žákovský projekt, čtyři projekty uměle připravené a pět projektů kombinovaných, jejichž námět vznikl ve spolupráci se studenty a žáky.

5 VÝSLEDKY

5.1 Podmínky realizace výukového projektu v praxi

Podmínky pro projekt souvisí nejen s materiálním zabezpečením projektu a s prostředím třídy, počty žáků ve třídě, ale zejména s klimatem třídy, jehož součástí se studenti stávají po období tří týdnů souvislé pedagogické praxe, a s postoji třídního učitele k projektové výuce obecně. Postoje třídního učitele k projektu – to, zda projekt přijímá jako jednu z přínosných výukových metod, zda v realizaci projektu spatřuje smysl, nikoliv ztrátu času, ovlivňuje podle studentů délku, typ a volbu pro námět projektu a jeho průběh. Z deseti analyzovaných projektů vyplynulo, že se studenti setkávají s různými postoji učitelů k projektu v rámci jejich souvislé praxe. Můžeme je označit jako postoj zamítavý, rezervovaný, akceptující a podporující.

Učitel se *zamítavým postojem* považuje realizaci projektu studenta v průběhu praxe za ztrátu času a „zboření“ jeho plánu. Proto předkládá studentovi svoji představu, kterou musí akceptovat. Zpravidla se jedná o námět projektu, obsah a jeho délku, který zcela zapadá do právě osvojovaného učiva. Představa učitele se míjí s charakteristikami projektu, po studentovi je žádána realizace integrované tematické výuky. Student tak nemá možnost si v praxi vyzkoušet skutečný projekt.

Učitel s *rezervovaným postojem* není realizací studentského projektu příliš nadšený, ale studentovi vytváří podmínky pro projekt. Ponechává mu možnost přijít s vlastním námětem pro projekt či ho vytvořit společně s žáky. Realizaci projektu umožňuje, ale průběh omezuje časově na nezbytně nutnou dobu danou požadavky praxe (4-5 hodin). Pokud projekt není na konci dne ukončen závěrečnou reflektující fází, neumožňuje studentovi pokračovat následující den. Další čas věnovaný projektu se mu jeví částečně jako zbytečný, nevnímá závěrečnou fázi projektu, při níž by si student měl ověřit výsledky projektové výuky, jako důležitou. Obdobně bývá projekt přerušen z důvodu výuky anglického jazyka jiným učitelem, který neakceptuje kontinuitu projektu, není ochoten na něm participovat, dohovořit se na společném díle se studentem a propojit projekt s výukou cizího jazyka, jak uvádí výpověď jedné studentky: *Po třech hodinách došlo k dokončování práce. Poté žáci absolvovali běžnou výuku angličtiny, a po návratu probíhalo dokončování plakátů a příprava na prezentaci.*

Akceptující učitel, obdobně jako učitel s rezervovaným postojem, přijímá projekt na nezbytně nutnou dobu, ale pokud projekt není ve své závěrečné fázi na konci výuky z nedostatku času zhodnocen, pak takový učitel chápe nezbytnost reflexe a poskytne studentovi čas ve výuce

zpravidla následující den. Znamená to, že akceptuje vývoj projektu a poslední fázi projektu považuje za důležitou. Přijímá, že v projektu dochází k nečekaným změnám a že projekt je třeba řádně ukončit.

Učitel s *podporujícím postojem* chápe projekt jako metodu potřebnou a rozvíjející komplexně osobnost žáků. Studentovi vytváří vhodné podmínky, nechává mu možnost realizovat projekt spontánní, vzniklý z potřeb žáků, nebo kombinovaný, na němž se společně dohovoří a poskytuje mu tolik času, kolik potřebuje ke smysluplné realizaci a dokončení projektu.

Studenti vstupují do mikrosociálního prostředí, které určitým způsobem částečně narušují a kterému se ale současně snaží i přizpůsobit. Velkou pozornost musí věnovat sociálně psychologickým jevům třídy, aby byli schopni zvolit vhodný problém pro projekt, jeho cíle, délku, nároky na žáky, zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a výstup projektu. Úspěch projektu je závislý zejména na úrovni kompetencí diagnostické a intervenční, psychodidaktické a didaktické. O sociálně psychologických jevech, které se ve třídě odehrávají, získávají studenti informace svým pozorováním, rozhovory s učitelkou, dětmi v průběhu tří týdnů praxe, zejména však v jejím prvním týdnu.

Z analýzy projektů je evidentní, že sociálně psychologické faktory mají značný podíl na úspěchu projektu. Studenti uvádějí, že se jedná zejména o dovednost spolupráce mezi žáky, skupinové a kooperativní činnosti, vzájemné pomoci a rovněž o to, jakým způsobem jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména integrovaní, začleněni do společných aktivit a života třídy. Z deseti analyzovaných projektů je zřejmé, že spolupráce mezi žáky je běžným jevem, žáci si ve třídě vzájemně pomáhají a na práci ve skupinách jsou převážně zvyklí, a to i žáci prvního ročníku. Pouze v jedné třídě druhého ročníku klade učitelka příliš akcent na soutěživost mezi žáky a skupinové aktivity jsou orientovány soutěživě, nikoliv kooperativně, což se promítá do celkového klimatu ve třídě a průběhu projektu: *Třída je velmi živá a soutěživá. Jsou zvyklí pracovat ve skupinách, ale jen v rámci her a soutěží. Mají problém poslouchat se navzájem a přijmout názory ostatních.*

Úspěšnost projektu je spojena také se zkušeností žáků s projekty a přijetím žáků se SVP. Ve všech třídách studenti uvádějí, že velmi dobře jsou začleněni žáci s vývojovými poruchami učení, hůře pak žáci s LMD, poruchami chování a nadaní. To, jak jsou ostatní žáci ochotni s nimi spolupracovat, ovlivňuje průběh i výsledek projektu: *Při praxi jsem měla možnost si všimnout, že Amálka byla odstrčená z kolektivu, nikdo se s ní nechtěl přátelit, pokud byla někomu při výuce přidělena do skupiny, žáci reagovali nelibě, někdy i pláčem. Ve výuce se na sebe snažila neustále upozorňovat, při psaní slohového cvičení vymýšlela vulgarismy. Při realizování projektové výuky jsem měla velký problém umístit ji někam do skupiny. Celou dobu se ale snažila, zapojovala se do výuky, k ostatním spolužákům se chovala hezky.*

Realizaci projektu ovlivňují významně také podmínky prostorové, organizační a materiální.

Samotnou práci na projektu, která je realizována převážně skupinovou formou ovlivňuje možnost změnit uspořádání třídy pro účely projektové výuky. Pro práci na projektu i skupinovou práci potřebují mít žáci prostor. Z analýzy projektů je zřejmé, že všichni studenti mají možnost si uzpůsobit pracovní prostředí pro projekt dle svých požadavků: *V den samotného projektu došlo k přetvoření uspořádání třídy - lavice byly přeskládány dle skupin a jedna část třídy se vyhradila pro přinesené mazlíčky (zóna klidu a opatrnosti).* Pokud jsou prostory malé, je umožněno využít náhradní prostory (jiná třída, chodba). Jako dobrou zkušenost vnímají studenti kombinaci školního a mimoškolního prostředí, kdy využívají autenticity daného prostředí.

Podmínky materiální považují všichni studenti za velmi dobré. K dispozici mají vždy výtvarný materiál, knihy, občas počítač. Je jim vyhověno pořizovat kopie připravených textů. Na přípravě informačních zdrojů studenti oceňují aktivitu a zájem žáků přinést domácí zdroje, jak uvádí jedna ze studentek: *Do třídy se donesli různé materiály pro získávání informací (encyklopedie, chovatelské příručky, tablety, počítač*), což znamená i pochopení rodičů. Dle studentů je zřejmé, že materiální podmínky pro projekt jsou vynikající, potíže jsou výjimečné a to spíše, požadují-li něco zcela specifického ve větším počtu, např. stopky pro měření času.

Z hlediska organizace projektu studenti potřebují, aby ve třídě fungovala pravidla skupinové práce. Pokud nejsou nastavena, či nejsou ve třídě ještě ukotvena, studenti si s dětmi pravidla pojmenují, např. *Před začátkem samotné práce byla společně stanovena pravidla (spolupracujeme - nehádáme se a nekřičíme, pomáháme si; píšťalka = štronzo, zóna klidu okolo mazlíčků, neběháme – chodíme; pro práci s tabletem (1 tablet =1 člověk).*

Posledním faktorem, podmiňujícím průběh projektu je dle studentů nestabilita počtu žáků ve třídě v průběhu projetu. Odchody žáků, příchody po nepřítomnosti do již rozpracovaného projektu dle nich narušují celkový proces i výsledek.

Souhrnně lze říci, že podmínky pro projekt souvisí velmi úzce s postojem třídního učitele k projektové výuce obecně a s klimatem třídy. Setkají-li se studenti s podporujícím učitelem, pak popisují *podmínky pro realizaci projektu jako ideální a uvádějí, že vzhledem k tomu, že si třídu samy vedly po dva týdny trvání praxe, mohly práci na projektu zařazovat, kdy bylo třeba a zároveň také přemýšlet, jak činnosti vhodně provázat s běžnou výukou a probíraným učivem.*

5.2 Komparace úrovně osvojených kompetencí studentů

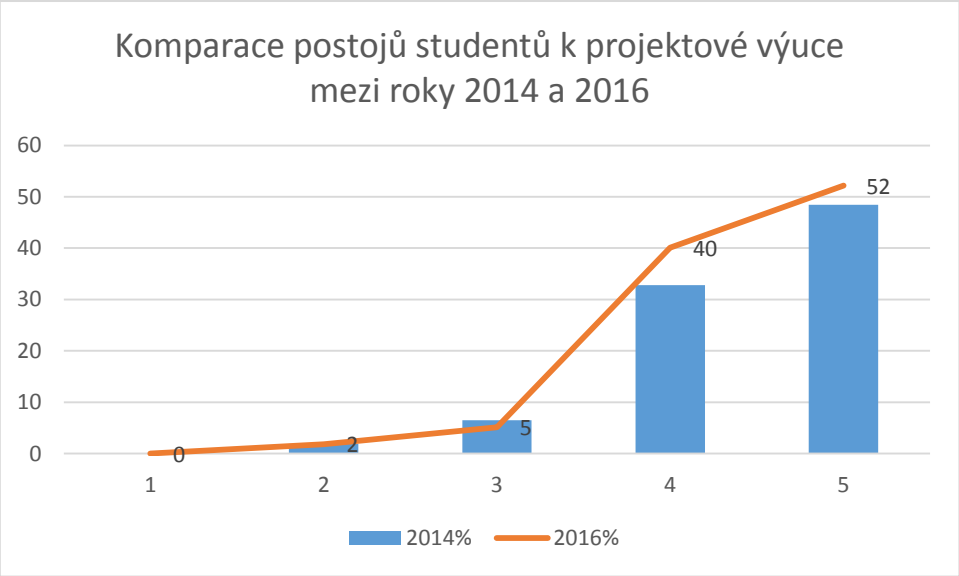
Na výsledky, získané ze sebereflektivního dotazníku, můžeme nahlédnout z různých úhlů pohledu. Vyjdeme-li ze základní struktury kompetenčního modelu projektové výuky ve vztahu k vymezení kompetencí studenta, můžeme analyzovat výsledky ve čtyřech základních posuzovaných kategoriích: znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Pozornost zaměříme na kompetence, které byly studenty hodnoceny v roce 2014 jako nejméně zvládnuté.

Postoje studentů k projektové výuce

Tato hodnotová doména je pro nás velmi významná, neboť právě postoje studentů/učitelů v praxi, podle našich výzkumných zjištění (Kratochvílová, 2006), ovlivňují využití projektové metody v praxi. Současně jsou naši studenti bezprostředně konfrontováni s postojem třídního učitele k projektové výuce a jeho postoje determinují zejména typ a délku studentského projektu v praxi, jak vyplynulo z kvalitativní analýzy studentských reflexí.

Oblast postojů je v dotazníku popsána 13 položkami, které se týkají role učitele v projektové výuce a přijetí této metody jako jedné z možných metod výuky (více in Kratochvílová, 2014). Postoje byly posuzovány na škále: 1 - zcela nesouhlasím; 2 - částečně nesouhlasím; 3 - nemám vyhraněný názor; 4 - téměř souhlasím; 5 - zcela souhlasím, N - nemohu se vyjádřit.

Z výsledků dotazníku vyplynulo, že počet studentů, kteří výroky akceptují, je vyšší o 11 % oproti roku 2014 (viz obr. 1): 52 %studentů s nabídnutými postoji k projektové výuce souhlasí zcela, 40% souhlasí téměř a pouhých 5 % studentů nemá vyhraněný názor. S výroky částečně nesouhlasí 2% studentů, stejně jako v roce 2014.



Obr. 1 Komparace postojů studentů k projektové výuce

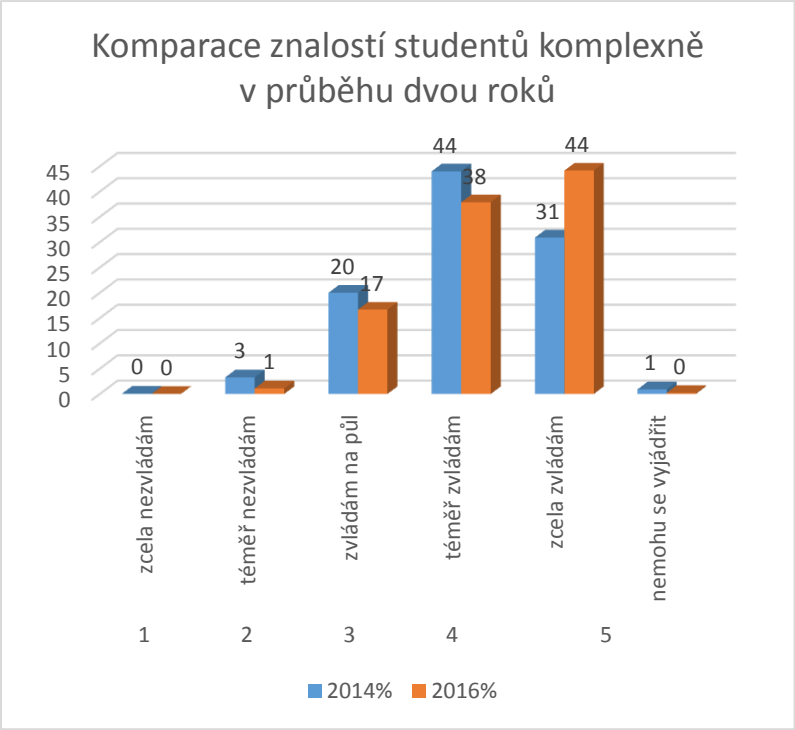
Co se týče dílčích položek v oblasti postojů, obdobně jako v roce 2014 v deseti z nich převažovalo nejvyšší hodnocení stupněm 5. Pouze tři položky získaly maximální ohodnocení stupněm 4, ty se však liší oproti položkám v předchozím období: *při projektové výuce jsem jako učitel v roli poradce, musím umět zargumentovat využití projektové metody ve výuce, jako učitel přebírám zodpovědnost za průběh i výsledek projektu.* Naopak nejhůře hodnocené položky v roce 2014 *projektem je možné zapojit rodiče i širší komunitu do dění ve škole* a *projektovou metodu vnímám jako významnou pro rozvoj celé osobnosti dítěte* byly studenty akceptovány nejvíce. Domníváme se, že tuto skutečnost mohl ovlivnit jeden z požadavků na sebereflexi projektu, v jehož rámci studenti posuzují vliv projektu na osobnost žáků a analyzují zastoupení cílových kategorií ŠVP, klíčových kompetencí i dílčích výstupů jednotlivých vzdělávacích oborů v projektu. Současně jsou nově vedeni ke sledování vybraného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu projektové výuky a mimo ni a komparaci získaných výsledků. Učí se tak pojmenovat přínos projektové metody pro osobnostní rozvoj žáka a vnímat žáka v jiné výukové situaci, což dokládáme záznamem sebereflexe jedné studentky: *Štěpánek má dyskalkulii a dyslexii. Chlapec nezvládá stejné tempo jako děti ostatní. V projektové výuce velmi vynikal při vymýšlení nové pohádky a výuka ho velice bavila. Druhý den mi dokonce přišla osobně poděkovat jeho maminka, že za vše moc děkuje. Štěpánek prý vykládal o jejich nové pohádce celé odpoledne a dokonce se teď do školy konečně těší (jiné dny prý pláče).*

Studenti si současně uvědomují, že projektová metoda není metodou všespásnou a musí být doplněna dalšími metodami, které ji doplňují a kompenzují její nedostatky. Prostřednictvím prožité zkušenosti, diskuse ve skupině při prezentaci projektů svých spolužáků, sdílením postojů třídních učitelů k projektům ve výuce si konfrontují své názory a postoje k této komplexní výukové metodě.

Znalosti studentů o projektové výuce

Znalosti studentů jsou v dotazníku charakterizovány deseti položkami, z toho šest z nich lze označit za specifické znalosti rozvíjené právě v předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů* (více in Kratochvílová, 2014).

Vyhodnotíme-li souhrnně znalosti studentů k projektové výuce (všech deset charakteristik), pak došlo k významnému nárůstu nejvyšší hodnoty na škále. Nejvíce studentů 44 % (o 13 více oproti roku 2014) ohodnotilo svoje znalosti stupněm 5, což ve svém důsledku znamená, že nižší hodnoty na škále jsou zastoupeny méně často (viz obr. 2).



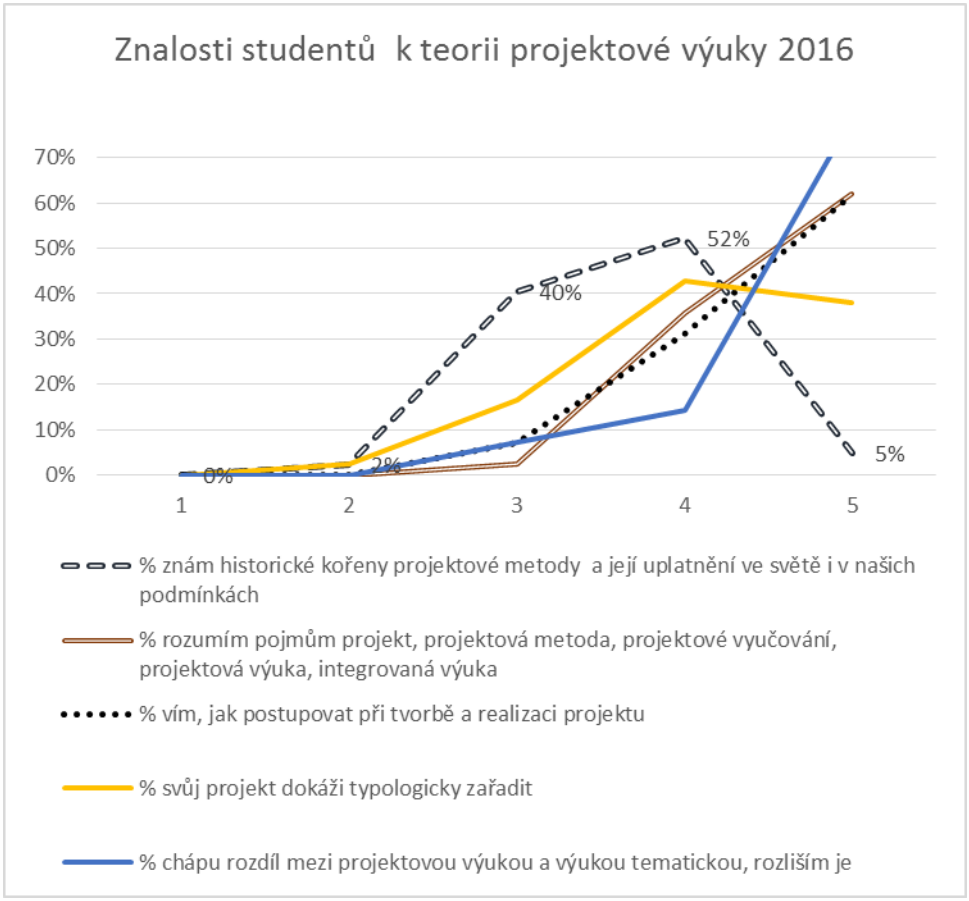
Obr. 2 Komparace znalostí studentů k projektové výuce

Hodnocení dílčích znalostních položek k teorii projektové výuky můžeme vidět na obrázku číslo 3. Ještě úspěšněji, než v roce 2014 jsou hodnoceny položky*: chápu rozdíl mezi projektem a integrovanou tematickou výukou, rozumím pojmům projekt, projektová metoda, projektová výuka*; *vím, jak postupovat při tvorbě projektu* a *projekt dokáži typologicky zařadit*. Ukazuje se tedy, že změny zavedené ve výuce v roce 2014 (Kratochvílová, 2014), na základě výsledků předchozí reflexe, podporují porozumění projektové metodě a výuce.

Svoji pozornost však zaměříme na dílčí znalostní složku *znám historické kořeny projektové metody a její uplatnění ve světě i v našich podmínkách, kterou považovali studenti v každém přechozím období za nejméně zvládnutou.* V roce 2014 13% studentů odpovědělo, že tuto složku téměř nezvládá, 50 % ji zvládá na půl. V roce 2016 jsme se rozhodli učinit opatření ve výuce, jimiž bychom vedli studenty k osvojení znalostí o historii projektové výuky. Nešlo nám o zavedení povinného znalostního testu, který vede zpravidla ke krátkodobému osvojení znalostí, ale k hledání takových výukových a učebních strategií, které by podporovaly osvojení si daných znalostí a porozumění kořenům projektové výuky.

Po úvodním seznámení s historií projektové metody jsme tedy zařazovali na úvod každého semináře (celkem po čtyři týdny) aktivity, v nichž jsme využívali metod kritického čtení a psaní, při nichž museli studenti být aktivní (při individuální i skupinové organizaci práce) a uplatňovat osvojené poznatky k historii projektové výuky Skrze vrstevnické učení si postupně osvojovali poznatky a na další výuku se začali samostatně připravovat. Jak vyplývá z grafu na obrázku číslo 3, znalosti o historii projektové výuky považuje za téměř

osvojeny 52% studentů, 40% studentů pak tuto teorii zvládá na půl, což považujeme za velkou změnu a ve zvolené výukové strategii budeme pokračovat i v budoucnu. Velký pokrok jsme zaznamenali rovněž v položce *vím, jak postupovat při tvorbě a realizaci projektu.* Jako zcela osvojenou ji hodnotí o 26 % studentů více oproti předchozímu období.

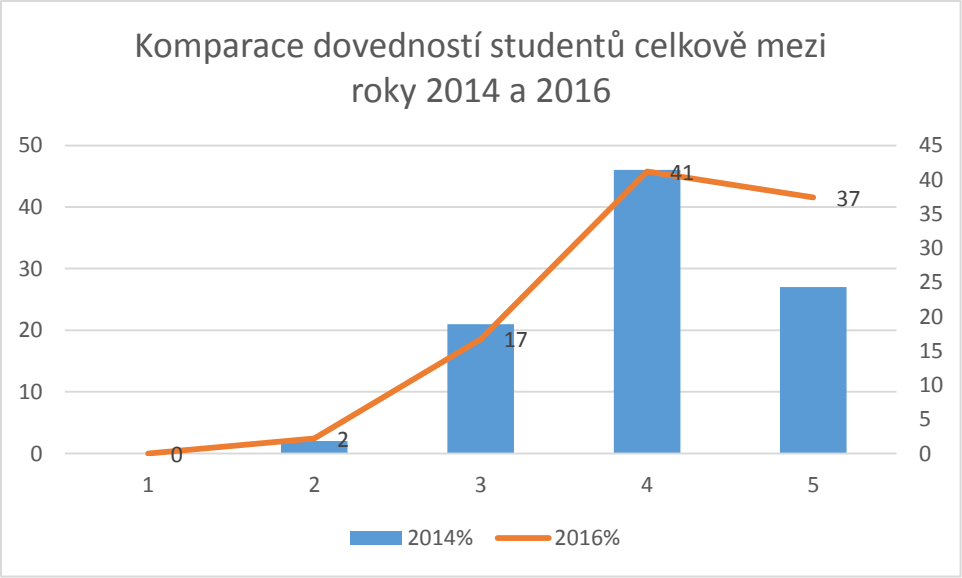


Obr. 3 Dílčí znalostní charakteristiky projektové výuky (rozvíjené v předmětu *Praktikum tvorby výukových projektů*)

Dovednosti studentů k projektové výuce

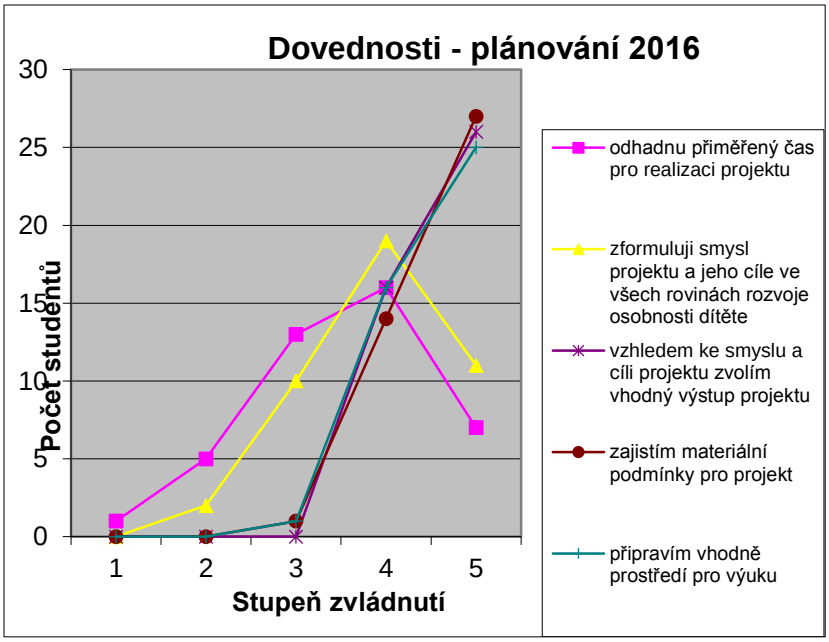
Dovednosti studentů představují nejrozsáhlejší oblast sebehodnotícího dotazníku. Tři sledovaná kritéria *plánování projektu, realizace projektu a sebereflexe projektu* prezentuje celkem 26 položek charakterizujících oblast dovedností.

Z výsledků je možné říci, že na konci semestru, po splnění všech požadavků k zápočtu a realizaci prvního projektu v praxi, 37 % studentů dovednosti zvládá zcela oproti 17% v roce 2014, 41 % studentů je posuzuje jako téměř zvládnuté (46% v 2014), 17 % studentů uvádí, že je zvládá na půl (21% v 2014). Změnu oproti roku 2014 znázorňuje obrázek číslo 4.



Obr. 4 Dovednosti studentů v projektové výuce - souhrnné hodnocení položek v roce 2014 a 2016

Kritérium *plánování projektu* obsahuje položky, které charakterizují přípravu projektu s žáky a rozpracování jeho dílčích kroků, jimiž učitel a žáci směřují společně ke zvolenému výstupu projektu. Toto kritérium považuje většina studentů za zvládnuté (zcela zvládnuté 42%, za téměř zvládnuté pak 39% studentů). Znamená to, že více studentů dokáže projekt pečlivě naplánovat s ohledem na potřeby žáků. Domníváme se, že v roce 2016 k tomu přispělo rozšíření souvislé pedagogické praxe ze dvou týdnů na tři. Studenti měli dostatek času, aby žáky nejprve pozorovali, poznávali, zjišťovali jejich potřeby a zájmy, které by pak využili při plánování. Studenti dokáží připravit vhodné prostředí pro projekt, po dohodě s učiteli i žáky zabezpečit jeho materiální podmínky, zvolit vhodný výstup projektu. Největší potíže jim však činí odhadnout přiměřený čas pro realizaci projektu, obdobně jako v roce 2014. V šesti z deseti analyzovaných projektů studenti uvádějí jako největší obtíž nedostatek času: *Kvůli časové tísni žáci již nestihli dodělat obsahy k herbářům, jak měli původně v plánu. Rozhodli se ale, že si je vytvoří později.*; *Jediným negativem pro mě bylo, že naplánovat, realizovat a hodnotit projekt pečlivě a důkladně se žáky je časově náročné.* Obtížná je pro studenty i formulace cílů rozvoje osobnosti žáků ve všech oblastech: kognitivní, psychomotorické, sociální a afektivní, což souvisí s jejich dosavadní malou zkušeností s vedením výuky zcela odlišným způsobem.



Obr. 5 Sebereflexe dovedností studentů naplánovat projekt pro danou třídu

Dílčí položky realizace projektu v dotazníku hodnotí většina studentů (43 %) stupněm čtyři (téměř zvládám) a 35% studentů stupněm pět (zcela zvládám). Z výsledků vyplývá, že studenti dokáží ve třídě navodit bezpečnou atmosféru, vhodně děti motivovat, podporovat jejich samostatnost a tvořivost, aktivizovat je v průběhu projektu, řídit skupinovou práci a dokonce i řešit vzniklé nečekané problémy. Uspokojovat individuální potřeby dětí je pro ně ještě velmi obtížné, což je podle studentů ztíženo skutečností, že mnozí žáci se chovají při projektové výuce zcela odlišně, než v předchozích hodinách, které viděli, nebo sami vedli. Potíže jim rovněž činí spojit projekt s vhodnými formami hodnocení a zapojit do hodnocení procesu i výstupu projektu žáky. Přestože si pečlivě hodnocení naplánují v přípravné fázi projektu, zformulují si společně s žáky vhodná kritéria pro hodnocení spolupráce, výstupu projektu a jeho prezentace, závěrečná hodnoticí a reflektivní fáze projektu pak neprobíhá dle plánu. Jak studenti často uvádějí, důvodem je nedostatek času a dále pak nezkušenost žáků s hodnocením podle kritérií.

5.3 Zkušenosti s projektovou výukou

Závěr dotazníku obsahuje oblast, v níž se ptáme na zkušenosti studentů s projektovou výukou. Zajímá nás, jak studenti posuzují zkušenost se všemi fázemi projektové výuky: s jejím plánováním, realizací, sebereflexí, kterou uskutečňují po projektu písemnou formou i s vytvořením pedagogického díla studenta – portfolia ke všem fázím projektu (Obrázek č. 6). Zkušenost je posuzována na škále: 1 - zcela nepřínosné; 2 - téměř nepřínosné, 3 - ani přínosné, ani nepřínosné; 4 - částečně přínosné, 5 - velmi přínosné. Více jak polovina studentů hodnotí fázi plánování a fázi realizační za velmi přínosnou, většinou kompetenčním stupněm pět a čtyři.

Souhrnně se zvyšuje počet studentů, kteří v realizaci projektu ve výuce vidí velký přínos (48%) či přínos částečný (48%). Pouze jeden student tuto zkušenost označil za téměř nepřínosnou. Při rozhovoru s ním jsme zjistili, že místo skutečného projektu student musel realizovat blok integrované tematické výuky.

Z analyzovaných projektů vyplývá, že studenti spatřují přínos:

a) v možnosti poznat žáky komplexněji: *Zjistily jsme, čeho všeho jsou dobře vedení prvňáčci schopní. Nemyslely jsme si, že zvládnou takto bezproblémově pracovat s neupraveným textem. Také nám projektová výuka pomohla ověřit dobu, po kterou jsou žáci tohoto věku schopni plně se soustředit. Důležitým poznatkem také bylo, že žáci zatím neumí příliš opustit plochu a vyjadřovat se v prostoru, ztvárňovat jej.*

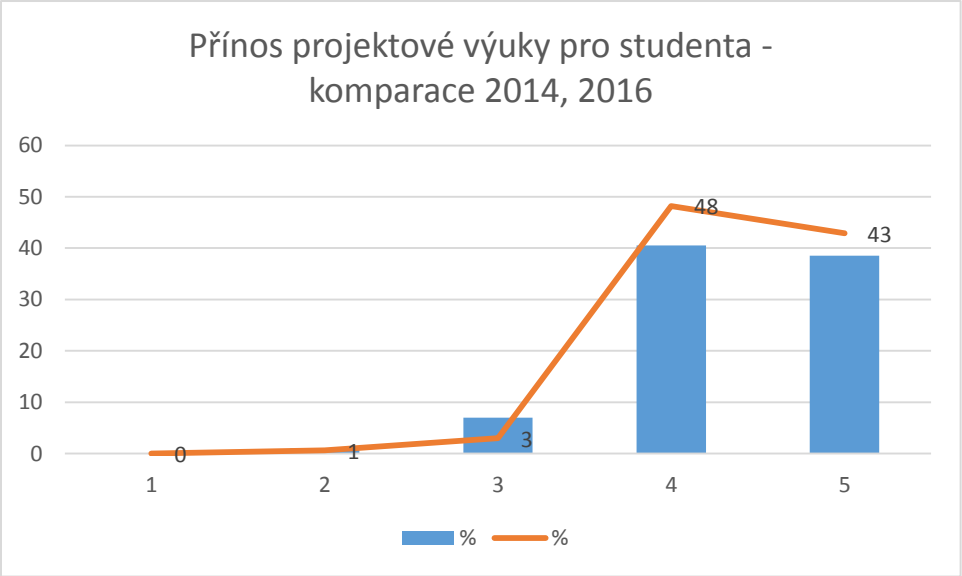
b) v možnosti vyzkoušet si komplexní metodu výuky se svojí specifickou organizací: *Poprvé jsem si vyzkoušela jinou formu výuky. Nejprve jsem byla nedůvěřivá, myslela jsem, že děti to budou brát příliš na lehkou váhu, když nechám projekt jen v jejich režii a budu jen v roli poradce. Opak byl ale pravdou, překvapilo mě, že i jinak málo úspěšní žáci se aktivně zapojovali do projektu, přicházeli se skvělými nápady a že spolupracovali i ti žáci, kteří jinak běžnou výuku "bojkotují" a kteří kdybych jim v učebnici ukázala rostliny na obrázku a říkala jim, která je která, by o rostliny vůbec neprojevili zájem.*

c) v možnosti řešit nenadálé problémy, které v průběhu vznikají oproti precizně naplánované výukové jednotce;

d) v zapojení jindy neaktivních žáků: *Pochopila jsem tedy, že projektová výuka může být dobrým řešením pro jinak neaktivní žáky a pro zapojení celé třídy.*

e) ve společném vzdělávání žáků, jejich zapojení do společného díla, jak jsme dokumentovali na příkladu Amálky, či jak vypovídá další studentka o nadaném žákovi s poruchou chování*: V hodinách je pro něj běžné klečet na židli, případně si na ni i stoupnout. Všechny věci, které ten den má, leží poházené kolem lavice nebo se vše kupí na lavici. Úprava sešitů je místy až nečitelná, je to pro něj podřadná věc. Pokud ho v hodinách látka zaujme, je velmi pilný a pracovitý, především v matematice výrazně převyšuje ostatní ve třídě. Je schopen řešit úkoly pro starší žáky. Velkým potěšením je pro něho vysvětlování látky druhým. Při tvorbě projektu se zapojil s velkým nasazením, téma ho velmi zaujalo. Donesl několik knih a aktivně se podílej na vyhledávání informací. Sám měl již značné znalosti a dokázal ostatním některé pojmy laicky vysvětlit. Při hodnocení spolupráce byl k sobě celkem kritický, ačkoliv to nebylo třeba. Zapojoval se i při sestavování kritérií a napomínal své spolužáky za nevhodné chování. Bylo zřejmé, že stejné nasazení pro projekt jaké měl on sám, čekal i od spolužáků.*

Zlepšení nacházíme při hodnocení sebereflexe projektu. Sebereflektivní fázi projektu vnímá již 61% přínosnou, 29 % za velmi přínosnou. Ukazuje se tedy, že studenti v profesní přípravě na projektovou metodu se postupně učí oceňovat přínos sebereflexe pro svůj rozvoj. Jak uvádí studentka: *Přínos vidím především v tom, že jsem si projekt musela celý zorganizovat, připravit a realizovat. Nabyla jsem díky tomu obrovských zkušeností, našla nové možnosti výuky, které bych ve své praxi ráda občas uskutečnila a rozšířil se mi i můj zásobník. Tenhle úkol mi ukázal, že rozhodnout se udělat projekt není jen tak a je za tím hodně dřiny. Když se to však podaří a já vytrvám, stojí to za to.*



Obr. 6 Zkušenosti studentů s fázemi projektové výuky

6 POPIS OPATŘENÍ VYPLÝVAJÍCÍCH Z VÝSLEDKŮ HODNOCENÍ KOMPETENCÍ K PROJEKTOVÉ VÝUCE

Pravidelně získávané výsledky nám slouží jako zpětná vazba ke zkvalitnění výuky, v níž jsou studenti na projektovou výuku připravováni. Změny spadají do oblasti didaktické, organizační a personální.

V oblasti didaktické se zaměřujeme na zkvalitnění výukového procesu, abychom posílili ty kompetence, které bývají studenty vnímány jako nejméně osvojeny. Do výuky zavádíme nové strategie, kterými podporujeme proces učení (viz např. podpora učení o historii projektové výuky). V dalším období se chceme zaměřit na kompetence hodnotící proces i výstup projektu a podporující sebehodnocení žáků. Budeme vyžadovat ještě konkrétnější představu studentů o hodnocení v přípravné fázi a stejně tak doplníme plán projektu o časový harmonogram, který by mohl studentům pomoci lépe zvládat nedostatek času na dokončení projektu.

Jak jsme uvedli, úspěšnost projektu v praxi studentů dosti zásadně ovlivňují postoje učitelů k projektové výuce, tedy oblast personální. Chceme posílit profesní kompetence provázejících učitelů na praxi. Nabízí se nám zorganizovat pro workshop k projektové výuce a prezentaci projektů studentů, na nichž se seznámí s realizovanými projekty v jiných školách a třídách a jejich výsledky.

Z hlediska organizačního budeme klást důraz, aby byl projekt realizován až ve třetím týdnu praxe, ve fázi, kdy studenti více poznají žáky, jejich individuální možnosti a dovednost spolupracovat.

7 ZÁMĚRY PRACOVIŠTĚ V OBLASTI HODNOCENÍ KOMPETENCÍ K PROJEKTOVÉ VÝUCE

Uvědomujeme si, že sebehodnotící dotazník je jedním z nástrojů reflektivně orientované praxe studentů a jak je významné kvantitativní data doplnit o kvalitativní údaje ze studentských projektivních portfolií. V používání zmíněných nástrojů chceme i nadále pokračovat a usilovat o zvýšení kvality výuky. Získané výsledky chceme dále sdílet s některými vyučujícími, kteří se podílejí na rozvoji profesních kompetencí studentů, které

studenti při projektové výuce používají. Věříme, že společná diskuse může být zdrojem inspirace při úpravě studijního programu z hlediska rozsahu předmětů i jejich obsahu.

LITERATURA

Dewey, J. (1904). *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: E. Leschingr.

Čerych, L. aj. (1999). *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské Unie*. Praha: ÚIV.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (2005). Praha:Tauris. http:/vuppraha.cz. s. 14.

Kantorková, H. (2000). *Pedagogická tvořivost studentů učitelství.* Ostrava: PdF OU.

Klieme, E., Maag-Merki, K., & Haartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace,* 20(1), s. 104-119.

Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU.

Kratochvílová, J. (2007). Students' Self-evaluation for Increasing the Quality of Students' Professional Training for Project Teaching and Their Own Realizations of Projects. In *Die Qualität von LehreundUnterricht von neuenHerausforderungen.*Erlangen, IAHE, 2007, 252-262.

Kratochvílová, J.: The teacher s Conceptionof Project-basedTeaching. *The New Educational Review* (2010), 20, 1, 225-235. ISSN 1732-6729.

Kratochvílová, J. Projektová výuka jako možnost rozvoje profesních kompetencí studentů oboru Učitelství 1. stupně ZŠ. In Josef Malach, Iva Červenková (eds.). Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. s. 102-116, 15 s. ISBN 978-80-7464-655-3. Výsledek byl financován v rámci institucionální podpory na rozvoj výzkumné organizace.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava:PdF, OU.

Nezvalová, D. (2002). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 52(3), s. 309-320.

Příhoda, V. (1936). *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (2004). Praha: VUP.

Spilková, V. (2002). Klíčové koncepty v současných proměnách učitelského vzdělávání – reflexe, sebereflexe, konstruktivistické přístupy. *In Výzkum školy a učit*ele. Sborník 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. Praha: UK.

Spilková, V. (2003). Cesty k profesionalizaci učitelství. *In Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání.* Sborník ČAPV, CD ROM.

Spilková, V. (2004). Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání – klíčové trendy ve výuce didaktiky. In *Didaktika – opora proměn výuky. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Svatoš, T. (1996). Sebereflektivní motivy v učitelském studiu. In Mareš, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 74-83.

Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46)3), s. 266-276.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

KONTAKT

Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
KPed PdF MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
+420 549 49 5216
Kratochvilova@ped.muni.cz

KLÍČOVÉ KOMPETENCE MANAŽERŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Michaela Tureckiová

Abstrakt: Problematika rozvoje klíčových kompetencí je v České republice řešena primárně v souvislosti s kurikulární (školskou) reformou. Hodnocen je přitom rozvoj klíčových kompetencí u žáků příslušného stupně školy a typu formálního vzdělávání. Oproti této praxi se kapitola zabývá problematikou klíčových kompetencí manažerů vzdělávání (zejména skupiny vedoucích pedagogických pracovníků). Činí tak v kontextu původní myšlenky klíčových kompetencí pro celoživotní učení a současně vzhledem k požadavkům na další profesní vzdělávání uvedené skupiny dospělých účastníků vzdělávání. Popsána jsou také východiska klíčových kompetencí manažerů vzdělávání v obecných modelech kompetencí manažerů a ve standardech kompetencí pedagogických pracovníků. V textu jsou popsány modely kompetencí vrcholových školských manažerů (ředitelů škol), vzniklé v rámci Centra školského managementu - katedry Pedagogické fakulty univerzity Karlovy v Praze.

Klíčová slova: klíčová kompetence, manažer vzdělávání, model kompetencí

Abstract: Development of key competencies is in the Czech Republic discussed primarily in the context of the curriculum (school) reform. Development of key competencies is evaluated while developing key competencies of pupils of appropriate school level and type of formal education. Contrary to this practice, the contribution deals with the key competencies of educational managers (especially of senior teaching staff/headmasters). It does so in the context of the original idea of key competences for lifelong learning and in the context of requirements for continuing professional education of the group of adult learners specified above. The paper deals also with bases of models of key competencies of educational managers in general models of managers competencies and in the standards of competencies of teachers. The text describes the competency models of senior school managers (school directors) incurred within the Centre for School Management - Department of the Pedagogical Faculty of Charles University in Prague.

Key words: key competency, educational manager, competency model

ÚVOD

Problematika klíčových kompetencí jako důležitých výsledků vzdělávání je v České republice řešena především v kontextu primárního až sekundárního vzdělávání, případně dalších stupňů počátečního formálního vzdělávání. Kurikulární (školská) reforma, probíhající v ČR v posledním desetiletí, je přitom zaměřena zejména na věkovou skupinu 3-19letých. Poněkud stranou tak zůstává problematika klíčových kompetencí a jejich hodnocení již v segmentu terciárního vzdělávání. Poněkud paradoxně pak v ČR není systematicky řešeno uplatnění kompetenčního přístupu ve vzdělávání dospělých. A to i přes to, že právě v tomto segmentu celoživotního vzdělávání nacházíme počátky uvedeného přístupu (podrobněji například Veteška, Tureckiová, 2008, Tureckiová, 2009 aj.).

Tím se faktický stav a záměr reformy vzdělávacího systému - přinejmenším v ČR - poněkud odchyluje od původní myšlenky. To je rozvoje klíčových kompetencí v celé délce i šířce života. Kupříkladu tak, jak byla prezentována v klíčových dokumentech EU, především pak v *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. 12. 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* (2006/962/ES), jehož přílohou je dokument do češtiny přeložený jako *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec*. Právě v tomto textu je uvedeno oněch osm klíčových kompetencí, jež mají být rozvíjeny již v počátečním vzdělávání tak, aby u žáků a studentů došlo k formování a rozvoji klíčových kompetencí *„na úroveň, která je připraví na dospělost a která bude základem pro další vzdělávání a pracovní život“*. (ibid, s. 2). Z dalšího textu přílohy uvedeného dokumentu (vlastního evropského referenčního rámce) je zřejmé, že klíčové kompetence mají být rozvíjeny v průběhu celého života.

Záměrem této kapitoly není zabývat se podrobněji souvisejícími okolnostmi a důsledky naznačeného stavu pro aplikaci konceptu celoživotního učení, ani podrobněji analyzovat alternativními modely klíčových kompetencí pro celoživotní učení (např. *Definition and Selection of Key Competencies,* DeSeCo, 2005, online; případně rozvoj původně Mertensova konceptu klíčových kvalifikací v pracích Belze a Siegrista, 2015). Nicméně pro zde sledovanou oblast je paradoxem, že zatímco hodnocení míry rozvoje klíčových kompetencí u žáků a studentů různých stupňů a typů škol je soustavně sledováno, u manažerů vzdělávání nedošlo dosud ani k prosazení obecně přijatého a v praxi využívaného modelu jejich klíčových kompetencí. Klíčovými kompetencemi pak nemáme u dané skupiny profesionálů anebo účastníků vzdělávání na mysli pouze kompetence nadoborové, případně mezioborové, ale také kompetence umožňující jim efektivní zvládnutí jejich hlavní profesní role. V tomto případě jsou tedy jako klíčové označované i kompetence profesní (obecné i druhově specifické, viz například Tureckiová, 2009), případně takové kompetence manažerské, které jsou z hlediska požadavků na kvalitu a efektivitu výkonu jejich pracovních rolí považovány za rozhodující.

Následující text vychází především ze soustavného vědeckého zkoumání pracovníků a spolupracovníků katedry Centrum školského managementu (Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta; dále také jen CŠM). Dále jsou v něm prezentovány výstupy z publikační činnosti pracovníků CŠM a reflektuje reflektovány závěry z jejich pedagogické a další tvůrčí (zejména projektové a konzultační, metodické nebo mentorské) činnosti.

1 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA PRACOVIŠTĚ A CÍLOVÉ SKUPINY

1.1 Centrum školského managementu

Centrum školského managementu je samostatnou katedrou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zabývá se primárně vzděláváním vedoucích pracovníků ve školství (vedoucí pedagogičtí pracovníci) a v dalších typech vzdělávacích organizací. Vizí CŠM je *"stát se špičkovým pracovištěm, na kterém bude pěstován a dále rozvíjen kvalitní obor vzdělávání (školský management a management vzdělávání), a tím přispět ke zvýšení kvality českého školství a vzdělávacího systému v ČR"* (upraveno autorkou podle prezentace katedry, Centrum školského managementu, online).

V rámci celoživotního vzdělávání je katedrou CŠM realizováno Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (zajišťováno v kombinované formě studia, standardní doba studia jsou čtyři semestry; výuka je rozdělena do pěti modulů). Toto studium je zaměřeno do oblasti získávání znalostí a dovedností v oblasti řízení škol a školských zařízení (upraveno autorkou podle Centrum školského managementu, online).

Katedra CŠM jako vysokoškolské pracoviště kmenově zajišťuje výuku ve dvou studijních oborech v rámci studijního programu Specializace v pedagogice. Konkrétně se jedná o studijní obory: *Školský management* (bakalářské studium v kombinované formě, standardní doba studia jsou tři roky, vždy pro dvě studijní skupiny, počet studentů ve skupině se pohybuje v rozmezí 30-35, zájem o studium soustavně narůstá) a *Management vzdělávání* (navazující magisterské studium v kombinované formě, standardní doba studia jsou dva roky, počet studentů ve skupině se pohybuje opět v rozmezí 30-35 studentů, v akademickém roce 2014/2015 byli přijati studenti v dvojnásobném počtu, zájem o studium soustavně narůstá; jako navazující magisterský studijní obor je Management vzdělávání v ČR zajišťován výhradně CŠM). Katedra má právo konat rigorózní řízení (upraveno autorkou podle Centrum školského managementu, online).

Z průzkumu, který realizovala autorka v r. 2014 na vzorku respondentů - studentů oboru Management vzdělávání (n = 41), se kurikulum oboru Školský management (dále ŠM) zaměřuje na "nejlepší praxi" řízení škol a školských organizací nejen v ČR, ale také v mezinárodních srovnáních, se zohledněním specifik vzdělávací politiky ČR. Směřuje tedy od vlastní individuální řídicí praxe studentů k osvojení si dovedností potřebných pro optimalizaci řízení ve školství. Kurikulum oboru Management vzdělávání (dále MV) směřuje od osvojené "nejlepší praxe" k teoriím vzdělávání a managementu a k praxi řízení také ostatních vzdělávacích organizací a institucí řídících vzdělávání v ČR. Obor ŠM je zaměřen na realizaci vzdělávací politiky (zejména v ČR), obor MV pak na její utváření a na možnost jejího aktivního ovlivňování (a to až po úroveň EU). V souladu s tím byl absolvent oboru ŠM respondenty označen jako realizátor vzdělávací politiky, zatímco absolvent oboru MV by měl mít především strategické kompetence a ve vztahu ke vzdělávací politice být jejím spolutvůrcem. Subjektem (aktivním účastníkem, studentem) obou vzdělávacích oborů je podle názoru respondentů dosud zejména ředitel školy (podrobněji Tureckiová, 2014, s. 59-60). Tato skutečnost se začíná v posledních letech měnit a postupně narůstá i počet dalších zájemců o oba studijní obory, z organizací mimo školství.

1.2 Charakteristika manažerů vzdělávání

V závěru předchozí části uvedený trend proměny skupiny uchazečů o studium oborů Školský management a především oboru Management vzdělávání je v souladu s tím, že manažeři vzdělávání tvoří v praxi značně heterogenní skupinu vedoucích pracovníků rozličných organizací. Patří k nim jak organizace, které poskytují vzdělávání svým vlastním pracovníkům (v ČR vlastně všechny pracovní organizace a v nich vytvořené pracovní pozice metodiků nebo manažerů vzdělávání a rozvoje pracovníků), tak pochopitelně především organizace, v nichž je vzdělávání hlavním nebo doplňujícím předmětem činnosti.

Jako manažery vzdělávání v širokém smyslu tedy označujeme ty vedoucí pracovníky, kteří jsou zodpovědní za úroveň (kvalitu) a výsledky vzdělávání v různých segmentech vzdělávání a v rámci aplikace konceptu celoživotního a všeživotního učení.

Základní a klíčová skupina manažerů vzdělávání, jíž je pozornost věnována také dále v tomto textu, sestává z vedoucích pracovníků škol a školských zařízení. Ti jsou tradičně i v českém kontextu označováni jako školští manažeři. V tomto případě se tedy jedná o skupinu zaměstnanců školských organizací, kteří jsou vůči ostatním zaměstnancům v hierarchicky nadřízeném postavení a kteří jsou kompetentní (způsobilí) v oboru školský management a současně zodpovídají za úspěšné fungování a dosahování výsledků škol a školských zařízení. (Podrobněji se problematikou významů pojmů školský management a management vzdělávání a dalšími souvisejícími tématy zabývá publikace Trojan, Tureckiová, Trunda a Dvořáková, 2015).

Manažeři vzdělávání (ve zde dále uvažované skupině manažerů škol a školských zařízení) jsou specifickou skupinou vedoucích pracovníků/manažerů, pro jejichž vzdělávání lze uplatnit obě premisy vztažené obecně k tzv. manažerskému vzdělávání: 1. jedná se o specifickou skupinu pracovníků, kteří si musí osvojit a v praxi využívat kompetence, které souvisejí s výkonem jejich manažerských funkcí a rolí v pracovní organizaci, 2. jejich předchozí vzdělání je na výkon manažerských funkcí a rolí nepřipravilo buď vůbec, nebo jen v dílčích oblastech. Pro oblast školského managementu navíc platí, že ředitelé škol a školských zařízení jsou původně pedagogickými pracovníky a i jako manažeři vykonávají soustavně přímou pedagogickou činnost - nejsou tedy výhradně manažery, ale také lídry a vykonavateli procesu. (Podrobněji se problematice rolí vedoucích pracovníků věnuje v kontextu podnikového managementu například Plamínek, 2011.)

2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE VRCHOLOVÉHO MANAGEMENTU ŠKOL V ČR

2.1 Klíčové kompetence z pohledu managementu vzdělávání - ředitel školy jako manažer

Pro zde řešenou otázku klíčových kompetencí manažerů vzdělávání považujeme za významné tvrzení Haškové (2012, s. 74), že v posledních letech došlo k výraznému posunu *„od chápání … ředitele školy nebo učitele jako entuziastického poloprofesionála k modelu otevřeného profesionalismu“, kdy je ředitel školy vnímán zejména jako „kompetentní manažer“* (přeložila MT).

Uvedená autorka dále hovoří o třech rovinách profesionality: *"individuální, která je utvářená osobnostními předpoklady a charakteristikami, které jsou požadovány pro výkon určité pracovní pozice...; společenské, která je tvořena požadavky na jeho pracovní výkon, včetně uznávaných norem profesionálního (pracovního) jednání... a kvalifikační, která je v podstatě totožná s požadavky na formální kvalifikaci, tj. na dosažený druh/typ a stupeň formálního vzdělání"* (citováno podle Tureckiová, 2013, s. 70). Uvedené tři roviny profesionality a s nimi související kompetence manažerů vzdělávání tvoří jedno z možných východisek pro formulování modelu klíčových kompetencí manažerů vzdělávání.

Podle Tureckiové (2013, s. 71) souvisí oprávněný požadavek na profesionalizaci a rozvoj manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství také s myšlenkou, že organizace jsou tak úspěšné, jak úspěšní či kompetentní jsou jejich manažeři. Pro ředitele škol a obecněji pro manažery vzdělávání je podle uvedené autorky nezbytné zajistit, aby byli plně kompetentní v obou základních významech toho slova v češtině. To je, aby byli vybaveni kompetencemi „od jiného“ i „od sebe“. V prvém případě se jedná o soubor rozhodovacích pravomocí, který vyplývá ze zastávané pracovní pozice ředitele školy. Zdrojem kompetence "od jiného" je v případě ředitele školy především zřizovatel.

Ovšem kromě formální autority využívají školští manažeři také osobní/neformální autority a tím i kompetencí "od sebe". Těmi máme na mysli například *„úroveň odborných znalostí, schopností a dovedností, zvládání manažerské role, úroveň informovanosti související s děním a perspektivami organizace, úroveň technik vedení lidí, úroveň a zaměření vlastních cílů a aspirací, péče o podřízené, schopnost vcítění se do pozice druhého, dosavadní (ne)úspěchy při řízení skupiny“* (citováno podle Tureckiová, 2013, s. 71). Jedná se tu vlastně o klíčové způsobilosti jako individuálně specifický soubor kompetencí manažera vzdělávání.

Druhý přístup k práci s pojmem kompetence - který je současně rozhodující pro vytváření modelů kompetencí manažerů vzdělávání -, je tedy odvozen právě od individuálních zdrojů jednotlivce, od využívání a rozvoje jeho klíčových i dalších kompetencí. Kromě výše

uvedených se i v případě ředitelů škol jedná *„o obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci* a dokázat jí přizpůsobit své jednání… schopnost jako způsobilost (skill, qualification), … skutečnou profesionalitu“ (citováno podle Tureckiová, 2013, s. 71).

2.2 Východiska klíčových kompetencí ředitelů škol v dříve vytvořených kompetenčních modelech

U kompetencí manažerů se předpokládá, že mají určitou typickou strukturu a že manažeři své profesní kompetence rozvíjejí tak, jak to vyžaduje model či profil jejich kompetencí vytvořený jako nástroj deskripce a případně i preskripce očekávaných požadavků na jejich vysoký výkon a na další rozvoj jejich potenciálu.

V dalším textu této subkapitoly vycházíme ze sumarizace výstupů z odborné literatury provedené a prezentované Tureckiovou (2012, s. 88). Z desítek a možná až stovek možných modelů kompetencí manažerů vybíráme jen několik reprezentativních zástupců, na kterých mimo jiné dokládáme, že ani v segmentu podnikového managementu neexistuje jediný, všeobecně přijímaný model kompetencí manažerů. Přesto lze podle našeho názoru z ilustrativních příkladů zvolit několik relativně jasných skupin kompetencí, které lze pro manažery (včetně manažerů vzdělávání) považovat za klíčové:

V pravděpodobně prvním modelu kompetencí manažerů (vytvořeném pro Americkou manažerskou asociaci) je uvedeno následující členění:

- oblast cílově a akčně zaměřeného řízení;
- oblast usměrňování podřízených;
- oblast řízení lidských zdrojů;
- oblast leadershipu.

Dalším možným členěním manažerských kompetencí uváděným odbornou literaturou, je rozdělení kompetencí manažerů na: speciální vědomosti (myšleno odborné znalosti) a čtyři typy zralosti jedince – intelektuální, podnikatelskou, mezilidskou a pracovní. Zralostí se přitom myslí připravenost jedince podávat kompetentní výkon. Případně na technické dovednosti, kognitivní znalosti a rysy emoční inteligence.

Případně lze kompetence manažerů rozdělit také na:

- analyticko-koncepční schopnosti,
- manažerské procesní dovednosti,
- osobnostní rysy manažera a
- jeho znalost know-how odvětví, ve kterém působí.

V oblasti školského managementu jako součásti managementu vzdělávání lze při vytváření modelů klíčových kompetencí manažerů vzdělávání vyjít také z kompetenčních modelů (standardů) pedagogických pracovníků. Například Procházka a Binderová (2011, citováno podle Tureckiová, 2012, s. 89) člení kompetence pedagogických pracovníků rámcově na osobnostní a profesní.

Do kategorie osobnostních kompetencí zařazují uvedení autoři: empatii a toleranci; osobní postoje a hodnoty jednotlivce; dovednosti typu řešení problémů, spolupráci a kritické myšlení; vlastnosti jedince a z nich konkrétně zodpovědnost, důslednost a přesnost. Mezi odborné kompetence pak řadí dále specifikované kompetence odborně předmětové; psycho-didaktické; komunikační; organizační a řídicí, diagnostické a intervenční; poradenské

a konzultativní a (sebe)reflexivní Přitom je zřejmé, že "zejména kompetence uvedené v první skupině, tj. nadoborové a svojí podstatou generické, mohou tvořit významnou součást kompetenčního modelu... právě ředitele školy. Rovněž přinejmenším část kompetencí tzv. odborných je pro požadovaný výkon ve funkci (pracovní pozici) ředitele školy relevantní" (ibid).

Dalším obecným kompetenčním modelem, který lze zohlednit při vytváření modelu klíčových kompetencí ředitelů škol, byl model Nezvalové (2003, citované podle Tureckiová, 2012, s. 89). Uvedený model obsahuje kompetence: řídicí (tj. manažerské v užším smyslu slova - doplnila MT), sebeřídící a personální (ve smyslu řízení výsledků organizace prostřednictvím vedení lidí - doplnila MT).

Vzhledem k výše uvedeným příkladům a současně ke specifikům škol jako organizací (zejména z hlediska jejich funkcí a poslání vzdělávání ve společnosti) i ke specifikům řízení těchto organizací a vedení lidí v nich bylo autorkou této kapitoly navrženo členit klíčové kompetence ředitele školy/manažera vzdělávání pracovně na:

a) odborné způsobilosti (pedagogické, pedagogicko-didaktické, psychologické...),
b) oborové znalosti (vázané na předmět/specializaci odborného zájmu manažera vzdělávání v oblasti přímé vyučovací povinnosti/vedení kurzů v rámci vzdělávání dospělých),
c) manažerské dovednosti (vázané na efektivní řízení organizace i pracovníků),
d) nadoborové (průřezové či transverzální) kompetence,
e) osobní a sociální kompetence (tzv. měkké dovednosti),
f) kompetence lídrovské (vázané na aplikaci principů leadershipu a stylů vedení lidí v prostředí školy/vzdělávací organizace).

2.3 Modely klíčových kompetencí ředitelů škol "z dílny" CŠM

Jak je patrné z předchozího a jak vyplyne zejména z následující textu, patří problematika klíčových kompetencí ředitelů škol v ČR mezi trvalé oblasti vědecko-výzkumného zájmu pracovníků a spolupracovníků CŠM. Oblast klíčových kompetencí, možností jejich rozvíjení i praktický nácvik manažerských dovedností jsou rovněž součástí výuky ve všech nabízených kurzech (včetně krátkodobých) i v obou studijních oborech nabízených katedrou.

V roce 2012 prezentoval výsledky svého výzkumu Bareš, který vytvořil *generický kompetenční model společný pro ředitele všech stupňů škol*. Mezi záměry pro vytvoření modelu kompetencí školských manažerů lze ve shodě s citovaným autorem uvést také *"důležitost nastavení systému výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol"*, vazbu finálně vytvořeného kompetenčního profilu na kariérní systém ve školství a utvoření *"základu pro systematický další profesní rozvoj ředitelů škol"* (vše citováno podle Bareš, 2012, s. 95). Veškeré autorovy záměry považujeme za relevantní a významné také z hlediska dosavadní i další působnosti CŠM.

Citovaný autor použil kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Vzal přitom rovněž *"v úvahu procesy probíhající ve škole, které musí ředitel školy prostřednictvím svých kompetencí ovlivňovat"* a to, aby *"každá kompetence byla popsána svojí charakteristikou a výčtem znalostí, dovedností a postojů"* (oboje ibidem, s. 96). Jím vytvořený model je tak mnohem specifičtější než výše navržený model Tureckiové, jehož východiskem byla primárně analýza relevantní manažerské a pedagogické literatury.

Do výsledného Barešova modelu bylo zařazeno následujících 11 kompetencí (uvedeno je nejenom označení, ale také výzkumníkem formulovaná charakteristika každé kompetence):

1. *Kompetence strategického řízení* - charakteristika kompetence: *"Ředitel je tvůrcem a nositelem vize a strategie školy a má schopnosti tvořit takové vize a strategie a vytyčovat cíle, které budou srozumitelné a akceptovatelné pro ostatní spolupracovníky";*
2. *Kompetence řízení rozvoje a organizace školy* - charakteristika kompetence: *"Ředitel plánuje a řídí rozvoj a změny ve škole s ohledem na vývoj společnosti i technologií, organizuje činnost školy a je schopen zajistit potřebné podmínky";*
3. *Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí* - charakteristika kompetence: *"Ředitel zná pedagogické a didaktické procesy, je schopen řídit procesy učení, pracovat s kurikulem a nastavuje celkové efektivní učební prostředí";*
4. *Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy* - charakteristika kompetence: *"Ředitel zajišťuje kvalitu výsledků činnosti organizace zejména potom procesu vyučování a dokáže ji posoudit a reagovat v případě, že kvalita nesplňuje očekávání";*
5. *Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy* - charakteristika kompetence: *"Ředitel zodpovídá za výsledky žáků a má odborné znalosti k provádění kvalitního hodnocení a jeho interní i externí prezentaci";*
6. *Kompetence leadershipu* - charakteristika kompetence: *"Ředitel kultivuje společenství spolupracovníků a vede je tak, aby byli hrdí a motivovaní ke své práci, aby cítili pomoc a podporu ze strany ředitele";*
7. *Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů* - charakteristika kompetence: *"Ředitel zajišťuje rozvoj a vzdělávání pracovníků v souladu se záměry organizace a má takové znalosti, aby se mohl podílet na plánování osobního rozvoje zaměstnanců";*
8. *Kompetence podporující týmovou práci* - charakteristika kompetence: *"Ředitel svým chováním a postoji podporuje a vytváří podmínky pro týmovou součinnost všech pracovníků";*
9. *Kognitivní kompetence* - charakteristika kompetence: *"Ředitel má základní odborné znalosti v oblasti práva, finančního řízení a nových technologií a dovede je správně aplikovat při řízení školy";*
10. *Kompetence k budování partnerství a spolupráce* - charakteristika kompetence: *"Ředitel je schopen začlenit školu do systému, udržovat spolupráci s dalšími organizacemi a institucemi a pozitivně prezentovat školu vůči veřejnosti";*
11. *Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění* - charakteristika kompetence: *"Ředitel má jasný postoj vůči své roli, je schopen definovat svoji úlohu, pracuje na svém osobním rozvoji a zaujímá postoje, které ho vedou k demokratickému, nezávislému a odvážnému jednání"*

(Bareš, 2012, s. 96-97 - upraveno autorkou).

Prezentovaný model klíčových kompetencí ředitelů škol, který byl vytvořen na základě důkladného sběru dat, analýzy a komparace také se zahraničními modely kompetencí ředitelů škol (např. v Anglii, Kanadě, Norsku a na Slovensku), byl následně posuzován v kvantitativní části výzkumu z hlediska: důležitosti uvedených kompetencí podle fází profesní dráhy ředitele

(F1 - před nástupem do funkce, F2 - první tři roky ve funkci a F3 - další profesní dráha ředitele nad 3 roky ve funkci) a podle stupně školy (mateřské, základní a střední; do vzorku respondentů byli zařazeni také představitelé decizní sféry, n = 525). Z výsledků této části provedeného výzkumu vyplynulo, že:

a) *"všechny kompetence stanovené na základě předchozího kvalitativního výzkumu ve všech fázích profesní dráhy ředitele získaly celkovou míru důležitosti vyšší než důležitá a ve fázích F2 a F3 dokonce vyšší než velmi důležitá"* (Bareš, 2012, s. 99 - pozn. MT: škála důležitosti uvedených kompetencí byla autorem výzkumu stanovena od 0 = nedůležitá po 4 = mimořádně důležitá; důležitá kompetence byla vymezena jako: "kompetence by měla být na standardní úrovni" a velmi důležitá kompetence jako: "je potřebná ke každodenní práci, ředitel ji aktivně využívá"),

b) *"není výrazných rozdílů v průměrných hodnotách důležitosti kompetencí mezi řediteli jednotlivých stupňů školy"* (ibid, s. 100).

V souladu se závěry autora uvedeného výzkumu bylo "prokázáno, že výkon funkce ředitele školy patří mezi nejnáročnější manažerské pozice. Je to dáno především šíří potřebných kompetencí. Bylo potvrzeno, že ředitel školy musí disponovat základními manažerskými kompetencemi stejně jako manažeři jiných firem (strategické kompetence, kompetence zaměřené na týmovou práci apod.) a současně řadou specifických kompetencí vyplývajících ze školského prostředí (kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí, kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy apod.)" (ibid, s. 100).

Uvedený model klíčových kompetencí lze považovat za východisko pro následné hodnocení míry rozvoje klíčových kompetencí ředitelů škol a jejich dalších vzdělávacích potřeb nejen v oblasti školského managementu.

Širší popularitu mezi odbornou veřejností získal ovšem model kompetencí ředitele školy vycházející z výzkumu Lhotkové a prezentovaný v publikaci Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012). V tomto modelu, který člení kompetence ředitele školy do šesti skupin, jsou uvedeny i pozorovatelné projevy jednání ředitele školy při uplatňování kompetence vysokého výkonu. Rovněž tento model lze považovat za potenciálně možný nástroj hodnocení klíčových kompetencí ředitelů škol v ČR.

Citovaní autoři člení ve svém modelu kompetence ředitele školy (vrcholného školského manažera) do následujících skupin:

1. *Kompetence lídra* - v nich má ředitel školy projevovat zejména strategické myšlení, schopnost efektivních vztahů s veřejností na úrovni prezentace a propagace výsledků školy, zahrnuje také oblast vedení lidí;
2. *Kompetence manažera* - úspěšné zvládání této kompetence vyplývá ze způsobilosti/dovedností efektivního výkonu klíčových manažerských funkcí zejména v oblastech strategického plánování, kontroly a finančního řízení školy jako organizace;
3. *Kompetence odborné* - k nim autoři oproti dříve uvedeným modelům nezařazují kompetence pedagogické, případně pedagogicko-didaktické či psychologické a eventuálně diagnostické, ale kompetence "nemanažerské", které však významně ovlivňují výkonnost a efektivitu fungování školy jako organizace, k nejvýznamnějším odborný kompetencím tak v tomto modelu patří zejména znalosti v oblast legislativy a jejich kompetentní využívání při řízení školy a dále pak zajištění efektivní komunikace, včetně zvládání komunikace v cizím jazyce;

4. *Osobnostní kompetence* - zejména sebeřídicí a seberozvojové kompetence, včetně kompetencí sebereflexivních;
5. *Sociální kompetence* - zvládání týmové práce, včetně vedení týmu a řešení vzniklých konfliktů;
6. *Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu* - podle autorů se týkají především práce se školním vzdělávacím programem

(upraveno a zkráceno autorkou).

Jako jeden z mála kompetenčních modelů obsahuje právě prezentovaný model kompetencí vedoucích pracovníků ve školství (školských manažerů) samostatně kompetence lídra. Jakási "trojjedinnost" rolí ředitele školy (tj. manažera, lídra a vykonavatele klíčového - edukačního - procesu) je typická i pro další publikační výstupy pracovníků CŠM. Propojení uvedených rolí a zejména požadavek na vedoucího pracovníka jako na manažera a lídra je ostatně v souladu s vývojem managementu vzdělávání i podnikového managementu také v mezinárodním rámci.

Pro manažery vzdělávání, kteří velmi často spolupracují s kolegy stejného stupně i typu vzdělání, je zvládnutí kompetencí lídra a manažera možná ještě důležitější také z hlediska takřka permanentních, byť často dílčích a někdy i protichůdných reforem ve vzdělávacím systému.

ZÁVĚR

Jak již bylo prezentováno v předchozím textu, patří problematika klíčových kompetencí a modely kompetencí manažerů vzdělávání (zde uvedených na příkladu relativně homogenní skupiny ředitelů škol) k oblasti dlouhodobého zájmu pracovníků CŠM. Výsledkem jsou nejenom modely kompetencí ředitelů škol vzniklé přímo na půdě CŠM, ale také zapojování uvedené problematiky do studijního programu obou studijních oborů. A to jak z hlediska teorie a praxe kompetenčního přístupu, tak také do výcviků v manažerských dovednostech/kompetencích.

Skutečností současně zůstává, že zejména oba prezentované modely "z dílny" CŠM jsou dosud případnými "základními stavebními kameny" pro vytvoření takového modelu klíčových kompetencí manažerů vzdělávání, který by byl obecně přijatým a efektivně používanými nástrojem pro hodnocení míry rozvoje klíčových kompetencí uvedené cílové skupiny vzdělávání a významných aktérů edukace a řízení vzdělávání v ČR. Je přitom zřejmé, že takový spíše generický model by byl dále specifikován pro konkrétní vzdělávací organizace.

Tento text proto považujeme zejména za další možnost otevření širší odborné diskuse a za podklad k dalším aktivitám, které by rezultovaly ve vytvoření uceleného a efektivního systému hodnocení a rozvoje manažerů vzdělávání v ČR, prostřednictvím vyprofilování klíčových kompetencí jednotlivých typů či skupin manažerů vzdělávání napříč segmenty celoživotního vzdělávání. Zejména pro skupinu ředitelů škol by se modely (profily) klíčových kompetencí mohly stát také vodítkem k výběru vhodných kandidátů na uvedenou pracovní pozici, pro všechny manažery vzdělávání pak rovněž podkladem k hodnocení jejich rozvojového potenciálu a pro systematické hodnocení jejich pracovního výkonu.

Za pozitivní považujeme pro danou chvíli skutečnost, že v textu kapitoly posledně prezentovaný model byl dále ověřován v četných kvalifikačních pracích studentů CŠM.

Aktuálně byl využit také pro vymezení požadavků na kompetence ředitelů tzv. katedrových škol. To je ředitelů škol, které soustavně a na různých úrovních (včetně účasti na výuce a umožnění manažerských praxí) s CŠM spolupracují. Výstupy z expertní skupiny budou prezentovány do konce tohoto kalendářního roku.

LITERATURA

Bareš, M. (2012). Kompetenční profil ředitelů škol. In Trojan, V. & Svoboda, P. (eds.). Sborník příspěvků z I. mezinárodní vědecké konference školského managementu. (s. 94-101). Praha: CŠM PedF UK. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf

Belz, H., & Siegrist, M. (2015). Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.

Centrum školského managementu. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/cs/

Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). (2005), Dostupné z http://www.oecd.org/edu/skilldefinitionandselectionofcompetenciesdeseco.htms-beyond-school/

Hašková, A. (2012). Osobnosť riaditeľa školy v kontexte výsledkov národných a medzinárodných výskumov. In Trojan, V. & Svoboda, P. (eds.). Sborník příspěvků z I. mezinárodní vědecké konference školského managementu. (s. 73-81). Praha: CŠM PedF UK. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení - Evropský referenční rámec. (2006). Dostupné z file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/NC7807312CSC_002.pdf

Kubeš, M., Spillerová, D., & Kurnický, R. (2004). Manažerské kompetence - způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada Publishing.

Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). Kompetence řídících pracovníků ve školství. Praha: WoltersKluwer.

Plamínek, J. (2011). Vedení lidí, týmů a firem. Praha: Grada.

Trojan, V., Tureckiová, M., Trunda, J., & Dvořáková, M. (2015). Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky. Praha: Pedagogická fakulta.

Tureckiová, M. (2009). Rozvoj a řízení lidských zdrojů. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Tureckiová, M. (2012). Koncept manažerských a lídrovských způsobilostí ředitelů škol v období transformace českého vzdělávacího systému. In Trojan, V. & Svoboda, P. (eds.). Sborník příspěvků z I. mezinárodní vědecké konference školského managementu. (s. 82-93). Praha: CŠM PedF UK. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_CM.pdf

Tureckiová, M. (2013). Edukace řídících pracovníků ve školství. In Trojan, V. & Svoboda, P. (eds.). Sborník příspěvků z II. mezinárodní vědecké konference školského managementu. (s. 64-75). Praha: CŠM PedF UK. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk_2013_Final.pdf

Tureckiová, M. (2014). Specifika managementu vzdělávání dospělých (nejen) v České republice. In TROJAN, V., TURECKIOVÁ, M., & VODA, J. (Eds.). HORIZONT 2020, vize – inovace – změna: Sborník III. mezinárodní vědecká konference školského managementu.

(s. 58-62) Praha: CŠM PedF UK. Dostupné z http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Sbornk%20pspvk%20FIN%202014.pdf

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing.

KONTAKT

PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.
Centrum školského managementu
Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika
+420 221 900 512
michaela.tureckiova@pedf.cuni.cz

ROZVÍJANIE KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V PREGRADUÁLNOM VZDELÁVANÍ SESTIER

Mária Zamboriová, Gabriela Štefková

Abstrakt: Intenzívny vedecko-technický rozvoj, nárast kultúrnej diverzity a zvyšovanie nárokov klientov kladie vysoké požiadavky na kompetencie zdravotníckych pracovníkov. Sestry ako najpočetnejšia skupina v rámci zdravotníckych profesionálov musia reflektovať na uvedené požiadavky spoločnosti. Dôraz sa dáva na kľúčové kompetencie zamerané na holistický pohľad na človeka, berúc do úvahy etické aspekty výkonu profesie. Vychádzajúc z medzinárodných odporúčaní pre vzdelávanie sestier sumarizujeme teoretické východiská kľúčových kompetencií do pregraduálneho vzdelávania sestier. Rozvoj profesijných kompetencií je nevyhnutný aj pre bezpečnosť pacienta, čo je v súčasnosti hlavný komponent pri poskytovaní praxe založenej na dôkazoch. Európsky kvalifikačný rámec definuje „kompetenciu“ ako preukázanú schopnosť aplikovať vedomosti, zručnosti ako aj osobné, sociálne a metodologické schopnosti pri práci, štúdiu, profesionálnom a osobnom rozvoji osobnosti. V práci popisujeme aplikáciu Článku 31 Smernice 2005/36/EC o vzájomnom uznávaní odborných kvalifikácií v znení Smernice 2013/55/EU. Z guidelinov pracovnej skupiny Európskej federácie sesterskej asociácie (European Federation of Nurses Associations, EFN) vyplýva zahrnutie 8 profesijných kompetencií do národného programu vzdelávania sestier. Nakoľko 18. január 2016 bol imperatívom pre členské štáty EÚ na implementáciu týchto kompetencií do kurikúl ošetrovateľského vzdelávania, považujeme problematiku za vysoko aktuálnu.

Klúčové slová: kompetencie sestier, profesionálne ošetrovateľstvo, vzdelávanie sestier, absolventi ošetrovateľstva, bezpečnosť pacienta.

Abstract: Intensive scientific and technological development, increasing cultural diversity and the higher demands of clients emphasizes demands on the competences of health care professionals. Nurses as the most numerous group within the health professionals must reflect the mentioned requirements of the society. Emphasis is given to core competences focused on a holistic view of human, taking into account the ethical aspects of the exercise of their nursing profession. We summarize the theoretical background of key competences in undergraduate nursing education based on international recommendations for training nurses. The development of professional competences is vital for patient safety, which is now a main component in providing evidence-based practice. The European Qualifications Framework (EFN) defines "competence" as the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study, situations and in professional and personal development. The chapter describes the application of Article 31 of Directive 2005/36/ EC of the Mutual Recognition of Professional Qualifications, amended by Directive 2013/55/EU. From guidelines of working group of the European Federation of Nurses Associations include set of eight professional competences into national nurse education programmes. We consider the issue as a high current, as 18th of January, 2016 was imperative for the EU Member States to implement these competences into the curricula of nursing education.

Key words: Nurses' competence, professional nursing, nursing education, graduate nurses, patient safety.

ÚVOD

Ochrana a upevňovanie ľudského zdravia je dôležitou súčasťou našej spoločnosti. Rozhodujúcim činiteľom v tomto procese je zdravotnícky pracovník, ktorý vykonáva svoju prácu v príslušnom zdravotníckom povolaní. Zdravotnícke povolania sú rozmanité a stále sa vyvíjajú tak ako celá spoločnosť.

Jedným z nich je ošetrovateľská profesia, ktorá v priebehu jeden a pol storočia zažíva obrovské zmeny. V roku 2001 WHO predstavila európsku stratégiu pre ošetrovateľstvo a pôrodnú asistenciu s cieľom zlepšiť a zjednotiť vzdelávacie programy pre sestry a pôrodné asistentky (WHO, 2001). Vzdelávacie inštitúcie v celej Európe a vo svete upravili ošetrovateľské osnovy podľa špecifických demografických a regionálnych potrieb. Došlo k vytvoreniu globálnych štandardov pre vzdelávanie sestier a pôrodných asistentiek s dôrazom na kompetencie (Nilsson et al., 2016, Blažun et al., 2015).

Doterajšiu štruktúru kompetencií pri vstupe do praxe, tj. po ukončení základného vzdelávacieho programu pre sestry v jednotlivých krajinách predstavoval dokument ICN (Medzinárodná rada sestier). Medzinárodná rada sestier (ICN) vypracovala v roku 2003 model realizácie štruktúry kompetencií pre sestry, v ktorom uvádzala definíciu kompetencií z roku 1997 ako úroveň výkonu demonštrujúceho efektívnu aplikáciu vedomostí, schopností a úsudku (Hanzlíková, 2011, s. 66).

Slovenská komora sestier a pôrodných asistentiek (SK SaPA) v spolupráci s Ministerstvom zdravotníctva Slovenskej republiky (MZ SR) zriadila pracovnú odbornú komisiu, ktorá pripravovala kompetencie sestier a pôrodných asistentiek. Opierala o skúsenosti a poznatky z iných krajín a vychádzajúc z vlastnej domácej situácii, pripravila návrhy na stanovenie kompetencií v Slovenskej republike. Po úprave konečnej verzie Ministerstvom zdravotníctva Slovenskej republiky vydali Vyhlášku MZ SR č. 364/2005 Z.z. z 2. júna 2005. Vyhláška určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne a v spolupráci s lekárom (Vyhláška MZ SR č. 364/2005 Z.z. podĺa: Mazalánová, Němcová a kol., 2015).

V súčasnosti široko diskutovanou témou sa stávajú kompetencie sestier vo vzťahu k bezpečnosti a starostlivosti o pacienta. Doterajšie presvedčivé dôkazy o vplyve vzdelania na poskytovanie profesionálnej zdravotnej starostlivosti sú v komparácií s nedostatkom informácií o vplyve nízkej odbornej spôsobilosti na bezpečnosť pacienta.

Mnohí zahraniční autori ukázali v randomizovaných kontrolovaných štúdiách, že nízka odborná spôsobilosť v súvislosti s úrovňou vzdelania u sestier vedie k zvýšenej úmrtnosti u pacientov liečených v nemocniciach (Gardulf et al., 2016, Cho et al., 2015, Aiken et al., 2014b).

Pre posudzovanie odbornej spôsobilosti bolo vyvinutých niekoľko meracích nástrojov (Európsky Health care, Network dotazník Tool (EQT) založených na poznatkov z klinickej praxe. Pracovná skupina Európskej federácie sesterskej asociácie (European Federation of Nurses Associations, EFN) pripravila do národného programu vzdelávania sestier v roku 2013 nový dokument profesijných kompetencií na meranie odbornej spôsobilosti (NPC-Nurse Professional Competence) (Nilsson et al., 2014). Implementácia navrhnutých kompetencií do kurikúl ošetrovateľského vzdelávania je aktuálna pre všetky členské štáty EÚ od roku

2016. NPC nástroj na meranie odbornej spôsobilosti môže byť použitý na vyhodnotenie výsledkov vzdelávacích ošetrovateľských programov s cieľom posúdiť kompetencie sestier vo vzťahu k potrebám v zdravotníckych organizácií ako aj pre absolventov zdravotníckych programov.

Kompetencie silne zdôrazňujú komplexný pohľad na ošetrovateľstvo a umožňujú absolventom, rovnako ako aj sestrám medzinárodné uznanie v profesijnej integrácii. Kompetencie sestier a ich získavanie slúžia ako vodítko pre kurikulárny rozvoj formálnych akademických programov a sú považované za základné pre výkon praxe (Cronenwett et al., 2007).

Kurucová, Gurková a kol. (2014) pojem kompetencia pripisujú k významu slovenského pojmu schopnosti, spôsobilosti sestry. Európsky kvalifikačný rámec (EQF) definuje „kompetenciu“ ako preukázanú schopnosť aplikovať vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti pri práci a štúdiu alebo v profesionálnom a osobnom rozvoji. V kontexte EQF sú kompetencie popísané vo vzťahu k zodpovednosti a samostatnosti. Špecifické kompetencie sa týkajú konkrétnych odborov, odvetví alebo kvalifikácií a sú zamerané na dosiahnutie konkrétneho profilu absolventa (EFN, str. 33, 2015).

V práci popisujeme aplikáciu Článku 31 Smernice 2005/36/EC o vzájomnom uznávaní odborných kvalifikácií v znení Smernice 2013/55/EU. Z guidelinov pracovnej skupiny Európskej federácie sesterskej asociácie (European Federation of Nurses Associations) vyplýva zahrnutie 8 profesijných kompetencií do národného programu vzdelávania sestier. Kompetencie sú dostatočne rozsiahle a zároveň dostatočne špecifické pre ich uplatnenie v medzinárodnom meradle (EFN, 2015). Avšak v dôsledku globalizácie spoločnosti nemožno považovať žiadny rámec za definitívny.

1 APLIKÁCIA SMERNICE 2013/55/EU DO VZDELÁVANIA SESTIER

Modernizácia Smernice 2005/36/ES odráža aktuálny pokrok v ošetrovateľstve, a to nové zameranie zdravotnej starostlivosti orientovanej na prevenciu, dlhodobú starostlivosť, komunitnú starostlivosť, e-zdravotníctvo a vývoj informačných a komunikačných technológií, bezpečnosť pacientov, výskum a prax založenej na dôkazoch, atď. Modernizovaná Smernica 2013/55/EU zahŕňa sadu 8 kompetencií (A - H) v Článku 31 (paragraf 7), ktoré stanovujú minimálne požiadavky na vzdelanie sestier zodpovedných za všeobecnú starostlivosť.

Hlavným cieľom EFN je zabezpečiť, aby všetky tieto zmeny boli zapracované do vnútroštátnych právnych predpisov vo všetkých členských štátoch. Aktualizácia Prílohy V sa stala novou prioritou v tejto oblasti a členovia EFN založili pracovnú skupinu EFN pre kompetencie. V roku 2014 sa uskutočnilo prvé stretnutie a kompetencie uvedené v Článku 31 boli analyzované vo vzťahu k EFN Rámec kompetencií. 8 kľúčových kompetencií zahrnutých v Smernici 2013/55/EU zahŕňa:

a) Kompetencia samostatne diagnostikovať požadovanú ošetrovateľskú starostlivosť pomocou aktuálnych teoretických a klinických vedomostí, ako aj plánovať, Organizovať a realizovať ošetrovateľskú starostlivosť pri liečbe pacientov na základe vedomostí a zručností získaných v súlade s bodmi (a), (b) a (c) paragrafu 6 s cieľom zlepšiť odbornú prax;

b) Spôsobilosť efektívne pracovať spoločne s ostatnými pracovníkmi v zdravotníctve, vrátane účasti na praktickom výcviku zdravotníckeho personálu, na základe vedomostí a zručností získaných v súlade s bodmi (d) a (e) paragrafu 6;

c) Kompetencia posilňovať jednotlivcov, rodiny a skupiny vo vzťahu k zdravého životného štýlu a self-starostlivosti na základe vedomostí a zručností získaných v súlade s bodmi (a) a (b) paragrafu 6;

d) Kompetencia samostatne začať okamžité opatrenia pre záchranu života a vykonávať opatrenia v krízových situáciách a katastrofách;

e) Kompetencia samostatne radiť, inštruovať a podporovať jednotlivcov, ktorí potrebujú starostlivosť;

f) Kompetencia samostatne zabezpečiť kvalitu ošetrovateľskej starostlivosti a jej posúdenie;

g) Kompetencia komplexne a profesionálne komunikovať a spolupracovať s príslušníkmi iných profesií v zdravotníctve;

h) Kompetencia analyzovať kvalitu starostlivosti s cieľom zlepšiť svoju vlastnú odbornú prax ako všeobecnej sestry (EFN, 2015a).

1.1 Európska federácia sesterskej asociácie (EFN) - Rámec kompetencií

EFN Rámec kompetencií zahŕňa tieto položky:

CA.1. Kultúra, etika a hodnoty

- podporovať a rešpektovať ľudské práva a rozmanitosť s ohľadom na fyzické, psychické, duchovné a sociálne potreby autonómnych jednotlivcov, s prihliadnutím na ich názory, presvedčenie, hodnoty a kultúru a medzinárodné a národné etické kódexy, rovnako ako etické dôsledky poskytovania zdravotnej starostlivosti; zabezpečiť ich právo na súkromie a ctiť dôvernosť informácií o zdravotnej starostlivosti.
- Prevziať zodpovednosť za celoživotné vzdelávanie a kontinuálny profesionálny rozvoj.
- Prijať zodpovednosť za svoje vlastné profesionálne činnosti a rozpoznať hranice vlastného rozsahu praxe a kompetencií.

CA.2. Podpora zdravia a prevencia, vedenie a učenie

- podporovať zdravý životný štýl, preventívne opatrenia a self-starostlivosť posilnením postavenia, podporou zdravia a posilňovaním správania a dodržiavaním liečebného postupu;
- samostatne ochraňovať zdravie a blaho jednotlivca, rodiny alebo skupiny, zaistiť ich bezpečnosť a podporiť ich samostatnosť.
- integrovať, podporiť a aplikovať teoretické, metodické a praktické znalosti. To umožňuje podporu a rozvoj ošetrovateľskej starostlivosti v dlhodobej starostlivosti, komorbidity a v situáciách v závislosti na záujme zachovania osobnej autonómie jednotlivca a jeho / jej vzťahov s prostredím, v každom okamihu zdravia / choroby procesu.

CA.3. Rozhodovanie

- používať kritické myslenie a systémový prístup k riešeniu problémov a rozhodovanie v kontexte odborných služieb a služieb poskytovania starostlivosti

- vykonávať činnosti tak, aby sa skôr identifikovali a analyzovali problémy, ktoré uľahčujú hľadanie najvýhodnejšieho riešenia pre pacienta, rodiny a komunity, dosiahnutie cieľov, zlepšenie výsledkov a zachovania kvality ich práce.

CA.4. Komunikácia a tímová práca

- schopnosť komplexne komunikovať a efektívne spolupracovať s kolegami a s inými zdravotníckymi pracovníkmi, a terapeuticky s jednotlivcami, rodinami a skupinami.
- delegovať činnosť na iných, v závislosti na schopnosti, úrovne prípravy, spôsobilosti a právnom rámci praxe.
- samostatne používať elektronické zdravotné záznamy k dokumentovaniu ošetrovateľského posudzovania, diagnóz, intervencií a výsledkov na základe porovnateľných ošetrovateľských klasifikačných systémov a ošetrovateľskej taxonómie.
- samostatne načítať a aplikovať informácie a zdieľať informácie medzi pacientmi a zdravotníkmi naprieč zdravotníckymi zariadeniami a komunitou.
- samostatne koordinovať starostlivosť o skupiny pacientov a pracovať interdisciplinárne v záujme spoločného cieľa zabezpečiť kvalitu starostlivosti a bezpečnosti pacientov.

CA.5 Výskum & vývoj a vedenie

- implementovať vedecké poznatky pre prax založenú na dôkazoch.
- brať do úvahy zásady spravodlivosti a udržateľnosti v oblasti zdravotníctva a usilovať sa o racionálne využívanie zdrojov.
- prispôsobiť štýly vedenia a prístupy k rôznym situáciám týkajúcim sa ošetrovateľstva, klinickej praxe a zdravotnej starostlivosti.
- podporovať a udržiavať pozitívny obraz ošetrovateľstva.

CA.6 Ošetrovateľská starostlivosťukazovať dostatočné vedomosti a zručnosti pri poskytovaní profesionálnej a bezpečnej starostlivosti zodpovedajúcej potrebám zdravotnej a ošetrovateľskej starostlivosti jednotlivcov, rodiny a skupiny. Sestra je zodpovedná za poskytovanie starostlivosti, s prihliadnutím na vývoj v oblasti vedeckých poznatkov, rovnako ako na požiadavky kladené na kvalitu a bezpečnosť ustanovené v súlade s právnymi a stavovskými predpismi správania.

- nezávisle posúdiť, diagnostikovať, plánovať a poskytovať na orientovanú integrovanú ošetrovateľskú starostlivosť so zameraním na výsledky v oblasti zdravia, hodnoteniu vplyvu na situáciu, pozadie a starostlivosť, prostredníctvom usmernení klinickej starostlivosti popisujúcich postupy pre diagnostiku, liečbu alebo starostlivosť, a predkladať odporúčania pre budúcu starostlivosť.
- poznať a realizovať ošetrovateľské teoretické a metodologické základy a princípy, ošetrovateľské intervencie zakladať na vedeckých dôkazoch a dostupných zdrojoch.
- samostatne vytvárať posudzovacie mechanizmy a procesy pre kontinuálne zvyšovanie kvality ošetrovateľskej starostlivosti, vzhľadom na vedecký, technický a etický vývoj.

- porozumieť a konať v súlade so sociálnymi a kultúrnymi kontextami správania jednotlivcov a vplývať na zdravie v ich sociálnom a kultúrnom kontexte.
- pochopiť dôležitosť systémov starostlivosti zameraných na jednotlivcov, rodiny alebo skupiny, počas posudzovania ich vplyvu.
- vhodne a včas reagovať na neočakávanú a rýchlo sa meniacu situáciu
- vykonať nezávisle efektívne opatrenia v krízových situáciách a katastrofách,
- ktoré umožňujú zachovanie života a kvality života

2 VZŤAH MEDZI KOMPETENCIAMI SMERNICE 2013/55/EU (A – H) A EFN RÁMCOM KOMPETENCIÍ

Tabuľka 1 ukazuje kľúčové kompetencie zahŕňajúce rôzne čiastkové kompetencie, ktoré vedú k výsledkom vzdelávania a ktoré majú byť vyvíjané prostredníctvom obsahového zamerania kurikula vzdelávania a odbornej prípravy.

V prípade EFN kompetencie CA. 6: Ošetrovateľská starostlivosť, ďalšie štyri podskupiny sú navrhované tak, aby bolo možné zabezpečiť ošetrovateľskú starostlivosť procesom ošetrovateľskej starostlivosti, logickým spôsobom.

CA. 6.1. – Zber údajov a diagnózy

CA. 6.2. – Plánovanie ošetrovateľskej starostlivosti

CA. 6.3. – Ošetrovateľské intervencie

CA. 6.4. – Vyhodnotenie a hodnotenie kvality

Tab. 1 Rámec vzťahov medzi kompetenciami v Článku 31 a ich oblastí kompetencií (vo vzťahu k EFN Rámec kompetencií)

Smernica 2013/55/EU	Oblasti kompetencií (CA) EFN Rámec kompetencií
KOMPETENCIA H	CA. 1: Kultúra, etika a hodnoty
KOMPETENCIA C	CA. 2: Podpora zdravia a prevencia, vedenie a učenie
KOMPETENCIA A KOMPETENCIA F	CA. 3: Rozhodovanie (robenie rozhodnutí)
KOMPETENCIA B KOMPETENCIA G	CA. 4: Komunikácia a tímová práca
KOMPETENCIA A KOMPETENCIA G	CA. 5: Výskum, vývoj a vedenie
KOMPETENCIA A KOMPETENCIA E	CA. 6: Ošetrovateľská starostlivosť (teoretické vzdelávanie a odborná príprava)
KOMPETENCIA D	CA. 6.1. Zber údajov a diagnózy CA. 6.2. Plánovanie starostlivosti CA. 6.3. Ošetrovateľské intervencie

	CA. 6.4. Vyhodnotenie a hodnotenie kvality
KOMPETENCIA A	CA. 6: Ošetrovateľská starostlivosť (praktické – klinické vzdelávanie a odborná príprava)
KOMPETENCIA E	CA. 6.1. Zber údajov a diagnózy CA. 6.2. Plánovanie ošetrovateľskej starostlivosti CA. 6.3. Ošetrovateľské intervencie CA. 6.4. Vyhodnotenie a hodnotenie kvality

Zdroj: (Prevzaté z EFN Rámec kompetencií, 2015)

2.1 Kurikulum vzdelávania a odbornej prípravy v kontexte rozvoja ošetrovateľských kompetencií

Tabuľka 2 ukazuje vzťah medzi 8 kompetenciami Článku 31 novelizovanej Smernice 36 (A - H), EFN Rámca kompetencií a obsahom vzdelávania a odbornej prípravy. Ciele vzdelávania sú údaje, ktoré by študent mal byť schopný ukázať, potom, čo dokončil proces vzdelávania a odbornej prípravy. Každý modul, téma alebo predmet musí súvisieť s niektorými konkrétnymi kompetenciami, ktoré sú následne pretransfomované do študijných výsledkov. Nasledujúce potenciálne ciele vzdelávania sú ďalej špecifikované a implifikované podrobne do jednotlivých predmetov.

Tab. 2 Vzťah medzi 8 kompetenciami Článku 31 novelizovanej Smernice 36 (A- H), EFN Rámec kompetencií a obsahom vzdelávania a odbornej prípravy

Kompetencia smernice 36/55 EFN/Rámec kompetencií	**Obsah vzdelávania**	**Potencionálne ciele vzdelávania**
Kompetencia H *CA. 1: Kultúra, etika a hodnoty*	Etika a filozofia ošetrovateľstva. Ľudské práva. Autonómia pacienta, jeho práva a bezpečnosť. Právne aspekty zdravotnej starostlivosti a profesie. Legislatíva sociálnej a zdravotnej starostlivosti, diskrétnosť	Ukázať ako poskytovať etickú, legálnu, ľudskú ošetrovateľskú starostlivosť pacientovi, rodine a komunite. Podporovať a rešpektovať ľudské práva a rozmanitosť s ohľadom na fyzické, psychické, spirituálne a sociálne potreby autonómnych jednotlivcov.Prijať zodpovednosť za vlastné profesionálne aktivity a rozpoznať hranice vlastnej odbornej praxe a jej rozsahu a kompetencií. Delegovať aktivity na iných, podľa schopností, úrovne prípravy, vedomostí a právneho rámca praxe. Brať ohľad na názory, presvedčenia a hodnoty pacientov a príbuzných pri poskytovaní ošetrovateľskej starostlivosti. Rešpektovať etické a právne požiadavky, vrátane národných a medzinárodných etických kódexov a pochopiť etické dôsledky pre poskytovanie zdravotnej starostlivosti. Prevziať zodpovednosť za celoživotné vzdelávanie a trvalého profesionálneho rozvoja. Ak chcete zabezpečiť právo na súkromie rešpektujúce dôvernosť informácií vzhľadom na poskytovanie zdravotnej starostlivosti.
Kompetencia C *CA. 2: Podpora zdravia a prevencia vedenie a učenie*	Princípy zdravia a choroby. Verejné zdravie a podpora zdravia, prevencia. Komunitná/primárna starostlivosť. Vedenie pacienta a edukácia.	Rozpoznať hlavné rizikové a ochranné faktory, ktoré ovplyvňujú proces zdravia a choroby. Zapojiť skupiny a komunity do činností. podporujúcich zdravie a zdravý životný štýl Poskytnúť pacientom nástroje, ktoré podporujú dodržiavanie liečby pomáhajú identifikovať a sledovať nezhody u jednotlivca s vyšším rizikom pri liečbe, čo môžu predstavovať riziko pre seba

	Spoločenská a medziodborová perspektíva a vplyv Posilnenie a zapojenie občanov	a komunitu Používať preventívne opatrenia u zdravých jednotlivcov a pacientov vo všetkých fázach životného cyklu a vo všetkých fázach životného cyklu a vo všetkých fázach prirodzeného priebehu choroby. Viesť jednotlivcov, pacientov, skupiny k tomu ako zaobchádzať s preventívnymi opatreniami pri ochoreniach a využívať služby poskytované v systéme zdravotnej starostlivosti. Posilňovať postavenia jednotlivcov realizáciou zdravotníckych vzdelávacích aktivít, ktoré im umožnia byť nezávislí tak dlho, ako je to možné, ako aj prijímať rozhodnutia týkajúce sa ich zdravia a choroby.
Kompetencia A Kompetencia F *CA. 3: Rozhodovanie Proces rozhodovania*	Riešenie problému & manažment konfliktu	Používať zdravý rozum a skúsenosti k identifikovaniu problémov a situácií rovnako aj pri ich riešení. Rozpoznať alternatívne a rozhodnúť sa najlepšie, ako riešiť problémy. Efektívne riešiť problémy vzniknuté v starostlivosti o pacientov, rodiny a komunity kapitalizovaním materiálových a dočasných zdrojov.
Kompetencia B Kompetencia G *CA. 4: Komunikácia a tímová práca*	E-zdravie a IKT, systémy zdravotníckych a ošetrovateľských informácií. Interdisciplinárna a multidisciplinárna práca. Interpersonálna komunikácia. Multikurtúrne ošetrovateľstvo. Práca s multikultúrnymi klientmi a multikultúrna práca v komunitách. Jazykové zručnosti. Prenos vedomostí	Používať IT systémy dostupné v systémoch zdravotnej starostlivosti. Aplikovať technológie zdravotnej starostlivosti a informačno – komunikačné systémy. Komunikovať jasne, ukazovať rešpekt a demokratickú autoritu so zdravotníckym tímom, pacientmi, rodinami a komunitami. Brať do úvahy multikultúrny context. Používať odborný jazyk ústne a písmom s prispôsobením na osoby, s ktorými prebieha komunikácia. Stanoviť jasné ciele spolu s kolegami, rovnako ako s multi a interdisciplinárnym tímom na dosiahnutie spoločných cieľov a prijímaní nevyhnutných zmien na dosiahnutie týchto cieľov. Mať na zodpovednosti úlohu ako člen interdisciplinárneho tímu. Zobraziť postoj orientovaný smerom k neustálemu zlepšovaniu. Chcieť byť zapojený do tímovej práci.
Kompetencia A Kompetencia G *CA. 5: Výskum, vývoj a vedenie*	Ošetrovateľstvo založené na dôkazoch. Základy výskumu, metodológia a terminológia. Inovácie a zlepšovanie kvality ošetrovateľstve. Vedenie v ošetrovateľstve, manažment a continuum starostlivosti a služieb. Organizácia služieb zdravotnej starostlivosti a medziodborové služby. Bezpečnosť pri práci	Poskytovať ošetrovateľskú starostlivosť na vedeckých dôkazoch s cieľom poskytnúť bezpečné a vysoko kvalitné výsledky. Použiť základy, rovnako ako teoretické tak aj metodologické ošetrovateľské princípy na umiestnenie vlastných ošetrovateľských intervencií na základe dostupných vedeckých dôkazov a zdrojov. Aktívne sa podieľať na odborných fórach a programoch ďalšieho vzdelávania. Byť zodpovedný za svoje vlastné profesionálny rozvoj podľa najnovšieho vedeckého a technologického vývoja. Spoznať kľúče k vedeniu, ktoré sú nevyhnutné pre koordináciu zdravotnej tímy. Ak chcete pochopiť rôzne fázy procesu administrácie: plánovanie, organizáciu, riadenie a posudzovanie a jeho kontextualizácia v opatrovateľských službách. Prispôsobiť vedenie štýlov a prístupov k rôznym situáciám.
Kompetencia A Kompetencia D Kompetencia E *CA. 6: Ošetrovateľská starostlivosť (teoretické vzdelávanie)*	Ošetrovateľský proces a dokumentácia. Teória ošetrovateľstva a koncepty Ošetrovateľský výskum Anatómia a fyziológia. Patológia. Farmakológia a biochémia. Sociológia, psychológia a pedagogika. Výživa a diétny system. Hygiena, prevencia infekcií, kontrola infekcií.	<u>Anatómia, fyziológia a patológia</u> Poznať a identifikovať štruktúry a funkcie ľudského tela. Poznať fyziopatologické procesy a ich vyjadrenia rovnako ako rizikové faktory, ktoré určujú zdravie a choroby v rôznych fázach životného cyklu. Poznať najschodnejšie evolúcie a ak je to vhodné aj komplikácieku ktorým môžu viesť hlavné patologické procesy. Ovládať terminológiu týkajúcu sa kľúčových symptómov a príznakov odvodených od rôznych fyziopatologických subjektov. <u>Psychológia</u> Identifikovať psychosociálne reakcie jednotlivcov v rôznych zdravotných situáciách. Identifikovať vhodné

	Paliatívna starostlivosť. Manažment bolesti. Bezpečné vedenie liekov a predpisovanie. Monitoring, posudzovanie a zabezpečovanie vitálnych funkcií, prvá pomoc a resuscitácia. Ošetrovateľské princípy – na človeka orientovaná starostlivosť a kontinuum starostlivosti a základné klinické kompetencie zamerané na starostlivosť o človeka, skupiny a rodiny počas životného cyklu v rozdielnych oddeleniach a špecializovaných oblastí ošetrovateľstva Kvalita starostlivosti, bezpečnosť pacienta,	opatrenia pre poskytnutie pomoci jednotlivcom na základe ich psychosociálnych odpovedí v rôznych zdravotných situáciách (najmä v prípade ochorenia). <u>Biochémia</u> Porozumieť molekulárnemu pôvodu základných funkcií ľudských bytostí a posúdiť biochemické procesy v každodennom živote, rovnako ako v situáciách, ako zdravie alebo choroba. Poznať procese výroby, skladovania a používania metabolickej energie. Poznať molekulové základy rôznych metabolických dráh, ako aj ich vzájomné väzby medzi rôznymi tkanivami. Poznať molekulové systémy a procesy založené na zásobovaní, replikácii a expresii genetickej informácie. Porozumieť molekulárnym zmenám spojeným s rôznymi fyziologickými situácie (pôst, cvičenie, tehotenstvo) a patologickými stavmi (diabetes). Porozumieť zapojeniu genetických zmien u niektorých ľudských ochoreniach. Používať biochemické terminológiu primerane. <u>Výživa a diétny systém</u> Identifikovať a klasifikovať potraviny a potravinárske výrobky. Vedieť, ako ich analyzovať a určiť ich zloženie, vlastnosti, nutričnú hodnotu, biologickú dostupnosť živín, organoleptické vlastnosti a úpravu, ku ktorým dochádza v dôsledku technologických a kulinárskych procesov. Poznať základné procesy pre uskutočňovanie, transformáciu, uchovanie živočíšneho a rastlinného pôvodu potravín. Navrhovať, interpretovať a spracovať tabuľky a databázy na zloženie potravín. Poznať mikrobiológiu, parazitológiu a toxikológie potravín. Identifikovať živiny, ich funkcie v organizme, ich biologickú dostupnosť, potreby a odporúčania na základe energetickej a nutričnej rovnováhy. Integrovať a zhodnotiť vzťah medzi príjmom potravy a výživy, keď je jedinec zdravý, rovnako tiež v prípade patologických stavov. <u>Farmakológia</u> Identifikovať rôzne skupiny liekov. Určiť akcie liekov - farmakokinetiku a farmakodynamiku. Vedieť popísať mechanizmy pôsobenia rôznych liekov. Vedieť popísať liekové formy súvisiace s administratívou, a to spôsobmi a dávkovaním. Vedieť popísať hlavné akcie liekov týkajúce sa nadväzujúcich kontrôl a indikácií. Popísať výhody rôznych skupín liekov a zdravotníckych výrobkov pre pacienta. Identifikovať interakcie, ktoré môžu vzniknúť medzi rôznymi skupinami liekov a zdravotníckych produktov, pri súčasnom použití. Identifikovať najdôležitejšie okolnosti, ktoré modifikujú akcie súvisiace s liekmi: toxické návyky, interakcia potraviny - lieky, uchovanie liekov a ćalšie. Identifikovať kontraindikácie liekov a zdravotníckych výrobkov v závislosti na stave pacienta. Popisovať nežiaduce účinky liekov a zdravotníckych výrobkov na základe typu patológie, ktoré sú určené pre ňu, s ohľadom na typ pacienta a jeho / jej vývoj. Popisovať indikácia rôznych skupín liečiv a zdravotníckych produktov pre potreby starostlivosti o pacientov. Popisovať spôsoby podávania liekov a zvláštne okolnosti pre prípravu liekov pri optimálnom využití. Zvládať rôzne techniky prípravy liekov na ich okamžité podanie chorým. Výstupy vo vzdelávaní zameranom na predpisovanie by mali byť preskúmané. Identifikovať zdravotnícke výrobky spojené

		s ošetrovateľskou starostlivosťou. Identifikovať lieky a zdravotnícke výrobky, ktoré majú byť spracované v rámci Predpisovania sestrou ich zhromažćovaním do príslušných skupín a opísať ich vlastnosti. Popísať princípy autorizácie, využitia a indikácie. Interpretovať správne farmakologické predpisovanie špecifikované rôznymi odborníkmi a okolnosťami. Analyzovať ideálny recept pre jednotlivcov prostredníctvom terapeutického rozsudku prvkov. Použiť kritický úsudok zaviesť predpis, ktorý vedie k najlepšiemu výsledku pre jednotlivca. Rozpoznať hlavné nežiaduce účinky liekov a popísať prijatú pozíciu v takýchto prípadoch. Integrovať proces predpisovania ošetrovateľskej metodológie s prihliadnutím na bioetické prvky. Popísať koncepčnú a právnu podporu predpisovania liekov sestrou a spôsob, akým sa zmestí do všeobecnej terapie. Bezpečnosť a kvality. Vytvoriť a udržiavať bezpečné prostredie pre poskytovanie starostlivosti pomocou stratégií pre zabezpečenie kvality a riadenie rizík. Použiť vhodné nástroje na hodnotenie a určiť skutočné a potenciálne riziká. Komunikovať a registrovať bezpečnostné problémy príslušným orgánom Hygiena, prevencia vzniku infekcií a kontrola vzniku infekcií. Aplikovať merania na kontrolu infekcií týkajúce sa epidemiologických reťazcov, pomocou príslušnej ochrany a prevencie techník. Pripravovať materiály a zariadenia, ktoré uplatňujú upratovanie, dezinfekciu a sterilizačné techniky. Eliminovať zvyšky a výrobky na základe platných predpisov a v rámci trvalo udržateľného rozvoja. <u>Ošetrovateľský proces a dokumentácia; Ošetrovateľské teórie a ošetrovateľstvo ako veda</u> Identifikovať koncepčný rámec pre ošetrovateľskú starostlivosť. Poznať koncepcie, ktoré ovplyvňujú fenomén odboru ošetrovateľstvo. Identifikovať najviac relevantné teoretické ošetrovateľskej modely. Popísať teoretické základy metodológie ošetrovateľstva. Poznať kľúčové teórie ošetrovateľstva. Vykonať plány starostlivosti, v ktorom sa uplatňuje ošetrovateľský jazyk a medzinárodná klasifikácia. <u>Paliatívna starostlivosť, starostlivosť na konci života, manažment bolesti</u> Opísať, pochopiť a analyzovať kľúčové pojmy a princípy paliatívnej starostlivosti. Porozumieť konceptu krehkých chorých. Identifikovať zmeny u pacienta počas jeho/ jej posledných dní života. Poznať existujúce zdroje odkazujúce na vysoko zložitých pacientov. Poznať a chápať kultúrnym faktorom týkajúcich sa smrti a spôsobov, ako zomrieť. Poznať role rôznych členov sociálneho a zdravotníckeho tímu a uznať dôležitosť interdisciplinárneho zásahu. <u>Sociológia</u> Poskytovať starostlivosť na základe rôznych spoločenských faktorov, ktoré ju ovplyvňujú. Popísať historické koncepcie. Najnovší vývoj antropologickýc a sociologických teórií. Prispievať k štúdiu procesu zdravia - choroby zo strany sociologických a antropologických disciplín. Určiť vzťahy medzi biologickými, kultúrnymi a sociálnymi aspektami v procese zdravia a choroby. Vysvetliť, ako rozdielne

		zdravotné antropologické a sociologické teórie môžu pomôcť poskytovať starostlivosti rozumne súlade so sociálnou, ekonomickou, politickou a kultúrnou rozmanitosťou. Vysvetliť rozmanitosť správania a hľadať pomoc, keď sa objavia príznaky choroby. <u>Pedagogika</u> Identifikovať potreby vzdelávania a odbornej prípravy. Naplánovať výučbu, proces učenia s ohľadom na kompetencie, ktoré majú byť vyvinuté, na metódy rozvoja učenia a metódy posudzovania. <u>Prvá pomoc a kardiopulmonálna resuscitácia</u> Definovať pojmy "základná životná podpora" a "kardiopulmonálne zlyhanie". Určiť prípady, u ktorých je resuscitácia indikovaná. Poznať hlavné techniky pre posúdenie zdanlivej smrti. Vytvoriť intervenčné údaje, ktoré majú pomáhať pacienta trpiaceho kardiopulmonálnym zlyhaním. Určiť akčné sekvencie v základnej životne dôležitej podpore. Rozpoznať najčastejšie chyby pri vykonávaní kardiopulmonálnej resuscitácie. Identifikovať riziká spojené s profilom "resuscitátora". <u>Pripravenosť na katastrofy a krízové situácie</u> Rozlíšiť pojem "katastrofa", od "nehoda s niekoľkými obeťami". Označiť, ako vhodne previesť niekoho, kto utrpel nehodu do zdravotníckeho centra v zodpovedajúcich podmienkach a tým najefektívnejším spôsobom. Rozlíšiť pojem "triedenie" v "katastrofe" z "klasifikácia" v situáciách "nehody s niekoľkými obeťami". Zobraziť rôzne úrovne priority, pokiaľ ide o terapeutickú pomoc obetiam. Definovať kroky, ktoré je potrebné dodržiavať, aby sa vypracoval akčný plán v súlade s postupom a znalosťou dostupných zdrojov. Triediť podujatia, ktoré musia byť vykonané v prípade mimoriadnych udalostí týkajúcich sa jadrových, rádiologických, chemických alebo biologických rizík
Kompetencia A Kompetencia E *CA. 6: Oše. Starostlivosť (praktické-klinické vzdelávanie)* *CA. 6.1. Zbieranie údajov a diagnózy* *CA. 6.2. Plánovanie starostlivosti* *CA. 6.3. Ošetrovateľské Intervencie* *CA. 6.4. Vyhodnotenie a hodnotenie bolesti kvality*	Akútna starostlivosť. Starostlivosť o novorodenca, dieťa a adolescenta. Starostlivosť o ženu Dlhodobá starostlivosť. Všeobecné, vnútorné lekárstvo a chirurgia Mentálne zdravie a psychiatrické ochorenia. Postihnutia a starostlivosť o ľudí so zdrav. postihnutím Geriatra a starostlivosť o starých ľudí. Primárna starostlivosť. Komunitná starostlivosť. Paliatívna starostlivosť a manažment bolesti. Podpora poskytovateľov starostlivosti.	<u>N. 6.1. – Posudzovanie a diagnózy</u> Rozpoznať biologické, sociálne, psychologické a ekologické rizikové faktory, ktoré by mohli myť vplyv na zdravie človeka. Zaujímať sa o ľudí, pacientov a rodiny o ich psycho – sociálne a náboženské potreby, pokryť ich v liečbe. Posúdiť fyzické, psychické a socio –kultúrne aspekty u jednotlivca. Identifikovať požiadavky na starostlivosť u jedinca a pacienta v priebehu ich životného cyklu prostredníctvom fyzických testov, pozorovania adekvátnych nástrojov. Vykonávať posúdenie a vytvárať ošetrovateľské diagnózy vo vzťahu k indikácii a používaniu produktov zdravotnej starostlivosti. <u>N. 6.2. – Plánovanie starostlivosti</u> Stanoviť priority a delegovať intervencie založené na požiadavkách pacienta, rodiny a komunity. Vytvoriť plán ošetrovateľských intervencií. Prispôsobiť plán starostlivosti charakteristikám pacientov a ich kontextu a životnému prostrediu. Plánovať starostlivosť pre užívanie liekov a zdravotníckych výrobkov. <u>N. 6.3. – Ošetrovateľské intervencie</u> Implementovať starostlivosť zameranú na pacienta, ukazujúcu pochopenie ľudského rastu a vývoja, fyziopatológie a farmakológie v rámci systému zdravotnej

		starostlivosti, s prihliadnutím na kontinuum zdravie-choroba. Aplikovať ošetrovateľskú starostlivosť zaisťujúcu udržateľnosť systému zdravotnej starostlivosti. Zostaviť register vykonávaných činností. Použiť kritické myslenie a systémový prístup k riešeniu problémov a ošetrovateľského rozhodovania v celom rozsahu poskytovanej starostlivosti. Reagovať vhodne a včas na neočakávané a rýchlo sa meniace situácie. <u>N. 6.4. – Posudzovanie a kvalita</u> Identifikovať a zhromažćovať údaje o činnostiach starostlivosti. Brať do úvahy protokoly vytvorené rôznymi modelmi kvality. Posudzovať implementovaný plán starostlivosti. Spracovať údaje a preskúmať dôkazy, hodnotiť účinnosť uskutočnených opatrení. Navrhnúť a implementovať plány na zlepšenie. Poskytovať bezpečnú a kvalitnú ošetrovateľskú pomoc (starostlivosť) pre jednotlivcov a pacientov v priebehu životného cyklu. Vytvoriť mechanizmy a procesy na hodnotenie a spracovanie predbežného pokračujúceho zlepšovania kvality ošetrovateľskej starostlivosti s prihliadnutím na vedecký, technický a etický vývoj.

Zdroj: (Prevzaté z EFN Rámec kompetencií, 2015)

2.2 Obsah ošetrovateľského kurikula

Obsah ošetrovateľského kurikula tvoria výsledky vzdelávania, ktoré reagujú na potrebné EFN Rámec kompetencií a tiež podľa kompetencií v Smernici 2005/36/EC, v neskoršom znení Smernice 2013/55/EU.

CA.1. Kultúra, etika, hodnoty

- Etika, kódexy správania filozofia ošetrovateľstva, ľudské práva
- Dôvernosť a zverejňovanie
- Autonómia pacienta, jeho práva a bezpečnosť
- Právne aspekty zdravotnej starostlivosti a profesie, legislatíva zdravotnej a sociálnej

  starostlivosti

CA.2. Podpora zdravia a prevencia, vedenie a učenie

- Princípy zdravia a chorôb
- Verejné zdravie, podpora zdravia a prevencia, komunitná a primárna

  starostlivosť
- Vedenie pacienta a edukácia
- Spoločenská a medziodborová perspektíva a vplyv
- Posilnenie a zapojenie občanov

CA.3 Rozhodovanie

- Proces rozhodovania
- Riešenie problémov & manažment konfliktu

CA.4. Komunikácia a tímová práca

- E-zdravie and IKT, systémy zdravotných a ošetrovateľských informácií
- Interdisciplinárna a multidisciplinárna práca
- Interpersonálna komunikácia
- Multikultúrne ošetrovateľstvo, práca s multikultúrnymi klientmi a v multikultúrnych komunitách
- Jazykové zručnosti
- Prenos vedomostí

CA.5. Výskum a vedenie

- Ošetrovateľstvo založené na dôkazoch
- Základy výskumu, metodológia a terminológia
- Inovácia a zlepšenie kvality ošetrovateľstva
- Vedenie a manažment v ošetrovateľstve
- Organizácia služieb zdravotnej starostlivosti
- Bezpečnosť pri práci
- Podnikanie

CA.6. Ošetrovateľská starostlivosť (teoretické vzdelávanie a príprava)

- Ošetrovateľské teórie a koncepty
- Ošetrovateľský proces, na človeka orientovaná starostlivosť a dokumentácia
- Ošetrovateľské teórie a koncepty a ošetrovateľstvo ako veda
- Anatómia a fyziológia
- Patológia
- Farmakológia a biochémia
- Sociológia, psychológia a pedagogika
- Výživa, diétny systém
- Hygiena, prevencia infekcií a kontrola infekcií
- Paliatívna starostlivosť, starostlivosť na konci života a manažment bolesti
- Bezpečné vedenie liekov a predpisovanie
- Monitoring, posudzovanie a zabezpečovanie vitálnych funkcií, prvá pomoc a resuscitácia
- Ošetrovateľské princípy – na človeka orientovaná starostlivosť a continuum starostlivosti a základné klinické kompetencie zamerané na starostlivosť o človeka, skupiny, rodiny počas celého cyklu na rozdielnych oddeleniach a špecializovaných oblastiach ošetrovateľstva
- Kvalita starostlivosti, bezpečnosť pacienta

CA.6. Ošetrovateľská starostlivosť (praktické – klinické vzdelávania a príprava)

- Akútna starostlivosť
- Starostlivosť o novorodenca , dieťa a adolescenta
- Starostlivosť o matku
- Dlhodobá starostlivosť
- Všeobecné vnútorné lekárstvo a chirurgia
- Mentálne zdravie a psychiatrické ochorenia
- Postihnutie, starostlivosť o ľudí so zdravotným postihnutím
- Geriatria a starostlivosť o starých ľudí
- Primárna zdravotná starostlivosť a komunitná starostlivosť
- Paliatívna starostlivosť, starostlivosť na konci života, manažment bolesti

Smernica 2013/55/EU EFN Rámec kompetencií	OBSAH VZDELÁVANIA			
	LF UPJŠ KOŠICE	UNIPO PREŠOV	VŠZaSP sv. Alžbety BRATISLAVA	JLF UK MARTIN
Kompetencia H *CA. 1: Kultúra, etika a hodnoty*	Etika v ošetrovateľstve. Filozofia v ošetrovateľstve. Sociológia. Komunikácia v ošetrovateľstve. Právne aspekty v ošetrovateľstve.	Ošetrovateľská etika. Sociológia v ošetrovateľstve. Právo a legislatíva v profesionálnej činnosti.	Filozofia. Sociológia.	Filozofia a etika v ošetrovateľstve. Komunikácia. Sociológia a sociálna politika. Ošetrovateľský výskum. Právne aspekty ošetrovateľstva.
Kompetencia C *CA. 2: Podpora zdravia a prevencia vedenie a učenie*	Zdravotná výchova a ochrana zdravia. Ošetrovateľstvo v primárnej starostlivosti.	Výchova k zdraviu. Ošetrovateľstvo v primárnej zdravotnej starostlivosti. Komunitné ošetrovateľstvo.	Výchova k zdraviu. Komunitné ošetrovateľstvo.	Výchova k zdraviu. Primárna ošetrovateľská starostlivosť.
Kompetencia A Kompetencia F *CA. 3: Rozhodovanie Proces rozhodovania*	Manažment v ošetrovateľstve.	Zdravotnícky manažment. Zdravotnícka ekonomika.	Manažment v ošetrovateľstve	Manažment v ošetrovateľstve.
Kompetencia B Kompetencia G *CA. 4: Komunikácia a tímová práca*	Administratíva a dokumentácia v ošetrovateľstve. Informatika	Informačné a komunikačné technológie.	Informačné technológie.	Administratíva a dokumentovanie v ošetrovateľskej starostlivosti.
Kompetencia A Kompetencia G *CA. 5: Výskum, vývoj a vedenie*	Základy výskumu. Výskum v ošetrovateľstve.	Výskum v ošetrovateľstve.	Ošetrovateľský výskum.	Ošetrovateľský výskum.

Kompetencia A Kompetencia D Kompetencia E *CA. 6: Ošetrovateľská starostlivosť (teoretické vzdelávanie)*	Ošetrovateľstvo. Ošetrovateľské techniky. Anatómia. Hygiena a epidemiológia. Fyziológia. Histológia a embryológia. Základy biofyziky a rádiológie. Základy biochémie. Mikrobiológia a imunológia. Patologogická fyziológia. Dietológia a liečebná výživa. Psychológia. Klinická propedeutika. Pedagogika v ošetrovateľstve. Chirurgia a ošetrovateľstvo. Interná medicína a ošetrovateľstvo. Ošetrovateľstvo v anestéziológii a intenzívnej medicíne. Prvá pomoc.	Ošetrovateľská teória. Ošetrovateľské techniky. Anatómia a fyziológia. Hygiena a epidemiológia. Základy biofyziky, biochémie a rádiológie. Mikrobiológia a imunobiológia. Náuka o výžive. Patológia. Klinická propedeutika. Klinická farmakológia. Prvá pomoc. Ošetrovateľská prax vo vnútornom lekárstve, chirurgii, pediatrii, geriatrii. Geriatria. Gynekológia a pôrodníctvo. Chirurgia. Pediatria. Neurológia. Onkológia. Psychiatria. Vybrané kapitoly z klinických odborov.	Ošetrovateľská teória. Ošetrovateľské postupy a techniky. Anatómia a fyziológia. Biofyzika. Biochémia a rádiológia. Mikrobiológia. Patologická anatómia a fyziológia. Epidemiológia, hygiena a výživa. Farmakológia. Psychológia.	Ošetrovateľstvo. Ošetrovateľské techniky. Anatómia a fyziológia. Biofyzika, biochémia a rádiológia. Medicínska terminológia. Mikrobiológia. Psychológia. Biofyzika, biochémia a rádiológia. Hygiena, epidemiológia a výživa. Patologická anatómia a patologická fyziológia. Prvá pomoc. Farmakológia.
Kompetencia A Kompetencia E *CA. 6: Oše. starostlivosť (praktické-klinické vzdelávanie)* *CA. 6.1. Zbieranie údajov a diagnózy* *CA. 6.2. Plánovanie starostlivosti* *CA. 6.3. Ošetrovateľské Intervencie* *CA. 6.4. Vyhodnotenie a hodnotenie bolesti kvality*	Ošetrovateľská prax. Ošetrovateľská starostlivosť. Ošetrovateľstvo v internej medicíne. Ošetrovateľstvo v gerontológii a geriatrii. Ošetrovateľstvo v neurológii. Ošetrovateľstvo v chirurgii. Ošetrovateľstvo v gynekológii a pôrodníctve. Ošetrovateľstvo v pediatrii. Ošetrovateľstvo vo fyzioterapii. Ošetrovateľstvo v infektológii.	Prázdninová odborná prax. Súvislá odborná prax. Vnútorné lekárstvo. Ošetrovateľstvo vo vnútornom lekárstve. Pediatrické ošetrovateľstvo. Chirurgické ošetrovateľstvo. Neurologické ošetrovateľstvo. Geriatrické ošetrovateľstvo. Psychiatrické ošetrovateľstvo. Gynekologicko-pôrodnícke ošetrovateľstvo. Onkologické ošetrovateľstvo. Všeobecná a vývinová psychológia. Aplikovaná psychológia v ošetrovateľstve.	Ošetrovateľská prax . Vnútorné choroby. Gerontológia a ošetrovateľstvo. Chirurgia a ošetrovateľstvo. Gynekológia a pôrodníctvo a ošetrovateľstvo. Pediatria a ošetrovateľstvo. Neurológia a ošetrovateľstvo. Psychiatria a ošetrovateľstvo.	Letná prax. Potreby pacienta a ošetrovateľský proces. Klinická propedeutika. Vnútorné choroby/gerontológia a ošetrovateľstvo. Chirurgia a ošetrovateľstvo. Psychiatria, duševné zdravie a ošetrovateľstvo. Gynekológia a pôrodníctvo a ošetrovateľstvo. Pediatria a ošetrovateľstvo.

Tab.3 Obsah vzdelávania na vybraných zdelávacích inštitúciách

DISKUSIA

Odbornú ošetrovateľskú spôsobilosť charakterizujú profesionálne a etické hodnoty a prax, ošetrovateľské zručnosti a intervencie, komunikačné a interpersonálne zručnosti, znalosti a kognitívne schopnosti, hodnotenie a zlepšovanie kvality v ošetrovateľstve, profesionálny rozvoj, riadenie vedenie a tímovej práce, využitie výskumu (Nilsson et al., 2014).

V rámci profesijných zameraní povolanie sestry predstavuje jedno z najnáročnejších povolaní, ktoré je náročné na pracovnú schopnosť sestier (Sováriová Soósová a Majirská, 2014).

Dimunová, Raková (2008) taktiež poukazujú, že zvládanie pracovných povinností sestry ovplyvňuje množstvo faktorov, či už osobných, zdravotných, sociálnych alebo odborných. Ošetrovateľská profesia je interdisciplinárnym odborom, čoho je dôkazom samotný obsah vzdelávania a odbornej prípravy modernizovanej Smernice 2013/55 EU(A - H) a EFN Rámca kompetencií. Preto súčasný proces vzdelávania sestier si vyžaduje prispôsobenie obsahu vzdelávania s potrebami ošetrovateľskej praxe.

Nami analyzovaná štúdia silne zdôrazňuje komplexný pohľad na ošetrovateľskú profesiu. Na to, aby sestra mohla poskytovať kvalitnú starostlivosť, potrebuje disponovať širokým spektrom vedomostí a zručností. Budúcnosť odbornej prípravy sestier je konfrontovaná s pozoruhodným pokrokom informačno komunikačných technológií (IKT), ktoré sú jedným z dôležitých faktorov úspechu profesionálnej starostlivosti o pacienta. Schopnosť používať dostupné informačné technológie v systémoch zdravotnej starostlivosti a spôsobilosť samostatne používať elektronické zdravotné záznamy k dokumentovaniu ošetrovateľského posudzovania, diagnóz, intervencií a výsledkov na základe porovnateľných ošetrovateľských klasifikačných systémov a ošetrovateľskej taxonómie, schopnosť vstúpiť do dokumentácie záznamov pacientov v súlade s platnými právnymi predpismi a využitie príslušných údajov o pacientovi zo záznamu sú v obsahu vzdelávania Kompetencie B, G / CA. 4.

Rozvíjať zodpovednosť za poskytovanie starostlivosti, s prihliadnutím na vývoj v oblasti vedeckých poznatkov, nezávislosť posúdiť, diagnostikovať, plánovať a poskytovať orientovanú integrovanú ošetrovateľskú starostlivosť so zameraním na výsledky v oblasti zdravia, poznať a realizovať ošetrovateľské teoretické a metodologické základy a princípy, ošetrovateľské intervencie zakladať na vedeckých dôkazoch a dostupných zdrojoch zabezpečujú Kompetencie A, D, E / CA.6. v obsahu vzdelávania.

Blažun a kol. sledovali v akademickom prostredí vzťah tých kompetencií, ktoré zodpovedajú za spôsobilosť poskytovať vysoko kvalitné ošetrovateľské služby. Výsledky štúdie ukázali, že študenti, získali kompetencie spojené s ošetrovateľskými zručnosťami, aktivitami pre zabezpečenie optimálnej starostlivosti a komunikácie. Avšak, nedostatky boli zistené v oblasti vedenia, riadenia a tímovej práce. Príčinou interpersonálnych kompetencií môže byť to, že ošetrovateľstvo je interdisciplinárny odbor, ktorý vyžaduje spoluprácu a komunikáciu s ostatnými profesionálmi, ako sú lekári, odborníci na IKT, psychológovia, atď.. Uvedené výsledky boli užitočné pri formulovaní ošetrovateľských kurikúl smerujúcich k posilneniu vzdelávania sestier v danej inštitúcii (Blažun et al., 2015).

Kurucová a kol. (2014) taktiež zisťovali v svojej práci, aký je vzťah medzi percepciou dôležitosti jednotlivých kompetencií a mierou ich uplatňovania. Potvrdili, že je medzi nimi pozitívny vzťah, to znamená, že čím vyššiu dôležitosť sestry danej kompetencii pripisujú, tým častejšie ju v praxi aj uplatňujú. Taktiež zistili, že hoci sestry pripisovali najvyššiu dôležitosť kompetenciám, ktoré vykonávajú samostatne, najčastejšie uplatňujú kompetencie, ktoré vykonávajú na základe indikácie lekára. Sestry v našom sociokultúrnom kontexte realizujú

často krát výkony, ktoré varírujú od kompetencií lekárov až po kompetencie pomocného zdravotníckeho personálu. Podobné výsledky potvrdili aj Aiken et al. (2001a). Vo svojej štúdii zistili, že vysoké percento sestier vykonáva práce, ktoré nie sú v ich kompetenciách (napríklad práce pomocného zdravotníckeho personálu), zatiaľ čo ich odborné schopnosti a zodpovednosť nie sú využité.

Konštatujeme, že nami analyzované univerzity a vysoké školy majú v obsahu vzdelávania implifikované Kompetencie Smernice 2013/55 EU(A - H) a EFN Rámca kompetencií (Tab.3). Taktiež chceme upozorniť na to, že všetky analyzované vzdelávacie inštitúcie disponujú ďalším širším spektrom doplňujúcich predmetov. Našim cieľom bolo hlavne vymedziť tie predmety, ktoré sú potrebné na rozvoj odborných kompetencií. Na základe prehľadu na vybraných vysokých školách sa dá predpokladať, že všetky vysokoškolské vzdelávacie inštitúcie na Slovensku, ktoré pripravujú sestry do praxe, majú v obsahu kurikúl predmety, ktoré signalizujú, že absolventi disponujú potrebnými kompetenciami na výkon povolania. K uvedeným výsledkom sme dospeli na základe toho, že všetky vysoké školy a univerzity podliehajú akreditácii študijných programov, ktorá sa aktualizuje každých päť rokov.

ZÁVER

Pracovný úspech je založený na nadobudnutých vedomostiach a schopnostiach každého človeka. Požiadavky kladené na ošetrovateľskú profesiu silne zdôrazňujú komplexný pohľad na obsah vzdelávania. Rozvíjajúce sa ošetrovateľské povolanie vyžaduje vzdelané a kompetentné sestry, ktoré budú schopné profesionálnej starostlivosti. Univerzity a vysoké školy pripravujú v pregraduálnom vzdelávaní kvalifikované sestry vybavené potrebnými kompetenciami pre výkon povolania.

POUŽITÁ LITERATÚRA:

Aiken, L.H., Clarke,S.P., Sloane, D.M., Sochalski, J.A., Busse, R. et al. (2001a). Nurses´reports on hospital care in five countries. *Health Affairs* [online]. vol.20, no.3, p.43-53 [cit. 2016-06-13]. Dostupne z http://content.healthaffairs.org/content/20/3/43.full.pdf+html.

Aiken, L.H., Sloane, D.M., Bruyneel, L., Van den Heede, K., Griffiths, P. (2014b). Nurse staffing and education and hospital mortality in nine European countries: a retrospective observational study. *The Lancet* [online]. 383(9931), p.1824- 1830 [cit.2016-06-10]. Dostupné z http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673613626318.

Blažun H., Kokol P., & Vosner, J. (2015). Survey on specific nursing competences: Students' perceptions. *Nurse Education in Practice* [online]. vol.15, p. 359- 365 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595315000293.

Cowan, D.T., Wilson-Barnett, D.J., Norman, I.J., & Murells, T. (2008). Measuring nursing com- petence: development of a self-assessment tool for general nurses across Europe. *International Journal of Nursing Studies* [online]. vol. 45, p. 902–913 [cit. 2016-06-23]. Dostupné z http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748907000752.

Cronenwett, L., Sherwood, G., Barnsteiner, J., Disch, J. et al. (2007). Quality and safety education for nurses. *Nursing Outlook,* 55(3), 122–131.

Dimunová, L., & Raková, J. (2008). Možnosti prevencie psychickej záťaže v práci sestry. *Revue ošetrovateľstva, sociálnej práce a laboratórnych metodík*, 14 (3), 125 –127.

Directive *2005/36/EC on the recognition of professional qualifications and Regulation (EU)* [online]. 2005 [cit. 2016-05-20]. Available from: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:EN:PDF.

Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council [online]. 2013 [cit. 2016-05-20]. Available from: http://eur- lex.europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:354:0132:0170:en:PDF.

Gardulf, A., Nilsson, J., Florin, J., Leksell, J. et al. (2016). The Nurse Professional Competence (NPC) Scale: Self-reported competence among nursing students on the point of graduation. *Nurse Education Today* [online]. vol.36, p.165–171 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(15)00399-8/pdf.

EFN Guideline for the implementation of Article 31 of the Mutual Recognition of Professional Qualifications Directive 2005/36/EC, amended by Directive 2013/55/EU. (2015b). Dostupné z http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/HBO5-verpleegkunde/ EFN-Competency-Framework-19-05-2015.pdf.

Hanzlíková, A. (2011). *Profesionálne ošetrovateľstvo a jeho regulácia.* 1. vyd. Martin: Osveta.

Cho, E., Sloane, D.M., Kim, E.-Y., Kim, S., Choi, M. et al. (2015). Ef-fects on nurse staffing, work environments, and education on patient mortality: an observational study. *International Journal of Nursing Studies* [online]. vol. 52, p.535–542 [cit. 2016-06-23]. Dostupné z http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748914002090.

Kurucová, R., Gurková, E., Žiaková, K., Gumanová, I., & Kiliková, I. (2014). Uplatnenie kompetencií sestier v praxi. *Ošetrovateľstvo teória – výskum – vzdelávanie* [online]. 4(2), 58-64. Dostupné z http://www.osetrovatelstvo.eu/_files/2014/02/58-uplatnenie-kompetencii-sestier-v-praxi.pdf.

Mazalánová, A., Němcová, J., & Hulinský, P. (2015). Vzdelávanie a kompetencie sestier v SR a ČR. In J.Němcová, & E.Marková (Eds.), V*zdělávání ve zdravotnictví* (57-71). Praha: Vysoká škola zdravotnická, o. p. s., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu. Dostupné z: < http://www.vszdrav.cz/cz/leve-menu/konference/>

Nilsson J., Johansson, E., Egmar, Ann-Charlotte., Florin J. et al. (2014). Development and validation of a new tool measuring nurses self-reported professional competence – The nurse professional competence (NPC) Scale. *Nurse Education Today* [online]. vol. 34, p. 574–580. [cit. 2016-06-13]. Dostupné z http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/ S0260691713002670.

Sováriová Soósova, M., & Majirská, Z. (2014). Pracovná schopnosť sestier. In Bóriková,I., Farský, I., & Žiaková, K. (Eds.), *Teória, výskum a vzdelávanie v ošetrovateľstve* (304-313). Martin: UK Bratislava a Ústav ošetrovateľstva JLF Martin.

Vyhláška MZ SR č. 364 /2005 Z.z., ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne a v spolupráci s lekárom.

Zákon č. 578/2004 Z.z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotnických pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [citované 2016-05-04]. Dostupné na: https://www.vszp.sk/files/zakony/ zakon-c-578_2004-zmysle-nalezu-us-5_2012-z-z.pdf .

KONTAKT

doc. PhDr. Mária Zamboriová, PhD., mim prof.
Ústav ošetrovateľstva,
LF UPJŠ Košice, Trieda SNP 1
Telefon: +4210552343409
e-mail: maria.zamboriova@upjs.sk

PhDr. Gabriela Štefková, PhD.
Ústav ošetrovateľstva,
LF UPJŠ Košice, Trieda SNP 1
Telefon: +4210552343409
e-mail: gabriela.stefkova@upjs.sk

RESUMÉ

V současné společnosti, která je označována jako postmoderní, má šanci uplatnit se na trhu práce a ve společnosti pouze taková osoba, která oplývá znalostmi a dovednostmi bez ohledu na obor, ve kterém zrovna pracuje, a zemi, kde právě žije. Člověk musí být stále připraven aktivně a pružně reagovat na změny, které ho provázejí v průběhu jeho života, a to ve všech jeho fázích. Aby byl schopen takto úspěšně jednat a žít, musí být k tomu nejdříve veden a pak se musí sám naučit své kompetence rozvíjet dále. Proto je význam klíčových kompetencí v dnešním světle vyzdvihován v mnoha evropských dokumentech, jako je např. Lisabonská strategie vytvořená Radou Evropy, a v mnoha kurikulárních dokumentech jednotlivých evropských zemí.

Pro potřeby publikace, kterou držíte v ruce, se podařilo shromáždit osm studií. Přidanou hodnotou této knihy je skutečnost, že jejími autory jsou akademici z nejrůznějších pedagogických oblastí a lidé s různou životní zkušeností. Podstatným přínosem je tak nadregionální charakter celého díla.

Předmětná monografie je určena pro odbornou pedagogickou veřejnost, pro studenty pedagogických oborů a všechny, kteří mají zájem se ve věci rozvoje klíčových kompetencí dozvědět nové poznatky od našich i zahraničních autorů. Výzkumné práce, které jsou na tomto místě publikovány, analyzují a vyhodnocují dosavadní aktuální výsledky teoretického i empirického zkoumání problematiky rozvoje a hodnocení klíčových kompetencí.

SUMMARY

In contemporary society, which is referred as a postmodern, has a chance to succeed on the labour market and in society only such a person, who is full of knowledge and skills, regardless of the branch where a person works and the country where lives. A man must be always prepared to actively and flexibly respond to changes, that accompany him throughout his life in all its phases. To be able to act and live successfully, a man must be leaded by this direction at first and than he must learn himself how to develop his skills. Therefore, the importance of a key competencies is nowadays highlighted in many European documents, such as the Lisbon Strategy, established by the Council of Europe and in many curricula of an individual European countries.

For purposes of the publication you are holding in your hand managed to collect eight studies. What adds value of this book is, that its authors are academics from various pedagogical areas and people with different life experiences. The essential contribution is the trans-regional character of the work.

The monograph in question is intended for the circles specialised in the pedagogical sphere, for students of pedagogical faculties and all people interested in the matter of development of the key competences, who would like to gain a new knowledge from our domestic or foreign authors. Research works, which are published herein, analyze and evaluate the current results of the theoretical and empirical examining of this issues of development and assessment of the key competences.

REJSTŘÍK

A

Aiken, 106
Aukerman, 67, 69

B

Bae, 34
Bareš, 100
Batchelor, 51
Beishuizen, 69
Belz, 60
Bird, 50
Blažun, 106
Borowska, 11
Botkin, 9
Burch, 51

C

Cole, 69
competence, 9
Cronenwett, 107

Č

Čáp, 47
Červenková, 4, 68
Čerych, 79
čtenářská gramotnost, 34
čtení, 33

D

Denek, 11
DeSeCo, 95
DESECO, 4
Dewey, 79
dovednost, 60
Dudzikowa, 10
Dylak, 11

E

Edelson, 70

F

flexibilita, 47

G

Gardulf, 106
Gibb, 46
Golka, 23, 24
Graesser, 69
Guilford, 48
Gurková, 107

H

Hanzlíková, 106
Hartl, 61
Hartlová, 61
Hladík, 33
Horsley, 67, 69

Ch

Cho, 106
Chráska, 36
Chvál, 62

I

ICT competences, 14
Information-communication competences, 13
Intercultural competences, 12
IRNet, 8

J

Jakl, 47
Janicka-Panek, 10
Janík, 61
Jellen, 48

K

Kalayová, 67
Kantorková, 79
Kasíková, 62
key competences, 12
Kielar-Turska, 13
klíčové kompetence, 49
klíčových kompetencí manažerů vzdělávání, 97
Klieme, 81
Knecht, 61, 62
Kochadai, 46
kompetence, 47
Kováč, 48
Kozielecki, 24
Kratochvílová, 78, 79, 81

Kupisiewicz, 10
Kurucová, 107
Kwaśnica, 11
Kwiatkowski, 25

L

Landi, 34
Lewowicki, 29
literacy, 34
Luke, 50
Lukeš, 47

M

Malach, 4, 49
Malitz, 9
management vzdělávání, 96
Mareš, 10, 47, 60, 66
Masters, 67, 69
Matthews, 51
McKoon, 35
McNamara, 69
Męczkowska, 10
Męczykowska, 11
Melovic, 50
Mentel, 37
multicultural education, 23

N

Najvarová, 34, 35
Narvaez, 33
Nikitorowicz, 25
Nilsson, 106
Nowacki, 10

O

Oakhill, 34
Ogrodzka-Mazur, 12, 13
Ossowski, 11

P

Pacławska, 11
Pachociński, 12
Perfetti, 34, 35
Pittaway, 50
podnikavost, 47
portfolio, 65
projektová výuka, 80
Průcha, 10, 33, 36, 60, 66

R

Ratcliff, 35
Reingold, 67
Reiser, 70
Rimor, 67
Rogoffová, 66

S

scaffolding, 66
Sherin, 70
Siegrist, 60
Sobieraj, 13
Spilková, 79
Stone, 66
Szczurek-Boruta, 26

T

Teachers-animators, 25
Torrance, 47
transversal skills, 4
Tureckiová, 94, 96
Tureckiové, 97
tvořivost, 47

U

Urban, 48

V

Valenta, 62
van de Pol, 69
Vašutová, 79
Veteška, 33, 94
Volman, 69

W

Walker, 67, 69
Walterová, 60, 66
Walterovà, 10
Whiting, 51
Widawska, 25
Wildová, 34

Y

Yelland, 67, 69

Pokroky v hodnocení klíčových kompetencí

Vydala Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Editoři:	doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Iva Červenková, Ph.D., Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Recenzoval:	doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.
Vydání:	první, 2016
Počet stran:	128
Tisk:	REPRONIS s. r. o., Ostrava
Cena:	neprodejné

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7464-866-3