

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



UNIVERSITY
OF OSTRAVA
FACULTY OF EDUCATION

**DIAGNOSTIKA VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ
A ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ**

JOSEF MALACH, DANA VICHERKOVÁ,
MILAN CHMURA (EDS.)

OSTRAVA 2018

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých kapitol odpovídají jejich autoři.

Recenzovali: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Název: Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí
Editoři: doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.,
Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Vydání: první, 2018
Počet stran: 124
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava

Tato publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

Vydavatel: Ostravská univerzita

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7599-025-9

OBSAH

EDITORIAL.....	5
<i>Maria Krystyna SZMIGEL, Henryk SZALENIEC, Wojciech MAŁECKI</i> EWOLUCJA EGZAMINU MATURALNEGO W POLSCE	9
<i>Dana VICHERKOVÁ</i> MATURITNÍ ZKOUŠKA V OČEKÁVÁNÍ A REALITĚ SOUČASNOSTI.....	23
<i>Josef MALACH, Dana VICHERKOVÁ</i> ANALÝZA VYBRANÝCH CHARAKTERISTIK JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY V KONTEXTU PLOŠNÉHO TESTOVÁNÍ.....	37
<i>Milan CHMURA</i> VYMEZENÍ A HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	53
<i>Janka FERENCOVÁ, Martina KOSTURKOVÁ, Martin HROMADA</i> HODNOTENIE AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ UČENIA (SA) A ROZVÍJANIA KLÍČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV	63
<i>Martina KOSTURKOVÁ, Janka FERENCOVÁ</i> DIAGNOSTIKA PODPORY KRITICKÉHO MYSLENIA V EDUKÁCIÍ	85
<i>Miroslava MIKLOŠÍKOVÁ, Martin MALČÍK</i> TVOŘIVOST A JEJÍ DIAGNOSTIKOVÁNÍ VE VYSOKOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ.....	103
<i>Petra JEŘÁBKOVÁ</i> K METODĚ STANOVENÍ CÍLOVÝCH KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO KURIKULA NA PŘÍKLADU HOSPODÁŘSKÉ NĚMČINY NA VYSOKÉ ŠKOLE EKONOMICKÉ V PRAZE	111
RESUMÉ.....	119
SUMMARY	120
REJSTŘÍK.....	121

EDITORIAL

Monotematicky zaměřená monografie s názvem **Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí** je výsledkem dlouhodobě pěstovaných mezinárodních odborných vazeb vysokoškolských pracovišť v Česku, na Slovensku a v Polsku, která se zaměřují na otázky pedagogické, resp. edukační diagnostiky a evaluace. Text je strukturován do dvou tematických celků, a to do oblasti národního plošného testování a oblasti hodnocení klíčových kompetencí.

V první oblasti může být poučnou a inspirativní kapitola o vývoji maturitní zkoušky v Polsku. Také další text se tomuto tématu věnuje s ohledem na reflexi nově zaváděné jednotné přijímací zkoušky na střední školy ukončené maturitní zkouškou. Průběh maturitní zkoušky je v textu kriticky analyzován v její dílčí části, a to v písemné práci z českého jazyka. Hodnocení kompetenčního pojetí kurikula umožňuje dynamičnost v hledání nových cest, postupů, metod a forem ve všech etapách edukačního procesu. Na aktuální potřebu hodnotit úroveň rozvoje klíčových kompetencí upozorňují mnohé klíčové nadnárodní, národní i regionální dokumenty a výzkumná šetření. Je potěšitelné, že na tyto aktuální výzvy reagují naše instituce, především pak Česká školní inspekce, a to tvorbou metodických návodů a doporučení k jejich hodnocení ve školních podmínkách. V textu lze nalézt příklady dobré praxe diagnostiky rozvoje klíčových kompetencí v inovativních vzdělávacích strategiích, např. v projektovém vyučování nebo konstruktivisticky pojaté výuce.

Monografie je určena odborné pedagogické, případně andragogické komunitě, především z řad akademických pracovníků. Dobře poslouží všem, na nichž leží tíha zavádění plošného testování na různých stupních škol, včetně škol vysokých i úkoly spojené s diagnostikou výsledků dlouhodobého a náročného procesu formování klíčových kompetencí a průřezových dovedností – kritického myšlení, rozhodování a kreativity.

Maria Krystyna Szmigel, Henryk Szalaniec, Wojciech Malecki

První kapitola **Ewolucja egzaminu maturalnego w Polsce** charakterizuje vývoj pojetí maturitní zkoušky v Polsku v retrospekci třinácti let. Text informuje o změnách v koncepci maturitní zkoušky v Polsku směrem k celoplošnému testování výsledků učení žáků. Dále se text zamýšlí nad výsledky výzkumného šetření zkoušek realizovaných prostřednictvím a v gesci CKE a v projektech uskutečněných přes CKE v rámci Operačního programu „Kapitál lidský – priorita tržní – vysoká jakost systému osvěty (Kapital Ludzki – priorytet trzeci – wysoka jakość systemu oświaty). Text popisuje novou edukační programovou reformu v Polsku jako pedagogickou a společensky aktuální realitu.

Dana Vicherková

Druhá kapitola **Maturitní zkouška v očekávání a realitě současnosti** popisuje a hodnotí aktuální stav nového pojetí společné části maturitní zkoušky v České republice, specificky se pak zaměřuje na koncepci maturitní zkoušky z ČJL, a to dílčí maturitní zkoušku, tzn. písemnou práci z ČJL a kritéria hodnocení této dílčí zkoušky. Text dále poukazuje na aktuální pojetí maturitních zkoušek ve vybrané pedagogické realitě v širším mezinárodním kontextu. Za přínosný pohled lze považovat prezentaci výzkumných dat ve vztahu k vybraným výsledkům dílčí zkoušky (písemné práce z ČJL) na střední odborné škole

s technickým zaměřením v Moravskoslezském kraji (např. na kritéria a faktory ovlivňující výběr zadání slohové práce optikou studentů maturitního ročníku). Výstupy z výzkumného průzkumu motivují k podnětným úvahám o stavu a potřebě růstu úrovně kvality učení žáků na konci období středoškolského studia ukončeného maturitní zkouškou v České republice a potřebě hledání inovativní a efektivní koncepce centrálního hodnocení maturitních písemných prací z mateřského jazyka.

Josef Malach, Dana Vicherková

Třetí kapitola **Analýza vybraných charakteristik Jednotné přijímací zkoušky v kontextu plošného testování** popisuje a analyzuje vybrané výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu se zaměřením na reflexi vybraných faktorů aktuálního stavu pojetí jednotné přijímací zkoušky na střední školy ukončené maturitní zkouškou. JPZk je organizována jako celoplošné testování žáků 9. tříd, a to z matematiky a českého jazyka. Text prezentuje výstupy z výzkumného šetření u vybrané skupiny patnáctiletých žáků základních škol v Moravskoslezském kraji v České republice (2018). Analýza názorů žáků přibližuje problém s porozuměním zadání úloh v JPZk a další problémové oblasti, např. zvládnutí didaktického testu u JPZk z hlediska obsahu zadaných úloh ve vztahu k výsledkům přijímacího řízení na žáky vybrané střední školy aj. aspekty.

Milan Chmura

Čtvrtá kapitola **Vymezení a hodnocení klíčových kompetencí v základním vzdělávání v České republice** předkládá přehled vývoje pojetí klíčových kompetencí, a to prezentací vybraných vzdělávacích programových záměrů, teoretických studií, vybraných výstupů výzkumných šetření s tématem zaměřením na problematiku hodnocení klíčových kompetencí základního vzdělávání v České republice.

Janka Ferencová, Martina Kosturková, Martin Hromada

Pátá kapitola **Hodnotenie jako integrálna súčasť učenia (SA) a rozvijania kľúčových kompetencií Žižkov** je zaměřena na problematiku školního hodnocení, které je založené na posuzování (pozorování) určitého výkonu žáka v určité úrovni výstupů jeho kvality učení. Text poukazuje na určitá úskalí v koncepci edukačního procesu na Slovensku (např. na neadekvátní důraz na memorování faktů ve výuce aj.). Pohled na hodnocení jako na proces, který se týká učitele i žáka, slovní hodnocení na základě předem stanovených kritérií, lze charakterizovat jako cestu k úspěšné autoregulaci učení žáka a jeho funkčního rozvoje klíčových kompetencí. Významným přínosem textu jsou uvedené příklady ilustračních vzorů záznamů kritérií vhodných k hodnocení klíčových kompetencí žáků.

Martina Kosturková, Janka Ferencová

Šestá kapitola **Diagnostika podpory kritického myslenia v edukácii** poukazuje na potřebu syntézy poznatků pomocí rozvoje kritického myšlení. Text prezentuje vybraný model kritického myšlení, který lze využít v pregraduální přípravě budoucích učitelů, ale i v rámci kontinuity koncepce vzdělávání učitelů. Za významné lze označit informace o výsledcích výzkumu, jehož cílem bylo hledání odpovědi na otázku, jak studenti učitelství na vysoké škole v Prešově vnímají rozvoj úrovně svého kritického myšlení vzhledem k úrovni rozvoje usuzování, rozhodování, argumentace aj.

Miroslava Miklošiková, Martin Malčík

Sedmá kapitola **Tvořivost a její diagnostikování ve vysokoškolském prostředí** se zaměřuje na klíčový význam tvořivosti, a to u vysokoškolských učitelů i u studentů vysokých škol. Prezentace výsledků výzkumného šetření odpovídá na problém, jak studenti druhého ročníku

navazujícího prezenčního a kombinovaného studia v oboru Enviromentální inženýrství na VŠB v Ostravě dokážou uplatnit kreativitu při řešení úkolu s tematikou návrhu schématu ekologické recyklace plastů tvůrčím způsobem.

Petra Jeřábková

Osmá kapitola **K metodě stanovení cílových kompetencí vysokoškolského kurikula na příkladu hospodářské němčiny na vysoké škole ekonomické v Praze** charakterizuje metodu určení cílových kompetencí kurikula odborné hospodářské němčiny na vysoké škole. Text pohlíží na zdroje kurikula třípólovou optikou, a to z hlediska vědy, společnosti a profesní praxe.

Za přínosné téma lze považovat návrh cílových kompetencí absolventa VŠE, dále úvahy nad podmínkami k dosažení cílových kompetencí. Návrhy cílových kompetencí i reflexe nad problémovými jevy platného kurikula byly vymezeny na základě výzkumného šetření faktorů ovlivňujících aktuální kurikulární dokument.

Josef Malach, Dana Vicherková, Milan Chmura, editoři

EWOLUCJA EGZAMINU MATURALNEGO W POLSCE

Maria Krystyna Szmigel, Henryk Szaleniec, Wojciech Małecki

Abstrakt: Krajowy egzamin maturalny w Polsce w ciągu 13 lat podlegał zmianom pod wpływem wyników badań nad egzaminami prowadzonymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i okręgowe komisje egzaminacyjne, Instytut Badań Edukacyjnych, wyższe uczelnie. Wydział Badań i Ewaluacji CKE rezultaty analiz publikował w biuletynach badawczych, których do roku 2008 wydano 15.

Dla rozwoju systemu egzaminów zewnętrznych (w tym matury) istotne znaczenie mają także informacje zwrotne pozyskiwane ze szkół dzięki egzaminatorom oceniającym prace zdających.

Maturę czekają teraz kolejne zmiany formuły w związku z reformą strukturalną i programową, która rozpoczęła się w 2017 roku. W rezultacie tej reformy zlikwidowano gimnazja, włączając oddziały klas I i II do szkół podstawowych, a klasy III do szkół licealnych, zawodowych lub wygaszając ich funkcjonowanie wraz z ostatnią klasą opuszczającą mury szkolne.

We wrześniu 2019 roku naukę w szkołach licealnych 4-letnich i 5-letnich technikach rozpoczną dwie grupy uczniów (absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum).

Sam egzamin maturalny ma być także nieco ostrzejszy dla absolwentów liceów przez wprowadzenie progu 30% dla wyniku z przedmiotu wybranego z listy na poziomie rozszerzonym. Przedmiotu z listy przedmiotów ogólnokształcących nie będą musieli wybierać absolwenci techników, którzy podczas nauki w szkole uzyskają dyplom z kwalifikacji w zawodzie.

Słowa kluczowe: egzamin maturalny, program Nowa matura, Centralna komisja egzaminacyjna, wyniki matury, kierunki zmian matury

Abstract: During 13 years, the national school-leaving exam in Poland underwent changes based on results from research carried out by the Central Examining Board (Centralną Komisję Egzaminacyjną), district examining boards, Institute for Educational Research (Instytut Badań Edukacyjnych) and universities. The Department of Research and Evaluation of the Central Examining Board published results from analyses in research bulletins. There were 15 of them published up to 2008.

An important thing in the development of the system of external exams (including the school-leaving exam) is the feedback received from schools, notably examiners who assess candidates' work.

The school-leaving exam will undergo other changes connected with the structural and programme reform which has begun in 2017. Due to this reform, secondary grammar schools were closed and classes I and II were moved to primary schools and class III were moved to lyceums and secondary vocational schools. In September 2019, two groups

of pupils (graduates from 8-year primary schools and 3-year secondary grammar schools pupils) will start to study in 4-year lyceums and 5-year technical schools.

The school-leaving exam itself is supposed to be slightly more difficult for lyceum graduates by implementing a 30 % threshold level. The subjects from the list of general subjects will not be compulsory for graduates of technical secondary schools who gained formal qualifications during their studies.

Key words: school-leaving exam, Nowa matura programme, Central Examining Board, school-leaving exam results, schools-leaving exam changes

WSTĘP

Matura zawsze była przepustką do rekrutacji i dalszych studiów na poziomie uniwersyteckim. Pierwszy egzamin maturalny został wprowadzony 230 lat temu w szkołach pruskich, 23 grudnia 1788 roku za panowania Fryderyka Wilhelma II na podstawie edyktu królewskiego przygotowanego pod kierunkiem ówczesnego ministra oświaty Freiherra von Zedlitz. Egzamin maturalny na ziemiach polskich po raz pierwszy zdawali uczniowie najprawdopodobniej w 1812 roku. W ustawie zatytułowanej *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych 1812 roku* (Kopia H., 1910). W paragrafie 41 znajdujemy:

Nikt do Uniwersytetu przyjętym nie będzie, kto całego kursu nauk w szkole Departamentowej nie ukończy, niżej opisanego egzaminu przed naiwyższą Magistraturą edukacyjną miejscową nie odprawi, i nie otrzyma patentu, czyli zaświadczenia maturitatis od teyże Magistratury, od Rektora i Profesorów egzaminujących podpisanego.

Tak stanowiły przepisy szkół departamentowych z 1812 roku, stawiając te szkoły na drugim miejscu w Europie w dziedzinie wprowadzenia egzaminów maturalnych.

Egzamin dojrzałości od samego początku jego istnienia zawsze był bardzo ważnym wydarzeniem w cyklu edukacyjnym, przedmiotem debat, kontrowersji i reform. O atmosferze egzaminu dojrzałości i zadaniach z matematyki na progu XX wieku (1902) w Wyższej Szkole Realnej w Krakowie piszą Weronika Smoleń, Henryk Szaleniec i Dorota Szmigel w artykule *Examen Maturitatis* (Smoleń, Szaleniec i Szmigel, 2001).

Podobnie jak cała edukacja w minionym i obecnym stuleciu, egzamin maturalny w Polsce podlegał ciągłym reformom związanym ze zmianami politycznymi, społecznymi i programowymi. W ubiegłym wieku zwykle matura w całości organizowana była w szkole. Pytania do egzaminu ustnego opracowywane były przez nauczycieli uczących danego przedmiotu i zatwierdzane przez dyrektora szkoły. Tematy i zadania do pisemnego egzaminu w poszczególnych typach szkół średnich przygotowywały natomiast kuratoria oświaty.

Dlatego też wynik na świadectwie maturalnym zależał nie tylko od wiedzy i umiejętności zdającego, lecz także w dużym stopniu od trudności zadań egzaminacyjnych opracowanych w danym roku dla szkół w obrębie województwa, w którym zlokalizowana była szkoła. Warto pamiętać – pomimo że do 2005 roku w Polsce przy przyjęciach na uczelnie wyższe obowiązywały egzaminy wstępne, to wyniki matury były koniecznym i istotnym czynnikiem rekrutacyjnym.

PRACE POPRZEDZAJĄCE ZMIANĘ SYSTEMU EGZAMINACYJNEGO W POLSCE

Historia obecnych ujednoczonych krajowych egzaminów w Polsce w ciągu ostatnich 25 lat ma wiele powiązań z rozwojem diagnostyki edukacyjnej w kraju. Poprzedzały ją badania osiągnięć uczniów w skali regionalnej, krajowej (Instytut Kształcenia Nauczycieli, 1988) i udział Polski w badaniach międzynarodowych IEA.

Zasadnicze zmiany egzaminu maturalnego stały się możliwe po zmianie ustrojowej w roku 1989. Ówczesne Ministerstwo Edukacji zleciło przygotowanie analizy systemu oceniania. W efekcie powstał w 1993 r. raport *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym* opracowany przez prof. Judith Marquand z Uniwersytetu Sheffield (Marquand, 1993). Głównym celem studium była analiza systemu oceniania w Polsce na poziomie szkoły, regionu i całego kraju. W szczególności analizy dotyczyły egzaminów dojrzałości, relacji pomiędzy procedurami oceniania i kontrolą jakości edukacji prowadzoną przez kuratoria oświaty oraz analizy możliwości decentralizacji inicjatyw w zakresie programów nauczania. Ważne zagadnienie w studium stanowiła także kwestia uznawania w Europie polskich standardów edukacyjnych.

W podsumowaniu raportu Judith Marquand sformułowała w 31 punktach zalecenia dla systemu edukacyjnego w Polsce. Autorka raportu zwróciła uwagę, że skoro ocena umiejętności uczniów ma stanowić użyteczną informację dla świata zewnętrznego, to konieczne jest, aby była ona porównywalna pomiędzy szkołami i kuratoriami. Jako najpilniejsze zadanie Judith Marquand wskazała podjęcie szczegółowych badań nad wprowadzeniem w życie nowego systemu, który obejmowałby organ centralny i pięć regionalnych komisji egzaminacyjnych.

Wspomniany wyżej raport stał się punktem wyjścia do podjęcia prac nad przygotowaniem nowego, zewnętrznego egzaminu maturalnego. Ministerstwo powołało w 1994 roku Program Nowa Matura,

którym kierował Wojciech Małecki. Program finansowany był przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Program początkowo obejmował sześć, a potem osiem Regionalnych Komisji Egzaminów Szkolnych (RKES). Począwszy od 1995 roku, rozpoczęły się intensywne szkolenia nauczycieli przygotowywanych do roli przedmiotowych trenerów i liderów wojewódzkich w zakresie maturalnych przedmiotów egzaminacyjnych do prowadzenia warsztatów z przedstawicielami nauczycieli każdej szkoły przeprowadzającej egzamin dojrzałości. Warsztaty te miały trzy główne cele. Po pierwsze, autorzy programu dążyli do uzyskania akceptacji Programu Nowa Matura przez dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Po drugie, poprzez ćwiczenia i przykładowe konstruowanie pytań i zadań egzaminacyjnych zmierzano do stopniowej zmiany sposobu formułowania zakresu tematycznego i struktury maturalnych zestawów egzaminacyjnych w celu uzyskania większej ich trafności. Po trzecie, ważnym celem było również przygotowywanie nauczycieli do stopniowego zwiększania obiektywności i porównywalności oceniania w szkołach już na obowiązującym wtedy egzaminie dojrzałości. Działania te były kontynuowane do 1999 roku w ramach programu SMART, z wykorzystaniem środków z funduszy PHARE i przy współdziałaniu komisji egzaminacyjnych z Anglii i Holandii. Uczestnikami SMART-u byli zarówno nauczyciele placówek oświatowych, jak i nauczyciele akademicy. Program ten, poprzez zarówno warsztaty, jak i wizyty studyjne w Anglii i Holandii, przygotowywał podwaliny nowych struktur w edukacji, jakimi są zewnętrzne komisje egzaminacyjne – Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) i osiem okręgowych komisji egzaminacyjnych (OKE).

W ramach programu przygotowano wiele opracowań. Najważniejszym z nich była tzw. Biała księga opracowana przez S. Bakkera, J. Crighton, J. Francisa, W. Małeckiego, M. Mazur i J. Mitchela, zatytułowana *Propozycje rozwiązań dla nowej matury*. Opracowanie zawierało

zalecenia dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i stanowiło podstawę przygotowania rozwiązań prawnych i organizacyjnych tworzonego systemu egzaminacyjnego. W ostatniej fazie programu SMART przygotowano także propozycje koncepcji sprawdzianu w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego. System egzaminacyjny stał się ważną składową dużej reformy polskiego systemu oświaty uchwalonej przez sejm Rzeczypospolitej Polskiej w roku 1998. W pierwszej pozycji „Biblioteczki reformy” przedstawione zostały najważniejsze założenia powstającego systemu egzaminacyjnego.

Etap przygotowawczy wdrożenia obejmował bardzo wiele działań. Tutaj wspomnimy tylko niektóre. Jeszcze w trakcie trwania programu SMART, 15 lutego 1999 r. została opublikowana podstawa programowa. Dwa miesiące później, 19 kwietnia 1999 r., ukazało się pierwsze *Rozporządzenie w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*. Na początku roku szkolnego 1999/2000 do szkół trafił do dyskusji *Projekt Standardów wymagań egzaminacyjnych* wraz z opisem egzaminów i przykładowymi zadaniami, które zostały opublikowane jako już obowiązujące 21 lutego 2000 r. Tuż przed zakończeniem roku szkolnego, 24 maja 2000 r. na stronach internetowych MEN-u, CKE i okręgowych komisji egzaminacyjnych zostały opublikowane Informatory/Syllabusy, które zostały także wysłane do szkół.

Ważnym zadaniem na etapie przygotowawczym było wyszkolenie egzaminatorów zewnętrznych rekrutujących się głównie z grona nauczycieli szkolnych jak również, choć w mniejszym stopniu, nauczycieli akademickich. Kursy dla egzaminatorów, które organizowano w grupach 20–25-osobowych, trwały dwa lub trzy weekendy (25–35 godzin). Obejmowały one umiejętności analizy podstaw programowych, konstruowania zadań egzaminacyjnych i schematów oceniania, sprawdzania zadań i schematów oceniania pod względem ich jakości – trafności, rzetelności, mocy różnicującej oraz aspekty etyczne egzaminowania. 21 lutego 2000 r. zostały opublikowane *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Kolejnym działaniem przygotowawczym były także egzaminy próbne przeprowadzane równoległe w całym kraju w 2001 roku.

Można się dziś zastanawiać, czy siedem lat od rozpoczęcia przygotowań do pierwszego wdrożenia to zbyt krótki czy optymalny okres. Z punktu widzenia skuteczności to długi okres, co stwarza zagrożenie niepowodzenia szczególnie ze względu na częste zmiany polityczne. Judith Marauand w swoim raporcie (Marauand, 1993) przewidywała wdrożenie matury w 1995 roku. Z drugiej strony wprowadzenie kompleksowej reformy, której zewnętrzny egzamin był tylko jedną składową, wymaga czasu potrzebnego do monitorowania procesu, refleksji i mechanizmów wprowadzania ewentualnej korekty wcześniejszych założeń. Reformy, które nie mają wbudowanych mechanizmów wewnętrznego monitorowania i wprowadzania bieżących korekt, często narażone są na niepowodzenie.

PIERWSZY KRAJOWY EGZAMIN MATURALNY

Pomimo że zgodnie z założeniami reformy w 2002 roku miały być wdrożone: egzamin maturalny w liceach ogólnokształcących, egzamin na zakończenie trzyletniego gimnazjum i diagnostyczny sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej, to dla całej populacji wdrożono w tym roku tylko sprawdzian i egzamin gimnazjalny. Wprowadzenie planowanego na 2002 r. dla całej populacji egzaminu maturalnego obejmującego obowiązkową matematykę decyzją ministra zostało przesunięte na rok 2005. Na taką decyzję miały wpływ nie tylko względy merytoryczne, ale też, a może głównie, polityczne. W 2002 roku przeprowadzono Nową Maturę tylko w ograniczonym zakresie, pozwalając uczniom na wybór formuły egzaminu w wydaniu szkolnym (tradycyjnego egzaminu dojrzałości) lub egzaminu zewnętrznego, który w dalszej części tekstu będziemy nazywać Nową Maturą.

Nowa Matura obejmowała trzy przedmioty obowiązkowe (język polski, język obcy i matematykę) i jeden dowolnie wybrany z listy przez zdających. Egzamin z języków składał się z części pisemnej ocenianej zewnętrznie i egzaminu ustnego ocenianego w szkole. Z przedmiotów obowiązkowych istniała możliwość zdawania egzaminu na dwu poziomach: podstawowym i rozszerzonym. W części przedmiotów do wyboru abiturienti mogli przystąpić do egzaminu także z przedmiotów, które nie występowały w programie szkolnym. Innowacją w stosunku do „starej matury” była też dłuższa lista przedmiotów możliwych do zdawania (np. informatyka, wiedza o sztuce, wiedza o muzyce, filozofia). Na odmiennosc w stosunku do starego egzaminu dojrzałości składała się także duża liczba zadań i ich różnorodność pod względem formy.

Udzielanie odpowiedzi na znaczną część poleceń zawartych w zadaniach często wymagało starannego studiowania materiałów źródłowych w postaci różnorodnych tekstów popularnonaukowych, literackich, naukowych o charakterze aktualnym i historycznym, tabel statystycznych, map, fotografii, wykresów, modeli, a w językach obcych nagrań audio. Od strony technicznej zadania egzaminacyjne pogrupowane były w arkusze, a ich rozwiązywanie podzielone było na jednostki czasu, np. Arkusz I – 90 min, Arkusz II – 120 min. Zdający po egzaminie otrzymywali wyniki surowe (procent uzyskanych punktów). W raportach publikowano tabele z rozkładami wyników w skali standardowej dziewiątki – staniny.

Trzeba podkreślić, że przeprowadzenie w 2002 roku egzaminu maturalnego zgodnie z indywidualnym wyborem maturzysty (nowa lub stara matura) było poważnym utrudnieniem logistycznym dla szkoły. Dlatego też nic dziwnego, że postawy nauczycieli cechował praktycyzm skutkujący wyborem wewnątrz szkoły jednego typu egzaminu, a nie dwóch. Uczenie się nowych procedur i trudności związane z przeprowadzeniem nowego egzaminu, w tym wyposażenia każdej sali egzaminacyjnej w sprzęt odtwarzający nagrania z płyt CD podczas egzaminów językowych oraz obecność nauczyciela z innej szkoły w każdym zespole nadzorującym, była odbierana jako utrudnienie. Oczywisty wydaje się także fakt, że jeżeli jest możliwość uniknięcia zewnętrznej oceny, czy to uczniów, czy też szkół, to społeczność szkolna wykazuje silną emocjonalną więź sprzyjającą wyborowi tradycyjnej formy egzaminu.

Analizując mapę wyboru „starej” lub Nowej Matury w 2002 roku, zauważono większy udział młodzieży przystępującej do Nowej Matury ze szkół, które nie znajdowały się na czołowych miejscach w rankingach prasowych czy kuratorskich. Wystąpiło też zróżnicowanie wyboru formy egzaminu między komisjami egzaminacyjnymi. Stosunkowo najwięcej maturzystów zdecydowało się przystąpić do tego egzaminu w szkołach objętych działaniem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. W OKE w Krakowie, obejmującej trzy województwa, do Nowej Matury przystąpiło w 2002 roku ogółem 1842 uczniów z 155 szkół, w tym z 40 szkół w województwie lubelskim, 91 w małopolskim i 24 w podkarpackim. Z badań prowadzonych w OKE Kraków (Szmigiel, 2002) nad motywami wyboru nowej formuły egzaminu wynikało m.in., że przesłanką do podjęcia decyzji o wyborze Nowej Matury był pozytywny wynik egzaminu próbnego (w opinii co trzeciego ucznia w badaniach). Prawie tak samo ważnym motywem okazało się uznanie wyniku Nowej Matury przez wyższe uczelnie (33% uczniów) i w związku z tym także dłuższe wakacje, które dla prawie 10% uczniów miały stać się okazją do podjęcia pracy.

EGZAMIN MATURALNY W LATACH 2005–2018

Jako powszechnie obowiązujący krajowy egzamin maturalny ponownie został wprowadzony w 2005 roku i obowiązuje zarówno absolwentów liceów ogólnokształcących, jak i techników.

W kolejnych latach do 2018 roku ulegał ewolucji i to w kilku obszarach. Zmiany wprowadzono co do samego kształtu egzaminu – zakresu zdawanych przedmiotów, zakresu programowego, poziomów egzaminów, składu arkuszy egzaminacyjnych, typów zadań, ilości i jakości materiałów źródłowych oraz czasu przeznaczanego na rozwiązanie zadań. Istotne modyfikacje nastąpiły w obszarze oceniania prac egzaminacyjnych – przejście od oceniania analitycznego do holistycznego. W dziedzinie organizacji oceniania zmieniła się liczba i funkcje w zespołach egzaminatorów oraz w zespołach nadzorujących egzaminy pisemne, zmodyfikowane zostały też egzaminy ustne. W obszarze przedstawiania i komunikowania rezultatów egzaminów także nastąpiły zmiany wynikające zarówno z refleksji na podstawie wieloletnich doświadczeń, jak i w związku ze zmianami technologicznymi. Dotyczą one między innymi sposobu przedstawienia wyników indywidualnych (wyniki surowe i w skali centylowej) i prezentacji zagregowanych rezultatów dla szkół, jednostkach terytorialnych, sprawozdań ze wskazówkami dydaktycznymi dla nauczycieli. Zmiany dotyczące **organizacji egzaminów obejmowały przykładowo**: wprowadzenie planów rozmieszczenia zdających w salach i przypisanie nauczycieli członków zespołów nadzorujących jako odpowiedzialnych za zapewnienie samodzielności pracy zdających; zwiększenie liczby zestawów tematów egzaminów ustnych i ustalenie grup zestawów, z których są losowane w określonych dniach i godzinach organizowanego egzaminu w szkołach.

Wprowadzone przed dwoma laty zmiany prawne umożliwiają zdającym nie tylko, jak dotychczas, wgląd do prac maturalnych w ciągu 6 miesięcy od przekazania wyników, ale także możliwość fotografowania własnej pracy. Ułatwia to maturzyście sformułowanie uzasadnienia do zakwestionowanej oceny dokonanej przez egzaminatora. Obecnie funkcjonuje też prawo dwuinstancyjnego odwołania się od wyniku (do OKE i do Centralnej Komisji Egzaminacyjnej). CKE dysponuje zespołem arbitrow powołanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Każda zakwestionowana przez zdającego ocena zadania podlega obecnie ocenie przez dwóch arbitrow, którzy dysponują pisemnym uzasadnieniem oceny dokonanej w okręgowych komisjach egzaminacyjnych.

Aktualnie obowiązująca nowa formuła egzaminu maturalnego obejmuje przedmioty obowiązkowe – zdawane na poziomie podstawowym (język polski: egzamin ustny i pisemny, język obcy: egzamin ustny i pisemny oraz matematyka: egzamin pisemny) oraz jeden dowolnie wybrany przedmiot z listy zdawany pisemnie na poziomie rozszerzonym. Lista obejmuje takie przedmioty jak: język polski, język angielski, język niemiecki, język francuski, język włoski, język ukraiński, język łaciński i kultura antyczna, historia, wiedzę o społeczeństwie, filozofia, biologia, geografia, fizyka, chemia, informatyka, historia sztuki, historia muzyki. Listę przedmiotów możliwych do zdawania uzupełniają języki mniejszości narodowych: język łemkowski, litewski, kaszubski, białoruski.

Egzamin maturalny uznaje się za zdany, jeżeli absolwent otrzyma minimum 30% punktów z przedmiotów obowiązkowych i przystąpi do jednego wybranego z listy przedmiotu na poziomie rozszerzonym. Wynik tego egzaminu nie wpływa na zdanie egzaminu.

Egzaminy maturalne odbywają się w maju, po dwa egzaminy pisemne dziennie. W czerwcu odbywają się egzaminy dla osób, które z przyczyn losowych nie mogły do nich przystąpić, a pod koniec sierpnia odbywają się egzaminy poprawkowe dla zdających, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych, a jednego z nich nie zdali. Wyniki egzaminów są prezentowane dwukrotnie. Raz po sesji, po której są drukowane świadectwa maturalne, a drugi raz po zakończeniu egzaminów poprawkowych. Świadectwa są wydawane

w pierwszej dekadzie lipca. Wyniki indywidualne są przesyłane także do Krajowego Rejestru Wyników Maturalnych (KREM) prowadzonego przez Uniwersytet Warszawski. Każda z uczelni wyższej na mocy umowy z KREM-em ma możliwość pobrania wyników absolwentów chcących studiować na jej wydziałach.

MATURA 2018 W LICZBACH

W 2018 roku do egzaminu maturalnego w Polsce z wszystkich przedmiotów obowiązkowych w części ustnej i części pisemnej egzaminu maturalnego w maju i czerwcu 2018 roku przystąpiło 248 762 tegorocznych absolwentów szkół ponadgimnazjalnych.

Do egzaminu maturalnego w sesji poprawkowej w sierpniu 2018 roku przystąpiło 45 012 absolwentów. Były to osoby, które w maju i/lub w czerwcu 2018 roku przystąpiły do egzaminu maturalnego ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych w części ustnej i części pisemnej i nie zdały egzaminu wyłącznie z jednego przedmiotu w części ustnej albo w części pisemnej. Tegoroczni absolwenci – 31 479 osób – stanowili 70% wszystkich zdających egzamin w sesji poprawkowej.

Tabela 1. Tegoroczni absolwenci, którzy przystąpili do egzaminów z wszystkich przedmiotów obowiązkowych w maju, czerwcu i sierpniu 2018 r. – odsetek sukcesów

	Wszyscy zdający		W tym:			
			absolwenci liceum ogólnokształcącego		absolwenci technikum	
Liczba zdających, którzy przystąpili do wszystkich obowiązkowych egzaminów	248 762	100%	159 494	100 %	89 268	100%
w tym:						
osób, które zdały egzamin	214 586	86%	144 055	90%	70 531	79%
osób, które nie zdały egzaminu	34 176	14%	15 439	10%	18 737	21%

Źródło: Informacja CKE, www.cke.gov.pl/egzamin_maturalny/wyniki_egzaminu.

Jak wynika z tabeli, 86% zdających w 2018 roku zdało egzamin maturalny. Wyższą zdawalność uzyskali absolwenci liceów ogólnokształcących niż techników. Absolwenci, którzy nie zdali egzaminu maturalnego, mają prawo przystąpić do niego w ciągu pięciu kolejnych lat w niezmienionej formule. To uregulowanie prawne powoduje, że w każdym kolejnym roku komisje egzaminacyjne przygotowują arkusze egzaminacyjne dla zdających egzamin według starej i nowej formuły.

Tabela 2. Zdawalność egzaminów z poszczególnych przedmiotów w maju, czerwcu i sierpniu 2018 roku dla tegorocznych absolwentów na poziomie podstawowym (P)

Przedmiot	Poziom egzaminu	Odsetek sukcesów - wszyscy zdający	W tym:	
			absolwenci liceów ogólnokształcących	techników
język polski	P	98%	98%	97%
język białoruski	P	100%	100%	-
język litewski	P	100%	100%	-
język ukraiński	P	100%	100%	-
matematyka	P	88%	91%	82%
język angielski	P	96%	97%	95%
język francuski	P	99%	100%	75%
język hiszpański	P	97%	98%	68%
język niemiecki	P	95%	96%	93%
język rosyjski	P	94%	95%	92%
język włoski	P	99%	99%	100%

Źródło: Informacja CKE, www.cke.gov.pl/egzamin_maturalny/wyniki_egzaminu.

Ze względu na różną trudność testów między latami i przedmiotami na świadectwach podawane są zarówno wyniki procentowe, jak i wyniki w skali centylowej ułatwiające zdającym ocenić swój rezultat na tle wszystkich zdających w kraju. Poniżej znajduje się przykład tabeli, która jako jedna z wielu jest podawana do publicznej wiadomości na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Wyniki te wykorzystywane są także podczas procesu rekrutacyjnego przez wyższe uczelnie.

Tabela 3. Rozkład wyników egzaminu maturalnego z matematyki w Polsce na poziomie rozszerzonym w roku 2018

Matematyka – poziom rozszerzony					
wynik procentowy	wartość centyla	wynik procentowy	wartość centyla	wynik procentowy	wartość centyla
0	3	34	65	68	95
2	8	36	67	70	96
4	15	38	69	72	97
6	21	40	72	74	97
8	26	42	74	76	98
10	30	44	76	78	99
12	33	46	78	80	99
14	37	48	80	82	99
16	40	50	82	84	100
18	43	52	84	86	100
20	46	54	85	88	100
22	49	56	87	90	100
24	52	58	89	92	100
26	55	60	90	94	100
28	57	62	91	96	100
30	60	64	93	98	100
32	62	66	94	100	100

Źródło: Informacja CKE, www.cke.gov.pl/egzamin_maturalny/wyniki_egzaminu.

Przedmiotowe sprawozdania ilościowe i jakościowe są opracowywane przez zespoły egzaminatorów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych. Zawierają one, w częściach pod tytułem „Pod lupą”, cenne dydaktyczne informacje i problemy wskazujące na potrzebę weryfikacji metod pracy z uczniami.

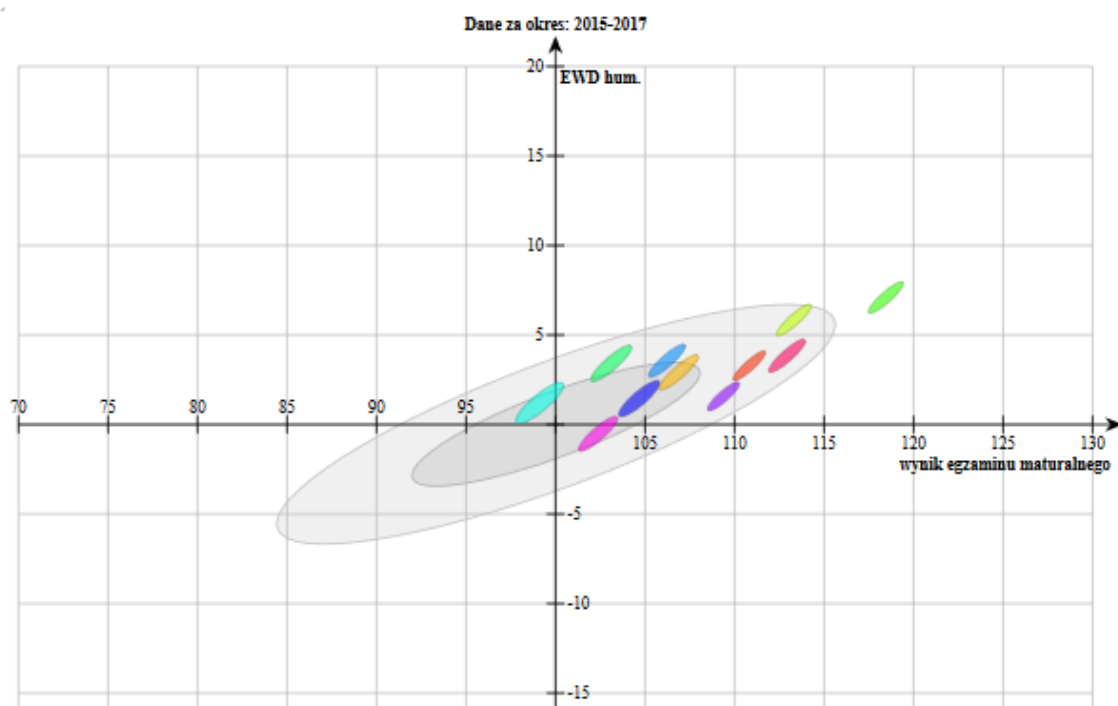
Równoległe do sprawozdania CKE okręgowe komisje opracowują sprawozdania wojewódzkie oraz wiele innych zestawień umożliwiających analizy wyników szkołami, jednostkami terytorialnymi itp. Szkoły otrzymują pełne zestawienia wyników rozwiązania każdego zadania przez uczniów oraz statystyki szkolne klasami z odniesieniem do wyników w powiecie i województwie (w pliku Excel).

Na stronie internetowej CKE uaktualniane są dane tabelaryczne i graficzne dotyczące **efektywności pracy szkół mierzone wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej** szacowanej dla liceów ogólnokształcących i techników, a szkołom udostępniane są pliki Excel zawierające połączone wyniki uczniów na dwu poziomach edukacyjnych (wyniki gimnazjalne i maturalne) umożliwiające wykorzystanie kalkulatora do analiz wewnątrzszkolnych. Nie mają one jednak obecnie wsparcia instytucjonalnego odpowiedzialnego za jego wykorzystanie w szkołach po zakończeniu projektów finansowanych ze środków unijnych wypracowujących metodologię liczenia, jej upowszechnienie i wdrożenie. Powszechnie dostępne są trzyletnie wskaźniki EWD, począwszy od 2010–2012 roku i kolejne 2011–2013 do 2015–2017. Rysunki 1 i 2 przedstawiają graficznie wskaźniki EWD i wyniki egzaminów (w skali standardowej o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15) w szkołach, w których do egzaminu maturalnego w latach 2015–2017 przystąpiło powyżej 500 zdających.

■ Porównywarka szkół

Wskaźnik **humanistyczny** dla lat: **2015-2017**. Pozycja szkoły ze względu na wskaźniki wyniku końcowego i edukacyjnej wartości dodanej.

95% powierzchnia ufności dla łącznego oszacowania wskaźników.



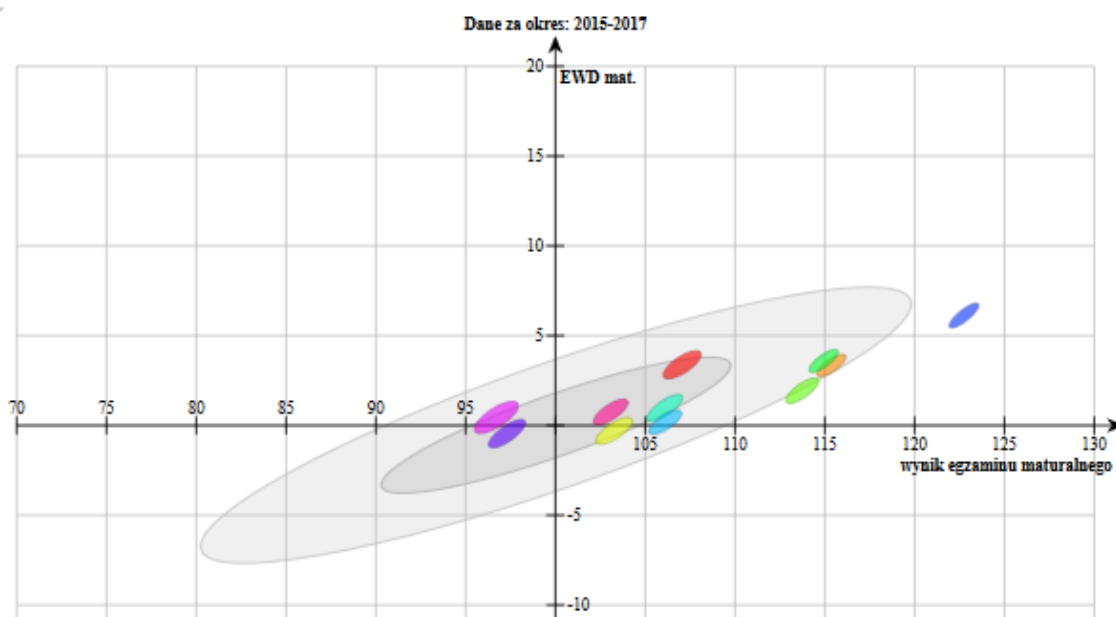
Rysunek 1. Wyniki krakowskich szkół – w zakresie przedmiotów humanistycznych, w których do egzaminu maturalnego w latach 2015–2017 przystąpiło łącznie co najmniej 500 absolwentów

Źródło: www.cke.gov.pl.

■ Porównywarka szkół

Wskaźnik **matematyczny** dla lat: **2015-2017**. Pozycja szkoły ze względu na wskaźniki wyniku końcowego i edukacyjnej wartości dodanej.

95% powierzchnia ufności dla łącznego oszacowania wskaźników.



Rysunek 2. Wyniki krakowskich szkół – w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, w których do egzaminu maturalnego w latach 2015–2017 przystąpiło łącznie co najmniej 500 absolwentów

Źródło: www.cke.gov.pl.

Tabela 4. Tabelaiczny przykład wyników dla V LO w Krakowie

Dane za lata		2010- 2012	2011- 2013	2012- 2014	2013- 2015	2014- 2016	2015- 2017
EWD – przedmioty matematyczno- -przyrodnicze	górną granicą prz. ufności	4.6	4.9	6	6.4	6.3	6.1
	oszacowanie punktowe	3.9	4.2	5.2	5.7	5.7	5.4
	dolną granicą prz. ufności	3.1	3.5	4.5	5	5	4.8
Średni wynik egz. – przedmioty matematyczno-przyrodnicze w skali standardowej (średnia 100, sd. 15)	górną granicą prz. ufności	121.5	121.6	123.1	123.8	123.7	123
	oszacowanie punktowe	120.6	120.7	122.2	122.9	122.9	122.2
	dolną granicą prz. ufności	119.7	119.8	121.3	122	122.1	121.4
Liczba uczniów	861	831	818	866	944	981	ogółem

KIERUNKI ZMIAN MATURY

Przez wszystkie lata egzamin maturalny jest obserwowany, analizowany i badany przez liczne instytucje badawcze, uczelnie wyższe, media i opinię publiczną. Możemy powiedzieć, że system jest akceptowany, co nie oznacza, że nie formułuje się wobec niego zastrzeżeń. Zastrzeżenia formułowane są w każdym roku i dotyczą wielu problemów, na przykład łatwości (za duży lub za mały wskaźnik zdawalności), koncepcji zadań egzaminacyjnych (sprawdzanie wiedzy), sposobu oceniania egzaminów (schematyzm albo nieporównywalność), doboru przedmiotów wybieranych na egzaminie. Zastrzeżenia pozwalają rozwiązywać trudne problemy oraz modyfikować strukturę i formę egzaminu. W roku 2012 powołano zespół, który dostosował egzamin maturalny do nowej podstawy programowej. Podjął też pracę nad modyfikacją egzaminu. Przyjęto wtedy następujące idee zmian: sprawdzamy nie tylko wiedzę, ale także umiejętności metodologiczne (posługiwanie się wiedzą, zdobywanie i przetwarzanie informacji, wnioskowanie i interpretowanie), większe znaczenie nadajemy kompetencjom kluczowym i umiejętnościom złożonym, zadania polegają na rozwiązywaniu problemów, a zatem wymagają zamieszczenia bogatszych niż dotąd informacji wstępnych o procesie, zjawisku, wydarzeniu, utworze (tzw. zadania z wyposażeniem), wprowadzamy ocenianie holistyczne polegające na ocenianiu spełniania kryteriów ze względu na zaawansowanie rozwiązania przez zdającego (pokonanie zasadniczej trudności, pełne rozwiązanie). Zmodyfikowaną maturę po raz pierwszy wdrożono w roku 2015. Obecnie analizowane są efekty wprowadzonych zmian po to, by systematycznie doskonalić egzamin.

PODSUMOWANIE

Krajowy egzamin maturalny w Polsce w ciągu 13 lat podlegał zmianom pod wpływem wyników badań nad egzaminami prowadzonymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i okręgowe komisje egzaminacyjne, Instytut Badań Edukacyjnych, wyższe uczelnie. Wydział Badań i Ewaluacji CKE rezultaty analiz publikował w biuletynach badawczych, których do roku 2008 wydano 15. Oto niektóre z tytułów biuletynów: *Uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych* (2/2004), *Wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych przez szkoły* (4/2005) *Etyka egzaminowania* (7/2006), *Klasyczna i probabilistyczna teoria testu* (9/2007), *Uwarunkowania kształcenia matematycznego* 15/2008. Istotnym wsparciem dla systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce były projekty realizowane przez CKE w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – priorytet trzeci – Wysoka Jakość Systemu Oświaty. Projekty te to:

1. Badania dotyczące podnoszenia jakości narzędzi systemu egzaminów zewnętrznych
 - a. Monitorowanie efektu egzaminatora oraz przygotowanie wprowadzenia oceniania z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych (*electronic marking*).
 - b. Trafność prognostyczna egzaminów zewnętrznych w kontekście umiejętności koniecznych na rynku pracy.
2. Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD).
3. Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych.
4. Pilotaż nowych egzaminów maturalnych i eksternistycznych.

5. Pilotaż nowych egzaminów gimnazjalnych oraz sprawdzianu w klasie VI.
6. Pilotaż nowej formuły egzaminu zawodowego.
7. Budowa banku zadań.
8. Szkolenia pracowników i współpracowników systemu egzaminów zewnętrznych oraz rozwój współpracy międzynarodowej, w tym realizacja projektów ponadnarodowych.
9. Specjalistyczne publikacje dotyczące egzaminów zewnętrznych.

Dla rozwoju systemu egzaminów zewnętrznych (w tym matury) istotne znaczenie mają także informacje zwrotne pozyskiwane ze szkół dzięki egzaminatorom oceniającym prace zdających. Niebagatelne znaczenie dla doskonalenia egzaminów mają również coroczne konferencje diagnostyki edukacyjnej organizowane przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, podczas których prezentowane są wyniki badań, odbywają się dyskusje panelowe w gronie nauczycieli szkolnych, akademickich, pracowników okręgowych komisji egzaminacyjnych, pracowników nadzoru pedagogicznego i samorządów terytorialnych. Prezentowane podczas konferencji doniesienia (przeszło 1200 tekstów) dostępne są na stronie www.ptde.org.

Maturę czekają teraz kolejne zmiany formuły w związku z reformą strukturalną i programową, która rozpoczęła się w 2017 roku. W rezultacie tej reformy zlikwidowano gimnazja, włączając oddziały klas I i II do szkół podstawowych, a klasy III do szkół licealnych, zawodowych lub wygaszając ich funkcjonowanie wraz z ostatnią klasą opuszczającą mury szkolne.

Powszechne szkoły podstawowe będą obejmowały 8 lat nauki, licea ogólnokształcące – 4 lata, technika – 5 lat.

We wrześniu 2019 roku naukę w szkołach licealnych 4-letnich i 5-letnich technikach rozpoczną dwie grupy uczniów (absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum).

Nową reformą programową zostaną objęci absolwenci ośmioletnich szkół podstawowych, dla których będziemy przygotowywać kolejną „nową formułę” dostosowaną do zmienionej podstawy programowej. Sam egzamin maturalny ma być także nieco ostrzejszy dla absolwentów liceów przez wprowadzenie progu 30% dla wyniku z przedmiotu wybranego z listy na poziomie rozszerzonym. Przedmiotu z listy przedmiotów ogólnokształcących nie będą musieli wybierać absolwenci techników, którzy podczas nauki w szkole uzyskają dyplom z kwalifikacji w zawodzie.

BIBLIOGRAFIA

Kopia H. (zestawienie), *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich*. Lwów 1900, s. 83.

Książek W., Dobrzyńska J., Małecki W., Głowacka A., Woźniak M. (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, zeszyt 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1988.

Małecki W. (opracowanie), *Program SMART Komponent 02. Dylematy egzaminacyjne*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.

Marquand J., *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1993.

Smoleń W., Szaleniec H., Szmigel D., *Examen Maturitatis*, „Hejnal Oświatowy” 2001, 3/47.

Szmigel M.K., *Pierwsi maturzyści Nowej Matury* [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice 2002.

Wyniki Ogólnopolskich Badań Osiągnięć Uczniów, Nauczycieli i Szkół 1981-1988, Centralny Program Badań Podstawowych nr 08.17, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1988.

KONTAKT

dr Maria Krystyna Szmigel

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

dr Henryk Szaleniec

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej
henryk.szaleniec@gmail.com

Wojciech Małecki

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej
wojciech.malecki@oke.wroc.pl

MATURITNÍ ZKOUŠKA V OČEKÁVÁNÍ A REALITĚ SOUČASNOSTI

Dana Vicherková

Abstrakt: Kapitola se zabývá deskripcí a reflexí aktuálního stavu nového pojetí společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury v souladu s § 22 odst. 1 vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Nejdříve budou stručně charakterizovány pojmy: kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky (2017/2018), dále hranice úspěšnosti zkoušek konaných formou didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky z ČJL. Specificky se zaměříme na popis, analýzu tří základních kritérií hodnocení maturitní slohové práce: vytvoření textu podle zadaných kritérií, funkční užití jazykových prostředků a syntaktickou a kompoziční výstavbu textu. Příspěvek poukazuje na vybrané přínosy a úskalí v přípravě žáků na zkoušku a prezentace výsledků maturitní zkoušky.

Klíčová slova: maturitní zkouška, kritéria hodnocení dílčích zkoušek ČJL, hranice úspěšnosti, pedagogická realita

Abstract: This chapter is about description of and reflection on current conception of common exam from the Czech language and literature in compliance with Section 22 para. 1 Decree No. 177/2009 Coll., about specified requirements for high school graduation. Firstly, the article briefly defines following terms: criteria for evaluation of exams and partial exams of high school graduation exams (2017/2018), passing limits for didactic test, essay and oral exam from Czech language and Literature. The article further focuses on description and analysis of three basic criteria for graduation essay evaluation (creation of text based on given criteria, functional use of language devices and syntactic and compositional text construction. The article points out to the selected benefits and difficulties in the preparation of pupils for the exam and presentation of results high school graduation exam.

Key words: High school graduation exam, Criteria for evaluation of partial exams from Czech language and literature, Passing limits, Pedagogical reality

1 MATURITNÍ KONCEPT PLOŠNÉHO TESTOVÁNÍ

Jedním z prvních projevů plošného systému testování ve vzdělávání v současné pedagogické realitě je testování žáků středních škol zakončených společnou částí státní maturitní zkoušky.

V letech 2011, 2012 konali žáci povinnou část maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury a dále maturitní zkoušku výběrem z cizího jazyka nebo matematiky. Žáci si mohli vybrat jednu ze dvou úrovní maturitní zkoušky dle stupně obtížnosti, a to úroveň základní a vyšší.

Původním záměrem bylo novou koncepcí maturitní zkoušky propojit s přijímacím řízením na vysoké školy, což se dosud nepodařilo z různých příčin realizovat.

Státní maturitní zkouška má od roku 2013 dosud novou koncepcí, jednu maturitní úroveň – základní. MŠMT (a CERMAT) projevuje snahu objektivovat model maturitní zkoušky zaváděním centrálního hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek, a to konstruováním centrálně platných odborných metodických pravidel, organizačních schémat a stanovením přesných kritérií hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky a zkoušky matematika+, organizováním dalšího vzdělávání pedagogů ukončeným kvalifikační zkouškou hodnotitelů dílčích zkoušek vybraných předmětů. V nové koncepcí státních maturit se pravidelně vzdělávají v NIDV nejen učitelé, ale také ředitelé škol, předsedové maturitních komisí, zadavatelé testování, maturitní komisaři, tvůrci maturitních úloh, vedoucí hodnotitelských týmů, vedoucí hodnotitelských předmětů aj. Významnou roli v hodnocení otevřených testových úloh má tak rater - hodnotitel, který hodnotí dle metodických pokynů centra individuální řešení zadání prací.

2 KRITÉRIA HODNOCENÍ ZKOUŠEK A DÍLČÍCH ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY

MŠMT zveřejňuje každoročně aktuální kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky a způsob celkového hodnocení maturitní zkoušky pro dané maturitní zkušební období (jarní a podzimní) v konkrétním školním roce. Pedagogický dokument obsahující kritéria hodnocení maturitních zkoušek pro dané zkušební období je v souladu s § 22 ods. 1 vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Tento dokument prezentuje a objasňuje způsob výpočtu a vyjádření výsledků hodnocení zkoušek společné části maturitní zkoušky a zkoušky matematika+.

MŠMT stanoví aktuálně každoročně hranice úspěšnosti příslušné zkoušky nebo zkoušky dílčí procentuálním vyjádřením. Český jazyk a literatura i cizí jazyk jsou svou strukturou a koncepcí zkouškami komplexní povahy. Hranice úspěšnosti a výsledné hodnocení žáka se stanoví váženým průměrem procentních bodů získaných v jednotlivých dílčích zkouškách.

Uvedené dílčí zkoušky mají předem stanovené váhy v přesném pořadí zkoušek (didaktický test, písemná práce, ústní zkouška), a to v ČJL: 1:1:1 a v CJ: 2:1:1. Podmínkou k získání úspěšné maturitní zkoušky je složení všech tří dílčích zkoušek dle stanovených kritérií. Výsledky zkoušek vyjádřené procentními body se převádí na klasifikaci známkou. Bodový interval pro udělení určité známky je omezen zdola horní hranicí nižšího stupně známky a shora je omezen horní hranicí (tato hodnota se však do intervalu započítává). Známkou nedostatečný je žák hodnocen, pokud dosáhne z příslušné zkoušky na nižší výsledek, než je hranice zkoušky z daného zkušebního předmětu.

Tab. 1 Hranice úspěšnosti zkoušek společné části maturitní zkoušky pro školní rok 2017/2018

Zkušební předmět	Hranice úspěšnosti zkoušek společné části maturitní zkoušky pro rok 2018				
	Hranice úspěšnosti zkoušky	Převod procentních bodů na známku (horní hranice intervalu v procentních bodech)			
		4 (dostatečný)	3 (dobrý)	2 (chvalitebný)	1 (výborný)
Povinné předměty					
Český jazyk a literatura	43 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %
Cizí jazyk	44 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %
Matematika	33 %	21 %	68 %	84 %	100 %
Nepovinné předměty					
Cizí jazyk	44 % *)	Nepřevádí se			
Matematika	33 %				

Zdroj: Sdělení č. j.: MSMT-7458/2018-1, s. 2

Údaje uvedené v Tab. 1 se týkají pouze intaktních žáků (nejedná se o zkoušky pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání zkoušek).

Pokud žák jen z jedné dílčí zkoušky (či z více dílčích zkoušek) neprospěl, lze přijmout tvrzení, že neprospěl z komplexní zkoušky.

Tab. 2 Hranice úspěšnosti dílčích zkoušek konaných formou DT (v % bodech)

Dílčí zkouška konaná formou didaktického testu z předmětu:	Hranice úspěšnosti
Český jazyk a literatura	44 %
Cizí jazyk (platí pro všechny cizí jazyky)	44 %

Zdroj: Sdělení č. j.: MSMT-7458/2018-1, s. 3

Dílčí zkouška konaná formou DT z předmětu Český jazyk a literatura i předmětu cizí jazyk má procentní hranici úspěšnosti shodnou, a to 44 %.

Tab. 3 Hranice úspěšnosti dílčích zkoušek konaných formou písemné práce

Dílčí zkouška konaná formou písemné práce z předmětu:	Hranice úspěšnosti v bodech	Maximální počet bodů
Český jazyk a literatura	12	30
Cizí jazyk (platí pro všechny cizí jazyky)	16	36

Zdroj: Sdělení č. j.: MSMT-7458/2018-1, s. 3

V předmětu Český jazyk a literatura může být v písemné práci žák hodnocen maximálně 30 body, hraničním počtem bodů, aby žák ve zmíněné zkoušce uspěl, je 12 bodů. V případě zkušebního předmětu Cizí jazyk žák uspěje, pokud dosáhne minimálně 16 bodů.

Tab. 4 Hranice úspěšnosti u ústní zkoušky

Dílčí zkouška konaná formou ústní z předmětu:	Hranice úspěšnosti v bodech	Maximální počet bodů
Český jazyk a literatura	13	28
Cizí jazyk (platí pro všechny cizí jazyky)	18	39

Zdroj: Sdělení č. j.: MSMT-7458/2018-1, s. 3

Maximálně může žák získat při nejlepším výsledku hodnocení v dílčí ústní zkoušce z předmětu ČJL 28 bodů, minimální hranice úspěšnosti je 13 bodů. V cizím jazyce může být žák hodnocen nejlépe 39 body, minimální hranice úspěšnosti je v cizím jazyce 18 bodů.

Maturitní zkouška z ČJL je koncepčně komplexní zkouškou, neboť se skládá ze tří částí: písemné slohové práce, didaktického testu a ústní zkoušky. Každá z výše uvedených dílčích zkoušek má tedy stejnou váhu. Žák úspěšně odmaturoje, pokud absolvuje nad minimálně stanovenou hranicí všechny jednotlivé dílčí zkoušky, tak splní předepsaná kritéria maturitní zkoušky.

3 KATALOG – KLÍČOVÝ INFORMAČNÍ ZDROJ K VÝKLADU POŽADAVKŮ NA MATURITNÍ ZKOUŠKU Z PŘEDMĚTU ČJL

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky (MŠMT, 2016) vychází z ustanovení § 78, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Metodika způsobu a formy ověřování maturitních znalostí z předmětu ČJL je v souladu s prováděcí vyhláškou č. 177/2009 Sb.

V Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platném od školního roku 2017/2018 jsou obsaženy informace, které vymezují, popisují, objasňují požadavky na vědomostní a dovednostní spektrum obsahu zkušebního portfolia maturujícího žáka z předmětu Český jazyk a literatura. Katalog je strukturován do čtyř kapitol s označením A (Očekávané vědomosti a dovednosti), B (Základní specifikace maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury), C (Seznam autorů literárních děl, seznam literárních žánrů), D (Příklady testových úloh, zadání písemné práce).

Je zřejmé, že Katalog reflektuje aktuální změny a požadavky společnosti vycházející z dynamiky vývoje jazykových vědních oborů, především z lingvistiky, literární bohemistiky a oborové i obecné didaktiky. V katalogu je zohledněn Standard středoškolského odborného vzdělávání (VÚOŠ Praha, 1998). V první části katalogu (A) jsou prezentovány požadavky na žáka skládajícího zkoušku z ČJL v rámci společné části maturitního třídílného komplexu. V souladu s platným RVP jde o specifikaci tří oblastních požadavků: jazykových,

komunikačních a literárních. V didaktickém testu z ČJL lze sledovat, do jaké míry si žák osvojil soubor základních jazykových, literárních znalostí a dovedností. V ústní zkoušce z ČJL je možné diagnostikovat dovednosti žáka v oblasti základní analýzy a interpretace uměleckého a neuměleckého textu.

3.1 Písemná práce z mateřského jazyka je strategickým ukazatelem produkce textu a myšlení žáka

Písemná práce poukazuje na úroveň dovedností žáka v souvislosti s produkcí textu. Konkrétně má žák prokázat míru osvojení dovedností, které jsou zařazeny do tří kategorií:

1. Žák vytvoří text podle zadaných kritérií.
Např. Žák zpracuje text dle zadání tématu, slohového útvaru (funkčního stylu) a komunikační situace. Žák dokáže využít informace z výchozího textu.
2. Žák dokáže funkčně použít jazykové prostředky.
Např. Žák prokáže míru osvojení jazykové normy a kodifikace, dále žák prokáže funkční užití vybraných jazykových prostředků. V tomto kritériu žák prokáže bohatost slovní zásoby a logické užití pojmenování v odpovídajícím významu.
3. Žák dokáže vystavět syntakticky a kompozičně kohezní a koherentní text.
Např. Žák prokáže, do jaké míry ovládá tvorbu větných celků a respektování formálních prostředků textové návaznosti. Žák má dokázat vytvořit myšlenkově ucelený, strukturovaný text dle požadavků logické argumentace.

3.2 Hodnocení maturitní písemné práce z ČJL

Písemná práce je v od školního roku 2016/2017 hodnocena centrálními hodnotiteli podle centrální metodiky Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMATu). Pro aktuální zkušební období stanoví CERMAT několik různorodých slohových zadání. Do loňského školního roku 2016/2017 se jednalo o deset tematických zadání. Od roku 2017/2018 se počet zadaných slohových témat zúžil na šest. V jarním termínu 2017/2018 si mohli maturanti vybrat z následující škály 6 témat:

Téma 1: Prague Food Festival 2018

Zpracování: zpráva do časopisu Vaříme s láskou o průběhu akce představené ve výchozím textu

Téma 2: Dobrodružství s piráty

Zpracování: vypravování Marca Ricciho o tom, jaké dobrodružství s piráty prožili lidé plující na Černém orlu (úvodem vypravování je výchozí text)

Téma 3: Únikové hry: tajemná místnost a hodina času

Zpracování: článek o únikových hrách určený do společenského časopisu (funkce výchozího textu inspirativní)

Téma 4: Nezapomenutelná záporná postava

Zpracování: charakteristika jedné ze záporných postav jmenovaných ve výchozím textu

Téma 5: Může být obdivuhodný i zdánlivě obyčejný život?

Zpracování: úvahový text (funkce výchozího textu inspirativní)

Téma 6: Školní slavnost

Zpracování: úřední dopis, který reaguje na výchozí text a obsahuje žádost o pronájem městského divadla za účelem uspořádání školní slavnosti

Součástí jednotlivých zadání ve školním roce 2017/2018 byly i výchozí texty s různou rolí (např. inspirativní, informativní).

Obsahem slohového zadání je tedy téma, slohový útvar a komunikační situace. Součástí některých zadání mohou být i výchozí texty písemného charakteru, ale také grafické texty, obrázkové texty, mapy, schémata, textové i vizuální kombinace apod. Žák v písemné práci prokáže dovednostní úroveň spojenou s produkcí textu a čtenářskou gramotností.

Lze říci, že struktura hodnocení maturitních písemných prací se skládá ze tří výše uvedených kritérií, kterými se hodnotí splnění zadaného tématu, slohového útvaru a naplnění komunikační situace. Dále se hodnotí pravopisná, morfologická, lexikální, syntaktická úroveň zpracování textu. Důležitou hodnocenou oblastí je správnost užití prostředků textové návaznosti, logická argumentace, konstrukce textu z hlediska koheze a koherence.

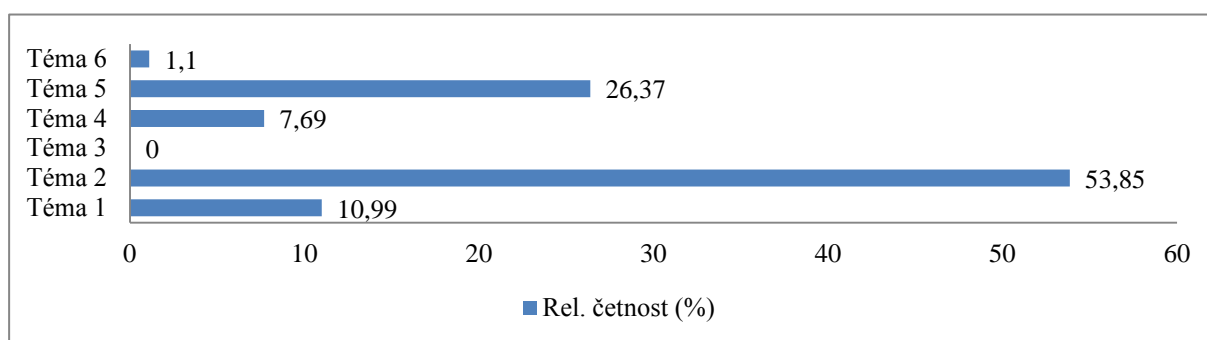
Závazným a předepsaným kritériem hodnocení kvality písemné práce je také rozsah písemného sdělení (s minimální hranicí 250 slov). Žák u písemné slohové práce neuspěje, pokud nenapíše více než 250 slov a pokud je text práce nečitelný (nelze proto hodnotit). Dále musí být žák hodnocen v prvním kritériu minimálně jedním bodem (ve splnění tématu) a v druhém kritériu také jedním bodem (ve splnění útvaru, komunikační situace). Písemná slohová práce se u maturitní zkoušky hodnotí celkem třicetistupňovou bodovou škálou. Minimální hranice úspěšnosti (aby žák odmaturoval) je dvanáct bodů, maximální hranice úspěšnosti je třicet bodů.

Průzkumné šetření výběru zadání maturitních slohových prací z ČJL (jaro 2018)

V rámci připravovaného výzkumného šetření s tematikou reflexe písemné maturitní slohové práce vybranými žáky středních škol Moravskoslezského kraje, jsme v květnu 2018 realizovali předvýzkum, ve kterém jsme se prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s vybranými žáky zajímali, jaká slohová zadání si z šesti nabízených možností nejčastěji vybírali studenti maturitních ročníků studující na ostravské střední odborné škole technického zaměření ukončené maturitní zkouškou. Celkem se průzkumu zúčastnilo 91 žáků čtvrtého ročníku. Průzkum prokázal, že nejčastěji žáci psali text (vypravování) dle zadání č. 2, (49 žáků, což je 53,85 %), dále text (úvahu) se zadáním č. 5 (24 žáků, což je 26,37 %). Zadání č. 1 (zprávu) si vybralo 10 žáků (což je 10,99 %), zadání č. 4 (charakteristiku) si zvolilo 7 žáků (což je 7,69 %) a zadání č. 6 (úřední dopis) si zvolil pouze 1 žák (což je 1,10 %). Za nejméně úspěšné téma z hlediska atraktivity nabídky považovali respondenti téma č. 3 „**Únikové hry: tajemná místnost a hodina času**“ (článek).

Tab. 5 Slohová zadání – výběr témat

Slohová zadání	Četnost	Rel. četnost (%)
Téma 1	10	10,99
Téma 2	49	53,85
Téma 3	0	0
Téma 4	7	7,69
Téma 5	24	26,37
Téma 6	1	1,1
Σ	91	100

**Graf 1** Slohová zadání – výběr témat

Dále jsme se zajímali o faktory, které ovlivňují žákovu volbu zadání u této dílčí maturitní zkoušky. Z vybraných výzkumných výstupů vyplývá, že 65 žáků (což je 71,43 %) vyjádřilo, že za klíčový faktor volby konkrétního zadání PP ČJL považují téma, které se vztahuje ke každodennímu životu. Za další faktor, který ovlivnil žákovu volbu zadání u písemné práce, lze jmenovat slohový útvar, který žáci považují za vhodný ve vztahu k zvolenému tématu, což potvrdilo 10 žáků (což je 10,99 %) z předvýzkumného vzorku dané školy. Celkem 6 žáků (což je 6,59 %) odpovědělo, že si vybralo zadání slohové maturitní práce náhodně, bez dlouhého přemýšlení, aby měli více času na úvahu o zpracování zadaného textu. V realizovaném průzkumu se většina žáků vyjádřila, že upřednostňuje jako faktor výběru zadání PP z ČJL u maturitní zkoušky především vhodně zvolené téma ve spojení s reflexí každodenního života. Při zvažování výběru slohového útvaru vyjádřili žáci funkční klíčovost v propojení tématu se slohovým útvarem a také porozumění zadání jako celku.

V současné době se stále diskutuje a hledá optimální způsob hodnocení písemných prací z mateřského jazyka. Zda se bude i nadále hodnotit maturitní slohová práce centrálními hodnotiteli a také ve spolupráci s vedoucími hodnotiteli týmů a vedoucími hodnotiteli předmětů, nám ukáže koncepce pojetí této zkoušky v dalším školním roce.

4 ZPŮSOB CELKOVÉHO HODNOCENÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY

Žák je celkově hodnocen podle platné stupnice u maturitní zkoušky dle svých dosažených výsledků povinných zkoušek společné i profilové části. Pokud žák nekonal společnou část maturitní zkoušky, je v souladu s § 81 odst. 6 školského zákona, hodnocen pouze za profilovou část.

Tab. 6 Stupnice celkového hodnocení maturitní zkoušky¹

prospěl (a) s vyznamenáním	jestliže žák nebyl z žádné povinné zkoušky hodnocen stupněm horším než 2 – chvalitebný a zároveň prostý aritmetický průměr hodnocení ze všech povinných zkoušek není vyšší než 1,50;
prospěl (a)	jestliže žák nebyl z žádné povinné zkoušky hodnocen stupněm 5 – nedostatečný;
neprospěl (a)	jestliže žák byl z některé povinné zkoušky hodnocen stupněm 5 – nedostatečný nebo ji z jiného důvodu nekonal úspěšně.

5 ZVEŘEJNĚNÍ VÝSLEDKŮ MATURITNÍ ZKOUŠKY V ČR A DALŠÍCH ZEMÍCH

V současné české pedagogické realitě jsou žáci maturitních ročníků informováni o výsledcích jednotlivých dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky primárně ředitelem kmenové školy, neboť CZVV není oprávněno sdělovat žákům jejich výsledky.

O výsledcích maturitní zkoušky se může informovat také žák sám, a to svou jednoznačnou registrací a autentizací na výsledkovém portálu žáka (vpz.cermat.cz). V případě, že žák s výsledkem hodnocení MZ nesouhlasí, může podat žádost o přezkoumání dílčí části maturitní zkoušky.

CZVV informuje veřejnost o výsledcích maturitní zkoušky na webových stránkách,² jde o agregované výsledky maturitních zkoušek (souhrnné údaje o úspěšnosti maturantů v didaktických testech v časové řadě, porovnání úspěšnosti v didaktických testech a profilové zkoušce v časové řadě, údaje o výsledcích v ČJL, MAT, AJ, tedy souhrnné výsledky v rámci jednotlivých oborových disciplín aj údaje.) a vybraná analytická data k výsledkům MZ (např. grafické interpretace porovnání vybraných výsledků maturitní zkoušky a tzv. anonymizované výsledky za jednotlivé dílčí zkoušky maturity aj. „K názorným opatřením směřujícím k zvyšování úrovně přípravy žáka k maturitní zkoušce při práci s textem jsou zveřejněné **ilustrační úlohy**, které jsou přístupné na webových stránkách CERMATu“ (Vicherková, 2017, s. 85).

V tabulce č. 7 uvádíme způsob prezentace výsledků maturitních zkoušek (grafickou interpretaci). CZVV prezentuje prostřednictvím grafických interpretací jen výsledky za MAT, AJ a NJ.

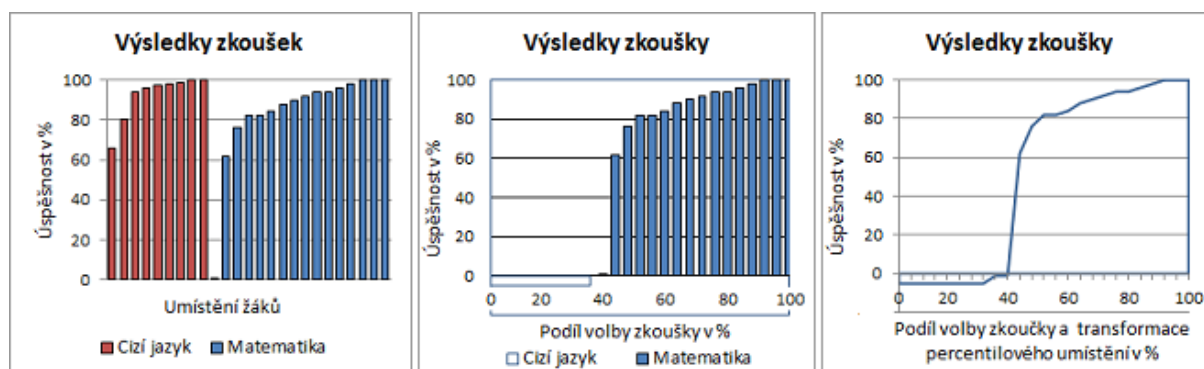
¹ Zdroj: Sdělení č. j.: MSMT-7458/2018-1, s. 9.

² Zdroj: www.maturita.cz

Tab. 7 Struktura nabízených typů porovnání vybraných výsledků maturitní zkoušky v ČR³

Položka menu "Typ porovnání"	Rozsah porovnávaných entit
Škola	škola, kraj, skupina oborů, školní obor, ČR
dvě školy	dvě školy, kraje vybraných škol, ČR
dva obory	dvě skupiny oborů, ČR
dva kraje	dva kraje, ČR
dvě školy podle jejich oboru	dva školní obory, dvě skupiny oborů odpovídající vybraným školám, ČR
obory v kraji	skupina oborů v kraji, kraj, skupina oborů, školní obor, ČR

Ke způsobům grafické interpretace výsledků maturitní zkoušky ze strany CZVV patří také zobrazení v grafech (např. výsledky jedné třídy v uspořádání od nejslabšího výkonu měřením % úspěšnosti apod.).



Graf 2 Grafické zobrazení dat MZ 2018⁴

5.1 Vybrané informace o koncepci maturitní zkoušky v dalších zemích EU

Maturitní zkouška v Polsku

V 90. letech 20. století se začalo také v Polsku živě diskutovat o rozšíření středního vzdělávání a zvýšení počtu studujících, neboť jen do roku 2005 byly v Polsku organizovány maturity formou interních školních zkoušek. Učitelé středních škol hodnotili své žáky u ústní i písemné maturitní zkoušky sami a zároveň byli autory zadání úloh pro ústní část zkoušek. Za zadání pro písemné maturitní zkoušky však zodpovídaly odbory školství ve vojvodstvích. Písemná zadání zkoušek tvořily státní komise. Struktura a obsah písemné maturitní zkoušky se lišily dle různorodého zaměření škol. Písemnou maturitní zkoušku z polského jazyka (nejčastěji esej o interpretaci povinné četby) psali žáci pět vyučovacích hodin. V roce 1993 byly v Polsku zřízeny regionální skupiny, které prosazovaly sjednocení témat písemných

³ Zdroj: www.nova.maturita.cz

⁴ Zdroj: www.novamaturita.cz.

maturit. Po roce 2002 se zavedlo nové pojetí maturit, v kterém jsou koncipovány dvě úrovně maturit (základní a rozšířená). Jde již o zkoušky externí, neboť za ně zodpovídají oblastní zkušební komise (OKE). V roce 2015 došlo v Polsku k reformě lyceí. Novinkou ve vzdělávání je, že se žáci začali učit od 2. ročníku střední školy podle profilů, které jsou zaměřeny na vybrané předměty (2-4) v rozšířené úrovni ve spojení s budoucí studijní profilací. Žák maturující na základní úrovni má jako povinnost složit zkoušku z polštiny, cizího jazyka, matematiky v minimální úrovni 30 % z možných bodů a k tomu složit minimálně jednu zkoušku z vybraného předmětu na rozšířené úrovni (bez stanovení konkrétního minimálního limitu bodů).

Reformovaná koncepce maturitní zkoušky měla za úkol přinést standardizaci zkoušení s objektivním systémem hodnocení, který měl být nástrojem k hodnocení úrovně všeobecného vzdělávání v Polsku. Dle Lackowski (2013) „není problémem model externích maturit, ale jeho chybná realizace a nešťastný způsob jeho využití“ (Lackowski, 2013, s. 7).

Centralna komisja egzaminacyjna (CKE, 2018) zveřejňuje každoročně výsledky maturitních zkoušek na svých webových stránkách a také prostřednictvím tzv. výstupních zpráv o výsledcích maturit v aktuálním období. V roce 2018 maturovalo (v jarním termínu) 247 840 studentů středních škol, a to v ústní zkoušce z jazyka polského a vybraného cizího jazyka. Dále pak v písemné části z jazyka polského, matematiky a vybraného cizího jazyka. Dle reformy maturity (2015) podstoupili maturanti v Polsku také zkoušku z vybraného předmětu z rozšířené oblasti. CKE zveřejnila (2018) výstupní statistické parametry všech škol.

Maturitní zkouška v Anglii

V Anglii je ekvivalentem české maturity tzv. The General Certificate of Education Advanced Level (GCE), který se skládá ze dvou dílčích zkoušek realizovaných studenty během posledních dvou let středoškolského studia: AS (Advanced Subsidiary) a A2. Jde o dvě dílčí zkoušky, které mají 50 % podíl na celkové známce. Studenti skládají zkoušky v rámci AS ze čtyř předmětů, v rámci A2 pak ze tří předmětů. Maturitní testování studentů má externí charakter (kromě modulů dramatické a výtvarné výchovy). Zkoušky jsou písemného charakteru (kromě ústní zkoušky z cizího jazyka). Hodnotícím výstupem a ukazatelem dosažené úrovně kvality učení žáků jsou body (UMS), které se převádí dle stanovených pravidel na klasifikační stupnici (A – E (uspěl), při neúspěchu složení maturitní zkoušky pak U (neuspěl)). Instituce, která se zabývá organizací a měřením výsledků maturitní zkoušky je Edexcel, což je nadnárodní vzdělávací a zkušební orgán ve vlastnictví společnosti Pearson. Lze tedy říci, že tato společnost (Pearson Edexcel) upravuje školní zkoušky v rámci britského vzdělávacího programu a vytváří nabídky kvalifikace pro školy v různém mezinárodním i regionálním kontextu. Výsledky maturitních zkoušek jsou v Anglii pravidelně zveřejňovány na webu výše uvedené společnosti Edexcel.⁵

⁵ Dostupné z: <https://qualifications.pearson.com>.

Maturitní zkouška na Slovensku

Organizaci a zabezpečení externí části zkoušky (didaktický test) a písemné formy interní maturitní zkoušky z mateřského jazyka a cizího jazyka má na Slovensku dle rozhodnutí Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu v gesci SR NÚCEM (Národní ústav certifikovaných měření vzdělávání). O výsledcích maturitní zkoušky je veřejnost informována prostřednictvím tiskových zpráv a prezentací výsledků EČMS 2018, a to na webové stránce NÚCEM.⁶

Ve školním roce 2017/2018 se externí maturitní zkoušky (v jarním řádném termínu) zúčastnilo 42 413 žáků ze 707 středních škol na Slovensku.

K zadáním písemné formy interní části maturitní zkoušky ve školním roce 2017/2018 z předmětu Slovenský jazyk a literatúra patřila 4 témata a slohové útvary:

1. „A načo je sloboda, ak nie na to, aby si sa angažoval?“ J. P. Sartre
(Diskusný príspevok)
2. Spoločnosť sa mení, ale ľudská závisť a radosť zostávajú stále rovnaké
(Úvaha)
3. Učiteľ ti môže otvoriť dvere, ale vstúpiť do nich musíš ty sám
(Slavnostný pohovor pri príležitosti ukončenia stredoškolského štúdia)
4. Priateľ mi podal ruku v pravý čas
(Rozprávanie)

V písemném projevu se hodnotí u maturitní zkoušky vnější forma (celková úprava) a dodržování rozsahu, dále vnitřní forma (dodržení tématu z hlediska obsahu) a kompozice, jazyk, pravopis, styl. Nedílnou součástí hodnocení písemného projevu u maturity je celkový dojem (celkové vyznění práce).

Ve srovnání se zadáním maturitních slohových témat v České republice nejsou součástí maturitního zadání písemné práce z mateřského jazyka na Slovensku výchozí texty. Také počet nabízených témat je na Slovensku nižší (4 témata) než v Čechách (6 témat). Kritéria na hodnocení písemné formy interní zkoušky ze slovenského jazyka a českého jazyka jsou obsahově blízká, ale odlišně formulovaná a jinak formálně strukturovaná. Deskripční vývoje od papírových testů k celoplošnému testování žáků na Slovensku se věnují také Ficová, Pichaničová (2016, s. 21 - 44).

⁶ Dostupné z: <https://vysledky.nucem.sk>.

ZÁVĚR

Současné pojetí maturitní zkoušky usiluje o plnohodnotnou akceptaci nejen u odborné veřejnosti. Zda má maturitní zkouška dostatečnou hodnotící, resp. evaluační procesní strukturu, ukáže jistě čas. Stávající politická reprezentace realizaci maturitní zkoušky monitoruje a zatím podporuje. Otázkou zůstává, zda se podaří novému pojetí maturitní zkoušky získat a udržet nejen certifikační a evaluační charakter, ale i plnit funkci selektivní ve spojení s přijímacím řízením na vysoké školy. Vzorem pro projektování a hledání správného klíče ke konstrukci nové koncepce maturitní zkoušky a zavedení jejího plošného testování žáků na konci středoškolského studia ve v České republice může např. být mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Achievement 2000, 2009, 2018) aj. Jedním z cílů současné vzdělávací koncepce je, aby se pozvedla úroveň funkční gramotnosti obyvatel ČR napříč věkem.

LITERATURA

CKE. Wyniki egzaminów, 2018. Dostupné z: <https://cke.gov.pl/wyniki-egzaminow>.

Ficová, L. & Pichaničová, I. *Externé testovania na Slovensku – od papierových testov k e-testovaniu*. In Aktuální problémy plošného testování. Monografie. Ostrava: Ostravská univerzita, Pdf, 2016, s. 21 - 44. ISBN 978-80-7464-867-0.

Lackowski, J. Naplněné naděje reformátorů maturit v Polsku. Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2013. Roč. 24, příloha č. IV., s. 1-7.

MŠMT. Kritéria hodnocení zkoušek a dílčích zkoušek společné části maturitní zkoušky a kritéria celkového hodnocení maturitní zkoušky v jarním zkušebním období a podzimním zkušebním období roku 2018 a kritéria hodnocení výběrové zkoušky Matematika+. [Sdělení MŠMT č.j. - 7458/2018-1, 21. 3. 2018]. Dostupné z: https://dokumenty.ceremat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/Maturita%202018/CZV_V_Kriteria_hodnoceni_2018.pdf.

MŠMT. Standard středoškolského odborného vzdělávání. [Schválený MŠMT, 18. 11. 1997 s platností od 1. 1. 1998]. Praha: VÚOŠ.

MŠMT. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura. [č.j. 7943/2016, 19. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>.

NÚCEM. Tlačová správa - MATURITA 2018 - Výsledky externej časti maturitnej skúšky. 2018. Dostupné z: http://www.nucem.sk/documents/25/maturita_2018/vysledky_spravy/Tlac_sprava_Maturita_2018_web.pdf.

Palečková, J., Tomášek, V. & Basl, V. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

PISA, 2009. *PISA 2009 results: Executive summary*. Paris: OECD. Dostupné z:

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.

Vicherková, D. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci období základního vzdělávání*. (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017, s. 85 – 86. Vedoucí práce Vlasta Řeřichová.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělání ve středních školách maturitní zkouškou. 2009. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb-2>.

KONTAKT

Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.

Ostravská univerzita, PdF, katedra pedagogiky a andragogiky

Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava

Tel: +420 736 409 875

e-mail: dana.vicherkova@seznam.cz

ANALÝZA VYBRANÝCH CHARAKTERISTIK JEDNOTNÉ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY V KONTEXTU PLOŠNÉHO TESTOVÁNÍ

Josef Malach, Dana Vicherková

Abstrakt: Kapitola se zabývá deskripcí a úvahou nad odlišností českého pohledu na hodnocení ve vzdělávání. Text prezentuje vybrané výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu se zaměřením na reflexi vybraných faktorů aktuálního stavu pojetí jednotné přijímací zkoušky (2018) z pohledu patnáctiletých žáků ZŠ v MSK ČR, a to např. na porozumění zadání úloh z matematiky a českého jazyka, zvládnutí didaktického testu (z českého jazyka a literatury, matematiky) z hlediska pohlaví žáků a ve vztahu k obsahu zadaných úloh didaktického testu a úspěšnému přijetí žáků na střední školu ukončenou maturitní zkouškou.

Klíčová slova: hodnocení vzdělávacích výsledků, celoplošné testování žáků, didaktický test, jednotná přijímací zkouška, porozumění zadání úloh, obsah zadaných úloh

Abstract: This chapter describes and reflects on the difference in the Czech perspective on the evaluation of educational achievement. The text presents selected results from a quantity-oriented research focusing on selected factors of the current concept of the unified entrance exam (2018) from the viewpoint of 15-year-old primary school pupils from the Moravian-Silesian Region in the Czech Republic. They were, for instance, the comprehension of task instructions in Mathematics and the Czech language, results in the didactic test (Czech language and literature and Mathematics) with regards to pupils' gender and the relation between the task content in didactic tests and pupils' successful admission at secondary schools completed by the school-leaving exam (EQF 4).

Key words: evaluation of educational achievement, across-the-board testing of pupils, didactic test, unified entrance exam, comprehension of task instructions, task content

ÚVOD

Předmětem příspěvku je prezentace reflexe vybraných názorů patnáctiletých žáků v Moravskoslezském kraji České republiky na realizaci zavedené jednotné přijímací zkoušky do oborů vzdělání s maturitní zkouškou (dále jen JPZk), a to povinnou přijímací zkouškou z matematiky a češtiny v rámci celoplošného testování výsledků kvality učení žáků.

Česká republika reaguje koncepčně, ale pomalu na důkazy o významném poklesu výsledků učení žáků především v posledním desetiletí.

Od sametové revoluce (1989) získaly české školy silnou autonomii, která se týká obsahové části výuky, volby metod, forem výuky i klíčové oblasti vzdělávání, což je stanovení kritérií hodnocení žáků a způsobu řízení školní instituce.

Hodnotit vzdělávací výsledky lze v několika rovinách, např. žákovské, učitelské, školní, regionální, národní, nadnárodní aj. OECD (2012) upozornila Českou republiku na aktuální potřebu posílení soudržnosti a komplementarity v oblasti orientované na postupy a strategie hodnocení. ČR se poté v reakci na výzvu OECD (2012) vydala na cestu hledání a posílení cest k zlepšení výsledků žáků (např. revizí standardů výuky a otevřením problému hodnocení učitelů apod.).

Pedagogická veřejnost diskutuje otázku národní stimulace hodnotící kultury a poskytování bohatších příležitostí ke vzdělávání kompetencí, neboť decentralizace českého vzdělávacího systému se odrazila v úpadku vzdělanostní úrovně českých žáků. Z mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (PISA, 2009) existují důkazy, že výsledky učení žáků v České republice jsou v průměru nebo pod průměrem OECD dle posuzovaných dovedností. Na základě mezinárodních i národních iniciativ, evropského a nadnárodního politického dění v oblasti vývoje vzdělávacího systému jsou i v ČR zřetelné změny ve vývoji školského systému i vládních priorit.

Kromě povinného celoplošného testování studentů v maturitním ročníku na středních školách v ČR (od roku 2011), se po dvouletém pilotním ověřování (2014 - 2016) zavedly povinné jednotné přijímací zkoušky do maturitních oborů SŠ (od 2016). JPZk jsou na středních školách organizovány dle závazných pravidel pro realizaci a průběh přijímacího řízení ke vzdělávání na SŠ.

V odborných kruzích pedagogické veřejnosti i v reakcích žáků, studentů, rodičů jsou diskutovány otázky a témata vzhledem k pojetí JPZk (např. o absenci minimální hranice úspěšnosti, výskytu pochybení v zadání testovacích otázek v DT z ČJL a MAT, validitě a objektivitě zkoušky, kontrolním systémem správnosti konstrukce testů, přijímání žáků ke středoškolskému studiu s odpovídajícími studijními předpoklady aj.), směřující k hledání řešení současného stavu hodnocení klíčových nástrojů pro dosažení kvality i spravedlnosti ve vzdělávání (např. prostřednictvím didaktického testu).

Je otázkou, zda je JPZk dobře zvoleným nástrojem vzdělávací politiky státu a také podporou motivace žáků 9. tříd základní školy k učení a zároveň činitelem k naplnění očekávání decizních orgánů, škol i širší veřejnosti v rámci zvolené evaluační procedury.

1 ODLIŠNOST ČESKÉHO POHLEDU NA HODNOCENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Skupina expertů OECD (2012) se zabývala studiem vzdělávacího systému v České republice, poté realizovala hodnocení vzdělávání v ČR. O výsledcích hodnotících procedur k problému výskytu stagnující tendence v kvalitě vzdělávání žáků v české školské realitě zpracovala OECD rozsáhlou kriticky zaměřenou zprávu (2013). Vládní orgány (např. MŠMT) ČR reagovaly na oficiální sdělení OECD zavedením celého spektra politických, pedagogických, organizačních a řídicích opatření na národní úrovni, s nimiž byla široká veřejnost i pedagogická obec seznámena. Problémové jevy byly diskutovány v odborném, edukačně a politicky zaměřeném kontextu.

S určitými projevy nejistoty, nesouhlasu, nepochopení, kritických úvah se setkal návrh k zavedení plošného centrálního hodnocení žáků v ČR, a to nástrojem testování jejich znalostí, dovedností, kompetencí v klíčových předmětech vzdělávání. Didaktický test nebyl vnímán jako vhodný prostředek k poskytnutí zpětné vazby pro budoucí profesní vzdělávací období a úspěšný vstup i uplatnění na trhu práce.

Česká pedagogická veřejnost obhajovala cestu posílení interního hodnocení škol a růstu kompetentnosti učitelů v rámci školy. Mnoho českých učitelů argumentovalo, že je podceňována vzdělanost českých učitelů. Poukazováno bylo na skutečnost, že si školy samy

dokážou v dobré kvalitě vybrat a konstruovat vhodný nástroj k výběru žáků ke středoškolskému studiu s maturitním výstupem. Skupina expertů OECD se však přiklání k názoru a doporučení směřujícímu k posílení externího (nezávislého) hodnocení škol, zvýšení kvality práce školského managementu a hodnocení práce učitelů. Dle vyjádření OECD má být kvalita práce i procesu učení žáků sledována nikoliv izolovaně, nýbrž komplexně, z hlediska širokých vztahů a klíčových problémů napříč všemi stupni škol, v celém vzdělávacím systému.

Kvalitní provázanost hodnotících pohledů žáků, tříd, škol i celého vzdělávacího systému ve vymezení edukačních záměrů, cílů, priorit, vztahů je základním východiskem efektivního vzdělávání ve smyslu naplnění klíčových přístupů k tvorbě vzdělávacích dokumentů sledovaných zemí OECD, a to v systémovém pojetí.

Definovat kvalitu ve vzdělávání systematicky, otevřeně a s porozuměním, ale flexibilně dle potřeb edukační společenské reality v nadnárodním kontextu, napomáhají tři významné přístupy:

- Excellence a rovnost;
- Soulad s trhem práce v podmínkách globalizace světa;
- Průchod žáka vzdělávací soustavou v rámci celoživotního učení (Malach, Malčík, 2014).

Ve společnosti vědění s charakteristickým znakem dynamického růstu informací roste potřeba posilovat vzdělanostní úroveň společnosti napříč věkem i reflexi každodenních řešení problémových situací. Zvyšováním efektivitu celoživotního vzdělávání lze Českou republiku zařadit k úspěšným sledovaným zemím OECD.

2 KVALITA DIDAKTICKÉHO TESTOVÁNÍ A JEDNOTNÁ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKA NA STŘEDNÍ ŠKOLY

Existuje mnoho autorských pojetí definování pojmu didaktický test. Je zřejmé, že ve stádiu před konstruováním didaktického testu musí být stanovena určitá pravidla, teprve v další etapě pak lze testovací nástroj sestavit, ověřit, zhodnotit a v různé šíři odbornosti interpretovat v souladu s vytčenými funkcemi a účely. Dle Byčkovského (1982) je DT nástrojem systematického zjišťování (měření) výsledků výuky (In Kalhous a Obst, 2009, s. 216).

Didaktickým testem můžeme zjišťovat různé faktory, např. rychlost řešení určité úlohy žákem, vybranou úroveň znalosti, dovednosti, kompetence, postoje žáka (se znakem postupně vzrůstající obtížnosti v řazení úloh). Dále rozlišujeme testy připravované na profesionální úrovni s důkladnými prvky ověřování a vymezením základních vlastností, což jsou testy standardizované, mezi které lze přiřadit testy konstruované specializovanými institucemi, např. Cermatem, SCIO aj. O vlastnostech testu (např. o časovém limitu, maximálním počtu bodů pro jednotlivou úlohu, o neudělování záporných bodů za nesprávné řešení úlohy, pravidlech správného zápisu odpovědí, pokynech k uzavřeným a otevřeným úlohám aj.) v rámci JPZk je např. patnáctiletý žák informován v manuálu, který je součástí zkušebního testovacího sešitu. Typickým znakem standardizovaného testu je i testová norma, dle níž se hodnotí dosažená kvalita měřených výkonů.

Didaktický test, který konstruuje pro účely JPZk (pro žáky 9. tříd) CZVV, lze považovat za test:

- kognitivní (dle dělení lidského učení podle Blooma);
- standardizovaný;
- rozlišující;
- test studijních předpokladů;
- test ověřující;
- výstupní ze ZŠ /vstupní na SŠ;
- polytematický;
- objektivně skórovatelný;
- s uzavřenými i otevřenými typy úloh;
- s maximální hranicí bodového hodnocení (50 bodů);
- s počtem úloh u MAT: 16
- s počtem úloh u ČJL: 30.

Didaktický test má obsahovat úlohy, u kterých lze posoudit určité vlastnosti, např. obtížnost, citlivost. Validitu a reliabilitu testu jako celku lze také ověřit. Se vzrůstajícím počtem úloh je test více reliabilní. V didaktických testech z ČJL i MAT u JPZk je např. zřejmé, že v určitých úlohách odpovídali žáci s lepšími studijními předpoklady lépe apod.

CZVV zveřejňuje výsledky didaktických testů na svých webových stránkách. Je otázkou, zda se i učitelé základních a středních škol dostatečně zajímají o informace z hodnocení žáků testováním u JPZk. Dobrý učitel by měl po vyhodnocení výsledků testování analyzovat rozbor výsledků svých žáků, všimnout si pochybení u jednotlivých žáků i ve třídě, hledat příčiny neúspěšného řešení a nacházet cestu k zlepšení dosavadního stavu hodnocení.

Klíčovým předpokladem úspěšného realizování přijímacího řízení ze ZŠ na SŠ maturitních oborů (kromě dalších dílčích aspektů) je odborně správné konstruování didaktického testu CERMATEM, tzn. bez pochybení v obsahu i formě zadání dle specifičnosti učiva oborového zaměření a dle platného kurikulárního obsahu. Důležitá je tedy i fáze vícečetné expertní kontroly správnosti navrženého testovacího souboru, a to vícero subjekty. Také CERMAT by měl při posuzování testů jako celku a posuzování vlastností jednotlivých testových úloh věnovat dostatek prostoru spolupráci s odborníky z vědeckých institucí i konzultacím s odborníky z praxe.

3 POHLED NA KONSTRUOVÁNÍ NOVÉHO POJETÍ KONCEPCE JPZK

Současné pojetí JPZk na SŠ ukončené maturitní zkouškou (pro žáky 9. tříd základní školy) se dnes jeví jako vhodný nástroj vzdělávací politiky státu. Přesto lze říci, že vývoj koncepce JPZk není ukončen, stále se vyvíjí, mění. Vzdělávací politika ČR monitoruje, akceptuje, formuje, analyzuje, hodnotí, argumentuje společenské potřeby, rostoucí poznatky, dovednosti, kompetence. Popsaným procesem jsou připravovány podmínky k formulování i realizování aktuálních očekávání a naplňování požadavků na potenciální růst efektivního vzdělávání v součinnosti s budoucí koncepcí vzdělávacího systému v národním i nadnárodním pohledu.

Česká školní inspekce (ČŠI, 2012) navrhla několik variant pilotního zavedení systému národního inspekčního hodnocení škol s cílem tvorby moderního funkčního systému národního hodnocení škol i kvality celé vzdělávací soustavy s dostatečnou informační dikcí.

Odborný dozor nad hodnocením kvality Školních vzdělávacích programů (ŠVP) i konstruováním technologického zázemí k tvorbě i administraci ŠVP pro pedagogické pracovníky by měla nadále zastávat ČŠI. Elektronické ověřování výstupních dat jako výsledků kvality učení žáků na různých typech škol, ve všech ročnících i oborových zaměřeních, poskytování interaktivní zpětné vazby k monitorování úrovně úspěšnosti vzdělávacího systému všem účastníkům vzdělávacího procesu i širší veřejnosti a státu, můžeme hodnotit jako zdařilý krok k přípravě celoplošného testování výsledků žáků.

Za úspěch prověřování funkčnosti elektronického testovacího systému v celé šíři vybraného školského kontextu lze považovat realizaci generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd základních škol (2012). Desetiletí žáci základních škol zastupovali vzorek k hodnocení výstupů kvality učení z předmětů ČJL, MAT, AJ, a to v období při přechodu z 1. stupně základního vzdělávání na druhý stupeň základního vzdělávání. Patnáctiletí žáci ZŠ reprezentovali vzorek k hodnocení výstupů kvality učení z předmětů ČJL, MAT, AJ a výběrem z francouzského či německého jazyka. Propojení požadavků vzdělávacích standardů základního vzdělávání a formy elektronického testování vědomostí i dovedností žáků i s funkční zpětnou vazbou pro pedagogickou i rodičovskou veřejnost i management ČŠI bylo dalším posunem k získávání dobrých zkušeností s koncepcí celoplošného testování širšího vzorku respondentů. Informovat veřejnost o stavu kvality učení žáků a míře splnění výstupů RVP napříč věkem a stupni škol i oborovým spektrem je tedy důležitým aspektem, mezníkem i úkolem ve vývoji vzdělávací politiky v ČR (Malach a Malčík, 2014).

V letech 2014 - 2016 realizovalo poprvé MŠMT pilotní celoplošné testování patnáctiletých žáků základních škol v přijímacím řízení na střední školy s maturitou. Cílem koncepce JPZk je zamezit vstupu žáků (s nedostatečnými studijními předpoklady) ke studiu na středních školách ukončených maturitní zkouškou a stanovit minimální hranici klíčových znalostí nezbytných pro úspěšné středoškolské studium. Pilotní projekt moderní koncepce JPZk se úspěšně realizoval, a proto organizuje MŠMT (prostřednictvím CZVV) od školního roku 2016/2017 přijímací zkoušky pro žáky devátého ročníku ZŠ, kteří mají ambice pokračovat ve studiu na středních školách s maturitou, již povinně, celoplošným testováním dle § 60 odst. 5 zákona č. /2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání, dále dle znění zákona č. 178/ 2016 Sb.

JPZk pro žáky se záměrem studovat ve čtyřletých oborech vzdělání se skládá formou didaktického testu z matematiky a českého jazyka a literatury. V didaktickém testu u JPZk byla stanovena striktně pouze horní hranice maximálního počtu 50 bodů, minimální hranice úspěšnosti stanovena nebyla, a tak byl dán prostor středním školám, aby si samy určily další dílčí parametry pro přijetí žáků v časovém limitu do konce prvního pololetí školního roku (tzn. do konce ledna aktuálního školního roku). Z administrativního řádu vyplývá, že žák může podat maximálně dvě přihlášky, tzn. žák má dvě možnosti hlásit se až na dvě střední školy, nebo na dva obory vzdělávání v rámci jedné školy. Přijímací zkoušku může žák konat maximálně dvakrát (a to na každé z obou škol). Za příznivé hledisko koncepce JPZk pokládáme, že se v konečném rozhodnutí počítá pouze lepší výsledek zkoušky. V návaznosti na námi realizovaný kvalitativně orientovaný výzkum s tématem reflexe jednotné přijímací zkoušky na střední školu s maturitou (Malach a Vicherková, 2018) uvádíme ve čtvrté kapitole textu námi vybraná data jako výsledky kvantitativně orientovaného a realizovaného výzkumu v MSK ČR (2018).

4 VÝZKUM NÁZORŮ ŽÁKŮ NA VYBRANÉ FAKTORY JPZK

Cílem výzkumu názorů žáků bylo pomocí strukturovaného rozhovoru s vybranými patnáctiletými žáky zachytit deskripci a analýzou aktuální problémový jev v české pedagogické realitě, a to testování žáků 9. tříd ZŠ u JPZk (2018) se zaměřením na čtyřletý obor studia na střední škole ukončené maturitní zkouškou a dále se zamyslet nad vybranými faktory ovlivňující kvalitu výsledků uvedeného testování žáků prostřednictvím didaktického testu z matematiky a českého jazyka a literatury. V kvantitativně orientovaném výzkumu navazujeme na náš předvýzkum formou kvalitativně orientovaného šetření názorů žáků ZŠ s tématem JPZk.

4.1 Vzorek respondentů

Základním souborem kvantitativního šetření jsou patnáctiletí žáci základních škol ve městě Ostravě a Karviné, kteří se zúčastnili JPZk na SŠ ve čtyřletém oboru studia v roce 2018. Do výzkumného šetření byli žáci vybráni náhodně (losováním) a následně vyjádřili svůj souhlas k účasti v našem výzkumu. Souhlas s účastí žáků ve výzkumu vyjádřili také zákonní zástupci žáků a vedení námi oslovených škol.

Celkem se našeho výzkumu zúčastnilo 222 respondentů, 212 žáků (z Ostravy) a 10 žáků (z Karviné). K účasti ve výzkumu bylo osloveno 20 základních škol, účast ve výzkumu potvrdilo 11 základních škol v Moravskoslezském kraji ČR (viz tabulka č. 1).

Tab. 1 Výběr výzkumného vzorku

<i>umístění</i>	<i>popis skupiny proměnných</i>	<i>kód</i>	<i>popis jednotlivých kódů</i>		
sloupec A:	pořadové číslo respondenta	1 - 222	pořadové číslo žáka v sumarizačním seznamu	okres	počty respondentů
sloupec B:	členění podle jednotlivých základních škol	1	Ostrava (P)	OV	20
		2	Ostrava (Š)	OV	22
		3	Ostrava (D)	OV	12
		4	Ostrava (Z)	OV	35
		5	Ostrava (O)	OV	29
		6	Ostrava (N)	OV	16
		7	Ostrava (B)	OV	17
		8	Ostrava (G)	OV	14
		9	Karviná (U)	KA	10
		10	Ostrava (D)	OV	31
		11	Ostrava (S)	OV	16
sloupec C:	členění na jednotlivé respondenty	číslo	ID žáka (číslo)		222
sloupec D:	členění podle okresů	OV	Ostrava - město		
		KA	Karviná		

V návaznosti na kvalitativní přístup zkoumání jevů a problémů ve školním prostředí, který realizovali autoři studie (Malach, Vicherková, 2018) s využitím otevřeného kódování a prezentací výzkumných výsledků šetření se zaměřením na hledání odpovědí, jaké kritériální charakteristiky ovlivňují volbu středoškolského studia z pohledu žáků a jaké faktory ovlivňují

úspěšné zvládnutí JPZk, jsme realizovali druhou část výzkumného šetření kvantitativního zaměření. V druhém, kvantitativním výzkumu, jsme se zaměřili na:

- porozumění zadání úloh v JPZk (z ČJL, MAT);
- zvládnutí DT u JPZk z hlediska posouzení obsahu zadaných úloh (z ČJL, MAT);
- na časové zvládnutí DT (z ČJL, MAT) žáky u JPZk a jejich přijetí/ nepřijetí na zvolenou SŠ aj.

V konstruovaném rozhovoru jsme položili žákům položky ve formě dichotomických otázek. Měření výstupních dat z rozhovoru stavíme na nominální úrovni. Pro úspěšnou realizaci šetření pro možnost zobecnění jeho závěrů jsme předpokládali uskutečnit rozhovor s 350 žáky 9. tříd ZŠ v MSK. Reálný počet respondentů byl nižší než náš předpokládaný záměr.

4.2 Metoda sběru dat, výzkumné šetření (strukturovaný rozhovor)

Strukturovaný rozhovor s žáky byl se souhlasem žáků (aj. výše popsaných subjektů) zvukově zaznamenán a posléze (po ukončení rozhovorů) byl převeden do písemné podoby.

Rozhovorem jsme získali potřebná data a informace o respondentovi, jeho názorech a postojích k námi vytčeným problémovým jevům. Výhodou rozhovoru je získání pravdivých odpovědí respondentů. Položky v rozhovoru jsme formulovali jasně, jednoznačně s možností výběru jedné varianty odpovědi. Z hlediska formy obsahoval náš rozhovor uzavřené otázky, dichotomicky konstruované (nominální data).

Z hlediska časového harmonogramu jsme v květnu 2018 navázali na výsledky námi realizovaného kvalitativního výzkumu (rozhovor s 20 žáky ZŠ), poté jsme zahájili úpravu konstrukce databáze otázek ke kvantitativně orientovanému výzkumu, následně proběhly fáze administrace a statistického vyhodnocení dat.

4.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Analýza výsledků výzkumu vychází z odpovědí žáků. Pro výzkumné šetření jsme zvolili odpovídající statistické metody. K systematickému uspořádání a zpracování dat jsme využili tabulek četnosti a následného grafického zpracování pomocí sloupcových grafů pro každou konstruovanou položku. V následující části textu vyhodnocujeme jednotlivé vybrané položky rozhovoru.

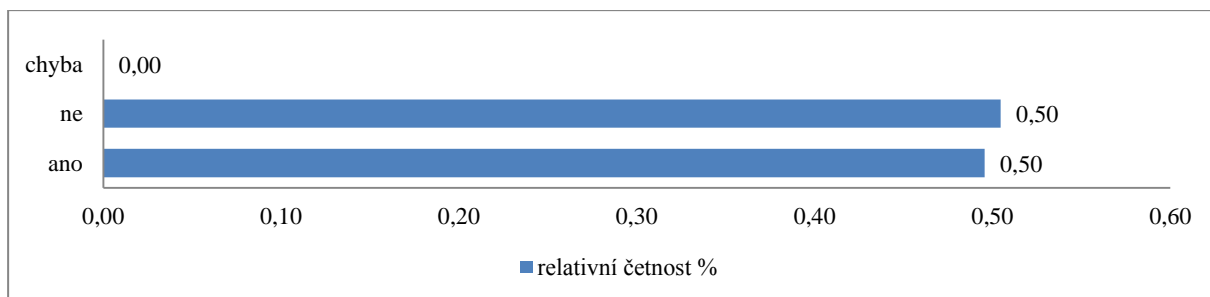
Vybrané otázky strukturovaného rozhovoru

Otázka číslo A/9: Jsem dívka: ano/ne

Otázka A/9 strukturovaného rozhovoru zjišťovala pohlaví respondenta.

Tab. 2 Četnost odpovědí (otázka č. 9)

kategorie	četnost	relativní četnost %
ano	110	0,50
Ne	112	0,50
chyba	0	0,00
CELKEM	222	1,00



Graf 1 Četnost odpovědí (otázka č. 9)

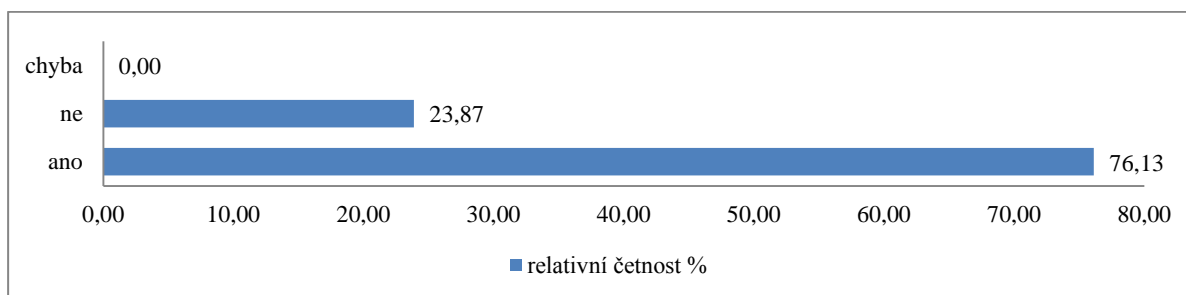
Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že se výzkumu zúčastnilo 110 dívek a 112 chlapců.

Otázka číslo B/12: Považuji DT z ČJL u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh: ano/ne

Otázka B/12 strukturovaného rozhovoru zjišťovala názor žáka, zda považuje DT z ČJL u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh.

Tab. 3 Četnost odpovědí (otázka č. 12)

Kategorie	četnost	relativní četnost %
Ano	169	76,13
Ne	53	23,87
Chyba	0	0,00
CELKEM	222	100,00



Graf 2 Četnost odpovědí (otázka č. 12)

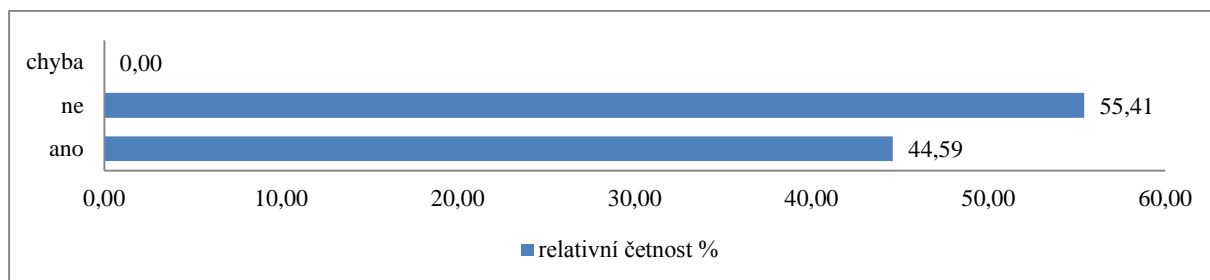
Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že 169 (76,13 %) respondentů považuje DT z ČJL u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh, avšak 53 respondentů (23,87 %) nepovažuje DT z ČJL u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh.

Otázka číslo C/13: Považuji DT z MAT u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh: ano/ne

Otázka C/13 strukturovaného rozhovoru zjišťovala názor žáka, zda považuje DT z MAT u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh.

Tab. 4: Četnost odpovědí (otázka č. 13)

kategorie	četnost	relativní četnost %
ano	99	44,59
ne	123	55,41
chyba	0	0,00
CELKEM	222	100,00

**Graf 3** Četnost odpovědí (otázka č. 13)

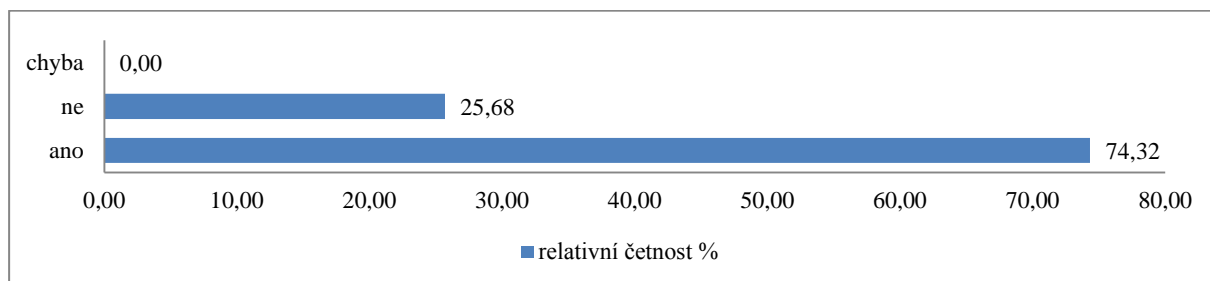
Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že 99 (44,59 %) respondentů považuje DT z MAT u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh a 123 (55,41 %) respondentů nepovažuje DT z MAT u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh.

Otázka číslo 16: Porozuměl/-a jsem zadání úloh v DT ČJL u JPZk: ano/ne

Otázka D/16 strukturovaného rozhovoru zjišťovala názor žáka, zda porozuměl zadání úloh v DT ČJL u JPZK.

Tab. 5 Četnost odpovědí (otázka č. 16)

kategorie	četnost	relativní četnost %
ano	165	74,32
ne	57	25,68
chyba	0	0,00
CELKEM	222	100,00

**Graf 4** Četnost odpovědí (otázka č. 16)

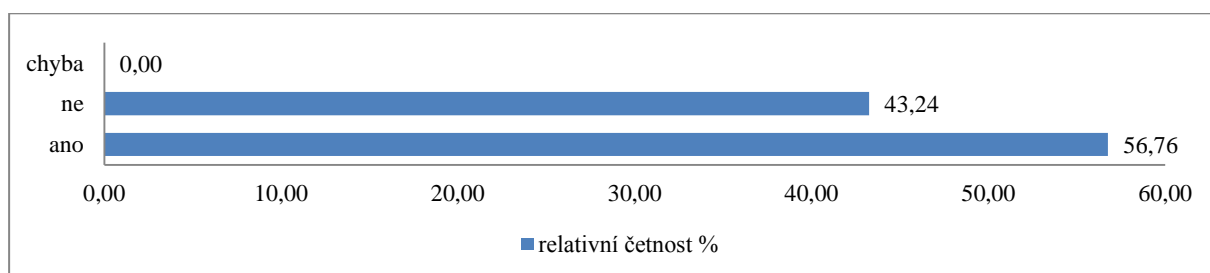
Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že 165 (74,32 %) respondentů porozumělo zadání úloh v DT ČJL u JPZK, ale 57 (25,68 %) respondentů neporozumělo zadání úloh v DT ČJL u JPZK.

Otázka číslo 17: Porozuměl/-a jsem zadání úloh v DT MAT u JPZk: ano/ne

Otázka D/17 strukturovaného rozhovoru zjišťovala názor žáka, zda porozuměl zadání úloh v DT MAT u JPZK.

Tab. 6 Četnost odpovědí (otázka č. 17)

kategorie	četnost	relativní četnost %
ano	126	56,76
ne	96	43,24
chyba	0	0,00
CELKEM	222	100,00

**Graf 5** Četnost odpovědí (otázka č. 17)

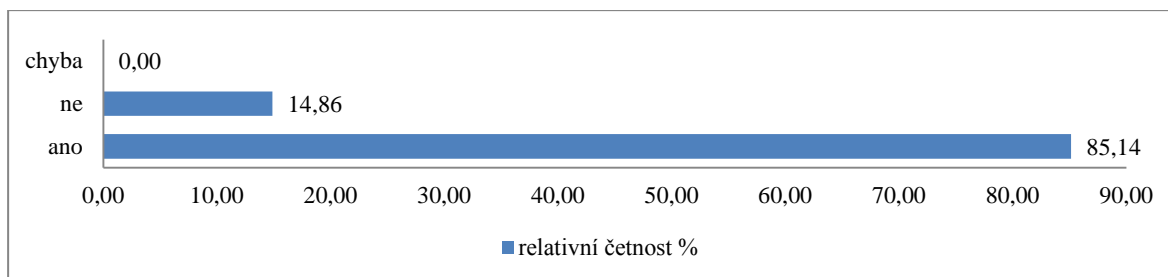
Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že 126 (56,76 %) respondentů porozumělo zadání úloh v DT MAT u JPZK, ale 96 (43,24 %) respondentů neporozumělo zadání úloh v DT MAT u JPZK.

Otázka číslo E/19: Na základě úspěšného řešení DT ČJL a DT MAT u JPZk jsem byl/-a přijat/-a na zvolenou SŠ: ano/ne

Otázka E/19 strukturovaného rozhovoru zjišťovala názor žáka, zda na základě úspěšného řešení DT ČJL a DT MAT u JPZk byl/-a přijat/-a na zvolenou SŠ.

Tab. 7 Četnost odpovědí (otázka č. 19)

kategorie	četnost	relativní četnost %
ano	189	85,14
ne	33	14,86
chyba	0	0,00
CELKEM	222	100,00



Graf 6 Četnost odpovědí (otázka č. 19)

Z výše uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že 189 (85,14 %) respondentů bylo přijato na základě úspěšného řešení DT ČJL a DT MAT u JPZk na zvolenou SŠ a 33 (14,86 %) respondentů nebylo přijato na základě úspěšného řešení DT ČJL a DT MAT u JPZk na zvolenou SŠ.

Vybrané hypotézy – přehled

1. Žáci, kteří neporozuměli zadání úloh v JPZk (MAT), jsou častěji nepřijati na zvolenou SŠ než žáci, kteří porozuměli zadání úloh v JPZk (MAT).
2. Žáci, kteří neporozuměli zadání úloh v JPZk (ČJL), jsou častěji nepřijati na zvolenou SŠ než žáci, kteří porozuměli zadání úloh v JPZk (ČJL).
3. Patnáctiletí chlapci v MSK ČR považují častěji DT (MAT) u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh než patnáctiletá děvčata, která nepovažují DT (MAT) u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh.
4. Patnáctiletá děvčata v MSK ČR považují častěji DT (ČJL) u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh než patnáctiletí chlapci, kteří nepovažují DT (ČJL) u JPZk za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh.

4.4 Statistické ověřování platnosti hypotéz

V této části textu prezentujeme vybrané výstupy zjištěných výsledků získané ověřováním statistických hypotéz. V našem výzkumu pracujeme se čtyřmi hypotézami, které odrážejí vztahy mezi proměnnými, a tak vyjadřují rozdíly, vztahy, následky. Zajímali jsme se, zda mezi námi zvolenými proměnnými existuje závislost (statistický rozdíl), což prokazují statistické testy významnosti.

V našich hypotézách se hovoří o rozdílech a závislostech, které se týkají žáků, a proto jsme se rozhodli použít statistickou metodu Chí – kvadrát, kterým ověřujeme, zda existuje závislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření.

V dalším výzkumném postupu jsme výsledky šetření zapsali do tzv. kontingenční tabulky (hodnoty pozorovaných četností „P“ a hodnoty očekávaných četností „O“). Použili jsme statistickou metodu nezávislosti Chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.⁷

⁷ Zjištěné výsledky se vztahují k danému výzkumnému vzorku respondentů, pokud se potvrdí, že výzkum není proveden na reprezentativním souboru.

Hypotéza 1H: Žáci, kteří neporozuměli zadání úloh v JPZk (MAT), jsou častěji nepřijati na zvolenou SŠ než žáci, kteří porozuměli zadání úloh v JPZk (MAT).

Tab. 8 Pozorované a očekávané četnosti k hypotéze 1H

Kontingenční tabulka signifikace $p=0,010379$			
otázka 17	otázka 19 - ano	otázka 19 - ne	řádkové součty
ano	114 (107,270)	12 (18,730)	126
ne	75 (81,730)	21 (14,270)	96
sloupcové součty	189	33	222

Hypotézu $1H_0$ proto na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.

Závěr: Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota signifikance $p=0,010379$, což je menší než zvolená hodnota významnosti 0,05, bylo prokázáno, že je statisticky významný vztah mezi porozuměním zadání úloh v didaktickém testu z matematiky (dále též DT MAT) u JPZk a přijetím na zvolenou SŠ. Hypotéza 1H byla potvrzena.

Hypotéza 2H: Žáci, kteří neporozuměli zadání úloh v JPZk z českého jazyka a literatury (dále též ČJL), jsou častěji nepřijati na zvolenou SŠ než žáci, kteří porozuměli zadání úloh v JPZk (ČJL).

Tab. 9 Pozorované a očekávané četnosti k hypotéze 2H

Kontingenční tabulka signifikace $p=0,000005457$			
otázka 16	otázka 19 - ano	otázka 19 - ne	řádkové součty
Ano	151 (140,473)	14 (24,527)	165
Ne	38 (48,527)	19 (8,473)	57
sloupcové součty	189	33	222

Hypotézu $2H_0$ proto na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.

Závěr: Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota signifikance $p=0,000005457$, což je menší než zvolená hodnota významnosti 0,05, bylo prokázáno, že mezi porozuměním zadání úloh v DT ČJL u JPZk a přijetím na zvolenou SŠ je statisticky významný vztah. Hypotéza 2H byla potvrzena.

Hypotéza 3H: Patnáctiletí chlapci v MSK ČR považují častěji DT (MAT) u JPZK za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh než patnáctiletá děvčata.

Tab. 10 Pozorované a očekávané četnosti k hypotéze 3H

Kontingenční tabulka signifikace $p=0,000423$			
otázka 9	otázka 13 - ano	otázka 13 - ne	řádkové součty
ano	36 (48,559)	74 (61,441)	110
ne	62 (49,441)	50 (62,559)	112
sloupcové součty	98	124	222

Hypotézu $3H_0$ proto na hladině významnosti 0,05 nezamítáme.

Závěr: Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota signifikance $p=0,000423$, což je menší než zvolená hodnota významnosti 0,05, bylo prokázáno, že mezi pohlavím žáka (dívka/chlapec) a postojem k obsahové zvládnutelnosti DT z MAT je statisticky významný vztah. Hypotéza 3H byla potvrzena.

Hypotéza 4H: Patnáctiletá děvčata v MSK ČR považují častěji DT (ČJL) u JPZK za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh než patnáctiletí chlapci.

Tab. 11 Pozorované a očekávané četnosti k hypotéze 4H

Kontingenční tabulka signifikace $p=0,23906$			
otázka 9	otázka 12 - ano	otázka 12 - ne	řádkové součty
ano	80 (83,739)	30 (26,261)	110
ne	89 (85,261)	23 (26,739)	112
sloupcové součty	169	53	222

Hypotézu $4H_0$ proto na hladině významnosti 0,05 zamítáme ve prospěch alternativní hypotézy $4H_1$.

Závěr: Vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota signifikance $p=0,23906$, což je větší než zvolená hodnota významnosti 0,05, nebylo prokázáno, že mezi pohlavím žáka (dívka/chlapec) a postojem k obsahové zvládnutelnosti DT z ČJL je statisticky významný vztah. Hypotéza 4H nebyla potvrzena.

ZÁVĚR

Text prezentoval reflexi vybraných názorů patnáctiletých žáků v MSK ČR na realizaci JPZK (2018) na SŠ do oborů vzdělávání ukončených maturitní zkouškou.

Z výzkumných výstupů vyplynulo, že vybraní respondenti, kteří u JPZK (2018) neporozuměli zadání testových úloh z MAT a ČJL, byli častěji nepřijati na zvolenou střední školu než žáci, kteří zadání úloh v JPZK (z MAT a ČJL) porozuměli.

Dále je zřejmé, že vybraní patnáctiletí chlapci v MSK považují častěji DT (z MAT) u JPZK (2018) za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh než patnáctiletá děvčata. Výzkum však neprokázal, že vybraná patnáctiletá děvčata v MSK považují častěji DT (z ČJL) u JPZK (2018) za zvládnutelný z hlediska obsahu zadaných úloh než vybraní patnáctiletí chlapci.

K úskalím úspěšnosti u JPZk (2018) optikou vybraného vzorku respondentů lze přiřadit neporozumění zadání testových úloh z matematiky i českého jazyka a literatury, což je významný faktor ovlivňující přijetí žáků na SŠ. K aktuální potřebě vedení odborných diskuzí k danému problému vyzývá fakt, že je vhodné dále sledovat u JPZk v MSK i napříč ČR postoj respondentů k obsahové zvládnutelnosti DT (z MAT i ČJL), a to z aspektu pohlaví.

V příspěvku jsme se zamýšleli a diskutovali nad popsány výstupy výzkumu, které vychází ze sledování celoplošného testování vybraných žáků 9. tříd ZŠ v MSK u JPZk (2018).

LITERATURA

Cinař, D. *Přijímací řízení na střední školy 2017*. Ostrava: Odbor školství, mládeže a sportu KÚ MS kraje, 2016.

MŠMT.: *Vyhláška o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání*. [online]. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/v_353/sb0139_2016_v_353.pdf.

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010.

Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

Chráska, M., & Kočvarová, I. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015.

Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016.

Kalhous, Z., & Obst, O. et al. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

Koretz D. Moving Beyond the Failure of Test – Based Accountability. *American Educator*, online. Washington: The American Federation of Teachers, 2017/2018 (4), s. 22 – 26.

Malach, J., & Malčík, M. Testování žáků a zjišťování relativního přírůstku znalostí jako systémový prvek řízení kvality škol a školství. In Niemierko, B. & Szmigel, M. K. (ed). *Diagnozy edukacyjnej dorobek i nowe zadania*. Gdaňsk: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 2014, s. 191-200.

Malach, J., & Vicherková, D. *Reflexe přijímací zkoušky na střední školy s maturitou*. xxxxx: PTDE 2018.

Maňák, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001.

Mezera, A. *Hollandova teorie profesního vývoje a kariérové volby*. Praha, 2005

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001.

OECD. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělání v ČR* [leden 2012]. [cit. 2018-05-25]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>.

Ověřování přijímacího řízení 2015 a 2016. Cermat: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání [online]. [cit. 2017-05-12]. Dostupné z: <http://www.cermat.cz/overovaniprijimacihorizeni-2015-a-2016-1404035005.html>.

Sanders, W.L. & Horn, S. The Tennessee Value-Added Assessment system (TVAAS): Mixed Methodology in Educational Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1994, no 8, s. 299-311.

Šojdrová, M.; Basl, J., & Drábek, P. *Doporučení pro vzdělávací politiku v oblasti evaluace a monitoringu. Závěrečná zpráva aktivity Posouzení evaluace a monitoringu v České republice projektu Kompetence III*. Praha, ČŠI, 2014.

Švaříček, R., & Šedřová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

Torrance, E. P. *Creativity. What research says to the teachers, Series No.28*. [online]. National Education Association, Washington, DC, 1969. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078435.pdf> [Cit. 2018-05-14]

Tůmová, V. *Co opravdu letos rozhodne o přijetí na střední školu?* Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přitele školy. 120(11/2017), s. 22.

World Development Report. *Learning to realize Education's promise*. Washington DC, 2018.

KONTAKT

doc. PhDr. Josef Malach, Ph.D.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta,
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava,
Česká republika
josef.malach@osu.cz

Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta,
Fr. Šrámka 3, 709 00 Ostrava,
Česká republika
dana.vicherkova@osu.cz

VYMEZENÍ A HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Milan Chmura

Abstrakt: Odborný článek podává základní stručný přehled vývoje pojetí klíčových kompetencí, jako poměrně nového cílového a kurikulárního konstruktů. Na základě analýzy dostupných programových záměrů, teoretických studií, metodických textů a výzkumů poskytuje pohled na problematiku hodnocení klíčových kompetencí v základním vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: klíčové kompetence, vymezení a rozvoj klíčových kompetencí, základní vzdělávání

Abstract: The academic article presents a brief overview of the development of the concept of key competencies, as a relatively new destination and curricular construct. Based on an analysis of available program objectives, theoretical studies, methodological texts and research provides insight into the problems of evaluation of key competencies in basic education in the Czech Republic.

Key words: Key competencies, definition and evaluation of key competencies, basic education

ÚVOD

V posledních dvaceti letech se klíčové kompetence staly významnou edukační kategorií, která měla vliv na celou řadu strategických a kurikulárních dokumentů a také na probíhající reformu formálního, školního vzdělávání. Školský systém se přizpůsobuje proměnám a potřebám společnosti. Proměna kurikula českého školství byla vyvolána různými společensko-politickými změnami, které jsou do značné míry determinovány evropským integračním procesem a také globalizací a vývojem nových technologií.

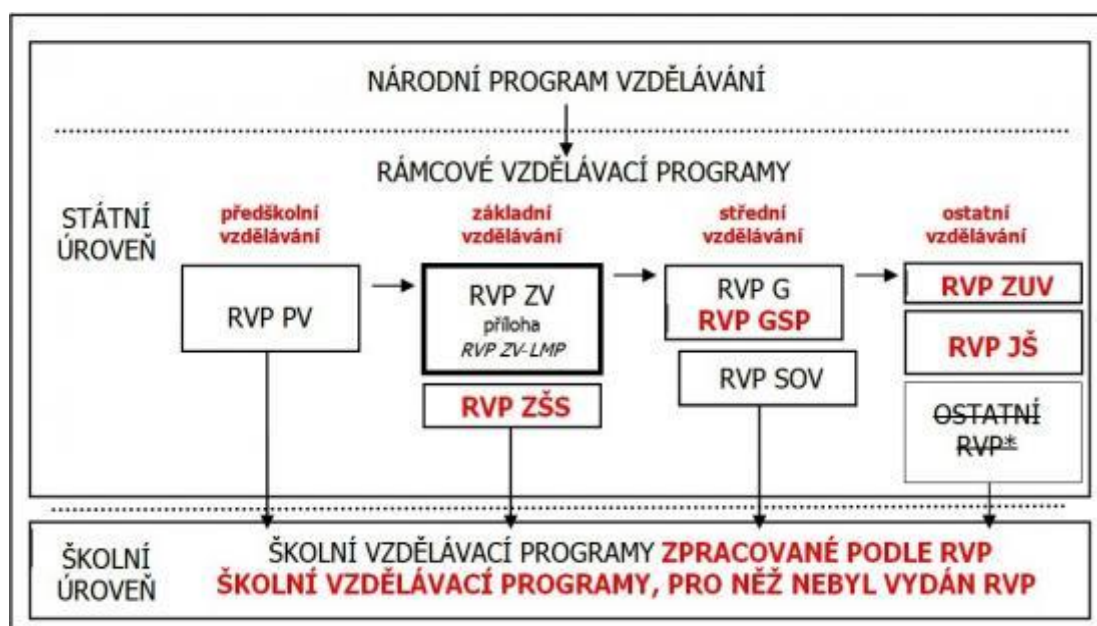
Odborný článek přináší aktuální pohled na problematiku hodnocení klíčových kompetencí v základních školách v České republice a jsou v něm obsaženy možné způsoby jeho uchopení a přenos do každodenní praxe učitelů.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání v České republice

Pohled na koncepcí klíčových kompetencí prošel v od konce 20. století poměrně rychlým vývojem. Ten zapříčinil utváření jejich pojmenování, definování i klasifikaci a postupně byly implementovány v různých šířích a formách do kurikul školního vzdělávání. Do českého vzdělávacího systému vstoupily klíčové kompetence jako nejdůležitější prvek 53utikulární reformy oficiálně zakotvené ve školském zákoně z roku 2004 a je řada důvodů se domnívat, že pro české vzdělavatele představují velkou výzvu. Počátkem nového tisíciletí vznikla

na půdě OECD iniciativa spojená s prací na projektu „DESECO“⁸, 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 jsou zakotveny v Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení⁹, který přinesl nejen jasnou definici pojmu „klíčová schopnost“¹⁰, ale také jejich výčet a doporučení členským zemím, jak zajistit jejich osvojování (Malach, 2014).

Aplikace pojmu klíčové kompetence se v českém vzdělávacím prostředí opírá o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, takzvanou Bílou knihu (MŠMT, 2001). Bílá kniha představuje a formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání, která se promítá do konkrétních vzdělávacích programů českého školství, jak ukazuje obr. 1.



Obr. č. 1 Systém kurikulárních dokumentů v České republice

zdroj: www.rvp.cz

Legenda:

- *RVP PV*: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;
- *RVP ZV–LMP*: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;
- *RVP GV*: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia;
- *RVP SOV*: Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

⁸ Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. OECD, Directorate for education, employment, labour and social affairs, 2002.

⁹ 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>

¹⁰ Oficiální překlad sice používá pojmu klíčové schopnosti, ale obvykle se již přinejmenším od tohoto roku v odborné komunitě užívá spojení klíčové kompetence“.

Ostatní RVP např:

- RVP ZUV: Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání;
- RVP JŠ: Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Klíčové kompetence se v RVP ZV (2013, s. 10) představují jako „**souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.** Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. ...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. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“

Tab. 1: Přehled klíčových kompetencí pro jednotlivé etapy vzdělávání v České republice

Etapa	Etapa základního vzdělávání	Etapa vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií	Etapa středního odborného vzdělávání	Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec
Dokument	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)	Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV)	Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání	Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU (2006/962/ES)
Označení klíčové kompetence	K učení	K učení	K učení	Komunikace v mateřském jazyce
	K řešení problémů	K řešení problémů	K řešení problémů	Komunikace v cizích jazycích
	Komunikativní	Komunikativní	Komunikativní	Matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií
	Sociální a personální	Sociální a personální	Personální a sociální	K práci s digitálními technologiemi
	Občanská	Občanská	Občanské kompetence a kulturní povědomí	K učení
	Pracovní	K podnikavosti	K pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám	Sociální a občanské
	x	x	Matematické	Smysl pro iniciativu a podnikavost
	x	x	Využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi	Kulturní povědomí a vyjádření

Zdroj: Veteška (2011, s. 83)

Hodnocení klíčových kompetencí

Důvodů pro hodnocení klíčových kompetencí ve školní praxi se naskýtá celá řada. Podrobně je ve své studii představuje Malach (2016), ve které se opírá o názory autorit z několika evropských zemí. Generálně na tuto problematiku nahlíží jako na nutnost, neboť jsou jednou z významných součástí komplexu edukačních cílů a proto mají být předmětem hodnocení. Významným argumentem podporujícím hodnocení klíčových kompetencí autor vidí u zaměstnavatelů, kteří mezi pracovníky hledají zejména ty, kteří mají rozvinuté tzv. měkké dovednosti, což jim usnadňuje pohyb na pracovním trhu. Zajímavé jsou také protiargumenty hodnocení klíčových kompetencí, že jsou mezipředmětové a nelze je garantovat jedním vyučujícím, že jsou velmi komplexní a nejsou dosud k dispozici standardizované nástroje k jejich hodnocení. Uvedené argumenty se proměňují v závislosti na příslušných politikách jednotlivých zemí.

Otázka hodnocení klíčových kompetencí žáky je stále diskutovanou a pro učitele v praxi potřebnou problematikou. Autoři RVP pro základní vzdělávání se k této potřebě, anebo požadavku konkrétně nevyjadřují, ale spíše učitele (hodnotitele) k hodnocení klíčových kompetencí nabádají. Jakkoli se přístupy k hodnocení klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech a v praxi liší, mají společné to, že ve finálním pololetním hodnocení žáků, ve formě vysvědčení, se míra osvojení si klíčových kompetencí nevyskytuje. Můžeme se domnívat, že známky z jednotlivých předmětů, které jsou žákovi udělovány na vysvědčení, obsahují také míru osvojení klíčových kompetencí. Tento předpoklad však nelze bez provedení terénního výzkumu ověřit. V dokumentech jsme schopni identifikovat a definovat konkrétní cílovou představu klíčových kompetencí žáků, ale ve vztahu ke školní praxi chybí nástroje, kterými by se zjistilo, zda a do jaké míry bylo cílů dosaženo. V praxi tato situace vedla k negativním přístupům ze stran učitelů ke klíčovým kompetencím obecně a otázky jejich hodnocení představovali další zátěž pro učitele a vedení škol (Malach, 2014).

V roce 2015 si autor tohoto článku provedl sondu mezi řediteli základních škol v Moravskoslezském kraji s cílem zjistit, jaké metody pro hodnocení rozvoje klíčových kompetencí žáků se v jejich školách používají. Z jejich odpovědí vyplynulo, že tato oblast je nejasná, volají po standardizovaných nástrojích, které explicitně změří úroveň klíčových kompetencí žáků. Do té doby nejčastěji používají sumativní hodnocení na konci pololetí, které se opírá o pozorování, písemné a ústní testování, srovnáváním žáků za jednotlivá období, využíváním žákovských portfolií apod.

Že se jedná o aktuální a můžeme napsat i palčivý problém dokládá zpráva České školní inspekce, ve které se uvádí, že „jedním z častých problémů, které souvisejí s naplňováním (závazného) kurikula v českých základních školách, je rezignace na rozvoj klíčových kompetencí u žáků. Ve výuce jsou klíčové kompetence často buď zcela opomíjeny, nebo jsou rozvíjeny většinou nezáměrně či intuitivně. Často, pokud jsou klíčové kompetence u žáků rozvíjeny, není jejich rozvoj nijak reflektován, hodnocen. Pro klíčové kompetence neexistují, na rozdíl od ostatních prvků kurikula základního vzdělávání, obecně dostupné nástroje hodnocení. Hodnocení dosahování klíčových kompetencí u žáků je v pravomoci jednotlivých škol, ovšem reálně jen málo škol věnuje hodnocení klíčových kompetencí pozornost. Klíčové kompetence tedy téměř na všech školách dosud nejsou hodnoceny systematicky. Existující nástroje hodnocení klíčových kompetencí využívané na základě iniciativy jednotlivých škol nebo pedagogů většinou nepokrývají všechny podstatné složky klíčových kompetencí, nejsou hodnoceny všechny dílčí klíčové kompetence obsažené v kurikulu základního vzdělávání. V současné době neexistují data vypovídající o tom, kolik žáků dostává zpětnou vazbu podporující formování jejich KK, tedy kompetencí potřebných pro život, vzdělávání a práci.“(ČŠI, s. 9).

Na neutěšenou situaci v této oblasti již v minulosti reagoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze. V roce 2011 vydal srovnávací analýzu Pojení klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí s cílem zjistit, jak je tato problematika zapracována do kurikul těchto zemí a shromážděné údaje porovnat s RVP v České republice. Pro srovnávací analýzu byly vybrány země, jako je Anglie, Irsko, Nový Zéland, Finsko a Slovensko, a to z důvodu, že se v nich této problematice již delší dobu věnuje pozornost a mohou být pro nás inspirací. Závěrečná zjištění a doporučení pro situaci u nás se týkají explicitního a implicitního vymezení klíčových kompetencí v RVP ZV, dále o vymezení konkrétních dovedností, hodnot a znalostí žáka, který má danou kompetenci, či o vymezení výstupů, kterých by měli žáci dosáhnout. Zajímavé zjištění bylo, že analyzovaná kurikula jednotlivých zemí neobsahovala hladiny klíčových kompetencí a ty nejsou ani součástí RVP ZV. Dokument, mimo jiné, doporučuje vyvinutí podpůrných materiálů ucelené podpory pro hodnocení klíčových kompetencí žáků a vytvoření samostatné sekce na Metodickém portálu rvp.cz. (VÚP, 2011).

Novější materiál Kocourkové et. al. (VÚP, 2013) navazuje na publikaci z roku 2011 a sleduje informace o hodnocení klíčových kompetencí ve výše uvedených zemích mimo Slovenska. Z odborného textu vyplývá, že vyjma kurikula v Anglii se kurikula ostatních zemí přímým hodnocením klíčových kompetencí nezabývají a i v těchto zemích se povinnost takto činit deleguje na školy.

Školy u nás se s hodnocením klíčových kompetencí mnohdy vyrovnávají po svém. Například na portále rvp.cz, v sekci hodnocení klíčových kompetencí, se můžeme setkat s podnětným příkladem dobré praxe, který vznikl v roce 2008 jako součást systémového projektu Pilot G/GP¹¹. V tomto případě si šestileté gymnázium, Slovanské náměstí, Brno vytvořilo soubor 18 indikátorů k hodnocení rozvoje klíčových kompetencí žáků. Na každou z nich podle RVP připadají 3 indikátory. Každý žák je v jednotlivých indikátorech hodnocen v rozsahu čtyř stupňů od ++ do --. Hodnocení založené na indikátorech je myšleno jako součást portfolia žáka. Inspiraci postupu hodnocení projektový tým získal v Holandsku, Dánsku či Finsku. Výsledkem projektu je tabulka¹² se soubory indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků, který může být vodítkem pro vznik a optimalizaci dalších hodnotících nástrojů (VÚP, 2008).

Tab. 2 Soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků (pro učitele)

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	KRITÉRIA HODNOCENÍ	HODNOCENÍ ++, +, -, --
K učení (KU):		
KU1 – řízení vlastního učení, motivace pro další učení	Žák umí organizovat vlastní učení, včetně samostatného výběru metod, a je dostatečně motivován k vlastní přípravě.	
KU2 – získávání poznatků a informací	Žák je schopen samostatně získávat informace a poznatky z různých zdrojů, zpracovávat je a vhodně interpretovat.	
KU3 – vlastní hodnocení	Žák dokáže s dostatečnou mírou objektivnosti, bez podceňování nebo přeceňování hodnotit svoje schopnosti k učení.	
K řešení problémů (KP):		
KP1 – rozpoznání problému a návrhy řešení	Žák je schopen samostatně nebo s malou pomocí rozpoznat problém a navrhnout některé varianty řešení.	
KP2 – uplatnění myšlenkových operací	Při řešení problému je žák schopen uplatňovat příslušné myšlenkové operace (srovnává, třídí, analyzuje apod.).	

¹¹ Příklad dobré praxe vznikl jako součást systémového projektu Pilot G/GP (www.pilotg-gp.cz), který v letech 2004 - 2008 spolufinancovaly ESF, MŠMT a MHMP.

¹² Význam jednotlivých stupňů je formulován: ++ určitě ano, + spíše ano, - spíše ne, -- určitě ne. Na základě prvních zkušeností škola zjistila, že učitelé převádějí tyto čtyři stupně do číselné stupnice 1 až 4 zejména z důvodu průměrování, které musí použít třídní učitel při zpracování výstupů od všech vyučujících. Průměrná hodnota daného indikátoru pak může být vyjádřena desetinným číslem, například 1,68, a komentována v případě, že výstupy z jednotlivých předmětů se u stejného indikátoru významně liší. Východiska, postup a metody jsou k dispozici zde... <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVNC/2521/SOUBOR-INDIKATORU-PRO-HODNOCENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI-ZAKU.html/>

KP3 – formulace závěrů a otevřenost k novým variantám	Žák dokáže formulovat návrh řešení problému, prezentovat ho a je otevřený k dalším variantním řešením.	
Komunikativní (KK):		
KK1 – aktivní využívání dostupných prostředků komunikace	Žák aktivně využívá dostupných prostředků komunikace a tyto prostředky dostatečně ovládá.	
KK2 – schopnost porozumění a interpretace	Žák je schopen přijímat různé druhy sdělení, rozumí jim a umí sdělení správně interpretovat.	
KK3 – schopnost vyjadřování a vystupování na veřejnosti	Žák se umí dobře vyjadřovat, je schopen aktivně vystupovat na veřejnosti.	
Sociální a personální (KS):		
KS1 – posouzení vlastních možností a stanovení priorit	Žák je schopen objektivně posoudit svoje schopnosti a možnosti, má stanoveny svoje osobní priority.	
KS2 – uplatnění vlastních schopností	Žák dokáže pravidelně uplatňovat svoje schopnosti.	
KS3 – vztah k vlastnímu zdraví	Žák má dobrý vztah ke svému zdraví a životosprávě a tomu podřizuje svoje chování a jednání.	
Občanská (KO):		
KO1 – stanovení vlastních cílů vycházejících z potřeb společnosti a plnění povinností	Žák si je vědom vlastních cílů ve vztahu ke společnosti a dokáže uvědoměle plnit svoje povinnosti.	
KO2 – postoje k jiným lidem a k hodnotám	Postoje žáka k jiným lidem a obecným hodnotám odpovídají principům humanity a demokracie.	
KO3 – zodpovědné chování a aktivní zapojení se do občanského života	Žák se chová tak, že neohrožuje sebe, ani jiné, ani životní prostředí, vytvořené hodnoty. Dokáže se zapojovat do občanského života (třídy, školy, společnosti).	
K podnikavosti (KPo)		
KPo 1 – rozhodování o svém budoucím profesním zaměření, rozpoznávání příležitostí	Žák je schopen posoudit svoje potřeby a možnosti ve vztahu k budoucímu profesnímu zaměření.	
KPo2 – uplatňování vlastní iniciativy, získávání a vyhodnocování informací o vzdělávacích a pracovních příležitostech	Žák získává a vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech.	
KPo3 – posuzování a hodnocení rizik, pochopení podstaty a principů podnikání	Žák chápe podstatu, principy, rizika a realitu tržního prostředí a podnikání.	

Zdroj: VÚP, 2008

Česká školní inspekce se o rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí učitelů vyjadřuje v tom smyslu, že je považováno za nejnáročnější kurikulární činnosti, což z pohledu učitelů základních škol naznačil výzkum Monitoring implementace kurikulární reformy z roku 2009 a z pohledu gymnaziálních učitelů výzkum Kvalitní škola. Stejně jako učitelé v jiných zemích nerozumějí tomu, jak mají klíčové kompetence rozvíjet ve své každodenní výuce a rovněž stále není zcela zřejmé, jak mají zjišťovat, zda si jejich žáci příslušné kompetence osvojili (ČŠI, 2018). Více světla do této problematiky snad přinese realizace individuálního projektu Komplexní systém hodnocení, který Česká školní inspekce zahájila v únoru 2017 a jehož cílem je vytvoření metod, postupů a nástrojů pro hodnocení klíčových kompetencí (Debnárová, 2017).

S hodnocením klíčových kompetencí je úzce spjat i jejich rozvoj, který v podstatě probíhá celý lidský život. Člověk je ovlivňován svou rodinou, přáteli, zaměstnáním, sociálním či politickým systémem a tudíž je nereálné se domnívat, že jen na půdě školy a jen výukou si člověk klíčové kompetence osvojuje (Chmura a Malach, 2016).

ZÁVĚR

Na základě analýzy písemných pramenů můžeme konstatovat, že v ČR se pro učitele jeví oblast klíčových kompetencí jako obtížná a problematická při zařazování do výuky i při hodnocení výsledků vzdělávání a bude třeba této oblasti dále věnovat pozornost. V praxi to může znamenat realizaci výzkumů, jak se v základním školství v České republice klíčové kompetence rozvíjením, hodnotí apod. Určitě by se nemělo zapomínat ani na další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Pedagogická obec v této souvislosti s napětím a jistou mírou netrpělivosti očekává představení jasné a účinné metodologie hodnocení klíčových kompetencí pro všechny stupně škol.

LITERATURA

Česká školní inspekce [online]. 2018 [cit. 2018-09-15]. Dostupné na: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Publikace/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k/Analyza-klicovych-kompetenci.pdf>

Debnárová, M. (2017). Komplexní systém hodnocení. [online]. [cit. 2018-09-17]. Dostupné na: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Projekty-ESF/Komplexni-system-hodnoceni>

Chmura, M. & Malach, J. (2016). Vymezení a rozvoj klíčových kompetencí v základním vzdělávání. In Minczanowska, A., Szafranska-Gajdzica, A. & Szymański, M.J (eds.) Szkoła. Wspólnota dążeń. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016, s. 90- 98208. ISBN 978-83-8019-416-8.

Kocourková, Š. & Pastorová, M. (2011). *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí, srovnávací analýza*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Kocourková, Š. et al. (2013). *Přístupy k hodnocení klíčových kompetencí ve vybraných zahraničních zemích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Malach, J. (2014). Klíčové kompetence v kontextu cílů edukace a jejich hodnocení. In Malach, J. & Červenková, I. (Ed.), *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci* (8-24). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Malach, J. (2016). Hodnocení klíčových kompetencí v kontextu vztahů subjektů školní edukace. In Nowosad, I., Petraň, K. & Szymański, M.J (eds.) *Szkola. Konflikt podmiotów?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016, s. 189- 208. ISBN 978-83-8019-415-1.

Veteška, J. et. al.: *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. EDUCA Servis, Praha, 2011

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

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>

Eurydice: *Rozvoj klíčových kompetencí ve školách v Evropě* [online]. 2012 [cit. 2015-08-18]. Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145CS_HI.pdf

MŠMT - Bílá kniha [online]. 2001 [cit. 2018-08-18]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT – RVP [online]. 2013. [cit. 2018-08-18]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

VÚP Soubor indikátorů pro hodnocení klíčových kompetencí žáků [online]. 2008. [cit. 2018-08-18]. Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/2521/SOUBOR-INDIKATORU-PRO-HODNOCENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI-ZAKU.html/>

KONTAKT

Mgr. Milan Chmura, Ph.D.

Ostravská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

milan.chmura@osu.cz

HODNOTENIE AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ UČENIA (SA) A ROZVÍJANIA KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV

Janka Ferencová, Martina Kosturková, Martin Hromada

Abstrakt: Školské hodnotenie je veľmi dôležitý, ale aj problematický proces. Bežne je spájané s činnosťou učiteľa. Je založené na posudzovaní výkonu žiaka, prevažne na testovaní a udeľovaní bodov, percent, známok (klasifikácii). Ide o pomerne deformované poňatie hodnotenia, ktoré sa výrazne vzdáva zmyslu učebného či vyučovacieho procesu smerujúceho k rozvíjaniu spôsobilostí. Vychádzame z myšlienky, že školské vyučovanie nevyhnutne potrebuje zmenu. Je stále príliš založené na memorovaní faktov. Potreba rozvíjania spôsobilostí dôležitých pre rôzne životné činnosti a roly zostáva len v deklaratívnej rovine. Pozornosť sme upriamili na hodnotenie, ktoré sa nám javí v súvislosti so školským vyučovaním ako zvlášť problematické. Naším cieľom bolo naznačiť najzreteľnejšie problémy, chyby hodnotenia i možnosti či postupy hodnotenia podporujúceho rozvoj kľúčových kompetencií žiaka/študenta. Zdôraznili sme najmä hodnotenie ako proces, ktorý je realizovaný nielen zo strany učiteľa, ale aj žiaka/študenta a slovné hodnotenie na báze kritérií, ktoré vnímame ako cestu autoregulovaného učenia sa a rozvíjania kľúčových spôsobilostí. V závere ilustračne ponúkame vzory zoznamov kritérií využiteľných na hodnotenie kroskurikulárnych kompetencií žiaka/študenta.

Kľúčové slová: hodnotenie, kľúčové kompetencie, kroskurikulárne kompetencie, reflexia, slovné hodnotenie, zoznamy kritérií hodnotenia

Abstract: School assessment is very important but also problematic process. It is usually associated with teacher's activity. It is based on assessing student performance, mostly on testing and awarding points, percentages, grades (classification). This is rather distorted concept of assessment, which is significantly different from the sense of the learning or teaching process that is conducive to the development of competencies. We are based on the idea that schooling needs change. It's still too based on memorizing facts. The need to develop competencies relevant to various life activities and roles remains only at the declarative level. Attention was drawn to the assessment that we find particularly problematic in relation to school education. Our goal was to highlight the most problematic issues, evaluation errors and assessment options or procedures that support the development of core competencies of students. In particular, we highlighted evaluation as a process that is implemented not only by the teacher but also by the student and verbal evaluation based on the criteria we perceive as a path of self-regulated learning and the development of key competencies. Finally, we illustrate rubrics that can be used to evaluate student's cross-curricular competencies.

Key words: assessment, key competencies, cross-curricular competencies, reflection, verbal assessment, rubrics

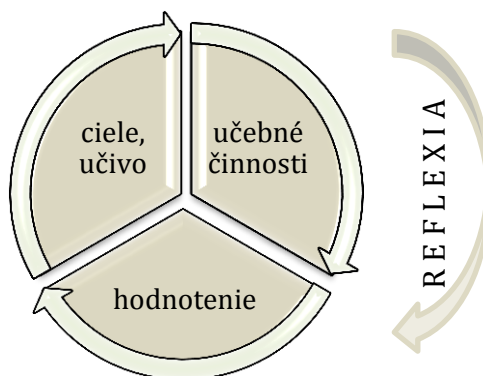
ÚVOD

Hodnotenie je proces, ktorý je integrálnou súčasťou každej zmysluplnej ľudskej činnosti. Tvorí finálnu fázu činnosti a zároveň východisko ďalšej, nadväzujúcej. Presne tak to platí aj v procese vyučovania (učenia) a učenia sa.

Ak hovoríme o vyučovaní, máme zväčša na mysli proces, ktorý je realizovaný v škole. V tomto zmysle tiež používame pojem školské vyučovanie. Jeho zmyslom má byť podpora učenia sa, facilitácia učebných procesov. Vychádzajúc z evolučného konceptu učenia súhlasíme s názorom Greya (2016, s. 41), ktorý uvádza, že *na svet prichádzame s inštinkmi, ktoré sú veľmi dobre navrhnuté pre podporu nášho vzdelávania. Disponujeme inštinkmi komunikovať s ostatnými spôsobmi, vďaka ktorým získaváme schopnosti, vedomosti a hodnoty potrebné pre to, aby sme žili a rozkvitali vo fyzickom a sociálnom svete, do ktorého sme sa narodili.* To, že škola tieto prirodzené procesy skôr ubíja ako podporuje, je evidentné. Je iróniou, že dieťa sa oveľa viac naučí mimo školu, pri hre, zábave, skúmaní svojho okolia. Škola, naopak, postupne potláča jeho prirodzenú zvedavosť, túžbu po poznaní, hravosť mysle, kreativitu, túžbu pýtať sa a poznávať. Naučí ho pasívne priímať a opakovať názory iných.

V súvislosti so školským vyučovaním v rovine deklaratívnej často hovoríme o nutnosti rozvíjať spôsobilosti ako je kritické myslenie, spôsobilosť kooperovať, komunikovať, rozvíjať metakogníciu, autoreguláciu a ďalšie tzv. kľúčové kompetencie potrebné pre život. To však často ostáva len v rovine formulovania cieľov. Vyučovanie by malo pripomínať puzzle, kde jednotlivé prvky do seba perfektne zapadajú a tvoria tak zmysluplný celok. Hovoríme tiež o princípe kongruencie vo vyučovaní. Základným orientačným bodom sú edukačné ciele, na základe ktorých volíme relevantný obsah, navodzujeme vhodné učebné činnosti (operácie, aktivity), ktoré by mali slúžiť na dosiahnutie cieľov a zároveň neustále monitorujeme a vyhodnocujeme mieru ich dosiahnutia. Na základe hodnotenia miery dosiahnutia stanovených cieľov a reflexie vyučovacieho cyklu, volíme ďalšie vyučovacie postupy (cyklus začína znova na inej úrovni, obrázok č. 1).

Princíp kongruencie dáva vyučovaciemu procesu zmysel. Je však pomerne náročne uplatniteľný najmä v procese vyučovania, ktoré je založené na rozvíjaní vyšších kognitívnych procesov, afektívnych vlastností, rozvíjaní spôsobilostí. Častým nedostatkom a problémovou oblasťou je práve proces hodnotenia. Ak napr. očakávame, že žiak dokáže učivo spracovať na úrovni analýzy, dokáže ho kriticky zhodnotiť a vyjadriť vlastný názor, ale hodnotenie budeme realizovať len testom na úrovni zapamätania, potom s najväčšou pravdepodobnosťou cieľ dosiahnutý nebude.



Obr. 1 Vyučovací proces

Vlastné spracovanie podľa: Pasch et al. (1998)

1 KLÚČOVÉ KOMPETENCIE AKO CIEĽOVÉ KATEGÓRIE EDUKÁCIE

1.1 Kľúčové kompetencie v strategických kurikulárnych dokumentoch

Pojem kľúčové kompetencie (kvalifikácie) popísal už v roku 1974 Mertens. Je to teda pojem, ktorý je už pomerne dlhodobo používaný, stále však nejednotne vymedzovaný. Sústreďme sa na niekoľko dôležitých skutočností, ktoré s ním súvisia.

Podľa Walterovej (2004, s. 238) je *pojem kompetencia definovaný rôznym spôsobom v rôznych kontextoch. Možno však povedať, že podstatou je dôraz na schopnosť konať aktívne, na rozdiel od tradičného modelu, založeného na demonštrácii vedomostí. Byť kompetentný znamená vedieť sa vyrovnáť s kritickými, neprehľadnými, spleťnými a nepredvídateľnými situáciami.*

Kompetencia alebo spôsobilosť ako cieľová kategória edukácie predstavuje podľa Šveca (2002, s. 181) *komplexnú účelovú vlastnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy potrebné na uspokojivé plnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitých situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rolí; zahŕňa praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti.*

Bagalová (2005) zdôrazňuje tieto charakteristiky kompetencií:

- majú činnosť charakter – formujú sa na základe osobnej praktickej skúsenosti a zároveň presahujú do praktickej činnosti;
- kompetencia je komplexný celok, ktorý obsahuje vedomosti, zručnosti, postoje a pod.;
- majú procesuálny charakter, nepredstavujú trvalý stav, ale neustále sa vyvíjajú;
- sú dynamické a rozvinuté na rôznej úrovni ako: ideálna kompetencia (plánovaný cieľový stav); v latentnej podobe (počas procesu jej rozvíjania); ako reálna kompetencia (uplatnená v reálnej životnej situácii); ako predpoklad výkonu subjektu v určitej činnosti.

Z hľadiska cieľovej orientácie edukácie je potrebné zdôrazniť, že kompetencia zahŕňa viacero kvalít osobnosti:

- kognitívne (predovšetkým vedomosti, poznatky);
- afektívne (motívy, postoje, charakterové vlastnosti);
- konatívne (zručnosti, schopnosti, návyky).

Vymedzenie kľúčových kompetencií ako cieľových kategórií edukácie možno nájsť v prácach viacerých autorov: Belz a Siegrist (2001); Bagalová (2005); Ferencová a Šuťáková (2004); Horká (2000); Švec (2002); Turek (2003); Veteška (2010) a i. Dôležité je však predovšetkým to, že sa stali súčasťou strategických kurikulárnych dokumentov na národnej i nandnárodnej úrovni.

Už v roku 1996 vyšiel dokument, v ktorom medzinárodná komisia UNESCO definovala štyri piliere vzdelávania (Learning, the treasure within 1996):

- učiť sa poznávať, učiť sa učiť;
- učiť sa konať, učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym, manipulatívnym objektom;
- učiť sa žiť spoločne, žiť a pracovať s inými ľuďmi;
- učiť sa byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomelo si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu.

Na konferencii OECD Vzdelávanie pre zajtrajšok (In: Turek 2003) sa kľúčové kompetencie definovali takto:

- dobrá schopnosť učiť sa, vrátane motivácie k učeniu sa;
- schopnosť samostatne navrhovať vlastné celoživotné vzdelávacie stratégie;
- schopnosť učiť sa s inými a od iných;
- schopnosť vytvárať siete;
- zručnosť v práci s informačnými a komunikačnými technológiami;
- poznávacie schopnosti a schopnosť nepoznávacieho charakteru;
- ľudské a sociálne kompetencie;
- náročnosť a kritické myslenie;
- jazykové a komunikačné zručnosti.

Pre vzdelávaciu politiku členských štátov Európska komisia odporúčala kľúčové kompetencie ako súčasť strategických cieľov Lisabonského procesu (European Commission 2002,2003. In: Walterová, 2004, s.239). Európska komisia vytvorila pracovnú skupinu, ktorá mala na základe realizovaných výskumov definovať kľúčové kompetencie ako prenosný a univerzálne použiteľný súbor schopností, vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec na osobné naplnenie a rozvoj i pre zapojenie sa do spoločnosti a svoju úspešnú zamestnateľnosť. Takto bolo identifikovaných osem kľúčových kompetencií s predpokladom ich ďalšieho rozvoja v ďalších etapách vzdelávania. Sú rozdelené najprv do dvoch všeobecných skupín, a to na kompetencie vzťahujúce sa ku konkrétnym disciplinám, resp. k vyučovacím predmetom a kompetencie nadpredmetové. Európsky referenčný rámec (Odporúčanie Európskeho parlamentu..., 2006) vymedzuje tieto oblasti kľúčových kompetencií:

- komunikácia v materinskom jazyku;
- komunikácia v cudzích jazykoch;
- matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a technológií;
- digitálna kompetencia;
- naučiť sa učiť;
- spoločenské a občianske kompetencie;

- iniciatívnosť a podnikavosť;
- kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

V súlade s Európskym referenčným rámcom sa kľúčové kompetencie definujú aj v národných kurikulárnych dokumentoch. Pre tvorbu školských vzdelávacích programov, od materských až po stredné školy, sú dôležité rámcové vzdelávacie programy, ktoré definujú, bližšie vymedzujú kľúčové spôsobilosti pre absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania. Konkretizované sú v profile absolventa určitého stupňa vzdelávania spravidla rozdelené do týchto oblastí:

- kompetencie (spôsobilosti) k celoživotnému učeniu sa;
 - sociálne komunikačné kompetencie;
 - kompetencie uplatňovať matematické myslenie a poznávanie v oblasti vedy a techniky;
 - kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií;
 - kompetencia riešiť problémy;
 - kompetencie občianske;
 - kompetencie sociálne a personálne;
 - kompetencie pracovné;
 - kompetencie smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti;
 - kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.
- (Profil absolventa, 2017)

Pre oblasť vysokoškolského vzdelávania boli v roku 2002 prijaté všeobecné štandardy pre bakalársky a magisterský stupeň, ktoré sú známe ako Dublinské deskriptory (ENQA, 2009). Bolo určených päť charakteristík úspešných absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania: vedomosti a porozumenie; uplatňovanie vedomostí a porozumenie; vytvorenie úsudku; komunikácia a schopnosť ďalšieho vzdelávania (sa). V roku 2008 vstúpil do platnosti Európsky kvalifikačný rámec (EKR) pre celoživotné vzdelávanie (Európska komisia, 2009), ktorého zmyslom je prepojiť národné kvalifikačné systémy a rámce krajín Európy do spoločného Európskeho referenčného systému a podporiť mobility medzi krajinami. Výsledky vzdelávania podľa EKR sú rozdelené na vedomosti, zručnosti/schopnosti a kompetencie, pričom kompetencia je chápaná ako preukázaná spôsobilosť použiť vedomosti, zručnosti/schopnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných, študijných situáciách a pri odbornom a osobnom rozvoji. Sú popísané vo vzťahu k zodpovednosti a samostatnosti. Na EKR nadväzuje Národný kvalifikačný rámec (NKR), ktorý MŠVVaŠ SR zverejnilo v roku 2012. Pre prvý až tretí stupeň vysokoškolského vzdelania sú určené šiesta až siedma úroveň NKR (Kosturková et al., 2016).

1.2 Kroskurikulárne kompetencie ako súčasť kľúčových kompetencií

Ako uvádza Veteška (2010, s. 48) *klúčové kompetencie sú rozdelené do dvoch pomyselných skupín, a sice na kompetencie, ktoré sa vzťahujú ku konkrétnym disciplinám, resp. vyučovacím predmetom, a na kompetencie tzv. kroskurikulárne, nadpredmetové*. Práve kroskurikulárne kompetencie množno označiť aj ako kompetencie pre život. Ide o kompetencie, ktoré sú dôležité z hľadiska rozvoja myslenia a tiež z hľadiska učenia sa. Tieto kompetencie je možné rozdeliť na intelektuálne (využívanie informácií, riešenie problémov, kritické myslenie, kreativita), metodologické (využívanie efektívnych pracovných metód a postupov, využívanie informačných a komunikačných technológií), personálne a sociálne (kooperácia s ostatnými, sebaregulácia, sebariadenie) a vzťahujúce sa na komunikáciu (efektívna a adekvátne komunikácia, prezentácia informácií). Sú vzájomne prepojené, rozvíjajú sa spoločne. Napr. práca s informáciami ako kľúčová spôsobilosť je spätá s kritickým myslením, kooperácia je spätá s vhodnou komunikáciou a pod. Dá sa teda povedať, že komplexné učebné situácie simultánne rozvíjajú viacero kroskurikulárnych kompetencií. Kľúčové spôsobilosti sú rozvíjené v postupne gradujúcom procese, ktorý začína už v predškolskom vzdelávaní na elementárnej úrovni a postupuje všetkými stupňami vzdelávania na veku primeranej úrovni, dokonca zasahuje aj za sféru školského vzdelávania. Sú to kompetencie, ktoré sa uplatňujú a neustále rozvíjajú v rôznych životných situáciách a sú základom aj pracovných spôsobilostí, v rámci ktorých sa dôraz kladie na kooperáciu, komunikáciu, kritické myslenie a riešenie problémov (Cross-Curricular Competencies, 2009; Knapík, 2016; Kominarec et al., 2015; Kosturková, 2017; Petlák, 2016; WEF, 2016; Zelina, 2016).

Kroskurikulárne kompetencie sú síce nadpredmetové, rozvíjajú sa však cez obsah konkrétnych predmetov či vyučovacích tém, sú súčasťou vyučovacieho procesu každého učebného predmetu v škole. Zmyslom ich rozvíjania však je, aby boli uplatniteľné v rámci akéhokoľvek obsahu, akejkol'vek životnej situácie či roly.

Každý učebný predmet či vzdelávacia oblasť poskytuje možnosti na rozvíjanie kľúčových/kroskurikulárnych kompetencií. Je úlohou učiteľa, aby dokázal tvoriť kurikulum s ohľadom na ich rozvoj a prispôbil nielen ciele, ale najmä samotný proces a hodnotenie rozvíjaniu kroskurikulárnych kompetencií.

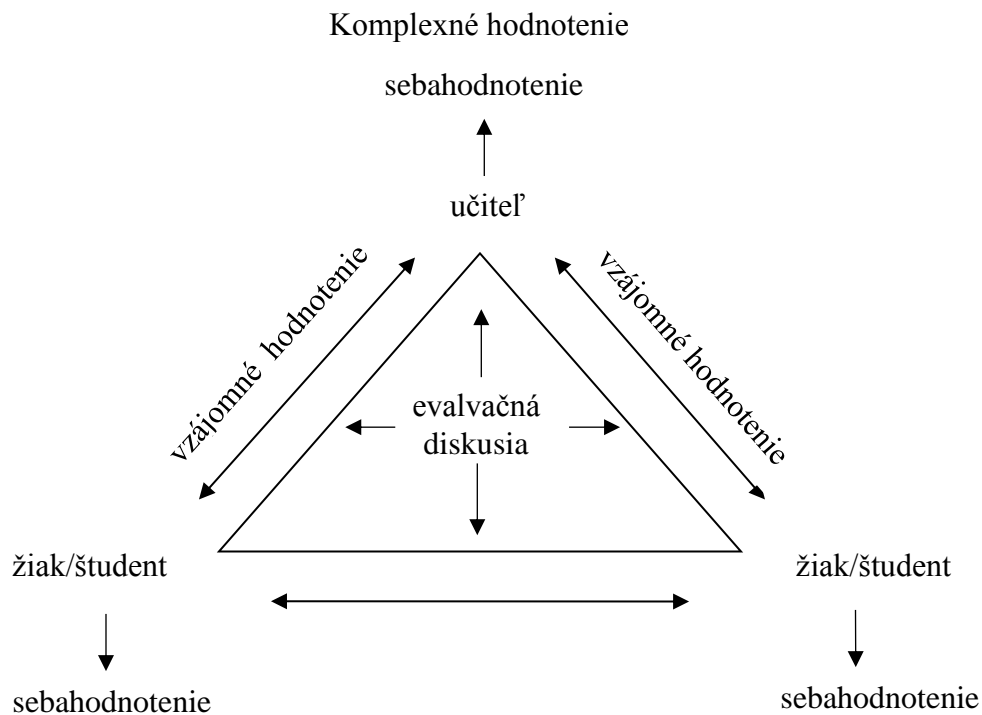
2 HODNOTENIE PODPORUJÚCE ROZVOJ KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ

2.1 Východiská hodnotenia podporujúceho rozvoj kompetencií

Hodnotenie predstavuje jednu z dôležitých súčastí vyučovacieho a učebného procesu. V kontexte našej práce sa zamýšľame nad hodnotením vo vyučovacom procese, ktoré podporuje rozvoj spôsobilostí žiakov/študentov. Ako však uvádza Mitra (In: Ridley, 2018, s. 157) *jednou z najväčších prekážok samoorganizovaného učenia sa je systém hodnotenia žiakov. Pokiaľ zostanú skúšky založené na memorovaní a opakovaní poučiek a faktov, nemá samovzdelávanie veľký zmysel a školy nebudú môcť vyvíjať nové formy výučby*.

Častou chybou vo vyučovacom procese v škole je nedoceňovanie samotného procesu hodnotenia, jeho *redukcia na činnosť učiteľa, pri ktorej ide predovšetkým o udelenie známky, klasifikačného stupňa*. Ten však málo vypovedá, reflektuje samotný vyučovací či učebný proces a v konečnom dôsledku je brzdou jeho efektívnosti. Práve táto fáza je na jednej strane preceňovaná, pretože bez známky si vyučovanie nevieme už ani predstaviť. Na druhej strane však zabúdame, že známka nie je to najdôležitejšie a že skutočným zmyslom hodnotenia je reflexia, spätná väzba ako východisko pre následnú korekciu

a plánovanie ďalšej učebnej či vyučovacej činnosti. Skutočný význam má preto najmä slovné hodnotenie, ktoré má pre žiaka/študenta i pre učiteľa väčšiu výpovednú hodnotu. Bežne je školské hodnotenie spájané najmä s hodnotením žiaka/študenta, resp. jeho výkonov učiteľom. Ide však o prílišnú redukciu založenú na tradičnom poňatí vyučovania, kde učiteľ ako autorita dominuje a žiak je viac-menej pasívnym subjektom, ktorý prijíma. Inšpiratívny je model komplexného hodnotenia (Santibáñez, 2000, In: Kostrub, Severini & Rehúš, 2012).



Obr. 2 Model komplexného procesu evalvácie

Modifikované podľa: Santibáñez, 2000, In: Kostrub, Severini & Rehúš, 2012, s. 47

Výučba podporujúca učenie sa žiaka a rozvíjanie kľúčových spôsobilostí potrebných pre život *predstavuje akčnú diskusiu (produkovú diskurz), ktorá nesie znak kreativity zúčastnených subjektov* (Luna 1999, In: Kostrub et al., 2012, s. 49). Súčasťou takejto výučby je aj hodnotenie, ktoré by malo zodpovedať takémuto diskurzívnemu charakteru edukácie. Práve vyššie uvedený model hodnotenia tvorí základ rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov. Druhý problém týkajúci sa hodnotenia spočíva v tom, čo vlastne hodnotíme. Zdá sa, že v školách neustále **prevláda hodnotenie zapamätaných faktov**, informácií, poučiek, definícií, klasifikácií a pod. Ak na jednej strane neustále zdôrazňujeme (deklarujeme) rozvíjanie vyšších kognitívnych procesov a takých kľúčových kompetencií ako je kritické myslenie, komunikatívne či kooperatívne spôsobilosti, riešenie problémov a pod., a na druhej strane pri skúšaní, či presnejšie v dnešnej škole najmä testovaní žiakov preverujeme a hodnotíme najmä ich vedomosti v zmysle zapamätaných informácií, potom nemožno hovoriť o rozvíjaní spôsobilostí. A to je ďalší problém, ktorý v súčasnosti s hodnotením vnímame. V súčasnosti sa kontrola a hodnotenie výrazne **redukuje na testovanie**. Ako uvádza Willis (2006) tradičné a štandardizované testy hodnotia iba niekoľko parametrov, ako je mechanická pamäť, schopnosť sledovať inštrukcie, organizáciu a time management. *Pre dynamických pedagógov, ktorí veria v potenciál všetkých žiakov*

rozvíjať sa nielen akumuláciou faktov, ale tiež múdrosti, hodnotenie ide za meranie mechanickej pamäte a riadenia času. Kreatívne riešenie problémov a kritická analýza sú cieľmi výučby na vysokej úrovni. (Willis 2006, s. 74). Tým, že tieto procesy zahrnieme do hodnotenia, dávame im vážnosť, ktorú si zaslahujú.

Vyššie uvedené implikuje dve dôležité skutočnosti:

- hodnotenie nie je aktivita, ktorú realizuje len učiteľ; hodnotenie je založené na diskurze, na zapájaní žiakov do tohoto procesu, napr. formou sebahodnotenia či vzájomného hodnotenia medzi žiakmi (vrstovnicke hodnotenie) či medzi žiakmi a učiteľom;
- hodnotenie nemôže byť redukované iba na klasifikáciu, naopak, prvoradé je slovné hodnotenie.






2.2 Hodnotenie ako prirodzená súčasť učenia sa

Model komplexného hodnotenia, ktorý sme naznačili vyššie, zdôrazňuje diskurzívny charakter hodnotenia, na ktorom sa podieľajú nielen učiteľ, ale aj žiaci/študenti. Potreba zapájať žiakov/študentov do procesu hodnotenia nie je len výrazom snahy stavať vyučovací proces na demokratickom princípe, vyplýva zo samotnej prirodzenej podstaty učebného procesu. Bez hodnotenia, či reflexie by k učeniu v pravom slova zmysle nemohlo dôjsť.

Podľa Given (2002) existuje päť učebných systémov: emocionálny, sociálny, kognitívny, fyzický a reflexívny (obrázok 3). Ak vstupy z piatich hlavných učebných systémov simultánne stimulujú multimodálne asociačné oblasti mozgu, objaví sa zámerná pozornosť a nastáva učenie sa.

Učebné systémy sú späté so základnými potrebami: byť, patriť, vedieť, konať, experimentovať a bádať. V každodennom živote sa prejavujú ako vášeň, spolupráca a predvídanie (toho, čo je možné), zámer, činnosť, reflexia.

Učebné systémy mozgu

emocionálny	sociálny	kognitívny	fyzický	reflexívny
				
vášeň	spolupráca vízia	intencia zámer	akcia	reflexia

Obr. 3 Učebné systémy mozgu

Prevzaté z Given 2002, s. 7

Reflexívny učebný systém zahŕňa uvažovanie o vlastnom učebnom procese. Je späté s otázkami ako a prečo sa učím? Čo napomáha učeniu, čo funguje a čo naopak bráni učeniu sa? Čo by som mal zlepšiť? Ide o metakognitívne otázky, ktoré umožňujú, aby učenie sa bolo čo najefektívnejšie a autoregulované. Ako uvádzajú Wilson a Conyers (2016) vyučovanie k metakognícii zahŕňa vedenie žiakov/študentov k tomu, aby boli sebareflexívni, sebaregulujúci učiaci sa, ktorí rozumejú prečo, ako, kedy a kde použiť metakognitívne a kognitívne stratégie v snahe zlepšiť proces učenia sa. Metakognícia vedie žiakov k tomu, aby si uvedomovali, ako sa učia. Bez reflexívneho učebného systému, nebudú pracovať maximálne efektívne ani ostatné spomínané učebné systémy. Biologicky sa síce tento

učebný systém vyvíja najneskôr, ale je „najviac ľudský“ oproti všetkým ostatným učebným systémom. *Reflexívny učebný systém pracuje ako monitorujúci systém, ktorý zvažuje, posudzuje minulé, súčasné a pravdepodobné myšlienky a správanie a na základe toho predikuje budúce výsledky kladením si sebaregulačných otázok* (Wilson a Mayers 2016, s. 135). Tento systém determinuje to, ako človek funguje v spoločnosti a ako usporadúva a konštruje svoj život. Spája sa s metakogníciou ako schopnosťou monitorovať vlastné myslenie a manažovať myslenie efektívnym spôsobom. Perkins (1995) v tejto súvislosti hovorí o reflexívnej inteligencii, ktorej základom je metakognícia. Ak cielene rozvíjame túto inteligenciu, reflexívny systém nám umožní stať sa všetkým tým, čím sme schopní sa stať po stránke emocionálnej, sociálnej, kognitívnej, fyzickej a metakognitívnej. Reflexívna inteligencia reprezentuje rozvíjateľnú inteligenciu a toto poznanie vo vzťahu k učeniu nám umožňuje pozitívne nastavenie myslenia, ktoré napr. Dwecková (2006) označuje ako rastové myslenie.

Reflexívne učenie zahŕňa metakogníciu ako myslenie vyššieho radu, ktoré zahŕňa aktívnu kontrolu kognitívnych procesov zapojených do procesu učenia sa (Hattie 2009). Učiť žiakov metakogníciou znamená formovať ich vedomosti o kognícii a ich schopnosť prevziať zodpovednosť za silu svojho mozgu; zvyšovať ich porozumenie toho ako, prečo a kedy využiť kognitívne stratégie, ktoré sú dôležité pre učenie sa, vyhodnocovanie, ako dobre boli využité pri učení sa a čo by mali robiť pre zlepšenie učenia sa (Wilson a Conyers). K ďalším termínom, ktoré sú späté s metakogníciou patria:

- Exekutívne funkcie – popisujú mozgové procesy a mentálne spôsobilosti, ktoré súvisia so stanovením cieľov, plánovaním a realizáciou, zdôvodňovaním, riešením problémov, pracovnou pamäťou a organizáciou.
- Myslenie vyššieho radu – späté s procesmi, ktoré idú nad rámec jednoduchého memorovania faktov, ako sú analyzovanie, syntetizovanie, transfer a aplikovanie poznatkov.
- Sebaregulácia a sebariadené učenie sa – späté s pôsobením na žiaka v zmysle posilňovania jeho dôvery i zodpovednosti za vlastné emócie, myšlienky a činnosť a posilňovania zručností a stratégií manažovania vlastných pocitov, myslenia a správania v pozitívnom a produktívnom smere.
- Všímavosť – týka sa zaostrovania vedomia na aktuálne pocity, myšlienky a vnemy.

Reflexívny učebný systém je spätý so silnou potrebou experimentovať a objavovať. Učitelia, ktorí si uvedomujú jeho dôležitosť pre efektívne učenie sa, vytvárajú také podmienky na vyučovaní, kde majú žiaci možnosť reflektovať vlastné prežívanie, interakcie s ostatnými, myšlienky, správanie a uvažujú o nich vo vzťahu k udalostiam, ktoré sa počas vyučovania odohrali. Takíto učitelia tiež pomáhajú žiakom objaviť ich silné stránky, ktoré mnohokrát ostanú inými nepovšimnuté. Učitelia, ktorí učia metakognitívne a podporujú rozvoj metakognície u žiakov sú schopní vyučovať tak, že zapájajú všetky učebné systémy mozgu do činností a učebných úloh. Dôležité je, aby vo vyučovaní bol čas na reflexiu a kladenie otázok typu: Čo sa dnes podarilo? Čo nie? Prečo sa tak stalo? Ako môžeme ďalšiu úlohu naplánovať a realizovať tak, aby sme boli úspešnejší? Podľa Perkinsa (1995) reflexívne učenie si vyžaduje:

- stratégie, ktoré umožňujú riešenie problémov a rozhodovanie;
- mentálne sebamonitorovanie a manažment
- kultiváciu pozitívnych postojov.

Reflexívny učebný systém je jeden z piatich učebných systémov, ktoré je potrebné rozvíjať simultánne, vo vzájomnej prepojenosti. Učiteľ by mal mať na zreteli všetkých päť učebných systémov pri plánovaní i realizácii vyučovania. Samozrejme, existujú určité požadované vedomosti a zručnosti, ktoré by si mal žiak osvojiť a ktoré sú uvedené v takých ministerstvom schválených dokumentoch ako sú vzdelávacie (obsahové a výkonové) štandardy. V systéme dvojúrovňového (participatívneho kurikula) je však dôležitá aj druhá úroveň, ktorú si každý učiteľ, resp. škola, dotvára sám. Úlohou učiteľa je:

- Preniknúť do osobných cieľov, záujmov a túžob žiakov a využiť ich na plánovanie a realizáciu vyučovania, ktoré bude pre nich zaujímavé a osobne relevantné (emocionálny učebný systém).
- Poskytovať rôzne učebné situácie a činnosti – individuálne, párové, skupinové, ktoré podporuje rozvoj schopnosti tolerancie, akceptácie a podporuje zmysel pre spolupatričnosť (sociálny učebný systém).
- Podporuje intencionálne učenie sa vedomostí a zručností prostredníctvom riešenia autentických problémových situácií (kognitívny učebný systém).
- Podporovať aktívne zapojenie prostredníctvom zmysluplných projektov (fyzický učebný systém).
- Učiť žiakov analyzovať vlastný pokrok, zvažovať možnosti jeho rozvoja a kreovať plány na podporu vlastného rozvoja (reflexívny učebný systém).

Pre podporu sebareflexie, resp. reflexie vlastného učebného procesu i výsledku učenia sa je možné využiť rôzne techniky (Petříková a Orosová, 2017). Reflexia učebného procesu žiakom je proces, pri ktorom žiak hodnotí vlastné učebné stratégie, úspešnosť, ale aj pocity, postoje, prežívanie pri učení sa. K vhodným metódam u žiakov ZŠ patrí napr. rozhovor, záznam sebahodnotenia, záznam o spoločnom hodnotení medzi žiakom a učiteľom, písanie denníka, automonitorovacie protokoly, prehľad osobných cieľov a pod.

Pri spoločnej reflexii v rámci vyučovacej jednotky môže reflexia prebiehať v celej triede, v skupinách žiakov alebo vo dvojici. Učiteľ ju u žiakov môže podnecovať vhodne volenými otázkami, ktoré môžu byť vyvesené na stene triedy alebo na nástenke. Napr.: Naučili ste sa niečo nové? Kto alebo čo ti pomohlo pri učení sa? S čím potrebuješ ešte pomôcť? S čím si najviac spokojný/á? Čo by si sa chcel ďalej učiť? Pamätáš sa, čo si sa dnes naučil/a?

Žiak môže na otázky odpovedať v rozhovore s učiteľom, so spolužiakom/spolužiakmi alebo aj písomne prostredníctvom záznamového hárku sebahodnotenia. V skupinovej diskusii je možné diskutovať napr. o týchto otázkach:

- Čo nové ste sa dnes naučili?
- Prečo sme sa tomu venovali? Ako to môžeme využiť?
- Ako ste sa to naučili?
- V čom sa vám pri učení sa darilo?
- Čo by ste potrebovali zlepšiť? Na čom potrebujete popracovať?
- Čo potrebujete urobiť práve teraz, aby ste zdokonalili svoj učebný proces?

Pri sebareflexii si žiak môže klásť napr. nasledovné otázky (Čapek, 2015, s. 563):

- O čom práve v súvislosti s aktivitou premýšľam?
- Čo ma vo vzťahu k téme zaujíma?

Čo mi pomáha pri utváraní názoru?
Na čo by som chcel/a nájsť odpoveď?
V čom pre mňa bola téma prínosná?
V čom sa mi téma páčila?
Čo sa mi nepáčilo?
Využijem získané informácie v bežnom živote?
Ako môžem informácie a vedomosti využiť?
Čo som sa dnes naučil/a?
Čo mi nebolo jasné?

Vhodné je, ak si svoje myšlienky a postrehy žiak zaznamená, pričom môže využiť voľné písanie alebo môže využiť záznamový hárok (sebahodnotiaci záznam):

Sebahodnotiaci záznam

Hodnotenie aktivity



V krátkosti opíš, čo si robil/a počas aktivity:

V krátkosti opíš, čo si sa z aktivity naučil/a:

Ako využiješ, čo si sa naučil/a?

S čím si mal/a najväčšie problémy?

V čom sa ti najviac darilo?

Reflexia sa môže týkať individuálnej činnosti žiaka, ale aj jeho spolupráce v skupine. Po ukončení konkrétnej skupinovej aktivity, môže dať učiteľ žiakom vyplniť sebahodnotiacu škálu, v ktorej budú žiaci hodnotiť proces učenia sa, nie výsledok (produkt). Škála môže vyzerať takto (tabuľka 1):

Tab. 1 Škála na hodnotenie skupinovej aktivity

Hodnotenie skupinovej aktivity	-2	-1	0	1	2
Je vaša skupina schopná i náročnejších úloh?					
Vedel vždy každý z vás, ako má pracovať a čo má robiť?					
Chválili ste sa v skupine za prácu a za dobré nápady?					
Mal hlas každého v skupine rovnakú váhu?					
Podieľal sa každý približne rovnakým dielom na práci v skupine?					
Pracoval/a si v skupine tak, ako najlepšie si vedel/a?					
Cítiš spoluzodpovednosť za prácu skupiny?					
Naučil si sa pri práci v skupine niečo nové?					
Cítil/a si sa pri práci v skupine dobre?					
Súčet bodov					

Pozn.: škála: -2 – určite nie; -1 – skôr nie; 0 – neviem posúdiť; 1 – skôr áno; 2 – určite áno
prevzaté z Čapek, 2015

Dôležité je cielene u žiakov/študentov rozvíjať schopnosť hodnotiť učebný proces i jeho výsledky. Zmysluplné je najmä slovné hodnotenie založené na tvorbe kritérií.

2.3 Slovné hodnotenie vo vyučovaní

Podstatou slovného hodnotenia je posúdenie a vyjadrenie kvality činnosti i jej výsledku. V procese školského vyučovania ide vo vzťahu k žiakovi o posúdenie a vyjadrenie kvality jeho učebnej činnosti. Zahŕňa nielen informácie o dosiahnutých výsledkoch, ale aj postojoch žiaka, jeho úsilí, či ďalších kvalitách jeho činnosti. Slovné hodnotenie má vysokú výpovednú hodnotu. Je dôležitým nástrojom spätnej väzby a umožňuje hodnotiť aj kľúčové spôsobilosti. Ako nástroj spätnej väzby je tiež dôležitým prostriedkom korekcie činnosti a jej výsledkov. Slavík (2005, s. 85) tiež zdôrazňuje dialogický charakter slovného hodnotenia, pri ktorom sa učiteľ *obracia na žiaka ako na partnera v rozhovore*, zapája ho do tohto procesu, prostredníctvom slovného hodnotenia rozvíja jeho schopnosť hodnotiť vlastnú činnosť či činnosť iných, čím ho vedie k sebaregulácii a rozvíja aj ďalšie kroskurikulárne kompetencie – kritické myslenie, komunikačné kompetencie, učebné kompetencie a pod.

Slovné hodnotenie, ak má byť skutočne zmysluplné a výpovedné, musí byť premyslené a realizované na báze vopred pripravených kritérií hodnotenia.

Kritériá hodnotenia sú v pedagogickom slovníku (Kolář et al., 2012) definované ako znaky, vlastnosti popisujúce očakávaný výkon, správanie a konanie. Predstavujú meradlá, s ktorými je možné merať a porovnávať hodnotený výkon. Kritérium je „názov pre vlastnosť, ktorá sa vyskytuje u niekoľkých rozmanitých objektov, ale od prípadu k prípadu nadobúda rôznu mieru kvality.“ (Slavík, 1999, s. 41). Kritérium je vopred stanovená podoba výkonu, ktorú učiteľ od žiaka očakáva, prípadne, ktorú môže vyšpecifikovať spolu so žiakmi. Dôležité však je, aby nielen učiteľ, ale aj žiaci kritériá hodnotenia poznali. V takomto prípade sa pre nich stávajú zároveň významnými regulátormi ich učebnej činnosti. Košťálová et al. (2008, s. 80) vymedzujú nasledovné pojmy:

Kritérium – „popis nejakej zložky práce alebo črta (znak), ktorý na práci chceme v nejakej kvalite vidieť“. Kritérium sa môže vzťahovať na:

- cieľovú činnosť (napr. prednes básne – kritériá: žiak vie báseň naspamäť, zrozumiteľne vyslovuje, prispôsobuje silu hlasu a tempo prejavu obsahu básne, pri vystúpení zvláda neverbálnu stránku prejavu);
- učebnú metódu (napr. voľné písanie – kritériá: žiak píše o téme po celý stanovený čas, drží sa témy, prípadne sa k nej snaží vracat', formuluje myšlienky celými vetami, nepíše v bodoch, neznepokojuje sa formálnou stránkou svojho písania);
- produkt činnosti (napr. pozvánka na akciu – kritériá: žiak zvolí pre pozvánku vhodný formát materiálu, zostaví ju tak, aby grafická stránka podporila jej obsah, spracuje ju tak, aby bola atraktívna a pritiahla pozornosť cieľovej skupiny k akcii, v texte pozvánky uvedie všetky podstatné informácie a odlíši ich podľa dôležitosti, pozvánku distribuuje včas a vhodnými cestami).

(podľa: Košťáková et al., 2008, s. 87-89).

Uvedené kritériá je potrebné doplniť o indikátory kvality.

Indikátor – „vystihuje možnú mieru kvality v naplnení kritéria, teda rôznu hodnotu“.

Zoznamy kritérií majú význam aj z toho dôvodu, že počítajú so žiakom v procese hodnotenia, zahŕňajú ho do tohto procesu a rozvíjajú jeho schopnosť hodnotenia a sebahodnotenia. Willis (2006) uvádza tieto benefity používania zoznamov kritérií (v angl. rubrics):

- Prostriedok vizualizácie. Zoznamy kritérií umožňujú žiakovi doslova vizualizovať si cestu úspešného učenia sa a sprevádzajú ho sebahodnotením. Je to akoby naprogramovanie sa na ciele, ktoré chceme dosiahnuť, čo má silný motivačný účinok.
- Sprievodca exekutívnych funkcií. Zoznamy umožňujú organizovať čas a ďalšie prostriedky na dosiahnutie cieľov, voliť optimálne stratégie, postupy, monitorovať a sledovať úlohy a súčasne potláčať rušivé vplyvy.
- Spojenie snahy s úspechom. Zoznamy by mali obsahovať časť, kde žiak sám zhodnotí svoju snahu počas vykonávania určitej činnosti alebo úlohy, napr. na stupnici 1 – 4 (1 – sústredene som pracoval na dokončení úlohy a snažil som sa nájsť odpoveď na otázky sám pred tým, ako som požiadal o pomoc; 2 – sústredene som pracoval na úlohe, ale akonáhle som niečo nevedel, požiadal som o pomoc; 3 – pracoval som väčšinu času sústredene na úlohe, ale keď som

narazil na problém a nevedel odpoveď, vzdal som sa; 4 – veľmi málo som sústredene pracoval na úlohe). Po sebahodnotení snahy žiaka, nasleduje hodnotenie jeho výkonu zo strany učiteľa, alebo aj hodnotenie spolužiaka. Takto si žiak sám môže porovnať, do akej miery sa snažil a ako sa to odrazilo na hodnotení jeho výkonu.

Zoznamy kritérií obsahujú:

- sadu kritérií, ktoré umožňujú interpretáciu stanovených cieľov;
- rozsah rôznych úrovní výkonu od najnižšej po najvyššiu;
- deskripty, ktoré určujú výkon zodpovedajúci každej úrovni, aby posudzovateľ mohol zhodnotiť, ktorá úroveň bola dosiahnutá.

Väčšinou majú tieto zoznamy podobu tabuliek a umožňujú hodnotiť rôzne komponenty – produkty činnosti, samotnú činnosť, správanie žiaka, učebné procesy a pod.

Stanovenie cieľov a spôsobov hodnotenia hneď na začiatku školského roka, dáva žiakom možnosť vyjadriť sa k nim, spolurozhodovať o nich a najmä poznať, čo sa od nich počas roka očakáva, čo im dáva väčší pocit istoty a predvídateľnosti. Tá je kľúčovým momentom pozitívneho učebného prostredia. Willis (2006) odporúča niekoľko krokov na uistenie sa, že žiaci sú si vedomí hodnotiacich kritérií a očakávaní zo strany učiteľa:

- Zistite, aké predpoklady majú žiaci o tom, čo od nich ako učiteľ očakávate a o tom, ako budú hodnotení. Otvorená diskusia môže smerovať k tomu, aby sa žiaci spolupodieľali na formulovaní kritérií a spôsobov hodnotenia.
- Ponúknite žiakom možnosť, aby sa vyjadrili k tomu, čo očakávajú od dobrého učiteľa.
- Diskutujte so žiakmi o vašich očakávaniach od nich. Ak tejto diskusii prechádzala diskusia o tom, čo očakávajú oni od dobrého učiteľa, budú ochotnejší načúvať vašim požiadavkám.
- Poskytnite príklady žiackych prác z minulých rokov, aby získali názornejšiu predstavu o tom, čo od nich očakávate.
- Poskytnite im zoznamy kritérií hodnotenia a diskutujte s nimi o nich.

V ďalšom texte (tabuľka 2 – 4) ponúkame návrhy hárkov použiteľných najmä vo vyučovaní na stredných a vysokých školách. Je však možné ich modifikovať primerane veku žiakov aj pre druhý stupeň ZŠ, prípadne modifikovať pre ďalšie kroskurikulárne kompetencie, ktoré chceme rozvíjať. Bez ohľadu na konkrétnu hodnotenú spôsobilosť, obrovským benefitom slovného hodnotenia so zapojením žiakov či študentov do procesu hodnotenia vrátane tvorby kritérií je rozvoj jednej z najdôležitejších kompetencií osobnosti – rozvoj učebnej spôsobilosti, či spôsobilosti sebaregulovaného učenia.

ZÁVER

Rozvíjanie kľúčových/kroskurikulárnych kompetencií žiaka je nepochybne dôležitým cieľom školského vzdelávania. Kľúčové kompetencie sú zdôrazňované predovšetkým ako cieľové kategórie vzdelávania na rôznych stupňoch, čo vyplýva z vonkajších (spoločenských) podmienok, ale aj konceptu aktívneho učenia (sa), ktoré nemôže byť založené na memorovaní poučiek. Aktívne učenie sa je učenie sa autoregulované a jeho dôležitou súčasťou je hodnotenie, reflexia. Zdôrazňujeme myšlienku, že kým nedôjde k zmene v procese školského hodnotenia, rozvíjanie kľúčových kompetencií zostane len v rovine formulovania cieľov. V tejto súvislosti za dôležité považujeme:

- neredukovať školské hodnotenie na činnosť učiteľa, zapájať žiaka do procesu hodnotenia;
- vytvárať podmienky pre sebahodnotenie, vrstovnicke hodnotenie;
- cielene podporovať u žiaka reflexiu učebnej činnosti a za týmto účelom využívať rôzne techniky (napr. reflexívne hárky);
- neredukovať školské hodnotenie na udelenie známky, výrazne využívať najmä slovné hodnotenie;
- realizovať slovné hodnotenie na báze kritérií a využívať zoznamy kritérií zamerané na hodnotenie kľúčových spôsobilostí žiaka/študenta;
- zapájať žiakov/študentov do tvorby kritérií, diskutovať o nich a spoločne ich využívať v procese hodnotenia.

Príklady hodnotiacich hárkov s kritériami.

Hárok hodnotenia ústnej prezentácie. Ústna prezentácia je dôležitou súčasťou komunikatívnych spôsobilostí. Je to pripravená, plánovaná prezentácia s cieľom objasniť informácie, vysvetliť, zaujať, ale aj presvedčiť, ovplyvniť postoje, názory, prípadne aj správanie poslucháča. Hárok je vhodný pre najmä pre stredné a vysoké školy.

Tab. 2 Hárok pre hodnotenie ústnej prezentácie

	Hárok pre hodnotenie ústnej prezentácie				
	Nesplňa očakávania	Vyžaduje zlepšenie	Uspokojivé	Prevyšuje očakávania	Váha v %
Organizácia	Neujasnená organizácia. Neodôvodnené tvrdenia.	Určitá organizovanosť je naznačená, ale hovoriaci odbočuje od témy. Tvrdenia sú slabo odôvodnené.	Prezentácia má jasný zámer a poskytuje odôvodnené tvrdenia.	Prezentácia je starostlivo organizovaná a poskytuje presvedčivé dôkazy tvrdení.	30
Obsah	Obsah je nevhodný, neadekvátny alebo príliš všeobecný. Poslucháč sa nič nenaučí, alebo získa len zavádzajúce informácie.	Obsah je niekedy nepresný alebo neúplný. Poslucháč získa niekoľko izolovaných informácií, ale nie nový vhľad do problematiky.	Obsah je vo všeobecnosti vhodný a odôvodnený. Poslucháč získa niekoľko poznatkov.	Obsah je adekvátny a zrozumiteľný. Poslucháč získa nový vhľad do problematiky.	20
Prednes	Prezentujúci sa zdá byť nepokojný, pôsobí stiesnene, neisto, pridrža sa papiera s poznámkami. Poslucháčov ignoruje.	Prezentujúci pôsobí občas nervózne, nekomfortne, občas sa radšej pridrižava písaného textu. Poslucháči sú často ignorovaní alebo nepochopení.	Prezentujúci pôsobí vo všeobecnosti uvoľneným dojmom. Vníma poslucháčov a rozumie im.	Prezentujúci pôsobí profesionálnym a uvoľneným dojmom a efektívne interaguje s poslucháčmi	50
Komentár, poznámky					

upravené podľa Allen, 2014, s. 47

Hárok pre hodnotenie tvorivého myslenia. Kreativne myslenie je spôsobilosť kombinovať, syntetizovať existujúce (myšlienky, riešenia a pod.) originálnym spôsobom. Je sprevádzané vysokou mierou imaginácie, divergentného myslenia a ochoty riskovať, experimentovať. Hárok je navrhnutý pre vysoké, prípadne stredné školy. Nejde o typ kreativity, s ktorou sa stretávame napr. u malých detí pri hre, kreslení apod. Predpokladá hlbšie poznanie, prípadne zručnosti v určitej oblasti.

Tab. 3 Hárok pre hodnotenie tvorivého myslenia

Hárok pre hodnotenie tvorivého myslenia				
	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3	Úroveň 4
Nadobúdanie spôsobilostí (zručností, stratégií, postupov činnosti)	Úspešne reprodukuje vhodný vzor (príklad).	Úspešne adaptuje vhodný vzor na špecifické podmienky.	Tvorí úplne nový objekt, riešenie alebo myšlienku.	Reflektuje tvorivý proces a produkt využívajúc vhodné kritériá.
Ochota riskovať	Striktne zotrváva pri pokynoch zadania.	Zvažuje nové smery alebo prístupy, avšak nejde za pokyny zadania.	Zahŕňa nové smerovania alebo prístupy pri finalizácii zadania.	Aktívne vyhľadáva a využíva neskúšané a potencionálne riskantné pokyny alebo prístupy.
Riešenie problémov	Zvažuje a využíva iba jeden konkrétny prístup pri riešení problému.	Zvažuje a odmieta aj menej akceptované prístupy k riešeniu problémov.	Selektuje z rôznych možných alternatív, vytvára logický, konzistentný plán na riešenie problému.	Nielen že vytvára logický a konzistentný plán na riešenie problému, ale predpokladá dôsledky riešenia a dokáže vysvetliť dôvody výberu konkrétneho riešenia.
Protirečenia	Obchádza alternatívne, divergentné alebo protirečivé myšlienky, perspektívy.	Čiastočne (veľmi málo) zvažuje alternatívne, divergentné alebo protirečivé myšlienky, perspektívy	Skúma alternatívne, divergentné alebo protirečivé myšlienky, perspektívy.	Plne využíva a pracuje s alternatívnymi, divergentnými alebo protirečivými myšlienkami, perspektívami.
Inovatívne myslenie	Reformuluje súbor dostupných myšlienok, nápadov.	Experimentuje s tvorením nových alebo originálnych myšlienok, otázok, produktov.	Tvorí nové alebo originálne myšlienky, nápady, produkty.	Šíri nové alebo originálne myšlienky, nápady, produkty na podporu nového poznania.
Spájanie, syntéza, premena	Rozoznáva existujúce spojenia medzi myšlienkami alebo nápadmi.	Prepája myšlienky alebo nápady novým spôsobom.	Syntetizuje myšlienky, nápady do koherentného celku.	Transformuje myšlienky, nápady, riešenia do úplne inej formy.

upravené podľa *Association of American Colleges & Universities. Value Rubrics, In Allen, 2014*

Hárok pre hodnotenie spôsobilosti riešiť problémy. Spôsobilosť riešiť problémy v rôznych oblastiach je spätá s definovaním, plánovaním a implementáciou určitej stratégie riešenia, zodpovedania problému či otázky/úlohy s otvoreným koncom. Je to pomerne komplexná spôsobilosť, ktorá zahŕňa rôzne myšlienkové procesy, kritické, hodnotiace myslenie, ale aj myslenie tvorivé. Hárok je navrhnutý pre vysoké, prípadne stredné školy a je skôr orientovaný na hodnotenie procesu ako produktu činnosti.

Tab. 4 Hárok hodnotenia spôsobilosti riešiť problémy

	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3	Úroveň 4
Definovanie problému	Preukazuje minimum schopnosti identifikovať problém. Identifikuje len niektoré okolnosti problému.	Snaží sa odhaliť podstatu problému, ale jeho formulácia je povrchná, neodhalí všetky okolnosti problému, ale uvedomuje si, že analýza je neúplná.	Formuluje problém s vymedzením relevantných premenných. Definovanie problému je pomerne detailné.	Demonštruje vysokú mieru vhl'adu a schopnosti definovať jasne problém so všetkými dôležitými činiteľmi kontextu.
Identifikovanie stratégií	Identifikuje jeden alebo dva možné spôsoby riešenia problému bez ohľadu na kontext.	Identifikuje len jedno riešenie problému s ohľadom na kontext.	Identifikuje viacero riešení, z ktorých niektoré zohľadňujú kontext.	Identifikuje rôzne riešenia problému, z ktorých všetky zohľadňujú kontext.
Formulovanie hypotézy smerujúcej k riešeniu problému	Navrhne hypotézu, ktorá je už na prvý pohľad vágna, mylná alebo sa týka problému len nepriamo.	Formuluje hypotézu, ale neberie do úvahy kontext.	Navrhne hypotézu, ktoré svedčia o pochopení problému a jeho kontextu, zohľadňuje jeden z nasledovných aspektov: etické, logické alebo kultúrne.	Navrhne hypotézu, ktoré svedčia o pochopení problému a okrem kontextuálnych faktorov zohľadňujú etické, logické a kultúrne aspekty problému.
Hodnotenie potenciálneho riešenia problému	Hodnotenie riešenia problému je povrchné, zahŕňa históriu problému, skúma logiku, realizovateľnosť a dopady riešenia.	Hodnotenie riešenia je stručné, chýba mu hĺbka. Zahŕňa históriu problému, skúma logiku, realizovateľnosť a dopady riešenia.	Hodnotenie riešenia je primerané, obsahuje dôkladné vysvetlenie a zahŕňa: históriu problému, skúma logiku, realizovateľnosť a dopady riešenia.	Hĺbkové hodnotenie riešenia problému obsahujúce dôkladné vysvetlenie. Zahŕňa dôkladné zváženie histórie problému, logiky riešenia, realizovateľnosť a dopad.
Implementácia riešenia	Implementácia riešenia spôsobom, ktorý nezodpovedá stanovenému problému.	Implementácia riešenia spôsobom, ktorý zodpovedá problému, ale nezohľadňuje všetky aspekty kontextu.	Implementácia riešenia problému spôsobom, ktorý zohľadňuje kontext problému, avšak skôr povrchným spôsobom.	Implementácia riešenia plne a do hĺbky zodpovedajúceho stanovenému problému a rôznym aspektom kontextu.
Hodnotenie výsledkov	Výsledok riešenia zvažuje povrchno, bez zváženia ďalších krokov.	Výsledok riešenia zvažuje vzhľadom na definovaný problém, ale len s malým dôrazom na ďalší vývoj problému.	Výsledok riešenia porovnáva s definovaným problémom a zvažuje potrebu ďalších krokov činnosti.	Výsledok riešenia dôkladne porovnáva s definovaným problémom starostlivo zvažuje jeho ďalší vývoj či potrebu ďalšej činnosti.
Hodnotenie priebehu činnosti	Nevyhodnocuje spätne svoju činnosť, alebo len veľmi povrchno.	Posudzuje spätne svoju činnosť, jednostranne sa však zameriava buď na chyby, alebo na úspechy; úspešnosť svojej práce neposudzuje adekvátne.	Svoju činnosť posudzuje primerane, dokáže identifikovať chyby aj úspechy.	Dokáže presne posúdiť náležitosť a účinnosť jednotlivých krokov činnosti, vie presne pomenovať, ktoré kroky viedli, alebo nevedli k cieľu.

upravené podľa *Association of American Colleges & Universities. Value Rubrics, In: Allen, 2014; Košťálová et al., 2008*

LITERATÚRA

- Allen, M.J. (2014). *Using rubrics to grade, and improve student learning*. Dostupné z: <http://www.mdc.edu/sailearn/documents/4.1%20Rubric%20Workshop%20Handout-Mary%20Allen.pdf>
- Bagalová, Ľ. (2005). Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, 5, 62–74.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Cross-Curricular Competencies. (2009). [online]. [cit.2018-05-21]. Dostupné z: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/54156_QEP_Chapitre3_LOW.pdf
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset, the new psychology of success: How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine.
- ENQA. (2009). *Normy a smernice na zabezpečovanie kvality v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania*. [online]. [cit.2018-05-28]. Dostupné z: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Európska komisia. (2009). *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie: (EKR)*. Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenstiev.
- Ferencová, J. & Šuťáková, V. (2004). Vymedzenie kľúčových kompetencií žiakov ZŠ z hľadiska súčasných spoločenských trendov. In: *Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ*. Nitra: PF UKF.
- Given, B. (2002). *Teaching to the Brain's Natural Learning Systems*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Grey, P. (2016). *Svoboda učení*. Praha: PeopleComm.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London and New York: Routledge.
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido.
- Knapík, J. (2016). Hodnotenie medziľudských vzťahov študentov vo vysokoškolskom prostredí. In: Malach, J. et al. (eds.). *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání* (s. 214–226). Ostrava : Ostravská univerzita.
- Kolář, Z. & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kominarec et al. (2015). *Úvod do pedagogiky*. Prešov: FHPV PU.
- Kostrub, D. & Severini, E. & Rehůš, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava/Martin : Alfa print, s. r. o.
- Kosturková, M. (2017). Kritické myslenie – jedna z najpožadovanejších budúcich kvalít človeka. In: Pavlov, I. (ed.). *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kosturková, M. & Ferencová, J. & Šuťáková, V. (2016). Hodnotenie kvality vyučovacieho procesu vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia študentov učiteľstva. In: Malach, J. et al. (eds.) *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- Košťálová, H. & Miková, Š. & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schilung für eine moderne gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*. Nürnberg.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Dostupné z:
https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/KK_2006%20EU.pdf
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. New York: The Free Press.
- Petlák, E. (2016). Globalizácia a výzvy pre edukáciu. In: *Manažment školy v praxi* 12(3), 1–5.
- Petríková, K., & Orosová, R. (2017). Sebareflexívne pozorovanie v rámci mikrovyučovania ako prostriedok rozvoja sebareflexívnych kompetencií. In Ištvan, I., J. Ferencová, & M. Kosturková (Eds.), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe* (s. 342–356). Prešov: FHPV PU. Dostupné z:
<http://www.unipo.sk/public/media/13484/Zborn%C3%ADk%20z%20konferencie.pdf>
- Profil absolventa. (2017). [online]. [cit.2018-04-12]. Dostupné z:
<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/profil-absolventa/>
- Ridley, M. (2018). *Evoluce všeho. Jak malé změny přetvářejí svět*. Praha: Dokrán.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, M. et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a.s.
- Švec, Š. (2002). Učiť sa byť a uspieť. In: *Pedagogická revue*, 54(1), 9–31.
- Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie*. Prešov: MC.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: UJAK.
- Walterová, E. et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl*. Brno: Paido.
- WEF. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [online]. [cit.2018-04-12]. Dostupné z:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.
- Willis, J. (2006). *Research-based strategies to ignite student learning*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Wilson, D. & Conyers, M. (2016). *Teaching students to drive their brains*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Zelina, M. (2016). Ľudské kvality pre budúcnosť. In: *Pedagogická revue* 63(1–2), 14-21
 Príspevok podporený projektom KEGA 001PU-4/2017.

KONTAKT

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Katedra pedagogiky, FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, SR
Tel: +421517570260
janka.ferencova@unipo.sk

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Katedra pedagogiky, FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, SR
martina.kosturkova@unipo.sk

doc. Mgr. Martin Hromada, PhD.

Katedra ekológie, FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, SR
martin.hromada@unipo.sk

DIAGNOSTIKA PODPORY KRITICKÉHO MYSLENIA V EDUKÁCI

Martina Kosturková, Janka Ferencová

Abstrakt: Schopnosť kriticky myslieť patrí medzi najdôležitejšie kvality človeka požadované na trhu práce nielen v Európe, ale aj mimo nej. Aj keď ide o celosvetovo požadovanú spôsobilosť, jej rozvoj je v slovenskom školstve na periférii, napriek dlhodobo proklamovaným požiadavkám. Kapitola si kladie za cieľ syntetizovať poznatky o problematike kritického myslenia a predstaviť vybraný model jeho rozvoja využiteľný nielen v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, ale aj v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Kritické myslenie je dôležitý aspekt ľudskej inteligencie a je integrálnou súčasťou rôznych profesionálnych aktivít. Absolventi učiteľstva, zvlášť v súčasnej dobe, potrebujú mať dobré znalosti o usudzovaní a rozhodovaní preto, aby: 1) vedeli v praxi konštruktívne riešiť problémy s využitím logického usudzovania a relevantnej argumentácie; 2) tieto procesy naučili svojich žiakov. Parciálnym cieľom rozsiahleho výskumu bolo zistiť, ako študenti učiteľstva z Prešovskej univerzity v Prešove (N = 484; dostupný výber) vnímajú rozvoj ich kritického myslenia. Obsah a závery kapitoly orientujú pozornosť na to, že schopnosť – používať podložené dôkazy, správne argumentačné postupy, dospieť k záverom, predpokladať dôsledky svojich rozhodnutí a pod., sú elementárnymi spôsobilosťami súčasného človeka.

Kľúčová slova: kritické myslenie, diagnostika rozvoja kritického myslenia

Abstract: The ability to think critically belongs to the most important qualities of each human required on the labour market not only in but also outside Europe. Although it seems to be a globally required capability, its development is, despite the long-term proclaimed requirements, on the periphery of the Slovak educational system. The chapter aims to make the knowledge about the issue of critical thinking more systematic and to introduce a selected model of its development that would be applicable not only to the undergraduate training of future teachers but also to the continuing learning of teachers. Critical thinking is important aspect of human intelligence and an integral part of various professional activities. Teachers graduates, especially nowadays, need to have good knowledge of judgement and decision making in order: 1) to be able to solve problems constructively using means of logical judgement and relevant argumentation in their practice and 2) to teach their students these processes. A partial goal of the extensive research was to find out how teachers students of the University of Prešov in Prešov (N = 484; available choice) perceive the development of their critically thinking by teachers. Both content and conclusions of the chapter draw attention to the fact that the ability to use substantiated evidence, correct argumentative procedures, coming to conclusions, anticipating consequences of decisions, etc. are elementary capabilities of a human nowadays.

Key words: critical thinking, the diagnostic of development of critical thinking

ÚVOD

Podľa Svetového ekonomického fóra (World Economic Forum, 2018) je kritické myslenie druhou top spôsobilosťou požadovanou na trhu práce.

Nedávno realizovaná rozsiahla štúdia (v tlači), zameraná na obsahovú analýzu časopiseckých príspevkov k problematike kritického myslenia preukázala, že na Slovensku sa venujú len ojedinelí autori pôvodnému výskumu v oblasti kritického myslenia; bol zaznamenaný dopyt po kvalitných teoretických, empirických a experimentálnych štúdiách, ako aj absencia merných prostriedkov vychádzajúcich z našich spoločenských pomerov. Zahraničná literatúra ponúka diametrálne odlišný priestor skúmaného fenoménu.

Cieľom tejto kapitoly je:

- v teoretickej rovine predstaviť schému zameranú na diagnostiku rozvoja kritického myslenia podľa Paula (1992), ponúknuť stručnú charakteristickú jednotlivých komponentov z kognitívnej a afektívnej zložky;
- v empirickej rovine prezentovať názory študentov učiteľstva Prešovskej univerzity na rozvoj jednotlivých komponentov kritického myslenia v edukácii.

Naším zámerom je sústrediť pozornosť hlavne na podstatné komponenty reprezentujúce kriticky mysliaceho človeka a podať ich stručnú charakteristiku, aby čitateľ nadobudol lepší prehľad o kritickom myslení vôbec.

Pri koncipovaní problematiky sme vychádzali z poznatkov domácich a zahraničných odborníkov v danej oblasti (Facione, 1990; Paul, 1992; Paul a Elder, 2003 a 2006; Petrasová, 2000 a 2008; Ruisel, 2008; Zelina, 2017 a i.), ako aj z vlastného dlhoročného vedeckého bádania.

1 KRITICKÉ MYSLENIE – MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY A HODNOTENIE JEHO ROZVOJA ŠTUDENTMI UČITEĽSKÝCH FAKÚLT

1.1 Teoretické východiská pojmu kritické myslenie

Do roku 2015 bolo kritické myslenie na 4. mieste medzi najpožadovanejšími svetovými kvalitami človeka. Podľa najnovších správ World Economic Forum (WEF, 2018) je kritické myslenie druhou spôsobilosťou budúcnosti spomedzi top desiatich najpotrebnejších. V zahraničnej literatúre je problematika kritického myslenia predmetom vedeckého bádania už niekoľko desiatok rokov. Svedčia o tom mnohé efektívne programy, na ktorých sú postavené piliere vzdelávania (Facione, 1990; Paul, 1992; Sadler, 2014 a i.).

Pojem kritické myslenie je odvodený z koreňov starovekého Grécka: *criticos* (čo znamená v každom rozsudku) a *kriterion* (čo znamená normu). Etymologicky slovo znamená vytváranie kritického úsudku založeného na normách (Paul a Elder, 2003). Aj keď v súčasnosti filozofické, kognitívno-psychologické a pedagogické diela poskytujú širokú škálu definícií kritického myslenia (Kosturková, 2016), pre nás je inšpiratívna definícia Ruisela (2008), podľa ktorého ide o synonymum pre kvalitné alebo zrozumiteľné myslenie zahrňujúce tieto zložky:

1. motiváciu pre náročnosť, ktorú vyvoláva kritické myslenie;
2. poznatky o schopnostiach kritického myslenia;
3. tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami a
4. metapoznávací monitoring.

K aplikácii týchto zložiek do vyučovacieho procesu je potrebná súhra afektívnej, kognitívnej aj konatívnej dimenzie. Lai (2011) z dispozícií a návykov mysle v štúdiách zahraničných odborníkov (S. R. Bailin, R. H. Ennis, P. A. Facion, E. M. Glaser, D. F. Halpern, R. W. Paul, G. Watson) identifikovala – otvorenosť, ochotu hľadať dôvody, túžbu byť dobre informovaný, flexibilitu, rešpektovanie a pod. Facione (1990) ku kognitívnym komponentom zaraduje predovšetkým interpretáciu, analýzu, hodnotenie, usudzovanie (inferencia), explanáciu a autoreguláciu. Aby učiteľ ľahšie zabezpečil transfer medzi súvislosťami a metapoznávacím monitoringom, vyžaduje sa správna aplikácia rôznych metód a foriem podporujúcich rozvoj kritického myslenia. Ruisel (2008) konštatuje, že ak sa kritické myslenie nevhodne uplatňuje v nových súvislostiach, nie je vždy úspešné. Preto sa obvykle vyžadujú stratégie, ktoré tento proces uľahčujú (aplikácia príkladov a výber poznatkov, ktoré môžu pôsobiť ako vybavovací kľúč). Usudzovanie, riešenie problému a učenie sa závisia od kapacity kódovať a manipulovať s príbuznými poznatkami. Cieľom štruktúrneho tréningu je naučiť jednotlivca, aby si uvedomil, kedy môže platne využiť svoje schopnosti. Výkonnou a regulačnou funkciou kritického myslenia je metapoznávanie. Je založené na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia a učenia sa. Aby sme k tomu dospeli ako jedinci, potrebujeme učebné prostredie s novou paradigmou prístupu ku kultivácii osobnosti, na ktorú upozorňuje najnovšia štúdia prof. Zelinu (2017).

1.2 Diagnostika rozvoja

Paul (1992) ponúka model 35 komponentov kritického myslenia, ktoré zároveň previedol do vyučovacích stratégií: 9 afektívnych, 16 kognitívnych makrozručností a 9 kognitívnych mikrozručností. Model Paula (1992) sme prevzali z pôvodnej verzie komplexne a k jednotlivým komponentom uvádzame aj vysvetľujúce príklady.

A. Afektívna dimenzia:

1. **Nezávislosť myslenia** – kriticky premýšľajúci študent je ten, ktorý formuluje svoje vlastné názory, postoje a presvedčenia na základe autonómneho premýšľania. Od učiteľa sa vyžaduje, aby poskytoval študentom možnosť riešiť problémy s naznačením viacerých alternatív.

Príklad: Klooster (2002), profesor americkej literatúra na Hope College v USA, vymedzil nezávislosť myslenia ako prvé kritérium kriticky mysliaceho človeka. Ide o človeka, ktorý je zvedavý, neustále formuluje nové otázky, oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich odmietnuť (Petrasová, 2008).

2. **Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia** – schopnosť rešpektovať sociokultúrne odlišnosti u druhých.

Príklad: V prvom rade je potrebné si uvedomiť, že nie je dobré iba to, čo považujem *Ja* za dobré a zlé to, čo považujem *Ja* za zlé. Položme si otázku: *Je v poriadku, ak mne nesympatický študent odpovie správne a ja neakceptujem jeho odpoveď, lebo mám voči nemu výhrady?*

Edukácia v súčasnej multikultúrnej triede si vyžaduje netradičné a efektívnejšie spôsoby pedagogického riadenia. Odporúčame vytvárať také pedagogické situácie, ktoré umožňujú rozvíjať špecifické formy všetkých edukantov, prostredníctvom ktorých zažijú úspech, pochopenie, toleranciu, uznanie vlastnej osobnosti a pod.

- 3. Uplatňovanie nezaujatosti** – brať do úvahy silné a slabé stránky protikladných názorov predstavujúc si seba na mieste iných.
Príklad: Hugo Mercier z Centra pre kognitívne vedy na univerzite v Neuchâтели a jeho kolegovia ukázali, že približne 60 % ľudí považovali nejaký argument ako chybný, ak si mysleli, že patrí niekomu inému, hoci v skutočnosti bol ich vlastný (Horák, 2017).
- 4. Skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí** – častokrát sa idey oddeľujú od emócií. Kriticky mysliaci človek si uvedomuje vzťah medzi týmito silami. Všetky ľudské emócie sú podložené ideami a všetky idey generujú určitú úroveň emócií.
Príklad: Paul (1997 cit. podľa Šuch, 2002) tento vzťah rieši týmito otázkami: *Ako by ste interpretovali jeho/jej situáciu? Čo ho/ju viedlo k takému záveru? Prečo to tak pociťuje? Ako by ste uvažovali na jeho/jej mieste? Prečo sú niektorí ľudia egoistickí?*
- 5. Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku** – uvedomenie si vlastných hraníc poznania a byť objektívny voči posudzovaniu názorov iných.
Príklad: Kritizovanie nejakého produktu, činnosti a pod. človeku prirodzene ide oveľa lepšie, ako tvorba vlastného produktu. Hlavne v odbornej oblasti by človek nemal podceňovať svojich kolegov a ani svojich poslucháčov (študentov). Pri uvedomení si tohto komponentu sa odporúča zvážiť všetky okolnosti, mať k danej veci prehľad a pri vyslovení úsudku je základom podať relevantný argument. Tomášková (2015) argument považuje za tvrdenie, ktoré je primerane vysvetlené a podložené dôkazom. Racionálne zhodnotenie sa môže opierať o:
- argument odvodený z definície,
 - argument vytvorený zo vzťahu príčiny a následku,
 - argument vytvorený zo situácie alebo okolnosti,
 - argument založený na analógii,
 - argumenty používajúce dôkazy – správy, fakty, štatistiky, osobné svedectvo, odvolanie sa na autoritu.
- 6. Rozvíjanie intelektuálnej odvahy** – neprijímať hotové informácie, ale kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk.
Príklad: Pri tomto komponente je možné využiť vyššie uvedené odporúčania s posilnením povedomia nebáť sa odmietnuť názor, tvrdenie a pod., ak človek má na to dostatočne relevantné argumenty.
- 7. Viera v integritu** – uplatňovanie rovnakých kritérií a štandardov pri posudzovaní seba a posudzovaní druhých (nepodceňovať ani neprečeneňovať).
Príklad: Dôležitým prvkom je naučiť sa niest' zodpovednosť za svoje činy, skutky a pod. Ak učiteľ niečo požaduje od svojich edukantov, v prvom rade má byť pre nich v tomto autoritou a ísť príkladom. Pri posudzovaní konkrétneho výstupu je dôležité uplatňovať rovnaké kritéria pre všetkých, vrátane seba.
Celkom sa nám hodí príklad z vedeckej oblasti o schopnosti ľudí preceňovať sa. Kruger a Dunning (1999) v slávnej štúdii ukázali, že ľudia, ktorí v nejakej činnosti dosahujú pomerne zlé výsledky, si svoju nevedomosť nepripúšťajú a nekriticky sa považujú za výnimočných.
- 8. Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti** – naučiť študentov prekonávať prekážky.
Príklad: Internetové možnosti nás tak trochu učia povrchnosti. Študent pri zadní konkrétnej úlohy hneď asociuje: *Ááá..., pozriem na internete?!* Áno, je to jedna z najčastejších možností, ako si urobiť prehľad v problematike. Pedagóg by mal mať dostatočný prehľad o tom, čo internet ponúka k danej téme. Rozvíjať intelektuálnu vytrvalosť nie je jednoduché. Odporúča sa zadávať také špecifické

úlohy, ktorých riešenia internet neponúka *hned' na zákazku*. Je potrebné budovať si návyky – čítať knihy, robiť si prehľad o autoritách v danej oblasti a správne identifikovať ich myšlienky, vytvárať vlastné poznatkové štruktúry a pod.

9. Rozvíjanie dôvery v racionalitu – učiť nepodliehať manipulácii.

Príklad: Súčasťou kritického myslenia je vedieť hodnotiť argumenty a rozpoznať tie relevantné od nerelevantných. Často v médiách sa stretávame s rôznymi manipulatívnymi technikami, kde v argumentoch odznie argumentačný *faul*. Na prvý pohľad sa zdá, že argument je presvedčivý, ale v podstate je zavádzajúci. Vhodné je poznať čím viac takýchto logických chýb, aby sme nepodliehali manipulácii.

Druhý príklad je opačný, keď tú istú úlohu dáme do rôznych kontextov, zistíme, ako funguje naša myseľ. Dispozíciu mysle, ktorá odlišným spôsobom reaguje na fakty a príbehy zasadené do sociálneho kontextu, ukazuje známy Wasonov test (Wason, 1983). Ide o logickú úlohu, ktorá spočíva v otáčaní správnych kariet, na ktorých sú čísla a písmená. Úloha je veľmi náročná a vyrieši ju približne 7 % ľudí. Dokonca aj osoby, ktoré absolvovali kurz logiky, sa dopustili chýb pri deduktívnom usudzovaní. Ak však vedci problém previedli z abstraktného deduktívneho usudzovania do situácie každodenného života, účastníci experimentu preukázali 72% úspešnosť pri upravenej verzii Wasonovho testu (Sternberg, 2009).

B. Kognitívna dimenzia makrozručností:

10. Kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam – zovšeobecnenia robiť na základe istých pravidiel; nezjednodušovať, neskresľovať, overovať, za akých okolností *to* platí a pod.

Príklad: Tvorba záverov a zovšeobecnení je vyššia forma usudzovania. Často sa stáva, že študenti píšú záverečné práce, ale nevedia obhájiť, prečo to riešili a čo z toho vyplýva. Uvádzame jednoduchšie pomôcky, ktoré môže študent používať: *Skutočne záver vyplýva z uvedeného? Pritom je možné využívať formulky: a z toho vyplýva..., a preto tvrdíme..., teda platí, že... a pod.*

11. Porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov – schopnosť získané informácie analyzovať, triediť a dávať do nových súvislostí (kontextov).

Príklad: Režný (2015) uvádza príklad paralely alebo analógie. Ide o dve rôzne situácie s cieľom poukázať na podobnosti medzi zdanlivo nesúvisiacimi javmi. Je potrebné nachádzať a identifikovať bežné a nesúrodé charakteristiky daných termínov a analyzovať ich logickú povahu. Tomášková (2015) pri argumentoch založených na analógii predpokladá, že javy, ktoré sú podobné v určitom ohľade, sa navzájom podobajú aj v iných ohľadoch. Takéto argumenty často slúžia len na objasnenie, málokedy na dokázanie niečoho.

12. Rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie argumentov – hľadanie relevantných argumentov na potvrdenie alebo vyvrátenie tézy (tvrdenia).

Príklad: konkrétne príklady v kapitole 2, 3 a 4.

13. Vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení – schopnosť komplexne, jasne a presne formulovať problémy a tvrdenia.

Príklad: Pri preverovaní je potrebné klásť si otázky na viacerých úrovniach (napr. podľa Paula a Elder, 2003): *Aký je cieľ? Je problém jasný? Čo je kľúčovou otázkou? Aké informácie mám na potvrdenie úsudku? Aké dôsledky plynú z môjho záveru? a pod.*

- 14. Objasňovanie a analyzovanie slov a fráz** – schopnosť objasňovať významy slov v danom kontexte.
Príklad: Pomocou vybraných metód, ktoré sú spomenuté aj pri hľadaní významov kľúčových slov v procese argumentovania, je možné hľadať presné definície kľúčových pojmov a hľadať ich významy v kontexte otázky/problému/tézy. Pochopenie slov a ich významov je dôležitá časť pre korektné nasmerovanie kvalitnej a presvedčivej argumentačnej línie.
- 15. Rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov** – citlivé využívanie kritérií a štandardov hodnotenia, alebo schopnosť tvoriť štandardy a kritériá.
Príklad: *Čo hodnotím? Prečo hodnotím? Porovnávam s nejakou normou? Viem identifikovať rozdiely?*
- 16. Hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií** – korektné spôsoby preverovania informácií.
Príklad: *Odporúča sa budovať si zdravé návyky a pýtať sa: Odkiaľ čerpám informácie? Ide o dôveryhodný zdroj? Osoba, ktorú citujem, je autoritou v danej oblasti? Skutočne je to jej myšlienka? a pod.*
- 17. Hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok** – nejde o povrchné preberanie informácií, ale o uvažovanie nad problémom do hĺbky.
Príklad: Učiteľ môže podnietiť zvedavosť svojich edukantov viacerými metódami.
 Učiteľ alebo edukant hlbinné pýtanie môže realizovať pomocou *Metódy kladenia otázok* (Turek, 2005, s. 119–121). Ide o kladenie série otázok na štyroch úrovniach: zhrňujúce otázky (*Kto? Čo? Kedy? Ako? Koľko?*), analytické (*Prečo? Ako funguje...? Aké sú príčiny...? Aký je vzťah...? Aké iné príklady...? Aké dôkazy...?*), hypotetické (*Čo by sa stalo, keby...? Ak sa zmení..., aký bude dôsledok? Čo sa stane, keď...?*), hodnotiace (*Je... dobré, alebo zlé...? Je... efektívne, alebo nie? Dá sa využiť..., alebo nie? Aké argumenty mám na podporu svojho tvrdenia?*). Odporúčame aj ďalšie zdroje (Gavora, 1990, 1994; Kosturková, 2016; Šuťáková, Ferencová a Zahatňanská, 2017 a iné).
- 18. Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií** – základnou schopnosťou je rozpoznať argument od iných druhov interpretácií (názorov, správ, oznámení) a neakceptovať jednotlivé interpretácie bez kritickej analýzy.
Príklad: Relevantný argument obsahuje tvrdenie, vysvetlenie, dôkaz a záver argumentu. Sila argumentu spočíva v relevantných informáciách, ktoré sú v ňom obsiahnuté (Režný, 2015).
- 19. Tvorba alebo hodnotenie riešení** – zastrešuje kreatívnu dimenziu kritického myslenia.
Príklad: Tvorba najlepšieho riešenia ponúka kriticky mysliacemu človeku prekročovať hranice vlastných možností. Dobrý nápad vyžaduje schopnosť generovať intelektuálne produkty, ktoré sú spojené s tvorivosťou. Kritické myslenie predpokladá, že jedinec bude strategický a rozhodujúci pri určovaní kvality kreatívnych produktov (Paul a Elder, 2006).
- 20. Analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania** – pri hodnotení konania ľudí je dôležité nielen byť si vedomý vlastných štandardov, ale aj dôsledkov určitého správania sa v istých situáciách.

Príklad: Ruisel (2005) uvádza atribúty kriticky mysliaceho človeka:

- vcítiť sa do prežívania ostatných ľudí, nie je zajatcom vlastných názorov, dokáže akceptovať životné skúsenosti a požiadavky okolia, udalosti chápe a hodnotí z rôznych hľadísk;
- uvedomuje si možnú zaujatosť a snaží sa ju minimalizovať;
- seriózne uvažuje o alternatívnych vysvetleniach a možnostiach;
- orientuje sa na uvážlivé myslenie a odmieta povrchné odpovede;
- zásadne nespája dôkazy a argumenty s ich nositeľmi – neodmieta ich preto, že ich vyslovil nesympatický človek.

21. Kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov – čítanie s komplexným porozumením textu.

Príklad: Hincová (2009) upriamuje pozornosť na to, že kritické čítanie je čítanie, v ktorom je čitateľ schopný rozpoznať autorov cieľ, pochopiť naladenie a presvedčivosť prvkov textu, rozpoznať úroveň zaangažovanosti autora. Odvoláva sa na výskum Tomengovej (2008), ktorá poznamenáva, že rodičom dlhé obdobie stačí to, aby ich dieťa vedelo plynulo, bez výrazných chýb a v primeranom tempe mechanicky čítať – očakáva sa zvládnutie techniky čítania. Sú spokojní, keď ich deti ostávajú na úrovni naivných čitateľov preberajúcich informácie z textu. Na konci stredoškolského vzdelávania však očakávajú u svojich detí už plne rozvinutú kompetenciu kritického čítania – kriticky posudzujú informácie v texte, dokážu si uvedomiť manipulujúce taktiky. V tomto kontexte kritické myslenie a kritické čítanie funguje spoločne. Kritické myslenie umožňuje monitorovať pochopenie toho, čo bolo prečítané. Odporúčame aj publikácie Gavora (2002, 2005, 2008).

22. Kritické počúvanie: umenie mĺkveho dialógu – ide o schopnosť nielen identifikovať dôležité prvky v reči hovoriaceho, ale aj flexibilne premýšľať, ako na ne adekvátne zareagovať.

Príklad: Správne počúvanie sa dá naučiť, ale vyžaduje cvik. Počas života sme zvyknutí počúvať nesprávnymi spôsobmi. Televízia a rádio nás učia byť pasívnymi prijímateľmi informácií. Pri kritickej debata je dôležité vedieť aktívne počúvať a robiť si poznámky na povedané argumenty a na to, čo pripomenie dôležitú myšlienku a pod., a to z dôvodu, aby rečník vedel správne reagovať. Pre začiatok to môže byť veľmi vyčerpávajúce, pretože niekoľko desiatok minút sa musia neprestajne koncentrovať a premýšľať nad slovami svojich oponentov a spoludebatérov. Pomáha používať skratky, písať čitateľne, neprestať písať, poznačiť si vynechané a pod. (Nemčok, 2014).

23. Tvorba interdisciplinárnych prepojení – je schopnosť prepájať poznatky z viacerých vedných disciplín.

Príklad: Študent môže využiť poznatky z viacerých vedných disciplín pri písaní odbornej eseje na danú tému (viď. kapitola 4).

24. Sokratovská diskusia: objasňovania a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív – ide o rozhovor do hĺbky problému.

Príklad: Pri aplikácii *Sokratovského rozhovoru* sa môžeme pýtať: *Čo? Prečo? Kedy? Ako? Čo z toho vyplýva? Čo sa stane, keď...? Čo je dôsledkom...? Čo je príkladom...? Ako to zapadá...?* (Turek, 2005; Center for Critical Thinking, 2006).

25. Dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií – táto stratégia veľmi úzko súvisí s predchádzajúcou Sokratovskou diskusiou.

Príklad: Konkrétne otázky môžu byť zamerané na odôvodňovanie vlastných tvrdení alebo tvrdení edukanta: *Aký je tvoj názor? Aký dôvod máš na takýto postoj? Odôvodni na základe komparácie?*

26. Dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií – dialektické uvažovanie je zamerané na hodnotenie argumentov k danej téme pre a proti, pričom je potrebné dospieť k tomu, s ktorými časťami je možné súhlasiť a s ktorými nie.

Príklad: Pôvodný význam slova dialektika pochádza z antiky, kde dialektika bola chápaná ako umenie klásť otázky a odpovedať na ne. Išlo o dvoch rečníkov, kde ten, čo bol na ťahu, kládol otázku a vyzýval oponenta, aby zaujal postoj a následne sa ho snažil v diskusii presvedčiť o tom, aby ho poprel. Prakticky ide o debatu, ktorú ilustrujeme aj v kapitole 3.

C. *Kognitívne stratégie – mikrozurčnosti*

27. Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou – schopnosť nachádzať rozdiely medzi faktami a ideálmi.

Príklad: K rozvoju tejto zručnosti smerujú aktivity zamerané formuláciu kategórií odlišností pre pochopenie, presné objasnenie významov a vzťahov medzi nimi, skúmanie argumentov podporujúcich fakty a ideály, dôkladné posúdenie tvrdení a pod. (Facione, 1990).

28. Precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka – schopnosť využiť poznatky o svojich vlastných poznávacích procesoch alebo o poznávacích procesoch iných ľudí.

Príklad: Oblasť metakognície ponúka viaceré možnosti. Pri autoregulácii edukant riadi vlastné učenie, využíva rôzne autoregulačné stratégie, vie si zaobstarat' informácie o učive, vie si manažovať svoj čas, pozná stratégie robenia si poznámok, učenia sa z učebnice, metódy čítania, metódy zlepšovania pamäti (napr. KEMSAK Zelinu, 1994).

29. Všímanie si podstatných podobností a rozdielov – cieľom je viesť edukantov k senzitívnemu vnímaniu dôležitých diferencií a totožnosti pri rozvíjaní pozorovacích a zdôvodňujúcich zručností.

Príklad: Vhodnou metódou, na určenie podobných a rozdielných vlastností sledovaného objektu, môže byť Vennov diagram (Venn, 1881).

30. Preskúvanie a hodnotenie predpokladov – predpokladom sa rozumie akýsi východiskový bod, na ktorom je postavený úsudok.

Príklad: Predstavme si akúkoľvek debatu, v ktorej jeden z tímov predpokladá o spoločenských dopadoch v prípade legalizácie marihuany, že dôjde k značnému nárastu jej užívania. Je potrebné mať po ruke dôkaz v prípade, že opačný tím tento predpoklad napadne s uvedením iného dôkazu (príklad použitý z debaty Karla Poppera uvedenej v publikácii Českej debatnej spoločnosti – ČSD, 2015).

Iný príklad: Matejovičová (2009) predpokladanie označuje ako očakávanie, ktoré je založené na predošlom pozorovaní, že nastane určitý jav. Dôležité je uvedomiť si, že akýkoľvek predpoklad, aj keď je založený na racionálnom základe, je možné vyvrátiť. Vždy sa môže objaviť fakt, ktorý nemusí predpoklad potvrdiť.

1. Konkrétny predpoklad – je založený na priamej skúsenosti s konkrétnym materiálom. Dieťa na základe priamej skúsenosti s konkrétnym materiálom vysloví predpoklad. Napríklad, ak od dieťaťa chceme, aby vytvorilo predpoklad, ako sa tvorí tieň za určitých okolností, dáme mu možnosť (zdroj svetla), aby so skúmanou realitou priamo prišlo do kontaktu.

2. Teoretický predpoklad – pozostáva z kombinácie dát z konkrétnej skúsenosti a už skôr nadobudnutých informácií alebo vychádza len zo samotných predošlých skúseností. Napríklad, dieťaťu nemusíme dať možnosť manipulácie s materiálom. Predpokladáme, že s tvorbou tieňa má určitú skúsenosť, na základe ktorej

formuluje predpoklad. Autorka upozorňuje, že je rozdiel medzi dohadom a predpokladom. V predpoklade sa očakáva prehodnotenie faktov a relevantné vysvetlenie.

31. Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných – schopnosť rozlíšiť relevantnosť faktov.

Príklad: Učiteľ sa môže pýtať edukantov: *Ako tento fakt ovplyvňuje vaše závery?* Vysvetliť by sme mohli aj iným spôsobom. Fakt je súčasť argumentu, ktorý podporuje vysvetlenie tým, že dokazuje výskyt daného fenoménu v realite.

32. Tvorba dôveryhodných záverov, predikcií alebo interpretácií – vidieť cez fakty, čo tieto fakty implikujú a tým dosahovať relevantné závery podložené pozorovaním a informáciami.

Príklad: V modeli rozvoja kritického myslenia Facione (1990) je to jeden zo základných komponentov. Edukanti by mali byť vední k predstaveniu relevantných záverov, vytvoreniu presných výrokov, vyjadreniu výsledkov a sledovaním týchto výsledkov a pod.

33. Hodnotenie dôkazov a údajných faktov – je schopnosť posúdiť, či dôkazy sú kompletne, akceptovateľné a pod.

Príklad: Môžeme si položiť otázky: *Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné k predmetu? Aké má autor dáta, fakty a skúsenosti? Aké dôkazy má autor na potvrdenie? Z akých predpokladov autor vychádza?* (Paul a Elder, 2006).

34. Poznávanie kontradikcií (protikladov) – zameriava sa na konzistentnosť tvrdení a rozporov medzi skutkami a slovami.

Príklad: Aristoteles o kontradikcii hovoril, že je protiklad, ktorý svojou povahou vylučuje akýkoľvek stred. Tá časť kontradikcie, ktorá tvrdí niečo o niečom inom, je afirmácia, zatiaľ čo tá časť, ktorá niečo o niečom popiera je negácia. Ku každej afirmatívnej propozícii existuje zodpovedajúca negatívna propozícia a naopak (Mládenek, 1999). Z praktického hľadiska sú to kritéria, ktoré by mali spĺňať tézy. Téza je kontroverzné tvrdenie a musí mať argumenty pre a proti, aby mohla byť argumentovateľná. Mohli by sme sa pýtať: *Čo tvrdí X? Čo tvrdí Y? Sú obe tvrdenia pravdivé? Ak áno, ktoré je dôveryhodnejšie?*

35. Preskúvanie implikácií a konzekvencií – ide o dôsledky jednotlivých tvrdení.

Príklad: Paul a Elder (2003) pri procese kritického myslenia odporúčajú viaceré oblasti otázok. K tomuto komponentu je potrebné si položiť tieto: *Má autor dostatočné argumenty na prípadné námietky? Má autor citlivosť pre následky a účinky predpokladaného riešenia? Aká je ďalšia perspektíva?*

Uvádzaný model je možné využívať ako pomôcku pre študenta pri kritickom myslení, zároveň aj ako pomôcku pre učiteľa na rozvoj cielených spôsobilostí, ale aj ako diagnostický nástroj zisťovania miery podpory rozvoja jednotlivých dimenzií (a ich komponentov) kritického myslenia vo vyučovacom procese zo strany učiteľa. Jednotlivé komponenty boli prevzaté z modelu Pula (1992), k nim sa doplnila škála vyjadrenia postoja od 1 – pozitívne po 7 – negatívne hodnotenie. Z dôvodu predchádzania stereotypu pri posudzovaní boli pri vybraných komponentoch hodnoty na škále uvedené v reverznej (opačnej) podobe. Tie sú označené symbolom (*).

Tab. 1 Diagnostický nástroj zisťovania miery podpory rozvoja kritického myslenia v edukácii

Dimenzia	Stratégia, resp. komponent	Škála						
Afektívne stratégie	1. Nezávislosť myslenia	1	2	3	4	5	6	7
	2. Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia	1	2	3	4	5	6	7
	3. Uplatňovanie nezaujatosti	1	2	3	4	5	6	7
	4. Skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí	1	2	3	4	5	6	7
	5. *Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku	7	6	5	4	3	2	1
	6. Rozvíjanie intelektuálnej odvahy	1	2	3	4	5	6	7
	7. Viera v integritu	1	2	3	4	5	6	7
	8. Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti	1	2	3	4	5	6	7
	9. Rozvíjanie dôvery v racionalitu	1	2	3	4	5	6	7
Kognitívne stratégie – makrozručnosti	10. *Kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam	7	6	5	4	3	2	1
	11. Porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov	1	2	3	4	5	6	7
	12. Rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie argumentov	1	2	3	4	5	6	7
	13. Vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení	1	2	3	4	5	6	7
	14. Objasňovanie a analyzovanie slov a fráz	1	2	3	4	5	6	7
	15. *Rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov	7	6	5	4	3	2	1
	16. Hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií	1	2	3	4	5	6	7
	17. Hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok	1	2	3	4	5	6	7
	18. Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií	1	2	3	4	5	6	7
	19. Tvorba alebo hodnotenie riešení	1	2	3	4	5	6	7
	20. *Analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania	7	6	5	4	3	2	1
	21. Kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov	1	2	3	4	5	6	7
	22. Kritické počúvanie: umenie mlkveho dialógu	1	2	3	4	5	6	7
	23. Tvorba interdisciplinárnych prepojení	1	2	3	4	5	6	7
	24. Sokratovská diskusia: objasňovania	1	2	3	4	5	6	7

Kognitívne stratégie – mikrozručnosti		a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív								
	25.	*Dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií	7	6	5	4	3	2	1	
	26.	Dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií	1	2	3	4	5	6	7	
	27.	Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou	1	2	3	4	5	6	7	
	28.	Precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka	1	2	3	4	5	6	7	
	29.	Všimanie si podstatných podobností a rozdielov	1	2	3	4	5	6	7	
	30.	*Preskúvanie a hodnotenie predpokladov	7	6	5	4	3	2	1	
	31.	Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných	1	2	3	4	5	6	7	
	32.	Tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií	1	2	3	4	5	6	7	
	33.	Hodnotenie dôkazov a údajných faktov	1	2	3	4	5	6	7	
	34.	Poznávanie kontradikcií	1	2	3	4	5	6	7	
35.	*Preskúvanie implikácií a konzekvencií	7	6	5	4	3	2	1		

Zdroj: Paul (1992)

1.3 Názory študentov učiteľstva na rozvoj kritického myslenia podľa schémy R. Paula

V empirickom zameraní sme využili variant deskriptívneho výskumu (opisný). Pre účely výskumu bol využitý diagnostický nástroj Paula (1992), ktorý je opísaný v predošlej podkapitole. Študentom troch učiteľských fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove (N = 484; dostupný výber) bol v zimnom a letnom semestri akademického roka 2017/2018 predložený diagnostický nástroj zisťujúci mieru podpory rozvoja komponentov kritického myslenia v ich vysokoškolskej edukácii. Mieru postoja respondenti vyjadrili na škále od 1 (pozitívne hodnotenie) až po 7 (negatívne hodnotenie) v časovom limite cca 30 minút. Pri stanovení úrovne hodnotenia miery podpory kritického myslenia sme využili metodiku arbitrárneho postupu¹³ (Bajtoš, 2013, s. 284) uvedenú v Tabuľke 2.

¹³ Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu priemerného rozpätia škály.

Tab. 2 Kritériá úspešnosti vyjadrené priemernou hodnotou pre jednotlivé škály

1	2	3	4	5	6	7
1 – 1,85	1,86 – 2,71	2,72 – 3,57	3,58 – 4,43	4,44 – 5,29	5,30 – 6,15	6,16 – 7,01

Výskumu sa zúčastnilo 484 respondentov, z toho študenti 2. ročníka bakalárskych študijných programov v počte $n = 216$ a študenti 1. ročníka magisterských študijných programov v počte $n = 268$. Jednotlivé kategórie respondentov sú uvedené v nasledujúcich tabuľkách.

Tab. 3 Kategórie respondentov z hľadiska ročníka

Študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove					
2. ročník Bc.		1. ročník Mgr.		Spolu	
Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)
216	44,63	268	55,37	484	100,00

Tab. 4 Kategórie respondentov z hľadiska pohlavia

Študenti učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove					
Ženy		Muži		Spolu	
Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť n	Relatívna početnosť (%)
403	83,26	81	16,74	484	100,00

Študenti učiteľských študijných programov hodnotili celkovo rozvoj vybraných komponentov kritického myslenia priemernou hodnotou $M = 4,52$ ($SD = 1,18$), čo predstavuje škálu 5 (skôr negatívne hodnotenie). V nasledujúcej tabuľke uvádzame popisné štatistiky celého výberového súboru.

Tab. 5 Popisné štatistiky miery podpory rozvoja kritického myslenia podľa názoru študentov

Dimenzia		Stratégia, resp. komponent	Priemer M	Smerodajná odchýlka SD	Minimum Min	Maximum Max
Afektívne stratégie/ komponenty	1.	Nezávislosť myslenia	4,90	1,13	2	7
	2.	Rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia	4,49	1,10	1	7
	3.	Uplatňovanie nezaujatosť	4,89	1,19	1	7
	4.	Skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí	4,32	1,24	1	7
	5.	Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku	4,42	1,22	1	7
	6.	Rozvíjanie intelektuálnej odvahy	4,81	1,15	1	7
	7.	Viera v integritu	4,85	1,17	1	7
	8.	Rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti	4,77	1,10	1	7
	9.	Rozvíjanie dôvery v racionalitu	5,04	1,10	1	7

Kognitívne stratégie – makrozručnosti	10.	Kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam	4,52	1,08	1	7	
	11.	Porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov	4,58	1,15	1	7	
	12.	Rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie argumentov	4,62	1,04	2	7	
	13.	Vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení	4,77	1,18	1	7	
	14.	Objasňovanie a analyzovanie slov a fráz	4,88	1,11	1	7	
	15.	Rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov	4,52	1,11	1	7	
	16.	Hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií	4,94	1,09	1	7	
	17.	Hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok	4,54	1,07	2	7	
	18.	Analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií	4,63	1,09	2	7	
	19.	Tvorba alebo hodnotenie riešení	4,55	1,24	1	7	
	20.	Analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania	4,41	1,14	1	7	
	21.	Kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov	4,25	1,14	1	7	
	22.	Kritické počúvanie: umenie mlkveho dialógu	4,27	1,19	1	7	
	23.	Tvorba interdisciplinárnych prepojení	4,73	1,15	1	7	
	24.	Sokratovská diskusia: objasňovania a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív	4,18	1,20	1	7	
	25.	Dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií	4,13	1,05	1	7	
	26.	Dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií	4,06	1,06	1	7	
	Kognitívne stratégie – mikrozručnosti	27.	Porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou	4,79	1,17	1	7
		28.	Precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka	4,30	1,14	1	7
		29.	Všimanie si podstatných podobností a rozdielov	4,90	1,12	2	7
		30.	Preskúmavanie a hodnotenie predpokladov	4,21	1,04	1	7
		31.	Rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných	4,59	1,05	2	7
		32.	Tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií	4,31	1,10	2	7
		33.	Hodnotenie dôkazov a údajných faktov	4,54	1,13	1	7
		34.	Poznávanie kontradikcií	3,87	1,26	1	7
		35.	Preskúmavanie implikácií a konzekvencií	3,64	1,26	1	7
Spolu			4,52	1,18	1	7	

Výsledok celkového hodnotenia úrovne vyžívania stratégií podporujúcich kritické myslenie študentov nemožno považovať za pozitívny, pretože poukazuje na nízku tendenciu vysokoškolských učiteľov v kontexte stimulácie kritického myslenia u budúcich učiteľov, čo sa môže prejaviť najmä na nedostatočnom rozvoji kritického myslenia v edukácii základných a stredných škôl (v rámci aprobácií, ktoré študujú). Na takýto trend už dávno poukazujú podpriemerné výsledky medzinárodných meraní PISA, PIRLS a pod. Uvedené dávame do súvisu taktiež s výskumami poukazujúcimi na nízku úroveň kritického myslenia a na nedostatočnú inklináciu k racionálnemu mysleniu u samotných učiteľov (Kosturková 2013; Hanák, Čavojová a Ballová-Mikušková 2014; Čavojová a Jurkovič 2017). Výskumy mnohých zahraničných odborníkov, napr. Akyüza (2017), Dama a Volmanovej (2004), Hova (2011), Richardsonovej (2010) a i. upozorňujú na to, že túto kompetenciu možno vo vyučovacom procese budovať u edukantov len v prípade vhodne zvolených stratégií zameraných na rozvoj cielených dispozícií a spôsobilostí, čo sa následne odrazí na zlepšení ich výkonov vo výučbe a na zvýšení úrovne ich kritického myslenia. Je potrebné skonštatovať, že v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie v slovenských pomeroch sa takýto typ prípravy dosť podceňuje, resp. nie je jej venovaná náležitá pozornosť. Vzhľadom na to, že ide o jednu z top spôsobilostí budúceho človeka, v tomto smere nám vôbec chýbajú vyškolení odborníci, ktorí by vedeli naučiť budúcich učiteľov aplikovať rozvoj kritického myslenia do praxe základných a stredných škôl. Zahraniční odborníci Choy a Cheah (2009), Rowles et al. (2013) a i. taktiež poukazujú na bariéry v kontexte vyžívania stratégií stimulujúcich rozvoj kritického myslenia u edukantov. Hoci učelia vedia, že u edukantov stimulujú rozvoj schopností kritického myslenia, často im chýbajú komplexnejšie informácie o kritickom myslení a o vymedzení hlavných stratégií a metód rozvíjajúcich túto kompetenciu.

Na výsledky úrovne vyžívania stratégií stimulujúcich rozvoj kritického myslenia edukantov vplýva i nedostatok praktickej prípravy v kontexte vzdelávania budúcich učiteľov, čoho výsledkom je ich neschopnosť transformovať učivo takým spôsobom, aby edukantov motivovali, aktivizovali ich a poskytovali im dostatočný priestor na rozvoj ich komunikačných zručností a kritického myslenia (Babiaková a Cabanová 2011; Knapík, 2013; Velmovská, 2014; Velmovská a Bartošovič, 2016; Ištvan, 2016). Z výsledkov štúdie PISA (2009) vyplýva, že len 40 % učiteľov kladie vo výučbe otázky smerujúce k porozumeniu textu a len 48 % učiteľov dáva priestor žiakom na vyjadrenie vlastného názoru, čo je zarážajúce, keďže porozumenie textu možno ponímať ako prvotnú úroveň v kontexte práce s informáciami, od ktorej závisí úspešnosť žiaka vo vyučovacom procese.

Učelia sa zvyknú vo vyučovacom procese venovať len jednému problému, ktorý spočíva v tom, čo majú učiť, teda sa zaujímajú len o obsah a nezamýšľajú sa nad postupom (Pasch a kol. 2005), pričom z uvedeného vyplýva, že učiteľ vo vyučovacom procese zväčša len vysvetľuje a kontroluje mieru zapamätania si učiva žiakom, čím dochádza k obmedzeniu výučby na preberanie nového učiva a jeho mechanické zreprodukovanie žiakom v procese skúšania. Vo vyučovacom procese je učiteľ tou osobou, ktorá v najväčšej miere ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho procesu, no ako uvádza Kosová (2017), učiteľská profesia je do značnej miery rámcovaná uniformitou vzdelávacích cieľov, čo sa následne odráža v prístupe učiteľov k výučbe, celkovo k výberu foriem a metód. Blaško (2013) upozorňuje na to, že učiteľom v zavádzaní inovatívnych stratégií a metód stimulujúcich rozvoj kritického myslenia do vyučovacieho procesu bránia najmä čas, motivácia a zvyšujúce sa požiadavky bez náležitého finančného ohodnotenia. Podľa medzinárodnej štúdie OECD TALIS (2013) až 80 % učiteľov 2. stupňa základných škôl uprednostňuje transmisívny prístup vo výučbe, čo znamená, že učelia vo veľmi malej miere využívajú aktivity zamerané na rozvoj kritického

myslenia, kooperácie, komunikácie a pod. Jednou z príčin tohto stavu je aj nedostatočná pregraduálna príprava v tomto smere.

ZÁVĚR

V kapitole sme predstavili jednu z možností, ako diagnostikovať mieru podpory rozvoja kritického myslenia v edukácii. Zvlášť za dôležité považujeme vedieť definovať pojem kritické myslenie a vyšpecifikovať, ktoré komponenty spadajú do tejto spôsobilosti v rámci afektívnej a kognitívnej dimenzie. Za inšpiratívny v tomto smere považujeme diagnostický nástroj podľa Paula (1992). V empirickej rovine sme predstavili názory študentov troch fakúlt učiteľských študijných programov Prešovskej univerzity v Prešove (N = 484). Analýzou bolo zistené, že študenti mieru podpory rozvoja kritického myslenia vnímajú skôr negatívne.

Na jednej strane máme celosvetový dopyt po kriticky mysliacom človeku a na druhej strane fakty, ktoré brzdia jeho rozvoj. Výsledky starších aj aktuálnych výskumov v SR naznačujú, že nie je ľahké zabezpečiť to, aby sa rozvoj kritického myslenia stal súčasťou edukačného procesu slovenských škôl. Analyzované nedostatky v kritickom uvažovaní respondentov sú výsledkom dlhodobo tradovaného encyklopedického modelu vzdelávania. Petlák (2016) konštatuje, že je potrebné vytvárať vhodné prostredie vedúce k zmene postojov učiteľov k plánovaným školským zmenám. Je potrebné prispôsobiť vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov požiadavkám na medzinárodnej úrovni a zabezpečiť programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov orientované na celosvetové trendy. Pozitívne na túto problematiku reaguje Zelina (2016), ktorý konštatuje, že rozvíjanie hodnotiaceho a kritického myslenia vedie k zlepšeniu primeraného vnímania a posudzovania reality. Z tohto pohľadu je potrebné pripraviť aj učiteľov, aj budúcich učiteľov na ich novú funkciu ako spolutvorcov kvalitného programu vzdelávania.

LITERATÚRA

Abrami, P. C. et al. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

Akyüz, M. (2017). The Effect of Six Thinking Hats Technique on Critical Thinking Skills. *The Journal of Academic Social Science*, 60(5), 466-487.

Babiaková, S., & Cabanová, M. (2011). Analýza profesijných činností učiteľov na Slovensku. In Kasáčová, B. et al., (Eds.) *Učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume* (155-230). Banská Bystrica: PF UMB.

Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.

Center for Critical Thinking. (2006). *A brief history of the idea of critical thinking*. Sonoma State University. Retrieved from <http://www.sonoma.edu/CThink/K12/k12library/cthistory.ncl>

Čavojevová, V., & Jurkovič, M. (2017). Comparison of experienced vs. Novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(3), 100–112.

Česká debatní společnost. (2015). *O hodnotové debatě Dokazování*. Retrieved from http://debatovani.cz/files/metodika/90907_objevovani_sveta_debatou_kap.-I-III.pdf

Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-79.

- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Fullerton: California Academic Press. Dostupné z http://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf
- Gavora, P. (1990). Teacher's Questions. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 27(2), 283–293.
- Gavora, P. (1994). Učiteľove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 44(2), 113–118.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. a kol. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- Hanák, R., Čavojevová, V., & Ballová-Mikušková, E. (2014). Educating rationality: Assessing Master Rationality Motive Scale in future teachers. *INTED 2014 Proceedings*, 198, 6458–6463.
- Hincová, K. (2009). Čitateľská gramotnosť – nestačí vedieť čítať. In *Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti*. Bratislava: ŠPÚ (94–98).
- Horák, O. (2017). Bludy a fakty. *N magazín: Kritické myslenie*, 2(10), 6–9.
- Hove, G. (2011). *Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.389.4692&rep=rep1&type=pdf>
- Choy, S. Ch., & Cheh, P. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198–206.
- Ištván, I. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky*. Prešov: Vydavateľstvo PU.
- Klooster, D. (2002). Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 1(1). Retrieved from http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM
- Kosová, B. (2017). Učiteľia v reformách školy a kurikula. *Edukácia*, 1(2), 126–138.
- Kosturková, M. (2013). Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. *Pedagogika*, 4(4), 283–297.
- Kosturková, M. (2014). Úroveň kritického myslenia študentov odboru vychovávateľstvo. *Lifelong learning*, 4(1), 45–61.
- Kosturková, M. (2016). *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: FHPV PU v Prešove.
- Knapík, J. (2013) Inovatívne metódy v predmet NV. In *Inovačné vyučovacie metódy* (s. 47–54). Prešov: Michal Vaško.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Retrieved from <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Matejovičová, I. (2009). Schopnosť vedecky pracovať ako zložka prírodovednej gramotnosti.

In *Acta Facultatis paedagogicae universitatis Tyrnaviensis: Sériá D. Vedy o výchove a vzdelávaní* (46–62). Trnava: PF TU.

Mládenek, I. (1999). Aristotelova klasifikácia princípov dokazovacej vedy. *Organon F*, 6(1), 6 – 26.

Nemčok, M. a kol. (2014). *Debatná príručka pre stredoškolské kluby*. Bratislava: Slovenská debatná asociácia.

OECD TALIS. (2013). *Základná informácia o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013*. Retrieved from http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/ine/TALIS_2013_-_prvotne_zistenia.pdf

Pasch, M. a kol. (2005). *Od vzdelávacieho programu k vyučovaci hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.

Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 77, 3–24.

Paul, R. W., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Retrieved from <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34–35.

Petlák, E. (2016a). Globalizácia a výzvy pre edukáciu. *Manažment školy v praxi*, 12(3), 1–5.

Petrasová, A. (2000). *Čítaním a pisaním ku kritickému mysleniu: Námety technik a postupov*. Prešov: PF PU.

Petrasová, A. (2008). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy*. Prešov: Rokus.

PISA. (2009). *Results: Executive summary*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Režný, M. (2015). *Škola debatou – tréninkový debatní manuál*. Retrieved from <http://c-d-s.cz/2015/01/03/skola-debatou/>

Richardson, J. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 52-59.

Rowles, J. et. al. (2013). Faculty perceptions of critical thinking at a health sciences university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(4), 21–35.

Ruisel, I. (2008). Od inteligencie k múdrosti. In *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností. Retrieved from <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>

Sadler, G. (2014). *Reconciling Four Models of Critical Thinking: FSU QEP, Paul-Elder, CLA, and APA Delphi*. Retrieved from https://www.academia.edu/480151/Reconciling_Four_Models_of_Critical_Thinking_FSU_QEP_Paul-Elder_CLA_and_APA_Delphi

Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Šuch, J. (2002). *Vybrané problémy z vyučovania filozofie*. Prešov: MPC.

Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Tomášková, J. (2015). *Argumentácia v škole i bežnom živote*. Bratislava: MPC.

Tomengová, A. (2008). Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja. *Pedagogické rozhľady*, 2, 7–10.

Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC.

Velmovská, K. (2014). Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. *Journal of science education*, 15(1), 37–40.

Velmovská, K., & Bartošovič, L. (2016). Developing Critical Thinking Skills in Physics Classes. In *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. (s. 1–43.) New York: Nova Science Publishers.

Venn, J. (1881). [2008]. *Symbolic Logic*. London: Macmillan.

Wason, P. C., 1983. Realism and rationality in the selection task. In Evans, B. T. (Ed.), *Thinking and reasoning: Psychological approaches* (44–75). Boston: Routledge & Kegan Paul.

World economic forum. (2018). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Zelina, M. (1994). *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.

Zelina, M. (2016). Ľudské kvality pre budúcnosť. *Pedagogická revue*, 63(1–2), 14–12.

Zelina, M. (2017). Autoregulácia, metakognícia a exekutívne funkcie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 51(4), 223–239.

KONTAKT

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570713

e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

PaedDr. Janka Ferencová, PhD.

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

+421517570260

e-mail: janka.ferencova@unipo.sk

TVOŘIVOST A JEJÍ DIAGNOSTIKOVÁNÍ VE VYSOKOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ

Miroslava Miklošíková, Martin Malčík

Abstrakt: V příspěvku je věnovaná pozornost významu tvořivosti, a to jak u vysokoškolských učitelů tak vysokoškolských studentů. V obou případech má vliv na průběh, kvalitu a efektivitu vysokoškolské edukace. V rámci výzkumu bylo zjišťováno, jak studenti 2. ročníku navazujícího prezenčního a kombinovaného studia v oboru Enviromentální inženýrství uplatní svou kreativitu při řešení úkolu, který se týkal navržení schématu recyklace plastů tvůrčím způsobem. Výzkum probíhal na Vysoké škole báňské-Technické univerzitě Ostrava.

Klíčová slova: tvořivost, vysokoškolský učitel, vysokoškolská edukace, tvořivost vysokoškolského učitele, tvořivost vysokoškolského studenta

Abstract: The contribution focuses on the importance of creativity, both for university teachers and college students. In both cases it affects the course, quality and efficiency of higher education. In the research it was investigated how students of the 2nd year in the field of Environmental Engineering apply their creativity in solving the task, which involved designing a plastic recycling scheme in a creative way. The research was carried out at the VSB-Technical University of Ostrava.

Key words: creativity, university teacher, higher education, university teacher creativity, student creativity

ÚVOD

V práci vysokoškolského pedagoga zaujímá kromě odborných a pedagogických kompetencí významné místo také tvořivost. Měl by ji umět využívat nejen při badatelských činnostech, ale i při vykonávání pedagogických činností. A nejen to. K tvořivosti by měl vést také studenty, poněvadž ti se bez ní ve svém budoucím povolání neobejdou.

Tvořivost pedagoga se může promítat do jednání se studenty, zpracovávání učiva, volby a využívání výukových prostředků, řešení pedagogických situací, motivování, zkoušení a hodnocení studentů.

Co se definování tvořivosti týká, byla v každé historické etapě jinak chápána a ceněna. Na jejím přesném vymezení se sice teoretici neshodnou, ale obvykle bývá chápána jako činnost, na jejímž konci je nový produkt či výsledek, ke kterému nevedla známá cesta a neexistovalo algoritmické řešení ani rutinní postup.

Carter a Russell (2002) tvrdí, že tvořivost je charakteristická mentálními procesy, jejichž výsledkem jsou řešení, nápady, koncepce, umělecké formy, teorie nebo produkty, které jsou jedinečné nebo nové.

Buzan (2003) se domnívá, že existuje samostatná kreativní inteligence a jejími znaky jsou:

- pohotovost (snadnost a rychlost přijít s novými nápady),
- flexibilita (schopnost vidět situace z různých úhlů pohledu),
- originalita (nápady vzdálené od průměru),
- rozvíjení myšlenek.

Řada teoretiků vnímá tvořivost jako složitou a komplexní schopnost (dovednost), která je ovlivňována intelektovými i neintelektovými rysy osobnosti, jako schopnost, která se nemusí projevit vždy, když si to přejeme nebo když je to zrovna zapotřebí. Jedním z nejobtížnějších úkolů je podle Sternberga (2002) definovat tvořivost jako jediný psychologický konstrukt.

Jäger, Süß a Beaducel (1997) označují tvořivost jako bohatství nápadů a vícedimenzionální konstrukt, a má tři složky: fluenci (množství myšlenek), flexibilitu (bohatství myšlenek) a originalitu. Autoři si představují její strukturu následovně:

- operativně vázané schopnosti
 - kapacita zpracování komplexních informací,
 - bohatství nápadů,
 - bezprostřední paměť,
 - rychlost postřehu,
- obsahově vázané schopnosti
 - verbální myšlení,
 - numerické myšlení,
 - figurální myšlení.

Na tvořivost velmi komplexně nazírá také Amabile (1996), která se domnívá, že míra tvořivosti je formována a dále ovlivňována následujícími faktory:

- Dovednostmi, které se vztahují k určitému oboru. Člověk není tvořivý sám o sobě, ale vždy v rámci určité oblasti a k tomu potřebuje mít určitý talent.
- Dovednostmi, které se vztahují k tvořivosti a projevují se:
 - v oblasti kognitivního myšlení (schopnost překonávat obvyklé uvažování, absence funkční fixace, přítomnost laterálního myšlení a nezvyklého náhledu),
 - ve znalosti heuristiky (schopnost komplexního vnímání problému, objevování nových řešení, která jsou v protikladu k rigiditě a postupu podle algoritmu),
 - v oblasti způsobu práce (využívání kreativních technik, pracovitost, píle, vůle a jiné osobnostní vlastnosti).
- Motivací, která je nezbytná k řešení úkolu a lze ji rozdělit na vnější a vnitřní, přičemž druhá má větší hodnotu, poněvadž je spojena s vnitřními hodnotami.

Jako komplexní schopnost charakterizuje tvořivost také Nakonečný (1995), který míní, že se v ní kromě kognitivních faktorů uplatňují i faktory motivační, a to včetně neintelektových rysů osobnosti. Podstatou tvořivosti je podle něj originalita, ale nikoli originalita za každou cenu, nýbrž ta, která je společensky hodnotná.

Tvořivost ovšem není pouze objektem vědeckého zájmu, nýbrž je považována i za univerzální kompetenci, kterou je nutné uplatňovat v běžném životě (Petrová, 1999). Maisel (2002) je přesvědčen, že každý jedinec může v běžném životě přistupovat k libovolné činnosti s určitou dávkou tvořivosti, a že každý lidský život je možno prožívat s využíváním tvůrčích schopností. Clegg a Birch (2005) se dokonce domnívají, že absence tvůrčího myšlení není v moderní společnosti myslitelná. Tvořivost podle nich není ozdoba nebo něco navíc, ale faktor důležitý pro přežití.

V reálném životě se tvořivost projeví obvykle v okamžiku, kdy se změní situace či životní okolnosti člověka, a ten se rozhoduje, jak si počínat dál. Místo starých způsobů jednání hledá nové, přicházejí mu na mysl neobvyklé postupy, tvoří nové produkty. Různí lidé se mohou ke stejnému cíli dopracovat odlišnými cestami a tutéž situaci mohou charakterizovat různým způsobem (Chalupa, 2005). Téhož mínění jsou Carter a Russell (2002), kteří jsou zároveň přesvědčeni o tom, že u mnohých jedinců je část jejich talentu a tvořivosti nevyužita, poněvadž si danou činnost nevyzkoušeli a nezjistili, co všechno zvládnou a čeho jsou schopni dosáhnout.

Rozvíjení tvořivosti vysokoškolských studentů znamená mimo jiné dovednost vysokoškolského pedagoga orientovat se v posloupnosti a vzájemné propojenosti kognitivních procesů. Problematiku zkoumala řada odborníků (např. Bloom, 1956; Tollingerová, 1987; Andersonová a Krathwohl, 2001), z nichž někteří vytvořili taxonomie výukových cílů a těmto cílům odpovídající návrhy učebních úloh. Tvořivost je obvykle umístěna na vrchol taxonomie, přičemž je závislá na jejích předchozích stupních a souvisí jak s intelektovými tak neintelektovými charakteristikami osobnosti.

Níže uvádíme taxonomii úkolů podle Andersonové a Krathwohla (2001). Je z ní zřejmé, že úkoly podněcující tvořivost umístili na nejvyšších úrovních. Pro učitele to znamená, že náročnost jednotlivých úkolů určených studentům by měla vzrůstat postupně, přičemž mezi posledními by se měly vyskytovat ty, které rozvíjejí jejich tvůrčí myšlení.

Taxonomie úkolů podle Andersonové a Krathwohla (2001):

1. úroveň: pamatovat,
2. úroveň: rozumět,
3. úroveň: použít,
4. úroveň: analyzovat,
5. úroveň: zhodnotit,
6. úroveň: tvořit.

VÝZKUM

Cílem výzkumu bylo zjistit, kolik tvořivosti projeví studenti 2. ročníku navazujícího presenčního a kombinovaného magisterského studia oboru Environmentálního inženýrství při řešení zadaného úkolu.

Výzkum byl prováděn na Vysoké škole báňské-Technické univerzity Ostrava, kterého se účastnilo 38 studentů, z toho 28 studentů denního studia (20 žen, 5 mužů) a 10 kombinovaného studia (7 žen, 5 mužů). Respondenti byli ve věku 20-54 let a úkol zpracovávali v období od 2. do 27. 10. 2017.

Výzkum byl prováděn v rámci vyučovacího předmětu Odpady v životním prostředí. Předmět se zabývá problematikou odpadů, jejich dopadům na životní prostředí. Studenti jsou v jeho

průběhu obeznámení s technologiemi recyklace, využitím a odstraňováním odpadu, nakládáním s velkoobjemovým odpadem, s biologicky rozložitelným odpadem, komunálním odpadem a nebezpečným odpadem. Předmět je tzv. slučovací a studenti mají možnost své dosavadní znalosti aplikovat na příklady v praxi.

Popis úkolu pro studenty: *Vytvoř a popiš schéma recyklace plastů tvůrčím způsobem.*

Co se týká zadání úkolu, studentům nebyly záměrně poskytnuty jednoznačné informace o tom, jak má být úkol zpracován. Bylo jim sděleno jen rámcové zadání úkolu, přičemž nápad, styl zpracování, velikost schématu a propracovanost návrhu bylo ponecháno výhradně na nich.

Kritéria pro hodnocení úkolu

Jednotlivé modely a výrobky byly vyhodnocovány na základě nápadu, jeho ojedinělosti, vzhledu, propracovanosti. V terminologii hodnocení kreativity – podle míry originality a elaborace.

Vyhodnocení výzkumu

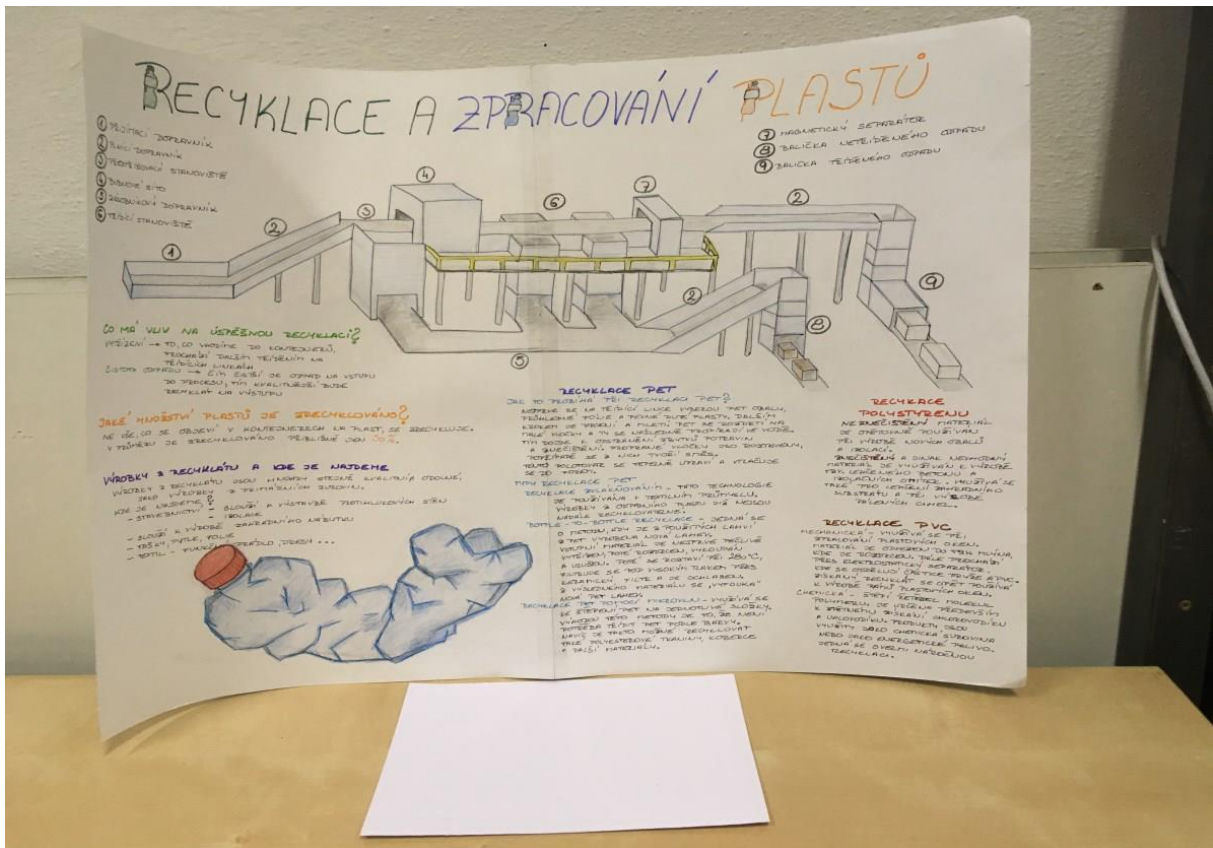
Zadané úkoly vyhodnocovala pedagožka Ing. Markéta Bouchalová, Ph.D., která předmět Odpady v životním prostředí vyučuje. Všechny modely považovala za zajímavé, poněvadž studenti si na práci dali záležet a měli podnětné myšlenky. Ke svým výtvorům používali nejrůznější druhy materiálů. Několik jednoduchých a skoupě propracovaných modelů se objevilo také, ale na druhou stranu se v nich objevil zajímavý nápad.

Studenti vypracovali a odevzdali modely 2D, 3D i modely třídících linek na odpad, které převládaly. Model 2D byl chápán jako popis linky nebo schéma recyklace plastů popsany na papír, zhotovená koláž apod. jako prostorový 3D model.

Některé vyrobené modely znázorňovaly ohrožení přírody a obyvatel v případě spalování plastů v nevhodných topeništích. Někteří studenti vytvořili přímo výrobky, které se z plastů vyrábějí, příp. i výrobky, které se daly hodnotit jako materiálové využití odpadních plastů.

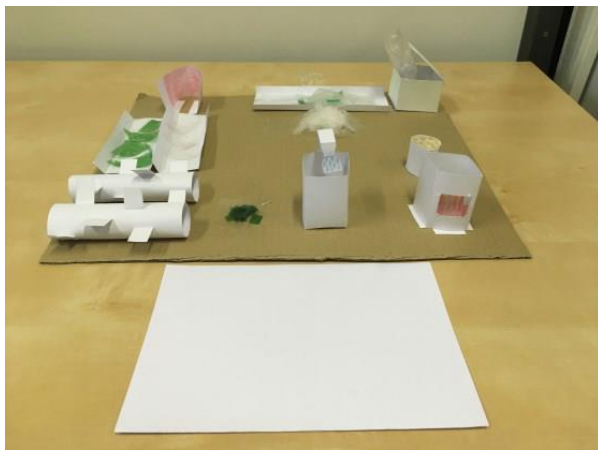
Studenti celkem předvedli 38 modelů, z toho 22 modelů bylo zpracováno ve 3D a 16 schémat ve 2D. Výklad tématu „Proces recyklace plastů“ a prezentace příslušného schématu ve 2D bylo velmi zajímavé a pěkně zpracované např. v případě, který je znázorněn na obr. č. 1.

Na níže uvedené fotografii je pro názornost jako měřítko vyrobeného schématu přiložen list papíru o velikosti A5. Vybrané modely ilustrujeme na obrázcích 1 až 8.



Obrázek č 1: Nejzajímavější 2D práce

Studenti úkoly vypracovali s rozdílnou pečlivostí, která byla patrná již na první pohled. Někteří vytvořili pouze orientační schéma, jiní byli pečliví a soustředili se i na detaily (Obr. č. 2 a 3). Tento aspekt tvořivosti se nazývá elaborace.



Obrázky č. 2, 3: Rozdíly v pečlivosti při tvorbě schématu (modelu)

Studenti své výtvořky vyráběli z různých materiálů, které se daly rozdělit na dvě skupiny podle toho, zda byly či nebyly vytvořeny přímo z odpadních materiálů. Obrázky 4 a 5 znázorňují příklady výrobků – „peněženka“ a „krmítko“ přímo z odpadních materiálů. Autory obou výrobků jsou studenti denního studia.



Obrázky č 4 a 5: Výrobky z plastů – peněženka, krmítko

Studenti dálkového studia měli v některých případech propracovanější (elaborovanější) návrhy než studenti denního studia a vycházeli především z praxe. Příkladem je plastový ohradník, ve kterém sloupek „vyrůstá“ z druhů plastů, ze kterého je vyroben, nebo květináč z recyklovaných plastů. Oba modely jsou na obrázku č. 6 a 7.



Obrázky č 6 a 7: Plastový ohradník a květináč

Velmi názorný byl také výrobek (obr. 8), který znázorňoval celý proces recyklace plastů od sběru po výrobek.



Obrázek č 8: Recyklace plastů od sběru po výrobek

Jako nejkreativnější nápady vyhodnotila pedagožka plastové výrobky, a to plastový ohradník a květináč (obr. 4a 5), které vyrůstají z plastů, ze kterých jsou vytvořeny. Tyto dva nápady byly ojedinělé a vyskytly se pouze dvakrát. Jako nejlepší byly vyhodnoceny také proto, že se nejednalo o pouhé znázornění třídící linky, ale o modely, které přímo znázorňovaly hotový výrobek.

ZÁVĚR

Rozvíjení tvořivosti vysokoškolských studentů je zásadním východiskem moderního vzdělávání, tvořivost je v tomto kontextu chápána jako jedna z klíčových kompetencí. Jsme toho názoru, že rozvíjení kompetence tvořivosti je předpokladem pro dovednost absolventa technického oboru vykonávat svou budoucí profesí s určitou individuální mírou flexibility a originality. Ke kreativnímu myšlení a tvůrčím výkonům je ovšem zapotřebí studenty průběžně vést již v průběhu studia a v rámci jednotlivých předmětů. Z výzkumu je zřejmé, že pokud pedagog dokáže studenty k tvůrčím výkonům optimálně motivovat, dokáží vytvořit zajímavá díla, ze kterých získají znalosti, mají z nich radost a také pocit, že jejich činnost byla smysluplná a přiměřeně ohodnocená.

LITERATURA

- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview Press.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I. Cognitive Domain*. New York: David McKay Comp.
- Buzan, T. (2003). *Jděte na to chytře*. Praha: Columbus.
- Carter, P. & Russell, K. (2002). *Trénink paměti a kreativity*. Praha: Computer Press.
- Clegg, B. & Birch, P. (2005). *Kreativita*. Brno: CP Books, a.s.
- Chalupa, B. (2005). *Tvořivé myšlení. Tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principál.
- Jäger, A. O. & Süß, H. M. & Beauducel, A. (1997). *Berlinger Intelligenzstruktur-Test, BIS-Test; Form 4*, Göttingen: Hogrefe Verl.
- Maisel, E. (2002). *Trénink kreativity*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Petrová, A. (1999). *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Tollingerová, D. (1987). *K teorii učebních činností*. Praha: SPN.

KONTAKT

doc. PhDr. Miroslava Miklošiková, PhD.

VŠB - Technická univerzita Ostrava
Katedra společenský věd
17. listopadu 15, 708 33 Ostrava-Poruba
miroslava.miklosikova@vsb.cz

doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D.

VŠB - Technická univerzita Ostrava
Katedra společenský věd
17. listopadu 15, 708 33 Ostrava-Poruba
martin.malcik@vsb.cz

K METODĚ STANOVENÍ CÍLOVÝCH KOMPETENCÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO KURIKULA NA PŘÍKLADU HOSPODÁŘSKÉ NĚMČINY NA VYSOKÉ ŠKOLE EKONOMICKÉ V PRAZE

Petra Jeřábková

Abstrakt: V příspěvku představujeme metodu určení cílových kompetencí kurikula odborné hospodářské němčiny na vysoké škole. Nejprve se zamýšlíme nad zdroji kurikula, které identifikujeme jako vědu, společnost a profesní praxi. Dále uvádíme faktory, které mohou kurikulum negativně ovlivnit. Určujeme cíle, které by mělo kurikulum sledovat, jako cíl kvalifikační a kultivační. Představujeme výzkum vzdělávacích potřeb absolventů VŠE a některé jeho výsledky, jakož i samotný návrh cílových kompetencí absolventa. Na závěr se zamýšlíme nad podmínkami jejich dosažení.

Klíčová slova: vysoká škola, kurikulum, cílové kompetence, odborný jazyk, hospodářská němčina

Abstract: A method to determine key competences of specialized economic German in university curriculum is introduced in the contribution. At first, we are considering the sources of curriculum which are identified as science, society and professional practice. Moreover, we introduce factors that can negatively influence curriculum. We determine objectives the curriculum should follow like qualification and cultivation goals. We introduce research of the educational needs of VŠE graduates and some of its outcomes, as well as the actual proposal for key competences of a graduate. In conclusion we ponder the conditions how to achieve them.

Key words: university, curriculum, key competences, specialized language, economic German

ÚVOD

Stojíme-li před úkolem sestavit kurikulum cizího odborného jazyka na vysoké škole, je třeba si uvědomit, jaké faktory kurikulum ovlivňují a je-li tento vliv žádoucí.

Na jedné straně kurikulum ovlivňuje vývoj samotného oboru, který je daným kurikulem zprostředkováván. V případě hospodářské němčiny to tedy není pouze jazyk, ale i vývoj ekonomie jakožto vědy a samotné hospodářské praxe, neboť v rámci kurikula odborného jazyka dochází i ke zprostředkování ekonomických reálií a kurikulum vzdělává pro profesionální fungování v hospodářské praxi. Dále je to vývoj a současné trendy dalších věd jako pedagogika, psychologie, didaktika. Zásadní roli hraje rovněž výchozí úroveň znalostí studentů, která je rámcovým vzdělávacím plánem pro gymnázia u prvního cizího jazyka stanovena jako B2 dle SERRJ a u druhého cizího jazyka B1. Kurikulum ovlivňují i studijní návyky a potenciál studujících, schopnosti a preference učitelů, materiální podmínky

školy a hodinová dotace výuky. Kurikulum však ovlivňuje i veřejné mínění, aktuální vývoj a nároky společnosti. V případě vysoké školy však kurikulum není určeno vzdělávacím plánem či jinou reglementací kromě schválení akreditační komisí. To na jedné straně představuje svobodu, na druhé straně však i značné nároky, má-li být tento úkol splněn zodpovědně a v souladu se vzdělávacími potřebami studentů.

Vliv těchto faktorů však nemusí být vždy pozitivní nebo může dojít k absolutizaci či přecenění jednoho z nich, jsou-li např. absolutizovány nároky trhu a opomíjí se všeobecně vzdělávací a výchovná složka kurikula, jak dnes můžeme často zaznamenat, nebo naopak panuje malá obeznamenost se skutečnými nároky profesní praxe. Vědomí této skutečnosti nás přivedlo k záměru nově se zabývat stanovením cílových kompetencí kurikula. Ve své pedagogické praxi vnímali četné problémy.

1 NEDUHY KURIKULA HOSPODÁŘSKÉ NĚMČINY

Dějiny didaktiky cizích jazyků jsou poznamenány často až ideologickými zápasy o metodu, kdy se s vaničkou vylévalo často i nemluvně. Jednotlivé metody kladly důraz na jazyk jakožto systém, jako například gramaticko-překladová metoda nebo na řeč, aktuálně realizovaný jazyk, jako například komunikativní metoda, v souvislosti s touto skutečností byla přeceněna či podceněna práce s textem nebo byly rozvíjeny pouze některé řečové dovednosti na úkor jiných. Ačkoli v současnosti didaktici prosazují metodický eklekticismus, tedy pragmatické kombinování prvků různých metod (srov. např. Neuner, 1995, s. 187; Choděra, 2001, s. 71; Homolová, 2011/2012, s. 16) a shodují se na nutnosti rovnoměrného rozvíjení všech řečových dovedností (mluvení, psaní, poslechu a čtení), můžeme nezdědka pozorovat mylný výklad komunikativní metody a mylný výklad slova komunikace jako pouhého mluvení. V důsledku tohoto výkladu se v jazykovém vyučování prosazuje tolerance k chybám, neboť v jeho duchu jde zejména o sdělení. Ačkoli tolerance k chybám nebo spíše citlivá a reflektovaná práce s chybou má v cizojazyčném vyučování své místo na začátku učení a v průběhu osvojování nových jazykových jevů, nelze ji uplatňovat jako metodický princip, neboť pak u studentů nedochází k posunu na další úroveň znalosti. Důsledky tohoto výkladu bohužel pociťujeme v pedagogické praxi, kdy studenty brzdí, že nemají dobře fixované znalosti základních jazykových jevů. V jazykovém vyučování jde sice zajisté o dosažení komunikativní kompetence, ovšem text je rovněž součástí komunikace, na což se často zapomíná. Rovněž se nelze domnívat, že jakékoli kompetence je možné dosáhnout bez znalostí.

Kurikulum tedy může nevhodně zasáhnout špatně zvolená metoda zprostředkování, s tím souvisí i volba nevhodné učebnice, která je této metodě poplatná. Další nebezpečí pro kurikulum představuje i volba učebnice, která není úzce zaměřená na svoji cílovou skupinu. Cíle kurikula jsou pak formulovány dle toho, co daná učebnice umožňuje a nikoliv dle skutečných vzdělávacích potřeb studentů, tak je tomu například u učebnic z produkce velkých německých nakladatelství cílících na co nejširší trh.

Do kurikula může negativně zasáhnout i lidský faktor, a to jednak na straně učitelů s jejich schopnostmi, různou mírou obeznamenosti s oborem, kdy učitelé odborného jazyka na VŠ jsou absolventy filologických oborů a znalosti z ekonomie získávají během své praxe a pouze v míře jejich vlastní iniciativy či odpovědnosti a zejména dle svých časových možností samostudiem. Ačkoli se např. Buhlmann a Fearnas domnívají, že se obeznamenost učitelů odborného jazyka s oborem, jehož jazyk vyučují, přeceňuje, neboť dle těchto autorek roli nositele odborné kompetence přebírá přiměřený učební materiál (1987, s. 115), my považujeme povědomí o oboru za nezbytné, stejně jako soustavnou podporu učitelů odborného jazyka ve formě školení. Zde vidíme v současné době deficit a dluh vůči učitelům odborného jazyka.

Druhou stranou lidského faktoru jsou samozřejmě studenti, kteří by měli disponovat zmíněnou úrovní znalosti, skutečnost tomu však neodpovídá, což je pro kurikulum limitující. Během studia studenti rovněž vyjadřují své názory v evaluaci výuky, která je školou pečlivě sledována a učitele často tlačí ke slevování z nároků.

Kurikulum ovlivňují při stanovování cílových kompetencí i stanoviska odborné veřejnosti, autorů monografií zabývajících se didaktikou odborného jazyka (Buhlmann a Fearn, 1987; Fluck, 1992), zde je ale třeba mít na paměti, že jejich závěry jsou jen obtížně převoditelné do našich podmínek, neboť se zaměřují zejména na situaci cizích studentů na německých vysokých školách. České odborné diskusi poskytují platformu odborné konference a časopisy, jako např. časopis *Cizí jazyky*. Jen zřídka však tyto odborné názory byly podepřeny výzkumem vzdělávacích potřeb absolventů. Výjimkou je výzkum Höppnerové (1996)¹⁴. Nebezpečím pro tvorbu kurikula je pak malá obeznamenost se skutečnými požadavky profesní praxe.

Jak tedy při stanovení cílových kompetencí kurikula postupovat?

2 ÚVAHA O CÍLECH KURIKULA

Prvním krokem při stanovení kurikula musí být do jisté míry filosofická úvaha o jeho cílech. Ačkoli se tento požadavek jeví samozřejmým, vidáme v pedagogické praxi formulaci cílů příliš vágní nebo ex post až dle toho, čeho bylo dosaženo, nebo dle toho, co umožňuje zvolená učebnice, jak jsme naznačili výše. Z našeho pohledu považujeme za nutné formulovat cíle, jak pro studenty, tak pro společnost, kurikulum by mělo být totiž přínosem pro obojí. Vymezuje se takto vůči módnímu pojetí vysokoškolského studenta jako *klienta* vysoké školy, jehož potřebám je kurikulum šité na míru a on má pak také možnost vyjadřovat spokojenost či nespokojenost s tímto *produktem* jako jakýsi klient internetového obchodu (srov. též Keller, 2008, s. 156).

Vysokoškolský student by měl na vysoké škole získat nejen kvalifikaci pro určité povolání, ale jak ukládá Zákon 111/1998 Sb. o vysokých školách (2018), být i připraven na život v občanské společnosti. Dle našeho názoru by však student měl na vysoké škole dosáhnout i vzdělanosti, rozhledu a upevnění určitých morálních kvalit, aby byl společnosti ku prospěchu. Nikoli tedy aby mu škola pouze poskytla prostředky k maximalizaci jeho osobních zisků. Nároky ekonomické praxe tedy nelze absolutizovat.

Dospíváme tedy k přesvědčení o nutnosti stanovení cílů kvalifikačních a, jak tyto cíle nazýváme, i cílů kultivačních. Kvalifikační složku kurikula je možné exaktně prozkoumat, je možné určit, jaké nároky klade současná praxe toho kterého oboru na příslušnou kvalifikaci. Je však nutné mít na paměti, že se praxe vyvíjí a s tím se vyvíjejí i kvalifikační nároky. Kvalifikační stránku kurikula je proto nutné po čase opět po konfrontaci s praxí revidovat. Kultivační složku již z podstaty věci nelze zkoumat exaktně, její nároky je třeba hermeneuticky reflektovat a kultivační složku kurikula chápat jako to, co kurikulum poskytuje trvalý základ, kontakt s tradicí a co je také prostředkem k hodnotové orientaci.

Jestliže ekonomická praxe po absolventech v oboru cizí jazyk např. požaduje, aby v cizí řeči zvládali profesní situace, telefonovali, vyřizovali obchodní korespondenci apod., nelze se ve vysokoškolském kurikulu spokojit se zprostředkováním jazyka profese a daných řečových aktů. Vysokoškolští studenti během studia absolvují studijní pobyty v zahraničí, navíc

¹⁴ Potocký se v roce 2013 pokouší stanovit vzdělávací standard pro absolventy VŠ pro odbornou němčinu, vychází však především z názorů učitelů a studentů. Zde vidíme malou obeznamenost s praxí. Malou část dotazovaných tvoří zaměstnanci německých firem, nikoliv však absolventi škol, pro něž je standard navrhován.

společnost vědění klade na své příslušníky nárok na neustálé vzdělávání, kurikulum se proto musí zabývat i jazykem vědy a odborným stylem, neboť student i absolvent by měl být schopen se v cizím jazyce vzdělávat, psát odborné texty, dorozumět se s odborníky na svém stupni vzdělání. Vysokoškolský absolvent by měl rovněž získat náhled do kultury země cílového jazyka. I výuka cizích jazyků na vysoké škole poskytuje např. v diskusích o ekonomických a politických tématech prostor pro kritické myšlení. Výuka je již ze své podstaty multikulturní, navíc je multikulturní i každá výuková skupina. Výuka cizího jazyka tedy má být i platformou pro vzájemné porozumění. V neposlední řadě musí kurikulum poskytnout i trvalý a pevný základ znalostí, tedy upevněné znalosti gramatiky a lexika, neboť pouze s pevným základem znalostí je možné během profesní praxe nabyté řečové dovednosti dále rozvíjet, což je dnes nutností.

Jak tedy postupovat při stanovení kvalifikační složky kurikula, kterou je možné, jak jsme uvedli, zkoumat exaktními prostředky? Jako přínosný postup se nám jeví výzkum vzdělávacích potřeb absolventů konkrétní vysoké školy, pro kterou má být kurikulum stanoveno.

3 EMPIRICKÝ VÝZKUM VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

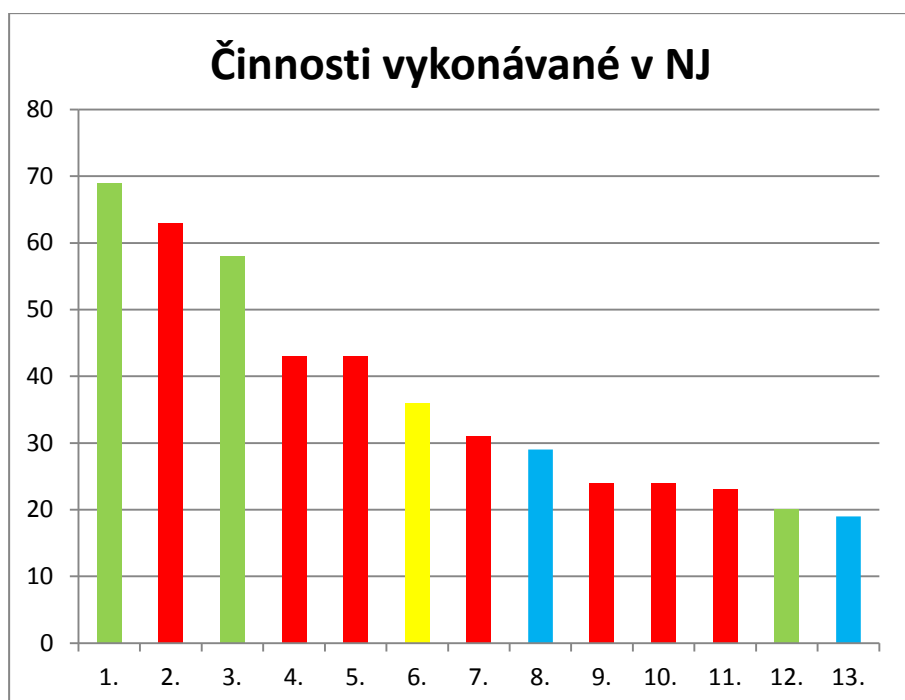
V rámci naší disertační práce byl proto proveden výzkum vzdělávacích potřeb absolventů. Jako kritérium pro jejich oslovení jsme si zvolili odstup pěti let od absolutoria, k čemuž nás vedla úvaha o tom, že mají již dostatek zkušeností z praxe, přesto neztratil kontakt s fakultou a dovedou si vzpomenout na detaily absolvovaného kurikula. Absolventi byli osloveni prostřednictvím elektronického dotazníku s deseti položkami. Položky byly stanoveny po kvalitativním předvýzkumu, při němž byla provedena interviu s osmi absolventy. Předvýzkum pomohl jak ke stanovení témat, o nichž jsou absolventi schopni hovořit, tak k jednoznačnému formulování otázek a stanovení jejich počtu. Uvědomili jsme si velkou vytiženost absolventů, tudíž i nutnost omezeného rozsahu dotazníku. Výsledky předvýzkumu, v němž byla použita jiná metoda než v dotazníkovém šetření, posloužily současně jako ověření a doplnění výsledků dotazníkového šetření, jako například pohled na vývoj kariéry dotazovaných v čase, údaje o postavení německého jazyka ve firmě apod.

Úkolem dotazníkového šetření s kvalitativními i kvantitativními rysy bylo zjistit, do jaké míry byli absolventi díky absolvovanému kurikulu připraveni na požadavky praxe v německém jazyce, jaké činnosti v německém jazyce ve své pracovní praxi provádějí, jak reflektují absolvované kurikulum němčiny a jaké změny kurikula by se zkušenostmi z profesní praxe navrhovali, aby lépe odpovídalo jejich vzdělávacím potřebám. V dotazníku byly použity čtyři uzavřené a šest otevřených otázek. Tyto položky kladou velké nároky na zpracování, poskytují však přesnější nemonifikované údaje.

Pro dotazníkové šetření se podařilo získat 135 respondentů.

Obě části empirického výzkumu přinesly mnoho zajímavých informací jako např. o znalosti němčiny jako konkurenční výhodě na trhu práce, důležitosti odborného jazyka pro profesní praxi, faktorech, které kurikulum ovlivňují pozitivně a naopak. Výsledky výzkumu byly znázorněny v 19 grafech.

Jako příklad uvádíme graf, který znázorňuje, jaké činnosti absolventi v německém jazyce v profesní praxi provádějí.



Legenda:

1. Čtení materiálů a podkladů
2. E-mailová komunikace
3. Vyhledávání na internetu
4. Telefonování
5. Komunikace na služebních cestách
6. Zdvořilostní konverzace
7. Obchodní jednání
8. Překlady do ČJ
9. Komunikace s kolegy na pracovišti
10. Prezentace
11. Obchodní dopisy
12. Četba odborné literatury
13. Překlady do NJ¹⁵

Obr. 1 Graf činností vykonávaných v německém jazyce v profesní praxi

Převzato z Jeřábková (2016)

Sloupce 1, 3 a 12 představují receptivní řečové činnosti, 2, 4, 5, 7, 9, 10 a 11 jsou činnosti patřící k profesní komunikaci, 6 označuje konverzaci v obecném jazyce a sloupce 8 a 13 představují překlad. Graf však nelze považovat za jednoduchý návod ke stanovení proporce nácviku jednotlivých řečových činností v kurikulu. Další okolností, kterou je třeba při určení proporce jednotlivých činností v kurikulu uvážit, je jejich obtížnost, neboť některé, ačkoli jsou vykonávány velmi často, nejsou respondenty považovány za obtížné, přesto tento graf v konfrontaci s dalšími výsledky výzkumu přináší důležité informace. V současném kurikulu

¹⁵ Svislá osa udává, kolik respondentů danou činnost uvedlo.

na VŠE je např. naprosto podceněn překlad, v kurikulu druhého jazyka je zcela zanedbatelný podíl odborného jazyka, výzkum však ukázal, že i absolventi tohoto kurikula ve své profesní praxi musejí odborný jazyk používat a vnímají jeho neznalost jako zásadní obtíž, v kurikulu prvního jazyka je naproti tomu podceněno opakování obecného jazyka a během studia pak tato kompetence upadala apod.

Je však třeba se vrátit i k naší původní premise, kdy jsme sice požadavkům praxe přisoudili zásadní důležitost a malou obeznámenost s nimi jsme identifikovali jako zásadní problém současného kurikula, pro stanovení cílových kompetencí jsme však vymezili i jiné zdroje jako současný vývoj věd a nároky společnosti a poukázali jsme i na úskalí, která tyto zdroje přinášejí, jsou-li špatně uchopeny.

Jako příklad návrhu cílových kompetencí absolventa kurikula hospodářské němčiny respektující jmenované zdroje uvádíme návrh pro první cizí jazyk, který počítá s výchozí úrovní B2 dle SERRJ a cílovou úrovní C1 dle SERRJ:

Návrh profilu absolventa pro kurzy hospodářské úrovně C1

- Absolvent je schopen samostatně vyhledávat informace v elektronických zdrojích a odborné literatuře a tvořivě s nimi pracovat, je schopen využít odborné literatury a dalších zdrojů v německém jazyce pro svoji práci i pro další vzdělávání.
- Absolvent rozumí mluveným zprávám souvisejícím s aktuálním děním v oboru, referátům a odborným přednáškám, dovede při poslechu přednášky pořizovat zápisky a reprodukovat obsah sdělení.
- Absolvent je schopen sestavit a přednést prezentaci na odborné téma, napsat a plynule přednést referát na odborné téma, napsat odbornou esej, abstrakt a shrnutí.
- Absolvent dovede písemně i ústně komunikovat ve svém oboru, zaujímá stanoviska k odborným problémům, diskutuje o nich a navrhuje řešení.
- Absolvent je schopen porozumět odborným textům v německém jazyce, s nimiž přichází při své profesi do styku (firemní zprávy, výkazy, podklady, smlouvy, tabulky, grafy apod.), je schopen v těchto zdrojích vyhledávat a třídit potřebné informace, prezentovat a interpretovat je ve správných kontextech.
- Absolvent komunikuje ústně (přímo i telefonicky) a písemně (ve formě e-mailů či jiné písemné elektronické komunikace i obchodních dopisů) s kolegy na pracovišti, s pracovními partnery a úřady, vyjadřuje názor na pracovní záležitost, diskutuje, argumentuje a vyjednává v rámci pracovních jednání, dovede pořídít zápis obchodního jednání.
- Absolvent je schopen vést přiměřenou zdvořilostní konverzaci na běžná témata, tzv. small talk a komunikuje v typických situacích pracovního života, jako jsou osobní setkání, pracovní obědy a služební cesty.
- Absolvent dovede věcně správně přeložit odborný text do ČJ a NJ.
- Absolvent je obeznámen s kulturou a odbornými reáliemi země cílového jazyka. V cílovém jazyce se vzdělává. Sleduje současné dění, kriticky přemýšlí, vyhodnocuje informace a jedná se zřetelem k celku a lidským hodnotám a respektuje interkulturní zvláštnosti. (Jeřábková, 2016, s. 185)

ZÁVĚR

Stanovené cílové kompetence je třeba vnímat jako ideál, k jejichž dosažení je nutné splnění materiálních podmínek, dostatečná hodinová dotace, volba vhodné metoda, učebnice zaměřená na studenta i vůle vykročit ze zaběhaných kolejí, což je často největším problémem.

V příspěvku jsme se snažili ukázat, že stanovení cílových kompetencí kurikula je komplexním problémem, který nelze řešit od stolu či který je pojímán jako formalita, ale který vyžaduje pečlivé teoretické i empirické bádání.

LITERATURA

Buhlmann, R., & Fearn, A. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.

Fluck, H. R. (1992). *Didaktik der Fachsprachen*. Tübingen.

Homolová, E. (2011/2012). Dynamika změn vo výučbe angličtiny. *Cizí jazyky*, 55(5), 15–18.

Höppnerová, V. (1996). Welche Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten erfordert die Wirtschaftspraxis? In *Odborný jazyk v podmínkách tržní ekonomiky*. Praha: VŠE.

Choděra, R. (2001). *Didaktika cizích jazyků*. Rudná u Prahy: Editpress.

Jeřábková, P. (2016). *Kurikulum odborné němčiny na vysoké škole ekonomického zaměření – teorie a praxe* (Disertační práce). Praha: VŠE.

Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon.

Neuner, G. (1995). Methodik und Methoden. In K. R. Bauch, H. Christ, & H. J. Krumm (Eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 180–188). Tübingen; Basel: Francke.

Potocký, T. (2013). *Vzdělávací standard pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka na vysokých školách s ekonomickou profilací* (Disertační práce). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Zákon č. 111/1998 Sb. O vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. (2018). Praha: Parlament České republiky. Znění k 1. 1. 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

KONTAKT

Mgr. Petra Jeřábková, Ph.D.

Katedra německého jazyka Fakulty mezinárodních vztahů VŠE v Praze

nám. W. Churchilla 4

130 00 Praha 3

603305989

petra.jerabkova@vse.cz

RESUMÉ

Znalost hlavních cílů plošného testování žáků, informace o výsledcích vzdělávání žáků v nadnárodním i regionálním kontextu a také výstupy z hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci jsou důležitými aspekty diskuse zaměřené k evaluaci cílových dovedností žáků a studentů. Monotematicky zaměřená monografie s názvem **Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí** je výsledkem dlouhodobě pěstovaných mezinárodních odborných vazeb vysokoškolských pracovišť v Česku, na Slovensku a v Polsku, která se zaměřují na otázky pedagogické, resp. edukační diagnostiky a evaluace. Text je strukturován do dvou tematických celků, a to do oblasti národního plošného testování a oblasti hodnocení klíčových kompetencí.

V první oblasti může být poučnou a inspirativní kapitola o vývoji maturitní zkoušky v Polsku. Také další text se tomuto tématu věnuje s ohledem na reflexi nově zaváděné jednotné přijímací zkoušky na střední školy ukončené maturitní zkouškou. Průběh maturitní zkoušky je v textu kriticky analyzován v její dílčí části, a to v písemné práci z českého jazyka. Hodnocení kompetenčního pojetí kurikula umožňuje dynamičnost v hledání nových cest, postupů, metod a forem ve všech etapách edukačního procesu. Na aktuální potřebu hodnotit úroveň rozvoje klíčových kompetencí upozorňují mnohé klíčové nadnárodní, národní i regionální dokumenty a výzkumná šetření. Je potěšitelné, že na tyto aktuální výzvy reagují naše instituce, především pak Česká školní inspekce, např. tvorbou metodických návodů a doporučení k jejich hodnocení ve školních podmínkách. V textu lze nalézt příklady dobré praxe diagnostiky rozvoje klíčových kompetencí v inovativních vzdělávacích strategiích, např. v projektovém vyučování nebo konstruktivisticky pojaté výuce.

Monografie je určena odborné pedagogické, případně andragogické komunitě, především z řad akademických pracovníků. Dobře poslouží všem, na nichž leží tíha zavádění plošného testování na různých stupních škol, včetně škol vysokých. Text monografie upozorňuje i na úkoly spojené s diagnostikou výsledků dlouhodobého a náročného procesu formování klíčových kompetencí a průřezových dovedností – kritického myšlení, rozhodování a kreativity.

SUMMARY

The knowledge of main aims of across-the-board testing of pupils, information about the results of pupils' education within the transnational and regional context and also outputs from the evaluation of key competences in school education are important aspects of a discussion focusing on the evaluation of pupils and students' target skills. The monothematic monograph called the **Diagnostics of results from education and development of key competences** is the outcome of long-term international academic ties between universities in the Czech Republic, Slovakia and Poland focusing on issues of education, or more precisely educational diagnostics and evaluation. The text is structured into two subject areas, namely the national testing and the evaluation of key competences.

In the first area, the chapter about the development of the school-leaving exam in Poland can be an enlightening and inspirational. Next text also deals with this topic but with regard to the reflection on the newly-established unified entrance exam to secondary schools completed by the school-leaving exam. The writing assignment in the Czech language as part of the school-leaving exam is critically analysed. The evaluation of competence approach to curriculum enables dynamism in the search of new paths, procedures, methods and forms in all stages of the education process. The current need to evaluate the level of development of key competences has been pointed out by many key transnational, national and regional documents and research surveys. It is gratifying that these current challenges have been taken into account by our institutions, namely Česká školní inspekce (Czech School Inspectorate), by creating methodical manuals and recommendations for their evaluation at schools. The text offers examples of good practice in the diagnostics of the development of key competences in innovative education strategies, for example project-based learning or constructivist education.

The monograph is intended for professional educational or andragogic community, especially for academics. It will serve well to everyone who is responsible for the implementation of across-the-board testing at various school levels, including universities, and tasks connected with the diagnostics of results from the long and demanding process of forming key competences and transversal competences - critical thinking, decision making and creativity.

REJSTRÍK

- A**
- Akyüza, 98
Amabile, 104
Andersonová, 105
- B**
- Babiaková, 98
Bagalová, 65
Bajtoš, 95
Ballová-Mikušková, 98
Bartošovič, 98
Beaducel, 104
Belz, 65
Birch, 105
Blaško, 98
Buhlmann, 112, 113
Buzan, 104
Byčkovsk, 39
- C**
- Cabanová, 98
Carter, 103
CERMAT, 24, 27, 40
Clegg, 105
Conyers, 70
- Č**
- Čapek, 72
Čavojová, 98
ČŠI, 41, 57
- D**
- Dam, 98
Debnárová, 60
DESECO, 54
Dunning, 88
Dwecková, 71
- E**
- Elder, 86, 90, 93
ENQA, 67
European Commission, 66
- F**
- Facione, 86, 93
Fearn, 112, 113
Ferencová, 65, 90
Ficová, 33
Fluck, 113
- G**
- Gavora, 90, 91
Given, 70
Grey, 64
- H**
- Hanák, 98
Hattie, 71
hodnocení vzdělávacích výsledků, 37
Homolová, 112
Höppnerová, 113
Horák, 88
Horká, 65
- Ch**
- Chalupa, 105
Cheah, 98
Chmura, 60
Choděra, 112
Choy, 98
- I**
- Institut Kształcenia Nauczycieli, 11
Ištván, 98
- J**
- Jäger, 104
Jurkovič, 98
- K**
- Kalhous, 39
Keller, 113
klíčové kompetence, 63, 64, 65, 66, 67, 68
Klíčové kompetence, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 81
Klooster, 87
Knapík, 68, 98

Kocourková, 58
Kolář, 75
Kominarec, 68
Kopia, 10
Kosová, 98
Kostrub, 69
Kosturková, 67, 68, 90, 98
Košťálová, 75
Krathwohl, 105
kritéria hodnocení, 5, 23, 24, 34, 63, 74, 76
kritické myšlení, 85
Kruger, 88

L

Lackowski, 32
Lai, 87
Luna, 69

M

Maisel, 105
Malach, 41, 54, 56, 57, 60
Malčík, 41
Marauand, 12
Marquand, 11
Matejovičová, 92
maturitní zkouška, 23, 24, 34
Mayers, 71
Mitra, 68
Mládenek, 93
MŠMT, 54

N

Nakonečný, 104
Nemčok, 91
Neuner, 112
NÚCEM, 33

O

Obst, 39
OECD, 34, 38, 39, 50, 54, 61, 66, 98, 101
Orosová, 72

P

Pasch, 98
Paul, 86, 87, 88, 90, 93
Perkins, 71
Petlák, 68
Petrasová, 86, 87
Petríková, 72
Petrová, 105
Pichaničová, 33

PIRLS, 98
PISA, 34, 38, 54, 98, 101
Profil absolventa, 67

R

Rehúš, 69
Režný, 89, 90
Ridley, 68
Rowles, 98
Ruisel, 86, 87
Ruisela, 86
Russell, 103

S

Sadler, 86
Santibáñez, 69
Severini, 69
Siegrist, 65
Slavík, 74, 75
slovní hodnocení, 63, 69, 70, 74, 77
Smoleň, 10
Sternberg, 89, 104
Süss, 104
Szalaniec, 10
Szmigel, 10, 13

Š

Šuch, 88
Šuťáková, 65, 90
Švec, 65

T

TALIS, 98, 101
testování žáků, 6, 23, 33, 34, 37, 42, 119
Tollingerová, 105
Tomášková, 88, 89
Turek, 65, 66, 90, 91

U

UNESCO, 66

V

Velmovská, 98
Venn, 92
Veteška, 56, 61, 65, 68
Vicherková, 30
Volmanová, 98
VÚOŠ Praha, 26
VÚP, 58
vysokoškolská edukace, 103

vysokoškolský učitel, 103

Wilson, 70, 71

W

Walterová, 65, 66

Wason, 89

WEF, 68

Willis, 69, 75, 76

Z

Zahatňanská, 90

Zelina, 68, 86, 87

Zelina, M., 102

Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí

Vydala Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Editoři : doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Mgr. Dana Vicherková, Ph.D.,
Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Recenzoval: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Vydání: první, 2018
Počet stran: 124
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7599-025-9